



Comment les jeunes adultes inscrits en formation professionnelle au Québec perçoivent-ils le soutien de leurs parents?

Frédéric Deschenaux

Université du Québec à Rimouski
frederic_deschenaux@uqar.ca

Julie Courcy

Université du Québec à Rimouski
julie.courcy@uquebec.ca

Marc Molgat

Université d'Ottawa
marc.molgat@uottawa.ca

Louis Cournoyer

Université du Québec à Montréal
cournoyer.louis@uqam.ca

Résumé

Le soutien parental s'avère un sujet moins documenté en formation professionnelle (FP) qu'aux autres ordres d'enseignement. Ainsi, à partir d'une analyse thématique de 80 entretiens conduits auprès de jeunes adultes inscrits en FP, cet article vise à répondre à la question suivante : quels types de soutien les jeunes adultes inscrits en formation professionnelle estiment-ils recevoir de la part de leurs parents? L'analyse permet de présenter les formes de soutien parental et d'élaborer une typologie qui dégage quatre différentes formes d'attitudes parentales face aux parcours de leurs enfants comme autant de manières d'accorder du soutien : encourageante, exigeante, inquiète et contrôlante. Considérée sous l'angle du capital social et des attitudes parentales, l'analyse montre des répercussions sur le parcours scolaire et illustre les processus par lesquels le capital relationnel de ces jeunes peut produire une insertion professionnelle plus ou moins stable tout en reproduisant des inégalités.

Mots-clés : formation professionnelle, jeunes adultes, soutien parental, attitudes parentales, capital social

Perceptions of Parental Support Among Young Adult Vocational Students in Quebec**Abstract**

Parental support is a somewhat poorly documented topic in the context of vocational training (VT), compared to other levels of education. Building on a theme-based analysis of 80 interviews conducted with young adults enrolled in VT, we set out to identify the different types of support that these students feel they receive from their parents. Our analysis pointed to a four-part typology of parental attitudes towards their children's academic pathways—encouraging, demanding, worried, and controlling—each of which corresponds to a different way of providing support. Analyzing these approaches through the lens of social capital and parental attitudes reveals their impact on academic pathways and illustrates the ways in which the young adults concerned can leverage relationship capital to ensure a more or less stable transition to the workplace. However, the same process also tends to reproduce inequalities.

Keywords: vocational training, young adults, parental support, parental attitudes, social capital

Pour citer cet article : Deschenaux, F., J. Courcy, M. Molgat et L. Cournoyer (2024). Comment les jeunes adultes inscrits en formation professionnelle au Québec perçoivent-ils le soutien de leurs parents? *Revue Jeunes et Société*, 8 (1), 93-114. <https://rjs.inrs.ca/index.php/rjs/article/view/324/199>

1. Introduction

Le soutien parental fait partie des éléments composant la complexe équation de la réussite scolaire du primaire à l'université. Bien que plusieurs travaux s'intéressent à ce constat pour la formation primaire et secondaire générale, ce sujet s'avère moins documenté en formation professionnelle (FP) où 75 % des élèves sont âgés de 20 ans et plus (Beaucher, Gagné, Gagnon, Coulombe, Breton et Maltais, 2021) et la moyenne d'âge est de 27 ans (Goyer, 2017). C'est ainsi que cet article vise à répondre à la question suivante : quels types de soutien les jeunes adultes inscrits en formation professionnelle estiment-ils recevoir de la part de leurs parents? En présentant l'analyse qualitative de 80 entretiens conduits auprès d'élèves inscrits en FP, ce texte permet de montrer un éventail des types de soutien parental possibles et d'élaborer une typologie des attitudes parentales. Considérée sous l'angle du capital social et des attitudes parentales, l'analyse montre des répercussions sur le parcours scolaire et illustre les processus par lesquels le capital relationnel de ces jeunes peut produire une insertion professionnelle plus ou moins stable tout en reproduisant des inégalités.

2. Le soutien des parents dans le parcours scolaire en formation professionnelle

Cet article s'intéresse aux jeunes de la FP, d'où la nécessité de décrire brièvement ce type de formation. Ainsi, les possibilités qu'offre la FP à l'ordre d'enseignement secondaire au Québec sont multiples. D'abord, il existe environ 145 programmes d'études répartis dans une vingtaine de secteurs d'activités offerts dans la quasi-totalité des 17 régions administratives de la province, permettant aux personnes inscrites de développer des compétences appliquées à des métiers spécialisés (Gouvernement du Québec, 2023a). Parmi les formations possibles se trouve le diplôme d'études professionnelles (DEP), dont la durée varie de 600 à 1 800 heures (de 6 mois à 2 ans). Dans certains programmes, il est possible d'y ajouter une voie de spécialité, soit une attestation de spécialisation professionnelle (ASP), dont la durée varie de 300 à 1 230 heures (de 3 à 9 mois). Un autre type de formation est l'attestation d'études professionnelles (AEP), soit une formation qualifiante de courte durée (de 240 à 720 heures) permettant un accès plus rapide au marché du travail, s'adressant tant aux adolescents qu'aux adultes. Enfin, pour favoriser la persévérance aux études et l'accès à l'emploi d'élèves cheminant au secondaire avec des défis sur le plan de l'adaptation et de l'apprentissage, l'option de choisir l'une des formations axées sur l'emploi est offerte aux élèves âgés d'au moins 15 ans : soit la formation préparatoire aux métiers semi-spécialisés (FMSS) d'une durée d'un an, soit la formation préparatoire au travail (FPT) d'une durée de 3 ans, en alternance avec des heures d'apprentissage de matières scolaires (Gouvernement du Québec, 2023a).

La FP connaît une hausse de fréquentation de 12 % depuis les années 1990. Les plus récentes statistiques mises à jour en juillet 2023 informent que pour l'année scolaire 2021-2022, 150 653 inscriptions ont été reçues et que 127 443 personnes ont fréquenté la formation professionnelle (Gouvernement du Québec, 2023 c). De plus, une portion importante de ces personnes est identifiée comme à risque d'abandon dès

leur entrée dans leur programme (Beaucher *et al.*, 2021), ce qui influence la poursuite de leurs études. En effet, chaque année, environ une personne sur cinq abandonne son programme avant l'obtention du DEP. En tenant en compte ces éléments, il importe de s'attarder à ces personnes et aux conditions de leur réussite.

Hormis les interventions pédagogiques et didactiques, ainsi que celles structurantes des centres de formation, dont il ne sera pas question ici, l'influence des parents constitue une piste à ne pas négliger. Bien que peu de travaux se concentrent sur l'influence parentale chez les personnes évoluant en FP, on sait en général que cette influence représente une force déterminante dans le parcours scolaire des enfants. C'est ce qu'explique Lahire (2019) : « le fait que la socialisation familiale soit à la fois *précoce, intense, durable* et, pendant un temps au moins, *sans concurrence ni comparaison*, explique l'étendue et la force de son influence » (p.32). Les propos d'Henri-Panabière (2010) explicitent ainsi cet inextricable lien, en mettant l'accent sur la complexité de ce lien : « les difficultés ou la réussite scolaire sont en effet le résultat de mécanismes complexes qui se jouent à l'intersection des contextes scolaires et familiaux » (p.8). Des écrits canadiens soutiennent que les parents s'impliquent davantage dans le soutien scolaire de leurs enfants s'ils s'estiment compétents pour le faire et que ce sentiment de compétence est lié à la classe sociale (Arapi, Pagé et Hamel, 2018). Ce phénomène s'opère aussi à l'international, en se fiant aux résultats américains de Bartoszyk, Deal et Yerhot (2019), ou à l'étude comparative de Fingerman, Cheng, Kim, Fung, Han, Lang, Lee et Wagner (2016) entre l'Allemagne, la Chine (Hong Kong), la Corée du Sud et les États-Unis. Cette dernière recherche montre que dans ces quatre économies développées, les attentes sociales et l'évolution du marché du travail vers des emplois qui requièrent désormais une qualification plus importante amènent les parents à valoriser davantage les études et les conduisent à s'investir davantage pour soutenir leurs enfants. Cette implication parentale s'avère toutefois tributaire des ressources de la famille. Comme il en sera question à la section théorique suivante, il est ainsi possible de désigner le soutien parental comme une forme de capital social, une ressource symbolique inégalement distribuée entre les familles.

2.1 Le soutien parental comme forme de capital social

La complexité des mécanismes d'influence familiale sur les parcours scolaires peut être abordée sous l'angle des concepts de Pierre Bourdieu. Pour cet article, sa théorisation du capital social semble porteuse de pistes intéressantes. Pour bien comprendre sa définition, il faut rappeler certains éléments de sa théorie de l'action dispositionnelle, et plus précisément, de son « triptyque canonique – habitus, champ, capital – [qui] ne peut être défini qu'à l'intérieur du système théorique qu'ils forment » (Mauger, 2023, p. 29).

D'abord, la théorie de l'action dispositionnelle considère à la fois les potentialités incorporées par les agents et les potentialités inscrites dans les structures des situations où les agents agissent dans ce qu'on pourrait nommer leurs relations. Cette philosophie (Bourdieu, 1994) repose sur une relation à double sens entre, d'une part, les structures objectives, exprimées par le biais du concept de champ social et, d'autre part, les

structures incorporées, exprimées par le concept d'habitus des agents. L'habitus est présenté comme un « système socialement constitué de dispositions structurées et structurantes qui est acquis par la pratique et constamment orienté vers des fonctions pratiques » (Bourdieu et Wacquant, 1992, p. 97). De cette façon, l'habitus est une sorte de répertoire de réactions qui est tributaire du milieu dans lequel évolue l'agent, en ce sens que le répertoire d'actions possibles s'inscrit dans les limites et potentialités du cadre social dans lequel il s'insère.

Dans ce texte, nous considérons donc la famille comme une structure objective. Cette structure sociale permet le développement d'un certain répertoire d'attitudes, de comportements ou de valeurs, ce que Bourdieu nomme l'habitus. En effet, chaque famille valorise certaines façons d'être en relation avec les autres et permet aux enfants de développer certains outils et certaines aptitudes qui leur permettent de traverser, de manière plus ou moins réussie, les différentes situations sociales. Par exemple, les familles développeront chez leur enfant un bagage plus ou moins adapté ou « rentable », en fonction de leur connaissance dudit milieu scolaire. De la même manière, les parents se trouvent diversement équipés pour soutenir le parcours scolaire de leurs enfants et il s'agit là d'un point d'intérêt pour cet article.

Comme l'expliquaient Bourdieu et Wacquant (1992), « la relation dialectique qui unit l'habitus au champ rend indispensable la prise en compte des deux points de vue, puisque l'individu influence le champ tout autant que le champ influence l'individu » (p. 68). Précisons que chaque champ valorise la possession de capitaux spécifiques, nécessaires afin d'imposer sa vision de l'enjeu. Bourdieu utilise l'expression de « capital symbolique » pour désigner les diverses formes de capitaux : économique, culturel, social (Bourdieu, 1994).

Pour cet article, le concept de capital social s'avère pertinent pour comprendre les dynamiques de soutien parental. D'abord, précisons que le capital social désigne « l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles d'un agent qui sont liées à un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'interreconnaissance » (Bourdieu, 1980, p. 2). Le capital social constitue « le seul moyen de désigner le principe d'effets sociaux qui [...] ne se laissent pas réduire à l'ensemble des propriétés individuelles possédées par un agent » (Bourdieu, 1980, p. 2). Bien que les effets des relations entre les acteurs soient reconnus, notamment, par la sociologie spontanée, la simple interaction entre des agents ne peut expliquer le différent « rendement » qu'obtiennent différents individus pourtant pourvus d'un capital à peu près équivalent. En effet, le volume de capital social que possède un agent est fonction de l'étendue du réseau de relations qu'il peut mobiliser, mais également du volume de capital (économique, culturel ou social) de chacun des membres du réseau de relations auxquelles il peut faire appel. Le capital social possède ainsi des vertus à la fois quantitatives, rattachées au nombre de relations susceptibles d'être mobilisées, et qualitatives, reliées aux positions sociales des agents engagés dans ces relations.

Le capital social représente donc le produit de la conjugaison de l'origine sociale, représentée dans le cadre du présent article par les ressources des parents, ce que « font » ces derniers pour influencer les parcours scolaires et professionnels de leurs enfants, et de l'effort de l'individu, soit celui des jeunes adultes inscrits en FP.

2.2 Le soutien social, les styles parentaux et les visées parentales

Bien que très peu de recherches abordent la question du soutien parental sous l'angle du capital social tel que défini par Bourdieu, les travaux existants permettent d'identifier des concepts qui sont utiles pour l'analyse des propos des jeunes adultes au sujet des soutiens qu'ils ont reçus de leurs parents et dont voici une brève recension.

Turgeon, Goulet, Plusquellec, Lévesque et Nault-Brière (2023) définissent le soutien social comme « l'existence ou la disponibilité de personnes sur qui on peut compter, qui prennent soin de nous, qui nous valorisent ou nous aiment » (p. 162). Malecki et Kilpatrick Demaray (2002) vont dans le même sens et définissent le soutien social comme une perception individuelle de la disponibilité d'un soutien général ou de comportements spécifiques de soutien de la part de personnes de leur réseau social (parents, amis, enseignants) qui améliore leur fonctionnement général et qui permet d'affronter des conséquences négatives.

Grâce à une analyse descriptive des définitions et des instruments de mesure du concept de soutien social, Beauregard et Dumont (1996) proposent trois dimensions qui composent le soutien social : le réseau de soutien (intégration, ressources), les comportements de soutien (soutien reçu, relations), l'appréciation subjective du soutien (perception, appréciation). L'intérêt de ces pistes conceptuelles repose sur l'accompagnement de l'identification des attitudes et des comportements de soutien des parents et sur l'appréciation perçue par les jeunes interrogés sur le soutien parental reçu.

Pour cet article, il apparaît utile de décrire certains des types de soutien décrit par Beauregard et Dumont (1996), notamment la typologie de House (1981). Cette typologie incontournable identifie quatre types de soutien : émotionnel (manifestation de confiance, d'amour); instrumental (prêt d'argent, assistance technique, transport); informationnel (communiquer de l'information, prodiguer des conseils); appréciation (donner de la rétroaction). L'autrice et l'auteur expliquent « une distinction fondamentale voulant que les différents types de soutien soient associés soit à de l'aide tangible [...], soit à de l'aide non tangible. » (House, p. 61) L'équipe ajoute que cette « distinction demeure toutefois relative, puisqu'un même geste peut être associé à plus d'un type de soutien » (House, p. 61).

En cohérence, plusieurs travaux décrivent plus précisément les formes de soutien parental. Fingerman *et al.* (2016) par exemple, en détaillent deux, en accord avec Beauregard et Dumont (1996), le soutien tangible (financier) et intangible (conseils). Quant à Supeno, Mongeau et Pariseau (2016), ils en décrivent plutôt trois : le soutien *émotionnel* qui renvoie à l'apport de réconfort, d'amitié, d'amour ou de sympathie; le

soutien *tangible* qui se manifeste par un soutien concret et matériel, comme un don d'argent; et le soutien *informationnel* qui concerne la résolution de problèmes et la prise de décision, par un conseil, une référence ou des informations factuelles.

Molgat et Vultur (2009) s'intéressent quant à eux aux jeunes qui ont abandonné leurs études secondaires sous l'angle des tensions intergénérationnelles susceptibles d'affecter le soutien parental dans les cas d'interruption des études. Ils montrent que le soutien des parents (ou son absence) peut amener des difficultés pour les jeunes, les entraînant parfois dans des changements de parcours scolaires et professionnels à risque d'accentuation de précarité. À l'inverse, les chercheurs expliquent que le soutien parental peut contribuer à des choix éclairés et à la construction de l'autonomie d'un jeune. De cette façon, il est possible de comprendre que le capital social de la famille recèle un fort potentiel heuristique pour le traitement de ces questions, dans la mesure où il peut intégrer l'enjeu des ressources et celui des attitudes.

Par ailleurs, le soutien parental peut varier selon les styles parentaux et plusieurs textes rapportent la typologie de Baumrind (1978) qui fait école sur le sujet. Duru-Bellat, Farges et van Zanten (2022) la résumant ainsi :

en associant deux dimensions, le contrôle (degré de permissivité et de contrainte) et le soutien (degré de chaleur affective ou d'hostilité) a distingué trois styles parmi un échantillon de parents américains : « permissif » (contrôle faible et soutien élevé), « autoritariste » (contrôle élevé et soutien faible) et « autoritaire » (contrôle et soutien élevés). (p. 11)

Tout comme le capital social qui varie d'une famille à une autre, ces dernières peuvent aussi se distinguer sur le plan des visées ou des attitudes à l'égard de l'école. Les travaux de van Zanten (2009) permettent d'ailleurs de cibler trois catégories de visées des parents à l'égard de l'école : 1) *instrumentales*, où la scolarisation est perçue comme un investissement pour le futur, afin d'éventuellement en retirer des avantages sur le marché de l'emploi; 2) *réflexives*, qui misent sur la scolarisation pour développer l'esprit critique et élargir les connaissances; et 3) *expressives*, qui considèrent la scolarisation comme une occasion de développement personnel. L'autrice van Zanten explique également que si l'ensemble des visées peuvent être partagées entre les deux parents, des efforts de conciliation sont parfois nécessaires, souvent à l'avantage du point de vue de la mère qui s'implique traditionnellement davantage dans la scolarisation de l'enfant.

Les travaux de Brioux (2021) complètent cette analyse conceptuelle des visées en s'attardant spécifiquement aux attitudes parentales associées au domaine scolaire. Brioux s'intéresse au processus décisionnel amenant l'individu à préciser son devenir et ses intentions face à sa formation ou à sa profession. L'autrice décline trois attitudes parentales : 1) le *soutien* qui caractérise les parents qui encouragent, conseillent et accompagnent leurs enfants dans leur cheminement scolaire et leur exploration vocationnelle; 2) l'*interférence* qui cible des parents qui s'immiscent dans l'exploration ou dans le choix de formation en adoptant des attitudes contrôlantes ou en imposant

leurs idées à leur enfant; 3) le *manque d'engagement* qui inclut des parents qui n'accordent pas d'importance au parcours scolaire de leurs enfants parce qu'ils manquent de temps ou d'intérêt pour cette dimension de la vie de leurs enfants. Ce dernier type d'attitude s'explique aussi par le fait de ne pas se sentir suffisamment compétents pour intervenir dans ce secteur.

Bien que l'auteur définisse ici des « attitudes », nous considérons qu'il s'agit plutôt des comportements de soutien (ou leur absence) qui ont une influence sur les parcours scolaires et professionnels. Dans cet article, ce sont donc *les actions* de soutien, d'interférence et de non-engagement, ainsi que *les visées* réflexives, instrumentales et expressives (van Zanten, 2009) de la scolarité, qui sont retenues comme des concepts clés pour cerner les types de soutien décrits par de jeunes adultes inscrits en FP.

2.3 Objectif de la recherche

En tenant compte de l'ensemble des éléments présentés, notamment le fait que plus de 100 000 personnes s'inscrivent en FP chaque année et que 20 000 personnes, soit une sur cinq, quittent leur programme de formation sans obtenir le DEP visé, il importe de mieux comprendre le vécu scolaire de ces personnes. Sans s'attarder aux considérations pédagogiques ou didactiques liées à la réussite scolaire, cet article porte plutôt sur la perception du soutien que reçoivent les élèves de la FP. Ainsi, il vise à répondre à la question suivante : quels types de soutien les jeunes adultes inscrits en formation professionnelle estiment-ils recevoir de la part de leurs parents?

3. Méthode

3.1 Protocole et données analysées

Les données analysées sont issues d'un projet de recherche qui avait comme objectifs de répertorier et d'analyser les types de parcours de jeunes inscrits en FP au secondaire, au Québec et en Ontario, en plus d'identifier et d'analyser les diverses formes de soutien, la perception qu'en ont les jeunes et la manière dont ils les intègrent à leurs parcours. Les données ont été recueillies au cours de l'hiver 2012, auprès de personnes inscrites à un programme de FP depuis au moins trois mois, et au moyen d'entrevues biographiques semi-dirigées. Ces entretiens portaient sur les dimensions des parcours scolaire, professionnel, relationnel/matrimonial et résidentiel, sur les perceptions et l'intégration des soutiens identifiés dans le cadre de ces parcours, sur les représentations du contexte géographique et socioéconomique, ainsi que sur les perspectives d'avenir des jeunes rencontrés. Les entretiens, d'une durée moyenne d'une heure trente, ont été menés dans quatre centres québécois de FP¹. En tout, 80 participants constituent l'échantillon de recherche non probabiliste à choix raisonné orienté sur un objectif (Pirès, 1997), soit en fonction des sites, du genre et de l'âge.

¹ Pour cet article, le processus d'analyse a écarté les données recueillies en Ontario étant donné que la FP au secondaire est structurée différemment du Québec. Ainsi, les jeunes interviewés en Ontario avaient un profil distinct puisque leur présence dans un programme de FP était davantage liée à leur inscription au programme d'aide sociale (*Ontario au travail*).

Puisque l'objectif de la recherche ne touchait pas la réussite ou la persévérance scolaire, les résultats scolaires ne constituaient pas un critère de sélection.

Comme mentionné, les données ont été recueillies en 2012. Une comparaison avec un portrait plus récent des élèves en FP proposé par Beaucher *et al.* (2021) montre que la situation de ces jeunes s'est peu modifiée malgré les années qui se sont écoulées. Ces similitudes observées rassurent quant à la pertinence des données utilisées dans le cadre de cette analyse, malgré toutes les réserves statistiques liées à ce type de comparaison. En ce qui concerne le genre, ce même portrait fait état d'une plus grande présence masculine en FP (58 % d'hommes, 42 % de femmes). Notre échantillon est paritaire (40 hommes et 40 femmes), traduisant un choix dans la composition de l'échantillon. En ce qui a trait à l'âge, le portrait de 2021 indique que 68 % des élèves ont moins de 25 ans. Nos répondants s'en rapprochent avec un âge moyen de 23,6 ans et une prédominance des moins de 25 ans. Au sujet des modes de vie, le portrait de Beaucher et ses collègues montre que 41 % des élèves habitent chez leurs parents, comparativement à 38 % dans notre échantillon; que 40 % des élèves du portrait dressé en 2021 vivent en location, avec des amis ou leur conjoint, contre 50 % dans l'étude décrite ici; que 11 % des élèves de 2021 sont propriétaires par rapport à 7 % dans notre échantillon. Soulignons finalement que le niveau de scolarité des parents est comparable dans les deux études. Dans les deux échantillons, moins d'un parent sur cinq détient un diplôme universitaire et la majorité des parents détiennent un diplôme de niveau secondaire (DES ou DEP). Enfin, ajoutons que la structure de la FP n'a guère évolué depuis le moment où l'enquête a été menée (Mazalon et Dumont, 2020).

3.2 Analyses qualitatives

Les entretiens de recherche, préalablement transcrits ont d'abord été codifiés par des assistants de recherche, permettant la division du corpus de données en rubriques issues du guide d'entretien. Ce corpus de données a été analysé au moyen d'une analyse thématique dans une logique inductive modérée (Paillé et Mucchielli, 2021), conduite à l'aide du logiciel QSR NVivo. Afin de répondre à l'objectif de cet article, les rubriques générales touchant au soutien parental ont été recodées en de nouvelles rubriques faiblement inférentielles en restant le plus près possible du propos de la personne. Ces rubriques qui présentaient différentes facettes du soutien parental ont ensuite été regroupées en thèmes plus larges et une analyse itérative du corpus à partir des thèmes générés a permis d'arriver à la construction de la typologie présentée plus loin.

3.3 Considérations éthiques

Le projet de recherche a reçu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche de toutes les universités des membres de l'équipe de recherche. Dans la présentation des extraits de verbatim, certains détails sont brouillés et des pseudonymes sont utilisés afin de préserver l'anonymat.

4. Les résultats de l'analyse

De la même façon que d'autres travaux sur le sujet (Bourdon, Charbonneau, Cournoyer et Lapostolle, 2007; Molgat et Vultur, 2009), les formes de soutien parental des personnes participantes peuvent se regrouper en deux catégories : le soutien financier et le soutien moral. La présentation de ces résultats s'avère succincte puisqu'une très forte saturation des données marque cette portion de l'analyse. En effet, la convergence des propos est telle qu'interchanger les extraits d'une personne à l'autre aurait pu être possible. L'analyse des entretiens dévoile un fort constat : sauf en de rares exceptions, les personnes rencontrées mentionnent une forme ou une autre de soutien parental. En conséquence, le désengagement parental évoqué dans certains travaux (Brioux, 2021) ne semble pas l'apanage des personnes ayant participé à l'étude. En effet, presque à l'unisson, les jeunes mentionnent ressentir, d'une façon ou d'une autre, un certain soutien de leurs parents.

En accord avec cette prémisse, nous présentons d'abord différentes formes de soutien parental, puis une typologie regroupant quatre types d'attitudes parentales ayant émergé des données analysées. La discussion permet ensuite d'établir des liens avec les dimensions évoquées dans le cadre conceptuel, notamment autour de l'interaction entre le capital social et l'habitus de la famille.

4.1 Les formes de soutien parental

Les élèves rencontrés évoquent deux principales formes de soutien de la part de leurs parents : le soutien financier et le soutien moral.

4.1.1 Le soutien financier

Puisque la FP fait partie de l'ordre d'enseignement secondaire, les frais de scolarité dépassent rarement quelques centaines de dollars par an. De plus, comme discuté précédemment, les jeunes ne résident pas tous avec leurs parents. Plusieurs élèves rapportent ainsi avoir besoin et bénéficier de plusieurs formes de soutien financier de la part des parents ou de membres de la parenté (les beaux-parents, les grands-parents, etc.). En effet, outre les frais de scolarité, les parents contribuent à diverses dépenses liées au logement, l'alimentation, à l'achat de livres ou du matériel obligatoire (uniformes, outils, etc.), au transport (titres de transport, essence), etc. Cette aide semble variable selon le capital économique de la famille, comme le propose l'exemple suivant. Annabelle relate un arrangement entre ses parents et ceux de son conjoint, aux moyens modestes, pour les soutenir financièrement :

[Ma source de revenus principale est] les prêts et bourses. *Mes parents m'aident un peu. Ils n'ont pas beaucoup d'argent, mais... mes beaux-parents aident un peu aussi. Je reste en appartement ici avec mon chum, pis c'est les beaux-parents qui paient. C'est un bon soutien financier de leur part.*

En cohérence, Bruno, issu d'un milieu favorisé, mentionne que ses parents lui ont toujours dit qu'ils supporteraient le coût associé aux études :

Toutes mes études, c'est mes parents qui me les ont payées. Ma mère m'a dit : « Non. Tu sors pas d'ici avec des dettes d'études! » Elle m'a dit que : « Je l'ai, l'argent, alors toutes tes études, tant que tu veux étudier dans la vie, je te les paye ».

En outre, pour d'autres, comme Christian, le soutien financier parental ne se matérialise pas concrètement; il constitue plutôt un filet de sécurité :

Mes parents, je suis très chanceux pour ça, ils sont très présents derrière moi. Je ne leur demande pas d'argent, sauf que si je viens qu'à être dans [le pétrin], ils vont être là pour m'aider, ça je n'ai pas à être inquiet.

4.1.2 Soutien moral

Indépendamment des moyens financiers de la famille, les élèves soulignent le soutien moral reçu de la part de leurs parents : *Oui, mes parents, ils ont toujours été là pour me donner un coup de main. Ils m'ont toujours encouragé dans ce que je voulais faire. Peu importe dans quoi je voulais m'enligner, ils m'ont toujours appuyé à 100 %* (Dominic). Quelques rares témoignages évoquent un manque d'intérêt ou d'engagement des parents, mais la grande majorité des élèves rencontrés font état d'un fort soutien moral. Ce soutien s'exprime de diverses façons, dont l'encouragement et la fierté, comme le mentionne Éric : *Mon père m'encourage beaucoup. Ma mère aussi est ben fière de moi.*

L'appui des parents et de la famille élargie (belle-famille, oncles, grands-parents) face aux projets d'études des élèves permet de témoigner d'un soutien moral qui se maintient malgré les interruptions de programme ou des changements d'orientation professionnelle potentielle :

[Mes parents] sont quand même assez ouverts d'esprit. Un de mes cousins voulait faire un DEC. [...] finalement, y'a pas aimé ça. Il a décidé de faire un DEP en soudure. Pis là, tout le monde le poussait : « fais ce que tu aimes dans la vie pis, tu es mieux de changer là, plutôt que de changer à 25-30 ans » [...] Peu importe la décision que tu prends, ils [les membres de la famille et de l'entourage] vont t'appuyer. (Keven)

Il semble qu'une sorte d'injonction au bonheur ressort de manière marquée dans les témoignages, à l'instar du discours des collégiens interrogés sur le même sujet (Deschenaux, Charlebois et Bourdon, 2022). En effet, plusieurs élèves témoignent du fait que leurs parents souhaitent qu'ils soient heureux, qu'ils choisissent une formation qui leur permette d'aimer ce qu'ils font dans la vie. Cet extrait rapporte une situation communément décrite par les élèves :

[Mes parents] *m'ont toujours encouragé à pas lâcher [l'école], pis si j'aimais pas [mon programme], ils me disaient : « Lâche ça, va-t'en dans d'autres choses ». Quand je leur ai dit que j'avais changé pour [mon programme en FP], y'ont dit : « Tant mieux. C'est un domaine que tu vas peut-être aimer plus ».* (Frank)

4.2 Une typologie des formes d'attitudes parentales

Si l'analyse descriptive des formes de soutien peut se décliner en termes financier et moral, l'étude des attitudes parentales permet, dans un premier temps analytique, de nuancer ces positions.

L'analyse des entretiens permet de dégager quatre différentes attitudes parentales face au parcours de leur enfant comme autant de manières d'accorder du soutien : encourageante, inquiète, exigeante et contrôlante. Pour faciliter la compréhension de l'analyse proposée, le tableau 1, séparé en trois sections, propose une typologie qui expose les nuances entre ces types d'attitudes parentales suggérés. D'abord, la colonne 1 (première section) inclut chacune des quatre attitudes parentales suggérées par cette typologie : encourageante, inquiète, exigeante, contrôlante. La deuxième section regroupe quatre composantes (attentes, contrôle, autonomie, négociation) et permet d'apporter une variation de nuances déterminantes dans la compréhension de chacune des attitudes; les attitudes parentales se distinguent les unes des autres par des variations sur quatre aspects : les attentes des parents, le niveau de contrôle parental, l'autonomie du jeune et le niveau de négociation nécessaire entre le jeune et ses parents. Par exemple, l'attitude encourageante réfère à un niveau d'attentes minimales et implicites de la part des parents; le contrôle offert par les parents est faible; conséquemment, le niveau d'autonomie du jeune est le plus élevé; la négociation est soit non requise ou minimale. La troisième section regroupe les liens possibles avec les théories existantes, soit les actions parentales de soutien ou d'interférence de Brioux (2021), les visées (réflexives, expressives ou instrumentales) des parents par rapport à l'école de van Zanten (2009). En poursuivant avec l'exemple de l'attitude encourageante, il est possible de comprendre que cette attitude parentale incarne un soutien et un niveau d'interférence faible. Les visées parentales sont quant à elle réflexives, aux sens où elles ne seront ni imposées ni fortement suggérées.

Tableau 1. Typologie des formes d'attitudes parentales

Attitudes parentales	Attentes parentales	Contrôle parental	Autonomie du jeune	Négociation Parent-jeune	Actions des parents (Brioux, 2021)	Visées parentales (van Zanten, 2009)
Encourageante	Minimales Implicites	Faible	Élevée	Non requise ou faible	Soutien et interférence faible	Réflexives
Inquiète	Explicites	Moyen	Moyenne	Requise ou non requise	Soutien et interférence faible	Expressives Instrumentales
Exigeante	Maximales Explicites	Élevé	Faible	Requise et soutenu	Soutien et interférence élevée	Réflexives Expressives Instrumentales
Contrôlante	Maximales Implicites et explicites	Très élevé	Très faible	Absente ou Imposition	Interférence (Ingérence) élevée	Instrumentales

La section suivante décrit chaque type d'attitudes. Il importe toutefois de se rappeler que ces types sont non mutuellement exclusifs et les frontières entre eux s'avèrent poreuses. En effet, les différents positionnements possibles pourraient conduire à des types intermédiaires, nuancés différemment, par exemple, sur le plan du niveau de contrôle ou de la négociation.

4.2.1 L'attitude encourageante

L'attitude parentale encourageante réfère à des attentes minimales, bien qu'implicites, qui traduisent des visées réflexives et instrumentales de van Zanten (2009) qu'entretiennent les parents par rapport à la formation professionnelle. En effet, certains participants mentionnent l'appui manifeste de leurs parents sans pour autant qu'il soit explicitement assorti d'attentes quant à la scolarité ou au type d'emploi occupé. Par exemple, comme le rapportent plusieurs jeunes, dont Geneviève, les parents semblent adopter cette attitude d'ouverture aux attentes minimales : « Fais ce qui te tente ». Ce type de soutien parental, habituellement associé à un niveau faible de contrôle et à l'absence de nécessité de négociation, est surtout caractérisé par l'injonction au bonheur précédemment évoquée. En effet, les élèves qui évoquent une attitude parentale encourageante insistent sur le fait que leurs parents souhaitent explicitement que le métier qu'ils choisiront leur permette d'être heureux. Les jeunes ne sont pas complètement « libres » toutefois; il semble y avoir un « mais », chaque fois. Cet extrait, parmi plusieurs autres, l'illustre bien :

*Ma mère m'a dit : J'te laisse maître de tes affaires, j'te laisse maître de ce que tu choisis, **mais** j'veux que tu choisisses un métier, je veux que tu te sentes bien dans c'que tu fais, mais j'veux quand même que tu aies un métier parce que c'est important. (Harry)*

Cela étant dit, bien que le parent offre un niveau de soutien élevé, l'autonomie du jeune n'apparaît pas complète; le contrôle parental s'y insère de façon allusive.

Ce type de soutien, teinté à la fois par la reconnaissance de l'autonomie des jeunes et par des attentes et du contrôle minimaux des parents, est illustré par les propos de Geneviève : *Une fois que j'ai lâché ça, puis que j'suis allée en informatique, ça aussi c'était correct. [Ils ont dit] : « Ah y'a beaucoup de débouchés là-dedans, ça devrait être bon »*. Bien que la grande autonomie des jeunes soit reconnue par un contrôle minimal des parents, la décision du choix de programme et de s'inscrire en FP est néanmoins orientée à la fois par les intérêts personnels du jeune, et influencée par les suggestions et allusions de la part des parents. Des extraits montrent en effet que les parents associent le bien-être personnel à la satisfaction professionnelle : *Tant qu'on fasse ce que l'on aime pis qu'on soit bien dans ce qu'on est. Ils voulaient juste qu'on soit heureux. C'était le bonheur de leur enfant qu'ils voulaient* (Isabelle).

Quant au contrôle, cet extrait illustre bien comment il est exprimé de manière implicite. Un autre exemple, puisé dans l'entretien de Jean, permet d'exposer ce contrôle et une visée instrumentale que représentent les études et l'obtention d'un emploi : [Mes parents] *nous mettent pas de la grosse pression pour aller à l'université... des grosses études, **mais**... ils nous encouragent à faire de quoi qu'on aime : étudier puis se placer dans un domaine où on va avoir de la job.*

Il arrive aussi que les attentes liées au bonheur soient combinées à d'autres types d'attentes, comme un minimum de scolarité ou des considérations financières. Dans ces situations, le soutien se caractérise davantage par une attitude parentale inquiète (voir 4.2.2). Dans ce cas, l'autonomie du jeune n'est pas totale et la négociation est potentiellement nécessaire :

[Mes parents] m'encouragent dans tout ce que j'ai fait, peu importe, dans quel domaine, tant qu'y a un minimum de niveau de scolarité pis que je sois bien où est-ce que je suis. Je pense que c'est ça qui est important pour eux. (Frank)

En résumé, une attitude parentale encourageante exprime un niveau important de soutien, un niveau de contrôle parental bas sans être minimal, lié à un faible niveau de négociation. Ce qui distingue cette attitude réfère aux attentes « camouflées » des parents, présentées sous le couvert d'encouragements, qui expriment une visée instrumentale face aux possibilités que permet la FP.

4.2.2 L'attitude inquiète

L'attitude inquiète se caractérise par des visées expressives et instrumentales, où les parents adoptent des actions soutenantes. Ces derniers interfèrent faiblement avec le choix des enfants en prenant la forme d'intervention et d'insistance des parents sur certains aspects de la vie des jeunes, comme la nécessité de faire des études ou d'avoir un emploi stable. Cette attitude inclut une part plus importante de contrôle et de négociation, ce qui la distingue de l'attitude encourageante. L'attitude inquiète des parents concerne par exemple l'avenir de leurs enfants et peut se manifester par des attentes explicites et non seulement des allusions. Stéphane explique :

[Mes parents] *veulent juste que je me trouve une bonne job pis que j'aie un bon avenir dans le fond. Ils veulent que je puisse être capable de voler de mes propres ailes. C'est ça leur rêve. Une fois que je vais être capable de m'envoler de mes propres ailes, y vont être contents, y'auront pu besoin de s'inquiéter de mon avenir.*

Un autre exemple expose la recherche des parents, par le moyen de la scolarité, à assurer une forme de sécurité (d'emploi, financière, etc.) à leurs enfants. Cette visée instrumentale apparaît clairement dans les propos de Christian :

[Mes parents] *m'ont toujours poussé à faire des études parce que c'est une sécurité de plus tard. Tu peux vivre toute ta vie à 16 \$ de l'heure si tu veux, mais un moment donné, tu vas t'écoeurer de ta job parce que si tu travailles à 16 \$ de l'heure, je ne penserais pas que tu aies la job parfaite. [...] Bref, en ayant un diplôme, mes parents le savent très bien qu'au moins tu te garantis un plus, une qualité de vie. Tu as plus de chances en tout cas. Tu as plus de possibilités.*

Ce qui distingue cette attitude repose aussi sur le fait qu'elle peut s'exprimer et être motivée par des inquiétudes provenant de certains regrets des parents relativement à leur vécu, de leurs propres parcours scolaire et professionnel. Les parents souhaitent prévenir ces écueils à leur progéniture : *Ils nous poussent un peu. C'est sûr que ça aurait été mieux [pour eux] s'ils avaient fait des études un peu plus [poussées]. Ils auraient peut-être pu avoir une job un peu moins... un peu moins physique* (Frank). Dans le même sens, Bruno raconte que les aspirations scolaires de sa mère à son égard visent à lui éviter une vie de précarité. Sa mère en parle à partir de sa propre expérience :

[Elle m'a dit] : *« Nous autres on a commencé à travailler au salaire minimum parce qu'on avait juste notre secondaire 5 ». Elle m'a dit : « Pourvu que tu aies un papier dans tes poches... [...] c'est sûr que j'aimerais mieux que tu aies un DEC, que tu ailles faire un bac aussi, mais... Vas-y comme toi tu le sens pis selon ce tu aimes ».*

4.2.3 L'attitude exigeante

Cette expression du soutien parental croise les visées réflexives, expressives et instrumentales et fait référence à un niveau d'interférence élevé. Le soutien offert est dirigé vers des attentes précises, explicites où l'autonomie du jeune est minimalement reconnue. En d'autres termes, cette attitude exigeante est la manifestation la plus directe des attentes parentales liées à la scolarisation. En effet, les jeunes qui évoquent ce type de soutien parental reconnaissent que sans l'intervention de leurs parents, ils auraient interrompu leur parcours scolaire au secondaire. Le témoignage de Stéphane est particulièrement éloquent :

C'est ma mère qui me botte le cul. C'est ma mère qui me pousse à continuer, même si elle me menace, c'est sa façon de faire, pis pour moi c'est la bonne façon! C'est ma mère qui m'a plus soutenu. Si c'était seulement de mon père, je serais pu aux études. Parce que mon père, lui, il ne me menaçait pas... Il me laissait plus à moi-même. Si ça avait été juste de mon père, je serais sûrement en train de travailler au Tim Hortons. Je n'aurais même pas continué les études. Mais c'est ma mère qui m'a vraiment poussé dans le cul et c'est une bonne chose parce qu'aujourd'hui, j'ai trouvé ma voie [...] j'ai découvert l'infographie.

Certains points communs avec l'attitude inquiète sont observés, notamment au regard des parents qui interfèrent dans le parcours scolaire de leur enfant pour leur signifier une préférence ou une insatisfaction, en référence à leur propre parcours. Toutefois, contrairement à l'attitude inquiète, l'interférence parentale dans l'attitude exigeante vise un niveau de contrôle plus grand, en mentionnant à l'enfant, par exemple, que les études permettent de se réaliser et d'avoir « une vie meilleure ». Le niveau de négociation est également plus soutenu, en raison de l'interférence plus grande du parent. Cet extrait illustre cette distinction :

Oui, [pour mon père] c'est important les études. Il me poussait vers le cégep, il voulait que je réalise la vie qu'il n'a jamais eue. Ma mère, elle m'a toujours laissé la porte ouverte, libre choix, en me disant que je fais ma vie pis je fais ce que j'aime, mais mon père me disait vraiment : Fais vraiment ce que je n'ai pas pu faire. (Trycia)

Bien que certains parents aient de faibles attentes en lien avec le parcours scolaire de leur enfant, le contrôle ou la négociation finit par être suffisamment intense pour orienter les décisions du jeune, qui se retrouvent alors dans une impasse. La posture ambivalente du jeune l'influence dans « sa » décision, sachant clairement ce que ses parents souhaitent, comme en témoignent ces extraits : *Mon père, ouais, quand je lui ai dit je voulais aller au cégep c'était le monsieur le plus heureux au monde, si on veut dire comme ça (Ugo);*

Mes parents ont dit : « Écoute, c'est un cours de plus à mettre sur ton CV et pis si jamais, bien, c'est une porte ouverte quand même si tu retournais dans ce domaine-là [...] ». Fait qu'ils m'ont comme encouragée de rester dans le programme quand même. (Valérie)

Comme l'affirme Annabelle : *Peu importe les études, il n'y avait pas de discrimination entre le cégep, le professionnel, l'université. Mais c'était important d'avoir quelque chose dans la vie. Elle disait ça de même.* Le témoignage de Withney va dans le même sens :

[Les études sont] importantes, mais si toi t'es heureux en faisant un DEP où t'es heureux en faisant une technique, là, ben ça ne dérange pas [mes parents] que tu ne fasses pas l'université, [...] c'est l'emploi qui est important, si t'as un bon emploi, que tu es bien, pis t'es capable d'avoir un bon revenu, c'est ça qui est important.

4.2.4 L'attitude contrôlante

L'attitude parentale contrôlante est caractérisée par des niveaux de contrôle et de négociation plus fermes, comparativement à l'attitude inquiète ou exigeante. En effet, les visées instrumentales ont priorité, où les parents n'entendent pas négocier avec leur enfant. Considérant un niveau d'attentes maximales, les parents contrôlent et adoptent ainsi des actions de soutien (orientantes et non négociables) ou d'interférence.

Selon les propos de plusieurs jeunes, ce niveau élevé de contrôle exclut la négociation, distinction importante avec le type d'attitude exigeante. L'attitude contrôlante réfère à une posture stricte et limitante, où *y'a pas d'échange qui s'fait, c'est juste des ordres* (Luc). De la même façon, Marc explique : *C'est pour ça qu'il faut souvent être de son avis, à ma mère, parce que si on est pas de son avis, on est son ennemi. Faut souvent y dire : « Ouin, j'd'accord avec toi », ou sinon a va commencer une chicane.* Dans certains cas plus extrêmes, ce contrôle peut même s'apparenter à de l'intransigeance : *Mon père était beaucoup plus strict dans l'temps. C'était « Tu fais du cégep ou j't'envoie dans l'armée »* (Nicolas).

Il importe de préciser que l'attitude contrôlante peut être associée au système de valeurs des parents. Questionné sur sa relation avec sa famille, Luc dénonce les attitudes autoritaires et la fermeture à la discussion de ses parents qu'il associe à la « mentalité traditionnelle » de ses parents, où ils excluent la communication, l'écoute et le dialogue. Dans le cas d'Ophélie, si le soutien parental face à ses choix scolaires n'est pas directement abordé pendant l'entretien, il est évident que l'attitude distante de son père ne le favorise pas : *Mon père, c'est vraiment froid, on s'parle pas, on fait juste dire de p'tites choses, mais qui veulent vraiment rien dire.* Ophélie ajoute qu'*une famille dysfonctionnelle, ça fait pas du bien à quelqu'un, qu'il n'y a pas d'échanges qui s'fait, c'est juste des ordres* et que *quand t'es enfant, c'est les parents qui ont le contrôle. Tu peux pas tout faire vu que t'es jeune; fait que t'as pas la parole.*

Une telle attitude contrôlante peut aussi se manifester dans l'absence de soutien, tant sur le plan des décisions face à l'école qu'au niveau des actions (de la non-action) à entreprendre pour poursuivre la formation professionnelle désirée (déménagement, etc.). Dans l'extrait suivant, Pascale relate une situation où elle aurait eu besoin du soutien de son père pour effectuer une formation avec laquelle il n'était pas d'accord :

Quand je me suis inscrit à la formation professionnelle, j'avais été mis sur une liste d'attente pour mon cours d'esthétique. Pis, quand j'ai reçu un appel pour dire qu'il fallait que je déménage, il fallait que j'aille m'inscrire le lendemain de l'appel. Fait que là c'était comme « oh » c'est une grosse décision à prendre là, là! Fait que je discutais avec mon père, mon père voulait pas. [...] Il voulait rien savoir.

5. Discussion

L'analyse des entretiens avec les jeunes inscrits en FP permet de constater que les décisions quant à leurs parcours scolaire et professionnel apparaissent façonnées, d'une façon ou d'une autre, par les besoins et les préoccupations exprimées par leurs parents. Initialement, une attitude parentale complètement bienveillante, sans attentes aucunes, ni implicite ni explicite, a semblé poindre au travers des autres types. Toutefois, la typologie dégagée dans la section précédente permet de mettre en exergue la notion d'injonction parentale. En effet, toutes les attitudes, même l'attitude encourageante, à diverses intensités et à divers égards, induisent une forme de contrôle, plus ou moins engagé, de la part des parents. Ce contrôle se manifeste par l'expression de la bienveillance, d'une attente, d'une demande, de suggestions, d'un discours empreint d'encouragement à la réalisation de soi ou d'un ordre. Peu importe les situations, un « mais » apparaît, témoignant d'une forme ou d'une autre d'injonction. Les extraits démontrent ainsi que l'attitude n'est jamais complètement « pure » ou « évacuée » de toutes visées, attentes ou de tout contrôle. Même les visées relatives au « bonheur » pur et simple des enfants constituent une attente.

En examinant les formes d'attitudes parentales perçues par les jeunes adultes rencontrés à l'aide de la théorie du capital social de Bourdieu, il est possible de les considérer comme étant intimement liées à l'habitus développé dans la famille. Ces relations sont à la fois le produit de l'histoire personnelle et familiale des jeunes – elles y sont encastrées, enracinées, situées – et engendrent des possibilités et des limites pour les jeunes adultes inscrits en FP. En effet, comme le discours parental semble exercer une importante influence pour les jeunes rencontrés, ces relations avec leurs parents peuvent s'avérer, paradoxalement, autant facilitantes que contraignantes. Ainsi, les parents semblent inquiets et expriment (implicitement ou explicitement) de différentes manières la crainte que leur progéniture n'effectue pas « le bon choix », notamment en reproduisant leurs propres erreurs de parcours. Par un contrôle, qui se manifeste de diverses façons, les parents encadrent, orientent ou dirigent variablement leurs enfants, en fonction de ce qu'ils considèrent comme des possibilités ou des limites.

À l'aide des outils bourdieusiens, comme le capital social et culturel (qui se manifeste notamment par la scolarité des parents), il est possible d'argumenter que les ressources familiales viennent teinter le discours parental perçu par les jeunes rencontrés. En effet, l'analyse a montré que les jeunes interviewés ont des parents qui détiennent généralement des niveaux de scolarité peu élevés et des attitudes qui se campent surtout du côté des visées instrumentales de la scolarité, comme nous l'avons montré plus haut. Plusieurs parents ne considèrent pas les études comme une façon de se réaliser sur le plan personnel et familial, ou même financier. Ils emploient divers arguments pour orienter leurs enfants vers des formations qui leur assureront plutôt une réalisation professionnelle, un emploi, ce qui représente pour les parents les fondements d'une vie stable et réussie. Ultimement, les attitudes parentales visent le bonheur et la satisfaction de leurs enfants – à la limite, heureux –, de leurs emplois, mais surtout dans la mesure où ils permettent d'éviter l'instabilité et la précarité. Les parents souhaitent la satisfaction, certes, mais pas au profit de la stabilité, notamment financière.

Les données analysées montrent que les relations familiales alimentent et reproduisent les habitus. Si les jeunes que nous avons rencontrés peuvent parfois se soustraire aux attitudes exigeantes ou contrôlantes de leurs parents, c'est au prix de risques de rupture relationnelle et de perte des soutiens inhérents à ces relations. Pour la plupart de ces jeunes, qui ont grandi dans des familles plus pauvres et moins scolarisées, leurs ressources déjà limitées se réduiraient alors comme peau de chagrin. Non seulement perdraient-ils l'accès au capital des relations avec leurs parents, mais leurs autres relations (les connaissances et les amis), moins pourvues en termes de capital en raison de leur « héritage » relationnel, compenseraient difficilement ces pertes. Cela illustre bien que les jeunes issus de familles et de milieux plus favorisés bénéficient d'un double avantage puisque tant leurs relations familiales que leurs autres relations peuvent être munies d'un capital important sur le plan de l'insertion scolaire et professionnelle. Tandis que pour la grande partie des jeunes en FP, leurs relations conduisent, dans le meilleur des cas, à des emplois stables et adéquatement rémunérés, et dans le pire des cas, à des situations d'instabilité et de précarité.

Par ailleurs, l'analyse des données a permis de relever le fait que plusieurs jeunes rencontrés traitent de la famille de manière élargie, c'est-à-dire en référant à leur belle-famille, à leur fratrie ou à leurs oncles et tantes comme éventuels soutiens dans leur parcours scolaire. Par exemple, une répondante vit chez les parents de son conjoint qui perçoivent cette cohabitation comme un soutien financier sans avoir à leur verser de l'argent. Un autre rapporte que ses parents évoquent le recours au capital économique d'un oncle disposé à soutenir financièrement les études de son neveu. Cet élargissement du réseau ou du concept même de famille semble une avenue prometteuse pour une meilleure compréhension du soutien dont bénéficient les jeunes dans leur parcours scolaire.

6. Conclusion

Cet article a permis de mieux comprendre les actions de soutien et les attitudes parentales telles que les perçoivent de jeunes adultes inscrits en FP. L'analyse des entretiens a permis d'en dégager quatre formes : encourageante, inquiète, exigeante et contrôlante. Ce regard original sur le vécu familial et scolaire de jeunes adultes inscrits en FP permet de comprendre que la nature et le type de soutien qui sera transmis par le parent dépendent fortement de sa propre expérience (passée, comme actuelle) et se communique au travers de valeurs plus ou moins orientées sur l'actualisation de soi ou l'optimisation de son capital social. À cet effet, le parent cherchera, au travers de son soutien, à jouer un rôle d'éclaireur, bienveillant et rassurant pour son enfant, face à la vie adulte qu'il connaît de sa propre expérience.

Or, le fait que les entretiens ont été réalisés avec les jeunes et non avec leurs parents constitue une limite de cette étude, bien que les propos des jeunes aient été suffisamment explicites et concordants pour en dégager les résultats ici présentés. Cette limite devient elle-même une piste de recherche; il apparaît judicieux d'interroger des parents afin d'obtenir leur point de vue, directement.

Notre recherche met également en lumière l'importance du soutien parental, et ce, même pour de jeunes adultes qui pourraient sembler ne pas s'en soucier. Cette situation pose des questions aux acteurs des milieux de formation, notamment sur le fait de devoir considérer cette dimension dans l'examen des mesures à mettre en place pour favoriser la réussite scolaire en formation professionnelle et ainsi, augmenter le nombre de diplômés de ces filières dans un marché de l'emploi qui en aurait grand besoin.

Bibliographie

- Arapi, E., P. Pagé et C. Hamel (2018). Quels sont les liens entre l'implication parentale, les conditions socioéconomiques de la famille et la réussite scolaire?: Une synthèse des connaissances. *McGill Journal of Education*, 53 (1), 88-108. <https://doi.org/10.7202/1056284ar>
- Bartoszuk, K., J. E. Deal et M. Yerhot (2019). Parents' and college students' perceptions of support and family environment. *Emerging Adulthood*, 9 (1), 76-87. <https://doi.org/10.1177/2167696818823947>
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth & Society*, 9 (3), 239-267. <https://doi.org/10.1177/0044118X7800900302>
- Beaucher, C., A. Gagné, C. Gagnon, S. Coulombe, S. Breton et D. Maltais (2021). *Portrait des élèves en formation professionnelle*. Observatoire de la formation professionnelle du Québec. https://observatoirefp.org/wp-content/uploads/2021/06/Rapport-Portrait-eleves-FP_30juin-2021-MJ.pdf
- Beauregard, L. et S. Dumont (1996). La mesure du soutien social. *Service social*, 45 (3), 55-76. <https://doi.org/10.7202/706737ar>

- Bourdieu, P. (1980). Le capital social : Notes provisoires. *Idées économiques et sociales*, 169 (3), 63-65. <https://doi.org/10.3917/idee.169.0063>
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. et L. J. D. Wacquant (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris : Seuil.
- Bourdon, S., J. Charbonneau, L. Cournoyer et L. Lapostolle (2007). *Famille, réseaux et persévérance au collégial : phase 1. Rapport de recherche*. Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ERTA). https://www.certarecherche.ca/wp-content/uploads/2022/12/Bourdon-Charbonneau-Cournoyer-et-al_famille-reseau-persévérance-collegial-phase1_2007.pdf
- Brioux, K. (2021). Les difficultés décisionnelles du collège à l'université : Rôle des attitudes parentales, de l'identité vocationnelle et de l'estime de soi. Étude longitudinale auprès de jeunes engagés dans un processus d'orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 50(3), 505-511. <https://doi.org/10.4000/osp.14688>
- Deschenaux, F., F. Charlebois et S. Bourdon (2022). Le regard des collégiens sur le parcours scolaire et le rapport aux études de leurs parents. *Revue canadienne de l'éducation*, 45 (2), 350-374. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i2.4789>
- Duru-Bellat, M., G. Farges et A. van Zanten (2022). *Sociologie de l'école* (6 éd.). Paris : Armand Colin.
- Fingerman, K.L., Y.-P. Cheng, K. Kim, H.H. Fung, G. Han, F.R. Lang, W. Lee et J. Wagner (2016). Parental involvement with college students in Germany, Hong Kong, Korea, and the United States. *Journal of Family Issues*, 37 (10), 1384-1411. <https://doi.org/10.1177/0192513X14541444>
- Gouvernement du Québec. (2023a). *Système d'éducation au Québec*. Ministère de l'Éducation du Québec. En ligne : <https://www.quebec.ca/education/etudier-quebec/systeme-education>
- Gouvernement du Québec (2023 c). *Nombre d'inscriptions à la formation professionnelle par programme, selon diverses variables, années scolaires 2012-2013 à 2021-2022, Québec*. Banque de données des statistiques officielles sur le Québec.
- Goyer, R. (2017). Promouvoir la formation professionnelle autrement. *Observatoire compétences-emploi*, 8 (1). <https://oce.uqam.ca/promouvoir-formation-professionnelle-autrement/>
- Henri-Panabière, G. (2010). Élèves en difficultés de parents fortement diplômés. Une mise à l'épreuve empirique de la notion de transmission culturelle. *Sociologies*, 1 (4), 547-477. <http://journals.openedition.org/sociologie/652>
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Boston : Addison-Wesley.
- Lahire, B. (2019). *Enfances de classe : de l'inégalité parmi les enfants*. Paris : Seuil.

- Malecki, C. K. et M. Kilpatrick Demaray (2002). Measuring perceived social support: Development of the Child and adolescent social support scale (CASSS). *Psychology in the Schools*, 39 (1), 1-18
- Mazalon, É. et M. Dumont (2020). *Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle*. Ontario : Presses de l'Université du Québec.
- Mauger, G. (2023). *Avec Bourdieu – Un parcours sociologique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Molgat, M. et M. Vultur (2009). L'insertion professionnelle des jeunes québécois diplômés et non diplômés de l'école secondaire. Quel rôle joue la famille? *Recherches sociographiques*, 50 (1), 41-66. <https://doi.org/10.7202/029968ar>
- Paillé, P. et A. Mucchielli (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin.
- Pirès, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. In J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.- H. Groulx, A. Laperrière, P. Mayer et A. P. Pirès, *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-172). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Supeno, E., V. Mongeau et M.-M. Pariseau (2016). « Quand tout se joue » ... Bifurcations, horizon et information. *Revue Jeunes et Société*, 1 (2), 57-78. <https://doi.org/10.7202/1076129ar>
- Turgeon, L., J. Goulet, P. Plusquellec, J. Lévesque et F. Nault-Brière (2023). Évolution de la santé psychologique d'étudiantes en psychoéducation pendant la pandémie liée à la COVID-19 : Le rôle du soutien social et des stratégies d'adaptation. *Revue de psychoéducation*, 52 (1), 158. <https://doi.org/10.7202/1099292ar>
- van Zanten, A. (2009). Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 5 (180), 24-35.