

**L'expérience du parcours scolaire en contexte montréalais : une étude qualitative
conduite auprès d'étudiant.e.s de deuxième génération d'origine maghrébine**

YASMINE DERDOUR

Thèse soumise à l'Université d'Ottawa parmi les exigences de la M.A. en éducation,
psychologie du counseling

Faculté d'éducation,
Université d'Ottawa

© Yasmine Derdour, Ottawa, Canada, 2025

Remerciements

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de cette recherche.

Je remercie tout particulièrement mon directeur de recherche, Monsieur André Samson. Son accompagnement m'a permis d'approfondir ma réflexion et de mener ce projet à terme avec clarté et intégrité.

Je souhaite également remercier chaleureusement les participant.e.s de cette recherche, pour leur générosité, leur ouverture et la richesse de leurs partages. Leurs récits sont au cœur de ce travail, et je suis honorée d'avoir pu recueillir leurs voix.

Enfin, je tiens à remercier ma famille et mes proches, pour leur présence, leur patience et leurs encouragements sans faille. Votre soutien a été essentiel à chaque étape de cette aventure.

Résumé

Cette recherche vise à mieux comprendre l'expérience du parcours scolaire chez les étudiants de deuxième génération d'origine maghrébine. L'analyse qualitative des données met en évidence trois thèmes principaux : le parcours scolaire comme lieu de découverte de l'identité culturelle et vocationnelle, le caractère ambigu de l'expérience scolaire ainsi que le parcours scolaire comme un lieu d'affirmation par rapport à l'héritage familial. Les résultats démontrent que, malgré la pression de conformité et les obstacles rencontrés, les participant.e.s développent des stratégies de résilience et transforment leur parcours en un espace d'émancipation. Cette étude met en lumière l'importance d'un accompagnement scolaire adapté et d'un environnement éducatif favorisant l'inclusion et la valorisation des identités plurielles.

Mots-clés : Parcours scolaire, jeunes maghrébins de deuxième génération, stigmatisation sociale, identité culturelle et vocationnelle, Québec.

Au sujet de l'auteur

Yasmine Dourd est étudiante à la maîtrise à l'Université d'Ottawa. Ses intérêts de recherche portent sur l'expérience du parcours scolaire en milieu minoritaire chez les jeunes Maghrébins de deuxième génération au Québec.

Table des matières

Remerciements.....	ii
Résumé.....	iii
Introduction.....	1
1. Situation démographique et environnement social de la communauté magrébine résidant au Québec.....	1
2. Les composantes du parcours scolaire.....	2
3. Environnement social	3
3.1. La famille	3
3.1.1. La réalité socio-économique de la famille	3
3.1.2. La valeur de l'éducation au sein de la famille	5
3.2. L'environnement scolaire	6
Sommaire	8
Objet et question de recherche	9
Méthodologie	9
Participant.e.s et recrutement	9
Collecte de données	9
Analyse des données	10
Sommaire	10
Résultats.....	11
Les données sociodémographiques	11
L'analyse qualitative des données.....	14
Le parcours scolaire comme lieu de découverte de l'identité culturelle et vocationnelle	14
Pression de s'assimiler afin de se conformer.....	14
La contribution du support social des proches (amis et familles).....	15
Le caractère ambiguë de l'expérience du parcours scolaire	16
L'apport des enseignants au parcours scolaire une expérience qui peut être ambivalente	16
L'impact des carences institutionnelles et familiales sur le parcours scolaire des participant.e.s	19
Le parcours scolaire lieu d'affirmation par rapport à l'héritage familial	21
La famille : un double héritage	21
Sommaire de l'analyse des données	25

Discussion	26
L'identité scolaire en tension : entre héritage familial et nouvelles réalités.....	26
Du conflit identitaire à l'affirmation de soi.....	27
Un parcours scolaire comme lieu de célébration des différences	29
Limitations et implications pour les recherches futures	29
Conclusion	30
Références bibliographiques.....	31
Annexe 1 – Glossaire.....	37
Annexe 2 – Questionnaire sociodémographique	41
Annexe 3 – Questionnaire semi-structuré.....	42

Introduction

L'objet de cette recherche vise à comprendre et décrire l'expérience du parcours scolaire chez les élèves maghrébin.e.s de deuxième génération qui résident dans la région de Montréal. Cette étude se justifie par le fait que ces élèves appartiennent à une minorité ethnique et raciale qui fait l'objet de stigmatisation sociale. Ces élèves doivent donc s'intégrer à une société qui leur est à la fois familière et étrangère. Cet environnement social est familier puisque ces élèves n'ont connu que la société québécoise et qu'ils y appartiennent. Toutefois, ils sont les héritier.ère.s de la tradition culturelle de leurs parents qui proviennent du Maghreb, (Maroc, Algérie, Tunisie). Ils peuvent donc ressentir une tension entre leur héritage familial et leur environnement social qui est aussi le leur. Le parcours scolaire de ces élèves s'inscrit au cœur de cette tension. Cette recherche vise donc à comprendre comment ils vivent cette tension tout au long de leur parcours scolaire. Pour atteindre l'objectif fixé, le portrait démographique de la communauté maghrébine au Québec sera brièvement décrit. Deuxièmement, les différents aspects du parcours scolaire seront abordés. Troisièmement, les objectifs de la recherche et la méthodologie retenue seront décrits. Quatrièmement, suivra l'analyse qualitative des données. Finalement, cette recherche se terminera par une discussion qui établira un parallèle entre l'état actuel des connaissances et l'apport de cette recherche.

1. Situation démographique et environnement social de la communauté maghrébine résidant au Québec

Au recensement de 2021, 204 215 répondant.e.s déclarent être d'origine maghrébine (Maroc, Algérie, Tunisie), ce qui représente 0,51 % de la population canadienne. Au Québec, le même recensement indique que 173 105 des immigrant.e.s proviennent du Maghreb, ce qui représente 2,08 % de la population québécoise (Statistique Canada, 2023). Plus précisément, à Montréal, environ 76 845 individus sont originaires du Maghreb ce qui représente environ 4,36 % de la population totale de la ville. Un facteur peut expliquer, du moins partiellement, le fait que la population maghrébine opte majoritairement de s'établir au Québec. Ce facteur étant son caractère francophone (Goulet, 2014). Par conséquent, le Québec est la juridiction qui compte la plus grande population de jeunes de deuxième génération d'origine maghrébine. Ce dernier segment de la population maghrébine compte 68 180 individus (Statistique Canada, 2023 : voir annexe 1).

À l'instar d'autres communautés immigrantes, les maghrébin.e.s peuvent être victimes de discrimination. La discrimination peut se manifester sous différentes formes, par exemple, celles fondées sur la construction sociale de la race, de l'ethnicité et de la religion (voir Glossaire). La discrimination est directe lorsque les membres d'une communauté particulière sont victimes d'acte ou de comportement qui sont attribués à leur origine ethnique ou à leur race (Lochak, 2004). La discrimination est indirecte lorsque les règles ou les pratiques désavantagent une minorité par rapport à la majorité (Lochak, 2004). Finalement, la discrimination est systémique lorsqu'elle est le produit d'une organisation sociale qui défavorise certains communautés minoritaires (Rainville, 2020).

Selon Statistique Canada, 7.85% des immigrant.e.s de 2^e génération sont de confession musulmane. Plusieurs études québécoises (Garneau, 2017 ; Labelle, 2011) ont démontré que les immigrant.e.s racialisés, notamment ceux originaires du Maghreb, font souvent face dans leur vie quotidienne à diverse formes de racismes. Plus précisément, les personnes de confession musulmane résidant au Québec subissent des préjugés en lien avec leur religion (Benoit et al., 2009). La loi 21 est un bon exemple de cette discrimination (Boukhari, 2020). En effet, la loi 21, interdit aux salariés.e.s de l'État qui exercent une position d'autorité, comme les juges et les membres des corps policiers, de porter des signes religieux durant l'exercice de leurs fonctions. En contexte scolaire, les enseignant.e.s ayant débuté leur carrière après le 27 mars 2019 doivent se conformer à la loi 21. Bien que, les élèves de confession musulmane ne soient pas directement visés par cette interdiction du port des signes religieux, ce type de législation peut exercer une influence négative. Car cette législation peut limiter leur choix de carrière et ainsi influencer leurs parcours scolaire (Boukhari, 2020). Une enquête réalisée par Elbourne Manning, et Kifell (2021), auprès de 629 étudiant.e.s inscrits à un programme d'étude offert en anglais par l'université Concordia, indique que la loi 21 est de nature à influencer le choix de carrière des participant.e.s. Plus particulièrement, 26 % des étudiant.e.s de confession musulmane qui portent un signe religieux ont renoncé à opter pour une carrière en enseignement ou en droit.

En somme, la recherche indique que la communauté maghrébine résidant au Québec occupe une place qui est démographiquement importante, et ce, particulièrement dans la grande région de Montréal. La prochaine section de cette recherche décrira les différentes composantes du parcours scolaire.

2. Les composantes du parcours scolaire

Le parcours scolaire d'un élève est constitué du cheminement qui débute avec l'école primaire et qui se termine à la fin des études postsecondaire. Ce type de parcours est crucial.

Car, c'est durant cette période qu'un élève ou un étudiant.e acquiert les connaissances et développe les compétences qui le prépare à s'intégrer non seulement au marché du travail, mais aussi à sa société d'appartenance (Long et Huebner, 2014 ; Park, 2004). Le parcours scolaire joue aussi un rôle fondamental dans la construction de l'identité, du développement intellectuel, de la socialisation et de la préparation à la vie professionnelle (Long et Huebner, 2014 ; Park, 2004). L'importance de ce parcours réside dans le fait qu'il offre aux élèves les bases nécessaires pour s'épanouir individuellement, contribuer à la société et réussir sur les plans personnels et professionnels (Long et Huebner, 2014 ; Park, 2004).

Le parcours scolaire s'inscrit au cœur d'un environnement social qui est composé de la famille, des pairs et de l'école fréquentée, c'est-à-dire du système scolaire en tant que tel. Les prochaines sections aborderont ces différents aspects.

3. Environnement social

L'environnement social peut être défini comme l'ensemble des relations sociales, des normes, des valeurs, des croyances et des comportements qui caractérisent une société ou un groupe particulier ; cela inclut des composantes telles que la famille, les pairs et l'école (Maggi et al., 2010 ; Gubbels et al., 2011). L'environnement social joue un rôle important dans le développement de l'identité, des attitudes et des comportements individuels, ainsi que dans l'expérience du parcours scolaire des jeunes de deuxième génération appartenant à une minorité visible (Arnett, 2000).

3.1. La famille

Selon l'état actuel des connaissances, la famille constitue le tout premier système social au sein duquel un enfant commence à acquérir et à développer des compétences cognitives et sociales (Feyfant, 2011). Selon certains chercheurs, il y aurait deux facteurs qui sont de nature à influencer de manière positive ou négative le parcours scolaire. Ces facteurs sont : la réalité socio-économique de la famille et la valeur accordée à l'éducation (le capital culturel) au sein de la famille (Haft et Hoefft, 2017 ; Tardif-Grenier et Archambault, 2017).

3.1.1. La réalité socio-économique de la famille

L'environnement familial au sein duquel les enfants grandissent exerce un impact significatif sur leur développement physique et psychologique (Haft et Hoefft, 2017). Par exemple, des conditions socioéconomiques défavorables ont le potentiel d'influencer de manière négative le développement cognitif, émotionnel et physique des enfants issus de ces milieux (Haft et Hoefft, 2017). Selon l'Agence de la santé publique du Canada (2008), le statut socio-économique d'une famille est déterminé en fonction des facteurs suivants : le revenu annuel, le niveau d'éducation et l'origine ethnique. En particulier, la recherche a démontré

qu'un milieu familial socio-économiquement défavorisé peut avoir des effets sur le rendement scolaire d'un élève (Nuru-Jeter et al., 2010).

Une recherche conduite au Québec a mis en évidence comment la réalité socio-économique de certaines familles immigrantes et racisées peut influencer le parcours scolaire des élèves provenant de ce segment de la population. Lafortune et Kanouté (2019) ont conduit une recherche auprès d'une population de 35 jeunes adultes d'origine haïtienne vivant au Québec. Les répondant·e·s appartenaient à un groupe socio-économiquement défavorisé et étaient pour la plupart de deuxième génération. La population étudiée était en situation de décrochage scolaire à partir du secondaire. Cette recherche qualitative a mis en évidence que certaines conditions sociales et économiques compliquent le parcours scolaire des participant·e·s. Par exemple, les ressources financières limitées, le statut économique précaire des parents, les déménagements fréquents et enfin les horaires de travail des parents qui nuisent à l'encadrement scolaire de certains enfants immigrants et racisés (Lafortune et Kanouté, 2019).

Une étude conduite par Schimmele, Hou et Stick (2023) examine les écarts du taux de pauvreté entre les communautés racisées de première, deuxième et troisième génération comparativement à celui de la population blanche non immigrante. Les chercheurs se sont appuyés sur les données produites par le Recensement de la population du Canada conduit en 2021. La majorité des membres des populations racisées de deuxième génération affichaient un taux de pauvreté supérieur à celui de la population blanche non immigrante. Plus particulièrement, les Arabes, les Coréens et les Asiatiques de l'Ouest affichaient les taux de pauvreté les plus élevés. Ce taux oscille entre 10,5 % et 11,6 %, chez les membres de deuxième génération racisée alors que le taux de pauvreté de la population blanche non immigrante est de 5,9 % (Schimmele et al., 2023).

Cette disparité est aussi manifeste en ce qui concerne le taux de diplomation des membres d'une population immigrante de deuxième génération et racisée. Par exemple, 51 % des garçons appartenant à une minorité racisée et de deuxième génération, âgés de 9 à 17 ans en 2006, avaient obtenu un diplôme d'études postsecondaires en 2016. Et ce, comparativement à 62 % de la population générale (Turcotte, 2020).

L'état actuel de la recherche indique clairement que les conditions socio-économiques de certains élèves ou des étudiant·e·s de deuxième génération immigrante qui appartiennent à une communauté racisée, pèsent lourdement sur leur parcours scolaire. Toutefois nous verrons dans la prochaine section que certains facteurs associés à la famille peuvent exercer une influence favorable sur ledit parcours scolaire.

3.1.2. *La valeur de l'éducation au sein de la famille*

Le succès scolaire des élèves issus de l'immigration, malgré les obstacles auxquels ils sont confrontés, s'explique en partie par le capital culturel de leurs parents et leur implication dans leur éducation. Ce capital englobe un ensemble de valeurs, de pratiques et de ressources qui favorisent la réussite scolaire de ces élèves, et il est fortement influencé par le niveau d'éducation des parents (Tardif-Grenier et Archambault, 2017). Cependant, en raison de la déqualification professionnelle qu'ils peuvent subir lors de leur arrivée au Canada, ces parents peuvent se retrouver en situation socio-économique difficile, malgré leur niveau de scolarité et leur capital culturel élevés (Mc Andrew et al., 2015). Les parents qui possèdent ce type de capital ont tendance à être davantage enclins à stimuler leurs enfants avec des activités éducatives. Par exemple, ces parents vont accompagner leurs enfants dans leurs devoirs, organiser des sorties éducatives, et maintenir un contact avec l'école (Kanouté et al., 2009). Une étude de cas conduite auprès de 24 élèves de seconde génération et leurs familles vivant à Montréal et à Sherbrooke, a étudié le lien entre la réussite scolaire des participant.e.s et le capital culturel de leurs parents. Une majorité de ces participant.e.s (20) appartenait à des minorités racisées.

Cette recherche démontre que les élèves provenant d'un milieu familial au capital culturel élevé bénéficie d'un soutien social qui se compare favorablement au soutien social procuré par des parents non immigrants (Kanouté et al., 2009). Cette même recherche a mis en évidence que ces enfants de deuxième génération s'inspirent beaucoup de l'exemple de leurs parents et plus particulièrement de l'importance qu'ils accordent à l'éducation. Ces parents sont donc des modèles de réussite scolaire pour leurs enfants (Kanouté et al., 2009). Plusieurs recherches de nature quantitative confirment l'étude de cas conduite par Kanouté (2009). Plus spécifiquement, il est démontré que plus un parent nouvel arrivant est scolarisé plus grande sera la probabilité que ses enfants le seront (Picot et al., 2023).

La recherche indique que les parents de première génération nourrissent de grandes ambitions en ce qui concerne l'avenir de leurs enfants. Leur principale ambition étant que leurs enfants accèdent aux études postsecondaires, et ce, afin de garantir leur succès professionnel (Aslam et Lehmann, 2021). D'ailleurs, le taux de diplomation des immigrant.e.s de deuxième génération est comparable à celui de la population générale (78,6 %). Il est important de noter que ce taux de diplomation peut varier d'une communauté à l'autre (Mc Andrew et al., 2015). Une étude longitudinale conduite au Québec, auprès de 20 387 étudiant.e.s, dont 5 334 (26 %), ont au moins un parent né à l'étranger, indique que le taux de fréquentation des institutions postsecondaires varie selon l'origine ethnique des répondant.e.s. Ce taux est de 80 % chez les

étudiant.e.s originaire d'Asie orientale. Il est de 74% pour celles et ceux provenant d'Afrique du Nord (Maghreb) et du Proche-Orient. Toutefois, ce taux est moins élevé chez les jeunes originaires de l'Amérique latine et des Caraïbes (58 %) (Kamanzi, 2019).

En somme, la recherche indique que la qualité du capital culturel des parents constitue un facteur qui est de nature à favoriser ou à faciliter le parcours scolaire de leurs enfants et constitue en soi un facteur de réussite (Samson et al, 2023 ; Tardif-Grenier et Archambault, 2017). Un autre facteur positif est le sentiment d'appartenance que l'élève développe par rapport à son environnement scolaire (Juvonen, 2006 ; Roeser et al., 1996). De plus, le sentiment d'appartenance à l'école est source de motivation (Goodenow, 1993). La prochaine section décrira l'importance de l'environnement scolaire tout au long du parcours des élèves de deuxième génération.

3.2. L'environnement scolaire

Le parcours scolaire des élèves de deuxième génération est grandement tributaire du sentiment d'appartenance qu'ils développent par rapport à leur école. Le sentiment d'appartenance à l'école est un concept multidimensionnel qui se développe lorsque l'élève établit des relations positives avec le personnel de l'établissement fréquenté. Ces relations sont positives lorsque l'élève se sent valorisé, respecté et encouragé (St-Amand et al., 2020). Le sentiment d'appartenance se manifeste par une participation soutenue aux activités parascolaires et en salle classe (St-Amand et al., 2020).

Plus particulièrement, le personnel de l'école joue un rôle de première importance dans le développement du sentiment d'appartenance des élèves par rapport à leur école et par voie de conséquence sur leur parcours scolaire (Lessard et al 2010). La recherche indique aussi que les écoles ayant un taux important de réussite scolaire sont gouvernées par une direction soutenant plutôt que contrôlante, qui sait susciter l'action et la coopération au sein de leur équipe (Hoy et al., 2002).

Toutefois, une étude conduite, auprès de 34 étudiant.e.s québécoi.e.s de 16 à 25 ans et dont 25 d'entre eux sont de seconde génération haïtienne indique que certain.e.s participant.e.s déplorent un soutien social insuffisant de la part du personnel enseignant. Ils rapportent un manque de diversité au sein du corps enseignant de leur établissement scolaire (Lafortune, Prosper et Datus, 2020). Cependant, aucune étude scientifique ne porte uniquement sur les facteurs influençant le parcours scolaire d'étudiant.e.s maghrébin.e.s de deuxième génération vivant à Montréal.

En ce qui concerne la transition du secondaire au collégial, la recherche réalisée par Lafortune, Prosper et Datus (2020), indique la présence d'une inégalité entre les immigrant.e.s

de deuxième génération et les jeunes dont les parents sont nés au Canada. Une majorité (21/34) des participant.e.s sont les premiers de leur famille à fréquenter le *collège d'enseignement général et professionnel* plus communément appelé Cégep. Compte tenu que leurs parents ont été éduqués à l'étranger, les participant.e.s sont confrontés à certains aspects du fonctionnement du système scolaire québécois, aspects qu'ils ignoraient à leur arriver au Cégep. Ils découvrent par exemple l'importance de la cote R et le processus de choix de cours (voir Glossaire). Cette méconnaissance est présente surtout chez les participant.e.s qui provenaient d'écoles publiques situé en milieu économiquement défavorisé. Cependant, certains participant.e.s ayant fréquenté des écoles secondaires privées semblent mieux préparés, à vivre la transition du secondaire vers le postsecondaire (Lafortune, Prosper et Datus, 2020).

Le parcours scolaire des élèves est aussi influencé par la qualité des rapports entre pairs. En effet, l'état actuel des connaissances indique que les relations avec les pairs, peuvent être un facteur qui influence le parcours scolaire des élèves. Ces relations entre pairs influencent positivement le parcours scolaire lorsqu'elles autorisent ou valorisent l'accueil de la différence. Dit autrement, les relations avec les pairs doivent idéalement favoriser la manifestation de la singularité, permettant ainsi l'expression de la différence. Cette ouverture à l'autre permet à chacun de s'intégrer et de s'adapter à son environnement tout au long du parcours scolaire (Hernandez et al., 2014). En effet, ce type de relation entre pairs favorise l'intégration au sein de la classe et de l'école dans un contexte multiethnique et diversifié. Chacun peut donc se développer en fonction de son identité ce qui est un facteur de réussite scolaire. Car les élèves peuvent se développer et s'affirmer sans crainte d'être jugé ou catégorisé (Hernandez et al., 2014).

Le contraire est aussi vrai. Comme le démontre une recherche conduite auprès de 35 jeunes adultes d'origine haïtienne vivant au Québec. Cette recherche qualitative a mis en évidence que les pairs peuvent exercer une influence négative en décourageant la valorisation de l'éducation, ce qui peut affecter les résultats scolaires et favoriser le décrochage (Lafortune & Kanouté, 2019). Une étude quantitative conduite auprès de 676 élèves de nationalité française âgés de 14 à 16 ans, indique que la conformité a le potentiel d'affecter négativement le parcours scolaire. En effet, cette recherche établit une corrélation positive entre la conformité au groupe, d'une part et la pauvreté de l'implication en salle de classe, d'autre part. Plus précisément, les élèves qui optent pour des comportements perturbateurs afin de s'intégrer au groupe, se désinvestissent aussi de la vie scolaire. De plus, toujours selon cette étude, lorsque la quête de conformité vis-à-vis des pairs augmente, la satisfaction par rapport au parcours scolaire diminue (Hernandez et al., 2014; Moody et Stahel, 2025).

Certains jeunes d'origine immigrante appartenant à des minorités visibles font face à une discrimination ethnique ou raciale, directe et indirecte, tout au long de leur parcours scolaire (Amboulé-Abath et Bikié-Bi-Nguéma, 2023). La discrimination raciale vécue par ces élèves se manifeste de différentes manières au sein du système éducatif. Par exemple, ils peuvent être confrontés à des préjugés et des stéréotypes négatifs de la part de leurs pairs ou même d'enseignants et du personnel éducatif (Amboulé-Abath et Bikié-Bi-Nguéma, 2023). Ces attitudes discriminatoires peuvent se traduire par des traitements différenciés, des critiques injustifiées, des remarques dévalorisantes ou encore des attentes moins élevées vis-à-vis de leurs performances académiques (Levasseur et Hamel, 2018). En raison de ces discriminations, certains élèves d'origine immigrante peuvent ressentir un sentiment de dévalorisation et de marginalisation, ce qui peut nuire à leur estime de soi et à leur motivation scolaire (Levasseur et Hamel, 2018).

Sommaire

La communauté maghrébine constitue un segment important de la population immigrante au Québec, et ce particulièrement dans la région de Montréal. Un des facteurs qui explique cette présence importante est le fait qu'ils appartiennent à la francophonie. Toutefois, malgré cet avantage linguistique, les membres de la communauté maghrébine sont confrontés à diverses formes de racisme. C'est dans cet environnement social que s'inscrit le parcours scolaire des élèves maghrébin.e.s de deuxième génération.

Le parcours scolaire inclut toutes les étapes de la scolarisation, c'est-à-dire du primaire jusqu'au postsecondaire. Ce parcours est un lieu où les élèves se développent à la fois sur le plan personnel, social et identitaire. C'est durant leur parcours scolaire qu'ils acquièrent les compétences et les connaissances nécessaires qui faciliteront leur intégration sociale et leur développement professionnel. Les élèves maghrébin.e.s de deuxième génération, parce qu'ils appartiennent à une minorité visible et religieuse, peuvent être confrontés à des enjeux liés à diverses formes de racisme. Toutefois, malgré les obstacles qui peuvent compliquer le parcours scolaire de ses élèves, il importe de souligner que les parents provenant du Maghreb accordent une grande valeur à l'éducation, ce qui est un facteur de succès et de résilience scolaire.

À ce premier facteur qui facilite le parcours scolaire, s'ajoute celui de l'école. En effet, l'école joue un rôle fondamental tout au long du parcours scolaire des élèves. Plus particulièrement, il importe qu'ils développent un sentiment d'appartenance par rapport à l'établissement qu'ils fréquentent. En effet, le développement d'un fort sentiment d'appartenance peut favoriser l'engagement des élèves et leur succès scolaire. Cependant, des attitudes discriminatoires de certains enseignant.e.s peuvent l'affaiblir. Les relations avec les

pairs peuvent à la fois favoriser ou compliquer le sentiment d'appartenance par rapport à l'école. C'est au cœur de ce contexte que se développe le parcours scolaire des jeunes maghrébins de deuxième génération.

L'objet et la question de recherche seront développés et décrits dans la prochaine section.

Objet et question de recherche

Le but de ce projet de recherche est de mieux comprendre l'expérience du parcours scolaire des jeunes maghrébins de deuxième génération en contexte montréalais. Plus spécifiquement, la visée de cette recherche, est d'explorer les enjeux, les défis et les succès rencontrés par les participants, et ce, tout au long de leur parcours scolaire. La visée de cette recherche, de par la population étudiée, est originale dans le sens où les participants appartiennent linguistiquement à la majorité francophone, tout en étant différencié au plan de la construction sociale de la race, de l'ethnicité et de la religion. De plus, très peu de recherches ont étudié le phénomène du parcours scolaire d'une population maghrébine de deuxième génération, et ce, en contexte montréalais. D'où notre question de recherche : quelle est l'expérience du parcours scolaire des participant.e.s maghrébin.e.s de la deuxième génération d'immigration en contexte montréalais ?

Méthodologie

Une méthodologie qualitative inductive a été utilisée, car l'objet et la question de la recherche visent essentiellement à décrire et comprendre une expérience particulière, celle de l'expérience du parcours scolaire en contexte montréalais d'étudiants de deuxième génération d'origine maghrébine. La procédure d'analyse des données utilisée sera l'approche thématique qui sera décrite à la section « *analyse des données* ».

Participant.e.s et recrutement

Les participant.e.s de notre projet de recherche sont des étudiant.e.s de deuxième génération immigrante maghrébine nés au Québec dont l'âge variera entre 18 et 25 ans. Ils ont fait tout leur parcours scolaire au Québec. Les participant.e.s devaient avoir complétés au moins une année d'université au Québec. L'objectif était de recruter entre 12 et 15 participants. Les participant.e.s ont été recrutés à l'aide d'une affiche partagée via les plateformes de médias sociaux suivantes : Instagram, Facebook et réseau social.

Collecte de données

Les participant.e.s devaient d'abord remplir un questionnaire sociodémographique (voir Annexe 2). Celui-ci comprenait dix questions portant sur le genre, l'âge et le lieu de naissance (ville et province canadienne). Il permettait également de recueillir des informations sur le pays de naissance des parents (Algérie, Maroc ou Tunisie), leur niveau de

scolarité, ainsi que la reprise éventuelle d'études après leur arrivée à Montréal. Par la suite, les participant·e·s étaient invité·e·s à participer à une entrevue semi-structurée à l'aide de la plateforme Google Meet. Il était prévu que les rencontres seraient d'une durée approximative d'une heure (voir Annexe 3). Cette entrevue visait à explorer en profondeur leur expérience de leur parcours scolaire.

L'entrevue semi-structurée comprenait sept questions principales, accompagnées de vingt-sept sous-questions permettant d'explorer en profondeur le parcours scolaire des participant·e·s. Ces sous-questions couvraient notamment, mais non exclusivement, les différentes étapes du parcours scolaire, les influences sociales et familiales, les expériences de discrimination, ainsi que les perceptions d'appartenance identitaire.

Analyse des données

L'analyse des données de cette recherche s'appuie sur l'approche thématique telle que décrite par Braun et Clarke (2006), qui consiste à identifier, organiser et interpréter des thèmes récurrents dans les récits des participants. Cette méthode permet de prendre en compte le sens que les élèves maghrébins de deuxième génération attribuent à leur parcours scolaire, en mettant en lumière ces différents aspects. L'analyse s'est déroulée en plusieurs étapes : une lecture approfondie des transcriptions, la codification initiale des segments significatifs, le regroupement des codes en thèmes, la révision de ces thèmes, puis l'interprétation en fonction de la question de recherche. Le processus repose sur une posture interprétative, dans laquelle le ou la chercheur.e participe activement à la construction du sens tout en restant fidèle à la parole des participants (Braun et Clarke, 2006).

Bien que l'approche utilisée soit fondée sur les principes de Braun et Clarke, cette recherche s'inspire également d'études qualitatives menées par Gazzola et ses collègues (Gazzola et Thériault, 2007 ; Gazzola, De Stefano et Thériault, 2013), qui ont utilisé l'approche de l'analyse thématique pour identifier et décrire les récits de professionnel.le.s en formation. Leur travail illustre la pertinence de cette méthode pour comprendre des expériences individuelles inscrites dans des contextes relationnels et institutionnels.

Sommaire

Comme nous l'avons décrit, le parcours scolaire d'un élève ou étudiant.e de deuxième génération d'origine maghrébine est influencé par différents facteurs. L'objet de cette recherche vise à mieux comprendre l'expérience du parcours scolaire chez les jeunes maghrébins de deuxième génération en contexte montréalais. Compte tenu du fait qu'ils représentent une communauté démographiquement importante, deuxièmement parce qu'ils appartiennent à une minorité visible et troisièmement parce que peu de recherche ont été

conduite auprès de cette population spécifique. La section suivante présente les résultats du questionnaire sociodémographique et de l'analyse des entretiens réalisés auprès des jeunes maghrébins de deuxième génération.

Résultats

Avant d'aborder l'analyse qualitative, cette section présente un portrait sociodémographique des participant.e.s ainsi que de leurs parents. Ces données permettent de contextualiser les récits recueillis en mettant en lumière des caractéristiques telles que le lieu de naissance, le niveau d'études atteint, ainsi que les trajectoires scolaires. Deux tableaux sont présentés : le premier tableau porte sur les participant.e.s, tandis que le second porte sur les données relatives à leurs parents.

Les données sociodémographiques

Le premier tableau est composé des 14 participant.e.s, dont 57,1 % sont des femmes et 42,9 % des hommes. Tous sont nés au Québec, principalement à Montréal (71,4 %), suivie de Laval (21,4 %) et Sherbrooke (7,1 %). Les années d'obtention du diplôme d'études secondaires les plus fréquentes sont 2020 et 2022 (35,7 % chacune). La moitié des participant.e.s (50 %) ont obtenu leur diplôme collégial en 2023. Concernant les études universitaires, 64,3 % ont complété une année, 14,3 % deux années, 14,3 % trois années, et 7,1 % six années. Les universités les plus fréquentées sont HEC Montréal et l'Université Concordia (21,4 % chacune). Le deuxième tableau rassemble les informations concernant les parents. La majorité des pères et des mères sont nés en Algérie (50 %), suivis du Maroc (28,6 %) et de la Tunisie (21,4 %). Du côté paternel, 64,3 % ont un niveau d'études universitaires, 14,3 % collégial, 14,3 % secondaire et 7,1 % primaire. Du côté maternel, 61,5 % ont un niveau universitaire, 23,1 % collégial et 15,4 % secondaire. Trois mères (21,4 %) et un père (7,1 %) ont repris des études après leur arrivée au Canada.

Tableau 1
Les données démographiques des participant.e.s

Âge moyen des participant.es	21.3 ans
Genre	
Homme	42.9%
Femme	57.1 %
Lieu de naissance	
Laval	21.4%
Montréal	71.4%
Sherbrooke	7.1%
Année d'obtention du diplôme d'études secondaires	
2016	7.1%
2017	7.1%
2018	7.1%
2019	7.1%
2020	35.7%
2022	35.7%
Année d'obtention du diplôme d'études collégiales	
2019	21.4%
2021	14.3%
2022	14.3%
2023	50.0%
Années d'études universitaires complétées	
1 ans	64.3%
2 ans	14.3%
3 ans	14.3%
6 ans	7.1%

Université fréquentée par les participant.es.	
HEC Montréal	21.4%
Université Concordia	21.4%
Université de Montréal	14.3%
École Polytechnique de Montréal	14.3%
Université d'Ottawa	7.1%
École de technologie supérieure	7.1%

*Note. DES = Diplôme d'études secondaires. DEC = Diplôme d'études collégiales. Données regroupées selon les réponses obtenues.

Tableau 2

Les données démographiques des parents des participant.e.s

Lieu de naissance du père	
Algérie	50.0%
Tunisie	21.4%
Maroc	28.6%
Lieu de naissance de la mère	
Algérie	50.0%
Tunisie	21.4%
Maroc	28.6%
Niveau d'étude du père	
Universitaire	64.3%
Collégial	14.3%
Secondaire	14.3%
Primaire	7.1%
Niveau d'étude de la mère	
Universitaire	61.5%
Collégial	23.1%
Secondaire	15.4%
Reprise d'études au Canada	
Mère	21.4%
Père	7.1%
Aucun	35.7%

*Les résultats indiquent que 64,3 % des pères et 61,5 % des mères des participant.e.s détiennent un diplôme universitaire. Le niveau est aussi élevé chez les enfants de deuxième génération où 52 % atteignent un taux de diplomation universitaire similaire à leurs parents (Turcotte, 2019).

L'analyse qualitative des données

L'analyse qualitative des données, a permis d'identifier trois thèmes principaux reliés à l'expérience du parcours scolaire des participant.e.s Maghrébins de deuxième génération. Ces thèmes sont : l'expérience du parcours scolaire comme lieu de découverte de l'identité culturelle et vocationnelle, le caractère ambiguë de l'expérience du parcours scolaire et le parcours scolaire lieu d'affirmation par rapport à l'héritage familial.

Le parcours scolaire comme lieu de découverte de l'identité culturelle et vocationnelle

Le thème « lieu de découverte de l'identité culturelle et vocationnelle », explore comment les jeunes Maghrébins de deuxième génération naviguent entre assimilation et affirmation de leur identité. Ce thème se divise en deux sous-thèmes : la pression de s'assimiler afin de se conformer, vécue dès le parcours scolaire comme un moyen de survie, et la contribution du support social des proches (amis et familles), qui agit comme un levier essentiel pour développer leur identité.

Pression de s'assimiler afin de se conformer

Les participant.e.s partagent le sentiment d'être forcés, et ce jusqu'à un certain point, de s'assimiler à la culture dominante. L'analyse qualitative des données indique que les participant.e.s ressentent comme une pression de l'environnement social qui les inciteraient à se conformer à certaines normes dans le but de s'intégrer. Cette pression de conformité peut amener certains à supprimer des aspects de leur héritage culturel, comme le décrit la participante 3 qui modifie son comportement pour éviter d'être jugée : « j'ai dû me forcer des fois. Je trouve que j'ai l'impression que j'ai mis comme en péril un peu mon identité [...] j'ai l'impression que je devais déjà la changer alors que ça ne devrait pas être le cas ». En fait les participant.e.s doivent souvent nier une part de leurs héritages culturels afin de se conformer aux normes de la société dominante. Le participant 9 a l'impression d'être : « constamment observé au microscope » et de devoir justifier ses choix et son comportement en raison de ses origines et de sa religion.

La participante 7 explique qu'elle changeait d'accent en fonction de son interlocuteur, adoptant un accent québécois lorsqu'elle parlait avec des québécois de souche, et reprenant son accent d'origine avec des personnes de sa communauté. « C'était vraiment au début de mon parcours. J'ai remarqué que j'essayais de m'intégrer [...] dès que j'étais avec une même nationalité, je reprenais mon accent puis dès que j'étais avec un québécois je transformais mon accent. » Elle décrit ce changement d'accent comme une façon de « mieux s'adapter aux interactions sociales ». L'analyse met en évidence que les participant.e.s ressentent un sentiment de devoir constamment démontrer qu'ils sont intégrés au groupe dominant. La

participante 3 partage à ce sujet : « je l'ai senti depuis le début. Je l'ai toujours ressenti le fait que je suis [...] d'une autre culture. [...] j'ai dû, au primaire et au secondaire prouver [...] trois fois plus que j'appartenais au groupe en général. » Le participant 13 ajoute qu'il craignait de se retrouver isolé socialement à cause de sa différence culturelle : « On se moquait de ma nourriture, en disant que ça sentait fort [...]. Je demandais à ma mère de me préparer des sandwichs au salami, comme tout le monde. Je faisais tout mon possible pour ne pas attirer l'attention sur mes différences. »

Ces témoignages démontrent que les participant.e.s ressentent une pression quasiment constante qui les incitent à s'assimiler à la société dominante. Cette pression est vécue comme un mécanisme de survie. Le participant 7 explique : « On dirait que c'est juste une question de survie. Je ne sais pas comment l'expliquer. C'était vraiment un automatisme ».

Lors de leur parcours scolaire, particulièrement au primaire et au secondaire, les participant.e.s ont ressenti une forte pression à s'assimiler, les poussant à maquiller ou effacer leur différence culturelle. Cette pression sociale provenant surtout de l'école fréquenté. Cette adaptation, perçue comme un mécanisme de survie, visait à se conformer aux normes du groupe dominant afin d'éviter le rejet social.

La contribution du support social des proches (amis et familles)

L'appartenance à un groupe d'amis magrébins, partageant les mêmes valeurs, s'offre comme un espace de sécurité culturelle et de validation identitaire. Le participant 8 souligne l'importance de : « garder le même cercle d'amis, côtoyer les mêmes personnes qui ont les mêmes principes de valeur et culture que toi », et ce, afin de conserver son identité malgré la pression de conformité qui peut s'exercer tout au long du parcours scolaire. La participante 9 explique comment le fait d'être entourée d'amies de la même culture lui a permis de limiter les effets négatifs provoqués par cette pression de conformité : « Tu te dis vous pouvez penser ce que vous voulez, mais moi j'ai mon cercle d'amis, qui comprend mes choix, qui comprend qui je suis. Donc je n'ai pas besoin techniquement de la compréhension de votre part ». Ce type de support social, tel que décrit par la participante 9, lui permet de se sentir comprise et, conséquemment, de mieux gérer la pression qu'elle a ressentie tout au long de son parcours scolaire.

Ce type de support social vécu au sein d'un groupe de pairs, peut aussi se vivre au sein d'un groupe partageant les mêmes intérêts. Le participant 11 donne un exemple de ce type de support social : « On a créé un groupe de foot et y'avais pas que des arabes, peu importe à quel point ta semaine elle allait être chiant le vendredi à 6h on allait tous se retrouver au terrain et oublier nos problèmes. » Le participant 12 partage aussi une

expérience similaire : « Je suis allé dans un Cégep différent que mon groupe d'amis [...] je me sentais seul [...] toutes mes insécurités du primaire sont revenues. Mais quand je me suis inscrit à un club de badminton là tout a changé [...] on connectait grâce au sport. » Les résultats indiquent que le support social, partagé entre pairs, joue un rôle central dans le parcours scolaire des jeunes Maghrébins de deuxième génération.

À ce premier type de support social, s'ajoute le support social procuré par les familles des participant.e.s. La participante 1 se souvient avec gratitude du soutien social constant de ses parents. Elle souligne leur présence pour l'aider et la soutenir, sans lui imposer de choix précis : « Ce sont vraiment mes parents qui étaient là pour m'aider avec quoi que ce soit, ils me supportaient [...] Sans rien m'imposer. » Le participant 2 fait aussi état de l'importance du rôle que ses parents ont joué tout au long de son parcours scolaire. Il décrit comment, ils l'encourageaient à se dépasser, ce qui a grandement contribué à sa réussite scolaire. « Pour moi l'influence de ma famille c'est très important. [...] Ils voulaient que je fasse quelque chose d'important de ma vie [...] Ils suivaient mes études de très près. » Le participant 8 mentionne le fait que ses parents l'ont toujours encouragé à donner le meilleur de lui-même. Ce qu'il l'a particulièrement aidé à faire des choix éclairés notamment en ce qui concerne ses choix de carrière. « Mes parents m'inculquaient les valeurs d'être toujours le meilleur, donner le meilleur de soi-même à chaque fois et c'était vraiment de l'influence positive ».

Ces témoignages montrent que le soutien social procuré par la famille peut se manifester de différente manière : la présence émotionnelle, l'aide pratique et les encouragements. Ce type de soutien social contribue à la résilience scolaire et au développement de l'identité personnelle et vocationnelle.

Le caractère ambiguë de l'expérience du parcours scolaire

Le thème « le caractère ambiguë de l'expérience du parcours scolaire », se divise en deux sous-thèmes. Le premier sous-thème décrit l'apport des enseignants au parcours scolaire une expérience qui peut être ambivalente. Le deuxième sous-thème, examine l'impact des différences culturelles sur le processus d'orientation scolaire des participant.e.s. Plus précisément l'analyse a mis en évidence l'importance du rôle crucial joué par les parents ou le personnel enseignant en ce qui concerne l'accompagnement de leurs enfants durant les différentes étapes de leur parcours scolaire : tant au point de vue de son apport que de ses manques.

L'apport des enseignants au parcours scolaire une expérience qui peut être ambivalente

Les relations entre les participant.e.s et leurs enseignant.e.s ont puissamment contribué à la réussite scolaire de ceux-ci. Leurs témoignages mettent particulièrement en évidence les

qualités associées à ces relations : une approche bienveillante, une proximité, une disponibilité, un exemple positif et un soutien émotif manifesté par leurs enseignants. Les qualités associées à ce type de relation ont facilité leur parcours scolaire que ce soit durant leurs études primaires, secondaires ou post-secondaires. Cependant, les participant.e.s ont aussi vécu une forme de stigmatisation sociale manifestée par certains de leurs enseignant.e.s.

Cette stigmatisation sociale a semé chez les participant.e.s le sentiment d'être exclus à cause de leurs différences culturelles. En ce qui concerne le premier aspect de cet apport, le participant 6 se souvient avec émotion d'une enseignante de 4^e et 5^e année qui a marqué son parcours scolaire par sa pédagogie unique. Elle utilisait un système de récompenses pour encourager la lecture et le bon comportement, ce qui a eu un impact positif sur le participant, qui n'aimait pas lire à l'époque : « Une prof m'a beaucoup marqué parce qu'elle avait une façon spéciale d'enseigner, elle donnait des points quand on lisait des livres et moi j'étais quelqu'un qui n'aimait pas lire [...]. Donc ça me forçait à lire vu que j'étais récompensé. » Le participant 8 évoque la relation de confiance et de proximité qu'il a développé avec ses enseignant.e.s tout au long de ses études secondaires : « La direction... et le corps enseignant c'est vraiment du monde qu'on côtoie tous les jours, qu'on voit, qu'on parle comme si ce sont nos parents ». Il souligne que cette relation de proximité a facilité son parcours scolaire. Le participant 14 partage que, malgré ses difficultés en mathématiques, un enseignant a joué un rôle essentiel dans son parcours scolaire : « À l'école secondaire, il y avait un prof qui savait que j'avais des difficultés en maths. Il m'aidait avec les exercices et allait au-delà de ce qu'on pourrait considérer comme la simple "job d'un prof". »

Ce dernier témoignage illustre comment la disponibilité manifestée par les enseignant.e.s à le potentiel de favoriser la réussite scolaire. Le participant 11 partage que certains de ses enseignant.e.s lui ont transmis leurs passions qu'ils éprouvaient envers la matière qu'ils enseignaient : « J'avais un prof au secondaire qui adorait les sciences [...] moi je n'aimais pas trop [...] mais avec la passion qu'il avait, je commençais à aimer ça, jusqu'à ce que je puisse littéralement m'imaginer faire ça toute ma vie. ». Ce témoignage illustre l'impact positif des enseignant.e.s passionnés, capables de transformer le désintérêt d'un élève. La passion du professeur de sciences a non seulement suscité l'intérêt du participant, mais a aussi influencé ses aspirations professionnelles.

La participante 1 décrit comment le personnel enseignant de son école secondaire, lui procurait un soutien émotif particulièrement réconfortant : « Surtout ils étaient émotionnellement là pour toi [...] Et en vrai, je me sentais vraiment à l'aise. [...] c'est comme s'ils agissaient en tant que parents. » Elle se souvient d'un lien particulier avec un enseignant

de son école, qui lui procurait un espace d'écoute et de soutien. « [...] J'avais un prof à qui je pouvais tout demander. Il était toujours là si j'avais besoin d'aide avec mes amis il était là si j'avais besoin d'aide en math il était là, il était toujours là. » La participante 9 souligne le rôle important des enseignant.e.s du Cégep, qui ont exercé une grande influence sur son parcours scolaire. Elle décrit comment le soutien et l'encadrement de certains professeur.e.s l'ont aidé à surmonter ses difficultés et à obtenir son diplôme d'études collégiales. « Les professeurs honnêtement je trouve que parmi tout mon parcours scolaire [...], c'est la plus grande influence niveau scolaire [...] ceux qui m'ont construit étaient présents académiquement, mais aussi mentalement comme comprendre mon anxiété et ne pas me juger. »

En somme, les témoignages des participant.e.s indiquent comment la qualité de leurs relations avec leurs enseignant.e.s a puissamment participé à leur réussite scolaire. En revanche, certains témoignages font état de comportements manifestés par ces derniers qui ont été perçus comme une forme de stigmatisation sociale. Le participant 8 décrit les regards et les intonations condescendants de certains professeur.e.s comme des indicateurs de préjugés implicites : « Quand il prend les présences, il lit des noms québécois typiques de souche puis après il lit Mamadou, Ahmed. C'est sûr que tu le vois dans son expression [...] dans son intonation, il est un peu plus renfermé ». Le participant 8 ajoute un sentiment de malaise par rapport à l'attitude de certains professeur.e.s : « Ouais, subtile, c'est sûr parce que tu sais quand le professeur il n'aime pas vraiment les arabes etc., tu le vois dans son intonation, tu le vois dans le regard, tu le vois dans le questionnement ». Ces témoignages décrivent des comportements implicites, notamment à travers l'intonation, le regard et les questions posées, qui contribuent à son ressenti de malaise face à certains professeurs.

La participante 3 explique comment certains commentaires de ses professeur.e.s, bien que non directement adressés à elle, lui ont fait comprendre qu'elle n'était pas totalement acceptée : « J'ai eu des profs lorsqu'on parlait de sujets [...] qui avaient rapport avec la philosophie, certains pouvaient sans s'en rendre compte avoir des commentaires qui étaient un peu déplacés par rapport aux religions ». Le participant 12 partage l'expérience suivante : « En secondaire 5, on devait aller voir un film. Quand le prof était en train d'expliquer les règlements, il a mentionné, en regardant juste le coin avec les arabes: « "et personne ne vole quoi que ce soit ?" », je me suis senti comme sale. » Ce témoignage est un exemple de stigmatisation sociale qui a eu un impact émotionnel fort négatif sur le participant. Les propos de l'enseignant ont créé un climat de stigmatisation et de marginalisation aux élèves magrébins de sa classe.

Ce sous-thème indique que le parcours scolaire peut être à la fois favorisé par le personnel enseignant, tout comme il peut être source d'inconfort et de rejet.

L'impact des carences institutionnelles et familiales sur le parcours scolaire des participant.e.s

L'analyse indique que les participant.e.s déplorent un manque d'information appropriée et suffisante en ce qui concerne les programmes d'études, les bourses et les opportunités de carrière. Ces carences peuvent provenir de leur famille ou du système scolaire.

Du côté familial, plusieurs participant.e.s ont exprimé un manque d'accompagnement et de transmission d'informations essentielles. La participante 1 dit ne pas se sentir « assez informée » pour répondre à des questions relatives aux possibilités offertes par le système scolaire. Le participant 12 partage une expérience similaire : « Quand j'ai fini le secondaire, je savais juste que je voulais un bon travail [...] qui paye. À l'école on nous disait choisis entre sciences de la nature ou sciences humaines et quand tu arrives au cégep tu vas avoir une révélation. » Il ajoute que sa méconnaissance du système scolaire ne pouvait être comblée par ses parents : « Mes parents me disaient juste d'aller à l'université parce que c'était important, mais ils ne connaissaient pas les différences entre les programmes ici. » Le participant 12 a hérité de ses parents la valeur des études et leur importance. Toutefois, ses parents ne pouvaient lui transmettre des informations pratiques sur le système scolaire québécois parce qu'ils avaient complété leurs études dans leur pays d'origine. En conséquence, le participant 12 décrit ainsi la motivation qui est à la source de son choix de programme collégial : « J'ai choisi sciences humaines parce que je ne savais pas quoi faire d'autre, et au cégep, je suis resté dans le flou total. J'ai découvert trop tard que j'aurais pu aller en technique et me trouver un emploi plus rapidement. » Le participant 12 en vient à la conclusion que le manque d'information a perturbé son parcours scolaire : « J'ai l'impression d'avoir perdu du temps, d'avoir suivi un chemin juste parce que c'est ce que tout le monde disait de faire. Si j'avais eu les bonnes infos plus tôt, j'aurais choisi un programme plus concret et qui me motivait vraiment. » Le participant 11 fait état de son ignorance en ce qui concerne les ressources financières offertes à l'ensemble de la population étudiante.

Cette ignorance était causée premièrement par une carence du système scolaire. Et deuxièmement, par une méconnaissance de la part de ses parents des ressources offertes par ce même système : « Au secondaire, le prof qui nous aidait avec les demandes nous disait que les bourses, c'était pour les "bollés" et qu'il ne fallait pas compter là-dessus. Mes parents ne savaient pas ça, et à la maison, on ne parlait jamais de ça. » Et ce n'est que par hasard que le

participant 11 a appris que le système scolaire offrait plusieurs possibilités d'aide financière : « C'est une fille dans mon cours de français au cégep qui m'avait dit que sa mère lui avait montré les sites où aller pour trouver toutes les aides financières, alors qu'avec toutes mes recherches, je ne trouvais rien. » Le participant 11 en vient à la conclusion que les étudiant.e.s magrébin.e.s de deuxième génération sont en quelque sorte désavantagés par rapport aux étudiant.e.s dont les parents ont fait leurs études primaires, secondaires et collégiales au Québec : « C'est comme ça que j'ai compris qu'ils auront toujours une longueur d'avance. Si j'avais su dès le début que j'avais droit à certaines aides, j'aurais pu mieux gérer mon temps et mes études au lieu d'être toujours épuisé. »

Du côté institutionnel, l'accès inégal aux ressources professionnelles, comme les conseillers d'orientation, a des conséquences tangibles sur le parcours scolaire des participant.e.s. La participante 9, confrontée à un manque d'encadrement et d'information, se sent perdue face aux choix qui s'offrent à elle : « Je ne sais pas si c'est elle qui me l'a conseillé ou si c'est le destin, mais je sais que la seule raison pour laquelle j'avais choisi mon choix de programme, c'est parce que je ne savais toujours pas quoi faire ». Le participant 6 décrit son expérience au cégep comme une « perte de temps », causé en partie à un manque de préparation et d'orientation adéquates : « Je ne savais même pas que tu pouvais aller à l'université avec une technique et quand j'en parlais avec les gens autour de moi on me disait mes parents me l'ont dit ou je le savais déjà ». Le participant 2 regrette son choix de programme au cégep, qu'il attribue en partie au manque d'information et d'encadrement : « C'est vrai que j'ai eu un DEC en science de la nature qui ne m'a pas servi finalement ».

Le participant 14 ajoute qu'il a rapidement réalisé que son choix d'études collégiales ne correspondait pas à ses intérêts : « Quand je suis arrivé au cégep, je me suis rendu compte que je n'aimais pas ça [science de la nature], mais je pensais que changer de programme serait une perte de temps ». Il réalise maintenant qu'il lui aurait été possible d'opter pour un parcours d'études collégiales différent et probablement plus ajusté à ses ambitions : « Je ne savais pas que certaines techniques permettaient d'aller à l'université ou qu'il y avait différents types de parcours. J'ai fini mon DEC et je suis allé en biochimie à l'université parce que c'était la suite logique. J'ai abandonné après un an. »

Même après un parcours scolaire compliqué et semé d'embûches, le participant 14 éprouve toujours un sentiment d'indécision scolaire qui est, à son avis, causé à la fois par une carence d'information tant sur le plan familial qu'institutionnel : « Encore aujourd'hui j'ai aucune idée quoi faire. Ceux que je connais demandent à leurs parents et les profs me disent

que toutes les infos sont sur internet. Je ne savais même pas ce qu'était un conseiller d'orientation avant aujourd'hui. »

En ce qui concerne son parcours universitaire, le participant 13 attribue une partie de ses difficultés au fait qu'il n'était pas suffisamment informé sur la réalité des exigences du programme choisi : « J'arrive à l'université en pensant que ça va être comme le cégep et le secondaire : tu vas en classe, t'as des bonnes notes et t'es good. Mais pas du tout. J'arrive et je commence la chasse à l'information. » Le participant 13 réalise rapidement que son ignorance concernant les exigences de son programme tire sa source du fait que ses parents ne pouvaient pas lui transmettre les informations nécessaires : « Personne ne te dit rien et les autres gens en classe savent déjà tout à l'avance parce que leurs parents sont allés à l'école ici. » Il en vient aussi à la conclusion : « Je te jure, quand tes parents ont grandi ici et sont passés par le même système, tu as une longueur d'avance. Moi, je ne savais rien et j'étais tout seul à essayer de le découvrir, et Google a ses limites. »

Ces témoignages illustrent comment le manque d'information scolaire pèse lourdement sur le parcours des études post-secondaires des participant.e.s. Cette carence au point de vue de l'information est souvent liée au contexte familial et institutionnel. En somme, une information scolaire inadéquate et insuffisante est de nature à compliquer le parcours scolaire des participant.e.s. Et ce parce que leurs parents n'ont pas été en mesure de soit leur fournir les informations nécessaires ou à tout le moins de combler les lacunes du système scolaire.

Le parcours scolaire lieu d'affirmation par rapport à l'héritage familial

L'héritage familial influence le parcours scolaire des participant.e.s. Cet héritage se manifeste sous deux aspects. Il est d'abord un lieu d'encouragement, de soutien social et de transmission de valeurs. Mais il est aussi un lieu où s'exerce des formes de pression liés aux attentes parentales. D'une certaine manière le parcours scolaire des participant.e.s est à la fois motivé et favorisé par la famille. Toutefois certaines pressions exercées par les parents force les participant.e.s à affirmer leur choix et à se distancier de certaines attentes.

La famille : un double héritage

La famille joue un rôle complexe, oscillant entre soutien et pression. Si l'encouragement et l'aide pratique sont précieux, les attentes parentales élevées, souvent ancrées dans le désir de réussite sociale et financière, peuvent générer du stress. La participante 5 résume ce dilemme en affirmant que la pression familiale au Cégep « c'est quelque chose que tu sentais ». Le participant 9 partage : « C'est juste parce qu'en tant que parents immigrants, bah c'est sûr qu'ils veulent la stabilité pour leurs enfants et que tu aies

une bonne job et que tu sois capable de les supporter plus tard s'il y a le besoin ». Le participant 1 ajoute : « On avait tout le temps ce truc de on a émigré jusqu'ici pour les études de nos enfants. Alors nos enfants, ils doivent faire quelque chose de grand, plus grand que ce qu'ont fait mes parents ».

Cette pression, bien qu'elle puisse être motivante, peut également engendrer du stress et de l'anxiété, particulièrement dans un environnement scolaire compétitif. Comme le partage le participant 14 : « Le succès de ma famille est sur mon dos, si je ne réussis pas ça sera la honte et leur sacrifice aura été pour rien, ma mère a abandonné une carrière en Tunisie et moi je vais la récompenser avec une technique ». Le participant 14 exprime la pression exercée par le milieu familial où la réussite académique est perçue comme une obligation morale pour honorer les sacrifices familiaux, générant ainsi un stress intense et une crainte de l'échec. Le participant 11 partage le même type d'expérience : « Mes parents sont présents pour moi, c'est sûr, mais parfois cette présence est étouffante. » En d'autres termes, le participant 11 se sent responsable du bonheur de ses parents tout au long de son parcours scolaire : « J'ai l'impression que leur bonheur dépend de ma réussite, et c'est tellement lourd, surtout parce que je ne suis pas sûr de ce que je veux faire. »

L'analyse qualitative des données fait ressortir la pression que les participant.e.s ressentent lorsqu'ils sont confrontés aux attentes de leurs parents par rapport à leur réussite académique et leur projet de carrière. Cette pression est particulièrement lourde à porter lorsque leur parcours scolaire ne répond pas aux attentes de leurs parents. Le participant 12 se sent responsable de la déception de ses parents parce que son parcours scolaire et son projet de carrière ne correspondent pas à leurs attentes : « Mes parents [...] je sais qu'ils rêvaient de me voir devenir ingénieur. Donc, quand j'ai décidé d'aller en communication, j'ai pu voir la déception sur leur visage. » En fait, le participant 12 a même l'impression que ses parents éprouvent, jusqu'à un certain point, un sentiment de honte par rapport à ses choix vocationnels : « Ils évitent même la question lorsque leurs amis leur demandent dans quoi j'étudie. »

Le participant 11 partage une expérience similaire à celle du participant 12. En effet, son parcours scolaire et ses choix vocationnels contrariaient profondément ses parents : « Je me souviens de grosses chicanes entre mes parents et moi. Quand je leur disais que je ne voulais pas aller en droit et que je préférais les arts. » Aux yeux de ses parents ce choix vocationnel était complètement inacceptable, car il allait à l'encontre de leurs valeurs culturelles : « On ne fait pas ce genre de choses chez nous. » Le participant 11 a vécu en quelque sorte un conflit culturel où s'opposaient les valeurs de ses parents à ses propres valeurs acquises tout au long

de son parcours scolaire : « Mais le truc, c'est que je suis de là-bas, mais je suis aussi d'ici. Alors, je suis juste moi. J'ai réalisé pendant cette chicane qu'il fallait que je mette mon pied à terre, sinon je serais malheureux. » L'analyse met en évidence la difficulté de concilier à la fois les aspirations des parents et celles des participant.e.s. Ce conflit force les participant.e.s à s'affirmer et à imprimer à leur parcours scolaire une dynamique qui est le reflet de leurs aspirations.

L'expérience du participante 12 exprime bien l'évolution du parcours scolaire et vocationnel vécu par la majorité des participant.e.s : « Je n'avais jamais réalisé, jusqu'à mes 22 ans, à quel point la majorité de mes décisions scolaires, de carrière [...] étaient toutes basées sur ce que mes parents voulaient. » À un certain point, durant son parcours, la participante 12 en est venue à la conclusion qu'elle devait arrêter ses choix en fonction de son identité et de ses aspirations et non pas dans le but de plaire à ses parents : « Un jour, je me suis assise et j'ai pris conscience que si ça continuait comme ça, j'allais finir dans une job et même une vie que je n'avais pas choisi. »

L'analyse, met en évidence le dilemme qui déchire les participant.e.s, car ils doivent souvent mettre de côté les aspirations de leurs parents afin d'affirmer leurs propres aspirations. Cette affirmation, bien qu'elle soit douloureuse, leur permet d'ajuster leur parcours scolaire en fonction de leurs aspirations, de leurs intérêts de carrière et de leurs aptitudes. Toutefois c'est l'ambition de leurs parents qui a amené leur effort à poursuivre leurs études et à atteindre leurs objectifs.

L'analyse qualitative des données met en évidence que la motivation des participant.e.s ne provient pas uniquement d'un élan individuel, mais s'inscrit dans un héritage familial où les attentes parentales jouent un rôle central. Toutefois, plutôt que de se conformer passivement aux ambitions de leurs parents, les participant.e.s les intègrent et les transforment en fonction de leur propre identité et aspirations. Cette motivation constitue un véritable moteur qui leur permet de surmonter les obstacles inhérents à leur parcours scolaire tout en affirmant leur propre trajectoire.

Ainsi, la participante 3 exprime sa fierté d'avoir « la force ou [...] l'énergie mentale de [...] se rendre jusqu'à l'université puis continuer ses études universitaires », illustrant une détermination qui trouve ses racines dans les valeurs familiales tout en se déployant vers un projet qui lui est propre. De son côté, le participant 6, malgré une expérience décevante au Cégep qu'il qualifie de « perte de [sa] vie », demeure résolu à atteindre son objectif professionnel : « Moi mon but en ce moment c'est de devenir CPA (comptable professionnel agréé). Là si je pouvais avoir mon CPA sans passer par l'école, je l'aurais fait. » Son

ambition, bien qu'alignée avec les aspirations de réussite familiale, est redirigée vers un domaine qu'il a choisi, affirmant ainsi son autonomie dans son parcours scolaire et de carrière.

Cette tension entre attentes familiales et aspirations personnelles est particulièrement présent dans le témoignage du participant 12, qui a choisi d'étudier la finance malgré la volonté de ses parents de le voir poursuivre une carrière en médecine : « Mes parents voulaient que j'aie en médecine, quand j'ai décidé d'aller en finance, ma mère a pleuré. Même si une part de moi aimerait rendre ma mère fière, c'est ma vie et je veux faire ce que j'aime. » Ce témoignage illustre le caractère ambivalent du soutien parental : bien qu'il puisse être perçu comme une contrainte, il sert également de point d'ancrage à la persévérance des participant.e.s, qui transforment cette pression en un levier d'accomplissement personnel. Cette capacité à s'approprier et réorienter les attentes familiales se manifeste également dans les récits de résistance face aux difficultés académiques et à la discrimination.

La participante 12 illustre cette dynamique lorsqu'elle raconte avoir refusé de se laisser décourager par l'injustice d'un professeur : « Après, j'ai refait mon cours avec un autre professeur puis j'ai passé la main haute. » Sa détermination repose sur une conviction en ses capacités, renforcée par l'idée de devoir prouver sa valeur par rapport à un environnement qui ne la reconnaît pas toujours. La participante 13 relate son expérience avec une enseignante qui l'a freinée dans son apprentissage sous prétexte qu'elle ne maîtrisait pas suffisamment la langue française, bien qu'elle soit originaire d'un pays francophone : « À la bibliothèque, on m'enlevait les gros livres en disant que je ne comprendrais pas. Aujourd'hui, à l'université, ce souvenir me pousse à réussir, pour me prouver à ceux qui ont douté de moi ». Cette volonté de réussite, nourrie par un sentiment d'injustice, mais aussi par la fierté d'honorer les sacrifices familiaux, montre comment la motivation des participant.e.s s'inscrit dans un double héritage où ambition familiale et affirmation de soi se conjuguent.

Ces témoignages soulignent ainsi que la motivation personnelle des participant.e.s est indissociable du cadre familial qui les a façonnés. Plutôt que d'être en rupture avec les attentes parentales, ils s'en inspirent pour construire un parcours qui leur ressemble. Cet équilibre entre transmission et transformation forge leur résilience et leur détermination, leur permettant non seulement de persévérer tout au long de leur parcours scolaire, mais aussi d'écrire leur propre définition de la réussite.

Sommaire de l'analyse des données

L'analyse qualitative des données recueillies auprès des 14 participant.e.s met en évidence trois grands thèmes qui structurent leur expérience du parcours scolaire : la découverte de l'identité culturelle et vocationnelle, le caractère ambigu de l'expérience du parcours scolaire, et le parcours scolaire lieu d'affirmation par rapport à l'héritage familial. Chacun de ces thèmes décrit les tensions et les dynamiques qui façonnent leur parcours scolaire. Ce parcours scolaire oscille entre adaptation par rapport aux attentes sociales et familiales et l'affirmation de soi.

La découverte de l'identité culturelle et vocationnelle constitue la première étape où les participant.e.s prennent conscience de leur altérité et des pressions sociales qui influencent leur place dans la société québécoise. Cette phase est marquée par des défis liés à la conformité sociale et à l'insécurité identitaire, mais elle est également supportée par le soutien social et familial. Les cercles d'amis et la famille offrent des espaces de sécurité émotionnelle et d'encouragement, essentiels pour initier une réflexion sur leur identité.

Le parcours scolaire des participant.e.s est marqué par une dualité constante, à la fois source d'opportunités et de défis. Deux éléments clés ressortent : l'ambivalence du rôle des enseignants et les carences institutionnelles et familiales en matière d'orientation scolaire. D'un côté, les enseignant.e.s exercent une influence déterminante sur la réussite scolaire des participant.e.s. Certains d'entre eux jouent un rôle fondamental en offrant un encadrement bienveillant, en encourageant leur curiosité intellectuelle et en les soutenant tout au long de leur parcours scolaire. Toutefois, l'analyse qualitative des données met en lumière des formes de stigmatisation sociale, où les participant.e.s ont perçu des préjugés implicites à travers des remarques, des attitudes ou des traitements différenciés, renforçant leur sentiment de marginalisation. En outre, un manque d'accompagnement institutionnel et familial en matière d'orientation scolaire complique leur parcours scolaire.

Le système scolaire, bien que généralement accueillant, ne prend pas toujours en compte les réalités et les besoins spécifiques des jeunes issus de l'immigration. De nombreux participant.e.s expriment un sentiment d'incertitude par rapport à leur orientation scolaire. Ce sentiment d'incertitude est causé par une carence d'information en ce qui concerne le processus de choix de programme, les possibilités de formation et les aides financières disponibles. Le manque d'information des parents par rapport au système scolaire québécois ne leur permet pas d'accompagner leurs enfants tout au long de leur parcours scolaire. Les participant.e.s doivent, donc compter que sur leurs ressources pour naviguer tout au long

de leur parcours scolaire. Finalement, le parcours scolaire des participant.e.s s'offre aussi comme un lieu d'affirmation par rapport à l'héritage familial. La famille peut être à la fois une source de motivation, mais aussi un lieu qui force l'affirmation des participant.e.s. En effet, les attentes parentales, souvent axées sur la stabilité et la réussite sociale, peuvent générer du stress et des conflits lorsque les aspirations des participant.e.s divergent de celles de leur famille. Toutefois, plutôt que de rejeter cet héritage, les participant.e.s le réinterprètent et l'intègrent dans leur propre projet de vie, trouvant un équilibre entre les ambitions familiales et leurs propres aspirations personnelles et professionnelles.

En somme, l'expérience du parcours scolaire en milieu minoritaire des jeunes Maghrébins de deuxième génération est un processus dynamique, façonné par des influences sociales, familiales et institutionnelles, mais aussi par leur capacité à définir leur propre projet. Ce parcours démontre une quête constante pour trouver un équilibre entre leur héritage culturel, les exigences de la société d'accueil de leurs parents et l'élaboration de leur propre projet vocationnel. Un projet qui reflète à la fois leur singularité et les valeurs de leur famille.

Discussion

Les résultats de cette étude mettent en lumière la complexité du parcours scolaire des jeunes Maghrébins de deuxième génération. Les résultats indiquent que les participant.e.s oscillent entre l'adaptation aux normes socioculturelles dominantes et l'affirmation de leur identité culturelle et vocationnelle. Plus spécifiquement, trois thèmes principaux ont émergé : l'identité scolaire en tension entre héritage familial et nouvelles réalités, le passage du conflit identitaire à l'affirmation de soi et le parcours scolaire comme lieu de célébration des différences. La mise en parallèle avec la recension des écrits scientifiques met en évidence comment les résultats de cette recherche confirment, approfondissent ou ajoutent à la connaissance de ce phénomène.

L'identité scolaire en tension : entre héritage familial et nouvelles réalités

La recension des écrits met en évidence l'importance du soutien familial et de l'héritage culturel transmis par les parents de première génération tout au long du parcours scolaire de leurs enfants. Plusieurs études soulignent que les familles originaires du Maghreb accordent aux études une valeur particulièrement importantes. En effet, ils perçoivent la réussite académique comme une condition essentielle qui détermine l'intégration à la société d'accueil et la réussite professionnelle (Kanouté et al., 2009 ; Tardif-Grenier et Archambault, 2017).

L'identité des participant.e.s émerge ainsi à partir de deux sphères essentielles : la famille et l'expérience scolaire. Leur famille leur transmet une valeur fondamentale :

l'importance de l'éducation comme vecteur de réussite et de stabilité. Cet héritage constitue un moteur de résilience qui leur permet de surmonter les difficultés rencontrées dans un environnement scolaire qui, bien qu'accessible, n'est pas toujours réceptif à leur culture d'origine.

Toutefois, loin de se limiter à un simple outil de conformité, cette résilience scolaire devient un levier d'affirmation. En progressant tout au long de leur parcours scolaire, les participant.e.s ne se limitent pas aux aspirations transmises par leurs parents : ils découvrent de nouvelles perspectives, des intérêts inexplorés, et finissent par développer un projet vocationnel qui leur est propre. Le parcours scolaire devient un lieu où ils apprennent à s'approprier et célébrer leur différence culturelle plutôt qu'à l'occulter.

Cependant, malgré cet attachement à la valeur de l'éducation, la recherche scientifique a mis en évidence le fait que les parents de première génération se heurtent souvent à une méconnaissance du système scolaire québécois. Cette méconnaissance limite leur capacité à accompagner efficacement leurs enfants dans leurs choix d'orientation ou leur cheminement scolaire (Mc Andrew et al., 2015).

Les résultats confirment cette information tout en la précisant. D'abord il est évident que les participant.e.s bénéficient du soutien social et des encouragements de leurs parents. Toutefois, l'apport de cet héritage familial est limité par le fait que les parents ont une connaissance insuffisante du système scolaire québécois. Cette méconnaissance limite leur capacité à accompagner les participant.e.s tout au long de leur parcours scolaire. Par exemple, ils ne possèdent pas les connaissances nécessaires pour leur apporter les éclairages nécessaires à leurs orientation scolaire et professionnelle. Les participant.e.s doivent donc progresser tout au long de leur parcours scolaire sans bénéficier de l'expérience concrète de leurs parents.

L'analyse qualitative des données met donc en évidence les avantages et les limites de cet héritage familial qui est à la fois une source de motivation, mais aussi un facteur relatif de désorientation. Les participant.e.s doivent donc, pour satisfaire les attentes parentales, combler eux-mêmes certaines lacunes au plan de la connaissance du système scolaire québécois.

Du conflit identitaire à l'affirmation de soi

Les connaissances actuelles indiquent que les élèves issus de minorités visibles, notamment d'origine maghrébine, sont confrontés à diverses formes de discrimination qui peuvent fragiliser leur sentiment d'appartenance à la communauté d'origine de leurs parents et aussi nuire à leur réussite scolaire (Levasseur et Hamel, 2018 ; Boukhari, 2020). Ces

diverses formes de discrimination complexifient et alourdissent leur développement identitaire et par voie de conséquence leur parcours scolaire (Lafortune et al., 2020).

L'analyse qualitative des données, a mis aussi en évidence que les participant.e.s sont soumis à diverse formes de discrimination. Toutefois, les participant.e.s à la présente recherche utilisent ces formes de discriminations comme moyen d'affirmation. Plus précisément, les participant.e.s revendiquent leur singularité non seulement par rapport à leur environnement scolaire, mais aussi par rapport à leur héritage familial. Ils parviennent donc à développer une identité propre et à revendiquer leur singularité. Singularité qui les différencie des attentes familiales et des normes imposées par la société dominante. L'affirmation de leur singularité que révèlent les participant.e.s illustre le processus décrit par Heller (2011), où les individus issus de minorités, loin de se conformer aux héritages ou aux normes dominantes, reconfigurent leur identité en élaborant des trajectoires à la croisée de leur héritage familial et de leur environnement social.

L'analyse qualitative des données met donc en évidence que le parcours scolaire des participant.e.s n'est pas uniquement un lieu de tension, mais est aussi un espace d'apprentissage et de résilience. Malgré les obstacles rencontrés, les participant.e.s transforment les expériences de marginalisation en moteurs de construction personnelle et de fierté identitaire.

Au début de leur parcours, les participant.e.s vivent un conflit entre l'héritage familial et la culture dominante. D'une part, ils reçoivent de leur famille une injonction à la réussite scolaire, perçue comme un moyen de reconnaissance sociale et d'ascension économique. D'autre part, l'environnement scolaire leur impose une norme d'intégration qui peut parfois être perçue comme une injonction à l'assimilation. Au cœur de cette tension, ils font malgré tout preuve de résilience. Résilience qui leur permet de surmonter les difficultés qui émergent tout au long de leur parcours scolaire. Cela indique que leur processus identitaire n'est pas linéaire, mais implique un travail constant de déconstruction et de reconstruction.

Les participant.e.s apprennent progressivement à développer un projet et une identité personnel et scolaire/professionnel qui leur est propre. En effet, au début leur parcours scolaire est grandement motivé par les attentes parentales. Toutefois ce même parcours scolaire s'offre avec le temps comme un espace d'exploration où ils identifient et expérimentent leurs propres aspirations. Le parcours scolaire devient donc un espace de croissance personnelle où ils prennent conscience de leur propre identité, qui est à la jonction de leur héritage parental et de leur environnement social.

En somme, leur parcours scolaire leur permet de développer leur identité et de construire un avenir professionnel qui correspond à leurs aspirations.

Un parcours scolaire comme lieu de célébration des différences

Selon la recension des écrits scientifiques, l'environnement scolaire peut être à la fois un espace d'intégration et de socialisation et un lieu où se manifestent des inégalités systémiques et des préjugés (Magnan et al., 2019 ; St-Amand et al., 2019). Par ailleurs, les attentes élevées des parents peuvent provoquer des tensions lorsque les aspirations personnelles des jeunes divergent de celles de leur famille (Turcotte, 2019).

Les résultats font état de tensions similaires. Toutefois les participant.e.s parviennent à dépasser ces contraintes et à développer leur propre projet scolaire et professionnel. Tout au long de leur parcours scolaire, ils apprennent à conjuguer à la fois leur héritage culturel avec leurs ambitions personnelles. En d'autres termes, ils s'affranchissent des injonctions familiales et des normes dominantes pour construire un projet professionnel et vocationnel qui correspond à leur identité.

Le parcours scolaire est donc un processus de découverte, d'émancipation et d'affirmation. Au-delà des contraintes qui sont inhérente à ce parcours, l'expérience scolaire devient un processus de développement, d'acceptation, de valorisation et d'expression de leur singularité. Les participant.e.s ont ainsi imprimé à leur parcours scolaire une dynamique qui leur est propre. D'une dynamique de conformité sociale, le parcours scolaire a été de plus en plus animé par une dynamique d'affirmation personnelle. Les participant.e.s se sont ainsi libérés d'un projet vocationnel essentiellement parental pour développer leur propre projet vocationnel. Ils ont ainsi appris à célébrer leur différence et à s'émanciper à la fois des dictats familiaux et des préjugés de leur environnement scolaire.

Ainsi, malgré les difficultés liées à la pression d'assimilation et aux obstacles institutionnels, les participant.e.s transforment leur parcours scolaire en un parcours d'affirmation. Ils apprennent à valoriser leur double appartenance, à concilier leur héritage culturel et les nouvelles perspectives offertes par le système scolaire. Leur parcours illustre une dynamique identitaire hybride, où l'expérience de leur parcours scolaire devient un catalyseur de découverte de soi et d'autonomie.

Limitations et implications pour les recherches futures

Cette étude comporte certaines limites. Tout d'abord, l'échantillon ne comprend que 14 participant.e.s âgés de 18 à 25 ans, ce qui restreint la généralisation des résultats à l'ensemble des jeunes Maghrébins de deuxième génération. Leurs expériences pourraient varier en fonction de leur région géographique, de leur sexe ou de leur contexte socio-économique,

éléments qui n'ont pas été explorés de manière exhaustive. De plus, la recherche se concentre sur le contexte montréalais, omettant de considérer les réalités des jeunes vivant dans d'autres régions du Québec et du Canada, où les dynamiques sociales et éducatives peuvent différer. Les recherches futures pourraient adopter une approche quantitative afin d'inclure un plus grand nombre de participant.es provenant de plusieurs régions du Québec et du Canada. Une analyse comparative avec d'autres communautés ethniques et racisées permettrait d'identifier les spécificités et les enjeux communs liés au parcours scolaire de ces différentes populations.

Conclusion

En conclusion, cette étude qualitative a mis en lumière la complexité du parcours scolaire des jeunes Maghrébins de deuxième génération immigrante. Les résultats soulignent que le parcours scolaire est un lieu de découverte de l'identité culturelle et vocationnelle, une expérience ambiguë, et un lieu d'affirmation par rapport à l'héritage familial.

Les participant.e.s naviguent entre la pression d'assimilation et le besoin d'affirmer leur identité culturelle, tout en bénéficiant du soutien social de leurs proches. L'analyse qualitative des données met en relief que les enseignant.e.s peuvent à la fois contribuer à la réussite scolaire et à la stigmatisation sociale des participant.e.s. Le manque d'information en information scolaire constitue un obstacle important. Et ce, parce que les parents des participant.e.s nourrissent une méconnaissance du système éducatif québécois. Enfin, le parcours scolaire est aussi un processus d'affirmation de soi, où les participant.e.s apprennent graduellement à concilier les attentes parentales avec leurs propres aspirations. Un parcours scolaire qui est aussi un lieu où ils apprennent à accueillir et à développer leur singularité dans un contexte social qui ne leur ai pas toujours favorable.

Cette recherche met en évidence l'importance de promouvoir l'inclusion, de lutter contre la stigmatisation, de renforcer l'accompagnement scolaire et d'encourager le dialogue interculturel et intergénérationnel. Et ce, afin que le parcours scolaire des étudiant.e.s adultes Maghrébins de deuxième génération soit un véritable processus d'épanouissement.

Références bibliographiques

- Amboulé-Abath, A., & Bikié-Bi-Nguéma, N. (2023). Vécu scolaire et représentations identitaires : Ce que l'expérience scolaire des élèves au secondaire issus des minorités visibles révèle de leur environnement socioéducatif. *Revue hybride de l'éducation*, 7(3), 1–21. <https://doi.org/10.1522/rhe.v7i3.1330>
- Altman, A. (2020). Discrimination. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2020 Edition). <https://plato.stanford.edu/archives/win2020/entries/discrimination/>
- Aslam, A., & Lehmann, W. (2021). The school-to-work transitions of second-generation immigrant youth. *Canadian Review of Sociology/Revue Canadienne De Sociologie*, 58(4), 492–512. <https://doi.org/10.1111/cars.12359>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Audet, G., & Mc Andrew, M. (2015). Inégalités dans les trajectoires scolaires des élèves québécois issus de l'immigration : Le rôle des dynamiques sociales, systémiques et scolaires. *Mélanges Crapel*, 41(1), 98–111. https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/Melanges_41_1_6_audet-mcandrew.pdf
- Benoit, M., Rousseau, C., Ngirumpatse, P., & Lacroix, L. (2009). Relations parents immigrants-écoles dans l'espace montréalais : Au-delà des tensions, la rencontre des rêves 1. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 313–332. <https://doi.org/10.7202/019683ar>
- Bonilla-Silva, E. (2021). What makes systemic racism systemic? *Sociological Inquiry*, 91(3), 513–533. <https://doi.org/10.1111/soin.12420>
- Bonilla-Silva, E. (2022). Color-Blind Racism in Pandemic Times. *Sociology of Race and Ethnicity*, 8(3), 343-354. <https://doi.org/10.1177/2332649220941024>

- Boukhari, D. (2020). L'école publique au Québec, la laïcité et l'intégration. *Revue du droit des religions*, (10), 125–140. <https://doi.org/10.4000/rdr.1244>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Chandra, K. (2006). What is ethnic identity and does it matter? *Annual Review of Political Science*, 9(1), 397–424. <https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.9.062404.170715>
- Elbourne, E., Ens Manning, K., & Kifell, Z. (2021). L'impact de la Loi 21 sur les étudiants en droit et en éducation au Québec : Résumé exécutif des conclusions. *Dans Concordia.ca*. Consulté le 4 août 2023, à l'adresse <https://www.concordia.ca/content/dam/concordia/now/docs/Limpact-de-la-Loi-21-sur-les-etudiants-en-droit-et-en-education-au-quebec-Resume-executif.pdf>
- Feyfant, A. (2011). Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 63, 1-13. <https://www.ens-lsh.fr/actualites/63/effets-education-familiale-reussite-scolaire>
- Garneau, S. (2017). Le voile, l'alcool et l'accent. La « diversité » à l'épreuve du racisme vécu. *Diversité urbaine*, 17(7).
- Gazzola, N., & Thériault, A. (2007). Relational themes in counselling supervision: Broadening and narrowing processes. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 41(4), 240–254.
- Gazzola, N., De Stefano, J., & Thériault, A. (2013). Learning to be supervisors: A qualitative investigation of difficulties experienced by supervisors-in-training. *The Clinical Supervisor*, 32(1), 15–39. <https://doi.org/10.1080/07325223.2013.778678>
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students. *The Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21–43. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001002>

- Goulet, S.-H. (2014). Gérard Bouchard, L'interculturalisme. Un point de vue québécois. *Questions De Communication, (25)*, 393–394.
<https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.9133>
- Gouvernement du Québec. (n.d.). *À propos des cégeps et des collèges privés*. Québec.ca.
<https://www.quebec.ca/education/cegeps-colleges-privés/etudier/a-propos>
- Gubbels, J. S., Kremers, S. P. J., van Kann, D. H. H., Stafleu, A., Candel, M. J. J. M., Dagnelie, P. C., Thijs, C., & de Vries, N. K. (2011). Interaction between physical environment, social environment, and child characteristics in determining physical activity at childcare. *Health Psychology, 30(1)*, 84–90. <https://doi.org/10.1037/a0021586>
- Haft, S. L., & Hoeft, F. (2017). Poverty's Impact on Children's Executive Functions: Global Considerations. *New Directions for Child and Adolescent Development, 2017(158)*, 69-79.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5913739/>
- Heller, M. (2011). *Paths to Post-Nationalism: A Critical Ethnography of Language and Identity*. Oxford University Press.
- Hernandez, L., Oubrayrie-Roussel, N., & Prêteur, Y. (2014). De l'affirmation de soi dans le groupe de pairs à la démobilisation scolaire. *Enfance, N° 2(2)*, 135–157.
<https://doi.org/10.3917/enf1.142.0135>
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R., & Smith, P. A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly, 38(1)*, 77.<https://doi.org/10.1177/0013161x02038001004>
- Kamanzi, P. C. (2019). Les parcours scolaires des jeunes canadiens d'origine immigrante aux études supérieures : Qui y accède et comment ? *Educação & Sociedade, 40*.
<https://doi.org/10.1590/es0101-73302019181525>
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., & Tchimou Doffouchi, M. (2009). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire1. *Revue des sciences de l'éducation, 34(2)*, 265–289. <https://doi.org/10.7202/019681ar>

- Kim, D.H., & Sundstrom, R.R. (2014). Xenophobia and Racism. *Critical Philosophy of Race*, 2, 20 - 45.
- Labelle, M. (2011). Racisme et antiracisme au Québec. Discours et déclinaisons.
- Lafortune, G., Prosper, M.-R., & Datus, K. (2020). Défis de réussite et enjeux de prise en compte de la diversité au collégial : Expériences d'étudiant·e·s d'origine haïtienne. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(2), 14. <https://doi.org/10.7202/1073717ar>
- Lafortune, G., & Kanouté, F. (2019). Récits d'expériences de jeunes issus de l'immigration en situation de décrochage : Quand l'école « ne marche pas » ou est un bad trip. *Éducation et francophonie*, 47(1), 131. <https://doi.org/10.7202/1060851ar>
- Leclerc, J. (2023, December 18). Qu'est-ce que le maghreb? *L'aménagement linguistique dans le monde*. <https://www.axl.cefano.ulaval.ca/afrique/maghreb.htm>
- Lessard, A., Poirier, M., & Fortin, L. (2010). Student-teacher relationship: A protective factor against school dropout? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1636-1643.
- Levasseur, S., & Hamel, C. (2018). Revue des écrits systématiques des interactions enseignant-élèves ayant un effet négatif sur les jeunes. *Articles*, 52(3), 747–765. <https://doi.org/10.7202/1050912ar>
- Lochak, D. (2004). Les droits de l'homme : Ambivalences et tensions. *Revue Internationale De Psychosociologie*, X(23), 9. <https://doi.org/10.3917/rips.023.0009>
- Long, R. F., & Huebner, E. S. (2014). Differential validity of global and domain-specific measures of life satisfaction in the context of schooling. *Child Indicators Research*, 7(3), 671–694. <https://doi.org/10.1007/s12187-013-9231-5>
- Maggi, S., Irwin, L. J., Siddiqi, A., & Hertzman, C. (2010). Les déterminants sociaux du développement de la petite enfance : un aperçu. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 46(11), 627–635. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1754.2010.01817.x>

- Magnan, M.-O., Pilote, A., Collins, T., & Kamanzi, P. C. (2019). Discours de jeunes issus de groupes minoritaires sur les inégalités scolaires au Québec. *Diversité urbaine, 19*, 93–114. <https://doi.org/10.7202/1065122ar>
- Moody, Z., & Stahel, T. (2025). School bullying: children and adolescent norms, cultures and identity development. *Frontiers in Education, 10*, Article 1497681. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1497681>
- Nuru-Jeter, A. M., Sarsour, K., Jutte, D. P., & Thomas Boyce, W. (2010). Socioeconomic predictors of health and development in middle childhood : Variations by socioeconomic status measure and race. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing, 33*(2), 59–81. <https://doi.org/10.3109/01460861003663953>
- Omi, M., & Winant, H. (2014). Racial Formation in the United States (3rd ed.). *Routledge*. <https://doi.org/10.4324/9780203076804>
- Park, N. (2004). Character strengths and positive youth development. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, 591*(1), 40–54. <https://doi.org/10.1177/0002716203260079>
- Picot, G., Choi, Y., Gure, Y., & Hou, F. (2023). L'effet du niveau de scolarité et du revenu des parents sur le niveau de scolarité des personnes qui ont immigré durant l'enfance. *Statistique Canada - Rapports économiques et sociaux, 3*(9), 1–21. <https://doi.org/10.25318/36280001202300900002-fra>
- Rainville, P.-E. (2020). De l'égalité formelle à l'égalité réelle. *Nouvelles pratiques sociales, 31*(2), 228. <https://doi.org/10.7202/1076653ar>
- Richardson, R.J. (2009). Islamophobia and anti-Muslim racism – concepts and terms, and implications for education. *Race Equality Teaching, 27*, 11-16.
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school:

- The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408–422. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.408>
- Samson, A., Maisonneuve, A. R., Achille, K., Spicer, K., Haddad, A., Chénier-Ayotte, N., Negura, L., & Robaey, P. (2023). The contribution of vocational preparation in the context of the psychosocial adaptation process to university studies. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. <https://doi.org/10.1007/s10775-023-09599-7>
- Schimmele, C., Hou, F., & Stick, M. (2023). La pauvreté chez les groupes racisés, d’une génération à l’autre. *Rapports économiques et sociaux*, 3(8).
- St-Amand, J., Bowen, F., Bulut, O., Cormier, D., Janosz, M., & Girard, S. (2020). Le sentiment d’appartenance à l’école : Validation d’un modèle théorique prédisant l’engagement et le rendement scolaire en mathématiques d’élèves du secondaire. *Formation et Profession*, 28(2), 89. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.530>
- Statistique Canada. (2021, August 25). Minorité visible de la personne. *Statistics Canada*. https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3Var_f.pl?Function=DEC&Id=45152
- Statistique Canada. (2023). Profil du recensement, Recensement de la population de 2021, produit n° 98-316-X2021001 au catalogue de Statistique Canada. Ottawa. Diffusé le 15 novembre 2023. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F> (site consulté le 14 janvier 2024).
- Tardif-Grenier, K., & Archambault, I. (2017). Implication parentale et réussite éducative : Différences selon la région de naissance du parent1. *Revue des sciences de l’éducation*, 43(1), 209–247. <https://doi.org/10.7202/1042079ar>
- Turcotte, M. (2019). Résultats en éducation et sur le marché du travail des enfants issus de l’immigration selon leur région d’origine. *Série thématique sur l’ethnicité, la langue et l’immigration*, (89-657-X2019018), 3–37.

Turcotte, M. (2020). Résultats du Recensement de 2016 : Parcours scolaire et intégration au marché du travail des jeunes Noirs au Canada. *Regards sur la société canadienne*, (75), 1–15.

Young, J., & Chi, R. (2013). Intercultural relations: A bibliometric survey. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(2), 133-145.

<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2012.11.002>

Annexe 1 – Glossaire

Communauté racisée	Un groupe racial peut être défini comme une catégorie sociale ou un groupe ayant fait l'objet de racialisation, ce qui implique l'extension de la signification raciale à des relations, des pratiques sociales ou des groupes précédemment non classés selon la race. La racialisation se produit à différentes échelles, notamment dans des processus historiques à grande échelle tels que la colonisation de l'hémisphère occidental et le développement de l'esclavage africain, ainsi que dans des pratiques quotidiennes à plus petite échelle telles que le profilage racial. Les groupes raciaux se caractérisent par l'attribution de certaines significations et pratiques sociales à des différences corporelles et phénotypiques perçues, qui sont construites à partir d'éléments conceptuels ou discursifs préexistants façonnés par des idéologies religieuses, scientifiques et politiques concurrentes (Omi & Winant, 2014).
Cote-R	La cote de rendement au collégial, également appelée « cote R », est une méthode statistique utilisée au Québec qui mesure le rendement scolaire des étudiants dans des contextes variés. Les universités québécoises l'utilisent pour évaluer les candidatures, garantissant ainsi une plus grande équité dans le processus d'admission (Gouvernement du Québec, n.d.).
Discrimination	La discrimination peut être définie comme des actions, pratiques ou politiques influencées par le groupe social perçu auquel appartiennent les individus. Ces actions, pratiques ou politiques sont généralement basées sur des caractéristiques socialement marquantes, ce qui signifie qu'elles structurent les interactions dans des contextes sociaux

	<p>importants. Par exemple, la discrimination peut se produire en fonction de caractéristiques telles que la race, la religion ou le genre, largement reconnues comme significatives dans la société (Altman, 2020).</p>
Ethnicité	<p>L'ethnicité est conceptualisée comme un phénomène culturel. Elle est comprise en termes d'attitudes et de croyances, de religion, de langue, de « style de vie » et d'identification de groupe. Dans cette optique, la race est considérée comme une question fondamentalement ethnique, c'est-à-dire culturelle (Omi & Winant, 2014).</p>
Identité ethnique	<p>L'identité ethnique comme un sous-ensemble des catégories d'identité, où l'appartenance est déterminée par des attributs liés à la descendance, que ce soit par des caractéristiques génétiques, culturelles ou historiques. Contrairement à d'autres définitions, elle distingue plus clairement les critères d'appartenance à un groupe des caractéristiques culturelles ou historiques souvent associées à ces groupes. En résumé, elle met l'accent sur l'importance de la lignée familiale pour définir l'identité ethnique, tout en incluant à la fois des éléments objectifs et subjectifs (Chandra, 2006).</p>
Islamophobie	<p>L'islamophobie se réfère à une forme de discrimination ou d'hostilité envers l'islam ou envers les musulmans, caractérisée par des stéréotypes et des préjugés négatifs associés à la religion ou à l'identité culturelle. Cette discrimination peut prendre différentes formes, allant des attitudes individuelles aux politiques institutionnelles, et peut avoir de graves conséquences sur la vie quotidienne et les droits des personnes musulmanes. Cependant, le terme lui-même est controversé, certains le trouvant insuffisant pour décrire la complexité de la discrimination envers les musulmans. Certains préfèrent utiliser des termes comme "racisme anti-musulman" ou "intolérance envers les musulmans" pour mieux saisir les aspects structurels et institutionnels de cette forme de discrimination (Richardson, 2009). Il existe également des préoccupations concernant l'utilisation du suffixe "-phobie", qui peut impliquer une peur irrationnelle, alors que l'hostilité envers l'islam est souvent enracinée dans des préjugés sociaux et</p>

	politiques bien réels. Malgré ces débats, le terme « islamophobie » reste couramment utilisé dans les discussions publiques et les recherches académiques (Richardson, 2009).
Maghrébins	Une expression désignant une personne qui vit ou est d'origine du Maghreb. Le Maghreb, également appelé Al-Maghrib en arabe, est une région géographique à l'Ouest du monde arabe, établie entre 661 et 750 par les Arabes pour unifier l'ouest du califat omeyyade. Sous la colonisation française, le terme « Maghreb » désignait strictement l'Afrique française du Nord, incluant l'Algérie, le Maroc et la Tunisie. De nos jours, la Mauritanie et la Libye ont été ajoutées à la liste, formant le Grand Maghreb, mais cette recherche se concentre sur le Petit Maghreb, incluant seulement l'Algérie, le Maroc et la Tunisie (Leclerc, 2023).
Minorité visible	L'expression « minorité visible » se réfère au statut d'une personne tel que défini dans la Loi sur l'équité en matière d'emploi. Selon cette loi, les minorités visibles sont définies comme « les personnes, autres que les Autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche ». Ces minorités visibles comprennent principalement les groupes Sud-Asiatique, Chinois, Noir, Philippin, Arabe, Latino-Américain, Asiatique du Sud-Est, Asiatique occidental, Coréen et Japonais (Statistique Canada, 2021).
Race	La race peut être définie comme une construction sociale qui joue un rôle fondamental dans la société, influençant profondément l'histoire, la structure économique, politique et culturelle d'un pays. Bien que la race ne soit pas une catégorie transcendante et distincte des autres formes d'inégalités sociales telles que la classe sociale, le genre ou l'orientation sexuelle, elle est considérée comme une catégorie maîtresse, intimement liée et co-constituée avec ces autres axes d'inégalité et de différence. Ainsi, la race est vue comme un concept fondamental qui est profondément ancré dans le tissu social et qui interagit avec d'autres dimensions de l'identité sociale pour façonner les dynamiques sociales et les formes d'inégalité (Omi & Winant, 2014).
Racisme anti-musulman	Le racisme anti-musulman peut être compris comme une hostilité ou une discrimination dirigée contre des individus ou des communautés perçues comme musulmanes, sur la base de marqueurs associés à leur culture, leur langue ou leur religion. Bien que les musulmans ne constituent pas une race au sens

	<p>biologique, le racisme anti-musulman fonctionne de manière similaire au racisme dans ses effets et ses manifestations. L'expression « groupe racial » dans les contextes juridiques englobe des caractéristiques telles que la nationalité, l'ethnicité et la religion, permettant ainsi l'inclusion des musulmans en tant que groupe racialisé dans la législation anti-discrimination. L'hostilité envers les musulmans cible souvent leur identité ethno-religieuse plutôt que leurs croyances religieuses spécifiques, et elle peut avoir des conséquences sociales et économiques significatives pour les individus et les communautés. Le racisme anti-musulman, comme d'autres formes de discrimination, est basé sur l'affiliation plutôt que sur les croyances individuelles, et il perpétue des stéréotypes et des préjugés qui contribuent aux inégalités sociales (Richardson, 2009).</p>
Racisme systémique	<p>Le racisme systémique fait référence à des sociétés où les récompenses sociales, politiques, économiques, culturelles, voire psychologiques, sont partiellement attribuées le long de lignes raciales. Cela se produit parce que la distribution des récompenses dans toute société implique plusieurs axes de division sociale, tels que la race, le genre, la classe sociale et l'orientation sexuelle. Le racisme systémique est perpétué par des pratiques collectives, des mécanismes et des comportements qui reproduisent la domination raciale, et il est caractérisé par la participation de tous les acteurs, qu'ils soient conscients ou inconscients de leur rôle dans le maintien de ce système (Bonilla-Silva, 2021).</p>
Relations interculturelles	<p>Les relations interculturelles désignent les interactions et les relations entre des individus ou des groupes issus de milieux culturels différents. Ce domaine d'étude est né de l'intérêt académique pour comprendre comment les personnes de perspectives culturelles diverses interagissent les unes avec les autres. Bien que différents termes tels que l'anthropologie culturelle, la psychologie interculturelle et la communication interculturelle aient été utilisés pour décrire ce domaine de recherche, ils partagent tous un objectif commun : examiner les interactions à l'intersection de différentes cultures. En essence, les relations interculturelles englobent diverses disciplines et méthodologies visant à explorer comment la diversité culturelle influence les interactions humaines et les dynamiques sociétales (Young & Chi, 2013).</p>

Xénophobie	<p>La xénophobie peut être décrite comme une forme d'exclusion civique où des individus ou des communautés sont ostracisées de la société en raison de leur origine perçue comme étrangère ou de leur culture perçue comme différente. Cela prive ces personnes ou communautés de bénéfices sociaux et de relations officiellement reconnus, nécessaires pour une participation pleine et significative dans la société contemporaine. L'inclusion civique est considérée comme précieuse car elle donne aux individus la capacité d'agir et de s'engager dans la vie politique et sociale de manière équitable avec les autres membres de la société. La xénophobie, en revanche, nie à certains individus ou aux groupes cette inclusion, les marginalisant et limitant leur accès aux droits, aux opportunités et à la reconnaissance culturelle. Cette attitude n'est pas seulement une question d'opinions individuelles, mais aussi une question d'acceptation sociale ou de rejet communautaire, car elle affecte la manière dont les individus interagissent et aspirent à s'intégrer dans la société (Kim & Sundstrom, 2014).</p>

Annexe 2 – Questionnaire sociodémographique

1. Quel est le genre auquel tu t'identifies ?
 - a) Homme
 - b) Femme

- d) Autre
 - d) Préfère ne pas le déclarer
2. Quel est ton âge ?
 3. Tes parents sont nés dans quel pays ?
 - a. Ton père (Algérie, Maroc, Tunisie)
 - b. Ta mère (Algérie, Maroc, Tunisie)
 4. Quel est le niveau d'éducation de tes parents ?
 5. Ont-ils recommencé leurs études ici ?
 6. Quel est ton lieu de naissance ? (ville, province canadienne)
 7. Quelle est l'année d'obtention de ton diplôme d'études secondaires du Québec ?
 8. Quelle est l'année d'obtention de ton diplôme d'études collégiales du Québec ?
 9. Combien d'années universitaires as-tu complétées jusqu'à maintenant ?
 10. Quelle université fréquentes-tu ?

Annexe 3 – Questionnaire semi-structuré

1. Comment as-tu vécu ton parcours scolaire ?
 - a. Comment as-tu vécu ton parcours scolaire au primaire ?

- i. Comment décrirais-tu l'influence de tes pairs sur ton parcours scolaire ?
 - ii. Comment décrirais-tu l'influence de ta famille sur ton parcours scolaire ?
 - iii. Comment décrirais-tu l'influence du personnel enseignant ou de la direction d'école sur ton parcours scolaire?
-Lors de ton parcours scolaire, as-tu déjà vécu une forme de discrimination?
- Quels sont les éléments qui ont facilité ton parcours ?
- Quels sont les éléments qui ont compliqué ton parcours ?
- b. Comment as-tu vécu ton parcours scolaire au secondaire ?
- i. Comment décrirais-tu l'influence de tes pairs sur ton parcours scolaire ?
 - ii. Comment décrirais-tu l'influence de ta famille sur ton parcours scolaire ?
 - iii. Comment décrirais-tu l'influence du personnel enseignant ou de la direction d'école sur ton parcours scolaire?
 - iv. Lors de ton parcours scolaire, as-tu déjà vécu une forme de discrimination ou de racisme? Lesquelles?
 - v. Quels sont les éléments qui ont facilité ton parcours ?
 - vi. Quels sont les éléments qui ont compliqué ton parcours ?
- c. Comment as-tu vécu ton parcours scolaire au cégep ?
- i. Comment décrirais-tu l'influence de tes pairs sur ton parcours scolaire ?
 - ii. Comment décrirais-tu l'influence de ta famille sur ton parcours scolaire ?
 - iii. Comment décrirais-tu l'influence du personnel enseignant ou de la direction d'école sur ton parcours scolaire?
 - iv. Lors de ton parcours scolaire, as-tu déjà vécu une forme de discrimination? Lesquelles?
 - v. Quels sont les éléments qui ont facilité ton parcours ?
 - vi. Quels sont les éléments qui ont compliqué ton parcours ?
- d. Comment as-tu vécu ton parcours scolaire à l'université ?
- i. Comment décrirais-tu l'influence de tes pairs sur ton parcours scolaire ?
 - ii. Comment décrirais-tu l'influence de ta famille sur ton parcours scolaire ?

- iii. Comment décrirais-tu l'influence du personnel enseignant ou de la direction d'école sur ton parcours scolaire?
 - iv. Lors de ton parcours scolaire, as-tu déjà vécu une forme de discrimination? Lesquelles?
 - v. Quels sont les éléments qui ont facilité ton parcours ?
 - vi. Quels sont les éléments qui ont compliqué ton parcours ?
2. C'est quoi les éléments qui ont influencé ton choix de carrière ? Comment a tu pris une décision par rapport à ton choix de carrière et/ ou choix de formation
 - a. Le rôle de ta famille dans cette décision
3. Globalement penses-tu avoir déjà vécu de la discrimination lors de ton parcours scolaire ?
 - a. Si oui par qui ?
 - b. Si oui peut tu me raconter une de ses expériences ?
4. Globalement comment décris-tu ton parcours scolaire dans le système scolaire québécois ?
5. Quel est ton sentiment d'appartenance par rapport à la communauté maghrébine ?
6. Quel est ton sentiment d'appartenance par rapport à la société québécoise?
7. Penses-tu que tu as eu les mêmes possibilités de développement que les québécois de souche?