

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
INSTITUT NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
CENTRE – URBANISATION CULTURE SOCIÉTÉ

**COMME NOS PARENTS? ÉTUDE DU PROFIL ÉDUCATIF ET DE LA
TRANSMISSION INTERGÉNÉRATIONNELLE DE L'ÉDUCATION CHEZ
LES IMMIGRANTS LATINO-AMÉRICAINS ET CARIBÉENS AU CANADA**

Par

Nicole ANTUNES REZENDE

Titulaire d'une maîtrise en administration publique

Mémoire présenté pour obtenir le grade de

Maître ès sciences, M.Sc.

Maîtrise en études des populations

Programme offert par l'INRS

Décembre 2025

© Nicole ANTUNES REZENDE, 2025

Ce mémoire intitulé

**COMME NOS PARENTS? ÉTUDE DU PROFIL ÉDUCATIF ET DE LA
TRANSMISSION INTERGÉNÉRATIONNELLE DE L'ÉDUCATION CHEZ
LES IMMIGRANTS LATINO-AMÉRICAINS ET CARIBÉENS AU CANADA**

et présenté par

Nicole ANTUNES REZENDE

a été évalué par un jury composé de

M. Xavier ST-DENIS, directeur de recherche, Institut national de la recherche
scientifique

M. Yacine BOUJAJA, examinateur interne, Institut national de la recherche scientifique

M. Charles FLEURY, examinateur externe, Université Laval

RÉSUMÉ

Ce mémoire s'intéresse au profil éducatif et à la transmission intergénérationnelle de l'éducation chez les immigrants latino-américains et caribéens au Canada, un groupe encore peu étudié par pays d'origine dans la recherche canadienne.

La standardisation indirecte, effectuée à partir des données publiques diffusées par Statistique Canada, a permis de constater que les catégories d'admission des immigrants exercent un pouvoir explicatif limité sur les différences de niveau d'éducation observées entre les immigrants provenant de différentes régions et pays d'Amérique latine et des Caraïbes

L'analyse s'appuie ensuite sur les microdonnées du Recensement canadien de 2016, appariées à des fichiers administratifs (SIEP et SIAI) ainsi qu'à la base internationale Barro-Lee (2013). Ces sources ont permis de construire des modèles de régression imbriqués afin d'examiner les liens entre le niveau d'éducation des parents et l'accès de leurs enfants à l'enseignement postsecondaire. L'étude innove en appliquant une nouvelle mesure du niveau d'éducation, la mesure éducative contextuelle (*contextual attainment*), proposée par Ichou (2014) et Feliciano et Lanuza (2017).

Les résultats montrent que le niveau d'éducation relatif, qui situe les parents dans la hiérarchie éducative de leur pays d'origine, constitue un meilleur prédicteur de l'accès des enfants à l'enseignement postsecondaire que le niveau absolu. En soulignant la diversité interne et la complexité des trajectoires latino-américaines et caribéennes, ce mémoire contribue à une relecture contextuelle et comparative de la mobilité éducative intergénérationnelle au Canada.

Mots-clés : Éducation; Mobilité éducationnelle; Mobilité sociale; Immigration; Amérique Latine et Caraïbes; Canada.

ABSTRACT

This dissertation examines the educational profile and intergenerational transmission of education among Latin American and Caribbean immigrants in Canada, a group rarely studied at the country-of-origin level in Canadian literature.

Using indirect standardization based on publicly available data from Statistics Canada, it is shown that immigrant admission categories have limited explanatory power regarding differences in educational attainment across immigrants from different regions and countries of Latin America and the Caribbean.

The analysis then draws on 2016 Canadian Census microdata, linked with administrative files (PSIS and RAIS) and the international Barro-Lee database (2013). These sources allow the construction of nested regression models to examine the relationship between parental education and children's access to postsecondary education. The study introduces a novel measure of educational attainment, contextual attainment, as proposed by Ichou (2014) et Feliciano and Lanuza (2017).

Results indicate that relative educational level, which positions parents within the educational hierarchy of their country of origin, is a stronger predictor of children's postsecondary access than absolute levels of education. By highlighting the internal diversity and complexity of Latin American and Caribbean trajectories, this dissertation contributes to a contextual and comparative understanding of intergenerational educational mobility in Canada.

Keywords: Education; Educational Mobility; Social Mobility; Immigration; Latin America and the Caribbean; Canada.

REMERCIEMENTS

Derrière chaque dissertation se cachent des inspirations, des rencontres et des soutiens. Voici les miens.

À ma mère, Cleusa, source de puissance, d'amour, de joie, de réconfort, de force et de délicatesse. Merci pour tes enseignements quotidiens, pour ton humanité si entière et, surtout, pour ta capacité à me rappeler qui je suis, ce que je deviens et ce que je peux être. À ma sœur, Bárbara, inspiration dans les études comme dans la vie, mon lieu de confiance, d'amour et de cheminement partagé. À notre Francisco, dont la naissance, survenue au cours de ce projet académique, a donné un sens renouvelé et une motivation supplémentaire à mon parcours. Ton arrivée a non seulement renforcé mes liens fraternels avec Bárbara et m'a permis d'admirer encore davantage sa force et son amour inexplicable, mais elle a aussi profondément transformé ma compréhension du maternel et du féminin. Ta présence curieuse, souriante, communicative et affectueuse illumine notre famille. À mon père, Júlio, pour le scintillement toujours présent dans tes yeux noirs, qui invite à garder la curiosité et l'émerveillement face à ce que le monde a à offrir. À Marcus, *meu bem*, mon partenaire, pour ton amour, pour être mon principal soutien au quotidien et pour la joie de grandir et évoluer ensemble dans la vie. À toute ma famille Antunes et Rezende (tantes, oncles, cousins) et amis pour l'encouragement constant depuis mon enfance et pour être ce refuge sûr lorsque j'ai besoin de revenir à l'essentiel. Je vous porte une immense gratitude. Je sais que, même lorsque je doute ou rencontre des obstacles, vous continuez et continuerez à croire en moi, en mon potentiel et en mes choix.

Le défi de revenir aux études a été accompagné de la chance de rencontrer de belles personnes en chemin. Je remercie tous les étudiants de l'INRS avec qui j'ai eu le plaisir de partager des apprentissages, des cours, des journées d'étude, de rédaction et des moments de socialisation. Merci de m'avoir confié le rôle de représentante étudiante depuis 2023, d'abord en duo avec Marie-Josée Turcotte, puis avec Amélie Saffroy.

Je remercie l'ensemble des professeurs de l'INRS pour leurs enseignements, et tout particulièrement mon directeur de recherche, Xavier St-Denis, pour son ouverture dès le premier instant à ma thématique et à mes objectifs de recherche, ainsi que pour son accompagnement rigoureux, qui ont rendu possible l'opérationnalisation et la réalisation concrète de ce mémoire. Je remercie également tous les réseaux et équipes qui rendent disponibles les données nécessaires à la recherche, en particulier le CIQSS.

À l'INRS, j'ai trouvé du soutien institutionnel, notamment via le Service des études supérieures et de la réussite étudiante, et j'ai eu l'immense plaisir de manifester ma reconnaissance envers la communauté étudiante en participant au programme de mentorat et en m'engageant comme sentinelle du Centre de prévention du suicide ainsi que comme alliée en santé mentale du UCS-Québec. L'INRS m'a offert l'occasion de participer à diverses initiatives qui ont nourri mes connaissances académiques et professionnelles, ainsi qu'à plusieurs défis destinés à encourager la pratique d'activités physiques et à soutenir la santé mentale. Au-delà des murs de l'INRS, j'ai eu l'opportunité d'améliorer mon anglais à travers un programme d'immersion dans d'autres provinces du Canada, ainsi que d'intégrer le programme *Consortium on Analytics for Data-Driven Decision-Making (CAnD3)*, sans doute l'une des décisions les plus judicieuses de mon parcours, tant pour les compétences acquises que pour l'ouverture au monde de la recherche et à l'univers professionnel post-diplôme.

Au fil de cette trajectoire académique, j'ai reçu encouragement, soutien, orientation et appui intellectuel et émotionnel, pour lesquels je suis profondément reconnaissante.

Enfin, je souhaite mettre en lumière toutes les personnes immigrantes au Canada et ailleurs, en particulier celles avec qui je partage ma propre expérience migratoire construite conjointement avec la société d'accueil canadienne. Je pense tout spécialement aux personnes de deuxième génération, dont la richesse et la complexité des parcours ont nourri mon inspiration et renforcé mon désir de poursuivre et de produire ce travail. Comme le rappelle la chanson populaire brésilienne "*Como nossos pais*", les comportements et les vécus se transmettent de génération en génération. À nous de poursuivre l'engagement nécessaire pour réduire les inégalités et promouvoir de véritables changements, afin que chacun puisse rayonner et contribuer, individuellement et socialement, à hauteur de son potentiel, indépendamment de ses origines. Que les enfants honorent leurs parents et leurs racines, sans que celles-ci ne deviennent une limite.

À vous qui vous intéressez à ces pages, je vous remercie. Je vous souhaite une excellente lecture et espère que le temps que vous y consacrerez vous sera agréable et, d'une manière ou d'une autre, enrichissant.

TABLE DES MATIÈRES

Liste des tableaux	ix
Liste des figures	ix
Liste des abréviations et des sigles	xi
Chapitre 1 : Introduction	1
1.1 Contexte et thématique	1
1.2 Problématique.....	2
1.3 Question de recherche.....	3
1.4 Objectifs de recherche	3
1.5 Originalité et contribution	4
1.6 Pertinence scientifique	6
1.7 Organisation du Mémoire.....	6
Chapitre 2 : Revue de Littérature	8
2.1 Les générations d'immigrants : définitions et concepts	8
2.2 Évolution de l'immigration latino-américaine et caribéenne au Canada.....	9
2.3 Immigrants de première génération latino-américains et caribéens au Canada	13
2.4 Performance éducative des enfants d'immigrants	16
Chapitre 3 : Le niveau éducationnel des immigrants latino-américains et caribéens de première génération	18
3.1 Hypothèse : Inégalités de sélection entre les pays latino-américains et caribéens	18
3.2 L'Amérique latine et les Caraïbes, les catégories d'admission et les niveaux d'éducation	19
3.3 Méthodologie - objectif spécifique 1	23
3.4 Présentation et analyses des résultats	25
Chapitre 4 : La transmission éducationnelle vers les enfants issus de l'immigration latino-américaine et caribéenne au Canada	30
4.1 Hypothèse: Le niveau d'éducation absolu des parents n'est pas un bon prédicteur du niveau d'éducation des enfants issus de l'immigration	31
4.2 Méthodologie - objectif spécifique 2	32
4.3 Analyses descriptives	37

4.4 Analyse des résultats et discussion.....	50
4.4.1 Série de modèles selon le statut d'immigration des parents (immigrants ou non-immigrants)	50
4.4.2 Série de modèles selon la région au monde.....	54
4.4.3 Série de modèles pour les 15 pays latino-américains et caribéens étudiés	60
4.4.4 Série de modèles pour les 30 pays d'origine des immigrants au Canada	65
Chapitre 5 : Discussion générale, conclusions et perspectives.....	77
5.1 Bilan des principaux résultats.....	78
5.2 Interprétation et portée des résultats.....	80
5.3 Contribution scientifique et originalité.....	81
5.4 Limites et perspectives de recherche	82
Bibliographie	85
Annexe A.....	92
Tableau : Modèles concernant les 15 pays de naissance des parents originaires d'Amérique latine et des Caraïbes	92
Tableau : Modèles pour les 30 pays d'origine des immigrants au Canada avec les catégories d'immigration et la durée de l'immigration	93
Tableau: Modèles pour les trente pays d'origine des immigrants au Canada avec les niveaux d'éducation.....	94

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Statut des générations au Canada.....	9
Tableau 2 : Synthèse interprétative du niveau d'éducation relatif des trente pays analysés et du Canada.....	39
Tableau 3 : Descriptifs univariées, échantillon avec les parents nés au Canada et ailleurs	40
Tableau 4 : Descriptifs bivariées, échantillon avec les parents nés au Canada et ailleurs	42
Tableau 5 : Descriptifs univariées, échantillon avec les parents immigrants.....	44
Tableau 6 : Descriptifs bivariées, échantillon avec les parents immigrants	46
Tableau 7 : Descriptifs variables continues, échantillon avec les parents nés au Canada et ailleurs	49

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Localisation géographique de l'Amérique latine et les Caraïbes.....	10
Figure 2: L'Amérique latine et les Caraïbes et les catégories d'admission.....	20
Figure 3: Pays d'origine et catégories d'admission.....	21
Figure 4: Niveau d'éducation (observé/baccalauréat ou plus) dans les trois sous-régions d'Amérique latine et les Caraïbes	21
Figure 5: Niveau d'éducation (observé/baccalauréat ou plus) par pays latino-américain et caribéen	22
Figure 6: Pourcentage de baccalauréat ou plus par catégorie d'admission pour les immigrants au Canada (population de référence).....	24
Figure 7: Taux d'éducation standard (TES). Niveau d'éducation (standardisé) par région de l'Amérique latine et les Caraïbes.....	26
Figure 8: Taux d'éducation standard (TES). Niveau d'éducation (standardisé) par pays de l'Amérique latine et les Caraïbes.....	26
Figure 9: Représentation géographique du taux d'éducation standard (TES). Niveau d'éducation (standardisé) par pays de l'Amérique latine et les Caraïbes	27
Figure 10: Coefficients des modèles pour les parents immigrants ou non-immigrants au Canada	52
Figure 11: Coefficients pour le statut migratoire selon le continent ou région d'origine des parents	54
Figure 12: Coefficients des modèles concernant les 15 pays de naissance des parents originaires d'Amérique latine et des Caraïbes	61

Figure 13: Coefficients des modèles pour les 30 pays d'origine des immigrants au Canada avec les catégories d'immigration et la durée de l'immigration 67

Figure 14: Coefficients des modèles pour les trente pays d'origine des immigrants au Canada avec le niveau d'éducation absolu et le niveau d'éducation relatif..... 71

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SIGLES

ALENA	Accord de libre-échange nord-américain
CIQSS	Centre interuniversitaire québécois de statistiques sociales
PTAS	Programme des travailleurs agricoles saisonniers
<i>PSIS</i>	<i>Postsecondary Student Information System</i>
<i>RAIS</i>	<i>Registered Apprenticeship Information System</i>
SIAI	Système d'information sur les apprentis inscrits
SIEP	Système d'information sur les étudiants postsecondaires
TES	Taux d'éducation standardisé

CHAPITRE 1 : INTRODUCTION

1.1 Contexte et thématique

Au Canada, l'immigration constitue depuis plusieurs décennies un élément structurant de la dynamique démographique, économique et sociale. Selon le Recensement de la population de 2021, les immigrants représentent désormais environ 23% de la population totale (Statistique Canada, 2022). Cette réalité démographique transforme profondément le paysage social, économique et éducatif du pays, mettant en lumière les avantages ainsi que les enjeux liés à l'intégration des immigrants et de leurs descendants dans les différentes sphères de la société canadienne.

La réussite éducative des enfants issus de l'immigration constitue un phénomène complexe et multidimensionnel, exploré dans la littérature internationale, notamment en Europe, aux États-Unis et au Canada. Plusieurs études ont montré que ces enfants de deuxième génération, présentent souvent des niveaux de scolarité supérieurs à ceux de leurs pairs natifs, malgré des conditions socio-économiques comparables (Abada et al., 2008; Boyd, 2002, 2009; Chen & Hou, 2019; Finnie & Mueller, 2010). Ce phénomène, souvent nommé “avantage de la deuxième génération” ou “paradoxe de l'immigrant” (Feliciano & Lanuza, 2017; Suárez-Orozco et al., 2009), suscite un intérêt particulier dans les études sur les inégalités sociales, la mobilité éducative et la transmission intergénérationnelle.

Toutefois, cette tendance générale masque des disparités importantes entre les groupes d'origine. Alors que les enfants d'origine chinoise, sud-asiatique et coréenne tendent à atteindre des niveaux d'éducation plus élevés, ceux issus de familles latino-américaines et caribéennes rencontrent davantage d'obstacles dans leur parcours scolaire (Abada et al., 2008; Bonikowska et al., 2024; Chen & Hou, 2019). Ces inégalités internes à la population immigrée soulèvent des questions sur le rôle des ressources culturelles, des stratégies parentales, et des mécanismes de reproduction ou de transformation sociale.

Dans ce contexte, ce mémoire vise à explorer les parcours scolaires des immigrants, en se concentrant plus particulièrement sur le niveau d'éducation atteint par les jeunes de deuxième génération issus de l'immigration latino-américaine et caribéenne au Canada.

1.2 Problématique

Bien que la littérature mette en évidence des tendances générales favorables en matière de réussite éducative chez les enfants issus de l'immigration, des écarts importants persistent parmi les différents groupes d'immigrants. Dans le cas des jeunes canadiens de deuxième génération d'origine latino-américaine et caribéenne, plusieurs études soulignent des taux de participation aux études postsecondaires relativement faibles en comparaison avec d'autres groupes issus de l'immigration (Chen & Hou, 2019; Finnie & Mueller, 2010; Kamanzi et al., 2016). Cette situation soulève des interrogations sur l'existence de facteurs structurels, sociaux et culturels qui freinent ou favorisent la mobilité éducative de ces jeunes, dans un contexte où l'éducation est souvent perçue comme une voie privilégiée d'intégration et de mobilité sociale.

La majorité des travaux existants tend à aborder la population latino-américaine et caribéenne comme un groupe homogène, sans prendre en compte les différences importantes entre les pays d'origine, les contextes migratoires et les profils éducationnels et socio-économiques des familles. L'absence d'analyses comparatives fines au sein de cette population rend difficile la compréhension des mécanismes qui peuvent influencer la réussite ou l'échec scolaire de leurs enfants au Canada.

Le système d'immigration canadien est hautement sélectif et tend à attirer des individus plus instruits que la population native. Toutefois, comme le soulignent Feliciano (2005a, 2005b) et Feliciano & Lanuza (2017), cette surreprésentation des immigrants hautement scolarisés s'accroît encore davantage lorsqu'on considère leur position éducative relative par rapport à la population de leur pays d'origine, plutôt que de leur niveau absolu de scolarité.

Dans ce contexte, l'analyse portera sur la manière dont le niveau d'éducation des parents, avec une attention particulière à leur niveau d'éducation relative, peut contribuer aux différents taux d'accès aux études postsecondaires observés chez les jeunes de deuxième génération issus de ces groupes. Elle prendra également en compte certaines de leurs caractéristiques, telles que le pays d'origine, la catégorie d'admission et le temps écoulé depuis leur arrivée au Canada, afin de mieux comprendre comment ces facteurs influencent les parcours scolaires de leurs enfants.

Cette problématique s'inscrit dans un cadre plus large d'analyse des inégalités éducatives et de la transmission intergénérationnelle du capital scolaire dans un contexte migratoire canadien marqué par une diversité croissante de ses populations d'origine latino-américaine et caribéenne.

1.3 Question de recherche

En observant ce désavantage auquel font face les jeunes de deuxième génération d'origine latino-américaine et caribéenne et le manque d'analyses comparatives entre les différents pays de l'Amérique latine et les Caraïbes dans la littérature, cette étude s'interroge sur le niveau éducationnel de la population immigrante latino-américaine et caribéenne au Canada de première génération, et sur la manière dont leur niveau d'éducation, leur pays d'origine, leur catégorie d'admission et le temps écoulé depuis leur arrivée au Canada influencent le niveau d'éducation de leurs enfants.

Plus spécifiquement, cette recherche porte sur deux axes : (1) le niveau éducationnel des immigrants latino-américains et caribéens de première génération, et (2) la transmission éducationnelle vers leurs enfants. L'analyse explore tout particulièrement le rôle de l'éducation des parents, en considérant à la fois leur niveau d'éducation absolu et relative, dans le faible niveau d'éducation observé chez les jeunes de deuxième génération latino-américains et caribéens au Canada.

Compte tenu de la complexité et de la diversité de l'Amérique latine et des Caraïbes, une étude plus approfondie sur ce sujet, avec un regard comparatif entre pays, est jugée pertinente. L'Amérique latine et les Caraïbes est une région de grande diversité culturelle et extrêmement reconnue par ses inégalités éducationnelles et sociales. Ces conditions, conjuguées à la croissance importante de l'immigration de cette région vers le Canada au cours des dernières décennies, amènent à se questionner sur le portrait éducationnel des immigrants de l'Amérique latine et les Caraïbes au Canada.

1.4 Objectifs de recherche

L'objectif général de ce mémoire est de dresser un portrait éducationnel des immigrants de l'Amérique latine et des Caraïbes au Canada, en incluant les immigrants de première génération et leurs enfants.

J'ai deux objectifs spécifiques selon la génération d'immigrant. Le premier objectif spécifique, lié à la première génération, consiste en établir un portrait statistique du niveau éducationnel des immigrants de l'Amérique latine et des Caraïbes par pays ou par groupe de pays

latino-américains et caribéens; identifier quels sont les programmes d'immigration plus fréquemment utilisés selon le pays d'origine; et vérifier si la catégorie d'admission peut être une variable explicative du niveau d'éducation des immigrants pour ce groupe de personnes.

Le deuxième objectif spécifique consiste à analyser et comparer la transmission intergénérationnelle du niveau d'éducation dans les différents pays latino-américains et caribéens, en tenant compte de la catégorie d'admission, de la durée depuis leur arrivée au Canada, du niveau d'éducation absolu des parents ainsi qu'en utilisant la notion de mesure éducationnelle relative (*contextual attainment*) présenté par Ichou (2014) et Feliciano et Lanuza (2017).

1.5 Originalité et contribution

Ce mémoire propose d'étudier "l'avantage de la deuxième génération", "le paradoxe de l'immigrant" ou "la super-performance" (Feliciano & Lanuza, 2017) dans le contexte canadien sous l'optique contextuel de différents pays de l'Amérique latine et les Caraïbes.

Le choix de se concentrer sur ce groupe d'immigrants se justifie notamment en fonction de cinq raisons principales.

(1) D'abord, le désavantage observé dans la littérature chez les jeunes canadiens issus de l'immigration d'origine latino-américaine et caribéenne, dont la participation aux études supérieures demeure plus faible que celle observée chez d'autres groupes d'immigrants. Une étude récente de Bonikowska et al. (2024) constate que les Canadiens d'origine latino-américaine figurent parmi les groupes de population non autochtones au Canada ayant des taux plus faibles de diplomation au secondaire "à temps" et d'inscription aux études postsecondaires. De plus, ce rapport montre que les étudiants d'origine latino-américaine au Canada présentent, en comparaison avec d'autres groupes, des taux plus bas de réussite au secondaire et de transition vers le postsecondaire. Dans ce même sens, une étude du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (Sweet et al., 2010) sur les parcours postsecondaires des jeunes issus de l'immigration montre que les étudiants originaires des Caraïbes sont moins susceptibles de s'inscrire à l'université ou de terminer leurs études secondaires.

(2) Ensuite, la littérature au Canada tend à analyser les populations latino-américaines comme un bloc homogène, sans distinguer les expériences et trajectoires selon les différents pays d'origine. Les données de Statistique Canada montrent par exemple que les résultats scolaires

des enfants d'immigrants sont publiés par grandes régions (par exemple "Amérique latine"), mais rarement ventilés par pays spécifique (Abada et al., 2008; Hou & Zhang, 2015). Cette lacune souligne l'absence d'analyses comparatives fines entre immigrants provenant de différents pays d'Amérique latine et des Caraïbes.

(3) Troisièmement, le contexte d'immigration latino-américain et caribéen au Canada est distinct de celui d'autres pays d'accueil, notamment au niveau de son processus d'admission et au niveau de la diversité d'origines latino-américaines et caribéennes. Le Canada sélectionne une part importante de ses immigrants par le biais d'un système de points axé sur les compétences, ce qui se traduit par une composition différente de la population immigrante par rapport aux autres pays d'accueil. Des études montrent que ces mécanismes d'admission façonnent le profil éducatif et professionnel des immigrants mexicains et latino-américains au Canada, par contraste avec leur insertion et leur intégration aux États-Unis (Reitz & Jasso, 2023), ainsi qu'en Espagne (Urquia et al., 2015), qui constitue un autre important pays de destination de l'immigration latino-américaine. Par ailleurs, la population latino-américaine et caribéenne au Canada se caractérise par une diversité importante des origines nationales (Armony, 2014), ce qui renforce l'intérêt d'un tel groupe pour l'analyse.

Ce dernier facteur se superpose (4) à la prépondérance d'études sur l'immigration et sur la transmission intergénérationnelle de l'éducation dans le contexte américain (distinct du contexte canadien) avec une surreprésentation d'études à propos du Mexique (Massey & Pren, 2012); (Flores Morales et al., 2022). Même lorsque d'autres pays d'Amérique centrale ou des Caraïbes sont inclus, les comparaisons restent souvent marginales et secondaires (Roche et al., 2017).

(5) Enfin, une importante croissance de l'immigration latino-américaine et caribéenne a été observée au Canada au cours des dernières années. De nouvelles tendances de mobilité et une diversification des origines (Gabriel & MacDonald, 2022) ont été documentées ces dernières années soulignant l'actualité et la pertinence de ce choix.

Contrairement à une partie importante de la littérature qui analyse la deuxième génération d'immigrants uniquement en la comparant à la société d'accueil, comme dans l'étude de (Rothon et al., 2009), qui compare l'expérience éducative des groupes minoritaires avec celle de la population majoritaire au Canada, au Royaume-Uni et aux États-Unis, cette étude propose une approche différente. Elle vise à prendre en compte le niveau d'éducation des parents non seulement dans l'absolu, mais de manière relative au contexte éducatif du pays d'origine, afin de

mieux saisir les écarts observés dans les trajectoires éducatives des enfants issus de l'immigration.

Pour ce qui concerne la transmission éducationnelle vers leurs enfants, ce mémoire s'intéresse au concept de la mesure relative ou contextuelle du niveau d'éducation (*contextual attainment*) présenté par Ichou (2014) et Feliciano & Lanuza (2017). Il s'agit d'une approche peu étudiée dans la littérature et dont la contribution au contexte canadien n'a pas encore été abordée.

1.6 Pertinence scientifique

Cette étude s'insère dans plusieurs champs d'études, notamment dans les études sur les inégalités sociales, sur la mobilité sociale, sur la transmission intergénérationnelle éducationnelle et sur l'immigration. J'ai l'intention de contribuer à mieux comprendre le profil éducationnel et la transmission intergénérationnelle éducationnelle pour les immigrants latino-américains et caribéens au Canada. Au niveau académique et scientifique, cette étude ambitionne faire avancer les discussions en proposant d'analyses comparatives entre les différents pays de l'Amérique latine et des Caraïbes en utilisant une nouvelle mesure du niveau d'éducation.

Comme le niveau de scolarité est souvent considéré comme étant le plus important mécanisme de mobilité sociale et de réussite sur le marché du travail, les résultats obtenus à partir d'un regard plus approfondi sur les spécificités des différents pays latino-américains et caribéens pourront contribuer à ce champ d'étude et pourront être utiles aux créateurs des politiques publiques en matière d'inclusion sociale et de développement socio-économique au Canada.

1.7 Organisation du Mémoire

Ce mémoire se structure autour de cinq chapitres, chacun contribuant à répondre à la problématique et aux objectifs de recherche exposés précédemment. Le Chapitre 1 a introduit le contexte et la thématique de l'étude, en présentant la problématique spécifique des jeunes de deuxième génération au Canada d'origine latino-américaine et caribéenne, ainsi que le rôle potentiel du niveau d'éducation (absolu et relatif) des parents dans leur réussite scolaire. La question de recherche, les objectifs, ainsi que l'originalité et la pertinence scientifique de l'étude y sont également présentés.

Le Chapitre 2 est consacré à la revue de littérature. Dans ce chapitre, les concepts clés liés aux générations d'immigrants sont clarifiés et l'évolution de l'immigration latino-américaine et caribéenne au Canada est brièvement retracée. Ce chapitre permet de situer la population étudiée dans son contexte géographique, historique et social, en abordant aussi les principaux travaux de la littérature sur la performance éducative des enfants d'immigrants.

Le Chapitre 3 analyse le niveau d'éducation des immigrants latino-américains et caribéens de première génération au Canada. Il présente l'hypothèse des inégalités de sélection entre les pays latino-américains et caribéens au Canada pour ensuite décrire la méthodologie utilisée, notamment la méthode de standardisation, pour atteindre le premier objectif spécifique. Les résultats sont présentés et discutés pour comprendre les variations observées selon les sous-régions et les pays d'origine latino-américains et caribéens étudiés.

Le Chapitre 4 se concentre sur la transmission intergénérationnelle de l'éducation chez les enfants issus de l'immigration, en mettant principalement l'accent sur les jeunes d'origine latino-américaine et caribéenne, conformément au deuxième objectif spécifique. En développant le concept de niveau d'éducation relatif ou contextuel, il introduit l'hypothèse selon laquelle le niveau d'éducation absolu des parents peut ne pas suffire à prédire le niveau éducatif de leurs enfants. La méthodologie utilisée est détaillée, suivie des analyses descriptives et des résultats issus de modèles de régression multivariés examinant le statut migratoire des parents (immigrants et non-immigrants), ainsi que comparant les différentes régions et pays d'origine des immigrants au Canada, en considérant l'effet des catégories d'admission, la durée de l'immigration et le capital éducatif parental (absolu et relatif), tout en mettant l'accent sur les dynamiques propres à l'Amérique latine et aux Caraïbes.

Enfin, le Chapitre 5 offre une discussion générale des résultats, en mettant en perspective les contributions de la recherche, ses limites, ainsi que des pistes pour des recherches futures. Ce chapitre permet de synthétiser les principales conclusions et d'identifier l'impact de l'éducation des parents sur la mobilité éducative intergénérationnelle dans le contexte canadien.

CHAPITRE 2 : REVUE DE LITTÉRATURE

2.1 Les générations d'immigrants : définitions et concepts

La distinction entre générations d'immigrants constitue un outil conceptuel largement mobilisé dans les études sur les migrations et l'intégration. Selon la typologie classique proposée par (Portes & Rumbaut, 2001), la première génération désigne les personnes nées à l'étranger et ayant immigré dans le pays d'accueil, quel que soit leur âge au moment de l'arrivée.

Dans sa classification du statut de génération, Statistique Canada (2021) englobe dans cette catégorie les personnes nées à l'extérieur du Canada, c'est-à-dire, pour la plupart, des personnes qui sont ou qui ont déjà été des immigrants au Canada. La deuxième génération regroupe les personnes nées au Canada et dont au moins l'un des parents est né à l'extérieur du Canada. Il s'agit, pour la plupart, d'enfants d'immigrants.

Dans la littérature, la deuxième génération est souvent associée à un double héritage: la transmission familiale de la culture et de la langue d'origine, ainsi que la socialisation dans la société d'accueil. La recherche sur cette génération s'intéresse notamment à la mobilité sociale, aux parcours scolaires et au sentiment d'appartenance, éléments centraux pour évaluer les trajectoires d'intégration (Boyd, 2002).

Certains auteurs distinguent la "génération 1,5", comme étant des individus nés à l'étranger mais arrivés très jeunes dans le pays d'accueil, souvent avant ou pendant l'adolescence. Cette génération occupe une position intermédiaire : elle partage certaines expériences des immigrants adultes (par exemple, la migration, la réinstallation et parfois la barrière linguistique), mais elle est également socialisée très tôt dans le système éducatif et culturel du pays d'accueil (Rumbaut, 2004).

Finalement, selon la classification du statut de génération de Statistique Canada (2021), la troisième génération ou plus désigne les personnes nées au Canada et dont tous les parents sont nés au Canada.

La littérature académique et les données statistiques convergent pour souligner l'importance de l'approche générationnelle dans l'étude des migrations. Elle permet de mettre en lumière à la fois les continuités et les ruptures entre les trajectoires des immigrants et celles de

leurs descendants, en révélant les dynamiques complexes de reproduction ou de transformation sociale.

Pour donner un ordre de grandeur, au Canada, selon le recensement de la population de 2021, environ 26 % de la population vivant dans des ménages privés appartient à la première génération, environ 18 % à la deuxième et 56 % à la troisième génération.

Tableau 1 : Statut des générations au Canada	Total (n)	Pourcentage (%)
Total - Statut des générations pour la population dans les ménages privés - Données-échantillon (25 %)	36 328 480	100.0
Première génération	9 606 595	26.4
Deuxième génération	6 393 310	17.6
Troisième génération ou plus	20 328 565	56.0

Source : Statistique Canada, 2023. Recensement de la population de 2021, produit n° 98-316-X2021001

2.2 Évolution de l'immigration latino-américaine et caribéenne au Canada

Le Canada a une longue histoire d'immigration depuis la Confédération en 1867. Dans cette perspective historique, l'immigration latino-américaine et caribéenne est relativement récente. Avant les années 1960, la présence latino-américaine et caribéenne au Canada était très marginale. Ce n'est qu'à partir de la fin des années 1960, dans un contexte d'abandon des critères raciaux dans les politiques migratoires, que le Canada commence à accueillir de façon plus significative des immigrants originaires d'Amérique latine et des Caraïbes (Mata, 2021), lesquels viendront enrichir la mosaïque multiculturelle canadienne.

Figure 1: Localisation géographique de l'Amérique latine et les Caraïbes



Source: Canuckguy et al. (2006) , adaptation réalisée par l'auteurice

Initialement, à la fin des années 1960, les premières vagues d'immigration latino-américaine et caribéenne étaient composées de professionnels et d'étudiants. Des migrants en provenance de l'Équateur, de la Colombie et du Pérou, fuyant les difficultés et le chômage causés par les récessions économiques, ont commencé à arriver au Canada (Basok et al., 2022). Toujours selon Basok et al. (2022), entre les années 1970 et 1990, une augmentation notable du nombre de réfugiés et d'exilés a été observée. De milliers d'immigrants hautement qualifiés, principalement en provenance des pays du Cône Sud tels que le Chili, l'Argentine et l'Uruguay, sont arrivés au Canada à la suite des coups d'État militaires dans ces pays. Par ailleurs, des conflits armés et des régimes autoritaires ont été les principales causes de l'immigration vers le Canada de travailleurs urbains et ruraux originaires d'Amérique centrale, notamment du Salvador, du Guatemala et du Nicaragua.

Entre les années 1990 et 2000, la fin des régimes autoritaires en Amérique latine et dans les Caraïbes a entraîné une baisse des flux de réfugiés, mais plusieurs immigrants ont alors amorcé le processus de regroupement familial. Selon Rotheron et al., (2009), les Caribéens sont arrivés au Canada plus fréquemment par le biais du regroupement familial ou en tant que réfugiés, comparativement à d'autres groupes comme les Chinois, les Africains et les Indiens.

Parallèlement à ces flux migratoires, une autre voie d'immigration s'est développée grâce au Programme des travailleurs agricoles saisonniers (PTAS). Initié dans le cadre d'un accord

bilatéral entre le Canada et la Jamaïque dans les années 1960, ce programme s'est progressivement élargi pour inclure d'autres pays des Caraïbes. À partir de 1974, le Mexique a été intégré au programme qui vise répondre à la demande de main-d'œuvre saisonnière dans le secteur agricole, suivi par des travailleurs guatémaltèques depuis le début des années 2000.

De plus, le Canada a commencé à élargir ses programmes d'immigration économique, attirant des professionnels qualifiés de divers pays latino-américains et caribéens, tels que la Colombie, le Mexique et le Venezuela, depuis le milieu des années 1990 (Basok et al., 2022). La crise au Venezuela, survenue dans les années 2010, a également poussé de nombreux Vénézuéliens à s'établir au Canada.

Malgré la présence continue d'immigrants latino-américains et caribéens au Canada depuis la fin des années 1960, la complexité multidimensionnelle de cette migration reste relativement peu explorée. La littérature sur l'immigration latino-américaine et caribéenne est beaucoup plus développée aux États-Unis (Massey & Pren, 2012; Tienda & Sánchez, 2013). Dans ce pays, la présence latino-américaine et caribéenne remonte à tout le long du XXe siècle et aux deux premières décennies du XXIe siècle. Elle est liée à la fois à des enjeux géopolitiques et économiques, tels que les politiques néo-impérialistes et les relations commerciales, ainsi qu'à des facteurs géographiques, notamment la frontière commune avec le Mexique, qui a historiquement favorisé une migration mexicaine dominante.

Le programme Bracero (Calavita, 2010) était une initiative temporaire de main-d'œuvre entre les États-Unis et le Mexique, permettant à des travailleurs mexicains d'être employés dans les secteurs agricole et ferroviaire de 1942 à 1964. Bien que temporaire, ce programme a permis l'entrée légale de millions de travailleurs mexicains et a créé des liens migratoires durables, consolidant la présence mexicaine aux États-Unis.

L'immigration latino-américaine et caribéenne aux États-Unis a ainsi des racines historiques, sociales et politiques profondes. La relation entre les États-Unis et l'Amérique latine et les Caraïbes, marquée par des interventions politiques, économiques et militaires au XXe siècle, a généré d'importants flux migratoires. De plus, les accords commerciaux comme l'Accord de libre-échange nord-américain (ALENA) à partir de 1994 et les inégalités économiques de la région ont encouragé la migration vers les États-Unis.

En revanche, le Canada, influencé par les relations coloniales et postcoloniales britanniques, a historiquement favorisé l'immigration de personnes issues du Commonwealth et d'Europe, ainsi que la migration de main-d'œuvre en provenance d'Asie de l'Est.

Dans ce contexte, comparativement aux États-Unis, les flux migratoires latino-américains et caribéens vers le Canada sont relativement récents, tant sur le plan historique que quantitatif. En conséquence, la population latino-américaine et caribéenne au Canada demeure relativement modeste. Bien que cette population soit en croissance, d'autres groupes ethniques ou de différentes régions sont plus établis. Une partie importante de la population au Canada est issue ou déclare des origines en Asie du Sud, du Sud-Est ou de l'Est. Les Latino-Américains et Caribéens constituent ainsi une "minorité minoritaire" au Canada (Basok et al., 2022).

Certaines caractéristiques distinctives de la migration latino-américaine et caribéenne au Canada ont été mises en évidence par Basok et al., (2022) sur la base des travaux antérieurs de Mata (1985), Armony (2014), Landolt & Goldring (2010), telles que la diversité des pays d'origine, l'absence relative de migration en chaîne et les politiques d'admission de réfugiés à la fin des années 1970 et au cours des années 1980.

La littérature récente met en lumière les enjeux de la migration saisonnière agricole, qui mobilise une main-d'œuvre flexible au statut migratoire précaire (Bélangier & Candiz, 2014, 2025, 2025). Cette précarité résulte des conditions de travail difficiles et des vulnérabilités structurelles auxquelles les travailleurs sont confrontés, telles que l'interdiction de changer d'emploi ou de migrer avec les membres de leur famille, ainsi que l'impossibilité d'accéder aux programmes menant à la résidence permanente (Connelly, 2023; Vosko, 2018). Dans ce sens, plusieurs Latino-Américains et Caribéens au Canada s'inscrivent dans la catégorie des travailleurs migrants temporairement autorisés, souvent confrontés à une précarité persistante.

La migration latino-américaine et caribéenne vers le Canada constitue un phénomène à la fois complexe et singulier, caractérisé par la diversité des pays d'origine, des parcours migratoires variés, des formes de migration temporaire ou permanente, ainsi que par des enjeux d'intégration sociale et économique propres au contexte canadien, tout en restant un groupe minoritaire relativement récent dans la mosaïque multiculturelle du pays.

2.3 Immigrants de première génération latino-américains et caribéens au Canada

Comparativement à d'autres groupes d'immigrants, les Latino-Américains et Caribéens se sont établis au Canada plus récemment, principalement après les années 1960. Comme le soulignent Ferrer et al., (2014), en 1962, le Canada a abandonné la politique discriminatoire des pays "privilégiés" et "non-privilégiés" pour adopter un système d'admission basé sur les compétences, telles que le niveau d'éducation et les qualifications professionnelles.

Cette réforme a été officialisée en 1967 avec l'introduction du système de points (Kelley & Trebilcock, 2010), faisant du Canada le premier pays à utiliser un mécanisme de sélection économique fondé sur les compétences. Cette logique de système de points a commencé à être utilisée par l'Australie dans les années 1980 et par le Royaume-Uni en 2002. Il s'agit d'un système d'immigration visant à sélectionner des immigrants hautement qualifiés (Ferrer et al., 2014).

Comme le souligne Rotheron et al. (2009), avant la mise en place du système de points, la sélection des immigrants reposait largement sur l'origine nationale, privilégiant les individus considérés comme socialement et racialement acceptables pour le Canada. Ces auteurs mentionnent qu'il existait une hiérarchie implicite des nations, favorisant les personnes d'Europe de l'Ouest et des États-Unis par rapport à celles d'Europe du Nord, centrale, du Sud et de l'Est.

Avec la réforme des années 1960, l'immigration en provenance de pays moins développés a commencé à augmenter, incluant des flux significatifs d'Indiens et de Chinois. À partir des années 1970, un grand nombre d'immigrants originaires d'Amérique centrale et d'Amérique du Sud sont arrivés au Canada, suivi d'un afflux important de réfugiés vietnamiens à la fin des années 1970 et dans les années 1980 à la suite de la guerre du Vietnam.

Dans cette perspective, il est intéressant de noter que, selon l'étude d'Armony (2014), les principales minorités visibles au Canada anglophone sont les personnes sud-asiatiques et chinoises, tandis qu'au Québec, les groupes minoritaires les plus importants sont les personnes noires, arabes, et latino-américaines et caribéennes.

Pour ce qui concerne les immigrants d'origine latino-américaine, (Armony, 2014) mentionne que cette population suscite, depuis longtemps, un intérêt considérable aux États-Unis en raison de leur poids démographique, économique et culturel. Au Canada, toutefois, les études sur cette population restent limitées, bien que celle-ci soit relativement petite mais en rapide croissance. De ce fait, Armony (2014) souligne que de nombreuses recherches ont été menées

à propos des immigrants d'autres régions, en particulier l'Asie et l'Afrique, mais que la production scientifique au Canada concernant sa propre minorité latino-américaine et caribéenne demeure peu développée.

Caso et al., (2025), apportent une réflexion sur la manière dont différentes formes d'inégalités alimentent les aspirations à migrer à l'international. L'Amérique latine et les Caraïbes, étant une région du globe particulièrement marquée par de fortes inégalités sociales et économiques, constituent un terrain d'analyse privilégié pour comprendre les dynamiques migratoires entre cette région et le Nord global, notamment le Canada, dans le cadre de cette étude.

Selon ces auteurs, la richesse perçue relativement aux autres est un prédicteur plus puissant des aspirations migratoires que la richesse objectivement mesurée. En plus, dans les communautés plus égalitaires, les individus qui se considèrent comme moins favorisés sont davantage susceptibles à vouloir émigrer. À l'inverse, dans les communautés ou sociétés plus inégalitaires, ce sont ceux qui se perçoivent comme mieux favorisés qui nourrissent des aspirations migratoires plus fortes.

Ces résultats de leur étude suggèrent que la décision d'immigrer n'est pas seulement le produit de conditions structurelles d'inégalités, mais également de la manière dont elles sont perçues et ressenties par les individus. Ainsi, au-delà de l'analyse des contextes des sociétés d'origine et d'accueil ainsi que des moteurs structurels qui organisent les flux migratoires, il devient aussi important de prendre en considération l'interprétation subjective que les individus font de leur position relative dans leur société d'origine. Selon le degré d'inégalités qui la caractérise, ce sont tantôt les moins favorisés, tantôt les plus privilégiés, qui seront les plus susceptibles d'entreprendre les démarches migratoires.

Dans cette optique, la notion bourdieusienne de capitaux (social, culturel, économique et scolaire) permet de mieux comprendre les logiques des trajectoires migratoires. Ces différentes formes de capital, souvent interreliées, structurent la manière dont les individus évaluent leur position dans la hiérarchie sociale et envisagent la migration comme stratégie de mobilité. Ils influencent non seulement la manière dont les individus perçoivent leurs opportunités et leurs contraintes, mais aussi leur capacité à transformer une aspiration migratoire en projet concret.

Le capital scolaire, en particulier, agit comme un médiateur entre les aspirations migratoires et les possibilités réelles de concrétisation, puisqu'il conditionne l'accès aux

ressources économiques et sociales nécessaires pour entreprendre un projet migratoire. L'articulation entre ces capitaux et la structure des inégalités éclaire ainsi la dynamique complexe de la prise de décision migratoire, où se croisent conditions objectives, perceptions subjectives et ressources mobilisables.

Précisément, pour ce qui concerne le capital scolaire des immigrants latino-américains, Statistique Canada (2023b) soulève que les individus arrivés au Canada au XXI^e siècle sont sensiblement plus élevés que ceux ayant immigré au cours des périodes antérieures. Les informations issues de ce rapport s'avèrent particulièrement pertinentes dans le contexte de cette étude:

(...) Moins du cinquième (19,1%) des personnes latino-américaines qui ont immigré avant 2001 étaient titulaires d'un baccalauréat ou d'un grade supérieur. Parmi la population latino-américaine de deuxième génération (dont les parents auraient immigré avant 2001), la proportion de personnes ayant un baccalauréat ou un grade supérieur était plus élevée, soit 24,4%.

Les personnes latino-américaines qui ont immigré en 2001 ou après avaient des niveaux de scolarité beaucoup plus élevés que les immigrants antérieurs ou que la population de deuxième génération : 46,2% étaient titulaires d'un baccalauréat ou d'un grade supérieur. Cette différence s'observait dans toutes les catégories d'immigrants. Les lieux de naissance différaient également entre les deux groupes d'immigrants : 44,3% des personnes latino-américaines qui ont immigré avant 2001 étaient originaires d'Amérique centrale, en particulier du Salvador (24,8%), et près de la moitié des personnes qui ont immigré en 2001 ou plus tard étaient originaires de la Colombie (26,9%) ou du Mexique (22,0%). (Statistique Canada, 2023b, page 9)

Dans une étude comparative sur les niveaux de scolarisation de la deuxième génération d'immigrants au Canada, au Royaume-Uni, et aux États-Unis, Rothon et al. (2009) mettent en évidence l'existence d'une forte corrélation entre le niveau d'instruction de la génération parentale et celui de la deuxième génération. Dans cette perspective, la section suivante abordera le niveau éducatif des enfants de deuxième génération issus de l'immigration.

2.4 Performance éducative des enfants d'immigrants

Dans la littérature, de nombreuses études ont relevé la haute performance éducative des enfants issus de l'immigration aux États-Unis (Glick & White, 2004; Karthick Ramakrishnan, 2004; Suárez-Orozco et al., 2009) et au Canada (Picot & Hou, 2011) lorsqu'ils sont comparés à leurs pairs dont les parents sont non-immigrants. Ces derniers auteurs mentionnent que les parents immigrants moins scolarisés sont plus susceptibles de voir leurs enfants atteindre des niveaux de scolarité plus élevés que ne le sont leurs homologues nés au Canada de parents avec des niveaux d'éducation similaire.

Cette réussite est observée malgré les possibles obstacles vécus par eux ou par leurs parents comme : la méconnaissance des démarches administratives et des possibilités de financement des études ou le manque de connaissances nécessaires pour naviguer le système éducatif dans leur pays d'accueil ; l'intégration socio-économique dans le pays d'accueil ; les différences culturelles et les éventuelles difficultés avec la langue locale. Lareau (2015) définit les connaissances culturelles comme étant les faits, les informations, les compétences et la familiarité avec des processus sociaux, en particulier la connaissance de comment fonctionnent les institutions, la connaissance des règles du jeu; savoir comment et quand demander de l'aide et son droit de le faire; et obtenir des mesures d'adaptation institutionnelles. Il s'agit de la notion d'habitus de (Bourdieu, 2001, 2008) que conceptualise le sens de ce qui est confortable ou naturel à l'individu.

Comme souligné par Lee & Kramer (2013), l'habitus s'agit d'un élément essentiel de la perpétuation des inégalités : les individus intériorisent leur statut de classe et leur position sociale dans leur goûts et vision du monde, qui renforcent alors cette même position sociale et reproduisent inconsciemment son statut. Ces auteurs le relativisent en mentionnant que l'habitus peut changer au fur et à mesure que la position sociale le fait, mais non sans difficultés importantes. Dans le contexte canadien, Lehmann (2007) aborde ce concept dans le milieu universitaire et son impact sur la décision des étudiants de continuer ou abandonner les études supérieures.

Si, d'une part, les immigrants peuvent faire face aux obstacles mentionnés ci-dessus et doivent parallèlement gérer les connaissances culturelles (Lareau, 2015) au pays d'accueil, de l'autre part, les attitudes des parents immigrants vers l'éducation et leurs aspirations pour leurs enfants, ainsi que la persistance et le travail fort communément associés aux parents immigrants,

sont des variables importantes pour comprendre la haute performance éducationnelle des enfants issus de l'immigration.

Dans la littérature, ce phénomène dans lequel par rapport à d'autres enfants issus de milieux socio-économiques similaires, les enfants de familles immigrantes atteignent un niveau d'études supérieur est nommé comme "l'avantage de la deuxième génération", "le paradoxe de l'immigrant" ou "la super-performance" (Feliciano & Lanuza, 2017). À cet égard, (Boyd, 2009) mentionne que certains enfants issus de l'immigration sont susceptibles d'avoir des parents plus instruits que ceux des enfants de 3^e génération ou plus. Les nations se font de plus en plus concurrence pour les immigrants hautement qualifiés, par conséquent les enfants issus de l'immigration peuvent être plus susceptibles d'avoir une famille avec des caractéristiques favorables si on les compare avec les générations plus éloignées de l'expérience d'immigration (Boyd, 2009).

Cependant, cette tendance n'est pas distribuée de manière uniforme parmi les différents groupes d'immigrants. L'étude de Rethon et al. (2009), qui compare les États-Unis, le Royaume-Uni et le Canada, met en évidence un progrès intergénérationnel substantiel (mesuré par rapport à la population majoritaire dans le pays de destination). Selon cette étude, la plupart des groupes affichent des résultats équivalents ou supérieurs à ceux des membres de la population majoritaire du même âge et issus d'un milieu parental similaire. Toutefois, des différences liées à la région d'origine et au contexte d'accueil ont été observées. Par exemple, les personnes d'origine chinoise se distinguent par leurs très bons résultats scolaires. Les Indiens connaissent également une forte progression intergénérationnelle, tandis que celle des Caribéens, des Africains et des Philippins est plus modérée. Comparée aux États-Unis et au Canada, la performance de la deuxième génération au Royaume-Uni est légèrement inférieure à celle observée dans ces deux pays. Selon les auteurs, cela s'expliquerait probablement davantage par une moindre sélectivité de la première génération immigrée au Royaume-Uni que par des caractéristiques institutionnelles.

Dans le contexte canadien, Kamanzi et al. (2016) soulignent que la participation aux études supérieures est relativement moins élevée chez les jeunes canadiens issus de l'immigration d'origine latino-américaine et caribéenne. Chen & Hou (2019), dans une étude comparative des minorités visibles au Canada, ont observé que les enfants de familles d'origine chinoise, sud-asiatique, coréenne et japonaise vont plus loin dans leurs études que ceux de familles d'immigrants noirs ainsi que de familles d'immigrants latino-américains.

CHAPITRE 3 : LE NIVEAU ÉDUCATIONNEL DES IMMIGRANTS LATINO-AMÉRICAINS ET CARIBÉENS DE PREMIÈRE GÉNÉRATION

Conformément à ce qui a été souligné antérieurement, comme premier objectif spécifique, je vise établir un portrait statistique du niveau éducationnel des immigrants de l'Amérique latine et des Caraïbes de première génération par pays ou par groupe de pays latino-américains et caribéens; identifier quels sont les programmes d'immigration plus fréquemment utilisés selon le pays d'origine; et vérifier si la catégorie d'admission peut être une variable explicative du niveau d'éducation des immigrants pour ce groupe de personnes.

Comme les immigrants économiques doivent passer par un processus de sélection de plus en plus rigoureux, qui inclut l'éducation, les compétences linguistiques et, pendant périodes, la profession ou l'emploi qualifié, comme critères d'admissibilité, il est probable qu'ils présentent, en moyenne, un plus haut niveau éducationnel que les réfugiés et les immigrants parrainés par la famille. Les personnes admises comme réfugiées ou parrainées passent par un autre type de sélection, dans lequel le niveau d'éducation ne fait pas partie des critères de sélection ou d'acceptation de leur demande d'immigration.

3.1 Hypothèse : Inégalités de sélection entre les pays latino-américains et caribéens

Pour cette première partie de mon mémoire, je me base sur le fait que jusqu'à date la littérature sur l'immigration n'a pas pris suffisamment en considération la diversité de l'Amérique latine et des Caraïbes et par conséquent la présence d'une importante diversité des immigrants provenant de cette région au Canada.

Au Québec, par exemple, il y a des initiatives de recrutement à l'international de travailleurs qualifiés dans certains pays latino-américains et caribéens. L'agence de développement économique de la région de Québec, Québec International, organise des "Journées Québec", aussi appelés missions du "Québec en tête" en présentiel en certains pays du monde, y compris en Amérique latine (au Brésil, en Colombie et au Mexique). Le but de ses événements en présentiel est de commencer le processus de recrutement de certains travailleurs qualifiés de

secteurs d'activités spécifiques (comme les technologies de l'information, le domaine de la santé et le secteur manufacturier, parmi d'autres).

En examinant les données, il est possible de constater qu'effectivement certains groupes de pays latino-américains et caribéens envoient au Canada majoritairement des immigrants qualifiés (compris comme ceux qui sont passés par un processus d'immigration dans lequel leur niveau d'éducation est un critère de sélection), tandis que d'autres groupes de pays latino-américains et caribéens envoient surtout des immigrants via les catégories de réunification familiale et de réfugiés. Il peut ainsi être envisagé que la sélection des immigrants au Canada varie énormément selon le pays de l'Amérique latine et des Caraïbes et que cette variation dans le processus de sélection impacte le niveau d'éducation de cette population.

Dans ce contexte, la catégorie d'immigration peut être considérée comme jouant un rôle important et particulier dans les caractéristiques des immigrants de l'Amérique latine et des Caraïbes. Cela étant dit, il convient de se demander si les processus de sélection des immigrants majoritairement utilisés par les personnes des pays plus développés de l'Amérique latine et des Caraïbes pour aller au Canada diffèrent des processus normalement utilisés par les immigrants en provenance des pays moins développés de la région. La question se pose alors de savoir si les inégalités inhérentes à cette région du globe sont intégrées au système de sélection de ses immigrants au Canada.

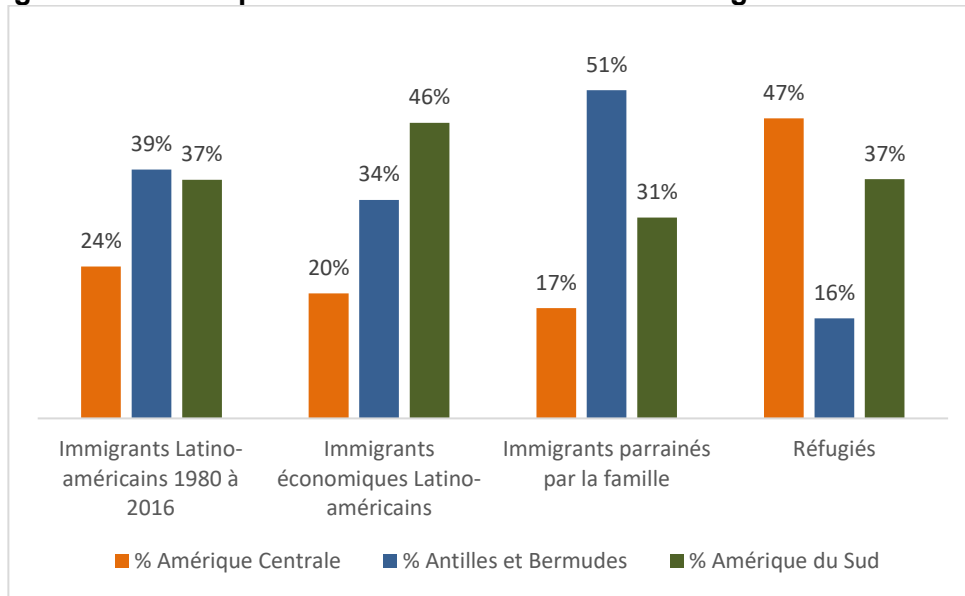
3.2 L'Amérique latine et les Caraïbes, les catégories d'admission et les niveaux d'éducation

Statistique Canada distingue les catégories d'admission des immigrants au Canada en quatre : immigrants économiques, immigrants parrainés par les familles, réfugiés et autres immigrants. L'examen de ces catégories d'admission révèle une remarquable différence entre les groupes et entre les pays latino-américains et caribéens.

Des données publiques de Statistique Canada (2016) montrent que, concernant les trois sous-régions de l'Amérique latine et les Caraïbes, 24% des immigrants latino-américains et caribéens de 1980 à 2016 proviennent de l'Amérique Centrale, 39% des Antilles et Bermudes et 37% de l'Amérique du Sud. Comme il est possible d'observer dans la figure 2, si l'on considère uniquement les immigrants économiques de l'Amérique latine et les Caraïbes, la majorité, soit

46%, proviennent de l'Amérique du Sud. Les immigrants parrainés par la famille proviennent majoritairement (51%) des Antilles et Bermudes. Finalement, les réfugiés latino-américains et caribéens proviennent, dans sa grand majorité (47%), de l'Amérique Centrale.

Figure 2: L'Amérique latine et les Caraïbes et les catégories d'admission

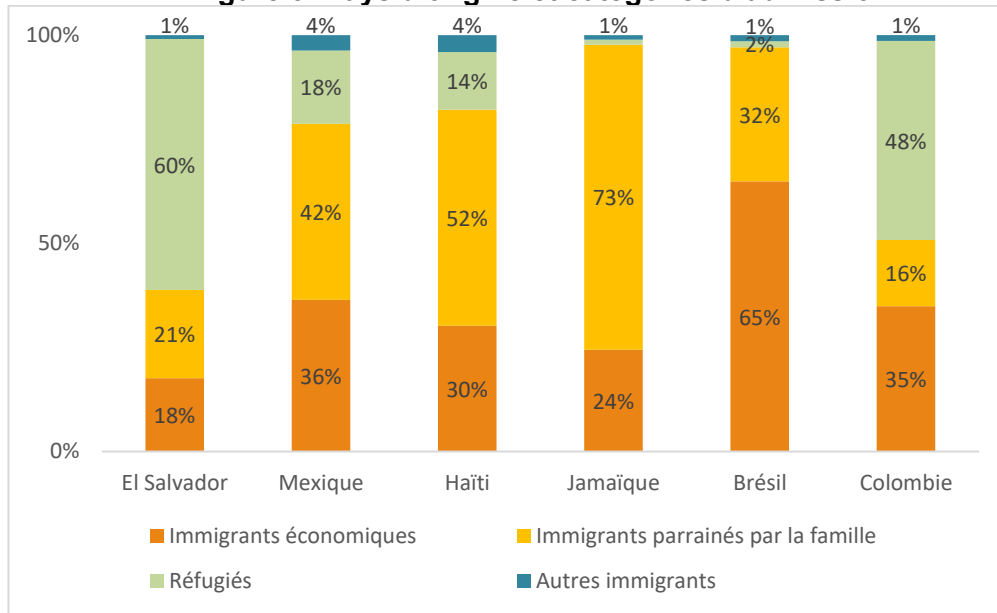


Source: Statistique Canada, 2016a. Recensement de la population de 2016, produit n° 98-400-X2016202

À partir de la figure 3, parmi le total des immigrants au Canada de 1980 à 2016 provenant du Salvador, un pays de l'Amérique Centrale, 60% sont des réfugiés et cette proportion est de 48% pour la Colombie, un pays de l'Amérique du Sud; pour le Mexique, l'Haïti et la Jamaïque, la majorité sont des immigrants parrainés par la famille, soit 42%, 52% et 73% respectivement. Finalement, 65% des immigrants du Brésil sont des immigrants économiques.

Les choix de ces pays adviennent de la localisation géographique (deux pays de chaque sous-région latino-américaine et caribéenne) et en raison du grand nombre d'immigrants originaires de ces six pays au Canada.

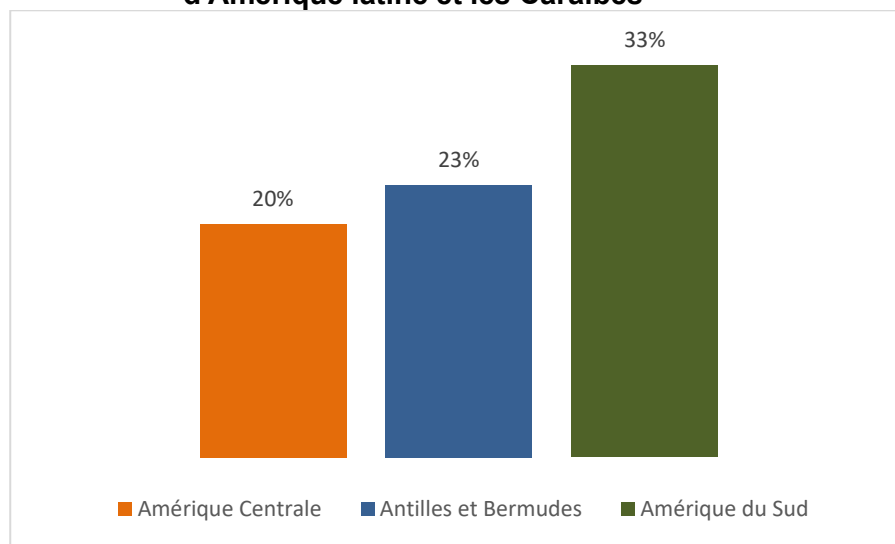
Figure 3: Pays d'origine et catégories d'admission



Source: Statistique Canada, 2016a. Recensement de la population de 2016, produit n° 98-400-X2016202

La figure 4 illustre les niveaux d'éducation des trois sous-régions d'Amérique latine et les Caraïbes. 20% des immigrants au Canada qui proviennent de l'Amérique Centrale détiennent un diplôme de baccalauréat ou plus. Ce chiffre n'excède pas 23% pour les immigrants des Antilles et des Bermudes, tandis qu'un tiers des immigrants en provenance d'Amérique du Sud possèdent un diplôme de baccalauréat ou plus.

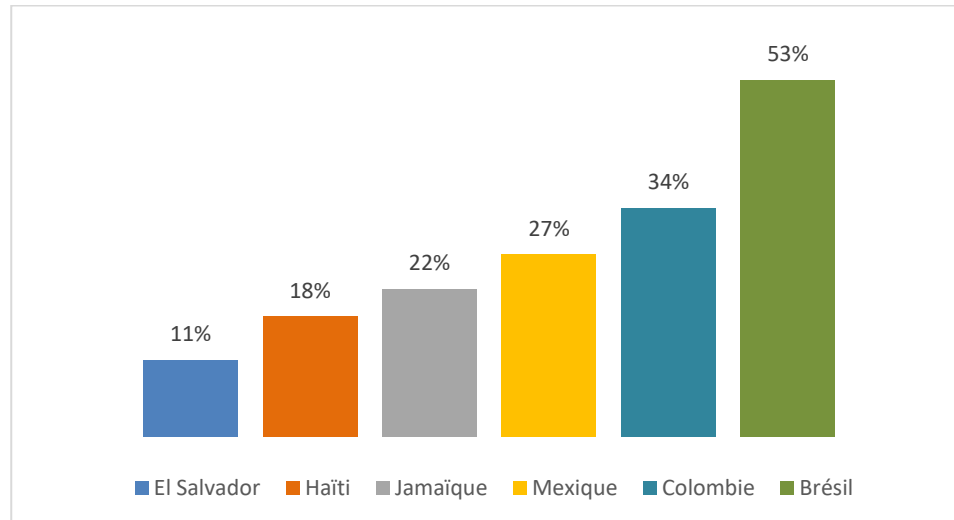
Figure 4: Niveau d'éducation (observé/baccalauréat ou plus) dans les trois sous-régions d'Amérique latine et les Caraïbes



Source : (Statistique Canada, 2016d), Recensement de la population de 2016, produit n° 98-400-X2016278

Parmi les six pays étudiés, Salvador présente le plus faible niveau d'éducation avec 11% de ce groupe de personnes ayant un diplôme de baccalauréat ou plus. El Salvador est suivi par l'Haïti (18%), la Jamaïque (22%), le Mexique (27%), la Colombie (34%) et finalement le Brésil, avec plus de la moitié des immigrants brésiliens au Canada ayant un diplôme de baccalauréat ou plus.

Figure 5: Niveau d'éducation (observé/baccalauréat ou plus) par pays latino-américain et caribéen



Source : Statistique Canada, 2016d, Recensement de la population de 2016, produit n° 98-400-X2016278

Pour ce premier objectif spécifique, je m'intéresse à comprendre, par exemple, si le niveau d'éducation plus faible au Salvador est observé parce que le nombre de réfugiés est plus importante pour ce groupe d'immigrants. Cependant, en Colombie, un grand nombre de réfugiés est observé (48% des immigrants colombiens au Canada), ainsi qu'un niveau d'éducation relativement élevé chez les immigrants colombiens (niveau d'éducation inférieur qu'à celui du Brésil). Dans le cas du Brésil, est-ce que ce plus haut niveau d'éducation est dû à la présence d'un plus grand nombre d'immigrants économiques? Ou les niveaux d'éducation plus faibles pour certains pays et plus élevés pour d'autres pays reflètent de réelles différences du niveau d'éducation à travers toutes les catégories d'admission?

3.3 Méthodologie - objectif spécifique 1

J'ai utilisé la méthode de standardisation, détaillée ci-après, afin d'examiner si les différences de niveau d'éducation entre les immigrants provenant de différents pays latino-américains et caribéens peuvent s'expliquer par les catégories d'admission. En d'autres termes, cette méthode m'a permis d'analyser si les catégories d'admission des immigrants ont un fort pouvoir explicatif sur les différences de niveau éducationnel des immigrants de différents pays latino-américains et caribéens.

Comme mentionné dans la section précédente, le pourcentage des immigrants qui détiennent le niveau d'éducation correspondant à un baccalauréat ou plus varie selon les sous-régions et selon les pays de l'Amérique latine et les Caraïbes. De plus, le pourcentage des immigrants parmi les quatre catégories d'admission peut aussi varier énormément. À partir de la prémisse soulignée dans la section antérieure selon laquelle les immigrants économiques sont normalement plus scolarisés que les immigrants des autres trois catégories (réfugiés et les immigrants parrainés par la famille et autre) et que les processus de sélection privilégiés pour certains pays sont distincts, l'utilisation de la méthode de décomposition est adéquate pour pouvoir comparer les niveaux éducationnels de chaque pays avec l'ensemble des immigrants au Canada et entre les pays latino-américains et caribéens.

Dans ce sens, à partir des données publiques disponibles sur le site web de Statistique Canada, j'utilise une méthode de standardisation afin de contrôler les effets des catégories d'admission pour les sous-régions et pour certains pays latino-américains et caribéens qui sont analysés dans cette étude.

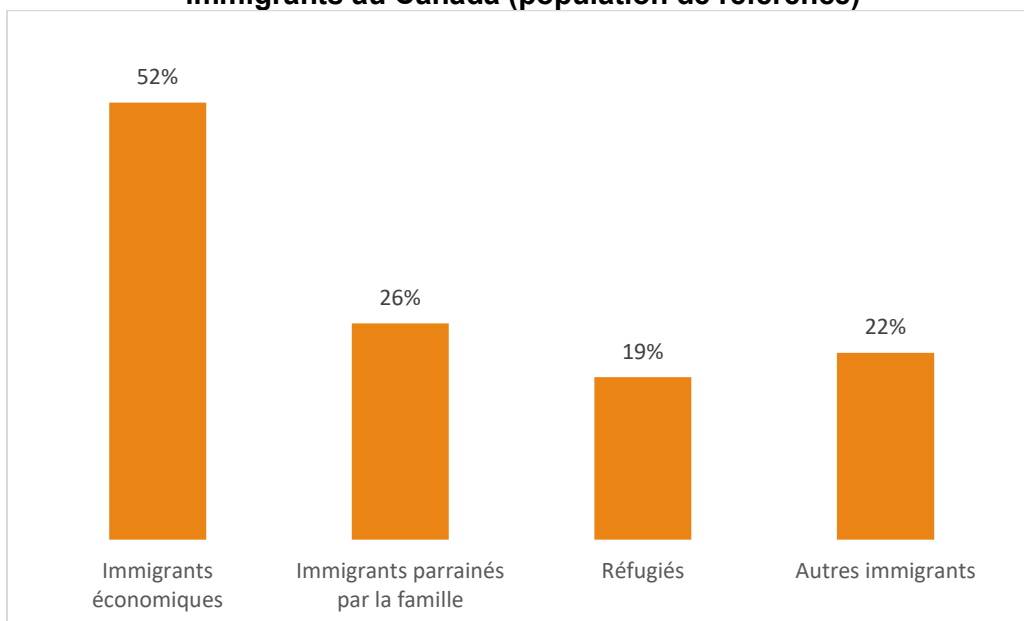
Les données publiques de Statistique Canada ne précisent pas le nombre de personnes qui détiennent un baccalauréat ou plus pour chaque catégorie d'admission pour chaque pays. Cependant, à partir de ces données publiques, le nombre total des immigrants de chaque pays qui détient un diplôme de baccalauréat ou plus est accessible. De cette façon, la méthode de standardisation indirecte devient la méthode appropriée pour répondre à la question de recherche susmentionnée.

La méthode de standardisation indirecte permettra, à partir des données de la population de référence, calculer le nombre total attendu de personnes ayant un baccalauréat ou plus pour chaque catégorie d'admission pour chaque pays analysé. Dans cette étude, la population de

référence est l'ensemble des immigrants, toutes origines confondues, au Canada subdivisé par catégorie d'admission, en spécifiant le nombre de personnes qui détiennent un diplôme de baccalauréat ou plus.

La figure 6 représente le niveau d'éducation de la population de référence. Il apparaît que la catégorie d'admission "immigrants économiques" est celle avec le plus grand pourcentage de diplômés d'un baccalauréat ou plus, suivi par les catégories "immigrants parrainés par la famille"; "autres immigrants" et finalement "réfugiés" avec 19% de diplômés d'un baccalauréat ou plus.

Figure 6: Pourcentage de baccalauréat ou plus par catégorie d'admission pour les immigrants au Canada (population de référence)



Source : Statistique Canada, 2016b, Recensement de la population de 2016, produit n° 98-400-X2016204

Pour chaque sous-région et pour chaque pays analysé dans cette étude, un taux d'éducation standard (TES) a été calculé. Ci-dessous, la présentation détaillée de la formule du TES :

Taux d'éducation standardisé (TES) :

$$TES_p = \frac{\text{Niveau d'éducation (bacc ou plus) observé}_p}{\text{Niveau d'éducation prédits}_{ps}}$$

$$\text{Niveau d'éducation prédits}_{ps} = \sum r_{is} (n_{ip} / \sum_i n_{ip})$$

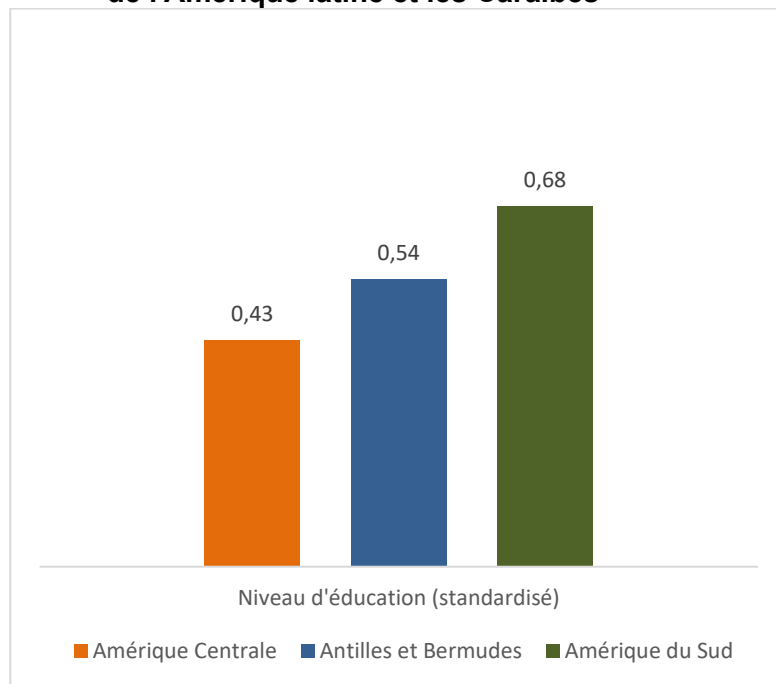
Où :

- p est la population. Dans cette étude p peut correspondre à une des neuf populations différentes (trois sous-régions de l'Amérique latine et les Caraïbes et six pays)
- r est le taux ou proportion ayant atteint un niveau d'éducation donné
- i catégorie d'admission
- n nombre d'individus
- s population de référence ou standard

3.4 Présentation et analyses des résultats

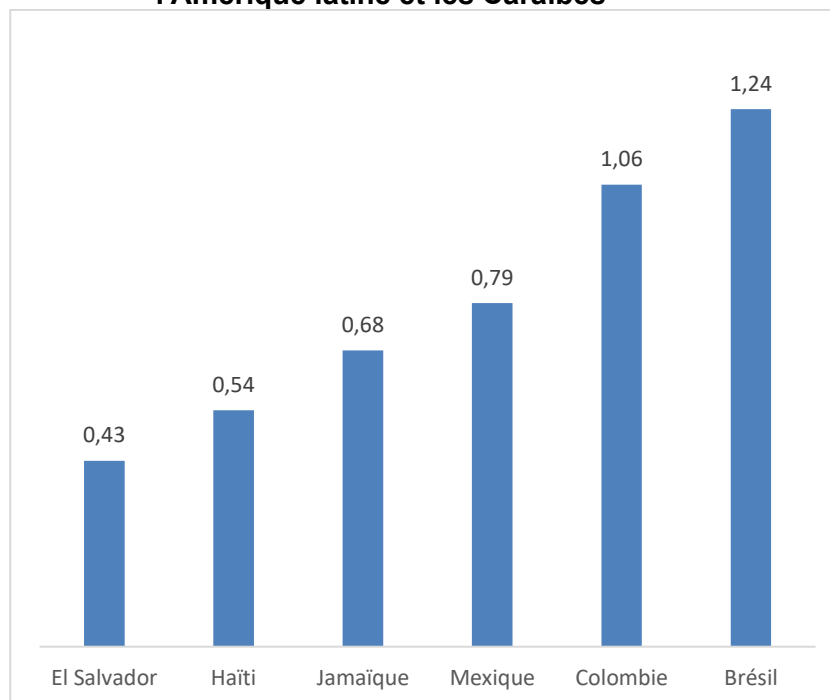
À partir de la figure 7, il est possible d'observer que le ratio TES est inférieur à 1 pour toutes les trois sous-régions de l'Amérique latine et les Caraïbes. Dans le cas des pays analysés, tous les TES sont aussi inférieur à 1, à l'exception de la Colombie et du Brésil (figures 8 et 9). La figure 9 décrit la représentation géographique du taux d'éducation standard (TES) par pays de l'Amérique latine et les Caraïbes, soit les mêmes TES présentés dans l'histogramme illustré dans la figure 8.

Figure 7: Taux d'éducation standard (TES). Niveau d'éducation (standardisé) par région de l'Amérique latine et les Caraïbes



Source : Statistique Canada, 2016 abd , Recensement de la population de 2016, produits n° 98-400-X2016202; n° 98-400-X2016204; n° 98-400-X2016278

Figure 8: Taux d'éducation standard (TES). Niveau d'éducation (standardisé) par pays de l'Amérique latine et les Caraïbes



Source : Statistique Canada, 2016 abd , Recensement de la population de 2016, produits n° 98-400-X2016202; n° 98-400-X2016204; n° 98-400-X2016278

Figure 9: Représentation géographique du taux d'éducation standard (TES). Niveau d'éducation (standardisé) par pays de l'Amérique latine et les Caraïbes



Source : Statistique Canada, 2016 abd , Recensement de la population de 2016, produits n° 98-400-X2016202; n° 98-400-X2016204; n° 98-400-X2016278

Le ratio TES permet d'interpréter, par exemple, que dans la population d'immigrants du Salvador, le nombre de diplômés d'un baccalauréat ou plus est inférieur à ce qui serait attendu si le taux de niveau d'éducation au sein de chacune des catégories d'admission des immigrants salvadoriens était le même que celui de la population de référence. Comparativement aux autres cinq pays analysés dans cette étude, les immigrants du Salvador ont le plus faible niveau d'éducation standardisé, suivi par l'Haïti, la Jamaïque, le Mexique, la Colombie et le Brésil.

Le niveau d'éducation est plus élevé chez les immigrants colombiens et brésiliens, net des différences des catégories d'admission. Le TES indique que le niveau d'éducation de ces deux pays est plus élevé (TES supérieur à 1) que celui que l'on s'attendrait à observer si les immigrants brésiliens et colombiens avaient les mêmes taux de diplomation au baccalauréat ou plus et conservaient la distribution observée pour leur catégorie d'admission. Comme mentionné précédemment, le cas colombien est particulièrement intéressant car illustre un exemple où le TES est supérieur à 1 avec une forte présence des réfugiés, soit la majorité (48%) des immigrants colombiens au Canada. Les résultats de l'analyse de standardisation indiquent ainsi que les niveaux d'éducation sont donc particulièrement élevés au sein de cette catégorie d'admission d'immigrants colombiens.

Il devient important de souligner que l'ordre des trois sous-régions et des six pays tant pour le niveau d'éducation observé (figures 4 et 5), que pour le niveau d'éducation standardisé (figures 7, 8 et 9) reste inaltéré. Dans le cas des sous-régions, les niveaux d'éducation observés et standardisés de l'Amérique Centrale sont inférieurs à ceux des Antilles et Bermudes, et ceux-ci sont, à leur tour, inférieurs aux niveaux d'éducation observés et standardisés de l'Amérique du Sud. Dans les cas des pays, l'ordre du plus faible au plus élevé des niveaux d'éducation observé et standardisé est le suivant: El Salvador < Haïti < Jamaïque < Mexique < Colombie < Brésil.

Comme cet ordre des sous-régions et des pays persiste et que des différences des niveaux d'éducation standardisé (TES) sont observés entre les sous-régions et entre les pays, il n'est pas possible d'affirmer que les catégories d'admission ont un fort pouvoir explicatif sur les différences de niveau éducationnel des immigrants de différents sous-régions et pays latino-américains et caribéens. Même si ces trois sous-régions et ces six pays avaient la même distribution de niveau d'éducation par catégorie d'admission, ils auraient quand même une différence de niveau d'éducation.

La méthode de standardisation indirecte a permis de contrôler les effets de différentes proportions d'immigrants appartenant à certaines catégories d'admission pour les trois sous-régions et pour les six pays latino-américains et caribéens analysés dans cette étude et ainsi interpréter les niveaux d'éducation de ce groupe d'immigrant au Canada, net des différences des catégories d'admission.

Comme limite de cette méthode, il convient de noter qu'elle ne fournit pas de réponse plus précise sur les facteurs pouvant expliquer les différences de niveau éducationnel des immigrants de différents pays latino-américains et caribéens. Il devient ainsi intéressant de continuer à étudier cette question de recherche et inclure d'autres aspects qui peuvent enrichir nos analyses et faire avancer nos connaissances sur ce sujet peu étudié dans la littérature.

Dans de futures études, il serait intéressant d'inclure l'impact de la dimension temporelle ou des vagues d'immigration sur le niveau d'éducation des immigrants latino-américains et caribéens. Il est connu, par exemple, que la majorité des immigrants salvadoriens sont arrivés au Canada dans les années 1980, tandis que les Brésiliens font partie des vagues d'immigration plus récentes.

Il sera aussi intéressant de contextualiser la diplomation par sous-région et par pays. Comme l'Amérique latine et les Caraïbes est une région complexe et diverse au niveau socio-

économique, il est plausible d'imaginer que certains pays vont présenter une proportion de diplomation post-secondaire plus élevée que d'autres. Dans ce contexte, il devient pertinent d'identifier quel est le niveau d'éducation des individus qui ont immigré au Canada comparativement à la population totale locale.

En conclusion, il apparaît intéressant de souligner l'existence de fortes différences de niveau d'éducation entre les pays chez les immigrants de première génération, lesquelles semblent indépendantes des différences de catégories d'admission. Ces observations justifient la nécessité de prendre en compte à la fois la catégorie d'admission des parents et leur niveau d'éducation pour analyser les facteurs associés aux écarts de diplomation chez leurs enfants (deuxième génération).

Dans le cadre de ce premier objectif spécifique, qui porte sur la première génération, j'ai choisi d'utiliser les données publiques de Statistique Canada. L'option de la standardisation indirecte m'a permis de surmonter la limitation liée aux informations disponibles sous forme désagrégée. Pour le deuxième objectif spécifique de cette étude, qui consiste à analyser et comparer la transmission intergénérationnelle du niveau d'éducation dans différents pays, j'ai opté pour l'exploitation de microdonnées disponibles sur demande et accessibles dans les laboratoires du Centre interuniversitaire québécois de statistiques sociales (CIQSS). Pour analyser le niveau d'éducation des parents latino-américains et caribéens, j'intègre la mesure éducationnelle relative (*contextual attainment*), qui a été présentée dans les travaux de Ichou (2014) pour le cas de la France, et de Feliciano et Lanuza (2017) pour le contexte des États-Unis. Cette perspective permet d'examiner le niveau d'éducation des individus immigrants dans leur pays d'origine, plutôt que de le comparer uniquement aux standards de la société d'accueil. Il s'agit d'une approche encore peu étudiée dans la littérature, dont la contribution au contexte canadien n'a pas encore été abordée.

CHAPITRE 4 : LA TRANSMISSION ÉDUCATIONNELLE VERS LES ENFANTS ISSUS DE L'IMMIGRATION LATINO-AMÉRICAIN ET CARIBÉENNE AU CANADA

Pour ce qui concerne la transmission intergénérationnelle de l'éducation chez les enfants issus de l'immigration (deuxième objectif spécifique de ce mémoire), je m'intéresse au concept de la mesure relative ou contextuelle du niveau d'éducation (*contextual attainment*) présenté par Ichou (2014) et Feliciano et Lanuza (2017). Contrairement au niveau d'éducation absolu, qui mesure le nombre d'années de scolarité ou le diplôme atteint, le niveau d'éducation relatif prend en compte les contextes historiques et géographiques dans lesquels les niveaux de scolarité des parents immigrants ont été atteints.

Cette distinction est particulièrement importante dans le contexte migratoire. L'immigration au Canada est reconnue pour sa sélectivité, les individus ayant un niveau d'éducation supérieur à la moyenne de leur pays d'origine étant plus susceptibles de migrer. La discussion se base sur la possibilité, par exemple, qu'un niveau éducationnel considéré faible au Canada, où la diplomation post-secondaire est accessible à une grande partie de la population, soit, en revanche, considéré élevé dans le pays d'origine de l'immigrant.

Dans leur étude, Feliciano et Lanuza (2017) ont montré, par exemple, que les parents immigrants originaires d'Asie de l'Est ont atteint un niveau d'éducation plus élevé que la plupart des parents nés aux États-Unis, dont l'âge et le genre sont similaires, et qu'ils sont exceptionnellement bien éduqués par rapport à leurs pairs de leurs pays d'origine. Leurs enfants sont pour leur part placés dans les centiles supérieurs dans le contexte éducationnel américain.

Pour le cas mexicain, leur étude démontre que les enfants atteignent un faible niveau d'éducation relatif par rapport aux parents qui étaient mieux positionnés au Mexique. Autrement dit, si l'on considère le niveau d'éducation absolu (nombre d'années de scolarité ou diplôme obtenu), les enfants semblent suivre la trajectoire attendue de leurs parents. Cependant, lorsqu'on examine le niveau d'éducation relatif, c'est-à-dire en prenant en compte la position des parents dans la distribution de scolarité de leur pays d'origine, il apparaît que la mobilité scolaire intergénérationnelle est limitée : les enfants des parents bien éduqués au Mexique ne dépassent pas substantiellement le rang relatif de leurs parents. Dans ces sens, ces auteurs mentionnent n'avoir pas trouvé une tendance à la hausse de la mobilité scolaire intergénérationnelle dans les

groupes d'immigrants examinés lorsque les niveaux de scolarité des parents sont pris en considération dans le contexte de leurs pays d'origine.

Ichou (2014), dans son étude pour le cas français, identifie que le niveau d'instruction des parents immigrants par rapport à leurs pairs (même cohorte et genre) dans leurs pays d'origine influence positivement le niveau de scolarité des leurs enfants en France. Il souligne cette influence positive du niveau d'instruction relatif des parents immigrants sur le niveau d'instruction de leurs enfants, au-delà du statut socio-économique familial en France.

Comme les contextes de l'immigration aux États-Unis, ainsi qu'en France sont distincts du contexte canadien, une lacune dans la littérature apparaît pour ce type d'étude prenant en compte la réalité canadienne. C'est dans cette optique que je propose d'étudier la transmission intergénérationnelle de l'éducation au sein de la population immigrante, spécifiquement sur l'un des groupes d'immigrants les moins scolarisés, soit les enfants d'origine latino-américaine et caribéenne, en mobilisant le concept de mesure relative ou contextuelle du niveau d'éducation.

4.1 Hypothèse: Le niveau d'éducation absolu des parents n'est pas un bon prédicteur du niveau d'éducation des enfants issus de l'immigration

Comme mentionné précédent, le concept de la mesure relative ou contextuelle du niveau d'éducation est capable de saisir les contextes, tant historiques que géographiques, dans lesquels les niveaux de scolarité sont complétés. Dans ce sens, la distribution éducationnelle du pays d'origine est prise en considération, en tenant compte des impacts distincts d'être parmi les 10% ou les 60% plus éduqués dans leurs pays d'origine, par exemple.

En ce qui concerne l'Amérique latine et les Caraïbes, il s'agit d'une région marquée par les inégalités et par la diversité culturelle, réalité qui impacte directement les systèmes et contextes éducationnels. Les différents pays, possédant des contextes éducationnels variés, seront représentés au Canada par des immigrants avec différents niveaux éducationnels relatifs.

Mon hypothèse est que le niveau d'éducation absolu des parents n'est pas en mesure de d'expliquer les différences de niveau d'éducation pour les enfants issus de l'immigration. En revanche, je formule l'hypothèse que le niveau d'éducation relative sera en mesure de mieux prédire le niveau d'éducation des enfants issus de l'immigration. Je testerai cette hypothèse dans le contexte canadien pour différents pays de l'Amérique latine et des Caraïbes.

Je postule, par exemple, qu'un niveau éducationnel considéré faible au Canada, où la diplomation post-secondaire est accessible à une grande partie de la population, peut être considéré élevé dans les pays d'origines des immigrants où le niveau d'éducation dans la population générale est beaucoup moins élevé. Dans ce cas, par exemple, un diplôme d'étude secondaire dans le pays d'origine pourrait être en mesure de conférer un avantage socioéconomique équivalent à celui d'un diplôme universitaire au Canada (pays où le niveau d'éducation moyen est plus élevé).

4.2 Méthodologie - objectif spécifique 2

Dans cette étude, les analyses ont été réalisées à partir des microdonnées du Recensement canadien de 2016, associées par appariement aux fichiers administratifs du Système d'information sur les étudiants postsecondaires (SIEP) et du Système d'information sur les apprentis inscrits (SIAI) de 2020. Cette étude mobilise également la base de données internationale de Barro-Lee (2013), qui fournit des estimations harmonisées des niveaux d'éducation atteints par pays, sexe et période quinquennale de 1950 à 2010, permettant de situer le niveau de scolarité des parents relativement à la population de leur pays d'origine.

La population d'intérêt est constituée des jeunes âgés de 15 à 19 ans en 2016 vivant au sein de familles de recensement. L'extraction initiale des données a été restreinte à cette tranche d'âge afin de se concentrer sur les individus à un moment clé de leur transition éducative et familiale, et parce qu'à cet âge, il est possible d'observer les jeunes alors qu'ils résident encore dans le même ménage que leurs parents dans les données du recensement, ce qui permet d'identifier le niveau d'éducation et la catégorie d'admission des parents.

Les variables sélectionnées incluent des identifiants individuels et familiaux, des poids d'enquête, ainsi que des indicateurs sociodémographiques, structurels et migratoires. Un travail de recodage a été effectué pour dériver des indicateurs binaires de l'origine migratoire des parents (père et mère), en distinguant notamment les parents nés au Canada de ceux nés à l'étranger. Des variables discrètes ont également été construites afin de regrouper les lieux de naissance en grandes régions du monde (Canada, États-Unis, Amérique latine et Caraïbes, Afrique, Asie, Europe et Océanie).

J'ai sélectionné les enfants vivant dans des familles de recensement avec au moins un de leurs parents pour réaliser un premier appariement avec les fichiers SIEP-SIAI à l'aide de la

variable d'identifiant personnel, permettant de lier les informations du recensement aux trajectoires éducatives administratives.

Une deuxième extraction parallèle a été effectuée pour identifier les parents des enfants sélectionnés. Pour cela, j'ai isolé les familles au Recensement 2016 ayant au moins un enfant âgé de 15 à 19 ans et avons retenu les membres adultes classés comme parents. Une hiérarchisation a été opérée pour identifier un seul parent par enfant, selon les critères suivants: priorité a été donnée au parent immigrant; en cas de double parentalité immigrante ou canadienne, le parent ayant le niveau d'instruction le plus élevé a été sélectionné; en cas d'égalité d'instruction, la mère a été retenue.

L'appariement parent-enfant a ensuite été réalisé à l'aide de l'identifiant familial du recensement. Les observations sans correspondance parentale ont été exclues. Après cette étape, plusieurs variables catégorielles ont été recodées afin de préciser le pays de naissance et le lieu d'études du parent sélectionné, facilitant ainsi les analyses comparatives selon l'origine géographique.

Le lieu d'études des parents était connu pour les diplômés postsecondaires. Afin d'affiner les informations relatives au pays d'obtention du diplôme lorsqu'aucun diplôme postsecondaire n'était détenu, des imputations ont été réalisées. Pour les parents ayant immigré avant l'âge de 18 ans (ou qui ne sont pas immigrants), il a été supposé que leurs diplômes, y compris les diplômes secondaires ou les attestations d'équivalence, avaient été obtenus au Canada. En revanche, pour les parents ayant immigré à 18 ans ou plus, il a été considéré que les diplômes secondaires ou inférieurs avaient été obtenus dans leur pays d'origine, avant la migration. Les cas où l'information sur le pays d'étude était absente ou invalide ont été traités en recodant ces valeurs comme manquantes. Cette procédure permet de limiter les données manquantes tout en respectant la logique de parcours éducatif et migratoire des parents.

Finalement, une nouvelle variable a été créée pour déterminer l'année approximative à laquelle chaque parent a atteint l'âge de 30 ans, arrondie au multiple de cinq le plus proche, facilitant ainsi l'appariement avec les données de la base Barro-Lee (2013), agrégées par pays et cohorte d'âge. Cette base de données contient des indicateurs éducatifs par pays et période, permettant ainsi d'enrichir les analyses avec des informations contextuelles des pays sur les niveaux de scolarité relatifs du parent sélectionné.

L'objectif de ces étapes était de retracer avec précision les trajectoires éducatives des jeunes en fonction du profil migratoire et socioéconomique de leurs parents, en particulier ceux d'origine latino-américaine et caribéenne.

Avant de procéder aux analyses, certaines variables clés ont été recodées ou créées. Tout d'abord, afin d'évaluer l'intégration linguistique dans le contexte géographique spécifique du Canada, une variable mesurant la connaissance des langues officielles selon la province de résidence a été générée. Cette variable binaire prend la valeur 1 lorsque le parent connaît au moins une des langues officielles de la province de résidence, et 0 dans le cas contraire.

Ensuite, une variable catégorielle a été créée pour identifier la catégorie d'admission des parents immigrants, les regroupant en six catégories analytiques: non-immigrants, immigrants arrivés avant 1980 (catégorie d'admission non disponible pour ces immigrants), résidents non permanents, immigrants économiques, immigrants admis par parrainage familial et réfugiés/autres.

Par ailleurs, une autre variable a été créée pour calculer le nombre d'années écoulées depuis l'arrivée du parent au Canada, à partir de l'année d'immigration. Cette durée a ensuite été regroupée en périodes de dix ans.

Une variable représentant le niveau de scolarité absolu du parent sélectionné a été construite à partir des microdonnées du Recensement 2016, selon une typologie en six catégories, allant de l'absence de diplôme à un diplôme universitaire supérieur au baccalauréat. Cette classification comprend : aucun certificat, diplôme ou grade; diplôme d'études secondaires ou l'équivalent ; certificat ou diplôme d'apprentissage ou de métier ; certificat ou diplôme de collège, de CÉGEP ou d'un autre établissement non universitaire, ainsi que le diplôme universitaire inférieur au baccalauréat ; baccalauréat ; et enfin, le diplôme universitaire supérieur au baccalauréat.

Pour introduire une mesure contextuelle du niveau d'éducation, une variable représentant le niveau d'éducation relatif du parent par rapport à la population de son pays d'origine a été générée, en utilisant des indicateurs issus de la base de données Barro-Lee (2013). Ces indicateurs ont été élaborés pour chaque pays et chaque période quinquennale (par exemple, 1950, 1955, etc.), à partir de la population âgée de 25 à 34 ans, représentative de la génération des parents au moment où ils auraient pu achever leur formation initiale.

Pour chaque pays et chaque période quinquennale (1950, 1955, 1960, etc.), j'ai retenu les individus âgés de 25 à 34 ans. Étant donné que les données sont ventilées en deux groupes d'âge – 25 à 29 ans et 30 à 34 ans –, deux valeurs en pourcentage distinctes sont disponibles pour chaque niveau de scolarité. J'ai donc calculé la moyenne de ces deux proportions pour estimer, pour chaque pays et chaque période quinquennale, la part de la population ayant atteint chacun des niveaux d'instruction suivants: aucune éducation, éducation primaire incomplète ou complète, éducation secondaire incomplète ou complète, et éducation postsecondaire incomplète ou complète.

Une fois les proportions établies pour chacun de ces niveaux de scolarité, des variables cumulatives d'éducation relative ont été construites, exprimant la position éducative d'un individu par rapport à la distribution des niveaux d'éducation dans sa cohorte nationale. Cette mesure relative ou contextuelle du niveau d'éducation (*contextual attainment*) a été calculée sur la base des travaux d'Ichou (2014). Ainsi, par exemple, la variable d'éducation relative au niveau secondaire correspond à la somme des proportions pour tous les niveaux inférieurs, ainsi qu'à la moitié de la proportion de ceux qui ont atteint ce niveau spécifique.

Sur cette base, une variable d'éducation relative a été créée pour attribuer à chaque parent une mesure personnalisée de son niveau d'éducation relative. Cette variable repose sur le niveau de scolarité absolu observé dans les microdonnées du Recensement de 2016, auquel a été associé l'indicateur d'éducation relative correspondant dans la base de données de Barro-Lee (2013). Par exemple, un parent n'ayant aucun diplôme s'est vu attribuer la valeur d'éducation relative d'aucun diplôme de son pays et de sa cohorte correspondante; un parent ayant complété l'enseignement secondaire s'est vu associé à la valeur d'éducation relative correspondant à ce niveau dans son pays et sa cohorte; et les parents titulaires d'un diplôme collégial ou universitaire (inférieur ou supérieur au baccalauréat) ont été associés aux niveaux relatifs équivalents.

Chaque parent a ainsi été positionné selon la distribution de l'éducation dans son contexte d'origine, en fonction du niveau de diplôme détenu: aucun diplôme, diplôme secondaire, diplôme postsecondaire inférieur au baccalauréat ou diplôme postsecondaire d'un baccalauréat ou plus.

Cette variable permet ainsi une comparaison contextualisée du capital éducatif parental dans une perspective internationale, en tenant compte du niveau moyen de scolarisation dans le pays d'origine.

Finalement, la variable dépendante principale utilisée dans les analyses des régressions linéaires est l'accès aux études postsecondaires, codée 1 si l'enfant de deuxième génération appartient à une cohorte ayant accédé à l'enseignement postsecondaire, et 0 dans le cas contraire. La variable dépendante est binaire. Cependant, comme remarqué par Allison (1999), il n'est pas possible de comparer les coefficients de modèles imbriqués lorsque des régressions logistiques sont utilisées. J'utilise donc des modèles de probabilité linéaire, suivant Brady et al. (2017).

Une série de modèles de régression linéaire multivariée imbriqués a été construite afin d'examiner l'évolution de l'effet d'une variable d'intérêt (être ou non immigrant, ainsi que la région ou le pays d'origine des immigrants) lorsque différents facteurs de contrôle sont introduits progressivement.

Le modèle de base inclut la variable principale d'intérêt (dans les premiers modèles, le fait d'être immigrant ou non, et après les régions et les pays d'origine des parents), sans contrôle pour le niveau d'éducation des parents, qu'il soit absolu ou relatif. Ce modèle vise à estimer l'effet brut du statut migratoire, de la région ou du pays d'origine sur l'accès à l'enseignement supérieur de la deuxième génération.

Dans les modèles subséquents, des variables de contrôle telles que les niveaux d'éducation absolu et relatif des parents sont ajoutées de manière séquentielle. L'interprétation repose sur la comparaison des coefficients entre les modèles. Le zéro représentant l'absence de différence, si le coefficient associé, par exemple, au pays d'origine diminue en magnitude (se rapproche de zéro) après l'ajout de la variable éducationnelle, cela suggère que l'effet initialement observé était en partie expliqué par la variable éducationnelle ajoutée. À l'inverse, une augmentation de la magnitude du coefficient (un éloignement de zéro) peut indiquer que la variable de contrôle ajoutée masquait ou atténuait l'effet réel de l'origine des parents ou de son statut migratoire.

De plus, comme il sera élaboré plus en détail dans la section consacrée aux analyses, les variations (à la hausse ou à la baisse) des coefficients associés à l'origine des parents ou à leur statut migratoire permettent d'inférer si les parents concernés présentent, en moyenne, un niveau d'éducation absolu ou relatif plus faible ou plus élevé que la catégorie de référence utilisée dans le modèle.

4.3 Analyses descriptives

Les données descriptives sont présentées dans les tableaux ci-dessous. Le tableau 2 propose une analyse synthétique du niveau d'éducation relatif des trente pays étudiés, en plus du Canada. Les tableaux 3 et 4 se réfèrent aux données univariées et bivariées, respectivement, pour l'ensemble de l'échantillon, soit les parents nés au Canada ou ailleurs. Ils sont suivis par les tableaux univariés (tableau 5) et bivariés (tableau 6) pour le sous-échantillon comprenant uniquement les parents immigrants, toutes origines confondues. Les fréquences sont pondérées et arrondies afin de respecter les règles de confidentialité de Statistique Canada, appliquées par l'équipe du CIQSS.

Pour l'échantillon total incluant tous les parents, qu'ils soient nés au Canada ou à l'étranger, 74% de la deuxième génération accède au niveau postsecondaire (tableau 3). Ce pourcentage monte à 81% lorsque seuls les parents immigrants sont pris en compte (tableau 5).

Les pays d'origine des immigrants sélectionnés regroupent la majorité des immigrants de deuxième génération présents dans l'échantillon (chaque enfant est lié à un parent, père ou mère), et en particulier la majorité des Latino-Américains et Caribéens. Dans ce sens, les trente pays retenus dans l'étude représentent 70% du total de l'échantillon de parents immigrants.

Lors de l'exploration initiale des données, en ne considérant que les quinze pays les plus représentés dans l'échantillon, trois étaient latino-américains et caribéens : Jamaïque, Mexique et Haïti. Afin de diversifier davantage les origines latino-américaines et caribéennes incluses dans l'étude, les quinze premiers pays de cette région ont été retenus pour l'analyse. Par la suite, les quinze premiers pays hors Amérique latine et Caraïbes ont également été sélectionnés, ce qui conduit à un total de trente pays d'origine dans l'échantillon plus le Canada.

Les quinze pays latino-américains et caribéens (Jamaïque, Mexique, Haïti, Guyana, Colombie, Trinité-et-Tobago, Salvador, Chili, Pérou, Brésil, Guatemala, Argentine, Venezuela, Équateur, Cuba) représentent environ 11% des origines des immigrants de l'échantillon, soit la même proportion que les cinq pays européens inclus (Royaume-Uni, Portugal, Allemagne, France et Pologne). Les États-Unis représentent à eux seuls environ 4 % des parents immigrants de l'échantillon. L'Asie, avec neuf pays sélectionnés (Philippines, Inde, Chine, Pakistan, Vietnam, Sri Lanka, Hong Kong, Corée du Sud et Iran), constitue la région la plus représentée, avec environ

40% des parents immigrants. Les autres pays d'origine, en dehors des trente analysés dans cette étude, ne représentent pas plus de 30 % des parents immigrants de l'échantillon.

La population d'immigrants étudiée est ainsi représentative des grands ensembles d'origine observés à l'échelle canadienne, tout en soulignant la présence substantielle des immigrants latino-américains et des caribéens, groupe d'intérêt spécifique pour cette recherche.

Dans le tableau 7, la moyenne de la variable d'éducation relative par pays est présentée. Cette variable mesure la position éducative relative de chaque parent dans la distribution éducative de son pays d'origine. Ainsi, en calculant la moyenne de cette variable pour un groupe d'individus (tous les immigrants provenant d'un même pays), on obtient la position moyenne des parents dans la distribution éducative de chaque pays.

Par exemple, les parents portugais de l'échantillon se situent en moyenne au 63^e percentile de la distribution éducative du Portugal, c'est-à-dire qu'ils sont plus instruits que 63% de la population portugaise, ce qui correspond d'ailleurs à la moyenne la plus basse observée dans l'échantillon. À l'opposé du spectre, les parents d'origine pakistanaise se situent au 89^e percentile, ce qui signifie qu'ils sont nettement plus instruits que la moyenne de la population de leur pays d'origine. En termes simples, une valeur moyenne plus élevée indique que les parents immigrants au Canada issus de cette origine sont relativement plus instruits que la population moyenne de leur pays d'origine, tandis qu'une valeur moyenne plus faible signifie qu'ils sont relativement moins instruits.

Tableau 2 : Synthèse interprétative du niveau d'éducation relatif des trente pays analysés et du Canada

Moyenne du niveau d'éducation relative	Caractéristiques	Exemples de pays
80% à 90%	Les parents immigrants proviennent de familles nettement au-dessus de la moyenne nationale — appartenant à la classe moyenne supérieure ou issus des élites instruites de leur pays d'origine.	Brésil, Venezuela, Cuba, Philippines, Inde, Chine, Pakistan, Hong Kong, Iran, France
70% à 80%	Les parents immigrants proviennent de familles issues de la classe moyenne instruite de leur pays d'origine	Jamaïque, Haïti, Guyana, Colombie, Trinité-et-Tobago, Chili, Pérou, Guatemala, Argentine, Équateur, Royaume-Uni, Vietnam, Corée du Sud, Allemagne, Pologne,
60% à 70%	Les parents immigrants proviennent de familles plus ordinaires ou de faible niveau d'instruction dans le contexte de leur pays d'origine.	Canada, Mexique, Salvador, États-Unis, Sri Lanka, Portugal

L'Amérique latine et les Caraïbes présentent une grande hétérogénéité dans leurs trajectoires migratoires. La majorité des pays se situe dans la tranche intermédiaire (70% à 80%), mais certains affichent un faible niveau d'éducation relative, comme le Mexique et le Salvador, tandis que d'autres se placent parmi les plus hauts rangs nationaux, notamment le Brésil, Cuba et le Venezuela.

Tandis que l'Amérique latine et les Caraïbes se distinguent par une grande diversité interne de profils éducatifs parmi les immigrants au Canada, l'Asie présente un modèle nettement plus élitiste et sélectif sur le plan éducatif, notamment aux Philippines, en Inde, en Chine, au Pakistan, à Hong Kong et en Iran, tous affichant des moyennes supérieures à 80%. L'exception asiatique revient au Sri Lanka (66%), qui, avec les États-Unis (65%), représente une immigration dont la sélectivité éducative n'est pas fortement marquée. D'ailleurs, la moyenne de la variable de niveau d'éducation relative pour ces deux pays est très proche, voire équivalente, à celle du pays d'accueil, le Canada (66%).

En Europe, parmi les cinq pays étudiés, trois présentent des moyennes comprises entre 70% et 80% : le Royaume-Uni, l'Allemagne et la Pologne. Le Portugal se distingue par une immigration de niveau éducatif relativement faible (63%), tandis que la France se situe dans le premier rang avec une moyenne de 82%.

Les moyennes des niveaux d'éducation relative par pays de l'échantillon confirment que le processus d'immigration au Canada est sélectif, mais avec des différences selon les régions du monde. L'Amérique latine et les Caraïbes, ainsi que l'Europe, présentent une sélectivité globalement moyenne et modérée, mais hétérogène, avec des pays d'origine situés aussi bien dans les percentiles les plus bas que dans les plus élevés de la distribution éducative du pays d'origine. L'Asie, en revanche, révèle une sélectivité forte et plus homogène, caractérisée par une immigration issue des percentiles moyens et supérieurs de la distribution éducative, à l'exception du Sri Lanka. Enfin, suggérant une sélectivité peu marquée, les parents originaires des États-Unis se situent dans un percentile proche de celui des natifs canadiens.

Tableau 3 : Descriptifs univariés, échantillon avec les parents nés au Canada et ailleurs

Échantillon: Tous les parents, nés au Canada ou ailleurs	
n = 1 463 910	
Variable dépendante	Fréquence (%)
<i>Accès de la deuxième génération au niveau postsecondaire</i>	
Non	26
Oui	74
Variables indépendantes (parent)	Fréquence (%)
<i>Statut immigratoire</i>	
Non-immigrant	56
Immigrant	44
<i>Région d'origine au monde</i>	
Canada	64
États-Unis	2
Amérique latine et Caraïbe	5
Europe	8
Afrique	3
Asie	18
Océanie et autres	0

Tableau 3 (suite)

<i>Province ou territoire de résidence</i>	
Terre-Neuve-et-Labrador	1
Île-du-Prince-Édouard	0
Nouvelle-Écosse	3
Nouveau-Brunswick	2
Québec	22
Ontario	40
Manitoba	4
Saskatchewan	3
Alberta	12
Colombie-Britannique	12
Yukon	0
Territoires du Nord-Ouest	0
Nunavut	0
<i>Connaissance d'au moins une des langues officielles de la province de résidence</i>	
Non	1
Oui	99
<i>Niveau d'éducation absolu</i>	
Aucun certificat, diplôme ou grade	8
Diplôme d'études secondaires ou l'équivalent	17
Certificat ou diplôme d'apprentissage ou de métier	10
Certificat ou diplôme de collège, de CÉGEP ou d'un autre établissement non universitaire (ainsi que le diplôme universitaire inférieur au baccalauréat)	31
Baccalauréat	21
Diplôme universitaire supérieur au baccalauréat	13

Tableau 4 : Descriptifs bivariées, échantillon avec les parents nés au Canada et ailleurs

Échantillon: Tous les parents, nés au Canada ou ailleurs		
Variable indépendante (parent) et variable dépendante (enfant)		Fréquence (%)
<i>Statut immigratoire des parents et accès de leurs enfants au postsecondaire</i>		
Non-immigrant	Non	31
Non-immigrant	Oui	69
Immigrant	Non	21
Immigrant	Oui	79
<i>Connaissance d'au moins une des langues officielles de la province de résidence des parents et accès de leurs enfants au postsecondaire</i>		
Ne connaît pas	Non	61
Ne connaît pas	Oui	39
Connaît	Non	26
Connaît	Oui	74
<i>Région d'origine au monde des parents et accès de leurs enfants au postsecondaire</i>		
Canada	Non	31
Canada	Oui	69
États-Unis	Non	30
États-Unis	Oui	70
Amérique latine et Caraïbes	Non	29
Amérique latine et Caraïbes	Oui	71
Europe	Non	21
Europe	Oui	79
Afrique	Non	17
Afrique	Oui	83
Asie	Non	15
Asie	Oui	85
Océanie et autres	Non	26
Océanie et autres	Oui	74

Tableau 4 (suite)

<i>Niveau d'éducation absolu des parents et accès de leurs enfants au postsecondaire</i>		
Aucun certificat, diplôme ou grade	Non	53
Aucun certificat, diplôme ou grade	Oui	47
Diplôme d'études secondaires ou l'équivalent	Non	36
Diplôme d'études secondaires ou l'équivalent	Oui	64
Certificat ou diplôme d'apprentissage ou de métier	Non	37
Certificat ou diplôme d'apprentissage ou de métier	Oui	63
Certificat ou diplôme de collège, de CÉGEP ou d'un autre établissement non universitaire (ainsi que le diplôme universitaire inférieur au baccalauréat)	Non	26
Certificat ou diplôme de collège, de CÉGEP ou d'un autre établissement non universitaire (ainsi que le diplôme universitaire inférieur au baccalauréat)	Oui	74
Baccalauréat	Non	14
Baccalauréat	Oui	86
Diplôme universitaire supérieur au baccalauréat	Non	11
Diplôme universitaire supérieur au baccalauréat	Oui	89

Tableau 5 : Descriptifs univariées, échantillon avec les parents immigrants

Échantillon: Parents immigrants toutes origines confondues		
n = 514 000		
Variable dépendante		Fréquence (%)
<i>Accès de la deuxième génération au niveau postsecondaire</i>		
Non		19
Oui		81
Variables indépendantes (parent)		Fréquence (%)
<i>Pays d'origine</i>	<i>n</i>	
Jamaïque	12 940	3
Mexique	8 910	2
Haiti	9 070	2
Guyana	7 260	1
Colombie	5 400	1
Trinité-et-Tobago	4 870	1
Salvador	4 710	1
Chili	2 430	0
Pérou	2 420	0
Brésil	1 720	0
Guatemala	1 650	0
Argentine	1 600	0
Venezuela	1 550	0
Équateur	1 420	0
Cuba	1 200	0
Philippines	51 410	10
Inde	48 140	9
Chine	34 850	7
Royaume-Uni	32 580	6
États-Unis	21 610	4
Pakistan	19 700	4
Vietnam	15 520	3
Sri Lanka	12 500	2
Hong Kong	10 330	2
Portugal	9 680	2
Corée du Sud	8 470	2
Iran	7 920	2
Allemagne	5 770	1
France	7 120	1
Pologne	7 390	1
Autres pays	153 880	30

Tableau 5 (suite)

<i>Catégorie d'immigration</i>	
Immigrants arrivés avant 1980	17
Immigrants économiques	40
Immigrants parrainés par la famille	30
Réfugiés et autres immigrants	13
<i>Durée de l'immigration</i>	
Moins de 10 ans	22
De 10 à 20 ans	28
De 20 à 30 ans	27
De 30 à 40 ans	11
40 ans ou plus	13
<i>Province ou territoire de résidence</i>	
Terre-Neuve-et-Labrador	0
Île-du-Prince-Édouard	0
Nouvelle-Écosse	1
Nouveau-Brunswick	0
Québec	14
Ontario	52
Manitoba	3
Saskatchewan	1
Alberta	12
Colombie-Britannique	16
Yukon	0
Territoires du Nord-Ouest	0
Nunavut	0
<i>Connaissance d'au moins une des langues officielles de la province de résidence</i>	
Non	1
Oui	99
<i>Niveau d'éducation absolu</i>	
Aucun certificat, diplôme ou grade	9
Diplôme d'études secondaires ou l'équivalent	17
Certificat ou diplôme d'apprentissage ou de métier	7
Certificat ou diplôme de collège, de CÉGEP ou d'un autre établissement non universitaire (ainsi que le diplôme universitaire inférieur au baccalauréat)	24
Baccalauréat	23
Diplôme universitaire supérieur au baccalauréat	19

Tableau 6 : Descriptifs bivariées, échantillon avec les parents immigrants

Échantillon: Parents immigrants toutes origines confondues		
Variable indépendante (parent) et variable dépendante (enfant)		Fréquence (%)
<i>Pays d'origine des parents et accès de leurs enfants au postsecondaire</i>		
Jamaïque	Non	28
Jamaïque	Oui	72
Mexique	Non	49
Mexique	Oui	51
Haïti	Non	27
Haïti	Oui	73
Guyana	Non	17
Guyana	Oui	83
Colombie	Non	22
Colombie	Oui	78
Trinité-et-Tobago	Non	23
Trinité-et-Tobago	Oui	77
Salvador	Non	32
Salvador	Oui	68
Chili	Non	27
Chili	Oui	73
Pérou	Non	23
Pérou	Oui	77
Brésil	Non	24
Brésil	Oui	76
Guatemala	Non	33
Guatemala	Oui	68
Argentine	Non	23
Argentine	Oui	78
Venezuela	Non	14
Venezuela	Oui	86
Équateur	Non	18
Équateur	Oui	82
Cuba	Non	27
Cuba	Oui	73
Philippines	Non	22
Philippines	Oui	78
Inde	Non	10
Inde	Oui	90

Tableau 6 (suite)

Chine	Non	11
Chine	Oui	89
Royaume-Uni	Non	22
Royaume-Uni	Oui	78
États-Unis	Non	30
États-Unis	Oui	70
Pakistan	Non	12
Pakistan	Oui	88
Vietnam	Non	13
Vietnam	Oui	87
Sri Lanka	Non	8
Sri Lanka	Oui	92
Hong Kong	Non	8
Hong Kong	Oui	92
Portugal	Non	26
Portugal	Oui	73
Corée du Sud	Non	12
Corée du Sud	Oui	88
Iran	Non	14
Iran	Oui	86
Allemagne	Non	25
Allemagne	Oui	75
France	Non	18
France	Oui	82
Pologne	Non	16
Pologne	Oui	84
Autres pays	Non	19
Autres pays	Oui	81
<i>Connaissance d'au moins une des langues officielles de la province de résidence des parents et accès de leurs enfants au postsecondaire</i>		
Ne connaît pas	Non	57
Ne connaît pas	Oui	43
Connaît	Non	19
Connaît	Oui	81

Tableau 6 (suite)

<i>Niveau d'éducation absolu des parents et accès de leurs enfants au postsecondaire</i>		
Aucun certificat, diplôme ou grade	Non	34
Aucun certificat, diplôme ou grade	Oui	66
Diplôme d'études secondaires ou l'équivalent	Non	24
Diplôme d'études secondaires ou l'équivalent	Oui	76
Certificat ou diplôme d'apprentissage ou de métier	Non	26
Certificat ou diplôme d'apprentissage ou de métier	Oui	74
Certificat ou diplôme de collège, de CÉGEP ou d'un autre établissement non universitaire (ainsi que le diplôme universitaire inférieur au baccalauréat)	Non	20
Certificat ou diplôme de collège, de CÉGEP ou d'un autre établissement non universitaire (ainsi que le diplôme universitaire inférieur au baccalauréat)	Oui	80
Baccalauréat	Non	13
Baccalauréat	Oui	87
Diplôme universitaire supérieur au baccalauréat	Non	11
Diplôme universitaire supérieur au baccalauréat	Oui	89
<i>Catégorie d'immigration des parents et accès de leurs enfants au postsecondaire</i>		
Immigrants arrivés avant 1980	Non	20
Immigrants arrivés avant 1980	Oui	80
Immigrants économiques	Non	16
Immigrants économiques	Oui	84
Immigrants parrainés par la famille	Non	20
Immigrants parrainés par la famille	Oui	80
Réfugiés et autres immigrants	Non	23
Réfugiés et autres immigrants	Oui	77
<i>Durée de l'immigration des parents et accès de leurs enfants au postsecondaire</i>		
Moins de 10 ans	Non	24
Moins de 10 ans	Oui	76
De 10 à 20 ans	Non	16
De 10 à 20 ans	Oui	84
De 20 à 30 ans	Non	17
De 20 à 30 ans	Oui	83
De 30 à 40 ans	Non	21
De 30 à 40 ans	Oui	79
40 ans ou plus	Non	19
40 ans ou plus	Oui	81

Tableau 7 : Descriptifs variables continues, échantillon avec les parents nés au Canada et ailleurs

Échantillon : Tous les parents, nés au Canada ou ailleurs	
Âge des parents	Moyenne (ans) 47
Éducation relative, total	Moyenne (%) 71
Éducation relative par pays	Moyenne (%)
Canada	66
Jamaïque	72
Mexique	60
Haïti	75
Guyana	75
Colombie	78
Trinité-et-Tobago	79
Salvador	68
Chili	72
Pérou	74
Brésil	84
Guatemala	72
Argentine	79
Venezuela	87
Équateur	72
Cuba	81
Philippines	85
Inde	84
Chine	84
Royaume-Uni	78
États-Unis	65
Pakistan	89
Vietnam	71
Sri Lanka	66
Hong Kong	81
Portugal	63
Corée du Sud	77
Iran	86
Allemagne	76
France	82
Pologne	73
Autres pays	79

4.4 Analyse des résultats et discussion

4.4.1 Série de modèles selon le statut d'immigration des parents (immigrants ou non-immigrants)

Dans cette analyse, avec l'objectif d'examiner l'effet du statut migratoire des parents (immigrant ou non-immigrant) sur l'accès de leurs enfants à l'enseignement supérieur, j'ai construit une série de modèles de régressions linéaires multivariées imbriqués, suivant Attewell et al. (2010); Boyd (2009); et Feliciano et Lanuza (2017). Dans les différents modèles, j'ai ajouté des variables de contrôle de manière progressive afin de comprendre comment l'effet d'être enfant d'immigrants évolue lorsqu'on contrôle pour différents facteurs.

L'idée sous-jacente est que l'ajout progressif de variables dans les modèles permet de contrôler ces facteurs successivement. Par exemple, comme il sera décrit plus en détail ultérieurement, dans le modèle 4, l'intégration de la variable de l'éducation relative des parents permet d'isoler cet effet de celui de la variable de statut migratoire, ce qui rend le coefficient associé au statut migratoire plus représentatif de son impact net de l'éducation relative des parents.

Initialement (modèle 1), j'ai inclus seulement deux variables de contrôle (la province de résidence et la connaissance des langues officielles), ainsi que la variable indépendante principale indiquant si les parents sont immigrants ou non-immigrants, ce dernier étant le groupe de référence.

Comme illustré dans la Figure 10, en moyenne, la probabilité pour les jeunes âgés de 18 à 23 ans en 2020 (soit 15 à 19 en 2016) d'accéder à l'enseignement postsecondaire est de 0,098 points de probabilité plus élevée (correspondant à une probabilité de 9,8 points de pourcentage plus élevée) chez les enfants de parents immigrants que chez les enfants de parents non-immigrants.

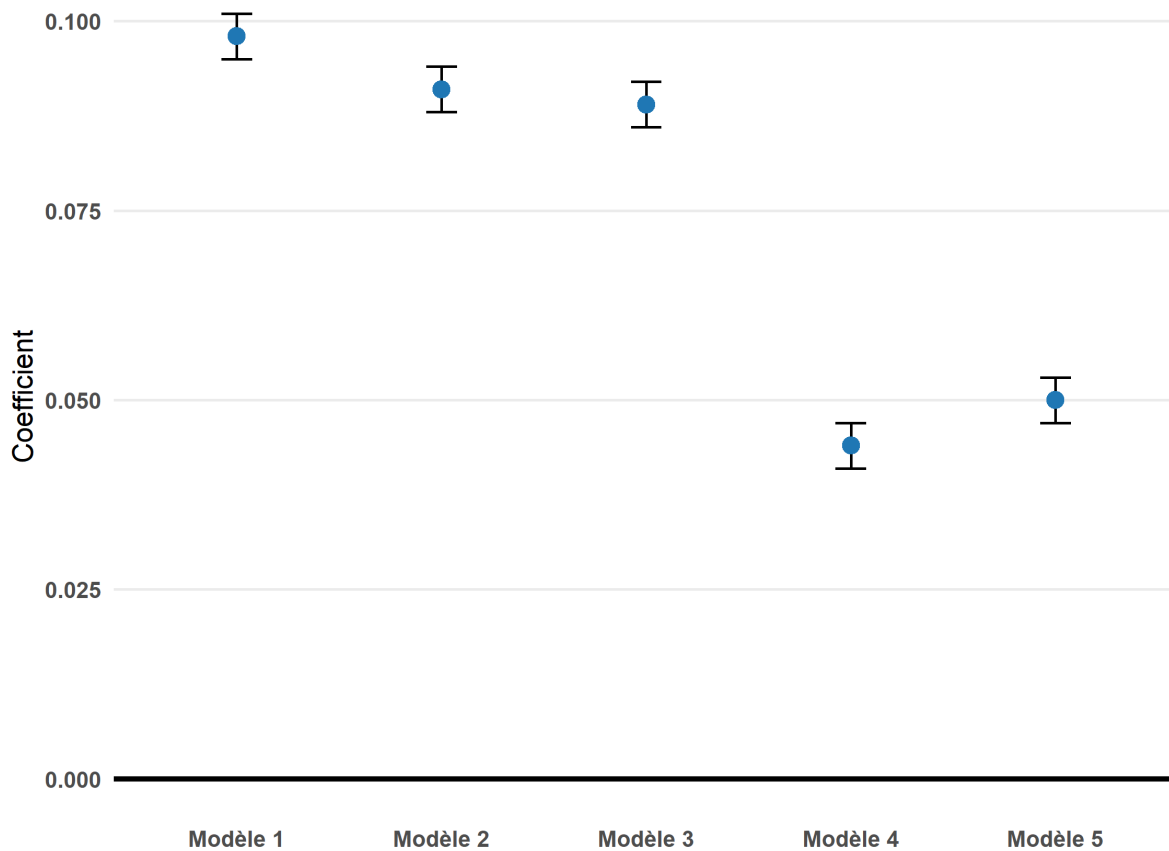
Dans cet exercice initial, ce coefficient confirme ce que montre la littérature, à savoir que les immigrants de deuxième génération semblent bénéficier d'un avantage significatif en termes d'accès à l'enseignement postsecondaire par rapport aux personnes de troisième génération et plus.

Dans le modèle 2, j'ajoute l'âge des parents comme variable de contrôle. Le coefficient associé au statut d'immigrant des parents reste positif et varie légèrement (9,1 points de pourcentage), indiquant que l'écart de participation aux études postsecondaires ne s'explique pas par le fait que les enfants d'immigrants ont des parents d'âge différents. En résumé, les coefficients de ces deux premiers modèles indiquent que les personnes de troisième génération et plus ont une pénalité en termes d'accès à l'enseignement postsecondaire par rapport aux immigrants de deuxième génération.

En lien avec ce qui a été discuté précédemment dans le chapitre consacré à la revue de littérature, qui souligne l'influence du niveau d'éducation des parents sur celui de leurs enfants, et considérant qu'au Canada, les immigrants sont fortement sélectionnés et généralement hautement qualifiés, ce qui fait que les parents d'immigrants de deuxième génération sont en moyenne plus scolarisés que ceux de la troisième génération et plus, j'ai choisi de contrôler, dans les modèles suivants, le niveau d'éducation des parents.

En procédant ainsi, l'objectif est d'obtenir une estimation de l'avantage des immigrants de deuxième génération, nette de l'avantage fourni par le fait d'avoir des parents plus éduqués. En d'autres mots, contrôler le niveau d'éducation des parents permettra de comprendre dans quelle mesure l'avantage éducatif global des immigrants de deuxième génération peut en partie s'expliquer par le fait que ces enfants ont, en moyenne, des parents plus scolarisés que ceux de la troisième génération et plus.

Figure 10: Coefficients des modèles pour les parents immigrants ou non-immigrants au Canada



Notes : Province et connaissance des langues officielles sont variables de contrôle.

P-value < 0,001.

Modèle 1: si immigrant ou non-immigrant. Modèle 2: si immigrant ou non-immigrant plus âge. Modèle 3: si immigrant ou non-immigrant plus âge, plus niveau d'éducation absolu. Modèle 4: si immigrant ou non-immigrant plus âge, plus niveau d'éducation relatif. Modèle 5: si immigrant ou non-immigrant plus âge, plus niveau d'éducation absolu et relatif

Dans ce sens, j'ai ajouté au modèle précédent (modèle 2) le niveau d'éducation absolu des parents comme variable de contrôle (modèle 3). De cette façon, la part du coefficient associé au statut migratoire qui était en réalité due au niveau d'éducation absolu des parents serait retirée. Ainsi, la dynamique capturée par le coefficient après l'ajout de ce contrôle est plus proche de l'effet net du statut migratoire, car le modèle compare désormais les enfants d'immigrants et de non-immigrants ayant les parents avec le même niveau d'éducation absolu (éliminant ce facteur comme explication alternative). La variation observée du coefficient associé au statut d'immigration des parents est toutefois très légère (de 0,091 à 0,089), montrant que l'éducation absolue des parents n'explique qu'une part minimale de l'effet d'avoir des parents immigrants.

En revanche, le coefficient associé au statut d'immigration des parents subit un changement considérable lorsque, au lieu du niveau d'éducation absolu, le niveau d'éducation relative est inclus. Le coefficient associé au statut d'immigration diminue à 0,044 et cette baisse de 0,047 point de pourcentage ($0,091 - 0,044 = 0,047$) représente une diminution d'environ 52%, indiquant que l'éducation relative explique plus que la moitié de l'avantage initialement attribué au statut migratoire.

Ainsi, lorsque l'éducation relative est contrôlée, la relation entre le fait d'avoir un parent immigrant ou non et l'accès à l'enseignement postsecondaire devient considérablement plus faible. Cela indique qu'une part importante de la différence initialement observée entre les enfants d'immigrants et ceux de non-immigrants s'explique en grande partie par le niveau d'éducation relative des parents.

Le coefficient du modèle 4 correspond à environ 48% du coefficient initial ($0,044 / 0,091 * 100 \approx 48\%$), indiquant qu'environ 48% de l'effet initialement attribué au statut migratoire des parents sur l'accès à l'enseignement postsecondaire demeure non expliqué par la variable d'éducation relative et peut donc être lié à d'autres facteurs.

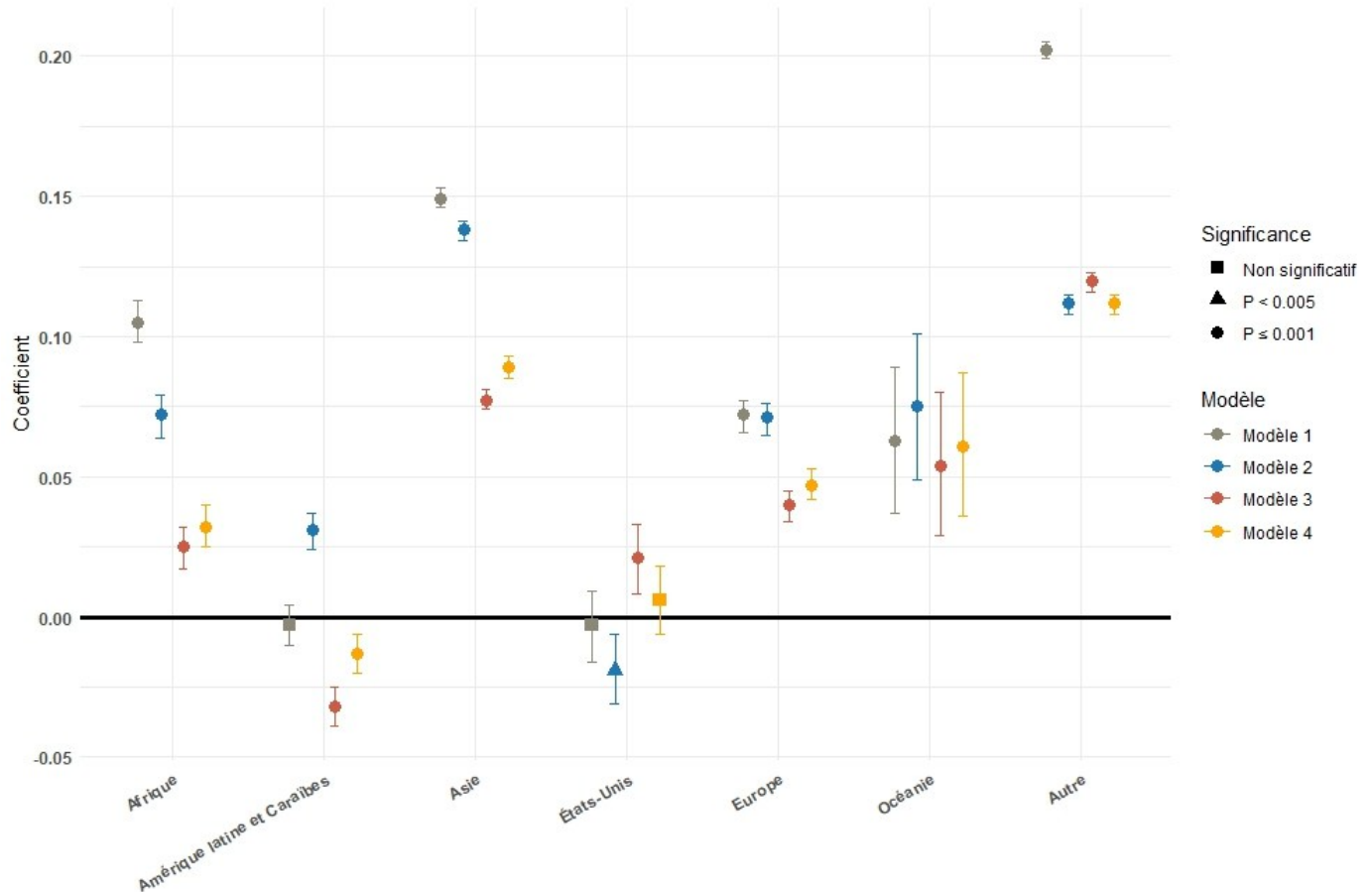
Le pouvoir explicatif élevé de l'éducation relative, par opposition à celui beaucoup plus faible de l'éducation absolue, indique que l'utilisation de la mesure relative ou contextuelle du niveau d'éducation (*contextual attainment*) présenté par Feliciano et Lanuza (2017) se montre particulièrement pertinente dans les études dédiées aux populations immigrantes. Dans cette première série, cette mesure montre sa pertinence dans un contexte comparatif entre les immigrants et non-immigrantes. Dans les prochaines sections, la mesure relative ou contextuelle du niveau d'éducation sera aussi analysée au sein même des populations immigrantes.

Dans le dernier modèle de cette série, j'ai inclus à la fois l'éducation absolue et l'éducation relative des parents, et, par rapport au modèle précédent (modèle 3, avec uniquement le niveau d'éducation relative), le coefficient a légèrement augmenté pour atteindre 0,050. Lorsqu'un coefficient s'écarte de zéro après l'ajout d'une variable (comme dans le passage de 0,044 à 0,050), cela suggère que la nouvelle variable (l'éducation absolue) n'explique pas l'effet du statut migratoire, mais qu'elle permet ainsi d'affiner l'estimation. En effet, l'éducation absolue reflète le niveau de scolarité atteint en soi, indépendamment de sa fréquence dans la société d'origine, et capte ainsi une dimension distincte du capital éducatif parental. Il devient important de souligner que les interprétations sont limitées par le fait qu'une variation très faible des coefficients peut être simplement due à l'incertitude statistique qui vient avec le fait de travailler avec un échantillon.

Cette série de modèles montre que la plus grande part de l'effet du statut migratoire sur l'accès à l'enseignement supérieur s'explique par la position éducative relative des parents, tandis que l'éducation absolue a un pouvoir explicatif beaucoup plus limité, bien qu'elle ajoute un contrôle important en captant des dimensions du capital éducatif parental qui ne sont pas incluses dans la mesure relative. Il en résulte que même après avoir contrôlé pour la province de résidence, la connaissance des langues officielles, l'âge, l'éducation absolue et relative ensemble (modèle 5), il reste un avantage résiduel pour les enfants d'immigrants, avec un coefficient de 0,050.

4.4.2 Série de modèles selon la région au monde

Figure 11: Coefficients pour le statut migratoire selon le continent ou région d'origine des parents



Notes : Pays de référence : Canada. Le modèle 1 inclut des contrôles pour la province, la connaissance des langues officielles et l'âge. Le modèle 2 inclut le niveau d'éducation absolue; le modèle 3 inclut le niveau d'éducation relatif et le modèle 4 les deux niveaux éducatifs.

Dans la deuxième série de modèles, je compare les parents canadiens avec les parents immigrants, selon le continent ou la région d'origine (États-Unis, Amérique latine et Caraïbes, Europe, Afrique, Océanie et Asie). Le Canada est la catégorie de référence. J'examine ainsi l'effet du continent ou de la région d'origine des parents immigrants sur la probabilité d'accès à l'enseignement supérieur de leurs enfants, en comparant quatre modèles imbriqués.

En plus de la variable indépendante principale, le modèle de base inclut les variables suivantes: province de résidence, connaissance des langues officielles et âge. Le modèle de base estime l'effet brut, tandis que le modèle 2 ajout le contrôle pour l'éducation absolue, le modèle 3 ajout le contrôle pour l'éducation relative des parents et, finalement, le modèle 4 pour les deux niveaux d'éducation ensemble.

En analysant les coefficients des modèles selon le continent ou la région d'origine des parents, pour les enfants d'immigrants provenant de l'Amérique latine et Caraïbes, le modèle de base montre un coefficient proche de zéro (-0,003) et non significatif, ce qui suggère qu'il n'existe pas de différence significative par rapport aux enfants de parents canadiens. Cela signifie qu'avant tout contrôle, il n'existe ni avantage ni désavantage apparent pour ce groupe d'immigrants comparativement aux natifs.

Après l'ajout du niveau d'éducation absolu (modèle 2), le coefficient devient significatif et augmente à 0,031, soit un gain de 0,034 point, révélant un avantage pour les enfants d'immigrants latino-américains et caribéens par rapport aux enfants de parents canadiens ayant le même niveau absolu de scolarité parentale. Si le coefficient augmente après le contrôle du niveau de scolarité des parents, c'est parce qu'avant ce contrôle, ils étaient "pénalisés" par le niveau de scolarité absolue plus faible de leurs parents.

En d'autres termes, si le coefficient s'élève après le contrôle, cela signifie qu'avant celui-ci, le groupe présentait un désavantage lié à ce facteur (dans ce cas, en moyenne, un niveau de scolarité absolu plus faible), ce qui réduisait leur résultat brut dans le modèle de base. Le fait de contrôler pour le niveau d'éducation absolu dans le modèle 2 enlève le poids explicatif du désavantage lié à leur faible niveau de scolarité, ce qui fait apparaître un avantage qui était jusqu'alors masqué par ce niveau d'éducation parentale plus bas.

Toutefois, ce scénario change radicalement après contrôle pour l'éducation relative (modèle 3): le coefficient associé aux enfants d'immigrants latino-américains et caribéens devient statistiquement significatif et chute à -0,032, indiquant un désavantage net de 3,2 points de

pourcentage par rapport aux enfants de natifs. Ce résultat suggère que les enfants d'immigrants latino-américains et caribéens sont pénalisés lorsque la position éducative relative de leurs parents dans leur pays d'origine est prise en compte, malgré l'avantage observé dans le modèle 2.

Plus précisément, les enfants d'immigrants latino-américains et caribéens bénéficient d'un avantage en matière d'accès aux études postsecondaires du fait que leurs parents ont, en moyenne, un niveau d'éducation relative plus élevé que celui des parents canadiens. Le désavantage net observé dans le modèle 3 suggère que l'avantage lié à la position éducative relative plus élevée des parents latino-américains et caribéens masquait en réalité une pénalité spécifique à leur origine, qui apparaît une fois ce facteur contrôlé.

En d'autres termes, la comparaison entre le modèle de base et le modèle 3 suggère l'existence d'un désavantage associé à leur origine, puisque si le niveau d'éducation relative de leurs parents était égal à celui des parents nés au Canada, les enfants d'immigrants latino-américains et caribéens seraient désavantagés par rapport aux enfants de parents canadiens.

En modélisant avec le niveau d'éducation relative, seuls les enfants de parents latino-américains et caribéens, en comparaison avec ceux de parents canadiens, ont en moyenne une probabilité plus faible d'accéder à l'enseignement postsecondaire.

Une fois prise en compte la position éducative relative des parents d'origine latino-américaine et caribéenne, leurs enfants présentent en réalité un désavantage de 3,2 points de pourcentage par rapport aux enfants de natifs. Cela signifie que, pour un même niveau éducatif relatif, les enfants d'immigrants latino-américains et caribéens font face à une forme d'obstacle ou de pénalité.

Dans le modèle 4, les niveaux d'éducation absolu et relatif sont contrôlés et l'effet négatif reste significatif et est réduit à -0,013, indiquant un désavantage net plus faible mais persistant.

Comme observé pour l'Amérique latine et Caraïbes, le modèle de base concernant les enfants d'immigrants originaires des États-Unis révèle également un coefficient proche de zéro (-0,003) et non significatif. Cela suggère qu'il n'existe pas de différence statistiquement significative entre ces enfants et ceux de parents nés au Canada en termes d'accès aux études postsecondaires.

Cependant, après avoir contrôlé pour le niveau d'éducation absolu (modèle 2), le coefficient continue négatif (-0,019) mais devient significatif. Bien qu'aucune différence ne soit observée au modèle de base, l'inclusion de l'éducation absolue montre que, à niveau d'éducation parentale égal, les enfants d'immigrants américains sont légèrement désavantagés par rapport à ceux de parents canadiens.

Cela indique qu'en réalité, les parents américains au Canada présentent un niveau de scolarité élevé. En contrôlant pour le niveau d'éducation absolu, cet avantage réel est 'retiré' de l'équation, révélant ainsi un désavantage caché qui était masqué par la scolarité généralement élevée des parents.

Dans le modèle 3, qui contrôle l'éducation relative, le coefficient s'inverse et devient positif (0,021) et significatif, indiquant cette fois un avantage net de 2,1 points de pourcentage lorsque la position éducative relative est contrôlée.

Le coefficient lié à l'origine est désormais net de l'avantage associé à une possible position éducative relative élevée ou le désavantage associé à une possible position éducative relative basse et montre l'effet résiduel du fait d'avoir cette origine. Dans ce sens, ce changement montre que, comparés à des enfants de parents canadiens ayant la même position éducative relative, les enfants d'immigrants américains obtiennent de meilleurs résultats éducatifs et bénéficient d'un léger avantage comparatif. Pour le dire autrement, ce coefficient montre l'effet résiduel du fait d'avoir des parents américains plutôt que canadiens, si les parents occupaient la même position éducative relative (chaque parent dans leur propre pays d'origine).

Il devient intéressant de noter que l'origine américaine est la seule à présenter une augmentation du coefficient dans le modèle 3, comparativement tant au modèle 2 qu'au modèle de base. Cela indique qu'un léger avantage net d'avoir un parent américain apparaît.

Malgré un niveau d'éducation absolu élevé, les parents immigrants américains au Canada occupent une position éducative relative faible. En revanche, les parents immigrants latino-américains et caribéens ont, en moyenne, un niveau d'éducation absolu faible tout en occupant une position éducative relative élevée. Dans un contexte où le niveau d'éducation relative de ces parents est égal à celui des parents nés au Canada, les enfants d'immigrants latino-américains et caribéens sont désavantagés et les enfants d'immigrants américains sont avantagés par rapport aux enfants de parents canadiens.

Dans le modèle 4, qui contrôle simultanément pour l'éducation absolue et relative, pour les États-Unis, l'effet redevient très faible (0,006) et non significatif, indiquant que les contrôles pour l'éducation relative et l'éducation absolue semblent avoir des effets opposés sur le coefficient de statut migratoire des parents, et que ces effets s'annulent quand les deux variables sont incluses comme contrôle dans le modèle 4.

Dans le cas des enfants d'immigrants asiatiques, à partir du modèle de base, un avantage initial est observé (14,9 points de pourcentage). Dans le modèle 2, en contrôlant pour l'éducation absolue des parents le coefficient devient un peu plus bas (13,8 points de pourcentage). Cela indique que leurs parents possèdent, en moyenne, un niveau d'éducation absolu légèrement plus élevé que celui des Canadiens.

Cet avantage décline lorsque que le niveau d'éducation relative est contrôlé (7,7 points de pourcentage) dans le modèle 3, indiquant que l'éducation relative explique environ 48% de l'effet brut ($0,149 - 0,077 = 0,072$. $0,072 / 0,149 * 100 \approx 48\%$).

Comme dans les cas des enfants d'immigrants latino-américains et caribéens, les enfants de parents asiatiques bénéficient d'un avantage en matière d'accès aux études postsecondaires du fait que leurs parents ont, en moyenne, un niveau d'éducation relative plus élevé que celui des parents canadiens. Dans le modèle 4, l'avantage demeure significatif avec un coefficient de 0,089.

Un avantage stable et significatif se présente dans tous les modèles pour les enfants des parents immigrants européens par rapport aux enfants des Canadiens. Le modèle de base indique un avantage de 0,072 statistiquement significatif. Cet avantage reste presque identique dans le modèle 2 (0,071), indiquant que le contrôle pour l'éducation absolue n'affecte pas leur résultat, ce qui implique que leur avantage éducatif n'est pas principalement lié au niveau absolu d'éducation de leurs parents. Cependant, dans le modèle 3, le coefficient diminue à 0,040, soit une réduction d'environ 44%. Cela signifie que plus de la moitié (56%) de l'effet initial reste inexplicé par la position éducative relative, reflétant un avantage structurel ou culturel persistant pour ce groupe.

De façon similaire, les enfants d'immigrants africains présentent également un avantage clair et significatif. Dans le modèle de base, l'avantage de 0,105 points de probabilité est observé. Ce coefficient diminue à 0,072 dans le modèle 2 (environ -31 %), puis à 0,025 dans le modèle 3 (environ -76 % par rapport au modèle de base). Ainsi, l'avantage initial est fortement réduit lorsque l'on contrôle pour l'éducation des parents, particulièrement leur position relative, indiquant que

l'éducation parentale explique la majeure partie de l'avantage observé, mais qu'un petit avantage (coefficient 0,025) demeure inexpliqué.

Les enfants d'immigrants d'Océanie présentent un avantage dans le modèle de base (0,063), qui s'accroît légèrement dans le modèle 2 après prise en compte du niveau d'éducation absolu (0,075), puis se réduit quelque peu dans le modèle 3 lorsque l'éducation relative est contrôlée. Autrement dit, pas plus d'environ 14% de l'avantage brut s'explique par la scolarité relative des parents, et un avantage substantiel demeure (soit 5,4 points de pourcentage de probabilité supplémentaire d'accéder à l'enseignement postsecondaire).

Enfin, pour la catégorie "Autre", qui regroupe divers pays non spécifiés, les coefficients suggèrent un avantage structurel fort, peu expliqué par la scolarité des parents, probablement en raison de l'hétérogénéité de ce groupe.

Les enfants d'immigrants africains, européens, asiatiques et océaniens présentent un avantage net et significatif par rapport aux enfants de parents canadiens. Tel qu'attendu, cet avantage est en grande partie expliqué par l'éducation relative des parents, particulièrement dans le cas de l'Afrique et de l'Asie où la réduction du coefficient est substantielle après ces contrôles. Cependant, si un avantage résiduel demeure, d'un côté, pour la majorité des origines après tous les contrôles, les enfants d'immigrants latino-américains et caribéens affichent, quant à eux, un profil particulier: un léger avantage apparaît après contrôle pour l'éducation absolue, mais se transforme en désavantage significatif une fois l'éducation relative prise en compte, suggérant que ces enfants font face à des barrières ou à une forme de pénalisation, qui est contrebalancée par une position éducative relative légèrement avantageuse par rapport à celle des natifs.

Ainsi, l'éducation des parents apparaît comme un facteur explicatif central des écarts interrégionaux, mais elle n'épuise pas entièrement la question. La persistance d'avantages ou de désavantages résiduels suggère l'influence d'autres dimensions, telles que le capital économique, les valeurs éducatives, les facteurs culturels, linguistiques et institutionnels; la valorisation ou la dévalorisation des diplômes sur le marché du travail canadien; la qualité et l'étendue des réseaux sociaux et communautaires; la discrimination vécue par certains groupes; les obstacles à l'accès aux ressources et le rôle des aspirations éducatives. L'analyse de ces facteurs dans de futures recherches permettrait d'approfondir et d'enrichir les constats de cette étude, qui a mis en lumière l'importance déterminante de l'éducation parentale, en intégrant une compréhension plus large et nuancée des multiples facteurs qui influencent ces trajectoires scolaires de deuxième génération.

4.4.3 Série de modèles pour les 15 pays latino-américains et caribéens étudiés

Dans cette série de modèles (voir la figure 12 ci-dessous, ainsi que le tableau A : Modèles concernant les 15 pays de naissance des parents originaires d'Amérique latine et des Caraïbes, dans l'Annexe A), la variable indépendante principale correspond aux quinze pays latino-américains et caribéens comptant le plus grand nombre de parents immigrants au Canada dans l'échantillon, et qui sont également présents dans la base de données Barro-Lee (2013).

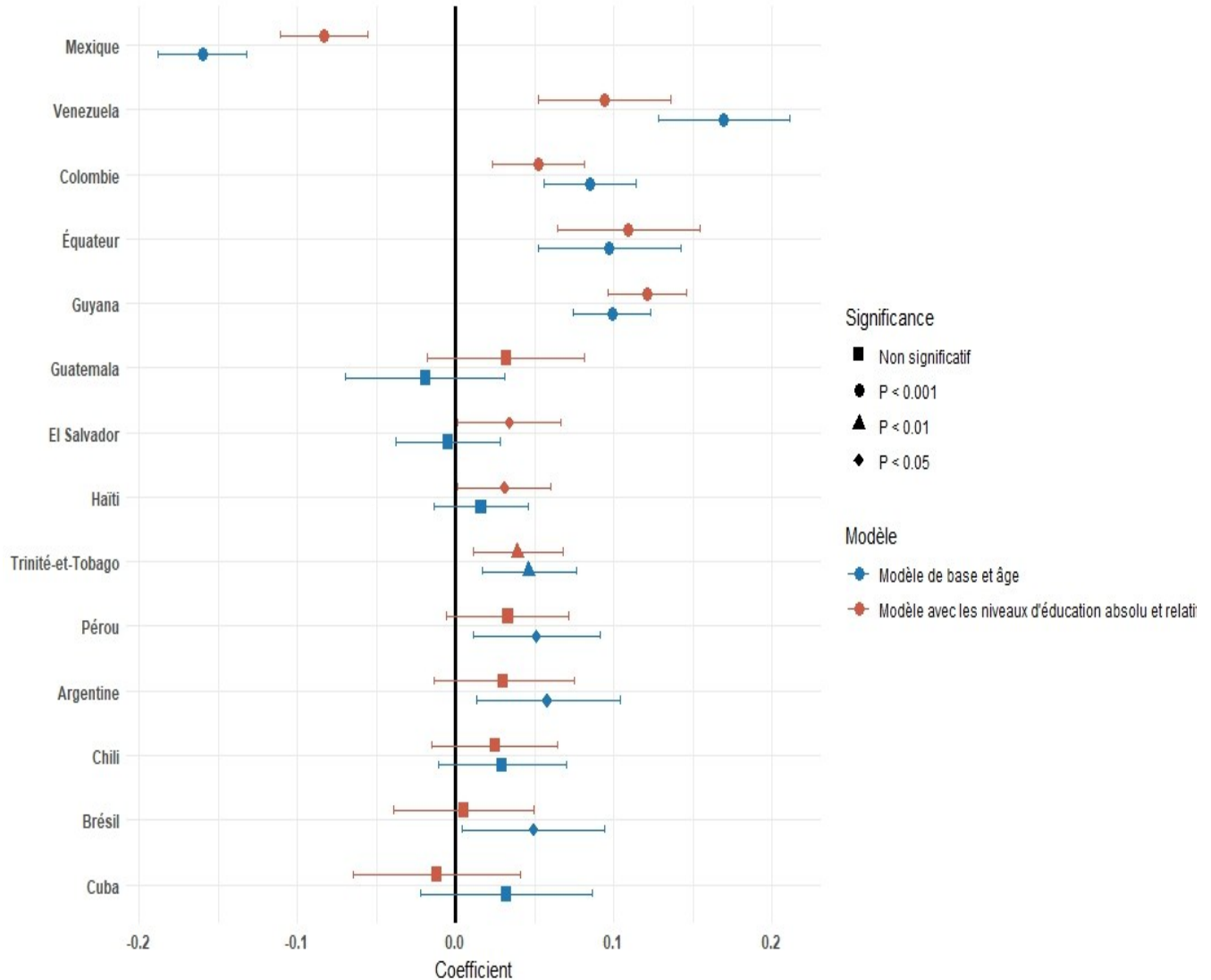
Cinq modèles successifs ont été estimés. Le modèle de base inclut comme variables de contrôle la province de résidence et la connaissance des langues officielles. Le modèle 2 ajoute l'âge des parents, tandis que les modèles 3 et 4 intègrent respectivement le niveau d'éducation absolu et le niveau d'éducation relatif. Enfin, le modèle 5 regroupe l'ensemble de ces six variables.

Dans l'ensemble, plusieurs coefficients associés au pays d'origine des parents n'étaient pas statistiquement significatifs. Cela signifie qu'il n'y a pas suffisamment de preuves pour rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle le coefficient est égal à zéro, ce qui suggère que cette variable peut ne pas avoir d'impact sur la variable dépendante. Par conséquent, bien que les coefficients puissent être interprétés numériquement, il n'est pas possible de conclure que ces pays, en tant qu'origine des parents, exercent une réelle influence. L'absence de différence statistiquement notable dans le niveau d'éducation parental entre ces groupes, indique, en particulier, que les niveaux d'éducation des parents originaires de ces pays ne diffèrent pas significativement de ceux des parents du pays de référence, la Jamaïque. Cependant, l'objectif est de comparer l'ensemble des pays entre eux, et non pas uniquement avec le pays de référence. Il est donc important de tenir compte des résultats non significatifs, car ils peuvent indiquer que, même si l'accès au postsecondaire des enfants issus de certains pays d'origine ne diffère pas de celui observé pour la Jamaïque, il peut différer de celui d'autres pays latino-américains qui se distinguent également de la Jamaïque.

Pour cinq des quinze pays, les coefficients associés au pays d'origine des parents restent statistiquement significatifs ($p\text{-value} \leq 0,001$) dans tous les cinq modèles : le Mexique, la Colombie, le Venezuela, le Guyana et l'Équateur. Il est observé, qu'en moyenne, la probabilité d'accéder à l'enseignement postsecondaire est plus faible pour les jeunes issus de l'immigration mexicaine (coefficients négatifs). En revanche, pour les quatre autres pays dont les coefficients restent statistiquement significatifs à travers les différents modèles, cette probabilité est plus élevée (coefficients positifs).

Ces tendances sont illustrées dans la figure suivante, qui compare les coefficients estimés dans deux modèles : le modèle 2, sans variables d'éducation (en bleu) et le modèle 5, intégrant les niveaux d'éducation absolu et relatif (en rouge).

Figure 12: Coefficients des modèles concernant les 15 pays de naissance des parents originaires d'Amérique latine et des Caraïbes



Notes : Le modèle de base intègre la province ainsi que la connaissance des langues officielles en tant que variables de contrôle. Pays de référence : Jamaïque.

L'introduction des niveaux d'éducation absolu et relatif dans le modèle (en rouge) modifie sensiblement les estimations dans plusieurs cas, notamment pour le Mexique, le Venezuela, et la Colombie. Cela indique que le capital éducatif des parents joue un rôle explicatif central dans l'accès à l'enseignement postsecondaire. Autrement dit, une part non négligeable des différences

observées dans le modèle de référence (en bleu) s'explique par la position éducative des parents dans leur pays d'origine.

Les coefficients associés au Mexique demeurent négatifs, mais leur valeur augmente, passant de -0,16 à -0,08 après l'introduction des variables d'éducation. Cette évolution indique que les parents mexicains, en moyenne, présentent un niveau d'éducation inférieur à celui du groupe de référence (Jamaïque). Cette constatation, dans le contexte canadien, est en consonance avec les résultats de Roche et al., (2017), qui ont mis en évidence qu'aux États-Unis, tout comme les jeunes centroaméricains, les jeunes d'origine mexicaine affichent également des performances éducatives inférieures à celles d'autres groupes latino-américains ou d'autres origines.

En termes d'ampleur, ce sont les enfants de parents originaires de Colombie qui suivent ceux issus de l'immigration mexicaine. Le Guyana et l'Équateur présentent des coefficients relativement stables à travers les modèles, accompagnés d'un fort chevauchement de leurs intervalles de confiance, ce qui semble indiquer, pour ces deux pays, un pouvoir explicatif limité des variables éducatives des parents sur l'accès au niveau postsecondaire de leurs enfants.

Le cadre change de figure pour les enfants dont les parents sont nés au Venezuela : ils perdent leur avantage initial (marqué par le coefficient le plus élevé dans le modèle de base) à mesure que les variables d'éducation absolue et relative sont ajoutées dans les modèles suivants.

Comparativement au modèle de base et âge (modèle 2, coefficient 0,169), le coefficient du modèle 3, avec l'ajout de la variable d'éducation absolue, diminue de 0,072 points ($0,169 - 0,097 = 0,072$), ce qui indique que le niveau d'éducation absolu explique environ 43% ($0,072 / 0,169 * 100 \approx 43$) de l'effet initialement attribué à l'origine des parents vénézuéliens. Lorsque le modèle 2 est comparé au modèle tenant compte du niveau d'éducation relative, la part de l'effet initialement attribué à l'origine vénézuélienne expliquée par l'éducation augmente légèrement, à environ 46%. La diminution des coefficients suggère que les parents vénézuéliens, en moyenne, disposent en réalité d'un niveau d'éducation élevé, tant en termes absolus que relatifs.

Dans l'ensemble, le graphique met en évidence une hétérogénéité marquée entre les pays d'origine. Pour la majorité des pays latino-américains et caribéens, aucune différence statistiquement significative n'est observée par rapport à la Jamaïque et entre eux, bien que certains pays se distinguent clairement. Parmi eux, les enfants d'immigrants mexicains, la deuxième origine la plus représentée parmi les enfants d'immigrants latino-américains,

présentent une probabilité plus faible d'accéder à l'enseignement postsecondaire (coefficients négatifs). À l'inverse, ceux dont les parents viennent du Venezuela, de la Colombie, de le Guyana ou de l'Équateur bénéficient d'une probabilité plus élevée (coefficients positifs). Comme mentionnée, pour le Venezuela, toutefois, cet avantage diminue lorsque le niveau d'éducation des parents est pris en compte, illustrant l'importance du capital éducatif dans la reproduction des inégalités. Les différences pourraient refléter des variations dans la composition socio-économique des flux migratoires, dans la sélectivité du départ ou encore dans les valeurs éducatives transmises par les familles selon leur pays d'origine.

Dans ce sens, au-delà de la comparaison avec la Jamaïque, l'examen des coefficients entre les différents pays met en évidence une structuration interne intéressante au sein du groupe latino-américain et caribéen. D'un côté, le Mexique se distingue nettement par des coefficients négatifs et statistiquement significatifs, indiquant une probabilité d'accès à l'enseignement postsecondaire inférieure à celle observée pour la plupart des autres pays. À l'opposé, le Venezuela, la Colombie, le Guyana et l'Équateur se situent dans la partie positive du spectre, avec des coefficients significatifs et supérieurs à zéro, suggérant un accès au niveau postsecondaire plus favorable. Entre ces deux pôles, la majorité des pays se caractérisent par des coefficients faibles et statistiquement non significatifs, accompagnés d'un fort chevauchement de leurs intervalles de confiance, ce qui se traduit par la formation d'un groupe relativement homogène en termes de probabilité d'accès à l'enseignement postsecondaire.

Cependant, même si les neuf pays restants — le Guatemala, le Salvador, Haïti, Trinité-et-Tobago, le Pérou, l'Argentine, le Chili, le Brésil et Cuba — présentent des coefficients faibles et non significatifs, avec des intervalles de confiance largement chevauchants, ce qui justifie l'idée d'homogénéité, de petites nuances peuvent néanmoins être observées en termes de tendance directionnelle, bien que non significatives sur le plan statistique :

- Légères tendances positives pour les pays d'Amérique du Sud.

Le Pérou, l'Argentine, le Chili et le Brésil présentent des coefficients légèrement positifs dans les deux modèles (le modèle de base en bleu et celui incluant les niveaux d'éducation, en rouge). Cela suggère une tendance faible mais stable vers un accès plus favorable. Malgré le fait que leurs intervalles de confiance incluent le zéro, la constance du signe positif peut indiquer que, dans ces pays sud-américains, les enfants de migrants ne présentent pas de désavantage marqué par rapport aux autres pays latino-américains et caribéens étudiés.

- Tendances neutres ou légèrement négatives pour les pays d'Amérique centrale et des Caraïbes.

Pour Haïti, Trinité-et-Tobago, le Guatemala, le Salvador et Cuba, les coefficients sont plus dispersés et proches de zéro, certains étant légèrement négatifs (notamment pour Cuba et Haïti dans le modèle intégrant les niveaux d'éducation). Cela pourrait refléter des profils migratoires plus diversifiés ou des conditions socioéconomiques plus contrastées parmi les familles migrantes, ce qui tend à neutraliser les effets moyens. À noter que le Guatemala et le Salvador, et un peu plus légèrement l'Haïti, ne rejoignent le groupe homogène qu'une fois le niveau d'éducation des parents pris en compte, ce qui suggère que les écarts initiaux observés s'expliquent principalement par le faible capital éducatif parental.

Ces nuances observées demeurent complexes à interpréter, mais elles pourraient traduire des différences régionales dans les profils migratoires et dans le capital éducatif parental. Les migrants d'Amérique du Sud tendent en général à posséder un niveau d'éducation moyen plus élevé et à émigrer pour des raisons économiques ou professionnelles, tandis que ceux d'Amérique centrale et des Caraïbes proviennent plus souvent de contextes socioéconomiques plus vulnérables, caractérisés par des niveaux moyens de scolarité plus faibles, ce qui pourrait expliquer leurs tendances légèrement négatives.

En ce sens, bien que les écarts au sein du groupe latino-américain et caribéen soient en partie expliqués par les caractéristiques éducatives des parents, l'hétérogénéité persistante entre certains pays montre que l'origine nationale conserve un pouvoir explicatif propre, quoique plus nuancé que dans les comparaisons interrégionales.

Enfin, comme l'indique le tableau A: Modèles concernant les 15 pays de naissance des parents originaires d'Amérique latine et des Caraïbes, présenté dans l'annexe A, quel que soit le modèle, la probabilité que les jeunes accèdent à l'enseignement postsecondaire est, en moyenne, plus élevée lorsque leurs parents maîtrisent la langue officielle de leur province de résidence, comparativement à ceux dont les parents ne possèdent pas cette compétence linguistique. Cet avantage se maintient stable à travers les différents modèles sans grandes variations.

4.4.4 Série de modèles pour les 30 pays d'origine des immigrants au Canada

Dans cette série de modèles, j'analyse les trente pays (quinze pays latino-américains et caribéens et quinze pays hors¹ Amérique latine et Caraïbes) comptant le plus grand nombre de parents immigrants au Canada dans l'échantillon, et également présents dans la base de données Barro-Lee (2013). Parmi les 15 pays hors Amérique latine et Caraïbes, il y a cinq pays européens, neuf asiatiques, en plus des États-Unis.

Avec toujours l'objectif d'évaluer dans quelle mesure les écarts dans l'accès à l'enseignement postsecondaire chez les enfants d'immigrants (deuxième génération) peuvent être expliqués par certaines caractéristiques liées à leurs parents immigrants, j'ai ajouté progressivement des variables explicatives en plus du pays d'origine.

Les résultats sont présentés dans les figures 13 et 14, également détaillés dans l'annexe A (tableaux : Modèles pour les 30 pays d'origine des immigrants au Canada avec les catégories d'immigration et la durée de l'immigration et Modèles pour les trente pays d'origine des immigrants au Canada avec les niveaux d'éducation).

4.4.4.1 Analyse des catégories d'admission au Canada et de la durée de l'immigration

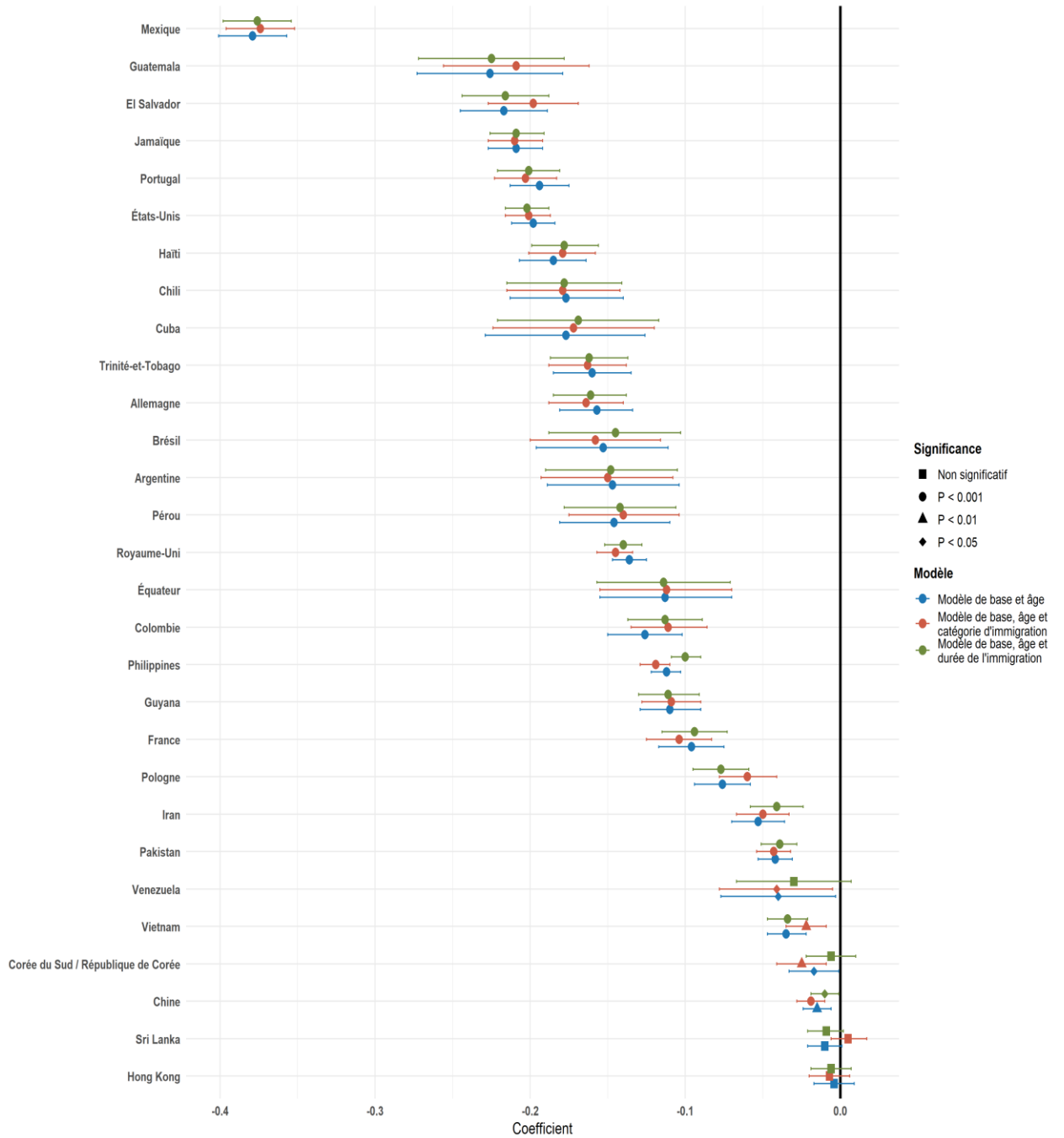
Initialement je m'intéresse à la catégorie d'admission au Canada des parents immigrants et le temps écoulé depuis leur immigration. Le modèle de base (qui inclut les variables province de résidence et connaissance des langues officielles) ainsi que l'âge montre que plusieurs groupes de pays présentent des désavantages marqués par rapport à la référence (l'Inde), notamment ceux originaires de l'Amérique latine et Caraïbes, comme le Mexique (-0,379), le Guatemala (-0,226), le Salvador (-0,217), la Jamaïque (-0,209), ainsi que ceux originaires des États-Unis (-0,198).

¹ Allemagne, Chine, Corée du Sud, États-Unis, France, Hong Kong, Inde, Iran, Pakistan, Philippines, Pologne, Portugal, Royaume-Uni, Sri Lanka, Vietnam

Ces coefficients négatifs suggèrent une probabilité plus faible par rapport à la référence (l'Inde) d'atteindre le niveau postsecondaire chez les enfants issus de ces origines, toutes choses égales par ailleurs.

Comme l'indique la figure suivante, l'inclusion dans le modèle de la variable relative à la catégorie d'admission au Canada et de celle relative à la durée de l'immigration a permis d'expliquer une part modeste des écarts pour certains groupes, chacune demeurant globalement limitée dans ses effets.

Figure 13: Coefficients des modèles pour les 30 pays d'origine des immigrants au Canada avec les catégories d'immigration et la durée de l'immigration



Notes : Le modèle de base intègre la province ainsi que la connaissance des langues officielles en tant que variables de contrôle. Pays de référence : Inde.

Le changement plus marqué se passe pour le cas du Vietnam, où le coefficient passe de -0,035 à -0,022, indiquant que plus de 37% de l'écart initial peut être expliqué par la catégorie d'admission, suivie par la Pologne (21%).

Pour la plupart des pays, cependant, les variations de coefficients sont faibles, ce qui suggère que, globalement, la catégorie d'immigration n'explique qu'une part marginale des inégalités observées. D'ailleurs, les pays où la catégorie d'immigration semble avoir le plus faible pouvoir explicatif sont des pays latino-américains et caribéens, dans l'ordre suivante : Jamaïque (0,48%), Équateur (0,89%), Guyana (0,91%).

L'introduction de la durée de séjour des parents depuis l'immigration permet d'analyser si une exposition prolongée à la société d'accueil est associée à de meilleurs résultats scolaires pour leurs enfants. Certains groupes présentent des tendances de gains qui doivent être interprétés avec prudence en raison des intervalles de confiance larges ou chevauchants. C'est le cas, par exemple, de la Chine, pour lequel la durée de l'immigration explique environ un tiers du coefficient initial, suivi par l'Iran avec un pouvoir explicatif d'environ 23%, le Philippines (11%) et la Colombie (10%).

Cependant, en général, l'effet de la variable du temps demeure faible pour la majorité des pays, en particulier pour les pays latino-américains et caribéens suivants, qui affichent les pourcentages les plus bas parmi les 30 pays étudiés: le Guatemala (0,44%), le Salvador (0,46%), le Chili (0,57%) et l'Argentine (0,68%).

Ces résultats suggèrent que la durée d'exposition à la société d'accueil, même si elle a un impact, ne suffit pas à elle seule à atténuer les inégalités d'accès d'origine à l'éducation supérieure.

Le modèle suivant, intégrant à la fois la durée de l'immigration et la catégorie d'immigration (voir tableau A : Modèles pour les trente pays d'origine des immigrants au Canada avec les niveaux d'éducation dans l'annexe A), permet d'observer les effets cumulatifs de ces deux dimensions. Dans certains cas, l'ajout simultané de ces variables permet de réduire significativement les écarts initiaux, comme pour l'Vietnam (de -0,035 à -0,023, soit une augmentation d'environ 34%), ainsi que pour la Colombie, où le coefficient augmente en 23% par rapport au coefficient du modèle initial.

Toutefois, pour plusieurs pays, les écarts persistent largement malgré ces ajustements. Par exemple, pour les parents nés aux États-Unis l'écart a subi un très léger changement après contrôle de ces deux dimensions ensemble (passant de -0,198 à -0,2). Pour plusieurs pays de l'Amérique latine et Caraïbes la variation des coefficients a été également très légère, comme pour la Jamaïque (de -0,209 à -0,206), le Mexique (-0,379 à -0,371) et le Brésil (-0,153 à -0,148).

Les coefficients pour le Sri Lanka et Hong Kong, ainsi que pour le Venezuela ne sont pas statistiquement significatifs, ce qui indique qu'il n'existe ni avantage ni désavantage apparent lorsque l'on contrôle les catégories d'admission et par la durée de l'immigration pour ces groupes d'immigrants comparativement aux parents immigrants de l'Inde.

Globalement, les coefficients restent toujours négatifs, indiquant que les désavantages scolaires des enfants issus de l'immigration de ces pays étudiés par rapport à l'Inde persistent même après ces ajustements. En élargissant l'analyse au positionnement comparatif entre les trente pays les uns par rapport aux autres, il est toutefois possible d'identifier quatre grands groupes, comme décrit ci-après.

Le premier, composé exclusivement d'un faible nombre de pays d'origine, tous asiatiques, se distinguent des autres par l'avantage éducatif dont les enfants bénéficient : l'Inde, Hong Kong, le Sri Lanka, la Chine et la Corée du Sud. Ces pays se distinguent par les coefficients les plus faibles (proches de zéro, voire non significatifs), témoignant d'un avantage éducatif marqué qui persiste même après le contrôle des variables liées à la catégorie d'admission et à la durée de l'immigration.

Un deuxième groupe, légèrement en retrait mais toujours relativement favorisé, regroupe d'autres pays asiatiques comme le Vietnam, le Pakistan et l'Iran. À ce deuxième groupe s'ajoute un seul pays latino-américain : le Venezuela.

Un troisième groupe, se compose de pays présentant des écarts modérés entre eux. Il regroupe la plupart des pays d'Amérique latine et des Caraïbes, notamment le Guyana, la Colombie, l'Équateur, le Pérou, l'Argentine, le Brésil, Trinité-et-Tobago, Cuba, le Chili et Haïti, aux côtés de pays européens comme la Pologne, la France, le Royaume-Uni et l'Allemagne, ainsi qu'un seul pays asiatique, les Philippines.

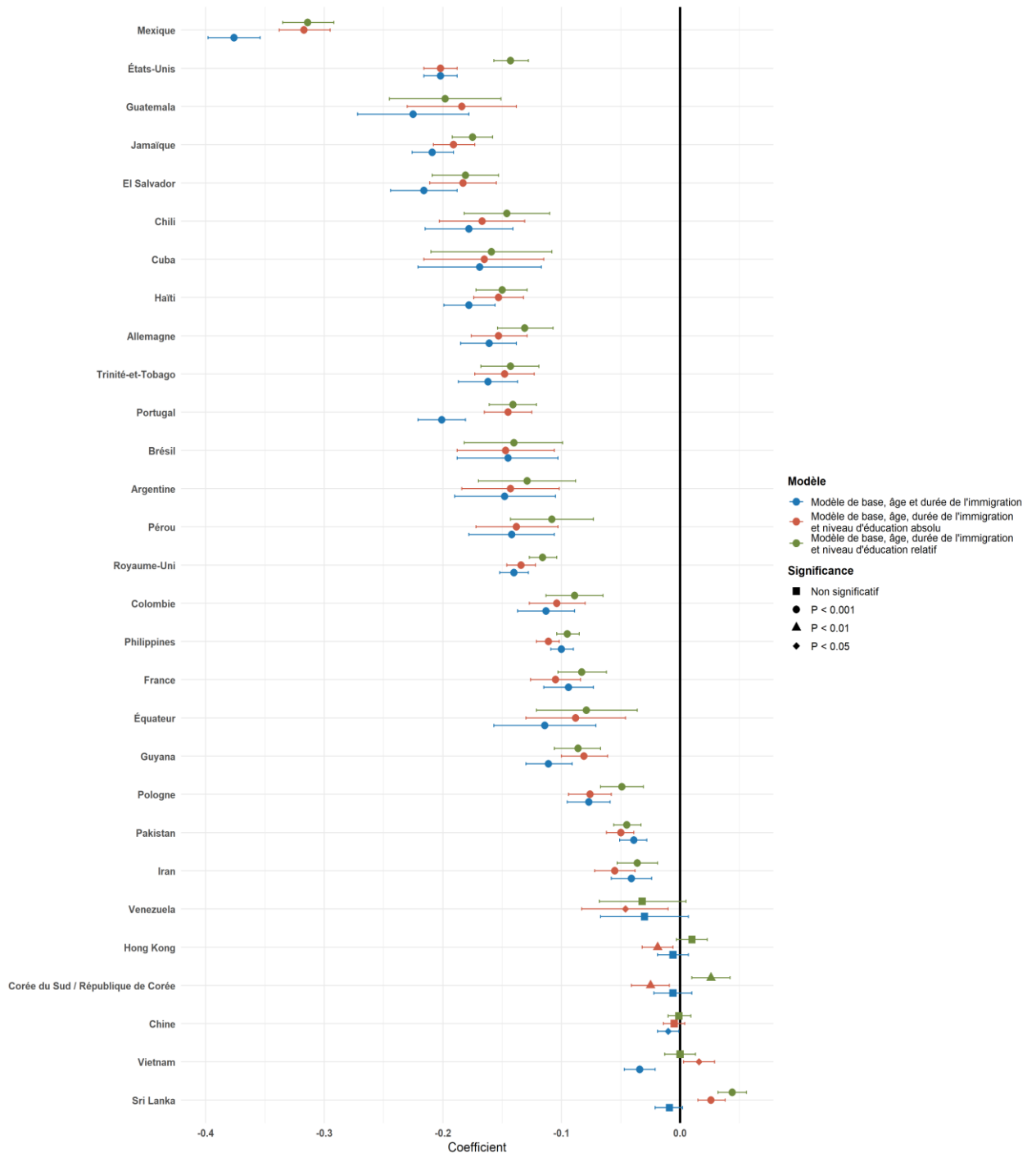
Finalement, quatre pays latino-américains et caribéens se retrouvent en queue de peloton avec les États-Unis et le Portugal : la Jamaïque, El Salvador et le Guatemala, ainsi que le Mexique, qui présente un désavantage marqué par rapport à l'ensemble des 30 pays considérés.

L'analyse des trente pays de différentes régions montre que, même après le contrôle de la catégorie et de la durée de l'immigration l'origine nationale des parents immigrants demeure un facteur structurant d'inégalité dans l'accès au postsecondaire chez leurs enfants. Le pays d'origine joue un rôle structurant, non pas nécessairement parce que le pays en lui-même cause cet effet, mais parce qu'il synthétise des différences structurelles entre les modes de sélection migratoire, les valeurs éducatives, le capital social, etc. Les pays asiatiques, dans leur ensemble, tendent à conserver un avantage éducatif significatif, tandis que les pays latino-américains et caribéens, ainsi que certains pays occidentaux, affichent les écarts les plus persistants.

4.4.4.2 Analyse combinée avec le capital éducatif parental

Afin d'approfondir la compréhension de ces écarts, dans cette seconde étape des analyses pour les trente pays étudiés, j'ai introduit des variables directement liées au capital éducatif parental (tableau A : Modèles pour les trente pays d'origine des immigrants au Canada avec les niveaux d'éducation). Cette approche vise à évaluer dans quelle mesure les ressources scolaires des parents contribuent, ou non, à atténuer les inégalités persistantes entre les groupes selon leur pays d'origine. Pour cela, le modèle incluant l'âge des parents et la durée depuis leur immigration constitue désormais la nouvelle référence de comparaison. Les deux dimensions éducatives parentales sont ensuite introduites: le niveau d'éducation absolu et le niveau d'éducation relatif.

Figure 14: Coefficients des modèles pour les trente pays d'origine des immigrants au Canada avec le niveau d'éducation absolu et le niveau d'éducation relatif



Notes : Le modèle de base intègre la province ainsi que la connaissance des langues officielles en tant que variables de contrôle. Pays de référence : Inde.

Comme mis en évidence précédemment, même après avoir contrôlé pour la durée de séjour au Canada des parents, des écarts importants entre les groupes persistent. Par exemple, les enfants dont les parents sont originaires du Mexique (-0,376), du Guatemala (-0,225) ou du Salvador (-0,216) continuent de présenter une probabilité réduite d'atteindre le postsecondaire par rapport à ceux dont les parents sont originaires de l'Inde (référence).

L'ajout de la variable mesurant le niveau d'éducation absolu parental tend à réduire la magnitude des coefficients (se rapprocher de zéro) pour certains pays, indiquant que cette variable pourrait contribuer partiellement à expliquer les écarts observés dans le modèle de référence. Toutefois, les intervalles de confiance se chevauchent souvent entre les modèles, ce qui implique que ces diminutions doivent être interprétées comme des tendances, et non comme des différences statistiquement significatives.

Dans le cas des pays latino-américains et caraïbéens, la réduction du coefficient est plus marquée, tout en restant dans les limites de l'incertitude statistique. Bien que cette interprétation doive être nuancée en raison des intervalles de confiance, pour le Guyana, l'éducation absolu semble expliquer 27% de l'effet initialement mesuré dans le modèle de référence, $[-0,111(-0,081)] / (-0,111) \approx 27\%$; l'Équateur, 22,8%; la Guatemala, 18,2%; le Mexique, 15,7 %; le Salvador, 15,3 % et l'Haïti, 14,04%. Cela suggère que le faible capital scolaire parental absolu contribue, au moins partiellement, aux désavantages observés pour ces groupes.

Dans le cas du Brésil, le coefficient associé au niveau d'éducation absolu parental augmente légèrement en magnitude (de -0,145 à -0,147), ce qui pourrait suggérer que cette variable a un pouvoir explicatif limité sur les écarts observés. Cette faible variation doit également être interprétée avec prudence, notamment en tenant compte des intervalles de confiance. Il est donc possible que d'autres facteurs non observés (tels que des dynamiques sociales, culturelles ou institutionnelles) jouent un rôle plus important dans les inégalités d'accès à l'enseignement postsecondaire pour les enfants d'immigrants brésiliens.

Pour la majorité des pays (19 pays au total²), le coefficient devient moins négatif ou plus proche de zéro et, dans le cas du Vietnam, il devient même positif lorsque le niveau d'éducation absolu des parents est ajouté au modèle. Cela suggère que les écarts d'accès au niveau postsecondaire parmi les jeunes de la deuxième génération, tels qu'observés dans le modèle de

² Allemagne, Argentine, Chili, Chine, Colombie, Cuba, Équateur, Guatemala, Guyana, Haïti, Jamaïque, Mexique, Pérou, Pologne, Portugal, Royaume-Uni, Salvador, Trinité-et-Tobago, Vietnam

référence, sont atténués par le capital scolaire absolu hérité. Cependant, cette atténuation présente une faible significativité statistique, en raison toujours des intervalles de confiance très similaires dans plusieurs cas.

Dans huit pays³, l'ajout de la variable éducative absolue accroît légèrement les effets négatifs. Cela peut indiquer que d'autres facteurs (non éducatifs) masquent les désavantages, ou qu'il existe une hétérogénéité interne au sein de ces groupes. Dans le cas des États-Unis les coefficients sont restés stables (-0,202) et le cas chinois ne présente pas de différence statistiquement significative par rapport à l'Inde (les intervalles de confiance incluant la valeur zéro).

Lorsque la variable du niveau d'éducation relative est ajoutée au modèle de référence, quatre pays ne présentent pas de différence statistiquement significative par rapport à l'Inde (de nouveau la Chine, le Venezuela, le Vietnam et le Hong Kong). Ce résultat signifie que, une fois que l'on contrôle pour le niveau d'éducation relative des parents, les enfants issus de ces quatre pays (Chine, Venezuela, Vietnam et Hong Kong) n'ont pas une probabilité d'accès à l'enseignement supérieur significativement différente de celle des enfants dont les parents sont originaires de l'Inde (le pays de référence dans le modèle). Une absence de différence statistiquement significative suggère que, à niveau d'éducation comparable, les enfants de ces groupes ont des chances similaires d'accéder à l'enseignement supérieur.

Pour un plus grand nombre de pays (22 pays au total⁴), le coefficient devient moins négatif ou plus proche de zéro, indiquant que la position éducative relative des parents joue un rôle explicatif plus étendu que l'éducation absolue, même si la significativité statistique varie selon le cas. Les tendances explicatives atteignent environ 36% de l'effet initialement mesuré dans les cas polonais, 30,7% dans le cas équatorien et environ 29% pour le Portugal et les États-Unis.

Pour les cinq pays européens, l'éducation relative présentent une tendance explicative élevée, variant de 11% (cas français) à environ 36% (cas polonais). Pour l'Asie, en Corée du Sud et au Sri Lanka, les coefficients s'éloignent de zéro, donc le niveau d'éducation relative n'a pas un fort pouvoir explicatif sur l'effet initialement retrouvé pour ces pays. Le contraire se passe pour

³ Brésil, Corée du Sud, France, Hong Kong, Iran, Pakistan, Philippines, Venezuela

⁴ Allemagne, Argentine, Brésil, Chili, Colombie, Cuba, États-Unis, Équateur, France, Guatemala, Guyana, Haïti, Iran, Jamaïque, Mexique, Pérou, Philippines, Pologne, Portugal, Royaume-Uni, Salvador, Trinité-et-Tobago

les Philippines et l'Iran, où l'éducation relative présente une tendance explicative d'environ 5% et 12% de l'effet initialement retrouvé pour ces deux pays, respectivement.

Concernant l'ajout du niveau d'éducation relatif, les pays latino-américains et caribéens présentent une tendance explicative correspondant à environ 11% à 30% de l'effet initial. Les exceptions sont Cuba, avec un plus faible pourcentage (5,91%) et en spécial le Brésil avec le plus bas pouvoir explicative de la variable d'éducation relative (3,44%).

En général, les augmentations de coefficients sont plus présentes dans les pays européens (Pologne, Portugal, Allemagne, Royaume-Uni et France, dans cet ordre), suivis par certains pays latino-américains et caribéens, comme l'Équateur et le Pérou et par les États-Unis. L'augmentation du coefficient après le contrôle du niveau de scolarité des parents montre qu'avant ce contrôle, les individus étaient "pénalisés" par le niveau de scolarité plus faible de leurs parents.

En d'autres termes, le fait que le coefficient s'élève une fois ce contrôle effectué indique que le groupe présentait initialement un désavantage lié à ce facteur, à savoir un niveau de scolarité relatif, en moyenne, plus faible relativement au pays de référence, l'Inde. Pour d'autres pays, en particulier les latino-américains et caribéens, comme le Brésil et Cuba, ainsi que le pays asiatique des Philippines, la plus faible augmentation des coefficients dans le modèle tenant compte du niveau d'éducation relatif indique que, en réalité, ces parents tendent à disposer d'un niveau d'instruction plus élevé par rapport aux autres pays étudiés dans l'analyse et par rapport au pays de référence.

Les résultats soulignent des dynamiques différenciées selon les régions analysées:

- Amérique latine et Caraïbes: forte hétérogénéité interne. Certains pays (Mexique, Guatemala, Salvador, Haïti, Équateur, Guyana) voient leurs écarts réduits après l'ajout du capital éducatif, tandis que d'autres (Brésil, Cuba) présentent peu de changement, ce qui reflète des profils éducatifs parentaux plus élevés ou d'autres mécanismes pas liés au capital éducatif persistants.
- Asie: hétérogénéité intermédiaire. Dans plusieurs pays (Vietnam, Chine, Iran), l'introduction des variables éducatives atténue ou neutralise le désavantage initial, indiquant un effet explicatif partiel du capital éducatif. D'autres, comme le Pakistan et les Philippines, montrent des coefficients stables et significatifs, suggérant que d'autres facteurs structurent la réussite. Enfin, des cas comme le Sri Lanka et la Corée du Sud

se distinguent par une inversion complète de signe, révélant un avantage latent lorsque l'on contrôle le niveau d'éducation des parents.

- Europe et États Unis: le niveau d'éducation relatif des parents joue un rôle explicatif important dans plusieurs pays, ce qui suggère que les écarts entre groupes tiennent en grande partie à des différences de position éducative.

Il devient intéressant d'observer comment l'ordre des pays évolue dans les figures 13 et 14. L'ordre des pays sur ces deux graphiques se base sur la médiane des coefficients dans les différents modèles par pays. Ainsi, les pays dont la médiane des coefficients est la plus négative apparaissent en haut du graphique, tandis que ceux dont la médiane est proche de zéro apparaissent en bas. Cette disposition permet de visualiser les pays avec les désavantages scolaires les plus importants en premier.

Lorsque, dans les analyses des trente pays, seules les catégories d'admission et la durée de l'immigration sont prises en compte (figure 13), Hong Kong se positionne en bas du graphique. Cependant, lorsqu'on intègre le capital éducatif parental, sa position relative par rapport aux autres pays remonte, indiquant que ce pays occupe une position moins avantagee lorsque les niveaux d'éducation sont pris en compte (figure 14). Cela indique qu'en réalité, les parents d'origine de Hong Kong au Canada présentent, en moyenne, un niveau de scolarité élevé. Le cas du Portugal illustre l'inverse : dans un premier temps (figure 13), le Portugal se trouvait parmi les cinq pays les plus avantageés, mais il tombe à la onzième position lorsque les niveaux d'éducation sont intégrés, ce qui suggère les parents portugais au Canada ont, en moyenne, un niveau de scolarité plutôt bas.

Le cas des États-Unis est particulièrement intéressant : sa position passe de sixième dans la série de modèles incluant seulement les catégories d'admission et la durée de l'immigration à deuxième dans la série de modèles intégrant les niveaux d'éducation, juste en dessous du Mexique. Le Mexique, lui, conserve sa première position, avec les désavantages les plus marqués dans les deux séries de modèles. Contrairement au Mexique, le Venezuela maintient son avantage, en gardant sa position plus basse (24^e position) sur les deux graphiques.

Cette étude montre que les enfants d'immigrants au Canada ont des chances d'accès à l'enseignement postsecondaire qui varient selon le pays d'origine de leurs parents. Le capital éducatif des parents immigrants, qu'il soit considéré en termes absolus ou relatifs, explique une part de ces inégalités. L'éducation relative des parents permet d'expliquer l'accès à

l'enseignement postsecondaire pour un plus grand nombre de pays que l'éducation absolue, et avec un pouvoir explicatif globalement plus robuste.

Comparée à la série des quinze pays latino-américains et caribéens, cette analyse élargie aux trente pays de différentes régions confirme donc que le capital éducatif parental joue un rôle central mais partiel dans la reproduction des inégalités éducatives, et que l'origine nationale des parents demeure un facteur structurant d'inégalité dans l'accès à l'enseignement postsecondaire au sein de la deuxième génération.

Ainsi, en l'absence d'inégalités de niveau d'éducation relative et absolue des parents des immigrants de deuxième génération au Canada, une inégalité d'accès plus faible au postsecondaire serait observée au sein de cette génération. Cependant, les analyses indiquent que ces effets demeurent partiels et souvent non significatifs, ce qui laisse entrevoir l'influence persistante de facteurs structurels, institutionnels et culturels. L'écart entre pays d'origine persiste entre plusieurs pays, notamment les pays d'Asie de l'Est et du Sud contenus dans notre échantillon, ainsi que le Vénézuéla. Par ailleurs, même net de l'éducation des parents, un avantage apparaît chez les enfants dont les parents proviennent de la Colombie, du Guyana et de l'Équateur par rapport aux autres pays d'Amérique latine, révélant l'existence de facteurs structurels, culturels ou institutionnels qui influencent l'accès au postsecondaire au-delà du capital éducatif parental. Le Mexique reste largement désavantagé par rapport à l'ensemble des autres pays d'origine, ce qui est difficile à expliquer.

CHAPITRE 5 : DISCUSSION GÉNÉRALE, CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

À titre de conclusion et discussion générale, ce dernier chapitre vise à revenir brièvement sur les principaux résultats ainsi que les confronter à la littérature et aux hypothèses formulées initialement dans ce mémoire. Ensuite, une réflexion critique sur les apports, les limites et les pistes de recherche ouvertes par cette étude est également proposée.

À la lumière des études précédentes, il apparaît que bien que de nombreux chercheurs aient exploré la réussite éducative chez les enfants issus de l'immigration (Abada et al., 2008; Boyd, 2002, 2009; Chen & Hou, 2019; Feliciano & Lanuza, 2017; Finnie & Mueller, 2010; Suárez-Orozco et al., 2009), peu de travaux se sont concentrés sur la population latino-américaine et caribéenne comme un groupe hétérogène, en considérant la diversité et les inégalités propres de cette région au monde.

Cette recherche s'inscrit dans le domaine des travaux sur la mobilité éducative intergénérationnelle et sur le rôle du capital éducatif dans les trajectoires scolaires des enfants issus de l'immigration. En se concentrant sur les immigrants latino-américains et caribéens établis au Canada et sur leurs descendants, elle visait à combler une lacune majeure de la littérature: l'absence d'analyses différenciées au sein d'un groupe souvent appréhendé de manière homogène, alors même qu'il présente une grande diversité culturelle, éducationnelle, historique et socioéconomique.

La littérature a mis en évidence ce que plusieurs auteurs ont appelé "l'avantage de la deuxième génération" ou "le paradoxe de l'immigrant" (Feliciano & Lanuza, 2017). Toutefois, ce constat général occulte des disparités considérables selon l'origine des familles immigrantes. Dans le cas des jeunes canadiens de deuxième génération d'origine latino-américaine et caribéenne, plusieurs études soulignent des taux de participation aux études postsecondaires relativement faibles en comparaison avec d'autres groupes issus de l'immigration (Chen & Hou, 2019; Finnie & Mueller, 2010; Kamanzi et al., 2016).

Cette recherche a poursuivi deux objectifs spécifiques :

1. En observant une concentration de certaines catégories d'admission davantage pour certains pays que pour d'autres, établir un portrait du niveau d'éducation des

immigrants de première génération d'origine latino-américaine et caribéenne, par pays et par sous-région. Il s'agit également d'identifier les programmes d'immigration les plus fréquemment mobilisés en fonction du pays d'origine et de vérifier dans quelle mesure la catégorie d'admission peut constituer une variable explicative du niveau d'éducation de ce groupe.

2. Analyser la transmission intergénérationnelle du capital éducatif chez les immigrants au Canada, en accordant une attention particulière aux familles d'origine latino-américaine et caribéenne. L'analyse compare les effets du niveau d'éducation absolu et du niveau d'éducation relatif des parents sur l'accès de leurs enfants à l'enseignement postsecondaire.

5.1 Bilan des principaux résultats

Les résultats du Chapitre 3 montrent des disparités notables entre les sous-régions d'Amérique latine et des Caraïbes. Même après standardisation pour neutraliser l'effet des catégories d'admission, des écarts importants persistent: les immigrants d'Amérique du Sud (notamment du Brésil et de la Colombie) présentent des niveaux de scolarité plus élevés que ceux d'Amérique centrale ou des Caraïbes (El Salvador, Haïti, Jamaïque et Mexique). Ces différences ne s'expliquent donc pas uniquement par les catégories d'admission inscrites dans le contexte plus large des politiques migratoires canadiennes.

Le Chapitre 4 approfondit l'analyse en examinant la transmission intergénérationnelle de l'éducation chez les immigrants au Canada, plus particulièrement chez les immigrants latino-américains et caribéens. La première série de modèles, opposant les enfants de parents immigrants à ceux de parents non immigrants, met en lumière un avantage net et significatif de la deuxième génération en matière d'accès au postsecondaire. Cet écart, bien connu dans la littérature (Abada et al., 2008; Boyd, 2002, 2009; Chen & Hou, 2019; Finnie & Mueller, 2010) reflète "l'avantage de la deuxième génération", souvent attribué à la forte sélectivité de l'immigration canadienne et à l'investissement éducatif des familles immigrantes. Cet avantage, toutefois, varie selon l'origine et se traduit par un désavantage pour les enfants latino-américains et caribéens.

Dans ce sens, il apparaît qu'après contrôle du niveau d'éducation absolu des parents, l'avantage des enfants de parents latino-américains et caribéens devient significatif; mais une fois

introduit le niveau d'éducation relatif, cet avantage se transforme en désavantage net de 3,2 points de pourcentage par rapport aux enfants de natifs. Autrement dit, à position éducative égale des parents, ces jeunes sont moins susceptibles d'accéder à l'enseignement postsecondaire que leurs pairs issus de familles canadiennes. Ce résultat met en évidence une pénalisation structurelle associée à leur origine, masquée par la position éducative favorable de leurs parents dans leur pays d'origine.

L'analyse régionale a démontré la singularité du groupe latino-américain et caribéen: contrairement aux autres régions (Afrique, Asie, États-Unis, Europe et Océanie), son profil combine faible capital éducatif absolu, position relative moyenne à élevée, mais rendement limité du capital scolaire parental dans la transmission intergénérationnelle dans la société canadienne.

Les analyses comparatives par pays confirment la forte hétérogénéité interne dans cette région du monde: les enfants de parents mexicains demeurent désavantagés, tandis que ceux d'origine vénézuélienne, colombienne, guyanaise ou équatorienne présentent des probabilités supérieures d'accès au postsecondaire. Ces contrastes renvoient probablement à plusieurs facteurs, par exemple, d'une part à la composition socioéconomique et à la structure éducative propres au contexte d'origine de chaque pays; d'autre part à la composition socioéconomique des flux migratoires eux-mêmes, ainsi qu'à la sélectivité éducative qui caractérise le départ.

La distinction géographique entre Amérique du Sud (tendances légèrement positives) et Amérique centrale/Caraïbes (tendances neutres ou négatives) semblent refléter la persistance d'une hiérarchie intrarégionale, structurée par les inégalités éducatives historiques des pays d'origine et par leurs contextes migratoires distincts.

Enfin, l'analyse étendue aux trente pays d'origine qui regroupent la majorité des immigrants de deuxième génération présents dans l'échantillon (quinze pays latino-américains et caribéens et quinze pays hors Amérique latine et Caraïbes), révèle que, même après contrôle des catégories d'admission et de la durée de séjour, l'origine nationale des parents demeure un facteur structurant d'inégalité. Le capital éducatif parental, absolu et relatif, explique une part importante, mais non exclusive : les effets résiduels suggèrent le rôle persistant de variables culturelles, linguistiques et institutionnelles.

5.2 Interprétation et portée des résultats

Les résultats issus des analyses de standardisation indirecte n'ont pas permis de confirmer l'hypothèse selon laquelle la variation des catégories d'admission des immigrants au Canada, en fonction du pays d'origine en Amérique latine et dans les Caraïbes, exercerait une influence sur le niveau d'éducation de cette population au Canada. En réalité, les catégories d'admission des immigrants n'exercent pas un fort pouvoir explicatif sur les différences de niveau d'éducation observées entre les immigrants provenant de différentes régions et pays d'Amérique latine et des Caraïbes.

La deuxième hypothèse était, cependant, confirmée: le niveau d'éducation relatif des parents est un meilleur prédicteur de la réussite éducative de leurs enfants que leur niveau d'éducation absolu. Cette constatation appuie les travaux d'Ichou (2014) et de Feliciano et Lanuza (2017), selon lesquels la position d'un individu dans la hiérarchie éducative de son pays d'origine détermine plus finement la valeur de son capital scolaire et sa capacité à le transmettre. Dans cette perspective, l'immigration ne réinitialise pas les inégalités; au contraire, elle les transpose et parfois les reconfigure selon la reconnaissance et la convertibilité du capital dans la société d'accueil.

En somme, l'éducation absolue, bien que pertinente, apparaît comme une dimension complémentaire, tandis que l'éducation relative traduit mieux les inégalités intergénérationnelles et la reproduction des positions éducatives. Le cas canadien illustre que la migration sélectionne souvent des individus mieux positionnés dans leur société d'origine, mais que la capacité à transformer ce capital en réussite scolaire des enfants semble dépendre de sa reconnaissance et de sa convertibilité dans la société d'accueil.

Le rôle du pays d'origine, mis en évidence par les comparaisons à quinze puis à trente pays, montre que ces inégalités ne découlent pas uniquement de facteurs individuels. L'origine nationale synthétise des différences de structure sociale, de valeurs éducatives et de politiques migratoires, ce qui peut expliquer la persistance des écarts après contrôle du capital scolaire parental. Ainsi, les enfants d'immigrants colombiens, équatoriens, guyaniens et principalement vénézuéliens pourraient bénéficier d'un environnement familial et institutionnel propice à la réussite, tandis que les jeunes d'origine mexicaine resteraient confrontés à des trajectoires de migration plus contraignantes.

De ce fait, le capital culturel (Bourdieu, 2001, 2008; Lareau, 2015) défini par des dimensions comme la familiarité avec le système éducatif, la maîtrise des “règles du jeu” institutionnelles et l’élaboration de stratégies scolaires, qui dépendent de l’habitus et des ressources familiales, joue un rôle central dans la reproduction des inégalités. D’autres pistes pourraient être explorées pour expliquer la persistance des inégalités selon certaines origines, notamment les Mexicains, dans la mesure où les ressources symboliques et culturelles acquises dans le pays d’origine ne se convertissent pas intégralement dans le nouveau contexte en raison d’une possible dévalorisation des diplômes, des barrières linguistiques, des difficultés d’insertion professionnelle et de l’accès inégal aux réseaux sociaux et institutionnels.

5.3 Contribution scientifique et originalité

Sur le plan théorique, ce mémoire transpose au contexte canadien le concept de mesure relative ou contextuelle du niveau d’éducation (*contextual attainment*) présenté par Ichou (2014) et Feliciano & Lanuza (2017), jusque-là peu mobilisé dans les recherches sur l’immigration et la mobilité intergénérationnelle au Canada. De plus, sur le plan empirique, ce mémoire propose une analyse comparative détaillée par pays d’origine des immigrants latino-américains et caribéens, révélant la complexité et la diversité interne souvent occultées dans la littérature. Enfin, sur le plan méthodologique, il innove par l’intégration de sources et d’approches complémentaires: la standardisation indirecte des niveaux de scolarité, l’exploitation conjointe des microdonnées du Recensement canadien de 2016 et des fichiers administratifs (SIEP et SIAI), la mobilisation de la base internationale Barro-Lee (2013) pour la contextualisation du capital éducatif, et la mise en œuvre de modèles de régression imbriqués permettant d’intégrer simultanément les dimensions individuelles et familiales. En articulant ces trois dimensions, cette étude renouvelle la compréhension de la mobilité éducative intergénérationnelle dans les familles immigrantes et contribue à une relecture contextualisée du capital éducatif.

Le contexte migratoire canadien se caractérise par une diversification et une croissance soutenue des populations d’origine latino-américaine et caribéenne. Dans ce cadre, la contribution de cette recherche revêt une importance particulière, puisque ces groupes connaissent une expansion démographique significative au Canada. Il apparaît essentiel de garantir à leurs enfants un accès à des parcours éducatifs prolongés et équitables, afin d’éviter la reproduction des inégalités et de favoriser leur pleine intégration sociale et économique dans la société d’accueil.

5.4 Limites et perspectives de recherche

L'utilisation de données transversales offre la possibilité de définir un portrait précis et comparatif des mécanismes de transmission intergénérationnelle du capital éducatif au sein des familles immigrantes. De ce fait, elle permet d'observer les associations entre caractéristiques familiales, éducatives et migratoires à un moment donné, mais reste limitée dans l'établissement des relations de causalité ou d'évolution temporelle.

Un prolongement possible de cette recherche consisterait à analyser les parcours postsecondaires dans leur globalité, en tenant compte non seulement de l'accès aux études, mais également de leur achèvement et de la nature des programmes suivis. Une telle approche permettrait de mieux comprendre la continuité et la diversité des trajectoires éducatives des jeunes issus de l'immigration au Canada.

Cette étude a privilégié l'analyse des niveaux d'éducation afin de mieux comprendre la transmission intergénérationnelle du capital éducatif au sein des familles immigrantes au Canada. Toutefois, des recherches complémentaires pourraient intégrer d'autres variables contextuelles, telles que le processus de reconnaissance des diplômes étrangers au Canada, les conditions d'intégration régionale au Canada, les professions et revenus des parents, leur insertion sur le marché du travail, la qualité de leur formation, la ségrégation résidentielle ainsi que les choix des écoles effectués pour leurs enfants une fois installées au Canada. De plus, la question du genre, tant des parents que des enfants, bien qu'elle n'ait pas été abordée dans cette étude, demeure une dimension à explorer pour mieux comprendre la dynamique de la transmission éducative.

Le choix méthodologique d'inclure les pays d'origine regroupant la majorité des immigrants de deuxième génération présents dans l'échantillon (les quinze premiers d'Amérique latine et des Caraïbes et les quinze premiers provenant d'autres régions), bien que conscient et justifié par les objectifs de cette étude, comporte la limite de ne pas avoir permis l'examen détaillé de pays issus de l'ensemble des régions du monde, notamment de l'Afrique. Dans cette perspective, des travaux futurs pourraient envisager d'autres stratégies de sélection des pays étudiés, par exemple en retenant, pour chaque région, les pays affichant les effectifs les plus importants dans l'échantillon. Une telle approche permettrait d'élargir la comparaison internationale des mécanismes de transmission éducative.

Bien que la question de l'effet des différentes vagues migratoires, correspondant à des cohortes d'arrivée distinctes, soit évoquée dans cette étude, il serait pertinent de l'examiner plus systématiquement dans le cadre de recherches futures. Les variations historiques d'installation, par exemple l'arrivée de migrants salvadoriens dans les années 1980 comparée à celle de migrants brésiliens plus récente pourraient exercer une influence déterminante sur la composition socioéconomique des groupes ainsi que sur leurs trajectoires d'intégration. Approfondir l'analyse de la temporalité, en examinant l'impact des vagues d'immigration et des périodes d'arrivée (années 1980, 2000, 2010, 2020), permettrait de distinguer l'effet de sélection temporelle de celui du contexte d'accueil, et offrirait un éclairage complémentaire sur la diversité des expériences migratoires et éducatives au Canada.

Un autre aspect méthodologique qui pourrait être approfondi dans des recherches futures concerne le choix de classer comme immigrants de deuxième génération les enfants nés dans des familles mixtes, c'est-à-dire dont un parent est natif du Canada et l'autre immigrant. Cette décision, bien que pragmatique pour cette étude, soulève des questions sur l'hétérogénéité des expériences éducatives et migratoires au sein de cette catégorie. Les travaux existants suggèrent que les enfants issus d'union mixte peuvent présenter des trajectoires éducatives et professionnelles distinctes, influencées par la transmission partielle du capital éducatif et culturel parental, ainsi que par la socialisation dans un environnement biculturel (Alba et al., 2018; Alba & Foner, 2015; Emonds & van Tubergen, 2015; Ho & Kao, 2021; McManus & Apgar, 2019). Étudier plus spécifiquement ce sous-groupe permettrait de mieux comprendre comment la composition familiale et la diversité des origines parentales façonnent la mobilité éducative et l'accès à l'enseignement postsecondaire, et d'affiner les modèles de transmission intergénérationnelle du capital éducatif.

Cette recherche démontre que l'accès à l'enseignement postsecondaire des enfants de deuxième génération dépend de la valeur relative et contextuelle du capital éducatif parental. Dans le cas des familles latino-américaines et caribéennes, ce capital est réel et présent, mais il est souvent sous-utilisé ou partiellement converti dans le contexte canadien. Les résultats soulignent l'importance de reconnaître la diversité interne de ces populations et d'adapter les politiques éducatives et d'intégration en conséquence.

En mettant en lumière les mécanismes de transmission du capital scolaire dans une perspective comparative et contextualisée, cette étude contribue à repenser la mobilité éducative intergénérationnelle comme un processus relationnel, structurel et multidimensionnel. Elle invite

à dépasser les lectures homogénéisantes des groupes immigrants, en particulier ceux d'origine latino-américaine et caribéenne, et à envisager la diversité non seulement comme un levier de compréhension, mais aussi comme une condition d'équité dans les parcours scolaires des jeunes issus de l'immigration au Canada.

BIBLIOGRAPHIE

Abada, T., Hou, F., & Ram, B. (2008, septembre 22). *Différences entre les groupes dans les niveaux de scolarité des enfants d'immigrants*.

<https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/catalogue/11F0019M2008308>

Alba, R., Beck, B., & Basaran Sahin, D. (2018). The Rise of Mixed Parentage : A Sociological and Demographic Phenomenon to Be Reckoned With. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 677(1), 26-38. <https://doi.org/10.1177/0002716218757656>

Alba, R., & Foner, N. (2015). Mixed Unions and Immigrant-Group Integration in North America and Western Europe. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 662(1), 38-56. <https://doi.org/10.1177/0002716215594611>

Allison, P. D. (1999). Comparing Logit and Probit Coefficients Across Groups. *Sociological Methods & Research*, 28(2), 186-208. <https://doi.org/10.1177/0049124199028002003>

Armony, V. (2014). Latin American Communities in Canada : Trends in Diversity and Integration. *Canadian Ethnic Studies*, 46(3), 7-34.

Attewell, P., Kasinitz, P., & Dunn, K. (2010). Black Canadians and black Americans : Racial income inequality in comparative perspective. *Ethnic and Racial Studies*, 33(3), 473-495. <https://doi.org/10.1080/01419870903085883>

Barro, R. J., & Lee, J.-W. (2013). A new data set of educational attainment in the world, 1950–2010. *Journal of Development Economics*, 104, 184-198.

Basok, T., Goldring, L., Landolt, P., Mata, F., & Villegas, P. E. (2022). Latin American Migration to Canada : Understanding Socially Differentiated Inclusions. In *The Routledge History of Modern Latin American Migration*. Routledge.

Bélanger, D., & Candiz, G. (2014). Essentiels, fiables et invisibles : Les travailleurs agricoles migrants latino-américains au Québec vus par la population locale. *Canadian Ethnic Studies*, 46(1), 45-66. <https://doi.org/10.1353/ces.2014.0008>

Bélanger, D., & Candiz, G. (2025). Production et livraison d'une main-d'œuvre juste-à-temps : Exclusion spatio-temporelle des travailleurs agricoles migrants dans le couloir Mexique–Canada. *Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies / Revue canadienne des études latino-américaines et caraïbes*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/08263663.2024.2436805>

- Bonikowska, A., Handler, T., & Frenette, M. (2024, février 28). *Obtention du diplôme d'études secondaires et inscription aux études postsecondaires au sein de la population noire et latino-américaine et d'autres groupes de population : Comment expliquer les écarts?*
<https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/36-28-0001/2024002/article/00003-fra.htm>
- Bourdieu, P. (2001). *Distinction : A Social Critique of the Judgement of Taste*. In *Social Stratification, Class, Race, and Gender in Sociological Perspective, Second Edition* (2^e éd.). Routledge.
- Bourdieu, P. (2008). *Outline of a Theory of Practice*. In *The New Social Theory Reader* (2^e éd.). Routledge.
- Boyd, M. (2002). Educational Attainments of Immigrant Offspring : Success or Segmented Assimilation? *International Migration Review*, 36(4), 1037-1060. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2002.tb00117.x>
- Boyd, M. (2009). Social Origins and the Educational and Occupational Achievements of the 1.5 and Second Generations. *Canadian Review of Sociology/Revue Canadienne de Sociologie*, 46(4), 339-369. <https://doi.org/10.1111/j.1755-618X.2009.01218.x>
- Brady, D., Finnigan, R. M., & Hübgen, S. (2017). Rethinking the Risks of Poverty : A Framework for Analyzing Prevalences and Penalties. *American Journal of Sociology*, 123(3), 740-786. <https://doi.org/10.1086/693678>
- Calavita, K. (2010). *Inside the State : The Bracero Program, Immigration, and the I. N. S.* Quid Pro Books.
- Canuckguy et al. (2006). *BlankMap-World.svg* [Image]. Adapted from File:"Political World" CIA World Factbook map 2005.svg which was originally based on CIA's 2005 political world map (a vector-based PDF file which can now be found in Perry–Castañeda Library Map Collection). <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:BlankMap-World.svg#/media/File:BlankMap-World-Flattened.svg>
- Caso, N., Carling, J., Czaika, M., & Hagen-Zanker, J. (2025). How Economic Inequalities Shape International Migration Aspirations : A Multilevel Analysis of Perceptions and Context. *Population, Space and Place*, 31(5), e70061. <https://doi.org/10.1002/psp.70061>
- Chen, W.-H., & Hou, F. (2019, février 18). *Mobilité intergénérationnelle au chapitre de la scolarité et résultats sur le marché du travail : Variation parmi la deuxième génération*

d'immigrants au Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11f0019m/11f0019m2019006-fra.htm#n2-refa>

Connelly, C. E. (2023). *Enduring Work : Experiences with Canada's Temporary Foreign Worker Program*. McGill-Queen's Press - MQUP.

Emonds, V., & van Tubergen, F. (2015). Mixed Parents, Mixed Results : Testing the Effects of Cross-nativity Partnership on Children's Educational Attainment. *Sociological Perspectives*, 58(2), 145-167. <https://doi.org/10.1177/0731121414563354>

Feliciano, C. (2005a). Does Selective Migration Matter? Explaining Ethnic Disparities in Educational Attainment among Immigrants' Children. *International Migration Review*, 39(4), 841-871. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2005.tb00291.x>

Feliciano, C. (2005b). Educational Selectivity in U.S. Immigration : How Do Immigrants Compare to Those Left behind? *Demography*, 42(1), 131-152.

Feliciano, C., & Lanuza, Y. R. (2017). An Immigrant Paradox? Contextual Attainment and Intergenerational Educational Mobility. *American Sociological Review*, 82(1), 211-241. <https://doi.org/10.1177/0003122416684777>

Ferrer, A. M., Picot, G., & Riddell, W. C. (2014). *New Directions in Immigration Policy : Canada's Evolving Approach to the Selection of Economic Immigrants*. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/imre.12121>

Finnie, R., & Mueller, R. (2010). *They came, they saw, they enrolled : Access to postsecondary education by the children of Canadian immigrants*. Pursuing higher education in Canada: Economic, social and policy dimensions, 191-216.

Flores Morales, J., Diaz, C. J., Nobles, J., & Fletcher, J. M. (2022). Network resources and educational outcomes among Mexican-origin youth. *Social Science Research*, 105, 102694. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2021.102694>

Gabriel, C., & MacDonald, L. (2022). 6 Latin American Migration to Canada : New and Complex Patterns of Mobility. In P. Heidrich & L. Macdonald (Éds.), *Canada's Past and Future in Latin America* (p. 133-156). University of Toronto Press. <https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.3138/9781487540449-008/html?srsIid=AfmBOorVT6FWXBYmD0gjVt2-qypFUeIBawHOH0L9ZtdvCkuZXkzkQSql>

- Glick, J. E., & White, M. J. (2004). Post-secondary school participation of immigrant and native youth : The role of familial resources and educational expectations. *Social Science Research*, 33(2), 272-299. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2003.06.001>
- Ho, P., & Kao, G. (2021). Are All Immigrant Families Created Equal? The Acculturation and Social Integration of Mixed-Nativity Families. *Journal of Family Issues*, 42(2), 293-323. <https://doi.org/10.1177/0192513X20911973>
- Hou, F., & Zhang, Q. (2015, novembre 18). *Les différences régionales dans les résultats scolaires des jeunes immigrants*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-006-x/2015001/article/14247-fra.pdf>
- Ichou, M. (2014). *Who They Were There : Immigrants' Educational Selectivity and Their Children's Educational Attainment* | *European Sociological Review* | Oxford Academic. <https://academic.oup.com/esr/article/30/6/750/2800036?login=true>
- Kamanzi, P. C., Bastien, N., Doray, P., & Magnan, M.-O. (2016). Immigration et cheminements scolaires aux études supérieures au Canada : Qui y va et quand ? Une analyse longitudinale à partir du modèle de Cox. *The Canadian Journal of Higher Education*, 46(2), 225-248.
- Karthick Ramakrishnan, S. (2004). Second-Generation Immigrants? The "2.5 Generation" in the United States*. *Social Science Quarterly*, 85(2), 380-399. <https://doi.org/10.1111/j.0038-4941.2004.08502013.x>
- Kelley, N., & Trebilcock, M. J. (2010). *The making of the mosaic : A history of Canadian immigration policy* (2nd ed). University of Toronto Press; WorldCat.
- Landolt, P., & Goldring, L. (2010). Political cultures and transnational social fields : Chileans, Colombians and Canadian activists in Toronto. *Global Networks*, 10(4), 443-466. <https://doi.org/10.1111/j.1471-0374.2010.00290.x>
- Lareau, A. (2015). Cultural Knowledge and Social Inequality. *American Sociological Review*, 80(1), 1-27. <https://doi.org/10.1177/0003122414565814>
- Lee, E. M., & Kramer, R. (2013). Out with the Old, In with the New? Habitus and Social Mobility at Selective Colleges. *Sociology of Education*, 86(1), 18-35. <https://doi.org/10.1177/0038040712445519>
- Lehmann, W. (2007). « *I just didn't feel like I fit in* » : *The role of habitus in university dropout decisions*. 37(2), 89-110.

- Massey, D. S., & Pren, K. A. (2012). Origins of the New Latino Underclass. *Race and Social Problems*, 4(1), 5-17. <https://doi.org/10.1007/s12552-012-9066-6>
- Mata, F. (2021). *The Immigrant Waves from Latin America to Canada : A Look at Immigration and Census Statistics*. ResearchGate.
https://www.researchgate.net/publication/356793900_The_Immigrant_Waves_from_Latin_America_to_Canada_A_Look_at_Immigration_and_Census_Statistics
- Mata, F. G. (1985). Latin American Immigration to Canada : Some Reflections on the Immigration Statistics. *Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies / Revue canadienne des études latino-américaines et caraïbes*, 10(20), 27-42.
- McManus, P. A., & Apgar, L. (2019). Parental Origins, Mixed Unions, and the Labor Supply of Second-Generation Women in the United States. *Demography*, 56(1), 49-73.
<https://doi.org/10.1007/s13524-018-0736-x>
- Picot, G., & Hou, F. (2011). *Préparation à la réussite au Canada et aux États-Unis : Les déterminants du niveau de scolarité atteint par les enfants d'immigrants* (Produit No 11F0019M Au Catalogue de Statistique Canada. No. Direction des études analytiques : série de documents de recherche no 332.). Statistique Canada.
<https://policycommons.net/artifacts/1230934/preparation-a-la-reussite-au-canada-et-aux-etats-unis/1784007/>
- Portes, P. A., & Rumbaut, P. R. G. (2001). *Legacies : The Story of the Immigrant Second Generation*. University of California Press.
- Reitz, J. G., & Jasso, M. H. (2023). El crecimiento de la migración mexicana calificada hacia el norte : Destinos estadounidenses y canadienses. *Migraciones Internacionales*, 14.
<https://doi.org/10.33679/rmi.v1i1.2593>
- Roche, K. M., Calzada, E. J., Ghazarian, S. R., Little, T. D., Lambert, S. F., & Schulenberg, J. (2017). Longitudinal Pathways to Educational Attainment for Youth in Mexican and Central American Immigrant Families. *Journal of Latina/o psychology*, 5(1), 12-26.
<https://doi.org/10.1037/lat0000059>
- Rothon, C., Heath, A., & Lessard-Phillips, L. (2009). *The Educational Attainments of the "Second Generation" : A Comparative Study of Britain, Canada, and the United States*.

Rumbaut, R. G. (2004). Ages, Life Stages, and Generational Cohorts : Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States. *International Migration Review*, 38(3), 1160-1205. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2004.tb00232.x>

Statistique Canada. (2016a). *Catégorie d'admission et type de demandeur (7), période d'immigration (7), lieu de naissance (272), âge (12) et sexe (3) pour la population des immigrants admis entre 1980 et 2016, dans les ménages privés du Canada, provinces et territoires, régions métropolitaines de recensement et agglomérations de recensement, Recensement de 2016—Données-échantillon (25 %)*. [https://www12.statcan.gc.ca/census-](https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/dt-td/Rp-)

[recensement/2016/dp-pd/dt-td/Rp-fra.cfm?TABID=2&LANG=F&APATH=3&DETAIL=0&DIM=0&FL=A&FREE=0&GC=0&GK=0&GRP=1&PID=110558&PRID=10&PTYPE=109445&S=0&SHOWALL=0&SUB=0&Temporal=2017&THEME=120&VID=0&VNAMEE=&VNAMEF=](https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/dt-td/Rp-fra.cfm?TABID=2&LANG=F&APATH=3&DETAIL=0&DIM=0&FL=A&FREE=0&GC=0&GK=0&GRP=1&PID=110558&PRID=10&PTYPE=109445&S=0&SHOWALL=0&SUB=0&Temporal=2017&THEME=120&VID=0&VNAMEE=&VNAMEF=)

Statistique Canada. (2016b). *Catégorie d'admission et type de demandeur (7), situation d'activité (8), période d'immigration (7), plus haut certificat, diplôme ou grade (7), lieu des études (5), âge (13A) et sexe (3) pour la population âgée de 15 ans et plus ayant immigré entre 1980 et 2016, vivant dans les ménages privés du Canada, provinces et territoires, régions métropolitaines de recensement et agglomérations de recensement, Recensement de 2016—Données-échantillon (25 %)*. [https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/dt-](https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/dt-td/Rp-)

[td/Rp-fra.cfm?TABID=2&LANG=F&APATH=3&DETAIL=0&DIM=0&FL=A&FREE=0&GC=0&GK=0&GRP=1&PID=111335&PRID=10&PTYPE=109445&S=0&SHOWALL=0&SUB=0&Temporal=2017&THEME=120&VID=0&VNAMEE=&VNAMEF=](https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/dt-td/Rp-fra.cfm?TABID=2&LANG=F&APATH=3&DETAIL=0&DIM=0&FL=A&FREE=0&GC=0&GK=0&GRP=1&PID=111335&PRID=10&PTYPE=109445&S=0&SHOWALL=0&SUB=0&Temporal=2017&THEME=120&VID=0&VNAMEE=&VNAMEF=)

Statistique Canada. (2016c). *Fichier des particuliers, fichiers de microdonnées à grande diffusion : Recensement de la population, année de recensement 2016*.

<https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/catalogue/98M0001X2016001>

Statistique Canada. (2016d). *Lieu des études (29), lieu de naissance (272), statut d'immigrant (4), plus haut certificat, diplôme ou grade (7), âge (10) et sexe (3) pour la population âgée de 15 ans et plus dans les ménages privés du Canada, provinces et territoires, Recensement de 2016—Données-échantillon (25 %)*. [https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-](https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/dt-td/Rp-)

[pd/dt-td/Rp-fra.cfm?TABID=2&LANG=F&APATH=3&DETAIL=0&DIM=0&FL=A&FREE=0&GC=0&GK=0&GRP=1&PID=111845&PRID=10&PTYPE=109445&S=0&SHOWALL=0&SUB=0&Temporal=2017&THEME=120&VID=0&VNAMEE=&VNAMEF=](https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/dt-td/Rp-fra.cfm?TABID=2&LANG=F&APATH=3&DETAIL=0&DIM=0&FL=A&FREE=0&GC=0&GK=0&GRP=1&PID=111845&PRID=10&PTYPE=109445&S=0&SHOWALL=0&SUB=0&Temporal=2017&THEME=120&VID=0&VNAMEE=&VNAMEF=)

Statistique Canada. (2021). *Classification du statut de génération*.

https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3VD_f.pl?Function=getVD&TVD=1317342&CVD=1317343&CLV=0&MLV=2&D=1

Statistique Canada. (2022). *Le Quotidien—Les immigrants représentent la plus grande part de la population depuis plus de 150 ans et continuent de façonner qui nous sommes en tant que Canadiens*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/221026/dq221026a-fra.htm>

Statistique Canada. (2023a). *Tableau. Profil du recensement, Recensement de la population de 2021, produit n° 98-316-X2021001 au catalogue de Statistique Canada*.

<https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F>

Statistique Canada. (2023b). *Un portrait du niveau de scolarité et des résultats professionnels au sein des groupes de population racisés en 2021*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/as-sa/98-200-X/2021011/98-200-X2021011-fra.cfm>

Suárez-Orozco, C., Rhodes, J., & Milburn, M. (2009). Unraveling the Immigrant Paradox : Academic Engagement and Disengagement Among Recently Arrived Immigrant Youth. *Youth & Society*, 41(2), 151-185. <https://doi.org/10.1177/0044118X09333647>

Sweet, R., Anisef, P., Brown, R., Walters, D., & Phythian, K. (2010). *Parcours des jeunes immigrants après l'école secondaire – Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur*. <https://heqco.ca/fr/pub/parcours-des-jeunes-immigrants-apres-lecole-secondaire/>

Tienda, M., & Sánchez, S. M. (2013). Latin American Immigration to the United States. *Daedalus*, 142(3), 48-64. https://doi.org/10.1162/DAED_a_00218

Urquia, M. L., Vang, Z. M., & Bolumar, F. (2015). Birth Outcomes of Latin Americans in Two Countries with Contrasting Immigration Admission Policies : Canada and Spain. *PLOS ONE*, 10(8), e0136308. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0136308>

Vosko, L. F. (2018). Legal but Deportable : Institutionalized Deportability and the Limits of Collective Bargaining among Participants in Canada's Seasonal Agricultural Workers Program. *ILR Review*, 71(4), 882-907. <https://doi.org/10.1177/0019793918756055>

ANNEXE A

TABLEAU : MODÈLES CONCERNANT LES 15 PAYS DE NAISSANCE DES PARENTS ORIGINAIRES D'AMÉRIQUE LATINE ET DES CARAÏBES

Pays de naissance des parents	Modèle de base			Modèle de base et âge			Modèle de base, âge et niveau d'éducation absolu			Modèle de base, âge et niveau d'éducation relatif			Modèle de base, âge, niveau d'éducation absolu et relatif		
	Coefficient	Erreur-type	P-value	Coefficient	Erreur-type	P-value	Coefficient	Erreur-type	P-value	Coefficient	Erreur-type	P-value	Coefficient	Erreur-type	P-value
Référence: Jamaïque															
lexique	-0,173	0,014	0,000***	-0,160	0,014	0,000***	-0,081	0,014	0,000***	-0,116	0,014	0,000***	-0,083	0,014	0,000***
aiti	0,018	0,015	0,233	0,016	0,015	0,295	0,033	0,015	0,025*	0,004	0,015	0,770	0,031	0,015	0,041*
uyana	0,101	0,012	0,000***	0,099	0,012	0,000***	0,125	0,012	0,000***	0,084	0,012	0,000***	0,121	0,013	0,000***
olombie	0,078	0,015	0,000***	0,085	0,015	0,000***	0,054	0,015	0,000***	0,047	0,015	0,001**	0,052	0,015	0,000***
inité-et-Tobago	0,055	0,015	0,000***	0,046	0,015	0,002**	0,042	0,015	0,005**	0,021	0,015	0,150	0,039	0,015	0,008**
alvador	-0,016	0,017	0,342	-0,005	0,017	0,756	0,036	0,017	0,030*	0,004	0,017	0,807	0,034	0,017	0,042*
hili	0,030	0,021	0,145	0,029	0,021	0,154	0,024	0,020	0,241	0,034	0,020	0,096	0,025	0,020	0,223
érou	0,056	0,020	0,006**	0,051	0,020	0,012*	0,031	0,020	0,118	0,053	0,020	0,007**	0,033	0,020	0,099
ésil	0,046	0,023	0,046*	0,049	0,023	0,033*	0,009	0,022	0,702	-0,012	0,023	0,594	0,005	0,023	0,828
uatemala	-0,031	0,026	0,232	-0,019	0,026	0,451	0,037	0,025	0,135	-0,026	0,026	0,304	0,032	0,025	0,208
Argentine	0,063	0,023	0,007**	0,058	0,023	0,012*	0,031	0,023	0,163	0,028	0,023	0,208	0,030	0,023	0,180
Venezuela	0,171	0,021	0,000***	0,169	0,021	0,000***	0,097	0,021	0,000***	0,092	0,021	0,000***	0,094	0,021	0,000***
Équateur	0,093	0,023	0,000***	0,097	0,023	0,000***	0,110	0,023	0,000***	0,096	0,023	0,000***	0,109	0,023	0,000***
Cuba	0,018	0,028	0,526	0,032	0,028	0,249	-0,009	0,027	0,749	-0,030	0,027	0,267	-0,012	0,027	0,646
Province de résidence															
<i>Référence: Terre-Neuve-et-Labrador</i>															
Île-du-Prince-Édouard	-0,433	0,169	0,010*	-0,421	0,175	0,016*	-0,357	0,160	0,025*	-0,377	0,150	0,012*	-0,358	0,159	0,024*
Nouvelle-Écosse	-0,163	0,063	0,009**	-0,147	0,061	0,016*	-0,158	0,055	0,004**	-0,143	0,052	0,006**	-0,158	0,054	0,004**
Nouveau-Brunswick	-0,333	0,095	0,000***	-0,347	0,093	0,000***	-0,317	0,085	0,000***	-0,308	0,085	0,000***	-0,314	0,085	0,000***
Québec	-0,331	0,040	0,000***	-0,314	0,037	0,000***	-0,239	0,030	0,000***	-0,255	0,024	0,000***	-0,238	0,029	0,000***
Ontario	-0,318	0,039	0,000***	-0,304	0,036	0,000***	-0,227	0,029	0,000***	-0,241	0,023	0,000***	-0,226	0,028	0,000***
Manitoba	-0,448	0,044	0,000***	-0,428	0,042	0,000***	-0,318	0,036	0,000***	-0,344	0,031	0,000***	-0,317	0,035	0,000***
Saskatchewan	-0,498	0,061	0,000***	-0,472	0,059	0,000***	-0,372	0,055	0,000***	-0,402	0,052	0,000***	-0,371	0,055	0,000***
Alberta	-0,466	0,040	0,000***	-0,446	0,038	0,000***	-0,366	0,031	0,000***	-0,384	0,025	0,000***	-0,365	0,030	0,000***
Colombie-Britannique	-0,312	0,042	0,000***	-0,303	0,039	0,000***	-0,268	0,033	0,000***	-0,274	0,027	0,000***	-0,267	0,032	0,000***
Yukon	-0,180	0,159	0,258	-0,140	0,156	0,371	-0,096	0,158	0,542	-0,035	0,185	0,850	-0,089	0,160	0,577
Territoires du Nord-Ouest	-0,267	0,153	0,082	-0,224	0,157	0,153	-0,205	0,147	0,164	-0,145	0,153	0,342	-0,200	0,147	0,176
Nunavut	-0,685	0,183	0,000***	-0,686	0,192	0,000***	-0,579	0,168	0,001**	-0,605	0,179	0,001**	-0,575	0,168	0,001**
Connaissance des langues officielles															
<i>Référence: Ne connaît pas la langue officielle de sa province de résidence</i>															
connaît la la langue officielle de sa province de résidence	0,371	0,043	0,000***	0,366	0,043	0,000***	0,324	0,040	0,000***	0,338	0,040	0,000***	0,325	0,040	0,000***
Âge				0,005	0,001	0,000***	0,003	0,001	0,000***	0,000	0,001	0,673	0,003	0,001	0,000***
Niveau d'éducation absolu des parents															
<i>Référence: Diplôme d'études secondaires (ou attestation d'équivalence)</i>															
aucun certificat, diplôme ou grade							-0,197	0,014	0,000***				-0,172	0,023	0,000***
ertificat ou diplôme d'un métier ou d'un programme d'apprentissage							0,000	0,014	0,997				0,003	0,014	0,839
ertificat ou diplôme collégial, CÉGEP ou autre formation non universitaire ; Certificat ou diplôme universitaire inférieur au baccalauréat							0,072	0,011	0,000***				0,074	0,011	0,000***
ccalauréat							0,175	0,011	0,000***				0,167	0,013	0,000***
ertificat, diplôme ou grade universitaire supérieur au baccalauréat							0,195	0,012	0,000***				0,187	0,014	0,000***
Niveau d'éducation relative des parents										0,005	0,000	0,000*	0,001	0,000	0,189

TABLEAU : MODÈLES POUR LES 30 PAYS D'ORIGINE DES IMMIGRANTS AU CANADA AVEC LES CATÉGORIES D'IMMIGRATION ET LA DURÉE DE L'IMMIGRATION

Pays de naissance des parents	Modèle de base et âge			Modèle de base, âge et catégorie d'immigration			Modèle de base, âge et durée de l'immigration			Modèle de base, âge, durée de l'immigration et catégorie d'immigration		
	Coefficient	Erreur-type	P-value	Coefficient	Erreur-type	P-value	Coefficient	Erreur-type	P-value	Coefficient	Erreur-type	P-value
<i>Référence: Inde</i>												
Jamaïque	-0,209	0,009	0,000***	-0,210	0,009	0,000***	-0,209	0,009	0,000***	-0,206	0,009	0,000***
Mexique	-0,379	0,011	0,000***	-0,374	0,011	0,000***	-0,376	0,011	0,000***	-0,371	0,011	0,000***
Haïti	-0,185	0,011	0,000***	-0,179	0,011	0,000***	-0,178	0,011	0,000***	-0,170	0,011	0,000***
Guyana	-0,110	0,010	0,000***	-0,109	0,010	0,000***	-0,111	0,010	0,000***	-0,108	0,010	0,000***
Colombie	-0,126	0,012	0,000***	-0,111	0,012	0,000***	-0,113	0,012	0,000***	-0,097	0,012	0,000***
Trinité-et-Tobago	-0,160	0,013	0,000***	-0,163	0,013	0,000***	-0,162	0,013	0,000***	-0,163	0,013	0,000***
Salvador	-0,217	0,014	0,000***	-0,198	0,015	0,000***	-0,216	0,014	0,000***	-0,202	0,015	0,000***
Chili	-0,177	0,019	0,000***	-0,179	0,019	0,000***	-0,178	0,019	0,000***	-0,177	0,019	0,000***
Pérou	-0,146	0,018	0,000***	-0,140	0,018	0,000***	-0,142	0,018	0,000***	-0,138	0,018	0,000***
Brésil	-0,153	0,022	0,000***	-0,158	0,021	0,000***	-0,145	0,022	0,000***	-0,148	0,021	0,000***
Guatemala	-0,226	0,024	0,000***	-0,209	0,024	0,000***	-0,225	0,024	0,000***	-0,211	0,024	0,000***
Argentine	-0,147	0,022	0,000***	-0,150	0,022	0,000***	-0,148	0,022	0,000***	-0,152	0,021	0,000***
Venezuela	-0,040	0,019	0,033*	-0,041	0,019	0,028*	-0,030	0,019	0,114	-0,032	0,019	0,086
Équateur	-0,113	0,022	0,000***	-0,112	0,022	0,000***	-0,114	0,022	0,000***	-0,109	0,022	0,000***
Cuba	-0,177	0,026	0,000***	-0,172	0,026	0,000***	-0,169	0,026	0,000***	-0,161	0,026	0,000***
Philippines	-0,112	0,005	0,000***	-0,119	0,005	0,000***	-0,100	0,005	0,000***	-0,110	0,005	0,000***
Chine	-0,015	0,005	0,001**	-0,019	0,005	0,000***	-0,010	0,005	0,027**	-0,018	0,005	0,000***
Royaume-Uni	-0,136	0,006	0,000***	-0,145	0,006	0,000***	-0,140	0,006	0,000***	-0,145	0,006	0,000***
États-Unis	-0,198	0,007	0,000***	-0,201	0,007	0,000***	-0,202	0,007	0,000***	-0,200	0,007	0,000***
Pakistan	-0,042	0,006	0,000***	-0,043	0,006	0,000***	-0,039	0,006	0,000***	-0,043	0,006	0,000***
Vietnam	-0,035	0,006	0,000***	-0,022	0,007	0,001**	-0,034	0,007	0,000***	-0,023	0,007	0,001**
Sri Lanka	-0,010	0,006	0,073	0,005	0,006	0,370	-0,009	0,006	0,099	0,003	0,006	0,610
Hong Kong	-0,004	0,007	0,528	-0,007	0,007	0,278	-0,006	0,007	0,357	-0,011	0,007	0,097
Portugal	-0,194	0,010	0,000***	-0,203	0,010	0,000***	-0,201	0,010	0,000***	-0,206	0,010	0,000***
Corée du Sud	-0,017	0,008	0,035*	-0,025	0,008	0,002**	-0,006	0,008	0,472	-0,017	0,008	0,041*
Iran	-0,053	0,009	0,000***	-0,050	0,009	0,000***	-0,041	0,009	0,000***	-0,042	0,009	0,000***
Allemagne	-0,157	0,012	0,000***	-0,164	0,012	0,000***	-0,161	0,012	0,000***	-0,166	0,012	0,000***
France	-0,096	0,011	0,000***	-0,104	0,011	0,000***	-0,094	0,011	0,000***	-0,104	0,011	0,000***
Pologne	-0,076	0,009	0,000***	-0,060	0,009	0,000***	-0,077	0,009	0,000***	-0,065	0,009	0,000***
Province de résidence												
<i>Référence: Terre-Neuve-et-Labrador</i>												
Île-du-Prince-Édouard	-0,071	0,057	0,212	-0,072	0,057	0,206	-0,069	0,057	0,223	-0,069	0,056	0,218
Nouvelle-Écosse	0,022	0,043	0,615	0,023	0,043	0,600	0,019	0,043	0,661	0,020	0,043	0,649
Nouveau-Brunswick	-0,036	0,045	0,421	-0,037	0,045	0,413	-0,037	0,045	0,415	-0,037	0,045	0,407
Québec	0,008	0,040	0,838	0,012	0,040	0,770	0,000	0,040	0,998	0,003	0,040	0,938
Ontario	0,027	0,040	0,488	0,031	0,040	0,434	0,019	0,040	0,635	0,022	0,040	0,580
Manitoba	-0,050	0,040	0,213	-0,050	0,040	0,220	-0,051	0,040	0,204	-0,050	0,040	0,214
Saskatchewan	-0,107	0,042	0,010*	-0,107	0,042	0,010*	-0,101	0,042	0,015*	-0,101	0,042	0,016*
Alberta	-0,073	0,040	0,068	-0,070	0,040	0,078	-0,076	0,040	0,055	-0,074	0,040	0,063
Colombie-Britannique	-0,042	0,040	0,294	-0,038	0,040	0,340	-0,049	0,040	0,215	-0,045	0,040	0,253
Yukon	0,067	0,059	0,261	0,069	0,059	0,247	0,064	0,059	0,279	0,065	0,059	0,268
Territoires du Nord-Ouest	0,007	0,067	0,922	0,008	0,067	0,906	0,001	0,068	0,986	0,002	0,068	0,974
Nunavut	-0,304	0,077	0,000***	-0,302	0,077	0,000***	-0,309	0,077	0,000***	-0,308	0,077	0,000***
Connaissance des langues officielles												
<i>Référence: Ne connaît pas la langue officielle de sa province de résidence</i>												
Connait la langue officielle de sa province de résidence	0,379	0,019	0,000***	0,377	0,019	0,000***	0,373	0,019	0,000***	0,369	0,019	0,000***
Âge	0,003	0,000	0,000***	0,003	0,000	0,000***	0,003	0,000	0,000***	0,003	0,000	0,000***
Niveau d'éducation relative des parents												
Catégorie d'immigration												
<i>Référence: Immigrants économiques</i>												
Immigrants arrivés avant 1980				0,002	0,005	0,625				-0,024	0,009	0,007**
Immigrants parrainés par la famille				-0,019	0,003	0,000***				-0,033	0,004	0,000***
Réfugiés et autres immigrants				-0,047	0,006	0,000***				-0,052	0,006	0,000***
Temps écoulé depuis l'immigration du parent												
<i>Référence: Moins de 10 ans</i>												
De 10 à 20 ans							0,046	0,004	0,000***	0,052	0,004	0,000***
De 20 à 30 ans							0,039	0,004	0,000***	0,053	0,005	0,000***
De 30 à 40 ans							0,031	0,006	0,000***	0,042	0,007	0,000***
40 ans ou plus							0,054	0,006	0,000***	0,068	0,010	0,000***

TABLEAU: MODÈLES POUR LES TRENTE PAYS D'ORIGINE DES IMMIGRANTS AU CANADA AVEC LES NIVEAUX D'ÉDUCATION

Pays de naissance des parents	Modèle de base et âge			Modèle de base, âge et durée de l'immigration			Modèle de base, âge, durée de l'immigration et niveau d'éducation absolu			Modèle de base, âge, durée de l'immigration et niveau d'éducation relatif		
	Coefficient	Erreur-type	P-value	Coefficient	Erreur-type	P-value	Coefficient	Erreur-type	P-value	Coefficient	Erreur-type	P-value
<i>Référence: Inde</i>												
Jamaïque	-0,209	0,009	0,000***	-0,209	0,009	0,000***	-0,191	0,009	0,000***	-0,175	0,009	0,000***
Mexique	-0,379	0,011	0,000***	-0,376	0,011	0,000***	-0,317	0,011	0,000***	-0,314	0,011	0,000***
Haiti	-0,185	0,011	0,000***	-0,178	0,011	0,000***	-0,153	0,011	0,000***	-0,150	0,011	0,000***
Guyana	-0,110	0,010	0,000***	-0,111	0,010	0,000***	-0,081	0,010	0,000***	-0,086	0,010	0,000***
Colombie	-0,126	0,012	0,000***	-0,113	0,012	0,000***	-0,104	0,012	0,000***	-0,089	0,012	0,000***
Trinité-et-Tobago	-0,160	0,013	0,000***	-0,162	0,013	0,000***	-0,148	0,013	0,000***	-0,143	0,013	0,000***
Salvador	-0,217	0,014	0,000***	-0,216	0,014	0,000***	-0,183	0,014	0,000***	-0,181	0,014	0,000***
Chili	-0,177	0,019	0,000***	-0,178	0,019	0,000***	-0,167	0,018	0,000***	-0,146	0,018	0,000***
Pérou	-0,146	0,018	0,000***	-0,142	0,018	0,000***	-0,138	0,018	0,000***	-0,108	0,018	0,000***
Brésil	-0,153	0,022	0,000***	-0,145	0,022	0,000***	-0,147	0,021	0,000***	-0,140	0,021	0,000***
Guatemala	-0,226	0,024	0,000***	-0,225	0,024	0,000***	-0,184	0,023	0,000***	-0,198	0,024	0,000***
Argentine	-0,147	0,022	0,000***	-0,148	0,022	0,000***	-0,143	0,021	0,000***	-0,129	0,021	0,000***
Venezuela	-0,040	0,019	0,033*	-0,030	0,019	0,114	-0,046	0,019	0,013*	-0,032	0,019	0,088
Équateur	-0,113	0,022	0,000***	-0,114	0,022	0,000***	-0,088	0,022	0,000***	-0,079	0,022	0,000***
Cuba	-0,177	0,026	0,000***	-0,169	0,026	0,000***	-0,165	0,026	0,000***	-0,159	0,026	0,000***
Philippines	-0,112	0,005	0,000***	-0,100	0,005	0,000***	-0,111	0,005	0,000***	-0,095	0,005	0,000***
Chine	-0,015	0,005	0,001**	-0,010	0,005	0,027*	-0,005	0,005	0,271	-0,001	0,005	0,908
Royaume-Uni	-0,136	0,006	0,000***	-0,140	0,006	0,000***	-0,134	0,006	0,000***	-0,116	0,006	0,000***
États-Unis	-0,198	0,007	0,000***	-0,202	0,007	0,000***	-0,202	0,007	0,000***	-0,143	0,007	0,000***
Pakistan	-0,042	0,006	0,000***	-0,039	0,006	0,000***	-0,050	0,006	0,000***	-0,045	0,006	0,000***
Vietnam	-0,035	0,006	0,000***	-0,034	0,007	0,000***	0,016	0,007	0,017*	0,000	0,007	0,964
Sri Lanka	-0,010	0,006	0,073	-0,009	0,006	0,099	0,026	0,006	0,000***	0,044	0,006	0,000***
Hong Kong	-0,004	0,007	0,528	-0,006	0,007	0,357	-0,019	0,007	0,005**	0,010	0,007	0,142
Portugal	-0,194	0,010	0,000***	-0,201	0,010	0,000***	-0,145	0,010	0,000***	-0,141	0,010	0,000***
Corée du Sud	-0,017	0,008	0,035*	-0,006	0,008	0,472	-0,025	0,008	0,002**	0,026	0,008	0,001**
Iran	-0,053	0,009	0,000***	-0,041	0,009	0,000***	-0,055	0,008	0,000***	-0,036	0,009	0,000***
Allemagne	-0,157	0,012	0,000***	-0,161	0,012	0,000***	-0,153	0,012	0,000***	-0,131	0,012	0,000***
France	-0,096	0,011	0,000***	-0,094	0,011	0,000***	-0,105	0,011	0,000***	-0,083	0,011	0,000***
Pologne	-0,076	0,009	0,000***	-0,077	0,009	0,000***	-0,076	0,009	0,000***	-0,049	0,009	0,000***
Province de résidence												
<i>Référence: Terre-Neuve-et-Labrador</i>												
Île-du-Prince-Édouard	-0,071	0,057	0,212	-0,069	0,057	0,223	-0,061	0,056	0,280	-0,069	0,056	0,220
Nouvelle-Écosse	0,022	0,043	0,615	0,019	0,043	0,661	0,026	0,043	0,540	0,024	0,043	0,584
Nouveau-Brunswick	-0,036	0,045	0,421	-0,037	0,045	0,415	-0,024	0,045	0,586	-0,029	0,045	0,513
Québec	0,008	0,040	0,838	0,000	0,040	0,998	0,023	0,040	0,561	0,016	0,040	0,684
Ontario	0,027	0,040	0,488	0,019	0,040	0,635	0,037	0,040	0,357	0,032	0,040	0,416
Manitoba	-0,050	0,040	0,213	-0,051	0,040	0,204	-0,025	0,040	0,541	-0,032	0,040	0,435
Saskatchewan	-0,107	0,042	0,010*	-0,101	0,042	0,015*	-0,078	0,042	0,061	-0,086	0,042	0,040*
Alberta	-0,073	0,040	0,068	-0,076	0,040	0,055	-0,056	0,040	0,162	-0,061	0,040	0,125
Colombie-Britannique	-0,042	0,040	0,294	-0,049	0,040	0,215	-0,024	0,040	0,544	-0,033	0,040	0,413
Yukon	0,067	0,059	0,261	0,064	0,059	0,279	0,085	0,060	0,154	0,077	0,060	0,200
Territoires du Nord-Ouest	0,007	0,067	0,922	0,001	0,068	0,986	0,025	0,069	0,720	0,019	0,069	0,781
Nunavut	-0,304	0,077	0,000***	-0,309	0,077	0,000***	-0,290	0,076	0,000***	-0,293	0,076	0,000***
Connaissance des langues officielles												
<i>Référence: Ne connaît pas la langue officielle de sa province de résidence</i>												
Connaît la langue officielle de sa province de résidence	0,379	0,019	0,000***	0,373	0,019	0,000***	0,348	0,019	0,000***	0,348	0,019	0,000***
Âge	0,003	0,000	0,000***	0,003	0,000	0,000***	0,002	0,000	0,000***	0,000	0,000	0,436
Niveau d'éducation absolu des parents												
<i>Référence: Diplôme d'études secondaires (ou attestation d'équivalence)</i>												
Aucun certificat, diplôme ou grade							-0,090	0,006	0,000***			
Certificat ou diplôme d'un métier ou d'un programme d'apprentissage							0,006	0,007	0,384			
Certificat ou diplôme collégial, CÉGEP ou autre formation non universitaire ;							0,045	0,004	0,000***			
Baccalauréat							0,102	0,004	0,000***			
Certificat, diplôme ou grade universitaire supérieur au baccalauréat							0,107	0,004	0,000***			
Niveau d'éducation relative des parents												
Temps écoulé depuis l'immigration du parent												
<i>Référence: Moins de 10 ans</i>												
De 10 à 20 ans				0,046	0,004	0,000***	0,050	0,004	0,000***	0,054	0,004	0,000***
De 20 à 30 ans				0,039	0,004	0,000***	0,066	0,004	0,000***	0,067	0,004	0,000***
De 30 à 40 ans				0,031	0,006	0,000***	0,046	0,006	0,000***	0,055	0,006	0,000***
40 ans ou plus				0,054	0,006	0,000***	0,064	0,006	0,000***	0,069	0,006	0,000***