

---

# Les investissements des parents immigrants dans les études postsecondaires de leurs enfants

Publié en 2008 par la  
Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire  
1000, rue Sherbrooke Ouest, bureau 800, Montréal, Canada H3A 3R2  
Sans frais : 1 877 786-3999  
Télec. : 514 985-5987  
Web : [www.boursesmillenaire.ca](http://www.boursesmillenaire.ca)  
Courriel : [millennium.foundation@bm-ms.org](mailto:millennium.foundation@bm-ms.org)

Catalogage avant publication de la Bibliothèque nationale du Canada

Robert Sweet (Université Lakehead), Paul Anisef (Université York), David Walters (Université de Guelph)  
Les investissements des parents immigrants dans les études postsecondaires de leurs enfants  
Numéro 38

Comprend des références bibliographiques.  
ISSN 1704-8435 Collection de recherches du millénaire (en ligne)

Mise en page : Charlton + Company Design Group

*Les opinions exprimées dans le présent document sont celles des auteurs. Elles ne reflètent pas nécessairement celles de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire ni d'autres organismes qui auraient pu soutenir financièrement ou autrement la réalisation de ce projet.*

---

# Les investissements des parents immigrants dans les études postsecondaires de leurs enfants

Rapport final :

Robert Sweet - Université Lakehead

Paul Anisef - Université York

David Walters - Université de Guelph

Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire

Novembre 2008



---

# Table des matières

<b>Résumé</b>	<b>1</b>
<b>Introduction</b>	<b>3</b>
<b>Contexte</b>	<b>5</b>
L'accès aux collèges et universités du Canada	5
Les ressources familiales comme base de l'approche retenue	6
<b>Méthode et résultats</b>	<b>15</b>
Les données et l'échantillonnage	15
Les profils des groupes examinés	17
Les facteurs qui jouent sur l'épargne-études	22
<b>Résumé et conclusions</b>	<b>27</b>
Les politiques envisageables	29
La portée de la recherche à venir	30
<b>Bibliographie</b>	<b>31</b>
<b>Annexe</b>	<b>39</b>



---

# Résumé

Ce document examine la corrélation entre, d'une part, les ressources dont disposent aussi bien les familles immigrantes que non immigrantes et, d'autre part, le montant que les parents veulent et peuvent économiser pour financer les études postsecondaires (EPS) de leurs enfants. Plusieurs études récentes ont mis en lumière une baisse marquée du revenu des immigrants ces 20 dernières années. Notre comparaison de l'épargne-études des parents immigrants et non immigrants vise surtout à savoir si un niveau d'éducation supérieur chez les immigrants ayant des revenus modestes est un facteur déterminant du montant de l'épargne que ces personnes constituent pour financer les études de leurs enfants.

L'épargne-études fait partie des ressources sociales, culturelles et matérielles qui permettent aux parents de faciliter le cheminement de leurs enfants après l'école secondaire. Il a été dit que les personnes qui mobilisent toutes ces ressources en faveur de leurs enfants font en quelque sorte du « parentage intensif ». Il a été avancé que les familles immigrantes ont une meilleure connaissance et profitent davantage des ressources pertinentes à leur disposition lorsque seul l'un des deux parents est né à l'étranger, et non les deux, et que toutes les familles immigrantes se distinguent à cet égard des familles dont les deux parents sont nés au Canada. Le présent rapport examine l'impact éventuel de ces différences sur l'épargne-études.

Notre analyse s'appuie sur divers facteurs sociaux et circonstanciels, de même que sur les pratiques parentales, pour prévoir le montant de l'épargne-

études. Nous avons ainsi pu constater que les parents immigrants épargnent plus que les parents non immigrants et que ce phénomène est sans rapport avec leur niveau de scolarité. Leurs aspirations concernant les EPS de leurs enfants ont une plus grande influence sur le montant de l'épargne que les parents constituent que tout autre facteur. Les parents immigrants manifestent quantité de comportements associés au « parentage intensif » : ils attachent notamment une grande valeur à la poursuite des EPS et ils sont prêts à consacrer les ressources nécessaires à l'atteinte de cet objectif. La régularité de leurs investissements dans ce sens dépend de la motivation de leurs enfants et des résultats que ceux-ci obtiennent dans leurs études. La plupart des enfants immigrants font preuve de l'application aux études nécessaire, en particulier ceux et celles dont les deux parents sont nés à l'étranger.

Ces constatations laissent entrevoir la grande complexité et la grande variété des investissements que les parents font dans l'éducation ou dans la formation de leurs enfants, selon leurs antécédents et selon ce qu'ils attendent des EPS. Leur revenu et leur patrimoine limitent parfois le montant que les familles immigrantes sont en mesure de mettre de côté pour financer les études de leurs enfants. Néanmoins, malgré les difficultés qui peuvent survenir durant leur période d'installation et d'adaptation à leur nouvelle vie au Canada, les immigrants ont des convictions et des pratiques similaires aux non immigrants qui les amènent à réserver une part de leurs ressources familiales, même limitées, aux études de leurs enfants.



---

# Introduction

Dans l'ensemble, les immigrants au Canada attachent beaucoup d'importance aux études supérieures, et ils tiennent en général pour acquis que leurs enfants iront au collège ou à l'université (Krahn et Taylor, 2005). Bon nombre d'entre eux risquent toutefois de ne pas voir leur rêve se réaliser. Les revenus des immigrants sont en chute libre depuis une vingtaine d'années, et les familles ont sans doute dû radicalement revoir leurs priorités en matière de dépenses, au détriment de leur capacité d'économiser pour financer les études de leurs enfants (Anisef et Phythian, 2005; Fleury, 2007; Picot, Hou et Coulombe, 2007; Li, 2003). Lorsque de jeunes immigrants, tout à fait capables de faire des études postsecondaires, en sont exclus faute de moyens, leur potentiel est perdu, non seulement pour eux-mêmes, mais aussi pour la société tout entière (Plank et Jordan, 2001). Pire encore, la non-réalisation des aspirations en matière d'EPS risque de mener à un désenchantement vis-à-vis du système éducatif et de sa promesse de mobilité sociale et économique (Boyd et Kaida, 2006; Bonikowska, 2007).

Quantité d'études se sont penchées sur les aspirations des immigrants en matière d'EPS, mais elles n'ont pas tiré au clair comment les parents immigrants planifient et préparent les études de leurs enfants. La planification des EPS suppose des investissements liés à tout un éventail de ressources. Vu la progression constante des droits de scolarité, une aide financière conséquente est bien entendu indispensable, et elle incombe en grande partie aux familles. Permettre à des jeunes de participer aux meilleurs programmes collégiaux ou universitaires qui soient nécessite toutefois des contributions additionnelles sur le plan affectif, culturel et social, de manière à favoriser leur réussite scolaire. Il est généralement admis que ces types d'investissements à priori « accessoires » sont en réalité autant de compléments indispensables de

toute contribution monétaire au financement des EPS (Frenette, 2007; Sweet et Anisef, 2005). Ce type de soutien a aussi des effets positifs directs sur le rendement scolaire des enfants et sur l'intérêt que les jeunes portent aux études (Morrow, 1999; Looker et Thiessen, 2004).

Le revenu familial et le niveau de scolarité des parents sont deux déterminants fondamentaux du statut socioéconomique. L'un et l'autre influent sur l'idée que les parents se font des EPS, de même que sur leur capacité à y affecter les ressources nécessaires. Plusieurs études ont confirmé qu'un faible revenu nuit à l'accès des enfants aux EPS (de Broucker, 2005), quoique cela soit moins vrai lorsque le niveau de scolarité des parents est élevé : il est à supposer que les parents instruits arrivent à mieux tirer parti des ressources familiales disponibles pour préparer leurs enfants aux études (Lareau, 2003). Les immigrants que le Canada accueille ont souvent des niveaux de scolarité élevés, ce qui peut atténuer les effets négatifs d'un revenu réduit. Les parents immigrants très instruits qui sont par exemple plus familiers avec le processus d'apprentissage et qui comprennent la culture scolaire sont mieux équipés pour faciliter l'adaptation de leurs enfants à l'école. Ces parents sont en général aussi mieux renseignés sur les divers programmes de prêts étudiants et autres formes d'aide financière susceptibles de faciliter l'accès de leurs enfants au système d'éducation postsecondaire (Lefebvre, 2004). S'il est vrai que certains antécédents culturels peuvent nourrir les ambitions des parents en matière d'EPS, voire faciliter l'entrée des enfants au collège ou à l'université, ils ne peuvent pas à eux seuls combler les lacunes au niveau des ressources financières d'une famille sans planification judicieuse, depuis le tout début de la scolarité d'un enfant, autrement dit dès le jardin d'enfants, et jusqu'à la fin de la 12<sup>e</sup> année.

La présente étude compare les parents immigrants et non immigrants sous l'angle des corrélations entre leurs antécédents et leurs habitudes d'épargne-études, en vue d'établir la manière dont les uns et les autres mobilisent les ressources familiales. Notre analyse s'attache en particulier à examiner le niveau de scolarité des parents et le revenu des familles comme déterminants du statut socioéconomique et du comportement des parents pour ce qui est d'épargner en vue de financer les EPS des enfants. Nous avons aussi tenu compte des différentes façons dont les

parents immigrants et non immigrants mettent à profit des ressources de nature variée en quantité variable, des ressources non seulement monétaires, mais aussi culturelles et sociales. Conscients du rôle que les enfants eux-mêmes jouent dans leur cheminement, nous avons par ailleurs inclus des indicateurs relatifs au rendement scolaire et à l'application aux études, deux facteurs susceptibles de renforcer la détermination des parents à constituer une épargne-études.

# Contexte

## L'accès aux collèges et universités du Canada

Quantité d'études sur le rapport entre le statut socioéconomique et l'inscription à des programmes collégiaux ou universitaires ont examiné la variation du soutien que les parents accordaient aux enfants qui souhaitaient faire des études postsecondaires (EPS) (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006; Berger, Motte et Parkin, 2007; Mueller, 2007; Rounce, 2004; Tandem / Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2007). Ces études tiennent en général compte de deux indicateurs du statut socioéconomique, à savoir le niveau de scolarité des parents et le revenu des familles. Il ressort de la plupart des recherches menées depuis 1990 que les taux d'inscription aux EPS sont plus bas chez les enfants issus de familles à faible revenu que chez les enfants dont les familles ont un revenu élevé (de Broucker, 2005; Corak, Lipps et Zhao, 2003; Picot et Sweetman, 2005). D'autres travaux ont abouti à des conclusions différentes ou plus nuancées au sujet des effets du revenu, notamment sur la poursuite d'études collégiales (Christophides, Cirello et Hoy, 2001; Raymond et Rivard, 2004). Plusieurs études suggèrent que le niveau de scolarité des parents a un impact plus important sur l'inscription aux EPS que le revenu familial et qu'il atteste peut-être mieux de l'apport indispensable d'un certain capital culturel et social (de Broucker et Lavallée, 1998; Drolet, 2005; Finnie, Laporte et Lascelles, 2004; Knighton et Mirza, 2002; Rahman, Situ et Jimmo, 2005).

Selon des recherches plus récentes, la participation aux EPS dépend non seulement des ressources matérielles et autres dont disposent les parents, mais aussi de l'utilisation efficace et opportune de ces ressources. Il importe, d'une part, que les parents soient prêts à investir des ressources familiales limitées dans l'éducation de leurs enfants dès le début de leurs études et, d'autre part, que les enfants adhèrent à l'objectif de faire des EPS et s'appliquent à l'atteindre.

Poussant leur analyse au-delà de l'examen des indicateurs habituels du statut socioéconomique, Finnie, Lascelles et Sweetman (2006), de même que Frenette (2007), ont constaté que les parents des jeunes qui font des EPS surveillent les études de leurs enfants de près et les incitent activement à s'impliquer dans la vie de leur établissement d'enseignement. D'autres travaux examinant ce qui entre en jeu dans la préparation aux EPS, en dehors des moyens financiers disponibles, ont aussi conclu que la participation parentale est l'un des facteurs essentiels à la réussite des enfants et au désir de ces derniers de faire des EPS (Butlin, 1999). Les divers investissements de ces familles sont par ailleurs étroitement liés. Les intentions d'épargne et les comportements en la matière sont fonction des interactions entre les parents et les enfants, et notamment du degré de participation à la vie de la collectivité que les parents favorisent chez leurs enfants et de la mesure dans laquelle ils s'intéressent à leur apprentissage, à l'école comme à la maison. Les enfants sont jusqu'à un certain point eux-mêmes les architectes des possibilités d'EPS qui s'offrent à eux. Certains investissements des parents surviennent en réponse aux attitudes positives et aux bons résultats des enfants, et cette relation de cause à effet ne fait que s'amplifier à l'adolescence (Thiessen et Looker, 2005).

Résumant les lacunes au niveau de la recherche concernant le soutien familial en faveur des EPS, Looker et Lowe (2001) ont souligné que l'influence du statut socioéconomique sur les décisions touchant la participation aux EPS avait été clairement établie, mais non la *variation* de cette influence d'un groupe social à un autre (en particulier selon le statut d'immigrants d'une famille), ajoutant que la nature et l'ampleur des investissements parentaux n'avaient pas été étudiés d'assez près non plus. À la fin d'une étude plus récente, Berger et Motte (2007) ont appelé à l'adoption d'un modèle d'éducation permanente basé sur le fait que la préparation des jeunes aux EPS constitue une étape de leur développement. Une telle approche devrait tenir compte de l'interinfluence

des efforts fournis par les parents pour préparer leurs enfants aux EPS. La littérature relative à la participation parentale serait l'endroit où trouver un cadre conceptuel reflétant cette complexité et cette optique développementale.

## Les ressources familiales comme base de l'approche retenue

Les examens de la littérature traitant du rôle des parents qui décrivent les relations entre le milieu familial et le milieu scolaire dans des lieux très différents sont nombreux et variés, et pourtant, tous sans exception mettent en lumière trois éléments récents concernant ces relations, à savoir : la conviction des parents que les EPS sont indispensables au futur bien-être de leurs enfants; les réformes scolaires qui exigent des parents qu'ils veillent à ce que leurs enfants soient prêts et réceptifs aux études; et enfin, l'insistance par les gouvernements pour que les parents assument une plus grande part de responsabilité dans le financement des EPS de leurs enfants (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997; Deforges et Abouchaar, 2003; Steinberg, 1996).

Le rôle attribué aux parents dans ce contexte a été comparé à une forme de « parentage intensif » découlant du sentiment que les écoles sont de plus en plus compétitives et que la qualité de la préparation d'un enfant aux EPS peut lui donner un certain avantage. Cette façon de voir le rôle des parents consiste à rendre ceux-ci spécifiquement responsables de la planification des études de leurs enfants, de l'apport des ressources nécessaires à celles-ci et de la supervision de l'usage à bon escient de ces ressources. De nos jours, la classe moyenne estime qu'assumer la responsabilité de la réussite scolaire des enfants n'est qu'un élément de plus sur la longue liste des devoirs parentaux (Dehli, 2004; Mandell et Sweet, 2004).

Plusieurs descriptions du parentage intensif tirent leur origine des travaux du sociologue français Pierre Bourdieu (1986). Elles tentent pour la plupart d'expliquer la stratification qui se produit dans des milieux tels que les écoles, les collèges et les universités selon les écarts au plan des ressources (ou capital culturel) dont disposent les parents de différentes classes sociales.

Les applications de la théorie de Bourdieu au contexte nord-américain décrivent l'influence des familles sur le rendement scolaire des enfants comme le résultat d'interventions plus conscientes et délibérées des parents. Lareau (2003), par exemple, assimile la contribution des parents à l'apprentissage de leurs enfants à un processus qu'elle appelle « culture concertée ». Dans ce processus, les parents surveillent étroitement les loisirs de leurs enfants, défendent leurs intérêts à l'école et s'efforcent de leur transmettre une inclination favorable à l'adaptation au milieu scolaire et à la réussite dans ce milieu. D'autres récits rapportant des exemples de parentage intensif utilisent des expressions différentes, mais de conception et d'application similaires, pour évoquer les idées de capital actif (Looker, 1994), de maternage extrême (Hays, 1996; Moses, 2006; Reay, 1998; 2000) et de parents omniprésents ou surprotecteurs (Côté et Allahar, 2007).

Les études de l'influence des parents d'élèves dans les écoles américaines et canadiennes continuent de faire l'objet de critiques et de révisions, à mesure que l'application de la théorie de Bourdieu fait des progrès sur le continent nord-américain. La nature du capital culturel est notamment remise en question, et en particulier la question de savoir si ce capital suppose nécessairement un contact avec la culture « intellectuelle » ou si les pratiques de parentage, telles que faire la lecture aux enfants, surveiller l'exécution de leurs devoirs ou les inscrire à un camp d'été, produisent les mêmes résultats (Farkas, 2003; De Graaf, De Graaf et Kraaykaamp, 2000). La divergence des pratiques parentales en fonction des classes sociales est aussi très controversée (Lareau et Weininger, 2003; Dumais, 2005).

### Le parentage intensif

Dans leur étude des partenariats qui se forment au Canada entre les parents et les écoles, Sweet, Mandell, Anisef et Adamuti-Trache (2007) identifient trois composantes fondamentales du parentage intensif. La première de ces composantes a trait aux convictions des parents concernant, d'une part, les objectifs et les pratiques en matière d'EPS et, d'autre part, la valeur d'un titre collégial ou universitaire. La seconde a rapport à la nature des communications entre les

parents et leurs enfants, et aux stratégies particulières que les parents adoptent pour appuyer la réussite de leurs enfants, du jardin d'enfants jusqu'à la 12<sup>e</sup> année. Enfin, la troisième concerne la volonté des enfants à s'associer aux aspirations de leurs parents en matière d'EPS et à prendre les engagements nécessaires pour assurer leur propre avenir scolaire.

### Les convictions des parents

Les convictions des parents reposent sur ce qu'ils pensent de la valeur des études supérieures en général, leurs aspirations spécifiques concernant les EPS de leurs enfants et leur degré de familiarité avec la façon d'accéder au système d'enseignement postsecondaire et de réussir ses études. La valeur que les parents attribuent à un diplôme d'études postsecondaires est décrite dans le rapport de COMPAS (2005), qui souligne les différences de perception à cet égard entre les parents, selon leur statut socioéconomique. Les parents au statut socioéconomique élevé perçoivent les EPS comme un moyen d'arriver à une fin, tandis que les parents de couches sociales plus humbles attribuent une valeur intrinsèque aux études. D'autres auteurs mettent l'accent sur les choix d'EPS, encore une fois selon le statut socioéconomique des étudiants et de leurs familles. Junor et Usher (2004), par exemple, relèvent des différences marquées entre les profils des familles des jeunes qui aspirent à l'obtention d'un diplôme collégial et ceux des jeunes qui visent un grade universitaire.

Davies (2005) voit dans la progression des aspirations en matière d'EPS du plus bas au plus haut statut socioéconomique ce qu'il appelle une « révolution des attentes ». Il doute toutefois que les parents préparent toujours assez bien leurs enfants à la poursuite des EPS. Au vu des résultats de l'*Enquête sur les approches en matière de planification des études (EAPE)* effectuée en 1999, Davies note qu'un nombre croissant de parents ayant un statut socioéconomique modeste s'attendent à ce que leurs enfants aillent au collège, même s'ils ont un mauvais rendement scolaire ou des attitudes négatives vis-à-vis des études. Côté et Allahar (2007) étendent l'argument d'une préparation (ou motivation) insuffisante des étudiants universitaires actuels, qui ont à leur avis souvent une attitude très détachée vis-à-vis de leurs

études et ne réalisent guère les avantages associés à l'obtention d'un diplôme en dehors de sa valeur purement pratique. Aussi bien Looker et Thiessen (2004) que Mandell et Sweet (2004) offrent une analyse plus optimiste de la préparation des EPS tant par les parents que par les adolescents : selon leurs études, la majorité de ces derniers discutent entre eux des options d'EPS envisageables. Depuis quelques temps, les chercheurs commencent à s'intéresser aux étudiants de « première génération », ce qui s'est traduit par la publication de plusieurs études soulignant à quel point la classe sociale détermine la familiarité des parents (et de leurs enfants) avec la culture postsecondaire et ses pratiques les plus usuelles (Lehmann, 2007). Des différences associées au statut socioéconomique ont pareillement été cernées par des études portant sur la question de savoir jusqu'à quel point les parents sont au courant des programmes gouvernementaux d'aide financière aux étudiants qui visent à faciliter l'accès aux EPS (EKOS, 2006).

La recherche récente montre clairement que les parents immigrants ont persuadé leurs enfants qu'il était dans leur intérêt de faire des EPS. Krahn et Taylor (2005), se basant sur les données de l'*Enquête auprès des jeunes en transition*, ont constaté que la majorité des jeunes immigrants âgés d'une quinzaine d'années qui fréquentent l'école au Canada s'attendent à aller à l'université, ce qui donne à penser que bon nombre de décisions et de mesures préparatoires liées aux EPS ont déjà été prises au sein de leurs familles. Dans le même ordre d'idées, Sweet (2005) a observé que pratiquement tous les jeunes immigrants âgés de 13 et de 16 ans qui ont rempli le questionnaire d'évaluation du Programme d'indicateurs du rendement scolaire en 2001 avaient une bonne idée de la relation entre les cours de mathématiques qu'ils suivent à l'école secondaire et leurs projets d'avenir, y compris leurs possibilités de carrière.

### La participation parentale

La seconde des trois composantes du parentage intensif a rapport aux comportements des parents qui visent spécifiquement à transmettre d'importantes valeurs et attitudes à leurs enfants et à mobiliser toute la gamme de ressources accessibles aux divers membres de la famille. Autrement dit, la participation

parentale est aussi bien une question de fond que de forme.

Les relations parents-enfants que décrivent Lareau (2003) et d'autres peuvent être assimilées à un modèle de parentage « autoritaire-libéral », suivant lequel les parents énoncent leurs objectifs et leurs attentes, tout en appuyant l'autonomie des enfants à l'adolescence (Okagaki, 2001). Favoriser l'autonomie des jeunes est de la plus haute importance, étant donné qu'à partir d'un certain âge, ils essaient de se forger une identité propre (Barber, 1997; Pomerantz, Moorman et Litwack, 2007). La relation affective entre les enfants et les parents crée en quelque sorte la passerelle de transmission initiale des valeurs considérées importantes qui sont ensuite renforcées et enrichies tout au long de l'adolescence, y compris les aspirations à des études supérieures et des attentes en termes d'efforts et d'accomplissements.

Les travaux sur le statut socioéconomique et les styles de parentage foisonnent, et bon nombre d'entre eux ont examiné les effets de ces derniers sur l'adaptation et la réussite scolaire des enfants. Les auteurs de la plupart de ces travaux ont concentré leur attention sur le style autoritaire-libéral et ses retombées possibles sur le développement des enfants. Bien qu'il soit pour ainsi dire certain qu'il existe une relation de cause à effet entre le style de parentage autoritaire-libéral et la réussite scolaire, elle ne se retrouve pas nécessairement chez tous les groupes ethniques ou culturels. Pong, Hao et Gardner (2005), par exemple, se sont penchés sur la documentation selon laquelle la réussite scolaire chez les jeunes originaires d'Asie orientale n'est justement pas liée à ce type de parentage. Bien que la plupart des analyses des styles de parentage rapportées dans les écrits sur le sujet font le lien entre le style de parentage et le statut socioéconomique, certaines études mettent en doute l'importance de ce lien, du moins chez les préadolescents (Chao et Willms, 2000).

Au moment d'examiner le rôle que jouent les ressources familiales dans la planification des études, il convient de faire la distinction entre les styles et les stratégies de parentage (Spera, 2005). La participation parentale à l'apprentissage des enfants a pour but, dans une très large mesure, d'éveiller l'intérêt de ces derniers pour les activités scolaires. Intéresser les

enfants à tout ce qui touche leur éducation vise à faire en sorte qu'ils complètent eux-mêmes le travail de leurs enseignants. Il s'agit pour cela d'abord de les inciter à faire des efforts pour apprendre, notamment en faisant leurs devoirs, en étudiant par eux-mêmes et en adoptant la lecture comme passe-temps. Rares sont les parents qui assument directement une fonction d'enseignement. En fait, la plupart des parents d'élèves du secondaire ne possèdent pas les connaissances nécessaires pour épauler leurs enfants concrètement dans l'exécution de leurs devoirs : leur rôle consiste plutôt à veiller à ce que les devoirs soient faits comme il faut et en temps voulu, de même qu'à aider leurs enfants à gérer leur temps pour y parvenir (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2008). Les parents interviennent aussi très activement dans la vie sociale de leurs enfants, le plus souvent en les incitant à participer à des activités parascolaires organisées dans l'enceinte de l'école ou en les inscrivant à des programmes communautaires susceptibles de contribuer à leur épanouissement, comme se joindre à une équipe sportive ou à des clubs sociaux ou dans le cadre d'activités culturelles (Audas et Willms, 2001). Les parents participent ainsi à la réussite scolaire de leurs enfants, mais indirectement seulement. En favorisant ainsi l'immersion de leurs enfants dans la vie de l'école et de la collectivité, ils créent un contexte et un climat dans lesquels les enfants sont mieux à même de développer les inclinations et d'acquérir les compétences qui sous-tendent leur réussite aux études.

Le parentage intensif est un phénomène issu de la perception que l'accès aux EPS n'est possible qu'à condition d'avoir obtenu des résultats scolaires exceptionnels, du jardin d'enfants à la 12<sup>e</sup> année. Les facteurs de stress qui s'exercent au sein des familles en raison de certaines pratiques associées au parentage intensif ont amené bon nombre de personnes à s'interroger sur le bien-fondé des réformes et politiques scolaires qui exigent une importante participation parentale. Les voix qui se lèvent pour critiquer ces réformes et politiques s'opposent pour la plupart à la tendance à rendre les parents responsables de l'exécution des devoirs et du temps consacré aux études (Kralovec et Buell, 2000). Tout aussi controversée est la tendance des parents à

retenir les services de tuteurs professionnels en-dehors des heures de classe pour essayer d'améliorer le rendement scolaire de leurs enfants (Davies, 2004).

La plupart des parents immigrants tiennent beaucoup à ce que leurs enfants poussent leurs études plus loin que l'école secondaire. En fait, ils souhaitent presque tous que leurs enfants aillent à l'université (Krahn et Taylor, 2005; Sweet, 2005). Les très hautes aspirations des immigrants en matière d'EPS sont perçues comme une sorte « d'optimisme de nouveaux venus » (Kao et Tienda, 1995; Louie, 2001). Les personnes qui émigrent pour s'installer dans un pays tel que le Canada le font avec l'intime conviction que leurs enfants pourront y obtenir une éducation garante de leur prospérité et de leur mobilité sociale (Anisef et coll., 2000; Hatton et Bacic, 2001; Hiebert, 1998).

Il ne fait aucun doute que des tensions relatives aux études s'exercent au sein des familles immigrantes, souvent en raison des aspirations en matière d'EPS maintes fois réitérées et des exigences formulées pour un rendement scolaire élevé (Côté et Allahar, 2007, p. 228; Dyson, 2001; Li, 2003). Que l'optimisme des immigrants se traduise par un comportement similaire à celui des parents canadiens qui adoptent un style de parentage intensif dépend du capital monétaire et humain dont disposent les parents nés à l'étranger. Tout dépend aussi de la capacité de mobiliser ces ressources de façon appropriée (Marks, 2005). Le niveau d'éducation des parents joue certainement sur la manière dont leurs aspirations en matière d'EPS sont concrétisées par les autres membres de la famille. Le système canadien de sélection des immigrants est tel que le Canada admet surtout des nouveaux-venus très instruits. Il ressort de la documentation sur le sujet que les parents immigrants qui ont fait des études supérieures attachent beaucoup d'importance à l'éducation, comprennent les processus d'apprentissage et connaissent jusqu'à un certain point les rouages des systèmes scolaires. Les parents dont la culture d'origine est très différente de la nôtre ne sont pas nécessairement au fait des particularités de la dynamique dans les salles de classe canadiennes, mais les caractéristiques d'une apprenante ou d'un apprenant qui réussit aux études sont assez uniformes à l'échelle mondiale (Bonikowska, 2007; Sweet, 2005).

La recherche sur la planification des études au sein des familles canadiennes est limitée. Cela étant dit, des recherches comparatives récentes ont relevé des ressemblances (et quelques différences) entre les familles immigrantes et non immigrantes dans leur conception du rôle parental et de ses effets sur la détermination des enfants à faire de leur mieux à l'école et donc sur leur réussite scolaire (Dinovitzer, Hagan et Parker, 2003; Sweet, 2005). Kwak (2003) a souligné que les relations entre parents et enfants peuvent varier d'un groupe culturel à l'autre. L'idée que les adolescents se font de leurs droits et de leurs obligations, par exemple, varie au sein des groupes ethniques qui incluent des cohortes d'immigrants récents, et elle s'exprime par leur application à s'acquitter au mieux de leurs tâches scolaires, et notamment de leurs devoirs à la maison.

### Les économies des parents

Les personnes qui font des EPS les financent de façons très variées (Hemingway et McMullen, 2004). Ouellette (2006) s'est servi des données de l'*Enquête sur la participation aux études postsecondaires*, effectuée en 2002, pour faire le point sur les divers moyens auxquels les étudiants de 18 à 24 ans avaient eu recours pour payer leurs droits de scolarité et les frais connexes. Elle a constaté que les revenus d'emploi et les prêts étudiants gouvernementaux représentaient respectivement 26 % et 20 % du financement total, tandis que les économies personnelles et les sommes d'argent non remboursables provenant des parents ou d'autres membres de la famille en couvraient 47 %. Dans leur discussion relative à la dépendance financière qui caractérise la plupart des jeunes durant leur premier cycle d'études, Côté et Allahar (2007) qualifient les parents des étudiants d'université de « Banque de papa et maman ». Les parents d'enfants inscrits à des EPS investissent de manière fréquente et variée dans les études de leurs enfants, et ce sur une longue période. Du jardin d'enfants à la 12<sup>e</sup> année, ils paient pour les fournitures et les sorties scolaires, et un peu plus de la moitié d'entre eux essaient de mettre de l'argent de côté pour couvrir les dépenses liées à de futures études collégiales ou universitaires (Junor et Usher, 2004).

La participation aux EPS a fait l'objet de suffisamment d'études, mais on ne peut pas en dire autant de l'épargne-études. Le corpus de recherches déjà constitué au sujet de cette épargne ne porte essentiellement que sur deux aspects de celle-ci, à savoir ses explications structurelles et les aspirations des parents en matière d'EPS, et la plupart des études effectuées jusqu'ici sont descriptives. Des travaux plus récents ont tenu compte de plusieurs variables liées aux processus familiaux, afin d'essayer de mieux comprendre quels parents constituent une épargne et à combien cette épargne se chiffre.

L'un des facteurs structurels les plus évidents à prendre en considération est le revenu familial. Des différentes sources où les parents puisent les fonds nécessaires à l'épargne-études, parmi lesquelles les crédits d'impôts pour enfants, les dons et les allocations familiales, la principale – et de loin – est le revenu d'emploi (EKOS, 2006). Le niveau de revenu exerce une influence déterminante sur le montant de l'épargne. Selon Statistique Canada (2001), moins d'un cinquième des parents dont les revenus sont inférieurs à 30 000 \$ ont mis de l'argent de côté pour financer les EPS de leurs enfants, tandis que les deux tiers de ceux qui gagnent plus de 80 000 \$ ont constitué une épargne-études. Bon nombre de parents à faible revenu ont du mal à économiser pour le long terme, car ils doivent en priorité subvenir à des besoins immédiats de logement, nourriture, transport et autres biens ou services essentiels. Finnie, Laporte et Lascelles (2004) évoquent ces « contraintes de crédit » auxquelles les parents à faible revenu se heurtent si souvent, en particulier tant que leurs enfants sont en bas âge et qu'ils ne sont eux-mêmes pas encore bien établis dans leurs carrières. Les parents qui ont davantage de moyens modifient leurs priorités pour pouvoir épargner. Par exemple, ils dépensent moins pour leurs vacances, remboursent leurs emprunts hypothécaires plus rapidement que prévu au départ, font plus d'heures supplémentaires, repoussent leur départ à la retraite ou cumulent deux emplois (COMPAS, 2005).

Lefebvre (2004) signale que l'avoir des familles en dit aussi long sur leur capacité à épargner en vue de financer les EPS de leurs enfants. L'analyse de l'avoir des immigrants a tenu compte des économies qu'ils avaient à leur disposition lors de leur arrivée au

pays et du rythme auquel ces montants ont cru par la suite. Les économies avec lesquelles les immigrants arrivent au Canada varient énormément (Statistique Canada, 2005). Le montant moyen de l'épargne des personnes qui ont immigré au Canada en 2000-2001 était de 38 580 \$, tandis que son montant médian était de 15 000 \$. Les écarts les plus marqués sont ceux que l'on relève entre les membres des différentes catégories d'immigrants : l'épargne moyenne des immigrants de la catégorie « autres économiques » s'élevait à 165 110 \$, tandis que celle des réfugiés n'était que de 4 000 \$. Gymiah, Walters et Phythian (2005) ont fait une constatation similaire, à savoir qu'à Toronto, la proportion de ménages propriétaires de leur logement varie selon leur statut d'immigrants et leur origine ethnique. Les comparaisons effectuées à l'échelle du pays concernant le niveau d'avoir des personnes nées au Canada ou à l'étranger montrent que les immigrants sont en moyenne bien moins fortunés que le reste de la population. Qui plus est, ces différences sont persistantes. Shamsuddin et DeVoretz (1998) ont par exemple constaté que l'avoir des nouveaux-venus au Canada est inférieur de moitié environ à celui des ménages comparables formés de personnes nées au Canada, et que les immigrants ne rejoignent la moyenne canadienne en termes de patrimoine que 15 ans après leur établissement au pays.

Le statut d'épargnant des parents varie d'un bout à l'autre du Canada (Junor et Usher, 2004). C'est en Saskatchewan et au Manitoba que la proportion d'enfants dont les parents épargnent est la plus élevée, et au Québec qu'elle est la plus faible. Ces différences reflètent les politiques propres aux provinces ou territoires : au Québec, par exemple, les parents dont les enfants fréquentent les collèges d'enseignement général et professionnel (CEGEP), dont le financement est entièrement public, font face à bien moins de dépenses que d'autres. La distance qui sépare le domicile de l'établissement d'enseignement post-secondaire le plus proche a aussi une influence sur les intentions d'épargne. Les jeunes qui n'ont d'autre choix que de vivre en résidence encourrent bien entendu des frais beaucoup plus élevés que ceux qui peuvent continuer d'habiter à la maison pendant la durée de leurs études (Frenette, 2004).

Les aspirations des parents en matière d'EPS sont aussi d'importants déterminants de l'épargne-études, car elles peuvent être plus ou moins grandes. Le moment auquel les parents commencent à mettre de l'argent de côté et le montant de leur épargne varient, en partie, selon qu'ils s'attendent à ce qu'un enfant aille à l'université ou choisisse la voie bien moins coûteuse des études collégiales (Anisef, Sweet et Ng, 2004). L'étude faite par COMPAS (2005) révèle que 77 % des parents qui espèrent que leurs enfants feront des études universitaires ont constitué une épargne pour financer ces études, contre 59 % de ceux qui pensent que leurs enfants poursuivront leurs études au niveau collégial. Ces constatations rejoignent celles de Shipley, Ouellette et Cartwright (2003), à savoir que, plus les parents ont des aspirations élevées concernant les EPS de leurs enfants, plus ils ont tendance à épargner en prévision de ces études.

Suite à la publication des résultats de l'*EAPE* de 1999 et de 2002, les chercheurs se sont servi des données plus détaillées ainsi mises à leur disposition pour décrire l'épargne que les parents constituent en prévision des EPS de leurs enfants. Anisef, Sweet et Ng (2004) se sont basés sur les données de l'*EAPE* de 1999 pour comparer les montants mis de côté par les parents qui s'attendent à ce que leurs enfants fréquentent soit un collège communautaire, soit une université. Comme on pouvait s'y attendre, l'épargne constituée pour des jeunes qui se vouent à des études collégiales est inférieure à celle destinée à financer des études universitaires. Le montant de l'épargne des deux groupes de parents varie en fonction de plusieurs éléments, dont le revenu et le niveau de scolarité. Fait peu surprenant, l'épargne des parents les plus aisés est (nettement) supérieure à celle des parents les moins fortunés. Pareillement, les parents titulaires d'un grade universitaire économisent bien davantage que ceux qui n'ont pas poussé leurs études plus loin que l'école secondaire. Cette étude a aussi établi le profil d'épargnants des parents selon leur origine ethnique : pratiquement tous les parents appartenant aux divers sous-groupes ethniques pris en considération ont constitué une épargne supérieure à la moyenne canadienne (5 400 \$).

Shipley, Ouellette et Cartwright (2003) ont tiré des conclusions assez similaires concernant les aspirations en matière d'EPS et l'épargne-études à partir des

données plus récentes de l'*EAPE* de 2002. Ces auteurs ont examiné de près les antécédents et les corrélats des parents selon leur statut d'épargnants et le montant de l'épargne-études qu'ils ont constituée, le cas échéant. Comme de bien entendu, les épargnants sont plus nombreux et la valeur de l'épargne-études plus importante chez les parents les mieux nantis et les plus instruits. Un ajout important aux études descriptives antérieures a été l'inclusion de renseignements sur les enfants. Cette étude fait le rapprochement entre, d'une part, les sommes économisées et, de l'autre, l'âge des enfants et leur rendement scolaire. Elle analyse aussi les intentions d'épargne et les comportements d'épargnants des parents à la lumière de l'idée qu'ils se font des efforts fournis par leurs enfants à l'école, autrement dit, de la question de savoir si les enfants font de leur mieux pour réaliser leur potentiel. Leurs conclusions ont amené Shipley, Ouellette et Cartwright à souligner les corrélations sous-jacentes des variables liées à l'épargne parentale.

Les données issues de l'*EAPE* ont par ailleurs été soumises à des analyses à variables multiples, dans un effort pour mieux comprendre ce qui distingue les parents épargnants des parents non épargnants et ce qui explique les écarts au niveau de leur épargne-études. White, Marshall et Wood (2005) ont pris les données de l'*EAPE* de 1999 comme point de départ pour étudier les effets relatifs sur l'épargne-études de certaines structures familiales et des attentes exprimées par les parents concernant le rendement scolaire de leurs enfants. Cette étude n'a tenu compte que des parents qui économisaient activement. L'influence du revenu familial et du niveau de scolarité des parents ont encore une fois été les deux principaux facteurs permettant d'identifier les parents épargnants. Le comportement des parents pour ce qui est d'épargner en prévision des EPS de leurs enfants s'avère aussi être étroitement lié à l'organisation familiale (c.-à-d., à la question de savoir si une famille est monoparentale ou biparentale). L'épargne-études visant les enfants élevés au sein d'une famille monoparentale est de loin la plus faible. Le coefficient relatif aux attentes parentales est toutefois demeuré élevé, même après rajustement pour tenir compte des effets de la structure familiale.

Thiessen et Looker (2005) se sont pareillement appuyés sur les données de l'*EAPE* de 1999 pour voir

comment les parents de plusieurs enfants préparent le financement des EPS. À l'instar de leurs collègues américains, les auteurs ont constaté que, plus une famille est nombreuse, moins l'épargne destinée à chacun des enfants est élevée. Néanmoins, la plupart des parents font preuve d'équité lorsque vient le temps d'affecter les sommes épargnées aux études de leurs divers enfants. Thiessen et Looker ont relevé une série de facteurs dont les parents tiennent compte lorsqu'ils décident quand et combien dépenser pour un enfant plutôt qu'un autre, les principaux étant l'âge des enfants et leur réussite scolaire. Les parents consacrent plus d'argent aux adolescents dont le rendement à l'école secondaire est prometteur, étant entendu qu'ils dépensent aussi pour leurs enfants plus jeunes à mesure qu'ils avancent en âge, s'ils se montrent doués pour les études.

S'appuyant sur les données de l'EAPE de 2002, Lefebvre (2004) a procédé à une estimation du montant épargné par les parents en fonction de plusieurs facteurs structurels, y compris le revenu familial et le niveau de scolarité des parents, le rendement scolaire des enfants, les aspirations des parents en matière d'EPS, et enfin leurs relations et leurs interactions avec leurs enfants. Son étude s'est aussi penchée sur la familiarité des parents avec les programmes d'aide financière gouvernementaux. Son évaluation du lien entre le patrimoine d'une famille et le montant de l'épargne prévue pour financer les EPS des enfants a amené Lefebvre à conclure que le revenu et la possession d'une habitation libre de toute dette hypothécaire étaient des paramètres de prévision très importants, en tenant compte de l'ensemble des autres variables (valeurs moyennes). Le niveau de scolarité des parents a gardé toute son importance dans l'analyse globale. D'un intérêt particulier pour la présente étude était l'étroite relation entre les variables liées à l'épargne et au degré de participation parentale. Les parents qui connaissent la Subvention canadienne pour l'épargne-études (SCEE) du gouvernement fédéral mettent beaucoup plus d'argent de côté que ceux qui ignorent son existence. Le rendement scolaire des enfants pèse aussi lourd dans la balance lorsque les parents déterminent combien économiser pour leurs études : l'épargne moyenne constituée en prévision des EPS

des jeunes dont le bulletin de notes affichait surtout des A était de 5 500 \$, tandis que celle des jeunes qui remportaient surtout des B ou des C était estimée à 4 600 \$ et 4 400 \$, respectivement.

À notre connaissance, il n'existe que deux études canadiennes qui ont inclus le statut d'immigrants parmi les variables de prévision de l'épargne-études que les parents constituent pour leurs enfants. Milligan (2005) s'est servi de l'*Enquête sur les finances des consommateurs* pour prévoir les sommes épargnées dans le cadre du régime enregistré d'épargne-études (REEE) à partir d'un modèle contenant des variables élémentaires (sociales, structurelles et liées à la composition de la famille). La proportion de participants au REEE était plus élevée chez les familles immigrantes (définies comme étant celles dont au moins l'un des deux parents est né à l'étranger) que chez les familles d'origine canadienne, mais en moyenne, leur épargne-études était moins importante. À l'instar de Lefebvre (2004), Milligan a constaté que le revenu familial et le niveau de scolarité des parents permettent de prévoir l'avoir relatif à l'épargne-études (c.-à-d., le revenu de sources autres que l'emploi). En conclusion, Milligan estime qu'il y a fort à parier que les aspirations non mesurées des immigrants sont à la base de l'épargne-études que ces derniers accumulent pour leurs enfants, vu que ni l'information, ni le savoir-faire en matière de finances et d'investissement ne semblent manquer (comme en témoigne leurs taux de souscription à un REEE) ni donc poser un problème.

Bonikowska (2007) a examiné le rapport entre le niveau de scolarité des parents immigrants avant leur arrivée au Canada et leur inclination à économiser pour financer les études de leurs enfants. Se servant des données de l'*Enquête sur la diversité ethnique* de 2002, Bonikowska a établi que les parents immigrants très instruits sont davantage enclins à investir dans leur propre formation et perfectionnement, au détriment de l'épargne-études de leurs enfants. Par contre, les parents immigrants qui n'ont eux-mêmes que peu de diplômes d'études ont de hautes aspirations en matière d'EPS pour leurs enfants et travaillent très fort en vue de constituer une épargne suffisante pour en faire une réalité : vu leur manque d'instruction, ces parents ne disposent aussi que d'un revenu limité. La corrélation faible revenu/épargne importante

renforce la thèse de l'optimisme des immigrants, telle qu'appliquée à la deuxième génération. Manifestement, elle laisse entendre que le revenu n'a pas nécessairement une grande valeur prédictive concernant l'épargne-études des immigrants, alors même qu'il alimente les aspirations des parents à l'égard des EPS de leurs enfants et les motive plus que toute autre chose à investir dans ces études.

### Les investissements des enfants

Quels que soient les investissements des parents dans les EPS de leurs enfants, ils ne peuvent porter fruit qu'à condition que les enfants fassent des efforts pour réussir à l'école et qu'ils persistent à l'adolescence (Steinberg, 1996). Les enfants acquièrent des habitudes de travail à l'école élémentaire, sous l'égide de leurs enseignantes et enseignants et l'influence bienveillante de leurs parents (Farkas, 2003). À l'école secondaire, les adolescents doivent poursuivre leur apprentissage de façon plus autonome. Les retombées des décisions que les jeunes prennent durant ces années sont durables et teintent leur vie d'adulte, que ce soit sur le plan de leur choix de cours, du temps consacré aux devoirs à faire à la maison, voire de l'assiduité ou, pire, du décrochage scolaire. Clausen (1991) assimile cette autonomie à la capacité de jugement (prévoir les conséquences de ses actes), qui se manifeste par l'application au travail, la confiance dans son propre potentiel et la faculté de maîtriser ses impulsions.

Bien des recherches ont été menées sur les trois dimensions de ce concept d'autonomie en termes de capacité de jugement, et elles ont dégagé plusieurs questions liées aux structures sociales, dont le revenu, le sexe et l'origine ethnique (Sweet et coll., 2007). Toutefois, assez peu d'études canadiennes ont examiné le rendement scolaire des enfants immigrants ou leur mobilité sous l'angle de leur développement ou des ressources familiales. Il existe bien une variété d'évaluations empiriques des accomplissements des enfants immigrants, mais aucune d'entre elles ne permet de se faire une bonne idée de leur réussite scolaire, du jardin d'enfants à la 12<sup>e</sup> année. S'il est vrai que la plupart des études confirment que les enfants et les adolescents immigrants s'adaptent aisément au contexte scolaire canadien et obtiennent de très bonnes notes dans les matières essentielles,

d'autres émettent d'importantes réserves à l'égard de ces constatations.

Worswick (2004) a comparé le rendement des enfants immigrants scolarisés au Canada en analysant les données recueillies de 1994 à 1999 dans le cadre de l'*Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes*. Il a conclu que les enfants des familles immigrantes sont peut-être plus susceptibles de commencer l'école avec des compétences en lecture, en écriture et en mathématiques moins développées que leurs camarades de classe nés au Canada, mais l'écart entre les deux groupes disparaît avant la fin de l'école élémentaire. Il ressort également de la recherche de Worswick que la langue maternelle joue sur les résultats des enfants au début de leur scolarité. Les enfants de familles immigrantes qui ont une langue maternelle autre que l'anglais ou le français obtiennent de moins bonnes notes en vocabulaire et en lecture que les enfants de parents nés au Canada, mais ce retard s'efface au plus tard à l'âge de 14 ans. De plus, aucune différence n'a été relevée au niveau des résultats qu'obtiennent les enfants (âgés de sept à 14 ans) aux tests de mathématiques. Globalement, ces constatations rejoignent celles issues d'autres travaux qui ont eu pour but de comparer les immigrants et les non immigrants (McMullen, 2004; Ma, 2003; Marks, 2005).

Ceci étant dit, Gunderson (2007) a relevé des différences marquées au niveau du rendement scolaire des immigrants selon leur appartenance ethno-culturelle. Se basant sur un échantillon de 5 000 jeunes d'anglais langue seconde fréquentant l'école à Vancouver entre 1991 et 2001, Gunderson s'est aperçu que les élèves du secondaire ayant pour langue maternelle le mandarin ou le cantonais obtenaient de meilleurs résultats que leurs camarades Canadiens anglophones dans toutes les matières, à l'exception de l'anglais de 12<sup>e</sup> année, tandis que les jeunes de culture hindoue, vietnamienne, philippine et hispanique réussissaient en général moins bien que les jeunes de leur âge nés au Canada.

Hansen et Kucera (2004) se sont penchés sur le niveau d'instruction des immigrants de deuxième génération au Canada par comparaison à celui des personnes nées au pays, en prenant pour base les données de l'*Enquête sur la dynamique du travail et*

*du revenu (EDTR)*. Selon leur étude, les caractéristiques telles que l'âge, l'ethnicité, les compétences linguistiques, l'éducation des parents et le lieu de résidence n'expliquent qu'une partie des différences relevées au niveau du rendement scolaire. L'une des observations les plus intéressantes de Hansen et Kucera a été que la question de savoir si une jeune personne a un ou deux parents nés à l'étranger est sans importance pour ce qui est de prévoir sa réussite à l'école ou aux études. Leur échantillon incluait toutefois surtout des immigrants dont les parents sont d'ascendance européenne. Dinovitzer, Hagan et Parker (2003) ont analysé la valeur prédictive des aspirations en matière d'EPS, de même que d'autres variables psycho-sociales similaires, concernant le rendement scolaire des enfants qui fréquentent les écoles du *Toronto District School Board*. Ils sont arrivés à la conclusion que des facteurs personnels (en particulier les aspirations en matière d'EPS) et des facteurs circonstanciels influent sur le rendement et la réussite scolaires des enfants immigrants. Tout comme pour l'étude de Hansen et Kucera (2004), les immigrants de l'échantillon retenu aux fins de cette analyse étaient en majorité des Européens, et donc très différents des groupes d'immigrants aux origines ethniques variées qui résident à Toronto de nos jours.

## Résumé

Notre examen des écrits traitant de la participation aux EPS et du rôle que jouent les parents à cet égard nous a amenés à dire que les investissements des parents dans le rendement scolaire de leurs enfants constituaient une forme de « parentage intensif ». Ce mode de parentage repose essentiellement sur une série de convictions relatives à la différence que les

EPS peuvent faire dans l'avenir des enfants et sur un éventail d'investissements complémentaires que les parents doivent faire pour garantir l'accès de leurs enfants à l'université ou au collège. La contrepartie que les parents attendent implicitement de leurs enfants est qu'ils s'investissent dans leurs études et fassent de leur mieux pour obtenir de bons résultats. Ces investissements parentaux et filiaux varient en fonction du niveau socioéconomique des familles : autrement dit, le revenu et le niveau de scolarité des parents déterminent les ressources dont ils peuvent disposer pour aider leurs enfants à poursuivre les EPS de leur choix. Le statut socioéconomique influe aussi sur la capacité et l'inclination des parents à mobiliser leurs ressources en faveur de l'éducation de leurs enfants.

Parler de parentage intensif peut être commode pour décrire les investissements que font les parents canadiens dans l'éducation de leurs enfants, mais il n'est pas certain que la manière canadienne de planifier et de préparer les EPS des jeunes s'applique tout à fait aux familles immigrantes. Les antécédents culturels et sociaux variés des immigrants récents, sans oublier la détérioration fréquente de leur situation économique à leur arrivée au Canada, donnent à penser que bon nombre de familles immigrantes n'ont pas les moyens d'aider leurs enfants à s'adapter au milieu scolaire, ni de constituer une épargne suffisante pour financer leurs études. Il est toutefois fort possible que le ressort psychologique et l'optimisme des immigrants se traduisent par une solution de rechange au parentage intensif qui se manifeste par des caractéristiques similaires, y compris de fortes aspirations en matière d'EPS et la détermination à préparer leurs enfants intellectuellement à réussir aux études.

# Méthode et résultats

## Les données et l'échantillonnage

Les données utilisées aux fins de la présente analyse sont tirées du dossier à grande diffusion de l'*Enquête sur les approches en matière de planification des études (EAPE)* menée en 2002. La population ciblée par l'*EAPE* est constituée des enfants d'au plus 18 ans résidant dans les 10 provinces canadiennes. Les enfants qui habitent dans les territoires du Canada ou dans les réserves indiennes du pays sont exclus du champ de cette enquête, tout comme les membres à temps plein des Forces armées canadiennes et les pensionnaires d'établissements. Au total, 10 788 personnes ont participé à l'*EAPE*, pour un taux de réponse global de 71,5 %. Les données de l'enquête incluaient des renseignements personnels et des renseignements sur la famille, la collectivité et l'école du seul enfant sélectionné au sein de chaque ménage. L'information a été recueillie auprès de la « personne la mieux renseignée » au sujet des études de l'enfant en question, soit la plupart du temps auprès de l'un ou de l'autre de ses parents. Nous n'avons pas tenu compte des renseignements sur les enfants qui ne seront en principe jamais scolarisés en raison d'une quelconque déficience physique, mentale ou affective, ni des enfants qui avaient moins de 5 ans ou qui n'étaient pas scolarisés (du jardin d'enfants à la 12<sup>e</sup> année) durant l'année scolaire précédente. Ceci a ramené notre échantillon à 5 580 sujets.

L'*EAPE* de 2002 comporte une variété de questions relatives aux caractéristiques des enfants et de leurs familles, y compris des questions au sujet des aspirations en matière d'études postsecondaires (EPS) et d'épargne-études. Au-delà de l'information sociodémographique clé, elle inclut aussi des renseignements sur le statut d'immigrants des parents, la structure familiale, le rendement et les résultats

scolaires, de même que des données sur les interactions entre les parents et leurs enfants qui peuvent servir d'indicateurs du capital social des familles.

## Procédures et variables

Notre analyse poursuit les travaux préalables basés sur l'*EAPE* qui ont examiné la planification des études au sein des familles (Sweet et Anisef, 2005). Elle se rapproche toutefois surtout de l'intention et de la conception du modèle présenté par Lefebvre (2004) concernant l'épargne aux fins des EPS, elle aussi basée sur les données de l'*EAPE* de 2002. Notre analyse commence par comparer les caractéristiques des familles immigrantes dont un des deux parents est né à l'étranger, celles des familles dont les deux parents sont nés à l'étranger et enfin, celles des familles non immigrantes. Les profils de chaque groupe tiennent compte des variables structurelles et circonstancielles qui définissent le contexte familial, des ressources humaines et matérielles dont disposent les familles, des interactions que les parents favorisent chez leurs enfants en vue de renforcer leur application aux études et, enfin, des réponses des enfants aux efforts déployés pour mener à bien leurs études, telles que mesurées au moyen d'indicateurs d'engagement et de rendement scolaires. Nous essayons ensuite de présenter l'épargne-études comme découlant des antécédents et des corrélations cernés lors de la comparaison des divers groupes étudiés.

La variable réponse est le montant total de l'argent mis de côté par les parents pour financer les EPS de l'enfant, y compris le revenu et l'intérêt de tout type de régime d'épargne-études ou autre compte d'épargne. Étant donné que la distribution de l'épargne est non négative et étalée vers la droite, nous avons utilisé une distribution gamma pour adapter un modèle linéaire généralisé à l'estimation du moment total de l'épargne accumulée<sup>1</sup>.

1. Nous avons aussi envisagé d'utiliser une distribution Tobit, qui s'applique spécialement aux données censurées. Nous avons toutefois décidé que le modèle Tobit convenait moins bien en l'espèce, parce qu'il favorise les variables latentes : il partirait par exemple du principe qu'il existe une propension latente à l'épargne négative (cf. Breen, 1996). De plus, le modèle Tobit tient pour acquis qu'il est possible de modéliser la distribution réelle de la variable réponse – en l'occurrence, l'épargne – à l'aide d'une distribution normale censurée. La distribution de l'épargne est toutefois non négative, avec un fort étalement vers la droite, ressemblant davantage à une distribution gamma. Quoi qu'il en soit, nos interprétations fondamentales à la lumière des estimations associées aux deux modèles sont pratiquement identiques. Nous sommes donc confiants que nos conclusions ne sont pas dictées par le modèle statistique que nous avons retenu.

La présente étude différencie les sujets dont les deux parents sont immigrants, les sujets dont seul l'un des parents est immigrant et ceux dont les deux parents sont nés au Canada. La recherche par sondage ne distingue pas souvent les familles d'immigrants entre elles (un ou deux parents immigrants), surtout lorsque des comparaisons sont faites avec des groupes témoins « de souche » (Krahn et Taylor, 2005; Milligan, 2002; Lefebvre, 2004). Le recours à des comparaisons binaires s'explique fréquemment par le fait que la taille des échantillons ne se prête pas à des distinctions plus poussées ou que les enquêtes n'incluent pas les renseignements additionnels – culturels, sociaux ou circonstanciels – nécessaires pour différencier des sous-groupes d'immigrants. Le statut d'immigrants des parents est important aux fins de notre analyse, car nous partons du principe que la familiarité avec la culture du pays d'accueil est plus grande au sein des familles « mixtes » et que ceci présente un avantage pour les enfants de ces familles pour ce qui est de l'accès à différentes formes de capital, que celui-ci provienne de la famille ou de l'extérieur. Cette hypothèse semble raisonnable et relativement importante compte tenu de la diversité culturelle de la population immigrante du Canada (Bonikowska, 2007).

Plusieurs des autres variables explicatives utilisées dans le cadre de la présente analyse sont similaires à celles que l'on trouve dans d'autres écrits sur la planification des études qui prennent appui sur les données de l'*EAPE* (cf. Lefebvre, 2004; Shipley, Ouellette et Cartwright, 2003). Les variables liées aux caractéristiques sociodémographiques incluent le sexe, la région de résidence, le nombre de frères et sœurs, de même que l'âge. Deux variables servent à distinguer la structure familiale : la première a rapport au fait qu'un enfant vive dans une famille mono- ou biparentale, la seconde est le fait que la mère de l'enfant ait un emploi ou non. Vu la place prépondérante de la langue dans toute étude portant sur les immigrants, nous avons également prévu une variable qui permet d'établir si les membres de l'échantillon parlent l'une ou l'autre des langues officielles à la maison.

Les variables liées à l'éducation, au revenu familial et au mode d'occupation du logement servent d'indicateurs du statut socioéconomique de la famille. La variable relative au niveau de scolarité des parents

permet de faire la distinction entre les sujets dont au moins l'un des deux parents est titulaire d'un grade universitaire et ceux dont les parents n'ont pas fait d'EPS ou sont titulaires d'un autre type de diplôme. Les données concernant le revenu familial proviennent de Statistique Canada et elles reflètent le revenu de toutes les sources au cours des 12 mois précédents, avant impôts et autres déductions. Elles divisent les répondants selon leur tranche de revenu : faible (inférieur à 30 000 \$), faible moyen (entre 30 000 et 49 999 \$), faible élevé (entre 50 000 et 79 999 \$) et élevé (80 000 \$ et plus)<sup>2</sup>. La variable liée au mode d'occupation du logement distingue les familles qui sont propriétaires de leur logement et qui n'ont aucune dette hypothécaire de celles qui sont propriétaires de leur logement avec une dette hypothécaire et de celles qui sont locataires.

Les décisions des parents en matière d'épargne-études dépendent sans doute aussi de divers facteurs relatifs à la familiarité des parents avec les possibilités d'épargne, de même qu'à l'aide financière qu'ils pensent pouvoir obtenir et dont ils tiennent compte en planifiant les EPS de leurs enfants. L'*EAPE* inclut des questions qui servent à établir si les parents connaissent les programmes incitatifs (tels que la SCEE) et s'ils s'attendent à ce que leurs enfants puissent obtenir des subventions ou bourses basées sur les besoins financiers ou si quelqu'un d'autre a constitué une épargne pour les EPS de leurs enfants.

Notre analyse a également tenu compte de plusieurs variables présumées complémentaires des investissements que font les parents en faveur du financement des études de leurs enfants. Le comportement d'épargnants des parents, par exemple, dépend vraisemblablement des aspirations qu'ils cultivent pour leurs enfants en matière d'EPS. L'*EAPE* invite les répondants à indiquer jusqu'où ils « espèrent » que l'enfant considéré aux fins de l'enquête poussera ses études. Les réponses à cette question ont été regroupées en trois catégories : études secondaires, études universitaires et autres EPS (non universitaires). Nous faisons la distinction entre les aspirations en matière d'EPS suivant ces catégories, parce qu'il ressort des écrits sur le sujet que les parents économisent davantage pour financer les études d'un enfant s'ils pensent que cela le poussera jusqu'à l'université

2. La variable relative au revenu familial comprise dans le fichier à grande diffusion était déjà répartie en catégories distinctes par Statistique Canada; nous n'avons donc pas pu la traiter comme une variable quantitative dans notre analyse.

plutôt que de s'arrêter au collégial. Il n'est toutefois pas facile d'interpréter l'épargne-études sans faire un rapprochement avec un niveau d'EPS précis. Certains parents qui ont indiqué que leurs attentes se limitaient à des « études secondaires » ont néanmoins constitué une épargne à des fins d'EPS. Nous ne pouvons qu'en déduire que ces parents s'attendent à ce que leur enfant fasse des études, mais qu'ils ne savent pas encore quel sera son cheminement à cet égard.

Trois variables d'échelle, qui représentent les différentes dimensions des interactions parents-enfant, ont été mises au point spécifiquement pour les besoins de notre analyse à l'aide d'une série de questions interreliées prévues dans l'*EAPE*. Ces variables sont censées influencer sur l'épargne-études en vertu du principe selon lequel les parents qui consacrent plus de temps à leur enfant au jour le jour sont sans doute enclins à consacrer davantage d'argent au financement de ses études.

La première variable d'échelle évalue les interactions entre les parents et leurs enfants en ce qui concerne les travaux scolaires. Elle découle des réponses à quatre questions. La première question portait sur le nombre de fois par semaine que les parents aident leurs enfants à faire leurs devoirs (l'échelle allant de 1 = jamais à 4 = 4 fois par semaine ou plus). La deuxième question demandait aux parents combien de fois ils s'assurent qu'aucune distraction n'empêche leurs enfants de faire leurs devoirs (de 1 = jamais à 4 = très souvent). La troisième question invitait les parents à estimer combien de fois ils prennent le temps de participer aux activités de loisirs de leurs enfants (de 1 = jamais à 4 = très souvent). Enfin, la quatrième et dernière question demandait aux parents si les loisirs sont une source de tension entre eux et leur enfant (de 1 = jamais à 5 = quatre fois par semaine ou plus).

La seconde variable d'échelle est basée sur trois questions qui mesurent directement les interactions parents-enfant. La première demandait aux parents à quelle fréquence ils félicitent leur enfant pour ses efforts scolaires (de 1 = jamais à 4 = très souvent); la seconde les invitait à estimer combien de temps ils passent avec leur enfant (de 1 = zéro à 5 = plus de 20 heures par semaine); la troisième leur demandait d'estimer combien de fois ils lui parlent de ses activités

scolaires (de 1 = jamais à 5 = quatre fois par semaine ou plus).

La dernière variable d'échelle est composée de questions concernant la participation des enfants à des activités parascolaires. La première question invitait les parents à évaluer combien de fois leur enfant participe à des activités parascolaires (de 1 = jamais à 5 = quatre fois par semaine ou plus). Les quatre autres questions portaient sur la participation de l'enfant à des activités d'apprentissage en dehors de l'école et à des activités au sein de la collectivité, que ce soit pour faire du sport, faire partie d'un club de scouts ou prendre des leçons de musique, par exemple. L'échelle d'évaluation des réponses à ces questions était inchangée (de 1 = jamais à 5 = 4 fois par semaine ou plus).

Les investissements (monétaires) directs des parents dans la réussite scolaire de leur enfant ont été mesurés en fonction du fait qu'ils avaient ou non payé pour des services de tutorat. Il nous a été impossible de déterminer avec précision ce qui motive certains parents à retenir les services d'une tutrice ou d'un tuteur. Les immigrants récents l'ont peut-être fait pour améliorer les compétences linguistiques de leur enfant, tandis que, pour l'ensemble des parents, la raison en était peut-être de donner un coup de pouce à un enfant qui avait des difficultés à l'école. Il se peut que les parents d'enfants obtenant déjà de bons résultats à l'école considéraient que le tutorat serait une forme de « valeur ajoutée » à l'enseignement en classe.

La variable concernant la réussite ou le rendement scolaire des enfants est basée sur l'opinion que les parents ont des notes figurant à leur bulletin scolaire. Les parents sont sans doute davantage enclins à épargner pour les EPS d'un enfant s'ils jugent que celui-ci a de bonnes chances de réussir aux études.

## Les profils des groupes examinés

Le tableau 1 fournit les profils descriptifs de l'échantillon de l'*EAPE* retenu aux fins de notre étude. Cet échantillon est formé de familles non immigrantes et des deux groupes de familles immigrantes différenciés selon

que les deux parents sont nés à l'étranger ou seulement l'un des deux. En plus de la comparaison de base portant sur l'épargne de chaque groupe, ces profils sont répartis suivant trois séries de variables liées à la structure sociale et à des facteurs circonstanciels, aux convictions et comportements des parents, et enfin, à l'attitude des enfants. Il existe entre ces groupes

plusieurs différences statistiquement significatives dont nous discuterons dans la présente section, étant toutefois entendu que nous nous intéressons avant tout aux indicateurs relatifs au statut socio-économique des familles, à certaines pratiques de parentage intensif et enfin, au rendement scolaire des enfants et à leur attitude vis-à-vis des études.

**Tableau 1 – Statistiques descriptives liées aux variables de l'analyse**

<b>Variable</b>		<b>Parents immigrants</b> moyenne / proportion	<b>1 immigrant(e)</b> moyenne / proportion	<b>Nés au Canada</b> moyenne / proportion
<b>Sexe</b>	Masculin	0,47	0,53	0,49
	Féminin	0,53	0,47	0,51
<b>Nombre de frères et sœurs</b>	Zéro	0,41	0,38	0,37
	Une/un	0,38	0,42	0,43
	Deux ou plus	0,21	0,19	0,19
<b>Langue parlée à la maison ***</b>	Anglais ou français	0,46	0,97	0,99
	Autre	0,54	0,03	0,01
<b>Structure familiale</b>	Biparentale	0,85	0,82	0,82
	Monoparentale	0,15	0,18	0,18
<b>Occupation de la mère ***</b>	Mère à la maison	0,23	0,15	0,17
	Mère travaille à l'extérieur	0,77	0,85	0,83
<b>Région ***</b>	Est	0,05	0,11	0,25
	Québec	0,08	0,10	0,21
	Ontario	0,51	0,45	0,25
	Ouest	0,36	0,34	0,29
<b>Âge</b>	5-8	0,14	0,13	0,13
	9-12	0,31	0,33	0,31
	13-14	0,16	0,18	0,17
	15-16	0,17	0,18	0,19
	17-18	0,22	0,18	0,18
<b>Niveau d'éducation des parents ***</b>	Une des deux personnes au moins a été à l'université	0,45	0,35	0,21
	Aucune des deux personnes n'a été à l'université	0,55	0,65	0,79
<b>Revenu familial **</b>	Faible	0,22	0,16	0,19
	Faible-moyen	0,23	0,17	0,22
	Moyen-élevé	0,29	0,34	0,30
	Élevé	0,26	0,34	0,30
<b>Mode d'occupation du logement ***</b>	Propriétaires avec une dette hypothécaire	0,53	0,64	0,58
	Propriétaires sans dette hypothécaire	0,20	0,21	0,24
	Locataires	0,27	0,15	0,19

*Suite à la page suivante*

Tableau 1 – Statistiques descriptives liées aux variables de l'analyse (suite)

Variable		Parents immigrants moyenne / proportion	1 immigrant(e) moyenne / proportion	Nés au Canada moyenne / proportion
Aspirations ***	Études secondaires	0,05	0,04	0,09
	EPS (autres)	0,16	0,25	0,33
	Université	0,80	0,71	0,58
Comptent sur une aide financière aux études **	Oui	0,36	0,28	0,31
	Non	0,38	0,49	0,44
	Peut-être	0,26	0,22	0,25
Connaissent la SCEE ***	Oui	0,51	0,49	0,44
	Non	0,49	0,51	0,56
D'autres personnes épargnent pour l'enfant ***	Oui	0,09	0,20	0,14
	Non	0,91	0,80	0,86
Rendement scolaire (notes obtenues) **	< 70	0,11	0,19	0,18
	70 - 79 (B)	0,34	0,33	0,34
	80 - 89 (A)	0,37	0,31	0,32
	90 - 100 (A+)	0,19	0,17	0,17
L'enfant a bénéficié d'un tutorat **	Oui	0,17	0,18	0,14
	Non	0,83	0,82	0,86
Les parents se sont occupés des devoirs		11,93	12,16	12,13
Interaction parents-enfant ***		10,23	10,99	10,81
Participation à des activités en dehors de l'école **		12,29	12,71	12,36
Épargne		5 627,00	6 604,00	5 064,00

Source : Enquête sur les approches en matière de planification des études (N=5 580)

\*\* p < 0,01; \*\*\* p < 0,001; N : 2 nés à l'étranger = 460; 1 personne née à l'étranger = 504; 0 personne née à l'étranger = 4 616; Total = 5 580

Les tests d'hypothèse retenus concernant les variables nominales sont basés sur le test du *chi carré*.

Le test d'analyse de la variance ANOVA-F a servi à comparer les variables quantitatives de différentes catégories.

## L'épargne

Notre première constatation au sujet des familles de notre échantillon est que celles dont seul l'un des deux parents est né à l'étranger mettent plus d'argent de côté pour financer les études de leurs enfants (6 604 \$) que celles dont les deux parents sont immigrants (5 627 \$). Ce dernier groupe quant à lui constitue une épargne-études plus importante que les familles non immigrantes (5 064 \$). Ces valeurs sont calculées en tenant compte de tous les parents au sein de l'échantillon, ceux qui épargnent et ceux qui n'épargnent pas. L'annexe décrit plus en détail la distribution de l'épargne au sein de chaque groupe. Malgré les différences au niveau des mesures de la tendance centrale et de la dispersion présentées à l'annexe, les positions relatives des divers groupes, telles qu'elles apparaissent au tableau 1, demeurent inchangées.

## La structure sociale et les facteurs circonstanciels

Les familles immigrantes sont moins susceptibles que d'autres de parler l'une des deux langues officielles du Canada (le français ou l'anglais) à la maison, surtout si les deux parents sont immigrants. Le taux d'utilisation du français ou de l'anglais n'est que de 46 % chez les familles dont les deux parents sont immigrants, par comparaison à 97 % et 99 %, respectivement, chez les familles dont l'un des parents est né à l'étranger et chez les familles non immigrantes. La capacité de parler une autre langue peut être vue comme un atout. Néanmoins, dans un premier temps, le fait que l'anglais ou le français ne soient pas parlés à la maison peut aussi rendre l'établissement de liens entre le foyer et l'école plus difficile, ce qui risque de nuire à l'adaptation des enfants à la vie au Canada

(Anisef et Kilbride, 2003). De plus, lorsque les barrières linguistiques sont une manifestation de différences culturelles, elles peuvent entraver l'adaptation au système scolaire canadien en général et à l'enseignement en salle de classe en particulier (Gunderson, 2007).

La proportion de mères qui travaillent à l'extérieur du foyer est inférieure (77 %) lorsque les deux parents sont immigrants que lorsqu'un seul des deux parents est né à l'étranger (85 %) ou lorsque les deux parents sont nés au Canada (83 %). Il peut y avoir plusieurs raisons à cela, du moins en ce qui concerne les familles comptant deux parents nés à l'étranger dont l'immigration est récente, entre autres un manque de familiarité avec le milieu de travail canadien et les titres ou compétences qui y sont attendus, par exemple sur le plan linguistique. Lorsque les mères ont un emploi, les contraintes de temps qui découlent de leurs obligations professionnelles se ressentent sur leur participation à la formation scolaire de leurs enfants. La plupart des parents font toutefois preuve de la souplesse requise pour ce qui est de prendre le temps de s'occuper de l'éducation de leurs enfants, en particulier lorsque ceux-ci ont des difficultés à l'école (Mandell et Sweet, 2004; Sweet et Anisef, 2005).

Au plan des caractéristiques géographiques, les enfants de familles immigrantes résident plus souvent en Ontario et dans les provinces de l'Ouest que les enfants d'ascendance canadienne. Cette constatation n'a rien de surprenant, vu que la plupart des immigrants au Canada choisissent de s'installer dans des grands centres urbains tels que Toronto et Vancouver.

Les familles immigrantes sont plus susceptibles que les familles canadiennes d'inclure au moins un parent ayant fait des études universitaires. Près de la moitié des familles dont les deux parents sont nés à l'étranger (45 %) disent par exemple qu'au moins l'un des deux est allé à l'université, contre 35 % des familles qui ne comptent qu'un parent né à l'étranger et seulement 21 % des familles non immigrantes. Une bonne partie de cet écart sur le plan du niveau de scolarité est attribuable au système de sélection des immigrants, qui favorise les demandeurs possédant des diplômes postsecondaires.

Les familles dont les deux parents nés à l'étranger ont déclaré des niveaux de revenu à peine inférieurs à ceux des familles non immigrantes, et ce malgré le fait qu'il est moins fréquent que ces parents travaillent tous les deux. Le peu de différence au niveau des revenus résulte peut-être lui aussi du système de sélection des immigrants, qui accorde la préférence aux principaux demandeurs ayant fait le genre d'études supérieures qui se traduisent par des salaires plus élevés au Canada. Le seul écart de taille relevé touche la catégorie de revenu supérieure, où l'on retrouve 26 % des familles immigrantes contre 30 % des familles non immigrantes. Dans les autres catégories, ces groupes se répartissent de façon assez similaire. Les familles dont un des deux parents est né à l'étranger incluent moins de personnes à faible revenu et bien plus de personnes à revenu élevé que chacun des deux autres groupes. S'il est vrai que les familles immigrantes ont des niveaux de revenu globalement plus faibles, les écarts que nous avons observés en ce qui concerne les parents aux revenus les plus bas dans notre échantillon ne sont pas aussi marqués que ceux rapportés dans d'autres écrits. Ceci peut être dû en partie à des différences d'échantillonnage. Les études antérieures étaient en général basées sur des échantillons représentatifs de l'ensemble des immigrants, incluant à fortiori des familles avec des enfants d'âge préscolaire et des ménages sans enfants.

Les familles qui incluent deux parents nés à l'étranger sont moins susceptibles que d'autres d'être propriétaires de leur logement, avec ou sans dette hypothécaire, que les familles dont un seul des deux parents est né à l'étranger ou les familles non immigrantes. Environ 27 % des familles dont les deux parents sont nés à l'étranger louent leur logement, contre 19 % des familles non immigrantes et 15 % des familles au sein desquelles un seul des deux parents est immigrant.

Il convient de noter que, si le revenu d'emploi sert habituellement d'indicateur de l'aisance financière des familles, l'avoir immobilisé, autrement dit le patrimoine, est à bien des égards une meilleure mesure du revenu disponible et donc du taux et du montant de l'épargne-études (Shamsuddin et DeVoretz, 1998).

## Les convictions et les comportements des parents

Les trois groupes se trouvent avoir des aspirations très différentes concernant le cheminement post-secondaire de leurs enfants. Les familles dont les deux parents sont nés à l'étranger ont le plus tendance à s'attendre à ce que leur enfant aille à l'université (80 %), suivies des familles dont l'un des deux parents est né à l'étranger (71 %). La proportion des familles non immigrantes qui espèrent voir leur enfant pousser ses études jusqu'à l'université est de 58 %. Ces familles sont davantage portées à vouloir que leur enfant obtienne un diplôme d'un collège communautaire ou suive une formation à un métier : c'est le souhait de 33 % d'entre elles, contre au plus 25 % des parents des deux autres groupes. Les aspirations sont non seulement l'indispensable moteur des investissements que les parents font dans l'éducation de leurs enfants, elles reflètent aussi la perception de la plupart des parents selon laquelle le système d'EPS du Canada est hiérarchique (Davies et Hammack, 2004). Cette perception est particulièrement forte chez les parents immigrants, qui considèrent en général qu'un titre universitaire est le sésame de l'accès aux professions libérales, avec ce qui s'ensuit de statut social et de revenus supérieurs (Krahn et Taylor, 2005; Dyson, 2001; Anisef et coll., 2003).

Globalement, il n'y a pas de différences importantes entre les familles immigrantes et non immigrantes au niveau des variables relatives à la participation des parents, exception faite de la variable liée aux interactions parents-enfant. Les interactions parents-enfant sont plus fréquentes au sein des familles dont l'un des parents est né à l'étranger qu'au sein de celles dont les deux parents sont nés au Canada. Cela pourrait être dû aux plus hautes aspirations en matière d'EPS des familles ayant un parent né à l'étranger et du rendement scolaire relativement faible de leurs enfants : celui-ci, bien que pratiquement identique à celui des enfants non immigrants, est inférieur à celui des enfants de familles dont les deux parents sont nés à l'étranger. Les interactions parents-enfant sont les moins fréquentes lorsque

les deux parents sont immigrants. Il est à supposer que ces parents jugent l'engagement de leurs enfants en faveur des études suffisant ou, à défaut, qu'ils ne savent pas comment motiver leurs enfants eux-mêmes ou comment collaborer avec leurs enseignants pour les motiver (Weininger et Lareau, 2003; Anisef et Kilbride, 2003).

Les parents immigrants sont aussi plus susceptibles que les parents non immigrants de payer pour des services de tutorat. La proportion d'enfants d'âge scolaire bénéficiant de services de tutorat à l'extérieur de l'école était de 18 % au sein des familles dont un des deux parents est né à l'étranger et de 17 % au sein des familles dont les deux parents sont immigrants, mais de seulement 14 % dans les familles ayant deux parents nés au Canada. Les parents engagent des tuteurs ou tutrices pour différentes raisons. Pour les uns, le tutorat est une forme d'enseignement correctif, pour les autres, il permet de rehausser plus encore le niveau de rendement déjà élevé des enfants, le cas échéant. Le tutorat visant les enfants immigrants qui ont une langue maternelle autre que le français ou l'anglais peut aussi avoir pour but d'améliorer leurs compétences linguistiques.

Nous avons relevé plusieurs facteurs de poids concernant la planification financière. Ils ont trait au degré de familiarité des parents avec les possibilités de partenariats qui s'offrent à eux du côté des institutions gouvernementales ou des particuliers pour ce qui est de les aider à financer les études de leurs enfants. Les répondants membres d'une famille dont les deux parents sont nés à l'étranger sont davantage enclins à compter sur le fait que leurs enfants obtiendront une bourse ou une subvention basée sur leurs besoins financiers (36 %) que les répondants membres de ménages non immigrants (31 %) et de ménages dont seul un des deux parents est né à l'étranger (28 %). Par ailleurs, les parents immigrants sont en général un peu mieux informés que d'autres des possibilités d'épargne-études. Environ la moitié des répondants faisant partie de familles immigrantes ont dit qu'ils étaient au courant de la SCEE, par comparaison à 44 % des répondants au sein de familles non immigrantes.

À peine 9 % des enfants dont les deux parents sont nés à l'étranger seront bénéficiaires d'une épargne pour EPS constituée par quelqu'un d'autre que leurs parents, contre 20 % des enfants de parents non immigrants et 14 % des enfants dont un seul des parents est né à l'étranger. Lorsque les deux parents sont immigrants, la famille est sans doute moins bien établie et dispose de moins de relations familiales ou communautaires au Canada que d'autres, ce qui réduit ses chances de pouvoir compter sur la contribution d'une tierce personne à un régime d'épargne-études en faveur de leur enfant.

### L'attitude des enfants

Il semblerait que les enfants élevés par deux parents nés à l'étranger réussissent mieux à l'école que les enfants ayant un ou deux parents nés au Canada. *LEAPE* donne accès aux notes attribuées aux enfants par leurs enseignants. Nos constatations sont compatibles avec les résultats aux tests normalisés, suivant lesquels les enfants immigrants, qu'ils aient un ou deux parents nés à l'étranger, réussissent dans l'ensemble aussi bien à l'école que les enfants de familles non immigrantes (Marks, 2005; Worswick, 2004). En fait, les enfants dont les deux parents sont nés à l'étranger se classent légèrement en tête en termes de rendement scolaire.

Nous n'avons relevé aucune différence entre l'épargne-études des trois groupes selon leur degré de participation à la vie sociale. Dans la mesure où il existe une corrélation entre l'adaptation sociale à l'école et le comportement d'épargnants des parents, il s'agit là d'une constatation importante, car elle donne à penser que les enfants de familles immigrantes s'intègrent bien à la vie de leur école, et qu'à l'instar de leurs camarades de familles non immigrantes, ils y acquièrent d'importantes compétences sociales. Audas et Willms (2001), par exemple, laissent entendre que les compétences sociales importent, non seulement en raison de leur rapport avec l'engagement en faveur des études, mais aussi pour leur valeur intrinsèque. Pour les enfants immigrants (de première ou de

seconde génération), l'adaptation à la vie scolaire est inextricablement liée au sentiment d'être accepté par ses pairs (Gunderson, 2007).

## Les facteurs qui jouent sur l'épargne-études

Dans cette section, nous tentons d'estimer l'épargne-études en fonction de différentes variables prédictives de nature structurelle, circonstancielle et personnelle. Les résultats de notre analyse de régression sont présentés au tableau 2<sup>3,4</sup>. Les variables présentées sont celles dont le poids prévisionnel relatif à l'épargne demeure important lorsque toutes les autres variables de l'équation sont maintenues à des valeurs (moyennes) constantes.

Comme on pouvait s'y attendre, le montant de l'épargne-études varie beaucoup d'une région à l'autre. Les personnes qui résident au Québec, en particulier, économisent en moyenne environ 1 000 \$ de moins que celles qui habitent ailleurs au pays.

L'âge d'un enfant joue un rôle majeur dans l'épargne présumée de ses parents. Le montant estimatif de l'épargne-études des parents d'enfants âgés de cinq à huit ans est de 4 378 \$, contre environ 7 124 \$ pour celle des parents d'enfants âgés de 15 à 16 ans. La hausse subite de l'épargne constituée pour les enfants de cet âge signifie que la décision de poursuivre des études collégiales ou universitaires a été prise et que les parents réalisent à ce stade qu'ils doivent gonfler leurs contributions à cette épargne. Cette conclusion rejoint aussi la constatation de Thiessen et Looker (2005), à savoir qu'au sein des familles ayant plusieurs enfants, les parents affectent à chaque enfant l'argent destiné à ses EPS à mesure que ses études secondaires touchent à leur fin. Toutefois, selon notre analyse, lorsque les estimations de l'épargne sont ajustées en tenant compte de l'âge, cette stratégie ne semble pas mener à une affectation de fonds équilibrée.

La présence de plusieurs enfants au sein d'une famille a un effet considérable sur l'épargne des parents. Les parents mettent de côté environ 1 300 \$

3. Les trois variables à échelle font partie des modèles de régression en tant que valeurs quantitatives permettant de prévoir l'épargne études. Les autres variables utilisées dans la présente analyse, y compris les variables théoriquement continues (p. ex., l'âge et le rendement scolaire), sont considérées être catégoriques, afin de tenir compte de leur nature discrète et du nombre limité de catégories.
4. Les estimations sont converties en revenus d'emploi à l'aide de l'inverse de la fonction de lien, tout en maintenant les autres variables à des valeurs types constantes (les moyennes servent de variables de prévision quantitatives et les proportions, de variables de prévision catégoriques).

de plus pour financer les études d'un enfant unique qu'aux fins de celles d'un enfant qui a une sœur ou un frère, et environ 1 700 \$ de plus qu'en prévision de celles d'un enfant qui a deux frères ou sœurs, voire davantage. Tel qu'indiqué précédemment, cela reflète les difficultés auxquelles se heurtent les parents de plusieurs enfants pour ce qui est de répartir entre ceux-ci les ressources dont ils disposent.

L'influence du revenu familial sur l'épargne que les parents constituent en prévision des EPS d'un enfant ne saurait être sous-estimée. Globalement, les parents au revenu le plus faible, c. à d. ceux qui gagnent moins de 30 000 \$ par année, ont économisé 2 618 \$ en prévision des EPS d'un enfant. On peut s'attendre à ce qu'ils épargnent à peu près 8 000 \$ de moins que les parents qui disposent d'un revenu familial supérieur à 80 000 \$.

Le statut de propriétaire-occupant est un autre indicateur du statut socioéconomique des parents qui joue grandement sur l'épargne-études. Les parents qui n'ont plus de dette hypothécaire à rembourser sont en mesure d'économiser quelque 4 200 \$ de plus que ceux qui font des versements hypothécaires et environ 5 500 \$ de plus que les parents qui sont locataires.

Étant donné que les familles immigrantes économisent en général plus pour les EPS de leurs enfants que les familles non immigrantes, il importe de voir si l'épargne-études des parents immigrants est liée à leur niveau de scolarité, après prise en compte du revenu, du mode d'occupation du logement et des autres variables retenues. Nous nous sommes en particulier penchés sur la question de savoir si le lien entre le statut d'immigrants des parents et le montant de leur épargne-études varie selon qu'au moins l'un

Tableau 2 – Montant épargné selon les caractéristiques de l'épargne

		Distribution Gamma Valeur escomptée de l'épargne $\tau$	
<b>Tous les enfants</b>		5 108	
<b>Sexe</b>	Féminin	4 827	
	Masculin	5 395	
<b>Nombre de frères et sœurs</b>	Zéro	5 871	
	Une/un	4 528	**
	Deux ou plus	4 129	**
<b>Langue parlée à la maison</b>	Anglais ou français	5 106	
	Autre	5 136	
<b>Structure familiale</b>	Biparentale	5 207	
	Monoparentale	4 672	
<b>Occupation de la mère</b>	Mère à la maison	5 053	
	Mère travaille à l'extérieur	5 119	
<b>Région</b>	Est	4 902	
	Québec	4 024	*
	Ontario	5 738	
	Ouest	5 730	
<b>Âge</b>	0-4	-	
	5-8	4 378	
	9-12	5 211	
	13-14	5 743	
	15-16	7 124	***
	17-18	6 217	

Suite à la page suivante

Tableau 2 – Montant épargné selon les caractéristiques de l'épargne (suite)

		Distribution Gamma	Valeur escomptée de l'épargne $\tau$
<b>Revenu familial</b>	<i>Faible</i>	2 618	
	Faible-moyen	4 292	***
	Moyen-élevé	5 660	***
	Élevé	10 963	***
<b>Mode d'occupation du logement</b>	<i>Propriétaires avec une dette hypothécaire</i>	4 813	
	Propriétaires sans dette hypothécaire	9 052	***
	Locataires	3 530	***
<b>Aspirations</b>	<i>Études secondaires</i>	2 840	
	EPS (autres)	5 352	***
	Université	5 395	***
<b>Parents comptent sur une aide financière aux études</b>	<i>Oui</i>	3 923	
	Non	6 670	***
	Peut-être	6 027	**
<b>Parents connaissent la SCEE</b>	<i>Oui</i>	6 311	
	Non	4 295	***
<b>D'autres personnes épargnent pour l'enfant</b>	<i>Oui</i>	6 614	
	Non	4 895	***
<b>Relation entre le statut d'immigrants et l'éducation des parents</b>	Les parents sont tous deux immigrants et un parent sur deux est allé à l'université	5 174	
	Un des deux parents est immigrant et un des deux est allé à l'université	5 144	
	Les deux parents sont nés au Canada et un des deux est allé à l'université	5 981	**
	<i>Les parents sont tous deux immigrants et aucun des deux n'est allé à l'université</i>	4 935	
	Un des deux parents est immigrant et aucun des deux n'est allé à l'université	6 573	**
	Les deux parents sont nés au Canada et aucun des deux n'est allé à l'université	4 742	
<b>Rendement scolaire (notes obtenues)</b>	< 70	3 944	
	70-79 (B)	5 668	
	80-89 (A)	6 653	***
	90-100 (A+)	7 469	***
<b>L'enfant a bénéficié d'un tutorat</b>	<i>Oui</i>	6 132	
	Non	4 950	**
<b>Les parents se sont occupés des devoirs à la maison (4-19) <math>\tau \tau</math></b>		109	*
<b>Interaction parents-enfant (3 - 13) <math>\tau \tau</math></b>		108	
<b>Participation à des activités en dehors de l'école (5-25) <math>\tau \tau</math></b>		185	***

Source : Enquête sur les approches en matière de planification des études (N = 5 580)

Les tests d'hypothèse relatifs aux variables nominales sont basés sur des comparaisons avec la catégorie de référence (indiquée en italiques).

$\tau$  Le montant de l'épargne est subordonné aux valeurs moyennes des variables explicatives.

$\tau \tau$  La valeur estimative représente la variation attendue de l'épargne par unité de la variable explicative, sous réserve des valeurs moyennes de toutes les variables explicatives.

\* p < 0,05; \*\* p < 0,01; \*\*\* p < 0,001

des deux parents est allé à l'université. Les résultats donnent à penser qu'avoir un père ou une mère qui a fréquenté l'université n'a des retombées positives que dans le cas des familles non immigrantes. Un enfant d'une famille non immigrante bénéficiera de 1 200 \$ de plus en épargne-études si au moins un de ses parents a fait des études supérieures. Toutefois, l'épargne-études destinée aux enfants élevés par deux parents nés à l'étranger ne dépend aucunement du niveau de scolarité de ces derniers, et les enfants des familles dont les deux parents sont nés à l'étranger bénéficient en fait d'une épargne-études moins importante si au moins un de leurs parents a étudié à l'université. Ainsi, ce n'est qu'au sein des familles non immigrantes que l'accès présumé d'un enfant à un capital culturel accru a un effet favorable sur l'épargne-études prévue lorsqu'au moins un de ses parents est très instruit. Le niveau de scolarité des parents ne semble pas avoir le même effet positif sur les enfants des familles immigrantes. Bonikowska (2007) fait état d'une constatation similaire, quoique plus restreinte, dans son étude sur les sommes que les familles immigrantes dépensent pour l'éducation de leurs enfants. Selon elle, les parents immigrants peu instruits épargnent en général plus que ceux qui ont fait des études plus poussées, parce que ces derniers investissent aussi dans leur propre perfectionnement ou formation.

Les parents ont des comportements d'épargnants étroitement liés aux aspirations qu'ils cultivent concernant l'éducation de leurs enfants. Les parents qui s'attendent à ce que leur enfant aille à l'université ont par exemple constitué une épargne d'environ 5 400 \$ en faveur de ses études, montant à peu près équivalent à celui de l'épargne-études des parents qui prévoient que leur enfant fréquentera un autre type d'établissement d'enseignement postsecondaire, mais supérieur de quelque 1 600 \$ à celui mis de côté par les parents qui pensent simplement que leur enfant finira l'école secondaire. L'épargne constituée par ce dernier groupe peut être interprétée comme signifiant que les parents s'attendent en réalité à ce que l'enfant poursuive ses études au-delà du secondaire, mais que ni les parents, ni l'enfant lui-même n'ont encore d'idée précise de la voie que celui-ci empruntera. Il a été dit que les EPS reflètent une « hiérarchie » de prestige et de coûts selon

laquelle l'université l'emporte sur le collège, et les études dans l'un ou l'autre type d'établissement sont considérées préférables à la formation à un métier ou toute autre formation technique (Schuetze et Sweet, 2003). D'après les résultats de notre analyse, il semblerait toutefois que l'épargne-études parentale dépend plutôt de l'existence d'un objectif précis en matière d'EPS que de la nature de cet objectif.

Comme l'ont fait ressortir des recherches antérieures, le comportement d'épargnants des parents est aussi fortement lié à la question de savoir s'ils comptent sur une aide financière aux études et à leur connaissance des mécanismes d'épargne (Lefebvre, 2004). Les parents qui ne s'attendent pas à ce que leur enfant bénéficie d'une subvention ou d'une bourse pour ses EPS réservent par exemple 2 700 \$ de plus de leur propre argent pour financer celles-ci que ceux qui comptent sur une certaine forme d'aide extérieure. La connaissance qu'ont les parents de la SCEE est aussi déterminante en ce qui concerne le montant qu'ils mettent de côté pour les études de leur enfant. Les parents qui connaissent ce programme de subvention épargnent près de 2 000 \$ de plus que ceux qui ne le connaissent pas. Les parents versent par ailleurs plus au Régime enregistré d'épargne-études de leur enfant si quelqu'un d'autre y contribue également : pour être plus précis, leur épargne-études dépasse celle des autres parents d'environ 1 700 \$.

Le temps que les parents passent à aider et à surveiller leur enfant quand vient le temps de faire ses devoirs se traduit aussi par une épargne-études plus conséquente. L'embauche d'une tuteur ou d'un tuteur représente un investissement additionnel que font certains parents pour améliorer le rendement scolaire de leur enfant. Ceux qui se procurent des services de tutorat dans le secteur privé épargnent 1 100 \$ de plus pour les EPS de leur enfant que d'autres. La durée des interactions parents-enfant constitue une forme additionnelle d'investissement parental, bien que dans notre modèle ce facteur ait été sans rapport avec le montant de l'épargne-études. Néanmoins, l'existence d'une corrélation généralement positive entre l'implication des parents et l'épargne fait ressortir l'influence des investissements parentaux.

L'un des facteurs prépondérants parmi ceux qui jouent sur l'épargne-études est l'opinion que les parents

ont de la réussite scolaire de leurs enfants. Le rendement scolaire est de toute évidence un indicateur majeur de l'admissibilité d'un enfant aux EPS. Les enfants qui obtiennent une moyenne de C (inférieure à 70 %) bénéficient d'une épargne-études parentale d'environ 4 000 \$, tandis que ceux qui ont une moyenne de B reçoivent aux alentours de 5 700 \$. Les enfants qui peuvent se targuer d'une moyenne de A (située entre 80 et 89 %) peuvent entamer leurs

études avec plus de 6 600 \$ en épargne, les enfants dont la moyenne atteint A+ (90 % et mieux) peuvent même compter sur près de 7 500 \$ en épargne provenant de leurs parents. La vie sociale des enfants exerce aussi une influence sur le comportement d'épargnants de leurs parents. La quantité de temps que les enfants consacrent à des activités parascolaires se ressent aussi de façon positive sur le montant de l'épargne-études que leurs parents accumulent pour eux.

# Résumé et conclusions

Dans cette étude, nous avons examiné la possibilité que les enfants immigrants soient exclus de la participation aux études postsecondaires (EPS) en raison d'un manque de ressources familiales. Nous étions motivés à étudier cette question en raison de la diminution réelle et abrupte des gains d'emploi des immigrants au cours des deux dernières décennies, avec ce qui s'ensuit de retombées possibles sur la capacité des parents immigrants de financer les EPS de leurs enfants. Le financement des EPS peut, bien entendu, prendre différentes formes, mais l'épargne parentale en est l'une des plus importantes. Les limites que la précarité du revenu familial impose à la capacité d'épargne des parents se traduisent par une limitation correspondante des possibilités d'EPS des enfants.

D'après les résultats de notre analyse, les familles immigrantes au sein desquelles un des deux parents est né à l'étranger constituent une épargne-études nettement plus importante que les familles immigrantes dont les deux parents sont nés à l'étranger, et ces deux groupes de familles épargnent davantage que les familles dont les deux parents sont nés au Canada. Il est particulièrement intéressant de noter la corrélation assez étroite entre le revenu, le statut de propriétaire-occupant et l'épargne-études. Les différences de revenu que nous avons relevées dans notre échantillon formé uniquement de parents d'enfants d'âge scolaire – qui excluait ainsi environ 25 % de la population prise en considération dans l'*Enquête sur les approches en matière de planification des études (EAPE)* – étaient moins importantes que prévu. Les ménages d'ascendance canadienne comportaient une proportion identique de familles à faible revenu que les ménages incluant deux parents nés à l'étranger. Par ailleurs, les familles au sein desquelles seul l'un des deux parents est né à l'étranger disposent, dans l'ensemble, de revenus d'emploi et de niveaux d'avoirs relativement élevés.

En plus de l'épargne-études qu'ils constituent, les parents font des investissements additionnels du jardin d'enfants jusqu'à la 12<sup>e</sup> année de scolarité de

leurs enfants en vue de préparer ceux-ci aux exigences intellectuelles, affectives et sociales du système d'EPS. Ces investissements sont complexes, interreliés et, pris dans leur ensemble, ont été assimilés à une manifestation de « parentage intensif ». Le parentage intensif s'accompagne d'innombrables obligations, et bon nombre d'écrits traitent de l'efficacité avec laquelle les parents s'acquittent de ce rôle selon leur statut socioéconomique, et en particulier selon leur revenu et leur niveau de scolarité. Étant donné que les parents immigrants tendent à être plus instruits que les parents canadiens de naissance, nous avons évalué les effets de l'éducation des parents immigrants et non immigrants sur le montant de l'épargne-études. Nous avons procédé à une estimation de cette épargne à l'aide d'un modèle tenant compte du revenu et d'autres variables censées avoir une influence sur le montant épargné. Il ressort des résultats que nous avons ainsi obtenus que le niveau de scolarité des parents immigrant *n'influe pas* sur le montant de leur épargne-études. De plus, ces résultats montrent que le statut d'immigrants ne se traduit par aucune différence au chapitre de l'épargne-études si l'on fait abstraction du patrimoine familial, des pratiques parentales et du rendement scolaire des enfants. Bref, les mêmes facteurs déterminent l'épargne-études des parents immigrants et celle des parents non immigrants.

L'analyse de régression a dégagé plusieurs variables majeures permettant de prévoir l'épargne-études qui, ensemble, sont à la base de cette épargne chez les parents ayant des enfants d'âge scolaire. Il s'agit entre autres d'indicateurs du statut socioéconomique de la famille, d'un éventail de pratiques parentales incluant divers aspects de planification financière, et de la preuve qu'un enfant s'applique et réussit à l'école. Bien que le statut d'immigrant ne se soit pas avéré un déterminant important de l'épargne-études, les familles immigrantes, et en particulier celles dont les deux parents sont nés à l'étranger, occupent une place particulière en regard de bon nombre des corrélats de cette épargne. Nous commentons

ci-après les relations spécifiques entre les variables qui décrivent la situation des parents immigrants.

### **Le statut socioéconomique et les aspirations parentales**

Nous avons observé des variations concernant le niveau de scolarité des parents des deux groupes d'immigrants pris en considération aux fins de notre analyse, mais cette mesure du statut socioéconomique n'a pas la même influence sur l'épargne-études de ces parents que sur celle des parents non immigrants. Le niveau d'instruction des parents canadiens de naissance est synonyme d'accès à des formes utiles de capital culturel. Chez les familles immigrantes, il semblerait toutefois que les ambitions des parents et la capacité de ces derniers à motiver leurs enfants à prendre l'école au sérieux et à se fixer leurs propres objectifs en matière d'EPS semblent être les principaux moteurs de l'épargne-études. Le cheminement privilégié par la plupart des immigrants en matière d'EPS est l'université, surtout au sein des familles dont les deux parents sont nés à l'étranger. Cette attitude a été maintes fois confirmée chez les immigrants en général (Anisef et coll., 2000; Krahn et Taylor, 2005). L'université est bien sûr la forme d'EPS la plus difficile sur le plan intellectuel et aussi la plus coûteuse, et elle exige de ce fait le plus grand investissement de ressources familiales.

### **Le parentage intensif et les stratégies d'épargne**

Les familles immigrantes semblent s'intéresser tout aussi concrètement à la croissance et au développement de leurs enfants que les familles non immigrantes. Elles semblent donc avoir adopté le rôle éducatif des parents que nous avons appelé « parentage intensif ». Les parents immigrants assument sans aucune doute les responsabilités liées au rôle parental qui ont trait à la planification et à la préparation des EPS. En ce qui concerne la mise en place d'un régime d'épargne-études pour leurs enfants, les parents immigrants semblent tout à fait conscients des possibilités qu'offrent des mécanismes gouvernementaux tels que la SCEE et le Programme canadien de prêts aux étudiants. Kapsalis (2006) a noté que la proportion de jeunes qui obtiennent des prêts pour études est plus importante chez les immigrants qu'au sein du reste de la population. Il se peut que ces prêts à coût relativement bas servent de

complément aux efforts d'épargne des parents et s'inscrivent à ce titre dans un plan de financement plus général. D'un autre côté, leur popularité reflète peut-être l'incapacité des parents immigrants à épargner ou la nécessité pour eux d'investir dans leur propre formation ou perfectionnement professionnel. Il ressort de notre analyse que les familles immigrantes au sein desquelles les deux parents sont nés à l'étranger sont plus susceptibles que d'autres de se heurter à des contraintes financières, car c'est au sein de ce groupe que l'on relève le plus grand nombre de ménages à faible revenu.

### **Le rendement scolaire et le montant de l'épargne**

Nous avons constaté de nettes différences entre termes de rendement scolaire entre les enfants selon qu'un seul de leurs parents est né à l'étranger ou les deux. Les enfants dont le père et la mère sont immigrants se distinguent par l'excellence de leurs résultats scolaires, tandis que les enfants dont seul un des parents est né à l'étranger ont un rendement scolaire similaire à celui des enfants de familles non immigrantes. Néanmoins, les familles dont les deux parents sont nés à l'étranger constituent une épargne-études moins importante pour leurs enfants. En général, un rendement scolaire supérieur de la part des enfants renforce la détermination des parents à mobiliser les ressources nécessaires pour faciliter les EPS, surtout lorsqu'ils ont de hautes aspirations à cet égard et qu'ils ont déjà investi du temps et d'autres ressources intangibles dans l'éducation de leurs enfants. Qu'il vise une amélioration des compétences linguistiques, un enseignement correctif ou un enrichissement de l'apprentissage, le tutorat fait partie des moyens mis en œuvre par quantité de parents immigrants pour favoriser l'éducation de leurs enfants, et il existe une corrélation positive entre celui-ci et l'épargne-études.

Il semblerait que les parents des deux groupes de familles immigrantes souhaitent que leurs enfants fassent des EPS, mais la réalisation de cet objectif se heurte à des obstacles pour les uns comme pour les autres. Au sein des familles dont les deux parents sont nés à l'étranger, les enfants affichent un rendement scolaire relativement élevé, mais le revenu inférieur à la moyenne de ces familles et leur situation moins stable en matière d'habitation rendent l'épargne-études

difficile. Les enfants issus de familles où un seul des deux parents est né à l'étranger ont un rendement scolaire qui reflète une moins grande application aux études, mais les aspirations et les ressources financières de leurs parents sont suffisantes pour engendrer et alimenter une motivation et une épargne-études assez élevées.

### Le mot de la fin

Le montant du soutien accordé aux jeunes désireux de faire des EPS et le moment où ce soutien est disponible se prêtent à différentes interprétations. Daniel, Schwarz et Teichler (1999) évoquent à ce sujet un éventail de points de vue, allant de la perception de l'enfant comme « citoyen » qui a droit à une aide gouvernementale majeure à celle qui veut que les EPS des enfants soient la responsabilité exclusive de leur famille. Entre les deux extrêmes se rangent des positions plus modérées qui estiment qu'il y a tout lieu de prévoir une certaine forme de soutien public aux EPS, mais que les enfants (et leurs familles) doivent « investir » dans leur propre avenir. Quelle que soit la position qui décrit le mieux le mode d'accès au système d'EPS canadien, il ne fait aucun doute que la famille restera toujours à la base de la réussite des enfants pour ce qui est de déterminer le cheminement qui leur convient le mieux. S'il est vrai que l'épargne-études ne représente qu'une façon parmi d'autres de financer les EPS, elle n'en demeure pas moins une composante majeure des responsabilités associées au parentage intensif que les écoles et les gouvernements s'efforcent tant de promouvoir (Dehli, 2004). Dans ce contexte, il convient de saluer, et de récompenser, la détermination des familles immigrantes à préparer leurs enfants aux EPS en constituant une épargne-études, mais aussi en faisant d'autres contributions en temps et en ressources variées et en incitant leurs enfants à investir eux-mêmes dans leur réussite scolaire.

## Les politiques envisageables

Les mécanismes actuels de soutien aux EPS évaluent la situation économique et les aspirations des parents au moment de calculer les coûts prévisibles des études et de décider de l'admissibilité d'un enfant à une aide financière. Cela se passe en partie dans le

cas de l'octroi d'une Subvention canadienne pour l'épargne-études (SCEE) et de la subvention parallèle que le gouvernement fédéral offre aux familles à faible revenu par l'intermédiaire du Bon d'études canadien. Récompenser les efforts que les membres d'une famille déploient ensemble pour planifier les EPS des enfants suppose en quelque sorte de voir les parents et les enfants comme faisant équipe. Or, il arrive que les enfants obtiennent de bons résultats scolaires sans le soutien de leurs parents. Cela étant dit, dans l'ensemble, l'intérêt que les parents portent à l'éducation de leurs enfants se traduit par une plus grande application de ces derniers aux études et donc par un meilleur rendement scolaire. À l'heure actuelle, les subventions et bourses attribuées, soit à la fin des études secondaires, soit lors de l'admission au collège ou à l'université, sont les seules récompenses que peuvent espérer les jeunes qui se distinguent par un rendement scolaire supérieur. Il s'agirait de créer un programme gouvernemental d'épargne-études qui reconnaisse en quelque sorte les accomplissements aux cycles intermédiaire et supérieur du secondaire, de manière à faire des élèves des agents de leur propre devenir. Là où les parents contribuent aussi au futur cheminement des élèves dès le jardin d'enfants et jusqu'à la 12<sup>e</sup> année, un tel programme engendrerait et alimenterait les synergies d'une famille unie dans la poursuite d'un objectif commun.

Berger (2007) a déjà fait valoir qu'il est indispensable de créer de nouvelles formes d'aide aux études pour les jeunes à faible revenu. Berger et Motte (2007) ont par ailleurs souligné la valeur d'une approche basée sur l'éducation permanente pour combler certaines lacunes financières. La Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire a lancé un programme baptisé « Un avenir à découvrir », mis à l'essai au Manitoba et au Nouveau-Brunswick, dont le but est d'apporter un meilleur soutien financier aux enfants et aux adolescents durant leur scolarité. Ce programme prévoit la création d'un compte de fiducie au nom des élèves, dans lequel la Fondation dépose des fonds à mesure que leurs études secondaires avancent. Si ce programme s'avère efficace et son maintien par ailleurs faisable, l'extension de cette forme d'aide à d'autres familles dans le besoin serait relativement simple. Les possibilités d'EPS des enfants de familles immigrantes à faible revenu admissibles à ce programme en seraient améliorées d'autant.

## La portée de la recherche à venir

Il se dégage de la présente analyse plusieurs orientations possibles pour la recherche à venir. Quelques-uns des sujets qu'il y aurait lieu d'examiner en premier sont : le revenu d'emploi des immigrants, l'influence de l'origine ethnique sur la variation de l'épargne des immigrants, ou encore les aspirations en matière d'EPS.

De nombreuses études économiques et sociologiques traitent de l'emploi des immigrants, en particulier sous l'angle de la reconnaissance des titres de compétence. La constatation générale que, malgré leurs niveaux d'instruction relativement élevés, les immigrants disposent aujourd'hui de revenus considérablement réduits est étayée par le fait que 22 % des familles immigrantes se situent dans le quartile du revenu le plus bas. Ce chiffre inclut bien sûr un nombre important de familles sérieusement défavorisées, mais il n'est pas si différent des 19 % de familles non immigrantes que l'on trouve dans la catégorie des ménages à faible revenu. Par ailleurs, les familles ayant les revenus les plus élevés sont celles dont les deux parents sont nés à l'étranger. Compte tenu de ces différences, il convient de nuancer les observations relatives aux conséquences de la baisse de revenu des immigrants en regard du fait que de nombreuses familles non immigrantes se trouvent dans la même situation. Il serait utile de procéder à une comparaison plus détaillée de la façon dont les familles immigrantes et non immigrantes à faible revenu gèrent cette situation et ses retombées sur la planification et les investissements liés aux études de leurs enfants.

L'un des principaux facteurs à l'origine des différences entre les immigrants est l'origine ethnique. Comme nous l'avons déjà fait remarquer, la recherche dans ce domaine est limitée par les données d'enquête disponibles concernant les immigrants. Néanmoins, divers rapports basés sur les données administratives des écoles des trois plus grandes villes canadiennes que sont Toronto, Montréal et Vancouver laissent entendre que le pays d'origine et la langue parlée à la maison sont étroitement liés au rendement scolaire. Les enfants de certains groupes ethniques (dont l'un des parents ou les deux sont immigrants) obtiennent systématiquement de meilleurs résultats à l'école que tous les autres, y compris les enfants canadiens de naissance (McAndrew et coll., 2005; Anisef et coll., 2008).

Les aspirations en matière d'EPS progressent au Canada. Un nombre croissant de familles qui par le passé n'envisageaient nullement d'envoyer leurs enfants au collège ou à l'université entretiennent dorénavant ce type de projet. Malgré le regain de popularité de la formation professionnelle, et notamment de la formation à un métier (c.-à-d. de l'apprentissage) que l'on observe depuis quelques années, la voie des EPS n'a rien perdu de son attrait aux yeux des parents immigrants et, dans une moindre mesure, des parents non immigrants. La préparation des enfants en vue d'une transition réussie vers les EPS prend appui sur un échafaudage complexe de convictions et de pratiques parentales, qui sont souvent alimentées par l'objectif de voir un enfant décrocher un diplôme collégial ou un grade universitaire. Il serait bon de mieux comprendre la genèse des aspirations en matière d'EPS au sein des familles immigrantes. Une étude sur ce sujet serait d'autant plus utile si elle était faite sous l'angle du vécu des enfants durant leurs premières années d'école, auquel les parents participent et contribuent. Il convient toutefois de garder à l'esprit que les enfants sont aussi les agents de leur propre devenir. Ils enrichissent leur capital humain par leurs efforts en classe, et leur rendement scolaire incite leurs parents à investir davantage dans leur réussite. L'étude des interactions parents-enfant en rapport avec le vécu scolaire nous aiderait à mieux comprendre ce qui donne naissance aux aspirations en matière d'EPS et ce qui les alimente, en particulier si elle avait lieu sous l'angle de l'exécution différenciée du rôle parental selon le sexe de l'enfant. Les filles prennent généralement l'école plus au sérieux que les garçons et obtiennent de meilleurs résultats qu'eux, à en juger par les indicateurs pertinents. En général, les notes que les enseignantes et enseignants attribuent à leurs élèves tiennent compte et témoignent non seulement de leurs accomplissements, mais de leur comportement social. L'adaptation des élèves à la salle de classe est en partie attribuable à la façon dont les parents tentent de préparer leurs enfants à la vie scolaire, selon qu'il s'agit de garçons ou de filles. Plusieurs études qualitatives ont examiné la manière dont les parents immigrants traitent leurs enfants de sexe masculin et féminin : il serait utile de les compléter par une analyse basée sur des données d'enquête.

---

# Bibliographie

Anisef, P., et K. Kilbride. *Managing Two Worlds: The Experiences and Concerns of Immigrant Youth in Ontario*, Toronto, Canadian Scholars' Press, 2003.

Anisef, P., P. Axelrod, E. Baichman-Anisef, C. James, et A. Turriffin. *Opportunity and Uncertainty: Life Course Experiences of the Class of '73*, Toronto, University of Toronto Press, 2000.

Anisef, P., R. Brown, K. Phythian, R. Sweet, et D. Walters. *Early School Leaving among Immigrants in Toronto Secondary Schools*, document inédit, Toronto, Département de sociologie de l'Université York, 2008.

Anisef, P., G. Frempong, et R. Sweet. « The Effects of Region and Gender on Educational Planning in Canadian Families », dans R. Sweet et P. Anisef (dir.), *Preparing for Post-Secondary Education: New Roles for Governments and Families*, p. 249-272, Montréal, McGill-Queens University Press, 2005.

Anisef, P., et K. Phythian. *Rising Low-Income Rates and Adaptation of Canadian Immigrant Youth*, document inédit, Toronto, Université York, 2005.

Anisef, P., R. Sweet, et P. Ng. « Financial Planning for Post-Secondary Education in Canada: A Comparison of Savings Instruments Employed across Aspiration Groups », *NASFAA Journal of Student Financial Aid*, vol. 34, vol. 2, p. 19-32, 2004.

Audas, R., et J. D. Willms. *Engagement and Dropping Out of School: A Life-Course Perspective*, Ottawa, Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique, Ressources humaines et Développement social Canada, 2001.

Barber, B. (1997). « Introduction: Adolescent Socialization in Context—The Role of Connection, Regulation and Autonomy in the Family. » *Journal of Adolescent Research* 12: 5-11.

Berger, J. *Une nouvelle forme d'aide financière aux étudiants : création, mise en œuvre et évaluation des bourses d'accès du millénaire – Note de recherche du millénaire n° 5*, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2007.

Berger, J., A. Motte, et A. Parkin. *Le prix du savoir : L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada – Troisième édition*, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2007.

Berger, J. et A. Motte. « L'accès aux études postsecondaires : Surmonter les obstacles », *Options politiques*, novembre 2007.

Bonikowska, A. *Explaining the Education Gap Between Children of Immigrants and the Native Born: Allocation of Human Capital Investments in Immigrant Families*, manuscrit inédit, Vancouver, Université de Colombie-Britannique, 2007.

- Bourdieu, P. « The Forms of Capital », dans J. Richardson (dir.) et R. Nice (trad.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, p. 241-258, New York, Greenwood Press, 1986.
- Boyd, M., et L. Kaida. *Generational Shifts in Visible and Non-Visible Minority Poverty Levels: A Comparison of Immigrants and Immigrant Offspring*, présentation lors de l'assemblée annuelle de la Société canadienne de sociologie et d'anthropologie, tenue du 30 mai au 2 juin 2006 à Toronto.
- Breen, R. (1996). *Regression Models: Censored, Sample Selected or Truncated Data*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Butlin, G. « Déterminants de la poursuite d'études postsecondaires », *Revue trimestrielle de l'éducation*, vol. 5, n° 3, p. 9-35, 1999.
- Chao, R., et D. Willms. *Family Income, Parenting Practices, and Childhood Vulnerability: A Challenge to the "Culture of Poverty"*, thèse, document d'information stratégique n° 9, Institut canadien de recherche en politiques sociales, Fredericton, Université du Nouveau-Brunswick, 2000.
- Christophides, L., J. Cirello, et M. Hoy. « Family Income and Post-Secondary Education in Canada », *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 31, n° 1, p. 177-208, mars 2001.
- Clausen, J. « Adolescent Competence and the Life Course, or Why One Social Psychologist Needed a Concept of Personality », *Social Psychology Quarterly*, vol. 54, p. 4-14, 1991.
- Compas Inc. *Études postsecondaires : Facteurs culturels, scolaires et économiques*, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2005.
- Conseil Canadien sur l'apprentissage. *Facteurs influant sur l'augmentation et la diminution des inscriptions aux études postsecondaires*, Vancouver, CCA, 2006.
- Conseil Canadien sur l'apprentissage. *Enquête de 2007 sur les attitudes des Canadiens à l'égard de l'apprentissage*, Vancouver, CCA, 2008.
- Corak, M., G. Lipps, et J. Zhao. *Revenu familial et participation aux études postsecondaires*, rapport n° 11F0019MIF2003210, Ottawa, Ontario, Statistique Canada, 2003.
- Côté, J., et A. Allahar. *Ivory Tower Blues: A University System in Crisis*, Toronto, University of Toronto Press, 2007.
- Daniel, H-D., S. Schwarz, et U. Teichler. « Study Costs, Student Income and Public Policy in Europe », *European Journal of Education*, vol. 34, n° 1, p. 7-22, 1999.
- Davies, S. « School Choice by Default?: Understanding the Demand for Private Tutoring in Canada », *American Journal of Education*, vol. 110, n° 3, p. 233-255, 2004.
- Davies, S. « A Revolution of Expectations?: Three Key Trends in the SAEP Data », dans R. Sweet et P. Anisef (dir.), *Preparing for Post-Secondary Education: New Roles for Governments and Families*, p. 149-165, Montréal, McGill-Queens University Press, 2005.

- Davies, S., et F. Hammack. « Channelling Competition in Higher Education: Comparing Canada and the U.S. », *Journal of Higher Education*, vol. 75, p. 89-107, 2004.
- De Broucker, P., et L. LAVALLÉE. « Réussir dans la vie : L'influence de la scolarité des parents », *Revue trimestrielle de l'éducation*, vol. 5, n° 1, p. 22-28, 1998.
- De Broucker, P. *Accéder aux études postsecondaires et les terminer : la situation des étudiants à faibles revenus – Une synthèse des résultats de recherche*, Ottawa, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, 2005.
- Deforges, C., et A. Abouchaar. *The Impact of Parental Involvement, Parental Support, and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review*, rapport n° 433, Londres, R.-U., Department of Education and Skills, 2003.
- De Graaf, N.D., P.M. de Graaf, et G. Kraaykaamp, G. « Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective », *Sociology of Education*, vol. 73, p. 92-111, 2000.
- Dehli, K. « Parental Involvement and Neo-Liberal Government: Critical Analysis of Contemporary Education Reforms », *Canadian and International Education*, vol. 33, n° 1, p. 45-73, 2004.
- Dinovitzer, R., J. Hagan, et P. Parker. « Choice and Circumstance: Social Capital and Planful Competence in the Attainments of Immigrant Youth », *Canadian Journal of Sociology*, vol. 28, p. 463-488, 2003.
- Drolet, M. « Participation aux études postsecondaires au Canada : le rôle du revenu et du niveau de scolarité des parents a-t-il évolué au cours des années 1990? », Direction des études analytiques, document de recherche n° 243, Ottawa, Statistique Canada, 2005.
- Dumais, S. « Early Childhood Cultural Capital, Parental Habits, and Teachers' Perceptions », *Poetics*, vol. 34, p. 83-107, 2005.
- Dyson, L. « Home-School Communication and Expectations of Recent Chinese Immigrants », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 26, n° 4, p. 455-476, 2001.
- Ekos Research Associates Inc. *Investir dans leur avenir : Une enquête sur le soutien financier en matière d'éducation postsecondaire*, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2006.
- Farkas, G. « Cognitive Skills and Noncognitive Traits and Behaviors in Stratification Processes », *American Review of Sociology*, vol. 29, p. 541-562, 2003.
- Finnie, R., E. Laschelles, et A. Sweetman. « Who Goes?: The Direct and Indirect Effects of Family Background on Access to Post-Secondary Education », dans C. Beach, R. Boadway et M. McInnis (dir.), *Higher Education in Canada*, Montréal, McGill-Queens University Press, 2006.
- Finnie, R., C. Laporte, et E. Laschelles. *Antécédents familiaux et accès aux études postsecondaires : que s'est-il passé pendant les années 1990?*, Direction des études analytiques, document de recherche n° 290, Ottawa, Statistique Canada, 2004.

- Fleury, D. *Étude de la pauvreté et de la pauvreté au travail chez les immigrants récents au Canada*, Ottawa, RHSC, 2007.
- Frenette, M. « Access to College and University: Does Distance to School Matter? », *Canadian Public Policy*, vol. 30, n° 4, p. 427-443, 2004.
- Frenette, M. *Pourquoi les jeunes provenant de familles à plus faible revenu sont-ils moins susceptibles de fréquenter l'université? Analyse fondée sur les aptitudes aux études, l'influence des parents et les contraintes financières*, rapport n° 11F0019-295, Ottawa, Statistique Canada, 2007.
- Gladieau, L., et W. Swail. « Beyond Access: Improving the Odds of College Success », *Phi Delta Kappan*, vol. 81, p. 688-692, 2000.
- Gunderson L. *English-Only Instruction and Immigrant Students in Secondary Schools: A Critical Examination*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 2007.
- Gymiah, S., D. Walters, et K. Phythian. « Ethnicity, Immigration and Housing Wealth in Toronto », *Canadian Journal of Urban Research*, vol. 14, n° 2, p. 338-363, 2005.
- Hansen, J., et M. Kucera. *The Educational Attainment of Second-Generation Immigrants in Canada: Evidence from SLID*, manuscrit inédit, Montréal, Université Concordia, 2004.
- Hatton, C., et J. Bacic. *Study on Parenting: Issues of Newcomer Families in Ontario—Report on Literature Review and Bibliography*, Toronto, Centre d'excellence conjoint pour la recherche en immigration et en intégration, 2001.
- Hays, S. *The Cultural Contradictions of Motherhood*, New Haven, CT, Yale University Press, 1996.
- Hemingway, D., et C. McMullen. *Une affaire de familles : L'impact du coût des études post-secondaires*, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2004.
- Hiebert, D. *Immigrant Experiences in Greater Vancouver: Focus Group Narratives*, Vancouver, Research on Immigration and Integration in the Metropolis, 1998.
- Hoover-Dempsey, K., et H. Sandler. « Why do parents become involved in their children's education? », *Review of Educational Research*, vol. 67, p. 3-42, 1997.
- Junor, S., et A. Usher. *Le prix du savoir 2004 : L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada*, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2004.
- Kao, G., et Tienda, M. « Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth », *Social Science Quarterly*, vol. 76, n° 1, p. 1-19, 1995.
- Kapsalis, C. « Who Gets Student Loans? », *Perspectives*, vol. 18, n° 4, 2006.
- Knighton, T., et S. Mirza. « Post-Secondary Participation: The Effects of Parents' Education and Household Income », *Revue trimestrielle de l'éducation*, vol. 8, n° 3, p. 25-32, 2002.

- Krahn, H., et A. Taylor. *Resilient Teenagers: Explaining the Higher Educational Aspirations of Visible Minority Immigrant Youth in Canada*, document de travail du Centre d'excellence des Prairies pour la recherche en immigration et en intégration (CERIS), numéro de série WWP02-05, Edmonton, Université de l'Alberta, 2005.
- Kralovec, E., et J. Buell. *The End of Homework: How Homework Disrupts Families, Overburdens Children, and Limits Learning*, Boston, Beacon Press, 2000.
- Kwak, K. « Adolescents and Their Parents: A Review of Intergenerational Family Relations for Immigrant and Non-Immigrant Families », *Human Development*, vol. 46, p. 115-136, 2003.
- Lareau, A. *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*, Los Angeles, University of California Press, 2003.
- Lareau, A, et E. Weininger. « Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment », *Theory and Society*, vol. 32, p. 567-606, 2003.
- Lefebvre, S. « Saving for Post-Secondary Education », *Perspectives: On Labour and Income*, vol. 5, n° 7, p. 5-12, 2004.
- Lehmann, W. *Choosing to Labour?: School-Work Transitions and Social Class*, Montréal, McGill-Queens University Press, 2007.
- Li, J. « Affordances and Constraints of Immigrant Chinese Parental Expectations on Children's School Performances », *The Alberta Journal of Educational Research*, vol. 49, p. 198-200, 2003.
- Looker, D. « Active Capital: The Impact of Parents on Youth's Educational Performance and Plans », dans L. Erwin, et D. Maclennan (dir.), *Sociology of Education in Canada*, p. 164-187, Toronto, Copp-Clark Longman, 1994.
- Looker, D., et G. Lowe. *Post-Secondary Access and Student Financial Aid in Canada: Current Knowledge and Research Gaps*, Ottawa, Réseaux canadiens de recherches en politiques publiques, 2001.
- Looker, D. et V. Thiessen. *Les aspirations des jeunes Canadiens à des études avancées : Rapport final*, SP-600-05-04F, Ottawa, Ressources humaines et Développement des compétences Canada, 2004.
- Louie, V. « Parents' Aspirations and Investment: The Role of Social Class in the Educational Experiences of 1.5- and Second-Generation Chinese Americans », *Harvard Educational Review*, vol. 71, p. 438-474, 2001.
- Ma, X. « Measuring Up: Academic Performance of Canadian Immigrant Children in Reading, Mathematics, and Science », *Journal of International Migration and Integration*, vol. 4, n° 4, p. 541-476, 2003.
- Mandell, N. et R. Sweet. « Homework as Homework: Reproducing Class through Women's Unpaid Labour », *Atlantis*, vol. 28, p. 7-18, 2004.
- Marks G. N. « Accounting for Immigrant and Non-Immigrant Differences in Reading and Mathematics in Twenty Countries », *Ethnic and Racial Studies*, vol. 28, n° 5, p. 925-946, 2005.
- McAndrew, M., P. Anisef, J.-G. Blais, C. Ungerleider, et R. Sweet. « Performance et cheminement scolaires des jeunes d'origine immigrée au Canada : apport actuel et utilisation des banques de données provinciales », Montréal, *Cahiers québécois de démographie*, vol. 34, n° 1, p. 173-185, 2005.

- McMullen, K. « Les enfants d'immigrants : Comment se débrouillent-ils à l'école? », *Questions d'éducation : Le point sur l'éducation, l'apprentissage et la formation au Canada*, n° 4, octobre 2004 ([http://www.statcan.ca/francais/freepub/81-004-XIF/200410/immi\\_f.htm](http://www.statcan.ca/francais/freepub/81-004-XIF/200410/immi_f.htm)).
- Milligan, K. « Tax Preferences for Education Savings: Are RESPs Effective? », *C.D. Howe Institute Commentary* 174, 2002.
- Milligan, K. « Who Uses RESP and Why », dans C.M. Beach, R.W. Boadway et R.M. McInnis (dir.), *Higher Education in Canada*, p. 467-494, Montréal, McGill-Queen's University Press, 2005.
- Morrow, V. « Conceptualising Social Capital in Relation to the Well-Being of Children and Young People: A Critical Review », *The Sociological Review*, vol. 47, p. 744-765, 1999.
- Moses, B. *Dish: Midlife Women Tell the Truth about Work, Relationships, and the Rest of Life*, Toronto, McLelland and Stewart, 2006.
- Mueller, R. *Access and Persistence of Students from Low-Income Backgrounds in Canadian Post-Secondary Education: A Review of the Literature*, document inédit, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2007.
- Okagaki, L. « Parental Beliefs, Parenting Style, and Children's Intellectual Development », dans E. Grigorenko et R. Sternberg (dir.), *Family Environment and Intellectual Functioning: A Life-Span Perspective*, p. 141-172, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 2001.
- Ouellette, S. *Comment les étudiants du niveau postsecondaire financent leurs études : résultats de l'Enquête sur la participation aux études postsecondaires*, n° 81-595-MIF2006042 au catalogue, Ottawa, Statistique Canada, 2006.
- Picot, G., F. Hou et S. Coulombe. *Le faible revenu chronique et la dynamique du faible revenu chez les nouveaux immigrants*, Ottawa, Statistique Canada, 2007.
- Picot, G., et A. Sweetman. *Dégradation du bien-être économique des immigrants et des causes possibles : mise à jour 2005*, n° 11F0019MIF2005262 au catalogue, Ottawa, Statistique Canada, Division de l'analyse des entreprises et du marché du travail, 2005.
- Plank, S. et W. Jordan. « Effects of Information, Guidance, and Actions on Post-Secondary Destinations: A Study of Talent Loss », *American Educational Research Journal*, vol. 38, p. 947-979, 2001.
- Pomerantz, E., E. Moorman, et S. Litwack. « The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More is Not Always Better », *Review of Educational Research*, vol. 77, n° 3, p. 373-410, 2007.
- Pong, S-L., L. Hao, et E. Gardner. « The Roles of Parenting Style and Social Capital in the School Performance of Immigrant Asian and Hispanic Adolescents », *Social Science Quarterly*, vol. 86, n° 4, p. 928-950, 2005.
- Rahman, A., J. Situ, et V. Jimmo. *Participation aux études postsecondaires : Résultats de l'Enquête sur la dynamique du travail et du revenu*, Culture, Tourisme et Centre de la statistique de l'éducation, documents de recherche, no 81-595-MIF au catalogue, n° 036, Ottawa, Statistique Canada, 2005.

Raymond, M., et M. Rivard. *Have Tuition Fee Hikes in the Late 1990s Undermined Access to Post-Secondary Education in Canada?*, document inédit, Ottawa, Division des études économiques et de l'analyse de la politique, Finances Canada, 2003.

Reay, D. *Class Work: Mother's Involvement in Their Children's Primary Schooling*, Londres, University of London Press, 1998.

Reay, D. « A Useful Extension of Bourdieu's Conceptual Framework?: Emotional Capital as a Way of Understanding Mothers' Involvement in Their Children's Education », *The Sociological Review*, vol. 48, n° 4, p. 568-585, 2000.

Rounce, A. *Access to Post-Secondary Education: Does Class Still Matter?* Saskatoon, Centre canadien de politiques alternatives, Saskatchewan, 2004.

Shamsuddin, A., et D. DeVoretz. « Wealth Accumulation of Canadian and Foreign-Born Households in Canada », *Review of Income and Wealth*, vol. 44, n° 4, p. 515-533, 1998.

Schuetze, H., et R. Sweet. *Integrating School and Workplace Learning in Canada*, Montréal, McGill-Queens University Press, 2003.

Shipley, L., S. Ouellette, et F. Cartwright. *Planification et préparation : premiers résultats de l'Enquête sur les approches en matière de planification des études (EAPE) de 2002*, n° 81-595-MIF2003010 au catalogue, Ottawa, Statistique Canada, 2003.

Spera, C. « A Review of the Relationship among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement », *Educational Psychology Review*, vol. 17, p. 125-146, 2005.

Statistique Canada. *Enquête sur les approches en matière de planification des études*, *Le Quotidien*, 10 avril 2001.

Statistique Canada. *S'établir dans un nouveau pays : un portrait des premières expériences*, n° 89-614-XWF2005001 au catalogue, Ottawa, Statistique Canada, 2005.

Steinberg, L. *Beyond the Classroom: Why School Reform Has Failed and What Parents Need to Do*, New York, Simon and Schuster, 1996.

Sweet, R., N. Mandell, P. Anisef, et M. Adamuti-Trache. *Gérer l'environnement d'apprentissage à la maison : les parents, les adolescents et le problème des devoirs*, rapport final, Vancouver, Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007.

Sweet, R. *Educational Plans and Parenting Practices in Immigrant and Non-Immigrant Families*, document présenté lors de la conférence « International Metropolis » à Toronto, en 2005.

Sweet, R., et P. Anisef. *Preparing for Post-Secondary Education: New Roles for Families and Governments*, Montréal, McGill-Queens University Press, 2005.

Tandem/Conseil des Ministres de l'éducation (Canada). *Literature Review of Post-Secondary Education Affordability in Canada*, Toronto, CMEC, 2007.

Thiessen, V., et D. Looker. « Distributing Scarce Resources: Parental Involvement in Their Children's Post-Secondary Education », dans R. Sweet et P. Anisef (dir.), *Preparing for Post-Secondary Education: New Roles for Governments and Families*, p. 249-272, Montréal, McGill-Queens University Press, 2005.

Weininger, E., et A. Lareau. « Translating Bourdieu into the American Context: The Question of Social Class and Family-School Relations », *Poetics*, vol. 31, p. 375-402, 2003.

White, J., S. Marshall, et J. Wood. « Family Structure, Child Well-Being, and Post-Secondary Saving: The Effect of Social Capital on the Child's Acquisition of Human Capital », dans R. Sweet et P. Anisef (dir.), *Preparing for Post-Secondary Education: New Roles for Governments and Families*, p. 222-248, Montréal, McGill-Queens University Press, 2005.

Worswick, C. « Adaptation and Inequality: Children of Immigrants in Canadian Schools », *Revue canadienne d'économique*, vol. 37, n° 1, p. 153-177, 2004.

# Annexe

Les tableaux A1 et A2 présentent de façon plus détaillée la situation globale des parents au sein de l'échantillon pris en considération (épargnants ou non) et uniquement celle des parents qui épargnent. La proportion d'épargnants est la plus élevée (58 %) parmi les familles dont l'un des parents est né à l'étranger. L'épargne de ces familles, tant sur le plan de sa valeur moyenne que médiane, est considérablement plus élevée que celle des familles dont les parents sont tous les deux nés à l'étranger et celle du groupe de

référence que sont les familles non immigrantes (dont les deux parents sont nés au Canada). Les familles dont les deux parents sont nés à l'étranger épargnent moins que les deux autres groupes. L'épargne s'avère variable au sein des trois groupes. Dans sa comparaison des familles « immigrantes » et « non immigrantes », Lefebvre (2004) a constaté une tout aussi grande variabilité. Dans l'ensemble, nos chiffres relatifs à l'épargne moyenne sont toutefois compatibles avec son analyse.

**Tableau A1 — Épargne de tous les parents au sein de l'échantillon (N = 5 580)**

Distribution	Statut d'immigrants des parents		
	Les deux nés à l'étranger	Un parent né à l'étranger	Les deux nés au Canada
Valeur moyenne (écart type)	5 627,70 (10 137,20)	6 605,14 (11 390,44)	5 064,20 (9 577,51)
Intervalle de variation (minimum – maximum)	0,00 – 63 000,00	0,00 – 95 000,00	0,00 – 92 000,00
Proportion d'épargnants (n, %)	244 (53)	290 (58)	2 355 (51)
N	460	504	4 616

Source : *Enquête sur les approches en matière de planification des études*

Nota : Ce tableau omet la valeur médiane, dépourvue de sens lorsque les non-épargnants sont inclus.

**Tableau A2 — Épargne des parents qui épargnent activement (N = 2 889)**

Distribution	Statut d'immigrants des parents		
	Les deux nés à l'étranger	Un parent né à l'étranger	Les deux nés au Canada
Valeur moyenne (écart type)	10 609 (11 875,79)	11 479,27 (13 025,70)	9 926,26 (11 469,57)
Valeur médiane	6 050,00	7 750,00	6 000,00
Intervalle de variation (minimum – maximum)	100,00 – 63 000,00	100,00 – 95 000,00	65,00 – 92 000,00
N	244	290	2 355

Source : *Enquête sur les approches en matière de planification des études*