

**Enfants de la loi 101 et parcours scolaires linguistiques : le récit des jeunes issus de l'immigration à Montréal**  
**Children of Bill 101 and School Linguistic Pathways: The voice of youths from immigrant backgrounds in Montreal**

Marie-Odile Magnan and Fahimeh Darchinian

Volume 49, Number 2, Spring 2014

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1029425ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1029425ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

1916-0666 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Magnan, M.-O. & Darchinian, F. (2014). Enfants de la loi 101 et parcours scolaires linguistiques : le récit des jeunes issus de l'immigration à Montréal. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 49(2), 373–398. <https://doi.org/10.7202/1029425ar>

Article abstract

This article addresses the school experiences and vocational choices of youth from immigrant backgrounds who pursued English postsecondary studies in Montreal after completing their secondary education in French. Using a sociological approach emphasizing agency, life story analysis revealed that the relation youth developed to French school and the vocational culture spread by their peers and parents played a role in their choice to study in English at the postsecondary level. The analysis underlines intergroup boundaries at high school between “youths from immigrant background” and “French Québécois”. In conclusion, some suggestions on formal and informal curriculum are made to better the “living together” in schools.

# ENFANTS DE LA LOI 101 ET PARCOURS SCOLAIRES LINGUISTIQUES : LE RÉCIT DES JEUNES ISSUS DE L'IMMIGRATION À MONTRÉAL

MARIE-ODILE MAGNAN et FAHIMEH DARCHINIAN *Université de Montréal*

**RÉSUMÉ.** Cet article aborde l'expérience scolaire et les logiques d'orientation des jeunes issus de l'immigration qui ont dû fréquenter l'école québécoise francophone et qui ont poursuivi des études postsecondaires à Montréal en anglais. Inspirée d'une sociologie de l'acteur scolaire, l'analyse de récits de vie révèle que le rapport développé par ces jeunes face à l'école francophone et la culture d'orientation véhiculée par leurs pairs et leurs parents ont un impact sur leur choix d'étudier en anglais au postsecondaire. L'analyse des discours permet de constater des frontières intergroupes au secondaire entre les « jeunes issus de l'immigration » et les « francophones québécois ». En conclusion, une réflexion sur le curriculum formel et informel est proposée afin d'améliorer le vivre ensemble.

## CHILDREN OF BILL 101 AND SCHOOL LINGUISTIC PATHWAYS : THE VOICE OF YOUTHS FROM IMMIGRANT BACKGROUNDS IN MONTREAL

**ABSTRACT.** This article addresses the school experiences and vocational choices of youth from immigrant backgrounds who pursued English postsecondary studies in Montreal after completing their secondary education in French. Using a sociological approach emphasizing agency, life story analysis revealed that the relation youth developed to French school and the vocational culture spread by their peers and parents played a role in their choice to study in English at the postsecondary level. The analysis underlines intergroup boundaries at high school between “youths from immigrant background” and “French Québécois”. In conclusion, some suggestions on formal and informal curriculum are made to better the “living together” in schools.

L'émergence de « marchés scolaires » dans les pays occidentaux se caractérise par une vive concurrence entre les établissements publics et privés, mais aussi entre les établissements linguistiques et religieux (Felouzis, Liot et Perroton, 2005 ; Lorcerie, 2011). De par sa spécificité en tant que seule province majo-

ritairement et officiellement francophone au Canada, le Québec constitue un cas intéressant à étudier. Le marché scolaire québécois se caractérise en effet par l'existence d'établissements appartenant à deux réseaux linguistiques distincts : l'un francophone, l'autre anglophone. Ce marché est réglementé par une législation restreignant l'accès aux établissements anglophones au primaire et au secondaire — la Charte de la langue française (Loi 101) n'accordant l'accès aux établissements anglophones qu'aux jeunes ayant un parent, un frère ou une sœur antérieurement scolarisé en anglais au Canada. Ainsi, les jeunes issus de l'immigration sont tenus de fréquenter le réseau francophone. Au postsecondaire, toutefois, le choix de la langue d'enseignement est laissé à la discrétion de l'étudiant. Il s'agit d'un marché non régulé qui donne lieu à une concurrence accrue entre les établissements postsecondaires — particulièrement à Montréal, où plusieurs établissements anglophones et francophones structurent l'offre éducative au niveau collégial (neuf cégeps francophones et trois anglophones) et universitaire (deux universités francophones et deux anglophones). Or, l'expérience scolaire antérieure, de par le processus de socialisation qu'elle induit, n'est pas sans effet sur les choix d'orientation des jeunes (Guichard, 2012 ; Draelants, 2013). C'est sous un angle micro-sociologique et constructiviste, centré sur l'expérience scolaire de jeunes issus de l'immigration, que nous nous intéresserons à la dynamique du marché linguistique postsecondaire montréalais.

Cet article porte sur l'expérience scolaire et sur les logiques d'orientation des jeunes issus de l'immigration qui ont dû fréquenter l'école québécoise francophone en vertu de la Charte et qui ont choisi de traverser les frontières scolaires linguistiques en optant pour des études postsecondaires en anglais à Montréal. À l'aide de la méthode des récits de vie, nous retracerons le lien entre le rapport de ces jeunes issus de l'immigration à l'école québécoise francophone (à ses multiples acteurs et à son curriculum) et les logiques qui sous-tendent leurs choix d'orientation pour l'autre secteur linguistique, c'est-à-dire pour le secteur de langue anglaise au postsecondaire. L'objectif de cette analyse exploratoire est de mieux comprendre, en donnant la parole aux jeunes issus de l'immigration à Montréal, leurs parcours scolaires. Plus spécifiquement, l'article vise à mieux comprendre l'articulation entre l'expérience de l'école québécoise francophone vécue par ces jeunes et leur choix de ne pas poursuivre leurs études postsecondaires en français.

## MARCHÉ POSTSECONDAIRE ET CHOIX D'ORIENTATION DES JEUNES ISSUS DE L'IMMIGRATION

La majorité des recherches qui traitent de la participation des immigrants aux études postsecondaires abordent la question sous l'angle de l'accès, de la rétention et du choix des filières spécifiques (Finnie, Mueller et Sweetman, 2008). Différents facteurs influencent ces phénomènes tels que le statut socioéconomique des parents, les différences individuelles (genre, performance scolaire,

fréquence des changements d'école, famille, etc.) et les aspects culturels et linguistiques (pays d'origine, âge à l'arrivée au pays, compétence linguistique dans la langue de scolarisation, appartenance à une minorité visible, etc.) (Cheung, 2007 ; Anisef, Brown et Sweet 2011 ; Mc Andrew, Garnett, Ledent et Sweet, 2012). Lorsque les chercheurs explorent l'impact de l'expérience scolaire antérieure sur les choix d'orientation au postsecondaire, les variables traitées sont principalement celles de l'engagement et de la réussite scolaire. Or, les indicateurs quantitatifs ne permettent pas de comprendre de manière approfondie d'autres dimensions du processus d'orientation comme les rapports positifs ou conflictuels des jeunes face à l'école (Ogbu et Simmons, 1998) ou l'expérience de la discrimination (Potvin, 2012). L'expérience scolaire informelle des établissements influence aussi les aspirations et choix aux études postsecondaires des jeunes (Draelants et Artoisenet, 2011), de par la culture d'orientation véhiculée par les pairs qui composent l'école (Dumay et Dupriez, 2004) et par les pratiques des enseignants et des conseillers d'orientation (Potvin et Leclercq, 2011). Ainsi, le contexte de scolarisation a également un rôle à jouer dans la construction des projets des jeunes (van Zanten, 2009).

Également, peu de recherches traitant des parcours aux études postsecondaires des jeunes issus de l'immigration prennent en compte l'impact de l'offre de formation, de la concurrence entre les établissements et des stratégies des jeunes et de leurs parents. Or, au Québec, les choix linguistiques aux études postsecondaires sont effectués dans un contexte de marché où le libre choix est encouragé par l'État (Mons, 2007 ; Maroy, 2006) – l'État finançant les établissements postsecondaires en fonction du nombre d'étudiants. Les immigrants sont ainsi ciblés par les stratégies de recrutement des cégeps et des universités francophones et anglophones. Bien que les établissements francophones aient la plus grande capacité d'accueil, le réseau anglophone occupe un espace important au postsecondaire avec 16 % des effectifs au niveau collégial et 25 % au niveau universitaire (Langlois, 2012). C'est à Montréal que se concentre la fréquentation au niveau collégial (avec 90 % des effectifs pour l'ensemble de la province). Le profil du marché québécois est donc unique au Canada puisque l'importance relative de l'offre dans la langue minoritaire au postsecondaire excède le poids démographique de la communauté anglophone du Québec qui est de 8 %.

Dans ce contexte de « libre marché », les jeunes issus de l'immigration font face à des normes sociales qui valorisent les études postsecondaires pour tous et à un contexte où l'anglais et le français sont tous deux importants pour le marché du travail tant à Montréal qu'à l'international (Pagé et Lamarre, 2010). Ainsi, le français est valorisé comme langue publique commune et l'anglais, qui exerce une attraction auprès des jeunes (St-Laurent, 2008), occupe un statut de langue principale dans l'économie mondialisée (Calvet, 2006 ; Heller, 2011). Les jeunes issus de l'immigration doivent également composer avec les aspirations de leurs parents qui visent souvent la réussite du projet migratoire et la mobilité

sociale ascendante (Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi et Tchimou Doffouchi., 2008). Ce contexte pose des défis aux jeunes issus de l'immigration dans leur processus de choix du domaine et de la langue d'études au postsecondaire. Non seulement doivent-ils prendre en compte leurs intérêts, ceux de leurs parents et leurs antécédents scolaires pour s'orienter, mais ils doivent s'appuyer sur une lecture prospective des exigences du marché du travail, tant sur le plan de la langue de travail que des qualifications recherchées.

Au Québec, quelques recherches quantitatives ont abordé le choix de la langue d'enseignement aux études postsecondaires (McAndrew et Ledent, 2013 ; Sabourin, Dupont et Bélanger., 2010) ; elles dégagent, à partir de variables, des tendances générales. En 2010, 32 % des allophones scolarisés au secondaire français ont opté pour un cégep anglophone (MELS, 2012). Le choix linguistique effectué au cégep est le plus souvent maintenu au niveau universitaire, bien qu'une proportion de 19 % d'étudiants passe de l'anglais au cégep vers le français à l'université et 12,3 % passent du français au cégep vers l'anglais à l'université (McAndrew et Ledent, 2013). Selon Sabourin et coll. (2010), les principaux facteurs associés au choix du cégep anglais sont liés aux caractéristiques linguistiques des individus : la langue maternelle anglaise ou autre, la langue anglaise parlée au foyer parental et le pays d'origine des immigrants (pays où l'anglais joue un rôle majeur) (Sabourin et coll., 2010). McAndrew et Ledent (2013), qui ont réalisé une étude portant sur les jeunes issus de l'immigration scolarisés en français au secondaire, soulignent également que les caractéristiques linguistiques des jeunes expliquent principalement leurs choix d'orientation linguistiques au postsecondaire. Ils indiquent, par exemple, que la proximité avec l'anglais (avoir l'anglais comme langue maternelle ou d'usage, provenir d'un pays où l'anglais joue un rôle majeur) explique principalement le choix de poursuivre au cégep anglais. Ils mentionnent également que les jeunes choisissent davantage le cégep anglais s'ils ne sont pas nés au Canada, s'ils ont intégré assez tard le système d'éducation québécois et s'ils ont été scolarisés dans le Grand Montréal (où il y a une offre plus grande d'établissements postsecondaires anglophones qu'en région et où les jeunes baignent dans un climat linguistique moins homogène – un climat où la présence de l'anglais est plus marquée). Les jeunes qui optent davantage pour le secteur anglophone au postsecondaire ont davantage de chances de provenir de l'Asie de l'Est, de l'Europe de l'Est et de l'Asie du Sud.

Plusieurs questions restent toutefois en suspens concernant le choix des institutions postsecondaires chez les jeunes – les données quantitatives ne permettant pas d'expliquer en profondeur le choix du secteur anglophone au postsecondaire et de répondre à la question suivante : pourquoi une proportion élevée de jeunes issus de l'immigration pourtant scolarisés en français ne poursuivent pas en français au postsecondaire ? Il est alors crucial de s'interroger sur le rôle de l'école francophone et de ses multiples acteurs (enseignants, directeurs d'école, intervenants divers, pairs, etc.) sur la socialisation linguistique

de ces jeunes et leurs choix d'orientations subséquents et sur le rapport que ces jeunes entretiennent face aux langues française et anglaise de même que face à la fréquentation obligatoire du secteur français en vertu de la Charte de la langue française. En effet, les études quantitatives ne nous renseignent pas sur d'autres facteurs qui pourraient aussi être en jeu dans le choix d'une institution postsecondaire anglophone, dont l'expérience scolaire vécue au primaire et au secondaire francophone (Potvin et Audet, 2011). Or, le rapport qu'établit le jeune face à l'école peut avoir un effet sur son orientation scolaire (Guichard, 2012 ; Dumora, 1998 ; van Zanten, 2009). À ce jour, les études quantitatives ne permettent pas de documenter, du point de vue de l'acteur, l'articulation entre l'expérience scolaire et le choix de poursuivre en anglais au postsecondaire.

Cette recherche qualitative permet ainsi d'explorer comment les jeunes issus de l'immigration composent avec les facteurs linguistiques dans l'exercice de leurs choix d'orientation, au regard de l'expérience scolaire vécue au primaire et au secondaire. Avant de présenter notre approche théorique, quelques éléments de contexte sur le système d'éducation québécois et son rapport à la diversité seront exposés afin de bien situer les résultats de recherche qui seront analysés dans l'article.

#### **LA PRISE EN COMPTE DE LA DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE QUÉBÉCOIS**

À partir des années 1970, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement confirme que la majorité des nouveaux citoyens s'orientent vers la culture canadienne d'expression anglaise et suggère de définir la communauté francophone comme une communauté d'accueil. Suite à ces recommandations, la majorité francophone favorise l'intégration des immigrants dans les écoles de langue française. Cette nouvelle préoccupation pousse alors le Québec à définir sa position en matière d'intégration de la diversité. La majorité francophone prône alors une communauté linguistique unilingue et ethniquement pluraliste (Lamarre, 2002). À mi-chemin entre un modèle d'intégration assimilationniste et un modèle multiculturel, l'approche interculturelle adoptée au Québec reconnaît l'apport des groupes minoritaires tout en souhaitant la préservation du français comme langue commune de la vie publique. Cette approche reflète le souhait de la majorité francophone de rester fidèle à ses origines et à son projet culturel collectif tout en intégrant l'ensemble de la société dans une optique de rapprochement interculturel – une vision qui reflète un mode de conciliation entre les aspirations de la majorité et les demandes de reconnaissances des minorités. Ce discours politique sur l'aménagement de la diversité aura des répercussions sur l'éducation.

Le Rapport Chancy, en 1985, introduit pour la première fois le concept d'éducation interculturelle :

On peut appeler interculturelle, l'éducation qui vise à former des personnes capables d'apprécier les diverses cultures qui se côtoient dans une société multiculturelle, et donc accepter d'évoluer au contact de ces cultures pour que cette diversité devienne un élément positif, enrichissant la vie culturelle, sociale et économique du milieu. (MEQ, 1985, p. 141)

Le rapport propose que l'éducation interculturelle soit adoptée à la fois dans les milieux scolaires pluriethniques et dans les milieux scolaires plus homogènes. En 1998, le ministère de l'Éducation rend publique la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* où l'on définit clairement la position politique québécoise quant à l'aménagement de la diversité en milieu scolaire. On y prône un savoir-vivre ensemble dans une société démocratique et pluraliste où le français constitue la langue publique commune. L'ouverture à la diversité doit, selon la politique, se traduire dans l'ensemble du curriculum et de la vie scolaire. Depuis 1998, cette politique n'a pas été renouvelée et elle continue de guider l'action du ministère de l'Éducation et des commissions scolaires. À ce jour, ce sont principalement les écoles ayant de fortes proportions d'élèves issus de l'immigration qui ont adopté une politique d'éducation interculturelle.

Sur le plan des programmes et interventions formelles en lien avec la politique d'éducation interculturelle, le bilan est plutôt positif alors que plusieurs initiatives ont été mises en place par le ministère de l'Éducation et par certaines commissions scolaires — dont l'élaboration de programmes d'études plus inclusifs, la production d'un matériel didactique exempt de biais et reflétant la diversité, etc. En ce qui a trait au programme de formation de l'école québécoise (primaire et secondaire), les orientations générales, les compétences, les domaines de formation et les contenus d'apprentissage reflètent en partie une vision interculturelle et antiraciste de l'éducation. L'on valorise une pédagogie axée sur l'équité et la prévention de la discrimination.

En ce qui a trait aux pratiques informelles dans les écoles, il est difficile d'établir un bilan puisque les recherches sont morcelées et ne permettent pas de tirer des conclusions sur l'ensemble des interactions scolaires. On peut toutefois observer des codes de vie et des initiatives scolaires visant à améliorer le vivre ensemble et à mieux arrimer la relation école-communauté pluriethnique (Potvin, Mc Andrew et Kanouté, 2006). Plusieurs directions d'école ont notamment déclaré avoir mis sur pied des activités visant à améliorer cette relation telles que le jumelage entre parents francophones et allophones, la traduction du code de vie en plusieurs langues, etc. Plusieurs milieux scolaires soulignent la diversité religieuse et procèdent à des ajustements volontaires — les ajustements volontaires se jouant dans les interactions informelles de l'école comparativement aux accommodements raisonnables qui sont balisés par un cadre juridique.

Néanmoins, certaines études soulignent la résistance ou l'indifférence de certains acteurs scolaires face à une vision interculturelle de l'éducation (Hohl et Normand, 2000). L'analyse des discours des enseignants révèle notamment la

persistance d'une frontière Nous / Eux opposant les francophones québécois aux immigrants de même que la persistance du sentiment d'être une minorité linguistique francophone « fragile » en Amérique du Nord. Des études ont aussi souligné l'existence de frontières ethniques dans les relations entre les élèves et dans les conflits se déroulant en milieu scolaires. Néanmoins, il reste que les rapports intergroupes en milieu pluriethnique montréalais sont en pleine transformation et tendraient de plus en plus vers le vivre ensemble souhaité par la politique d'éducation interculturelle (Laperrière et Dumont, 2000).

Bien que des politiques et des interventions formelles et informelles aient été mises en place dans les dernières décennies, certaines limites de l'approche interculturelle peuvent être soulignées. En effet, l'éducation interculturelle en milieu scolaire aborde plus souvent la diversité au plan international que les dynamiques propres au Québec ou les relations intergroupes se déroulant dans le contexte local, voire même dans le microcosme scolaire. Il faut également souligner que l'ouverture à la diversité linguistique demeure toujours limitée au Québec (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008) alors que la « majorité fragile » (McAndrew, 2010) francophone démontre encore un sentiment d'insécurité linguistique dans un contexte où l'anglais constitue une langue « hypercentrale » en Amérique du Nord et au plan international (Calvet, 2006).

Quoi qu'il en soit, l'école québécoise, et particulièrement l'école francophone montréalaise, est devenue dans les dernières décennies un milieu pluraliste chargé d'accueillir la majorité des nouveaux immigrants et des allophones. Sur l'île de Montréal, près de 60 % des élèves du primaire et du secondaire sont « issus de l'immigration », c'est-à-dire qu'ils sont nés à l'étranger de parents nés à l'étranger (21,9 % des élèves), nés au Québec de parents nés à l'étranger (27,2 %) ou encore nés au Québec et ayant un parent né à l'étranger (10,5 %) (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2013). Également, en 2010-2011, 47 % des jeunes fréquentant le préscolaire, primaire et secondaire francophone public à Montréal avaient une autre langue maternelle que le français ou l'anglais. Alors que nous avons défini dans cette section le contexte scolaire dans lequel baignent les jeunes issus de l'immigration au primaire et au secondaire, nous présenterons le cadre théorique à partir duquel nous avons décidé d'analyser la voix des jeunes.

## **UNE SOCIOLOGIE DE L'ACTEUR SCOLAIRE**

C'est à partir d'une sociologie de l'école (Duru-Bellat et van Zanten, 2006), centrée sur le sens que l'acteur donne à ses actions, que nous analyserons le lien entre l'expérience scolaire et les logiques d'orientation des jeunes issus de l'immigration qui optent pour le secteur anglophone au postsecondaire (Dubet, 1994). Nous adoptons un cadre d'analyse selon lequel l'expérience informelle des établissements scolaires influence les aspirations et choix aux études supérieures des jeunes (Draelants, 2013). Quel rapport les jeunes



développent-ils avec l'école québécoise francophone et ses multiples acteurs? Notre approche considère que l'expérience scolaire subjective au sein d'établissements scolaires linguistiques (ici, francophones) laisse une empreinte sur les orientations scolaires des jeunes. La socialisation informelle peut produire un effet sur la construction des aspirations aux études supérieures et sur les choix d'orientation des jeunes (Draelants, 2013 ; Jenks, 1972). La culture d'orientation véhiculée par les pairs et par les acteurs scolaires (enseignants, conseillers d'orientation) peut avoir un impact sur les aspirations.

Nous convoquons ici la sociologie de l'expérience de Dubet (1994) pour tenir compte des logiques d'action des jeunes. En effet, la sociologie de l'expérience permet de montrer comment les acteurs se négocient une marge de manœuvre individuelle à la suite de leur expérience scolaire. Parmi les trois logiques d'action, la première fait référence à la *logique d'intégration* à travers laquelle l'acteur se définit par des appartenances qu'il vise à maintenir et à renforcer au sein d'une société vue comme un tout organisé en fonction de normes et de rapports sociaux qui déterminent le rôle et la place de chacun. La socialisation scolaire attribue une identité à l'individu et l'individu intériorise (ou non) cette identité. Dans cet article, nous nous intéresserons principalement à la socialisation linguistique et aux identités linguistiques et culturelles (francophone, anglophone, québécois, canadien, etc.) que le jeune intériorise au sein des établissements francophones et à l'impact de cette intériorisation sur ses choix d'orientation. L'expérience scolaire est aussi caractérisée par une *logique stratégique* ; celle-ci implique une vision plus instrumentale où le rapport à l'école et les choix d'orientation sont faits dans un objectif calculé. Le marché scolaire, défini comme un système de compétition, appelle une logique stratégique selon laquelle l'acteur poursuivra ses intérêts en fonction d'une rationalité limitée. Pour la présente analyse, la logique d'orientation stratégique correspond à la manière dont le jeune tente d'effectuer des choix scolaires linguistiques qui lui permettront de servir ses intérêts et son insertion professionnelle dans un contexte québécois où le français est la langue officielle et dans un contexte canadien et international où l'anglais prédomine. Enfin, la *logique de subjectivation* qui s'articule aux deux logiques précédentes permet à l'individu d'être un sujet critique et singulier (Dubet, 1994). Par exemple, l'acteur prend une distance qui lui permet un point de vue critique et une action autonome par rapport à la socialisation véhiculée (socialisation linguistique, culture d'orientation) dans les établissements francophones. C'est une logique où le jeune établit un rapport de distance, sous tension, face à l'expérience de l'école en français. Finalement, la sociologie de l'expérience, par sa compréhension de l'acteur social, nous permettra d'explorer ce que « fabrique » l'école francophone montréalaise en termes d'acteurs et de sujets – des acteurs qui font par la suite des choix d'orientation et qui constituent la main d'œuvre future du Québec.

## MÉTHODOLOGIE

Une étude qualitative exploratoire a été menée sur les parcours scolaires et les choix d'orientation des jeunes issus de l'immigration à Montréal. Les critères d'inclusion des jeunes ont été les suivants : avoir deux parents immigrants ; avoir été tenu de faire ses études primaire et secondaire en français (Loi 101) ; avoir fait l'ensemble de son parcours scolaire primaire et secondaire dans la région de Montréal ; avoir étudié dans une institution postsecondaire anglophone à Montréal ; et être âgé de 18 à 30 ans au moment de l'entrevue. Nous avons choisi les jeunes scolarisés dans la région de Montréal puisque c'est dans cette région que se joue une vive concurrence entre les cégeps francophones et anglophones. Également, nos critères de sélection du corpus ont visé la diversification intragroupe puisque l'étude se voulait exploratoire (Pires, 1997). Par exemple, notre corpus inclut des jeunes provenant de plusieurs pays d'origine, des jeunes ayant des langues d'usage diversifiées (français, anglais, autres langues non officielles), des jeunes appartenant à une minorité visible et des jeunes issus de plusieurs générations (1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup>).

Dans l'ensemble, le corpus comprend 30 entrevues dont 14 menées auprès de jeunes qui ont opté pour le postsecondaire francophone et 16, pour le postsecondaire anglophone. Dans cet article plus spécifiquement, le corpus analysé comprend 16 jeunes issus de l'immigration qui ont fréquenté une institution postsecondaire anglophone (que ce soit au niveau cégep ou universitaire) à Montréal. Le recrutement par choix raisonné s'est fait par un affichage sur la plateforme Facebook et par l'envoi de courriels à des listes d'étudiants universitaires. Au total, trois sont nés au Québec, onze sont arrivés au Québec lors de leurs études primaires et deux sont arrivés au Québec lors de leurs études secondaires. Parmi les pays d'origine, 8 proviennent de l'Europe de l'Est, 4 de l'Afrique du Nord et du Moyen-Orient, 2 de l'Amérique centrale et du sud, 1 de l'Afrique subsaharienne et 1 de l'Asie de l'Est. Concernant le niveau de scolarisation des parents de ces jeunes, 11 proviennent de familles où au moins un parent a étudié à l'université dans son pays d'origine, 4 de familles où au moins un parent a étudié au secteur technique (études postsecondaires équivalentes au cégep technique) et 1 d'une famille où les parents ont terminé leurs études secondaires seulement. Les jeunes interrogés étaient âgés de 21 à 28 ans au moment de l'entretien. Finalement, il faut spécifier que, pour des raisons de confidentialité et en conformité avec les exigences du Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR), nous avons utilisé des pseudonymes (noms fictifs) pour masquer l'identité des répondants dans la section « analyse des données ». Tous les répondants de l'étude ont signé un formulaire de consentement garantissant la confidentialité de leurs témoignages.

Des récits de vie (Bertaux, 2010) menés en profondeur ont été réalisés ; la durée des entrevues variait entre 1h30 et 2h30. Cette méthode est tout indiquée pour cette recherche, car elle permet de documenter le point de vue du sujet sur

son expérience scolaire et ses choix d'orientation et de réaliser des analyses de parcours diachroniques permettant de documenter le processus d'orientation à travers le temps (Pilote et Garneau, 2011). L'entretien contenait des questions ouvertes et était conduit de manière souple afin de suivre la logique du récit d'expérience scolaire livré par le jeune. La structure de l'entretien était la suivante : les étudiants ont été invités à raconter leur histoire familiale, leur expérience scolaire de même que la façon dont ils ont effectué leurs choix au postsecondaire. Les répondants ont eu le choix de répondre aux questions en français ou en anglais, mais il est important de souligner que la majorité des entretiens ont été menés en français. La majorité des entretiens ont été conduits par des assistantes de recherche issues de l'immigration. Les entretiens ont été enregistrés et retranscrits intégralement.

Pour l'analyse des entretiens, nous nous sommes inspirés d'une méthode qui implique les opérations suivantes : pour chaque jeune interrogé, nous avons élaboré une fiche synthèse qui reconstitue dans le temps, selon la séquence avant / après ses *parcours familiaux* (raisons de l'immigration, origine des parents, lien école-famille, pratiques linguistiques à la maison, rapport aux langues des parents, etc.), son *expérience scolaire* au primaire, au secondaire (établissements scolaires fréquentés, rapports au curriculum formel et aux politiques linguistiques, contacts intergroupes, interactions informelles avec les pairs et les acteurs scolaires, culture d'orientation véhiculée par les acteurs scolaires, etc.) et ses *logiques d'orientation* au postsecondaire (explication des choix d'orientation – choix linguistiques, choix du programme d'études, etc.). Afin d'analyser les récits de vie, nous avons croisé les parcours objectifs (transitions et choix scolaires effectués) et subjectifs (expérience scolaire vécue, motifs d'orientation tels que rapportés) des jeunes. Cette méthode a donc permis de retracer minutieusement l'expérience scolaire à travers le temps (primaire et secondaire) ; de faire émerger les étapes charnières des choix d'orientation ; d'examiner l'impact de l'expérience scolaire au primaire et au secondaire sur le choix du secteur anglophone au postsecondaire.

Dans un premier niveau d'analyse, nous avons procédé à une analyse transversale des fiches (Blanchet et Gotman, 2011) menant vers la découverte de tendances plus macrosociales permettant de saisir l'expérience globale de l'école francophone montréalaise par les jeunes issus de l'immigration qui ont choisi le postsecondaire anglophone. L'analyse de type ethnosociologique visait ainsi à repérer une vue d'ensemble de l'effet de l'expérience scolaire et non à s'attarder aux représentations et aux identités individuelles de chaque répondant. Comme l'indique Lapassade (2008), les chercheurs qui pratiquent ce type d'analyse visent d'abord « à décrire la *culture* (le système de normes, de valeurs, de modèles de comportements), du groupe étudié puis, ayant reconstitué cette culture par le travail de terrain, ils vont s'efforcer de montrer que les membres, qui ont été *socialisés à cette culture* vont l'utiliser pour interpréter les événements de leur vie quotidienne » (p. 81). L'objectif étant d'arriver à

cerner un monde social déterminé par une activité spécifique : l'expérience informelle, par les interactions scolaires, du cadre institutionnel que constitue l'école francophone à Montréal. Nous souhaitons ainsi mettre en lumière un noyau d'expériences communes à ce groupe d'individus déterminés par un même univers scolaire pour ensuite explorer la manière selon laquelle cette expérience influence les logiques d'orientation mises en œuvre par les jeunes.

Puis, un deuxième niveau d'analyse a été réalisé en appliquant la méthode typologique (Schnapper, 1999 ; Garneau, 2006). Ce type d'analyse a servi à identifier des types de parcours d'orientation dans le corpus. Cette étape s'est caractérisée par les opérations suivantes : examiner les fiches synthèses de façon transversale de manière à faire émerger des types de parcours. La construction d'une typologie nous a permis de pousser plus loin l'analyse de l'expérience scolaire et des logiques d'orientation et d'explorer si les types divergent selon les pays d'origine spécifiques, selon les langues maternelles ou d'usage, selon l'appartenance à une minorité visible, selon le niveau de scolarité des parents, selon l'âge d'arrivée au Québec, et ainsi de suite. Notre démarche méthodologique, axée sur l'analyse des récits de vie, a permis de bien retracer l'articulation entre le rapport de ces jeunes issus de l'immigration à l'école québécoise francophone et les logiques d'orientation relatives au choix d'une institution postsecondaire anglophone.

Schnapper (1999) définit la démarche typologique au sens où Weber l'entend, c'est-à-dire comme « un instrument de clarification du réel et d'intelligibilité des relations sociales, qui consiste à comparer les résultats des enquêtes à une idée abstraite construite par le chercheur en fonction de son point de vue » (p. 5). Pour Schnapper (1999), la typologie n'est pas une fin en soi, mais plutôt un moyen permettant d'accéder à la compréhension sociologique. La typologie doit démontrer l'interconnexion entre les structures et l'acteur social — comment, par exemple, les structures scolaires influencent les individus et comment les individus s'approprient ces structures pour les interpréter à leur façon. Schnapper (1999) définit l'idéaltype auquel arrive le sociologue comme « un système de pensée de relations abstraites, un 'tableau pensé' » (p. 15). L'idéaltype n'est pas une explication, mais plutôt un résultat de la réflexion et de la pratique du sociologue. Il ne décrit pas la réalité empirique proprement dite, mais élabore des logiques abstraites permettant de conférer une « nouvelle intelligibilité aux interactions sociales » (Schnapper, 1999, p. 113). La typologie ne doit donc pas être comprise comme une « typologie de personnes », mais plutôt une typologie de situations, de relations, voire de logiques. Ainsi, la typologie ne vise pas à compter le nombre de « personnes » classées dans chacun des types identifiés.

Il faut, finalement, mentionner les limites méthodologiques de cette étude : les jeunes issus de l'immigration interrogés sont ceux qui ont généralement bien performé dans les écoles francophones puisqu'ils poursuivent leurs études à l'université ; il s'agit donc d'une population étudiante favorisée et performante

qui a davantage de chances d'avoir établi un rapport positif face à l'école francophone. Il est donc primordial de tenir compte de cette information lors de l'analyse et l'interprétation des résultats. Également, comme cette étude est exploratoire, le corpus est hétérogène alors que nous avons à la fois des jeunes nés au Québec, des jeunes arrivés au Québec durant leurs études primaires et des jeunes arrivés lors de leurs études secondaires. Cette hétérogénéité du corpus peut constituer une limite de l'étude alors que les individus ont emprunté une diversité de parcours migratoires. Il faut également mentionner que ce corpus exploratoire n'est pas représentatif des régions d'origine des jeunes issus de l'immigration qui optent pour le postsecondaire anglophone.

Dans l'ensemble, ces récits de jeunes issus de l'immigration, bien qu'ils soient exploratoires et non représentatifs de l'ensemble de la population étudiée, révèlent l'impact que peut avoir l'expérience d'un établissement d'enseignement francophone sur les aspirations aux études supérieures et les logiques d'orientation vers le secteur anglophone. Ces données permettent un regard précis sur un sous-groupe de participants et mettent ainsi en exergue des logiques sociales qui seraient impossibles d'observer par une analyse quantitative de corpus agrégés. Avant de présenter notre typologie des parcours d'orientation, nous ferons état de deux résultats saillants qui se dégagent de notre premier niveau d'analyse (c.-à-d., visant ainsi à repérer une vue d'ensemble de l'effet de l'expérience scolaire et non à s'attarder aux représentations et aux identités individuelles de chaque répondant) : un rapport à l'école francophone pragmatique et stratégique et une culture d'orientation « stratégique » véhiculée par les pairs et les parents.

## LE RAPPORT À L'ÉCOLE FRANCOPHONE AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE

Dans l'ensemble du corpus, on peut dégager un rapport instrumental, stratégique face à l'école francophone primaire et secondaire. Les jeunes veulent réussir en français, s'insérer professionnellement dans la société québécoise pour ainsi satisfaire les aspirations élevées de leurs parents. Ils souhaitent se conformer aux règles et aux normes scolaires et ainsi bien apprendre leur « métier d'étudiant ». Davood, de parents afghans, raconte ceci : « pendant mes cours, j'ai toujours été tranquille. J'ai niaisé quand c'était le temps de niaiser, mais sinon j'ai toujours été sage, J'écoutais le prof et, tout ce qu'il disait je le faisais ». Larissa, de parents roumains, dit ceci :

il y avait cette fierté qui venait de moi-même, d'être une bonne élève... il y avait la soif d'apprendre... je n'en avais jamais assez, je voulais toujours en savoir plus et aussi mes parents, ils étaient très contents quand j'avais des bonnes notes....

Pour les jeunes interrogés, c'est la dimension instrumentale de la langue qui prédomine plutôt que son aspect symbolique et culturel. La langue de scolarisation est pour eux un vecteur de communication et de réussite plutôt qu'un

vecteur identitaire auquel s'identifier. Au primaire et au secondaire, les jeunes interrogés disent s'identifier à leur pays d'origine et, plus rarement, au Canada. Larissa, de parents roumains, raconte son expérience au secondaire : « Oui, mais je trouve que vraiment au secondaire on s'identifiait tous par notre pays d'origine plus que par est-ce qu'on est canadien ou québécois ». Dans l'ensemble du corpus, on dégage une impossibilité pour les jeunes de s'identifier comme québécois lors des études secondaires. Mathieu, né au Québec de parents polonais, affirme qu'au secondaire il s'identifiait principalement au Canada :

Je pense que je préférerais dire que j'étais canadien... la plupart des gens qui allaient à cette école-là étaient nés au Canada... ils étaient de 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> génération au Canada donc, on était tous Canadiens. Il y avait personne qui voulait vraiment dire 'moi, je suis Québécois!'.

Vionna, née au Québec de parents issus du Ghana, explique ce que signifie pour elle être canadienne :

Québécois in my head, you find yourself as Québécoise it means you are sovereign, you are sovereignist. It means French is the only language that should be spoken. I feel like being Canadian is a lot more inclusive...when you are québécoise, you can't be anything else. Whereas when you are Canadian, you could be a Canadian from Ghana.

À travers le corpus, on peut dégager également des frontières intergroupes au sein des écoles francophones entre les jeunes issus de l'immigration et les francophones québécois :

Ils faisaient plutôt la distinction entre les Québécois de souche, et Québécois immigrants, et c'est vrai que les immigrants aussi on ne cherchait pas à être identifiés aux Québécois de souche. On était confortables avec l'idée qu'on sera jamais des Québécois de souche, on a un bagage culturel, que eux n'ont pas, alors autant être fiers, autant savoir jongler avec les deux. (Aida, 23 ans, parents roumains)

Selon les témoignages recueillis, les jeunes issus de l'immigration se regroupent ensemble dans l'école et ont peu de contacts avec les francophones québécois :

Au secondaire, je me tenais beaucoup plus avec des immigrants de d'autres cultures que des Québécois. Bien que je voulais dire que 'dans mon pays, on faisait ça', ils me disaient 'Ici, on est au Québec et on ne fait pas ça'. À un certain point, je me disais 'Veux-tu juste m'écouter pour savoir et pour comprendre?'... Ils se disaient que 'Au Québec, on fait ça comme ça, alors fais ça!'. En échange, ils me donnaient rien et ils ne voulaient pas comprendre non plus. (Sio, 25 ans, parents chinois)

Les jeunes estiment qu'ils ont peu de points en commun avec les francophones québécois :

Eux ils allaient voir des concerts, ou bien ils allaient dormir l'un chez l'autre, ou bien ils fumaient de la Marijuana. Enfin, c'était l'école secondaire, tout le monde le faisait sauf les immigrants... alors nous on n'était pas vraiment à l'aise avec ceux qui le faisaient. (Aida, 23 ans, parents roumains)

Mathieu, de parents polonais, exprime bien une tendance retrouvée dans l'ensemble des entretiens :

Je pense que j'étais plus à l'aise avec les enfants immigrants, c'est sûr. Les enfants dont les parents venaient de d'autres pays, ils ont vécu la même chose que moi à la maison alors, c'est plus facile de trouver des liens amicaux.

La mise en place de ces frontières intergroupes peut s'expliquer par le fait que les écoles sont principalement multiethniques à Montréal avec de faibles proportions de francophones québécois dans les classes. Ainsi, la concentration d'enfants d'immigrants dans les mêmes écoles ne favoriserait pas la rencontre et le rapprochement intergroupe avec les francophones québécois.

### UNE CULTURE D'ORIENTATION « STRATÉGIQUE »

Une culture d'orientation émerge des témoignages livrés par les jeunes, une culture véhiculée à la fois par leurs parents, leurs pairs et par les acteurs scolaires qui les entourent. D'abord, le choix de l'école primaire et secondaire en français semble être un choix qui va de soi pour leurs parents ; une acceptation globale de la Loi 101 ressort de l'ensemble des entretiens : « ils étaient conscients qu'il faut apprendre le français... mais ils apprécient le fait que j'aie eu le choix d'aller en anglais au niveau du cégep et de l'université » (Silvia, parents roumains).

D'emblée, une logique stratégique des parents émerge à travers le discours des jeunes. Cette logique semble se manifester d'abord au secondaire alors que plusieurs parents du corpus optent pour le secteur francophone privé ou le secteur francophone public avec des programmes particuliers (telles que les écoles à vocation internationale). Lorsque vient le temps de choisir le cégep, les parents valorisent le choix d'une institution anglophone afin de préparer leurs enfants au marché du travail canadien – un marché auquel ils se sont vus confrontés dans les années qui ont suivi leur immigration :

mes parents se sont rendus compte que d'apprendre l'anglais, ça ouvrait plus d'opportunités. Surtout à cause de la zone géographique où on est entourés par les États-Unis et les autres provinces, il faut le connaître, surtout dans la métropole. Dans les autres villes, c'est pas tellement important. (Melissa, parents roumains)

Entre pairs, les étudiants véhiculent la culture d'orientation suivante :

dans la dernière année du secondaire, plutôt tout notre groupe d'amis, on a décidé qu'on allait continuer en anglais... on voyait l'anglais comme plus la langue des affaires, la vraie langue dans laquelle le monde se passe, donc ça, des films, les médias aussi. (Silvia, parents roumains)

Un rapport de distance face au français peut aussi expliquer cette culture d'orientation :

Les amis québécois que j'avais, ils voulaient continuer en français. Ceux qui étaient de d'autres cultures, ils ont plus choisi l'anglais... pour apprendre l'anglais parce qu'ils trouvaient qu'ils avaient assez appris le français. Pour certains, c'était difficile toute la grammaire française. Ils avaient entendu qu'il faut écrire beaucoup et qu'il y a des textes plus longs à rédiger au cégep alors ils se sont dit que ça serait plus facile pour eux en anglais. (Carla, parents mexicains)

Les jeunes se projettent déjà symboliquement dans l'image de l'Université McGill : « je pense que encore c'est vraiment cette valeur immigrante en quelque sorte d'aller vers la meilleure éducation » (Silvia, parents roumains). Le projet de fréquenter l'Université McGill peut prendre forme avant leur immigration au Canada ou lors de leurs études secondaires. La réputation internationale de l'université semble être un facteur influençant leur projet de fréquenter McGill : « McGill c'est le prestige, parce que c'est une université qui est très bien cotée. Donc c'est comme on s'attendait à recevoir une éducation très bonne » (Fernandel, parents colombiens). Les jeunes croient également que le choix d'un cégep anglophone leur permettra d'être admis plus facilement à McGill (comparativement au choix d'un cégep francophone) : « il y a toujours des rumeurs là... ils disent que les gens qui vont à Marianopolis ils ont plus de chance d'aller à McGill, puis je savais déjà que j'allais probablement à McGill » (Arezo, parents iraniens).

## TYPES DE PARCOURS ÉTUDIANTS

Il est maintenant pertinent de voir comment, au niveau plus microsocial, les individus composent avec l'expérience scolaire en français et cette culture normative de l'orientation. À l'instar du cadre théorique proposé précédemment, nous nous inspirons ici de la sociologie de l'expérience (Dubet, 1994) et des logiques d'action auxquelles elle renvoie.

L'analyse des récits de vie sur une trame temporelle a été menée à partir de deux dimensions : l'expérience scolaire en français et les motifs des choix d'orientation linguistiques au postsecondaire. Trois types de rapports à l'expérience scolaire en français ont été dégagés du corpus. Le premier type de rapport que nous avons dégagé est un rapport instrumental, stratégique face à la langue de scolarisation et à son apprentissage, un rapport où la langue est vue uniquement comme un instrument de communication et de réussite sociale. Le deuxième type de rapport est un rapport de subjectivation où prend place une distance critique face à la socialisation linguistique et culturelle véhiculée dans les écoles francophones. Puis, le troisième type est un rapport symbolique où il y a une identification à la langue de scolarisation et à la culture qui l'accompagne ; dans ce rapport aux études, le jeune construit son identité linguistique et culturelle au fil de son expérience scolaire et sociale (au gré de nouvelles interactions). Bien entendu, ces trois rapports sont, la plupart du temps, présents de manière simultanée dans le discours des étudiants rencontrés : étudier, c'est à la fois



mettre en place des stratégies pour atteindre des buts, critiquer le système scolaire et construire son identité linguistique et culturelle. Néanmoins, l'analyse des discours a permis d'observer une distinction au niveau de l'importance accordée au rapport stratégique, subjectif ou symbolique. Nous avons ainsi analysé finement la manière dont les étudiants présentaient leur expérience afin de dégager le rapport à l'expérience scolaire en français qui était exprimé de manière dominante durant leurs études secondaires.

Puis, deux logiques d'orientation ont permis de dégager les motifs des choix d'orientation des jeunes issus de l'immigration : une logique stratégique où les choix d'orientation sont calculés selon une approche coûts/bénéfices ; les choix scolaires sont alors faits en fonction des intérêts économiques du jeune pour son insertion professionnelle au Québec, au Canada ou à l'international ; puis, une logique de vocation où le jeune fait ses choix postsecondaires en fonction d'une profession qu'il souhaite exercer (et souvent, de la disponibilité des programmes offerts par les universités) ou en fonction de son accomplissement personnel et intellectuel. Le croisement des types de rapports à l'expérience scolaire et des logiques d'orientation a permis d'identifier trois types de parcours dans le corpus (voir Tableau 1). Dans les sections qui suivent, nous présenterons plus en détail les trois types de parcours identifiés.

**TABLEAU 1. Typologie des parcours : croisement des types de rapports à l'expérience scolaire et des logiques d'orientation**

Rapport à l'expérience scolaire en français	Logiques d'orientation	
	Stratégique	De vocation
Rapport instrumental	Parcours d'ambition professionnelle	—
Rapport de subjectivation	—	Parcours sous tension
Rapport symbolique	—	Parcours d'accomplissement personnel et professionnel

Bien que ces trois types de parcours aient été identifiés dans le corpus, nous résistons à la tentation d'assigner chacun des étudiants à l'un ou l'autre de ces parcours de façon stricte. L'analyse des récits scolaires permet plutôt d'observer si un type spécifique de parcours se dégage, de façon dominante, du récit de chacun des étudiants. Il faut toutefois souligner que plusieurs d'entre eux cheminent à travers plus d'un type de rapports à l'expérience scolaire en français et plus d'un type de logiques d'orientation. Aux fins de l'analyse typologique, dont le but est de dégager des idéaux-types, nous avons choisi de sélectionner seulement quelques cas de figure pour illustrer et expliciter chacun des types de parcours.

### *Parcours d'ambition professionnelle*

Ce type de parcours est celui qui est le plus fréquent dans notre corpus ; il s'agit d'un parcours principalement lié à un désir d'ambition professionnelle. Au primaire et au secondaire en français, les jeunes développent un rapport instrumental, pragmatique face à l'école francophone, face à la langue de scolarisation. Ils veulent bien réussir, bien performer à l'école. Au postsecondaire, c'est principalement la logique stratégique qui guide leur choix d'orientation. Ils désirent avoir l'atout du bilinguisme et fréquenter les institutions qu'ils jugent les plus prestigieuses (principalement l'Université de McGill) ou les programmes qu'ils jugent les plus prestigieux, et ce, afin d'obtenir un emploi bien rémunéré.

Le récit scolaire de Silvia, issue de la Roumanie, permet de bien illustrer ce type de parcours ; Silvia est arrivée au Québec en 5<sup>e</sup> année du primaire. Au primaire et au secondaire, elle établit un rapport instrumental, stratégique face à l'école francophone. Elle souhaite bien réussir afin de satisfaire les attentes de ses parents : « j'étais une enfant très sage. Mes parents même aujourd'hui continuent de me dire : 'on a été chanceux parce que tu as été sage et tu faisais tes devoirs' ». Ses professeurs la citent en exemple, disent qu'elle est une étudiante parfaite. Ses parents, qui adoptent une logique stratégique, font le choix de l'inscrire à une école secondaire à vocation internationale : « moi j'ai grandi avec l'idée que j'allais terminer le secondaire, que j'allais aller au cégep et que j'allais faire l'université. Il y avait pas d'autres visions, c'était juste ça ». Au plan identitaire, elle se sent roumaine et canadienne durant le secondaire ; elle affirme ne pas se sentir québécoise : « parce que québécoise, je trouve que, d'une certaine façon ils sont tellement fiers que ça devient absurde, pour moi. Moi quand j'ai immigré, j'ai immigré pour le Canada ». Au moment de choisir un cégep, ses parents insistent pour qu'elle poursuive ses études en anglais :

Mes parents ont dit : « Si tu veux pas être seulement restreinte à avoir un emploi français, si tu veux avoir un plus haut niveau dans le travail, il faut que tu saches l'anglais aussi. Avec le niveau du secondaire, tu es rendue à un français assez bon, là c'est l'anglais qu'il faut que tu mettes l'emphase. »

Silvia se plie à la logique stratégique de ses parents et se l'approprie : « je dois absolument continuer en anglais. J'ai commencé aussi à voyager beaucoup, alors je me suis rendue compte que c'est l'anglais quand tu voyages ». À l'université, elle choisit à nouveau une institution anglophone pour suivre les conseils de ses parents. Elle choisit Concordia puisque cette université offre un bon programme : « à McGill, il n'y avait pas un bon programme dans mon domaine ». Elle choisit son domaine d'études en fonction de ses intérêts et en fonction du salaire éventuel. Elle souhaite travailler au Canada anglais ou dans un autre pays après ses études. En réagissant aux débats sur l'idée d'appliquer la Loi 101 au cégep, elle dit :

Dans tous les systèmes économiques, ils le disent : 90 % des échanges, c'est avec l'Amérique et les États-Unis.... C'est pour ça que je trouve ça important que ce soit en français jusqu'au secondaire parce que tu te fais une base très bonne en français. Mais après ça, tu peux pas imposer... impose-moi pas, moi comme immigrante, d'apprendre seulement le français et toi le québécois tu sais les deux et moi, je me retrouve finalement à travailler sur ta charge.

Son discours permet ainsi de voir la logique stratégique, économique qui influence ses choix d'orientation linguistiques au postsecondaire.

Les jeunes de ce corpus exploratoire qui s'inscrivent dans ce type de parcours stratégique proviennent des groupes issus de l'immigration les plus enclins à bien réussir au plan scolaire, principalement les jeunes originaires de l'Europe de l'Est (Balde et Mc Andrew, 2013a) ; il faudrait toutefois vérifier cette tendance exploratoire avec une enquête quantitative ou avec un corpus plus élevé. Également, le petit nombre de cas (16) analysés dans l'article ne nous permet pas d'affirmer si les jeunes issus de parents scolarisés à l'université se retrouvent davantage dans ce type de parcours. En effet, deux jeunes dont les parents sont soit scolarisés au niveau secondaire ou technique ont des parcours principalement dominés par l'ambition professionnelle dans notre corpus.

### *Parcours sous tension*

Les jeunes qui s'inscrivent dans ce type de parcours vivent un rapport de distance, de tension face à la socialisation linguistique et culturelle de l'école francophone au primaire et au secondaire. Certains d'entre eux vivent des difficultés dans l'apprentissage du français, d'autres ont des réactions négatives face à la Loi 101 ou expérimentent des situations de discrimination. Lors du choix du cégep anglophone, c'est principalement le désir de quitter le réseau francophone qui guide leur décision. Toutefois, la logique de « vocation » peut faire surface principalement lorsque vient le temps de choisir une institution universitaire. Ils racontent avoir choisi l'institution ou le programme universitaire qui convient le mieux à leur projet professionnel.

Le parcours de Carla, de parents mexicains réfugiés, permet d'illustrer ce rapport de distance face à la socialisation linguistique et culturelle de l'école française. Carla aurait préféré étudier en anglais lors de son arrivée puisqu'elle maîtrisait déjà quelques rudiments de la langue anglaise (et non de la langue française). Au secondaire, elle n'aime pas se faire avertir de parler le français par les employés de l'école lorsqu'ils l'entendent parler en espagnol avec ses amis :

Je n'aime pas ça parce que tu as pas le droit de t'exprimer comme tu veux... Mais quand tu parles avec des personnes de ta même culture, que tu puisses pas t'exprimer dans ta propre langue et que tu puisses pas t'exprimer bien... j'aime pas ça. J'aime pas qu'ils te restreignent dans quelque chose que c'est normal. C'est stupide je trouve que tu puisses pas l'utiliser. Si tu peux avoir plusieurs langues et apprendre beaucoup de choses, je trouve pas le but de vraiment vouloir bloquer, tant que tu parles vraiment la langue et que tu respectes les personnes...

Carla éprouve également des difficultés en écriture en français : « les cours de français, je les aimais pas parce que j'avais de la misère en écriture et la plupart des examens sont basés sur l'écriture ». Lors du choix du cégep, elle opte pour un cégep francophone. Toutefois, elle trouve toujours l'expérience en français difficile :

J'avais toujours un peu des problèmes en français parce qu'ils parlaient beaucoup des poèmes et j'avais des problèmes de syntaxe... Philosophie, j'ai haï ça. Je pensais que j'allais aimer, mais c'était aussi beaucoup d'écriture. C'est sûr que des fois, tu lis de textes et le vocabulaire est complexe.

Après un an, elle décide d'opter pour le cégep anglophone Dawson ; un programme lié à son projet professionnel s'y ouvre et elle se sent prête à étudier en anglais : « je pensais que j'avais déjà passé beaucoup de temps avant de commencer à parler anglais. J'aimais Dawson et j'avais des amis qui allaient à Dawson ». Auparavant, elle avait eu envie d'aller au cégep Dawson, mais elle ne se sentait pas prête à faire le saut en anglais. Au cégep anglophone, elle trouve son expérience plus facile au plan linguistique « c'était pas autant dans l'argumentation comme au cégep francophone. En français, c'était plus de la construction de tes arguments et l'écriture ». Pour le choix de l'université, la même logique « sous tension » fait surface :

J'ai pensé un peu à l'Université de Montréal. Ma sœur a étudié ici. Je me suis dit que je voulais pas encore avoir des problèmes avec les notes et le français, en écriture. Et j'aimais le programme à Concordia ; ça avait l'air bon.

Le récit de Vionna, dont les parents sont issus du Ghana, permet aussi de mieux comprendre ce parcours « sous tension » face à l'expérience de l'école en français. Vionna est née au Québec. À la maison, ses parents parlent le *twi* et l'anglais. Sa mère valorise le fait qu'elle aille à l'école en français au primaire et au secondaire ; toutefois, la majorité de ses amis issus du Ghana vont à l'école en anglais. Au primaire, elle aurait préféré suivre ses amis et fréquenter l'école en anglais. Au début du primaire, elle trouve difficile son expérience alors que sa mère comprend principalement l'anglais :

People don't realize.... When you have a child for example like me going to a French school and I come back home with *messages aux parents* in French, then I became the parent. Because I had to explain to my mom what it says. So as a kid I remember it, I didn't like doing that. I became a translator.

Elle trouve difficile au primaire de se faire répéter sans cesse de parler en français dans les corridors, dans la cour d'école, etc. ; ce rapport d'altérité fait en sorte qu'elle se sent anglophone : « My teacher always told me to speak French, speak French, speak French. So if somebody keeps telling you that, then you are going to say 'I guess I am not Francophone, I am Anglophone' ». Elle se sent alors principalement ghanéenne et canadienne. Elle raconte avoir vécu des situations de discrimination à l'école. Elle a également trouvé difficiles les cours de français. Lorsque vient le temps de choisir un cégep, elle dit se sentir libérée de pouvoir enfin choisir le secteur anglophone :

Once you are being repeatedly told to speak French, speak French, it is like... for sure you go the opposite way you are told. It is like 'oh, I am free now. I am going to choose something completely different.' And also open my mind to other things, because in French school, they are talking about Quebec and France and that's it. In English school, they care more about all the other countries in the world. So I wanted to open my mind and see what was out there. I didn't want to go to French school.

Elle sent qu'elle s'identifie davantage à la langue anglaise qu'à la langue française :

Because English is cool, it's popular you know. I was not really implicated in the French culture, everything outside of school was English for me... English is also more inclusive. Whereas French is very Quebec, Quebec, Quebec... this can be a little bit heavy sometimes.

Lors du choix de l'université, elle souhaite continuer son parcours en anglais. Elle choisit alors McGill pour le programme auquel elle souhaite accéder, pour sa réputation, et aussi parce que ses parents y ont tous deux étudié. À McGill, elle fait deux baccalauréats afin d'améliorer ses notes pour être admise dans le programme de son choix. On peut toutefois voir poindre la logique de « vocation » dans le discours de Vionna quand elle dit qu'elle ira soit à McGill, soit à l'Université de Montréal dans le programme contingenté qu'elle convoite (selon les offres qu'elle recevra). Ici, son discours laisse à penser que le projet professionnel l'emporte sur son rapport symbolique à la langue anglaise et aux institutions scolaires anglophones.

Dans le parcours « sous tension », on retrouve davantage des jeunes qui proviennent de groupes d'immigrants plus à risque de moins bien réussir au plan scolaire (au secondaire) ou sont issus de minorités visibles, c'est-à-dire des jeunes originaires de l'Amérique centrale et du sud ou de l'Afrique subsaharienne (Balde et Mc Andrew, 2013b). On retrouve également davantage de jeunes provenant de familles où la deuxième langue d'usage (après leur langue maternelle) est l'anglais. Ces tendances exploratoires devraient faire l'objet d'une enquête quantitative ou d'une recherche qualitative comprenant davantage de répondants.

### *Parcours d'accomplissement personnel et professionnel*

Les jeunes qui s'inscrivent dans ce type de parcours sont minoritaires dans notre corpus ; ils sont guidés par un rapport symbolique face à leur expérience scolaire en français et par un désir d'accomplissement personnel et professionnel. Au fil de leur scolarité en français, ils développent un sentiment d'appartenance au groupe francophone québécois ; ainsi, leur rapport à l'école francophone est plus qu'instrumental, il est aussi symbolique. Ces jeunes ont le sentiment d'appartenir au groupe « francophone québécois », d'être partie prenante de cette communauté. Lorsque vient le moment de choisir l'université, c'est davantage la « vocation » qui guide leur décision (bien que des aspects stratégiques puissent jouer également dans la réalisation de leur

projet professionnel). Ils choisissent ainsi un établissement postsecondaire en fonction de leur projet professionnel. Ici, c'est moins la langue qui importe qu'une insertion professionnelle réussie, selon le type de travail qu'ils désirent obtenir à la fin de leur scolarité.

Prenons l'exemple d'Aida pour illustrer ce parcours. Aida est issue de parents roumains ; elle est arrivée au Québec vers la fin du primaire. Au secondaire, malgré le fait qu'elle expérimente des frontières intergroupes entre ceux qu'elle nomme les « immigrants » et les « Québécois purs souche », elle s'identifie à la société québécoise : « au secondaire, c'est comme si c'était déjà assumé qu'on est québécois vu qu'on vit au Québec, vu qu'on apprend le français ». Elle expérimente ainsi un rapport symbolique face à l'école francophone, un rapport aux études où elle construit son identité :

Québec, je connais plus comment les gens pensent, je connais des expressions, je connais comment la société fonctionne, comment se structure le système d'éducation, les soins de la santé... je pense que c'était plutôt ça le boulot de la Loi 101, pas vraiment la langue, mais plus l'appartenance sociale qu'on développe.

Au postsecondaire, elle choisit le secteur anglophone en fonction de son projet professionnel qui requiert selon elle la langue anglaise : « L'anglais comme langue de travail, surtout en sciences ; c'est quand même la langue numéro un. En science, c'est surtout l'anglais qui compte, c'est un peu triste, mais... ». Elle est également influencée par la logique stratégique de ses parents et de ses pairs qui l'encouragent à continuer en anglais afin d'avoir « toutes les portes ouvertes ». Bien qu'elle poursuive des études postsecondaires en anglais pour réaliser son projet professionnel, il semble que son appartenance québécoise soit toujours présente au fil de son parcours universitaire :

Au cégep anglais, c'est là je pense que j'ai plutôt fait le choix pour moi-même ; oui j'ai étudié en anglais, mais je suis Québécoise parce que c'est ici que je vis, c'est ici que je vais rester probablement toute ma vie. C'est pour ça que je pense que la Loi 101 a réussi.

Elle formule cette réflexion paradoxale : « C'est étrange, parce que plus j'étudie en anglais, plus je me sens Québécoise ».

Ce type de parcours se retrouve seulement chez deux cas dans le corpus. Il est donc impossible d'indiquer si dans ce type de parcours on retrouve davantage de jeunes issus de pays d'origine spécifiques, ayant des langues maternelles ou d'usage spécifiques, appartenant à une minorité visible, et ainsi de suite.

## CONCLUSION

Les entrevues analysées dans cet article laissent à voir des jeunes qui ont principalement développé un rapport stratégique face à l'école francophone à Montréal. La socialisation linguistique en français semble réussie pour

ces jeunes qui performant bien et qui poursuivent au secteur anglophone au postsecondaire. Toutefois, c'est principalement dans un rapport Nous « immigrants » / Eux « francophones québécois » qu'ils semblent vivre les interactions scolaires au primaire et au secondaire francophone. Peu d'entre eux se mêlent aux « francophones québécois » ou développent un sentiment d'appartenance au Québec. Les jeunes qui s'inscrivent dans un rapport « sous tension », pour leur part, vivent difficilement l'obligation de parler le français en tout temps dans l'école ; se faire avertir de parler le français par les professeurs ou employés de l'école leur rappelle sans cesse qu'ils sont différents, voire étrangers ; cette relative « coercition linguistique » en milieu scolaire québécois s'explique en partie par le statut linguistique minoritaire du Québec francophone au Canada et en Amérique du Nord et par le sentiment de former une « majorité fragile ». Par ailleurs, la concentration des immigrants dans les mêmes écoles sur l'île de Montréal pourrait accentuer ces rapports dichotomiques, ces frontières intergroupes qui prennent forme en milieu scolaire. Cette expérience « instrumentale » ou « sous tension » de l'école francophone à Montréal influence-t-elle leurs choix linguistiques au postsecondaire? Pour ceux qui s'inscrivent dans un rapport sous tension, il semble que cette expérience en français ait un impact sur leurs choix au cégep et à l'université. Pour les jeunes qui s'inscrivent dans un parcours d'ambition professionnelle et dans un rapport instrumental à l'école francophone, la logique stratégique des parents (qui véhiculent un projet migratoire lié à l'ascension sociale de leurs enfants) et la culture d'orientation véhiculée par leurs pairs semblent jouer davantage. Opter pour l'institution postsecondaire ou le programme le plus réputé au plan international semble être la logique expliquant leurs choix d'orientation linguistiques. Une logique économique liée à la valeur des langues au plan international et national semble prendre place dans le discours de ces jeunes. Ce résultat permet de constater la force d'attraction de l'anglais, une langue disposant du statut de langue principale dans l'économie mondialisée (Calvet, 2006 ; Heller, 2011). Ainsi, ces entrevues qualitatives permettent d'aller au-delà des études quantitatives (qui concluent que ce sont principalement des variables linguistiques – langue maternelle, langue d'usage - qui expliquent les choix d'orientation linguistiques au cégep et à l'université). En effet, l'analyse présentée dans l'article montre qu'il y a aussi le rapport de ces jeunes à l'école, la culture d'orientation véhiculée par les pairs et la logique des parents qui entrent en jeu. Mener des entrevues avec les parents constitue une piste de recherche intéressante pour compléter les analyses préliminaires présentées dans cet article. Il serait également intéressant d'enquêter sur les pratiques des conseillers d'orientation œuvrant à Montréal dans les institutions francophones et anglophones. Comment présentent-ils aux jeunes les options linguistiques qui s'offrent à eux au postsecondaire?

Quoi qu'il en soit, les discours de ces jeunes permettent de réfléchir au mandat de l'école francophone québécoise, une école qui valorise une approche

interculturelle — une approche prônant un savoir-vivre ensemble dans une société démocratique et pluraliste où le français constitue la langue publique commune. Or, les frontières intergroupes révélées par les jeunes que nous avons interrogés laissent à penser qu'il y a encore du travail à effectuer sur le plan des pratiques scolaires locales pour améliorer le vivre ensemble. Ici, on peut souligner les limites de l'approche interculturelle québécoise qui possède somme toute une structure hiérarchique où se jouent des rapports de pouvoir sociétaux — où les groupes linguistiques ne sont pas envisagés de façon égalitaire : d'un côté, il y a les locuteurs de langue française et de l'autre, les locuteurs parlant d'autres langues. Comment faire pour favoriser une école pluraliste où les contacts intergroupes seraient plus fréquents et plus harmonieux entre « francophones québécois » et « jeunes issus de l'immigration » ? Est-ce possible d'abord d'atteindre cet objectif en milieu scolaire ? Est-ce possible de faire en sorte que les élèves issus de l'immigration se sentent inclus dans un « Nous » collectif ? Aborder ces frontières vécues au plan local (à Montréal) dans le curriculum formel ou dans le curriculum informel pourrait constituer une piste d'action. Le personnel scolaire pourrait également réfléchir à l'impact de ses attitudes linguistiques (c.-à-d., demander aux jeunes à parler le français en tout temps à l'école) sur l'identité des jeunes et leur rapport à l'école québécoise francophone. Comment favoriser le français langue publique commune sans tomber dans un contexte « coercitif » pouvant mener les jeunes issus de l'immigration à se sentir « étranger » ? Quoi qu'il en soit, l'analyse révèle ici que les interactions quotidiennes dans les écoles francophones québécoises, selon le discours des jeunes que nous avons interrogés, contribuent à créer et maintenir des frontières intergroupes entre immigrants et francophones québécois.

## RÉFÉRENCES

- Anisef, P., Brown, R.S. et Sweet, R. (2011, hiver). Post-secondary pathway choices of immigrant and native-born youth in Toronto. *Canadian Issues*, 42-48.
- Armand, F., Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue, *Revue Éducation et Francophonie*, 36(1), 44-64.
- Balde A. et Mc Andrew M. (2013a). *La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire: Portrait des élèves originaires de l'Europe de l'Est au secteur français*. Consulté à partir le site web du CEETUM : <http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/capsules/2013/17-balde-europe-est-fr.pdf>
- Balde A. et Mc Andrew M. (2013b) *La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire: Portrait des élèves originaires des Antilles et de l'Afrique subsaharienne au secteur français*. Consulté à partir le site web du CEETUM : <http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/capsules/2013/8-balde-antilles-afrique-subsahar.pdf>
- Bertaux, D. (2005). *Le récit de vie : l'enquête et ses méthodes*. Paris, FR : Armand Colin.
- Calvet, L.-J. (2006). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris, FR : Hachette.
- Cheung, S. (2007). *Education decisions of Canadian youth : A synthesis report on access to postsecondary education*. Toronto, ON : Higher Education Quality Council of Ontario.
- Commission de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2013). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*. Montréal, QC : Gouvernement du Québec.



- Draelants, H. (2013). L'effet établissement sur la construction des aspirations d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 42(1), 3-32.
- Draelants, H. et Artoisenet, J. (2011). Le rôle des établissements d'enseignement secondaire dans la construction des aspirations d'études supérieures. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 84, 1-40.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris, FR : Seuil.
- Dumora, B. (1998). Expérience scolaire et orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27(2), 211-234.
- Duru-Bellat, M. et van Zanten, A. (2006), *Sociologie de l'école*, 3<sup>e</sup> édition, Paris, FR : Armand Colin.
- Dumay, X. et Dupriez, V. (2004). Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition ? *Les cahiers de recherche en éducation et en formation*, 36, 3-20.
- Felouzis, G., Liot, F. et Perroton, J. (2005). *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris, FR : Seuil.
- Finnie, R., Mueller, R.E., Sweetman, A. et Usher, A. (2008). *Who goes? Who stays? What matters? Assessing and persisting in post-secondary education in Canada*. Montréal, QC et Kingston, ON : McGill Queen's University Press / Queen's Policy Studies Series.
- Garneau, S. (2006, Octobre). Mobilités étudiantes et socialisations professionnelles en France et au Québec. La construction d'une typologie comme outil de comparaison internationale. *SociologieS*. Consulté à partir de : <http://sociologies.revues.org/342>
- Guichard, J. (2012). L'organisation de l'école et la structuration des intentions d'avenir des jeunes. Dans F. Picard et J. Masdonati (dir.), *Les parcours d'orientation des jeunes : dynamiques institutionnelles et identitaires* (pp.15-50). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Heller, M. (2011). *Paths to post-nationalism: A critical ethnography of language and identity*. New York, NY : Oxford University Press.
- Hohl, J. et M. Normand (2000). Enseigner en milieu pluriethnique dans une société divisée. Dans M. Mc Andrew et F. Gagnon (dir.), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées : Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique* (pp.241-258). Montréal, QC : L'Harmattan.
- Jenks, C. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York, NY : Basic Books.
- 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), 291-311.
- Lamarre, P. (2002). Plurilingualism and pluriculturalism: An approach from the Canadian perspective. *Kolor, Journal of Moving Communities*, 1(1), 33-45.
- Langlois, S. (2012, 6 juillet). *La langue française et les études postsecondaires au Québec* [Blogue]. Consulté à partir de : <http://www.blogues.ulaval.ca/simon-langlois/la-langue-francaise-et-les-etudes-postsecondaires-au-quebec/>.
- Lapassade, G. (2008). *L'ethnosociologie. Les sources anglo-saxonnes*. Paris, FR : Université Paris 8. Consulté à partir de : <http://193.54.168.65/docs/spip.php?article13>
- Laperrière, A et P. Dumont (2000). *La citoyenneté chez les jeunes Montréalais : vécu scolaire et représentations de la société*. Rapport inédit, Groupe de recherche sur l'ethnicité et l'adaptation au pluralisme en éducation, Université de Montréal, Montréal, Québec, Canada.
- Lorcerie, F. (2011). École et ethnicité en France : pour une approche systémique contextualisée. *SociologieS* Consulté à partir de : <http://sociologies.revues.org/3706>
- Maroy, C. (2006). École, régulation, marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe. Paris, FR : Presses universitaires de France.
- McAndrew, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation : Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*. Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal.

- McAndrew, M. et Ledent, J. (2013). *Le cheminement et le choix linguistique, au cégep et à l'université, des élèves du secondaire français issus de l'immigration, cohortes 1998-1999 et 1999-2000*. Rapport inédit, Chaire de recherche du Canada sur l'éducation et les rapports ethniques, Université de Montréal, Montréal, Québec, Canada.
- McAndrew, M., Garnett, B., Ledent, J. et Sweet, R. (2012). Les carrières scolaires des jeunes allophones à Montréal, Toronto et Vancouver: une analyse comparative. *Revue de l'Intégration et de la Migration Internationale/International Journal of Immigration and Integration*, 12(4), 495-515.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012). *Indicateurs linguistiques dans le secteur de l'éducation 2011*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1985). *L'école québécoise et les communautés culturelles. Rapport du comité Chancy*. Montréal, QC : Gouvernement du Québec.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix?* Paris, FR : Presses universitaires de France.
- Ogbu, J. et Simmons, H. (1998). Voluntary and involuntary minorities. A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology and Educational Quarterly*, 29(2), 155-188.
- Pagé, M. et Lamarre, P. (2010). *L'intégration linguistique des immigrants au Québec*. Montréal, QC : Institut de recherche en politiques publiques.
- Pilote, A. et Garneau, S. (2011). La contribution de l'entretien biographique à l'étude de l'hétérogénéité de l'expérience étudiante et de son évolution dans le temps. *Recherches Sociologiques et Anthropologiques*, 42(2), 11-30.
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologie. Dans J. Poupart, J.P. Deslauriers, L. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pirès. (dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp.113-172). Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Potvin, M. (2012). Trajectoires scolaires des jeunes d'origine haïtienne au Québec. *Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa*, 2(1), 8-9.
- Potvin, M., et Audet, G. (2011). L'expérience scolaire et sociale de jeunes issus de l'immigration dans trois écoles de milieux défavorisés à Montréal, *Revue Éducation Canada*. 51(2). Consulté à partir : <http://www.cea-ace.ca/fr/education-canada/article>
- Potvin, M., et Leclercq, J. B. (2011, hiver). Étude exploratoire sur les trajectoires sociales et scolaires de jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale aux adultes à Montréal. *Thèmes canadiens*, 35-41.
- Potvin, M., Mc Andrew, M., et Kanouté, F. (2006). *L'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone à Montréal : diagnostic et prospectives* [Rapport de recherche]. Montréal, QC : Centre d'études ethniques de l'Université de Montréal.
- Sabourin, P., M. Dupont et Bélanger, A. (2010). *Analyse de facteurs orientant les francophones et les allophones dans le choix d'un cégep sur l'île de Montréal*, Montréal, QC : Institut de recherche sur le français en Amérique.
- Schnapper, D. (1999). *La compréhension sociologique. Démarche de l'analyse typologique*. Paris, FR : Presses universitaires de France.
- St-Laurent, N. (2008). *Le français et les jeunes*. Québec, QC : Conseil supérieur de la langue française.
- van Zanten, A. (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris, FR : Presses universitaires de France.

MARIE-ODILE MAGNAN est sociologue de l'éducation et professeure au Département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal. Elle est responsable du champ « Éducation et rapport ethniques » du Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM) et du champ « Éducation et socialisation » de l'Observatoire jeunes et société. Ses intérêts de recherche portent sur l'analyse des enjeux pluriethniques et linguistiques en éducation dans une perspective critique. [marie-odile.magnan@umontreal.ca](mailto:marie-odile.magnan@umontreal.ca)

FAHIMEH DARCHINIAN est candidate au doctorat au Département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal. Sa thèse porte sur les choix d'orientation postsecondaires et professionnels des jeunes issus de l'immigration à Montréal. [fahimeh.darchinian@umontreal.ca](mailto:fahimeh.darchinian@umontreal.ca)

MARIE-ODILE MAGNAN is a sociologist who conducts research in education. She is an assistant professor at the Department of Educational Administration and Foundations at the University of Montréal. She is the head of the research area "Education and Ethnic Relations" at the Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM) and of the research area "Education and Socialisation" at the Observatoire Jeunes et Société. Her research interests pertain to pluri-ethnic and linguistic issues in education within a critical perspective. [marie-odile.magnan@umontreal.ca](mailto:marie-odile.magnan@umontreal.ca)

FAHIMEH DARCHINIAN is a Ph.D. candidate at the Department of Educational Administration and Foundations at the University of Montréal. Her thesis pertains to postsecondary and professional choices among youth from immigrant backgrounds in Montreal. [fahimeh.darchinian@umontreal.ca](mailto:fahimeh.darchinian@umontreal.ca)