

Université de Montréal

Parents immigrants et choix de l'école secondaire dans le contexte montréalais

Représentations des offres éducatives, motifs, contraintes et stratégies familiales

Par
Véronique Grenier

Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de Philosophæ Doctor (Ph. D.)
dans le cadre du programme de doctorat en sciences de l'éducation, option éducation comparée et
fondements de l'éducation

Août, 2020

© Véronique Grenier, 2020

Résumé

Cette thèse porte sur les choix de l'école secondaire par des parents immigrants dans le contexte montréalais pour leurs enfants. Elle analyse la façon ils perçoivent le marché scolaire. Elle examine également les logiques d'action, contraintes (réelles ou perçues) et stratégies qui sont au cœur des choix. Elle vise aussi à mettre en lumière les défis et les besoins spécifiques de choisir l'école en contexte migratoire. Pour ce faire, le cadre d'analyse mobilisé conçoit les choix comme le résultat de l'articulation de déterminants individuels et familiaux et d'effets structurels. Il reconnaît aussi que les parents immigrants sont insérés dans des relations familiales et des réseaux sociaux et inscrits dans différentes positions sociales.

Plaçant les acteurs sociaux et le sens qu'ils donnent à leurs choix au centre de l'analyse, cette thèse s'inscrit dans une sociologie compréhensive. Les analyses se basent sur trente entrevues semi-dirigées réalisées auprès de parents immigrants de Montréal ayant au moins un enfant fréquentant une école secondaire. Cette thèse illustre que les parents immigrants se positionnent différemment envers le marché scolaire montréalais et vivent diverses expériences. Ces différences s'expliqueraient par des positions sociales distinctes, des valeurs et des visées différentes, des trajectoires de vie diverses, etc. Malgré cela, la thèse met de l'avant l'existence de tendances fortes traversant le corpus. Certaines se rapportent aux effets de l'expérience migratoire sur les choix et à des positions sociales minorisées.

D'abord, la majorité a une représentation négative des programmes réguliers au public, les poussant à les éviter. Cette perception est, entre autres, influencée par la présence d'un discours dans l'espace public en défaveur de ces programmes. Ensuite, malgré des positionnements distincts relativement au marché scolaire montréalais, la majorité a choisi l'école secondaire pour des visées de reproduction ou de mobilité sociale ascendante (choix stratégiques). Un sentiment d'impératif caractérise les choix stratégiques, notamment afin d'augmenter les chances que le projet migratoire soit un succès. Certains appartenant à des communautés ethnoculturelles racisées ressentent davantage cet impératif afin de contrer une discrimination systémique perçue sur le marché de l'emploi. Enfin, l'analyse révèle la présence d'un sentiment de méconnaissance du système éducatif du Québec, attribué à l'expérience migratoire, plaçant les parents immigrants devant des défis et des besoins spécifiques en matière de choix de l'école secondaire. Étant proactifs, la plupart ont réduit cette méconnaissance perçue grâce à la détention d'un capital scolaire de niveau universitaire, mais aussi à leurs réseaux sociaux locaux. Or, les parents immigrants sont inégalement informés, mettant en lumière un enjeu relatif à l'équité devant la possibilité de choisir l'école secondaire. La thèse soulève la question du rôle du système éducatif dans cette iniquité.

La thèse contribue à l'avancement des connaissances sur les dynamiques à l'œuvre dans le marché scolaire montréalais, ainsi que des effets des modes de régulation du système éducatif québécois les inégalités sociales. Elle contribue également à l'avancement des connaissances sur les rapports des personnes immigrantes au système éducatif du Québec, et à la société québécoise.

Mots-clés : marché scolaire montréalais, choix de l'école secondaire, parents immigrants, Québec

Abstract

This thesis examines immigrant parents' choice of a high school for their children in Montreal. It analyzes how they perceive Montreal's school market, and examines the logics of action, constraints (real or perceived) and strategies at the heart of their choices. It also aims to shed light on the challenges and specific needs associated with choosing a school in the host country. The analytical framework mobilized conceives choices as the result of the articulation of individual, familial and structural determinants. It also recognizes that immigrant parents evolve within family contexts and social networks and hold various social positions.

Rooted in an interpretative sociology, social actors and the meaning of their choices are placed at the center of the analysis. The analyses are based on data from thirty semi-structured interviews conducted with immigrant parents from Montreal who have at least one child attending a high school. This thesis illustrates that immigrant parents position themselves differently towards Montreal's school market and have different experiences. These differences are the result of different social positions, values, goals, life trajectories, etc. However, general trends are uncovered in the corpus. Some of these relate to the experience of being an immigrant and/or belonging to a marginalized or racialized group.

First, the majority of respondents have a negative perception of regular programs in the public sector, which leads them to avoid these. This perception is partially influenced by the presence in the public space of an unfavorable discourse regarding these programs. Next, despite different positioning towards Montreal's school market, the majority choose a high school to ensure the reproduction of their social status or to achieve upward mobility (strategic choices). A sense of urgency surrounds these strategic choices, notably in regard to increasing the chances that the migration project is a success. Immigrant parents belonging to a marginalized or racialized group feel this urgency more strongly due to perceived systemic discrimination in the labour market. Finally, the analysis reveals feelings of disorientation in relation to Quebec's education system, which respondents attributed to their experience as immigrants. These feelings leave immigrant parents facing specific challenges and needs in terms of choosing a high school in the context of Montreal. Because they are proactive in collecting information about high schools and their programs, most can reduce their feelings of disorientation and unfamiliarity. The possession of a university-level diploma is helpful in this process, as are parents' local social networks. Nonetheless, the analyses show that immigrant parents are unequally informed, highlighting inequalities in the possibility of choosing a high school. This thesis raises the possible role of the education system in the creation of these inequities.

This thesis contributes to the advancement of knowledge on the dynamics at play in Montreal's school market, as well as on the effects of the structure of Quebec's educational system on social inequalities. It also contributes to the advancement of knowledge on immigrants' relationship to Quebec's educational system and to Quebec's society more broadly.

Keywords: school markets, school choice, high school level, immigrant parents, Quebec, Canada

Remerciements

Cette thèse n'aurait pas pu être réalisée sans le généreux soutien financier du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH), du Fonds de recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC) et du programme de bourses de la Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université de Montréal. La reconnaissance qui accompagne ces bourses m'a encouragée à mener à terme ce projet doctoral.

Plusieurs personnes ont participé de près ou de loin à l'achèvement de cette thèse. D'abord, je veux remercier ma directrice de recherche, Marie-Odile Magnan, qui a accepté avec enthousiasme de me diriger. Merci pour les multiples opportunités de recherche, qui étaient des plus intéressantes et m'ont fait vivre des expériences inespérées. Merci aussi pour tes commentaires, ta grande disponibilité et ton travail minutieux de relecture, mais surtout merci pour ton soutien et ton écoute tout au long de mon parcours. Je me considère très chanceuse de t'avoir eu comme directrice de recherche. Ensuite, je tiens à remercier les membres du jury qui ont évalué cette thèse : Christian Maroy, examinateur interne, Pierre Canisius Kamanzi, président et examinateur interne, et Sylvain Bourdon, examinateur externe. Leurs commentaires ont été des plus constructifs. Ils nourriront mes futures recherches. Un merci spécial à Christian Maroy qui a contribué à mon parcours doctoral dès son début en évaluant mes examens synthèses ainsi que mon projet de recherche. Merci à Pierre Canisius Kamanzi pour les conversations impromptues dans le corridor et les *pep talks*. Enfin, merci aussi aux professeurs de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal qui ont contribué à mon parcours en tant que doctorante. Je pense notamment à Fasal Kanouté, qui a également évalué mes examens synthèses et mon projet de recherche, et à Marc-André Deniger. Je remercie aussi le personnel administratif du département d'administration et fondements de l'éducation, Paule Campeau, Sylvie Hrubá et Lucie Lefrançois, que j'ai dérangé plus d'une fois.

Un énorme merci à mes trente participants! Merci d'avoir voulu participer à ma recherche. Merci de m'avoir ouvert la porte de votre demeure, accordé votre temps et fait part de vos récits. Sans vous, cette thèse n'aurait pas été possible. Je ne saurais remercier assez Sylvie Guyon de la TCRI pour son aide avec le recrutement. Merci aussi à l'organisme le SIARI.

Mon expérience au doctorat n'aurait pas été la même sans mes collègues et amies de l'équipe de recherche de Marie-Odile Magnan. Je pense à Elham, Julie, Justine et Tya. Merci pour les nombreuses soirées en votre compagnie! Merci aussi à d'autres collègues et amis rencontrés pendant mon parcours doctoral. Je pense, entre autres, à Mathieu, Samuel, Michel, Justine, Annelise, etc. J'ai apprécié tous les moments de folie. J'espère qu'il en aura d'autres.

Un grand merci à mes vieux acolytes de la maîtrise de l'Université d'Ottawa et très chers ami·es Karine et Jean-François qui ont poursuivi leur doctorat dans une autre université. Malgré la distance, votre soutien a été essentiel. Merci aussi à mes amies du baccalauréat Noémie, Geneviève et Nadia. Merci à mes ami·es de Montréal Jonas, Déborah, Cristiana et Yassemine qui ont su me changer les idées plus d'une fois ces dernières années. Un plus qu'énorme merci à Marie pour son soutien sans failles. Et finalement, merci à mes parents, Marjolaine Audet et Bertrand Grenier, pour leur soutien inconditionnel depuis toujours.

*À la mémoire de mon frère, Francis Grenier,
qui m'a accompagnée spirituellement
lors des derniers moments de la rédaction...*

Table des matières

Résumé.....	i
Abstract.....	ii
Remerciements	iii
Table des matières.....	v
INTRODUCTION.....	1
PREMIÈRE PARTIE – CONTEXTE, PROBLÉMATIQUE, CADRE D’ANALYSE ET MÉTHODOLOGIE	9
Chapitre I – Choisir l’école : contextes international, québécois et montréalais.....	10
1.1 Modes de régulation des systèmes éducatifs et politiques du libre choix de l’école	10
1.1.1 Globalisation des politiques éducatives : émergence du modèle éducatif néolibéral	10
1.1.2 Le libre choix de l’école : une politique de plus en plus prisée par les gouvernements	14
1.1.3 Modes de régulation du système éducatif du Québec : évolution historique.....	17
1.1.4 Le système éducatif québécois et les droits des parents : évolution des rapports	25
1.2 La pratique de choisir l’école au Québec	28
1.2.1 Un phénomène en croissance	28
1.2.2 La spécificité du contexte montréalais	30
1.3 Conclusion	32
Chapitre II – Le choix de l’école secondaire à Montréal par des parents immigrants : recension des écrits et problématique	34
2.1 La pratique de choisir l’école : constats de la littérature scientifique internationale	35
2.1.1 Constats mitigés des effets du libre choix de l’école sur l’efficacité ou les inégalités sociales.....	35
2.1.2 Diversité et relativité des motifs.....	37
2.1.3 Prédominance des recherches sur les classes moyennes ou supérieures.....	40
2.1.4 Et les autres catégories de parents ?	45
2.1.5 Être immigrant : une expérience spécifique qui influe sur le choix de l’école ?	52
2.2 Et les recherches en contexte québécois et montréalais ?	54
2.2.1 Marchés scolaires au Québec : effets sur les inégalités sociales et les choix des parents.....	55
2.2.2 Et les parents immigrants dans le contexte montréalais ?	58
2.3 Question générale de recherche et questions spécifiques de recherche.....	63
2.4 Conclusion	63
Chapitre III – Cadre conceptuel.....	65
3.1 Approches sociologiques des choix et des actions sociales	65
3.1.1 L’approche structuraliste des actions sociales	66
3.1.2 L’approche individualiste des choix/actions sociales	67
3.1.3 Les choix/actions sociales : résultats de la dualité individu/structures sociales	69
3.2 Approches théoriques du choix de l’école des enfants	71
3.2.1 Une histoire de classes sociales.....	71
3.2.2 Le rôle des modes de vie, valeurs ou expériences antérieures (parcours de vie).....	77
3.2.3 L’intersectionnalité des marqueurs sociaux	80
3.2.4 La théorie des choix rationnels.....	81
3.2.5 Une histoire de famille : représentations du rôle parental et médiations familiales.....	82
3.2.6 Le rôle des réseaux sociaux.....	84
3.2.7 Effets des caractéristiques des systèmes éducatifs et des marchés scolaires sur les choix	86
3.3 Choisir l’école des enfants dans le parcours migratoire : cadre d’analyse	89

3.3.1 Choisir l'école des enfants : délimitation du phénomène à l'étude.....	90
3.3.2 Regard sur les processus de prise de décision conduisant aux choix.....	93
3.3.3 Expériences, vécus et représentations : points de vue des acteurs mis au centre de l'analyse...	97
3.3.4 Entre stratégies subjectives et contraintes objectives.....	98
3.3.5 La sociologie des marchés scolaires comme trame de fond des processus de sélection.....	100
3.4. Conclusion	102
Chapitre IV – Méthodologie	103
4.1 Approche épistémologique.....	103
4.1.1 Paradigme interprétatif.....	103
4.1.2 Paradigme constructiviste	104
4.2 Approche méthodologique.....	105
4.2.1 Méthodologie qualitative.....	105
4.2.2 Une démarche inductive modérée	105
4.3 Méthodes et procédures de cueillette des données.....	107
4.3.1 Méthode de collecte de données : l'entretien semi-dirigé.....	107
4.3.2 Déroulement de la collecte des données	110
4.3.3 Milieu de recherche	111
4.3.4 Corpus : établissement des critères de sélection	112
4.3.5 Déroulement des entretiens semi-dirigés	113
4.4 Validation des résultats	116
4.5 Méthodes d'analyse des données	116
4.5.1 Analyse préliminaire des entrevues pendant le terrain de recherche	117
4.5.2 Analyse diachronique des mises en récit des participants.....	117
4.5.3 Analyse comparative des catégorisations des offres éducatives	119
4.5.4 Analyse classificatoire des jugements des offres éducatives	119
4.5.5 Analyse typologique des choix et des degrés de capital d'informations détenu.....	120
4.6 Conclusion	120
DEUXIÈME PARTIE – ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	122
Chapitre V – Présentation du corpus.....	123
5.1 Parcours migratoires et conjugaux des participants.....	123
5.1.1 Pays de provenance	123
5.1.2 Raisons d'immigrer et de s'installer au Canada.....	124
5.1.3 Statuts migratoires et matrimoniaux	126
5.1.4 Âges à l'immigration et au moment de l'entretien et nombre d'années passées au Canada....	127
5.2 Parcours scolaires des participants.....	128
5.3 Situation socioéconomique des participants.....	130
5.3.1 Situation socioéconomique perçue avant et après l'immigration.....	130
5.3.2 Revenus annuels familiaux bruts auto-déclarés	131
5.4 Parcours scolaires des enfants des participants.....	132
5.4.1 Parcours scolaires dans le pays d'origine et au Québec.....	133
5.4.2 Parcours scolaires au secondaire : secteurs, types de programmes et écoles choisies	135
5.5 Conclusion	137
Chapitre VI – Catégorisations des offres éducatives au secondaire dans le marché scolaire montréalais	139
6.1 Une perception hiérarchisée de l'offre éducative	141
6.1.1 Un faible niveau de confiance envers les programmes dits réguliers au public.....	142
6.1.2 Une valeur supérieure accordée aux écoles privées	144
6.1.3 Une hiérarchisation intracatégorielle perçue des offres éducatives	146
6.2 Spécialisation des curriculums et diversification des cultures institutionnelles	151
6.2.1 Une spécialisation perçue des curriculums	151

6.2.2 Une diversité perçue des cultures institutionnelles	153
6.3 Catégorisation des écoles selon la composition ethnique des publics scolaires.....	154
6.3.1 Entre écoles perçues multiculturelles et écoles considérées ethniquement homogènes	154
6.3.2 La mobilisation de la composition ethnique des publics scolaires : un constat mitigé	157
6.4 Des quartiers à éviter.....	162
6.5 Conclusion	164
Chapitre VII – Croyances au fondement des jugements hiérarchisés	167
7.1 Le jugement valorisant les écoles privées (jugement #1)	169
7.1.1 Écoles privées : garantes de l'excellence scolaire.....	171
7.1.2 Écoles privées : une meilleure réponse aux craintes associées à l'adolescence.....	174
7.1.3 Écoles privées : une meilleure relation école-famille	175
7.2 Le jugement favorable aux programmes enrichis et sélectifs au public (jugement #2)	177
7.2.1 Écoles privées : élitistes et défavorables au développement des enfants	178
7.2.2 Écoles privées : aucune garantie de l'excellence scolaire des enfants	180
7.2.3 Programmes réguliers au public : pas d'éducation de qualité	181
7.3 Le jugement en faveur des programmes réguliers au public (jugement #3).....	183
7.3.1 Écoles privées : des bulles sociales non garantes de l'excellence scolaire	185
7.3.2 Écoles publiques : une éducation de qualité.....	186
7.4 Le jugement en faveur des collèges français (jugement #4).....	187
7.4.1 Collèges français : un meilleur enseignement de la langue française	188
7.4.2 Collèges français : un curriculum plus riche en contenus enseignés	189
7.4.3 Collèges français : une culture institutionnelle favorisant l'excellence scolaire.....	190
7.4.4 Système éducatif de la France : supérieur sur l'échelle internationale	192
7.5 Conclusion	193
Chapitre VIII – Construction des jugements hiérarchisés : articulation des contextes d'accueil et d'origine.....	195
8.1 Transformation des perceptions de l'offre éducative du secondaire	196
8.1.1 Représentation positive de la qualité de l'éducation au Québec avant l'immigration	196
8.1.2 Affaiblissement de la perception positive pour le secondaire après l'immigration	197
8.2 Rôle des réseaux sociaux, expériences et socialisations dans la construction	198
8.2.1 Construire un jugement contre les programmes réguliers au public	200
8.2.2 Construire un jugement en faveur des écoles privées	204
8.2.3 Construire un jugement contre les écoles privées	208
8.2.4 Construire un jugement en faveur des collèges français	211
8.3 Conclusion	217
Chapitre IX – Types de choix concrets : entre logiques d'action, contraintes et stratégies familiales	219
9.1 Des choix pragmatiques	222
9.2 Les choix stratégiques	223
9.2.1 Des visées de reproduction ou de mobilité sociale	224
9.2.2 Des atouts recherchés en vue de la compétition scolaire et professionnelle	227
9.2.3 Des pairs aux performances et aspirations scolaires considérées ambitieuses recherchés.....	230
9.2.4 Une dynamique de compétition perçue et des stratégies pour assurer l'admission	231
9.2.5 Le bien-être des enfants : tensions et contreponds aux visées instrumentales	236
9.2.6 Place accordée à l'enfant : entre imposition et choix parmi les choix parentaux	238
9.2.7 Mobilisation des ressources financières afin d'atteindre les visées instrumentales	239
9.2.8 Trois sous-types de choix stratégiques : « purs », en tension et articulés	244
9.3 Les choix axés sur l'autoréalisation des enfants	256
9.3.1 Prédominance des intérêts, besoins et capacités des enfants	256
9.3.2 Place de l'enfant dans le choix : « dis-moi ce que tu veux, ce qui t'intéresse »	258

9.3.3 Rejet des écoles ou programmes perçus favoriser la compétition et l'excellence scolaire.....	259
9.3.4 Des choix exercés sous une contrainte scolaire	260
9.3.5 Des choix nécessitant moins de stratégies d'admission	261
9.3.6 Des choix non directement liés aux aspirations scolaires	262
9.4 Les choix aux visées intégratives à la société d'accueil	264
9.4.1 Prépondérance de l'intégration des enfants à la société d'accueil	265
9.4.2 L'intégration perçue comme une meilleure garantie de la réussite scolaire des enfants	266
9.4.3 Des choix exercés sous le poids d'une contrainte scolaire.....	266
9.4.4 Des stratégies résidentielles alliées aux visées intégratives à la société d'accueil.....	267
9.5 Les choix par défaut	269
9.5.1 Le programme régulier de l'école du quartier : un choix contraint.....	270
9.5.2 Des contraintes financières.....	271
9.5.3 Des contraintes d'ordre scolaire.....	272
9.6 Conclusion	275
Chapitre X – Défis, inégalités d'accès à l'information et besoins spécifiques	278
10.1 Prendre conscience qu'un choix est possible : pallier la méconnaissance perçue	279
10.2 Des parents immigrants inégalement informés.....	282
10.2.1 Des parents immigrants informés.....	283
10.2.2 Des parents immigrants semi-informés.....	289
10.2.3 Des parents immigrants moins informés malgré eux	293
10.3 Besoins spécifiques et lacunes perçues des services	298
10.4 Conclusion	302
CHAPITRE XI – Conclusion générale	305
11.1 Retour sur la thèse et discussions des résultats.....	305
11.1.1 Rappel de la problématique et des objectifs de la recherche.....	305
11.1.2 Rappel des orientations théoriques et méthodologiques mobilisées et leurs limites.....	310
11.1.3 Synthèse et discussion des résultats	320
11.2 Retombées sociales découlant de la thèse	335
11.2.1 Questionner les modes de régulation du système éducatif et les pratiques institutionnelles .	335
11.2.2 Favoriser un meilleur accompagnement des parents immigrants	336
11.3 Pistes de recherche découlant des résultats et des limites de la thèse	338
Bibliographie	341
Annexe 1 – Certificat éthique délivré par l'Université de Montréal.....	363
Annexe 2 – Guide d'entretien individuel : version française.....	365
Annexe 3 – Guide d'entretien individuel : version anglaise.....	372
Annexe 4 – Fiche sociodémographique du participant : version française	378
Annexe 5 – Fiche sociodémographique du participant : version anglaise.....	379
Annexe 6 – Formulaire de consentement : version française	380
Annexe 7 – Formulaire de consentement : version anglaise	384
Annexe 8 – Exemple d'une fiche synthèse réalisée	387
Annexe 9 – Caractéristiques sociodémographiques du corpus.....	389
Annexe 10 – Regroupement des participants selon le jugement hiérarchisé construit	391
Annexe 11 – Regroupement des participants selon les types de choix	394

INTRODUCTION

La liberté des parents de choisir l'école de leurs enfants est un mode de gestion des admissions scolaires de plus en plus adopté par les autorités gouvernementales de différents pays, surtout occidentaux, notamment les États-Unis, l'Angleterre et l'Australie. Si certains pays n'ont pas adopté une politique de libre choix, régulé ou non, plusieurs d'entre eux, notamment la France et le Portugal, ont procédé, au cours des dernières décennies, à des assouplissements de leur mode d'affectation des élèves aux écoles, fonctionnant selon le lieu de résidence. Ainsi, une tendance se dessine parmi les pays occidentaux, étant celle d'une plus grande liberté des parents de choisir l'école de leurs enfants (Mons, 2007). Ces changements dans les modes d'affectation des élèves à un établissement scolaire ont intéressé plusieurs chercheurs, ayant contribué à l'existence d'une dense littérature scientifique sur la question.

Malgré une abondante littérature scientifique internationale et canadienne sur la question du choix de l'école par des parents pour les enfants, peu de recherches se sont penchées sur ce sujet au Québec. Pourtant, les parents y résidant ont, depuis les années 1960, la liberté de choisir l'école qui leur convient dans le secteur privé. En effet, ce secteur ne fait pas l'objet de régulation territoriale sur le plan des admissions des élèves. Cette liberté de choix est reconnue par plusieurs lois au Québec : *Loi sur le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport* (LMELS), *Loi du Conseil supérieur de l'éducation* (LCSE), *Loi sur l'enseignement privé* (Loi 141) et l'article 42 de la *Charte des droits et libertés de la personne*. En plus, les parents du Québec ont acquis, depuis les changements apportés à l'article 4 de la *Loi sur l'instruction publique* (LIP) en 1998, une plus grande liberté de choix de l'école dans le secteur public. En effet, selon l'article 4 de la LIP, les élèves, ou leurs parents ou tuteurs s'ils sont mineurs, ont le droit de choisir l'école, parmi celles du centre de service scolaire¹ lié à leur lieu de résidence, qui correspond le mieux à leurs préférences. Toutefois, ce droit est cadré par les articles 239, 240 et 468 de la LIP, déterminant les critères d'admission² des élèves. Aussi, la LIP permet des dérogations aux délimitations liées aux territoires

¹ En vertu du projet de loi 40 du gouvernement caquiste de François Legault, les commissions scolaires sont devenues, depuis le 15 juin 2020, des centres de services scolaires (CSS). Les commissions scolaires anglophones ainsi que les commissions scolaires Crie et Kativik sont maintenues.

² Ces articles et critères d'admission sont approfondis à la section 1.1.4 du chapitre I de cette thèse.

des centres de services scolaires (CSS) dans certains cas. Bref, les parents jouissent d'une plus grande liberté de choix de l'école dans le secteur public depuis 1998.

Outre cela, des changements législatifs touchant la régulation institutionnelle du système éducatif québécois, mis en place à la suite des *États généraux sur l'éducation* de 1995, ont participé à l'augmentation de la différenciation de l'offre éducative publique, notamment la décentralisation des pouvoirs vers les écoles et la possibilité des écoles de déroger au programme ministériel afin d'offrir des projets pédagogiques particuliers (PPP) (Maroy et Kamanzi, 2017). Cette différenciation s'est surtout intensifiée à la suite des changements apportés à l'article 22 de la LIP en 2006. En effet, à partir de ce moment, les dérogations au régime pédagogique sont encadrées par les commissions scolaires³ plutôt que par le ministère de l'Éducation. S'ajoute à cela le fait que l'offre éducative privée a augmenté et s'est différenciée depuis les années 70 (Lessard, 2019), augmentant les choix possibles pour les parents. La vitalité du secteur privé est, entre autres, responsable de la différenciation qui s'est produite dans le secteur public. En effet, par ce moyen, le secteur public a tenté de faire la concurrence au secteur privé. Cette compétition pour les élèves a contribué au passage d'un système à deux vitesses (privé versus public) à un système à trois vitesses (privé, public enrichi et public régulier) (Lessard, 2019; Lessard et Levasseur, 2007).

Toutefois, la différenciation l'offre éducative du Québec est surtout un phénomène urbain. En effet, dans certaines régions rurales, il n'existe aucune offre privée. Les parents n'ont que l'école publique du quartier comme option. S'ils ont un choix, celui-ci est entre divers projets pédagogiques particuliers offerts par l'école publique du quartier. L'accroissement de la liberté de choix de l'école, jumelée à la différenciation de l'offre éducative, a participé à l'augmentation du choix de l'école au Québec, surtout dans les centres urbains et pour le niveau du secondaire. Elle est particulièrement observable dans la région métropolitaine de Montréal et ses banlieues (MÉES, 2016; Meunier, 2015). Elle s'y produit également davantage au secondaire qu'au primaire (Hurteau et Duclos, 2017).

Il convient donc de se demander comment des parents immigrants expérimentent le marché scolaire du secondaire dans le contexte montréalais. En effet, parmi les divers groupes de parents sur le

³ Depuis le 15 juin 2020, cette responsabilité revient aux centres de services scolaires (CSS).

territoire de Montréal, celui des immigrants est pertinent à étudier. Des statistiques ont démontré qu'environ 25 % des jeunes issus de l'immigration fréquentent une école privée à Montréal (Mc Andrew et *al.*, 2015). Plus précisément, ce sont davantage les jeunes issus de l'immigration de deuxième génération, ayant le français comme langue maternelle ou d'usage et ayant des parents provenant d'Afrique du Nord, du Moyen-Orient, de l'Europe ou d'Asie de l'Est qui fréquentent une école privée (Mc Andrew et *al.*, 2015; Mc Andrew et *al.*, 2009; Mc Andrew et *al.*, 2011; Benoît, 2011a). Pour ce qui est du secteur public, la recherche de Laplante et *al.* (2018) montre que les élèves nés à l'étranger sont plus susceptibles de fréquenter un programme enrichi⁴ ou d'éducation internationale (PEI) que leurs homologues nés au Québec. Quoique cette statistique ne prenne pas en considération dans leur totalité les jeunes issus de l'immigration puisque certains sont inclus dans la catégorie « nés au Québec », elle indique l'intérêt que les parents immigrants ont envers les programmes autres que les « réguliers » dans le secteur public. Devant ces constats, il est pertinent de s'intéresser aux choix de l'école secondaire de cette catégorie de parents. D'autant plus qu'aucune recherche ne s'est penchée sur la question au Québec, et donc encore moins dans le contexte montréalais. Même sur le plan international, le manque de recherche sur les choix de l'école de parents immigrants est indéniable (Byrne et De Tora, 2012).

Cette thèse tente de pallier cette lacune en explorant et analysant les choix de l'école secondaire par des parents immigrants dans le contexte montréalais pour leurs enfants. La question générale de recherche est la suivante : dans le contexte du marché scolaire, comment des parents immigrants de Montréal expérimentent-ils le (ou les) choix de l'école secondaire pour leurs enfants? De cette façon, l'objectif de recherche général est de mieux comprendre les choix de l'école secondaire par des parents immigrants de Montréal. Les objectifs spécifiques de recherche sont : 1) connaître les perceptions subjectives du marché scolaire montréalais de parents immigrants et comment ils les ont construites; 2) mieux comprendre les raisonnements (motifs et contraintes) à la base des choix ainsi que les stratégies mises en place; 3) mettre en lumière les différences ainsi que les similitudes existantes entre les expériences des choix et fournir des interprétations pouvant les expliquer; 4) soulever les expériences, défis et besoins spécifiques de choisir l'école dans le pays d'accueil et 5) exposer de possibles mécanismes de (re)production des inégalités scolaires et sociales, mais également de mobilité sociale ascendante.

⁴ En comparaison au programme de formation québécoise obligatoire.

Cette thèse se divise en deux parties. La première partie traite de la problématique de recherche, en situant la question de la liberté de choix de l'école dans son contexte sociohistorique. Elle expose également le cadre d'analyse et l'approche méthodologique retenus. Cette première partie comprend quatre chapitres. Le chapitre I présente les contextes international, québécois et montréalais dans lesquels le sujet de recherche de la thèse s'inscrit. Il met en lumière la tendance internationale de l'augmentation des politiques de libre choix, régulé ou non, de l'école et les changements structurels apportés au système éducatif québécois au cours des dernières décennies ayant conduit à la mise en place d'un marché scolaire à Montréal au secondaire. Le chapitre II problématise le sujet de recherche de la thèse. La problématique s'appuie notamment sur le constat que la majorité des recherches abordant la question du choix de l'école portent sur les classes moyennes ou supérieures « blanches/caucasiennes » non immigrantes et mobilisent exclusivement une approche en termes de classes sociales. Le chapitre III expose le cadre d'analyse mobilisé – un cadre qui conçoit les choix comme multidimensionnels et qui reconnaît la dualité individu/structures sociales à la base des choix, tout en ayant une orientation théorique qui penche davantage du côté de l'agentivité et des capacités des acteurs à se créer des marges de manœuvre (stratégies subjectives) plutôt que de celui du déterminisme social. Le cadre d'analyse conçoit également que les acteurs sociaux s'inscrivent dans différentes positions sociales et mobilise donc une approche intersectionnelle des rapports sociaux. Le chapitre IV expose l'approche méthodologique inspirée de la sociologie compréhensive et présente la démarche méthodologique qualitative empruntée.

La deuxième partie de la thèse est dédiée à l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus. Elle comprend six chapitres. Le chapitre V propose une présentation descriptive des caractéristiques sociodémographiques des participants et de leur ménage, donnant au lecteur une vue d'ensemble du corpus qualitatif à la base des analyses présentées aux chapitres VI à X. Le chapitre VI constitue un portrait des catégorisations des offres éducatives mobilisées par les participants. Il offre donc la carte du marché scolaire montréalais telle que vue par les participants. Alors que les parents immigrants perçoivent différemment les offres éducatives, des catégorisations communes sont observables. Plus précisément, ils distinguent : 1) une hiérarchisation des offres éducatives, 2) une spécialisation des curriculums et une diversification des cultures institutionnelles, 3) une

différenciation en fonction de la composition ethnoculturelle des publics scolaires et 4) une variation de la qualité de l'offre éducative en fonction des quartiers. Dans l'ensemble, ce chapitre met en lumière les rapports de classe, mais aussi d'ethnicité/« race » au cœur des catégorisations des offres éducatives des parents immigrants.

Le chapitre VII présente les quatre types de jugement hiérarchisé identifiés dans le corpus et les croyances ou « bonnes raisons » à leur fondement. Les quatre types de jugement hiérarchisé identifiés sont les suivants : 1) le jugement valorisant les écoles privées, 2) le jugement en faveur des programmes enrichis et sélectifs au public, 3) le jugement en faveur des programmes réguliers au public et 4) le jugement valorisant les collèges français. Ces quatre types de jugement font intervenir des échelles de hiérarchisation des offres éducatives distinctes. Ce portrait classificatoire illustre les variations existantes dans les jugements autant dans leur forme que dans leur contenu. Alors qu'il existe certes une diversité des jugements par rapport à la perception hiérarchisée de l'offre éducative, il n'en demeure pas moins que les écoles privées sont jugées dispenser une meilleure éducation par un plus grand nombre de participants, démontrant ainsi une tendance forte dans le corpus.

Le chapitre VIII tente de mieux comprendre la construction des types de jugement hiérarchisé présentés au chapitre VII. Il examine ainsi les rôles des réseaux sociaux, mais également des socialisations et expériences des participants sur la construction des jugements hiérarchisés. Il s'intéresse particulièrement à l'articulation des cadres de référence du pays d'origine et du pays d'accueil dans cette construction. De cette façon, le chapitre VIII met en lumière trois constats principaux. D'abord, les jugements sont construits au contact des contextes québécois et montréalais. Ensuite, les discours véhiculés dans les réseaux sociaux, essentiellement locaux, y jouent un rôle indéniable. Généralement, deux discours circulant dans les réseaux sociaux influencent les jugements : 1) celui questionnant la qualité de l'éducation des écoles publiques, surtout des programmes réguliers et 2) celui valorisant l'éducation dispensée par les écoles privées. Enfin, l'analyse montre la mobilisation « à la carte » de références liées aux socialisations reçues dans le pays d'origine. Des références sont mobilisées tandis que d'autres sont rejetées ou réinterprétées.

Le chapitre IX présente une typologie des choix concrets effectués, réalisée à l'aide des trois logiques d'action de Dubet (1994, 2016). De cette façon, ce chapitre met en lumière les logiques d'action, mais également les contraintes (réelles ou perçues) et les stratégies familiales au cœur des choix des parents immigrants. À partir de la typologie réalisée, ce chapitre illustre trois constats. D'abord, les participants se positionnent différemment envers le marché scolaire montréalais. En effet, des parents immigrants ont choisi l'école secondaire pour des visées de reproduction ou de mobilité sociale ascendante (*choix stratégiques*), d'autres pour des visées d'autoréalisation de leurs enfants (*choix aux visées d'autoréalisation*) et certains pour des visées d'intégration au contexte d'accueil (*choix axés sur les visées d'intégration*). Certains de ces participants ont expérimenté des contraintes (réelles ou perçues), mais ont été en mesure d'opter pour une école qui correspond à au moins une des visées éducatives poursuivies. Contraints économiquement et/ou scolairement, quelques-uns ont effectué des *choix par défaut*. Ces participants n'ont pas été en mesure de surmonter, partiellement ou totalement, les contraintes (perçues ou réelles).

Ensuite, malgré les positionnements distincts, la majorité des parents immigrants ont effectué des *choix stratégiques*. Ces parents expérimentent davantage la concurrence entre les écoles et entre les parents pour les places limitées dans les écoles ou programmes réputés, ayant des incidences sur leurs stratégies et les médiations familiales. En effet, ils vont davantage mettre en place des stratégies (p. ex., d'accès aux écoles réputées, résidentielles), vont accorder une place moins grande à leurs enfants dans le choix et vont davantage relativiser la distance entre l'école choisie et le lieu de résidence. Aussi, ils créent davantage des marges de manœuvre financières afin d'offrir à leurs enfants le type d'éducation qu'ils considèrent le plus avantageux, et ce, même s'ils considèrent détenir peu de ressources économiques. Un sentiment de nécessité, d'impératif, caractérise les *choix stratégiques*, notamment afin d'augmenter les chances que le projet migratoire soit un succès. Certains qui appartiennent à des communautés ethnoculturelles racisées ressentent davantage cet impératif afin de contrer une discrimination systémique perçue sur le marché de l'emploi.

Enfin, ce chapitre met en lumière le caractère de relégation que peuvent avoir les programmes réguliers au public, questionnant le rôle du système éducatif dans la (re)production des inégalités sociales. En effet, la typologie montre que les parents immigrants qui ont subi les contrecoups des modes de régulation des admissions des programmes enrichis et sélectifs (écoles privées et

publiques) appartiennent à des classes plus défavorisées ou sont plus récemment arrivés au Québec. Plus précisément, ils ont estimé ne pas posséder pas les ressources financières nécessaires, n'ont pas eu le temps de décoder les rouages du système éducatif ou leurs enfants, en raison de difficultés vécues en français, n'ont pas atteint les seuils d'admission des programmes enrichis et sélectifs (écoles privées et publiques). Ces parents immigrants ont opté pour un programme régulier au public en raison des contraintes (réelles ou perçues).

Le dernier chapitre d'analyse (chapitre X) porte sur le travail de documentation réalisé par les parents immigrants. De cette façon, il met en lumière la présence d'un sentiment de méconnaissance du système éducatif du Québec, attribué au fait d'être dans une personne immigrante. Cette méconnaissance perçue place les parents immigrants devant des défis (p. ex., choisir dans un contexte considéré inconnu) et des besoins spécifiques (p. ex., un accompagnement institutionnel adapté) en matière de choix de l'école secondaire. Étant proactifs, les participants ont réduit, certes à des degrés divers, cette méconnaissance perçue, notamment grâce à la détention d'un capital scolaire de niveau universitaire, mais aussi à leurs réseaux sociaux locaux. De plus, ce chapitre présente une typologie des différences de degré de capital d'informations détenu : *parents immigrants informés*, *parents immigrants semi-informés* et *parents immigrants moins informés malgré eux*. S'appuyant sur cette typologie, ce chapitre met en lumière un enjeu majeur relatif à l'équité devant la possibilité de choisir l'école secondaire : les participants ne sont pas également informés. Alors que les différences identifiées peuvent largement être attribuables au volume de capital scolaire possédé, les résultats suggèrent que d'autres caractéristiques sociodémographiques jouent un rôle, notamment le nombre d'années passées dans le contexte montréalais ou le degré de maîtrise de la langue française (langue officielle de la province du Québec). Aussi, les écoles primaires intégrés par les enfants jouent un rôle indéniable dans le degré de capital d'informations détenu par les parents immigrants. Certains milieux scolaires offrent davantage un appui au travail de documentation que d'autres. Cette variation soulève la question du rôle du système éducatif dans la production de cette iniquité.

Le dernier chapitre de la thèse (chapitre XI) constitue la conclusion générale. D'abord, il propose un retour sur la problématique, les objectifs de recherche, le cadre d'analyse et la démarche méthodologique. Plus précisément, ce retour vise à présenter les forces et les limites des choix

théoriques, méthodologiques et épistémologiques mobilisés. Ensuite, ce chapitre travaille à présenter une synthèse et une discussion des principaux résultats mis en lumière au cours des chapitres de la deuxième partie de la thèse. Suite à la synthèse et à la discussion, la thèse souligne l'importance de la réalisation d'une réflexion en profondeur sur les modes de régulation du système éducatif actuel. Cette réflexion doit s'effectuer de concert avec les experts en la matière et s'appuyer sur des recherches empiriques récentes. Devant le constat d'un petit nombre de recherches ayant porté jusqu'à présent sur les effets des changements aux modes de régulation sur les inégalités sociales et scolaires, la thèse réaffirme l'urgence de multiplier les études. De plus, dans le contexte montréalais actuel, la thèse soulève l'importance de mieux accompagner les parents immigrants pendant la période de transition du primaire au secondaire. Ce chapitre se termine sur la présentation de nouvelles pistes de recherche.

**PREMIÈRE PARTIE – CONTEXTE, PROBLÉMATIQUE, CADRE
D'ANALYSE ET MÉTHODOLOGIE**

Chapitre I – Choisir l'école : contextes international, québécois et montréalais

Ce premier chapitre vise à contextualiser le sujet de recherche de cette thèse, soit le choix de l'école secondaire par des parents immigrants de Montréal. Cette mise en contexte replace notamment le sujet de recherche dans le contexte international, mais également québécois. Cela permet d'exposer le contexte d'émergence du phénomène du choix de l'école au Québec. Pour ce faire, ce chapitre consiste à présenter le contexte large (international) et spécifique (québécois et montréalais) de cette thèse. Plus précisément, il vise, d'abord, à souligner que le sujet à l'étude s'inscrit dans un mouvement international de réforme des systèmes éducatifs vers un « modèle éducatif néolibéral » (Berthelot, 2006), dont la mise en place de politiques éducatives du libre choix de l'école. Ensuite, ce chapitre a pour objectif de présenter les changements survenus, depuis les années 1960, moment d'édification du système éducatif québécois tel qu'on le connaît, sur le plan des modes de régulation institutionnelle. La description de ces changements historiques permet de brosser le portrait ayant contribué à l'émergence du contexte actuel à l'égard de la pratique de choisir l'école au Québec, et plus spécifiquement à Montréal. Il sera donc question du passage d'un modèle bureaucratique professionnel à un modèle « post-bureaucratique », de l'évolution historique des rapports entre les secteurs privé et public du système éducatif et de ses effets sur la régulation institutionnelle du secteur public, de la mise en place d'une plus grande possibilité, dans le secteur public, pour les parents de choisir l'école de leurs enfants au niveau de l'enseignement obligatoire (le primaire et le secondaire) depuis la fin des années 1990 et de l'émergence de marchés scolaires. L'influence de l'international sur ces changements ainsi que les spécificités qui caractérisent le contexte sociohistorique québécois et montréalais sont soulevées.

1.1 Modes de régulation des systèmes éducatifs et politiques du libre choix de l'école

1.1.1 Globalisation des politiques éducatives : émergence du modèle éducatif néolibéral

Plusieurs pays, principalement occidentaux, ont, dans les années 1950 et 1960, effectué des modifications profondes de leurs systèmes publics. De fait, ces décennies furent caractérisées par une forte volonté de démocratisation des institutions, et les systèmes éducatifs n'y ont pas fait

exception. L'élargissement de l'accès aux études secondaires et postsecondaires, occasionnant la massification scolaire, fut une des réponses démocratiques apportées par les gouvernements afin de répondre aux nouveaux besoins du marché du travail, en plein changement, et de contrer les inégalités sociales (Lessard et Carpentier, 2015). À cette époque, la régulation institutionnelle des systèmes éducatifs de plusieurs pays est, certes à des degrés divers, bureaucratique professionnelle⁵, c'est-à-dire qu'elle s'effectue à travers deux volets, l'un bureaucratique, pourvu par l'État, et l'autre professionnel, pourvu notamment par les enseignants. Dans ce modèle, l'État se comporte comme un État éducateur puisqu'il se doit d'assurer, par la standardisation des règles bureaucratiques et des rôles et compétences de chacun des acteurs scolaires, l'uniformité de l'offre éducative sur tout son territoire, perçue comme la clé de l'égalité d'accès et de traitement (Maroy, 2005). Cette forme de régulation s'appuie aussi sur « une large autonomie individuelle et collective des enseignants, autonomie fondée sur leur expertise et leurs savoirs professionnels » (Maroy, 2005, p. 7).

Or, dans les années 1980 et 1990, certains analystes néo-libéraux, dont Chubb et Moe (1990) et Pollard (1995), ont remis en question le modèle bureaucratique professionnel. En effet, selon eux, les objectifs de démocratisation fixés ne furent pas atteints et la lourdeur bureaucratique créa de nouveaux problèmes, notamment d'efficacité (obtention de résultats scolaires insatisfaisants au niveau national) et d'efficience éducative (services éducatifs onéreux et de qualité discutable). Ce mouvement de contestation fut fort présent, pendant cette période, dans les pays anglo-saxons, tels qu'aux États-Unis et en Angleterre. Les opposants au modèle bureaucratique professionnel prônèrent l'introduction de logiques marchandes dans le domaine de l'éducation et la réduction de l'intervention de l'État. La mise en place du choix de l'école pour les parents et de l'autonomie des écoles assurerait, selon les tenants d'une privatisation et d'une marchandisation de l'éducation, la mise en concurrence entre les écoles. Cette dernière permettrait l'amélioration de la qualité et l'efficacité de l'éducation (Chubb et Moe, 1990).

Ce courant de pensée néolibéral a largement teinté les politiques éducatives des pays anglo-saxons susmentionnés. En effet, aux États-Unis, plusieurs dispositifs s'inscrivant dans une logique de privatisation et de mise en marché de l'éducation ont été instaurés au cours des dernières décennies,

⁵ Terme utilisé, dans un premier temps, par Bidwell (1965), qui fut repris notamment par Maroy (2005, 2008).

tels que les *vouchers*⁶, les crédits d'impôt, les *charter schools*⁷, les *magnet schools*⁸, etc. La loi *No Child Left Behind*, instaurée en 2001 par le gouvernement de George W. Bush, entre également dans cette logique puisqu'elle donne davantage d'autonomie aux écoles afin qu'elles s'adaptent aux besoins des enfants et offrent plus de choix aux parents. En Angleterre, la compétition entre les écoles et le libre choix de l'école ont, notamment, été encouragés par la mise en place de réformes dans le domaine éducatif. Plus précisément, la *Education Act Reform*, instaurée par le gouvernement conservateur Thatcher en 1988, et la *Education Act*, mise en place par le gouvernement conservateur Major en 1993, ont participé au choix d'écoles autres que les écoles traditionnelles et à la spécialisation des écoles publiques (Heyneman, 2009). Ces réformes n'ont pas été renversées par les gouvernements travaillistes qui ont succédé. Au contraire, ils les ont renforcées, voire bonifiées. La *Education Act* de 2002, instaurée par le gouvernement travailliste Blair, le démontre plus particulièrement. En effet, avec ce nouveau projet de loi, les écoles ont obtenu le droit de se constituer en compagnies et de mettre en marché les biens et les services qu'ils offrent. Le transfert de l'évaluation des écoles du niveau local au niveau national témoigne également d'une mise en marché de l'éducation en Angleterre (Maroy, 2005). En effet, cette responsabilité est passée, à la fin des années 1980, des *Local Education Authority* (LEA) à l'*Office for Standards in Education, Children's Services and Skills* (OfSTED). L'OfSTED est notamment responsable de mettre à la disposition de la population des tableaux de classements des écoles⁹, un dispositif tendant à favoriser la compétition entre les écoles pour les élèves et entre les familles pour les places limitées dans les écoles réputées.

⁶ Les *vouchers* sont des « chèques dispensés aux familles, notamment défavorisées, afin qu'elles inscrivent leurs enfants dans une école, soit privée ou publique, autre que celle liée à leur secteur de résidence » (Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013, p. 17).

⁷ Les *charter schools* « are publicly funded entities that operate free from some or most of the regulations that apply to traditional public schools. The degree of regulatory freedom varies across the 41 charter school laws and the individual school charters. As originally conceived, charter schools are legally and fiscally autonomous entities that operate under contracts or charters » (Vergari, 2007, p. 15).

⁸ Les *Magnet Schools* sont des écoles publiques recevant une aide financière supplémentaire afin de développer, dans leur curriculum, un thème spécifique, tel que les mathématiques ou les arts (Evans, 2002), leur permettant d'être plus attrayantes. They « are schools of choice that were designed to ease racial tensions as well as improve academic standards and student outcomes. There have been shown to be differences between magnet and traditional schools in organizational climate and culture » (Farmer et Farmer, 2000; Rosenholtz, 1989 cités dans Evans, 2002, p. 313).

⁹ Notons qu'en Angleterre, la mise en marché de l'éducation est passée par une centralisation des pouvoirs comparativement à une décentralisation de ces derniers aux États-Unis (Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013).

Depuis les années 1990, plusieurs pays ont introduit des politiques éducatives à teneur marchande et libérale, ayant permis l'implantation de ce que Bertelot (2006) a appelé le « modèle éducatif néolibéral », dont les États-Unis et l'Angleterre représentent les versions les plus achevées. En effet, force est de constater que des transformations de nature semblable se sont opérées, au cours des dernières décennies, dans les politiques éducatives de différents pays (Berthelot, 2006; Maroy, 2008). Ces changements ont, entre autres, permis la mise en place de deux types de modèles de régulation « post-bureaucratiques », soit la régulation par le quasi-marché ou celle de l'État évaluateur, nommée également la gouvernance par les résultats. Dans ces deux modèles de régulation, l'État définit « les objectifs et veille au maintien des cadres du système » (Maroy, 2005, p. 12). Il a également le rôle « d'assurer un contrôle de qualité et de fournir l'information nécessaire concernant la valeur des produits offerts sur le marché » (Berthelot, 2006, p. 64). Toutefois, contrairement au modèle bureaucratique professionnel, l'État cède une plus grande autodétermination aux établissements scolaires locaux et tend à diminuer l'autonomie professionnelle des enseignants. Ces deux éléments permettent, selon les tenants de ces modèles, l'amélioration de la qualité de l'éducation dispensée. Toutefois, les principes régulateurs de ces deux modèles « post-bureaucratiques » diffèrent. Dans le modèle du quasi-marché, cette dernière s'effectue principalement par la compétition entre les écoles tandis que dans le modèle de l'État évaluateur, elle passe par l'évaluation des résultats des écoles.

Malgré le constat d'une forte convergence des politiques éducatives entre les pays, ces derniers n'adhèrent pas nécessairement à ces deux modèles « post-bureaucratiques ». En effet, d'autres formes de régulation sont identifiées, notamment le modèle « démocratique/participatif », retrouvé en France (Maroy, 2005), où l'évaluation des écoles s'effectue plutôt selon des pratiques « négociées » entre les différentes instances, ou le modèle « communautaire » (Barroso, 2000 cité dans Maroy, 2005), défendu par certains en Angleterre et en Belgique, où une plus grande place est donnée à la communauté dans la définition des projets éducatifs des écoles. De plus, force est de constater que des différences majeures sont toujours perceptibles entre les systèmes éducatifs ayant adapté un mode de régulation « post-bureaucratique », entre autres, en ce qui a trait au degré d'intensité des politiques éducatives instaurées (Maroy, 2008). Bajomi et Barroso (2002) ont d'ailleurs constaté des *effets d'hybridation* dans les systèmes éducatifs, c'est-à-dire que ces derniers sont constitués de modes de régulation appartenant à des modèles différents. Par exemple, on

retrouverait, en Angleterre, des logiques appartenant au modèle de l'État évaluateur et au modèle du quasi-marché. En communauté française de Belgique (CFB), des logiques relevant du modèle bureaucratique professionnel accompagnent d'autres relevant du modèle communautaire et du modèle de quasi-marché. Ces variations entre les pays sont le résultat des rapports politiques internes, des rapports de pouvoir entre les groupes sociaux, des débats sociétaux, des différences historiques dans la constitution des systèmes éducatifs, etc. (Maroy, 2005). Bref, nous sommes, sur le plan de la régulation institutionnelle, loin d'une parfaite convergence des systèmes éducatifs vers un modèle unique « post-bureaucratique ».

1.1.2 Le libre choix de l'école : une politique de plus en plus prisée par les gouvernements

La possibilité donnée aux parents de choisir l'école que leurs enfants fréquenteront est un mode de gestion de l'affectation des élèves à un établissement scolaire de plus en plus prisé par les autorités responsables de différents pays, principalement occidentaux. Il consiste à reléguer aux parents une décision autrefois prise par les institutions. Cette mesure, réclamée notamment au nom de la liberté (van Zanten, 2009b) par certains parents ou acteurs politiques, s'inscrit, sauf dans certains cas¹⁰, dans une logique de mise en concurrence des établissements scolaires. Elle s'inscrit également dans un mouvement plus général de redéfinition de l'action publique traversant tous les domaines de la sphère publique (Blanchard et Cayouette-Remblière, 2011). Ce dernier se caractérise par « de nouveaux critères de gestion publique [le *New Public Management*]¹¹, de nouvelles conceptions du bien commun et de ses voies de réalisation et des conceptions spécifiques en matière de justice sociale et d'égalité » (Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013, p. 31).

La possibilité pour les parents de choisir l'école de leurs enfants advient donc surtout avec le passage du modèle de régulation bureaucratique professionnelle à celui de la régulation du quasi-marché ou de la gouvernance par les résultats. En effet, elle constitue, comme susmentionné, un

¹⁰ Comme nous le verrons, la Belgique constitue une de ces exceptions.

¹¹ Le *New Public Management* (NPM) constitue le nouveau courant de gestion publique privilégié par plusieurs gouvernements. Il se caractérise par « une nouvelle forme de gestion publique basée entre autres sur une culture du résultat et l'emprunt de pratiques et d'outils issus du privé » (Chappoz et Pupion, 2012, p. 1). Les éléments clés constituant cette nouvelle approche incluent différentes formes de décentralisation des pouvoirs et des fonctions dans le secteur public, une approche client axée sur les besoins et les attentes de ce dernier, une gestion qui met l'accent sur la performance, l'efficacité et les résultats, etc.

important pilier des modes de régulation institutionnelle « post-bureaucratique ». De cette façon, elle apparaît, sauf dans certains pays, comme la Belgique, principalement dans les années 1980 et 1990. Malgré le fait que le choix scolaire fut instauré principalement sous le principe qu'il permet l'amélioration de l'efficacité des systèmes éducatifs en stimulant la compétition entre les écoles pour les « meilleurs » élèves, des motifs sociaux, politiques, religieux et culturels furent également utilisés dans certains pays afin de légitimer la mise en place de cette politique éducative. Par exemple, en Belgique, le choix scolaire, instauré lors de la constitution de l'État belge en 1830, a relevé du principe de liberté parentale à l'égard de l'éducation (Delvaux et Maroy, 2009). Aux États-Unis, l'émergence de la réflexion, dans les années 1950, à l'égard de l'introduction de la liberté de choix scolaire pour les parents s'est inscrite dans le contexte de compétition avec l'U.R.S.S existant à cette époque. En effet, la question était de trouver des moyens pour augmenter les performances des écoles américaines (Duru-Bellat, 2001) afin qu'elles surpassent celles de l'empire soviétique. Outre cela, le choix scolaire y fut également décrit, dans les années 1980 et 1990, comme un moyen de contrer la ségrégation raciale et sociale des écoles. En Angleterre, à la même époque, il a été question des bénéfices que cette politique pourrait apporter aux familles défavorisées habitant des quartiers défavorisés puisqu'elle leur permettrait d'envoyer leurs enfants dans une école autre que celle de leur quartier, perçue comme dispensant une éducation de moins bonne qualité (Pollard, 1995). Ces deux mêmes discours à orientation sociale furent mobilisés en France, à partir des années 1980, par certains opposants à la carte scolaire¹², notamment le politicien libéral Alain Madelin, prêchant, du même coup, son abolition ou réaménagement (van Zanten et Obin, 2010).

Or, plusieurs pays n'ont pas de politique explicite de libre choix de l'école. Plus précisément, nous retrouvons, sur le plan international, une variété des modes d'affectation des élèves aux écoles. Mons (2007) identifie quatre modèles de gestion des inscriptions des élèves retrouvés dans les pays de l'*Organisation de Coopération et de Développement Économiques* (OCDE), soit celui de la carte scolaire stricte, celui de la carte scolaire avec des possibilités de dérogation, celui du libre choix total et celui du libre choix régulé, représentant respectivement environ 10 %, 37 %, 25 % et 25 % des pays de l'OCDE. Selon Mons (2007), dans les deux premiers modèles, l'affectation des

¹² La carte scolaire, créée par de Gaulle en 1963, désigne, en France, « un ensemble de dispositifs qui visent à définir l'offre scolaire publique et à traiter la demande éducative des familles » (van Zanten et Obin, 2010, p. 3). Dans un modèle de carte scolaire, le lieu de résidence de l'enfant désigne l'école dans laquelle il doit aller (Maroy, 2006).

élèves à une école s'effectue selon des zones scolaires définies par les autorités (carte scolaire, district, etc.). La Corée, le Japon, Hong Kong et la Grèce sont des exemples de pays ressemblant au premier modèle tandis que la France, le Portugal et la Finlande appliquent un modèle qui rejoint le deuxième. Le modèle de la carte scolaire avec des possibilités de dérogation se retrouve également dans certains districts des États-Unis et provinces du Canada (Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013).

Dans les modèles du libre choix total et du libre choix régulé, les parents sont libres de choisir l'école de leurs enfants. Toutefois, dans le premier modèle, les écoles ont également la liberté de choisir les élèves qu'ils veulent admettre. Cela n'est toutefois pas le cas dans le modèle du libre choix régulé. Les autorités régulent les inscriptions en émettant des critères d'admission. Cette régulation diffère selon les pays. Le mode de régulation des admissions des élèves en Belgique (jusqu'en 2008), aux Pays-Bas et en Nouvelle-Zélande se rapproche du modèle de libre choix total tandis que celui de l'Espagne, de l'Angleterre, de la Suède, du Danemark et de la Belgique francophone (après 2008) ressemblent davantage au modèle de libre choix régulé (Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013). Ces classifications des pays constituent toutefois des idéaux-types. La régulation des admissions et les possibilités de choix pour les parents dans les pays ne correspondent pas en totalité aux modèles présentés.

Aussi, lorsque nous comparons les pays ayant mis en place une politique de libre choix, régulé ou non, pour les parents, force est de constater que l'implantation de cette dernière diffère. Par exemple, en Belgique, elle s'accompagne de mesures du type « premier arrivé, premier inscrit » afin d'éviter la sélection des meilleurs élèves par les écoles (Delvaux et Maroy, 2009). De surcroît, des variations sont généralement observables sur un même territoire national dépendamment, entre autres, de la variété et de l'accessibilité de l'offre éducative, du degré de compétition entre les établissements scolaires, de l'action des différents acteurs scolaires, etc. (Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013). Des études empiriques réalisées en Belgique (Vandenberghe, 1996) et en Angleterre (Gorard et *al.*, 2003) ont soulevé ces disparités locales.

Ces différences entre et à l'intérieur des pays en ce qui a trait aux modes de régulation institutionnelle des systèmes éducatifs et à la mise en place du choix pour les parents de l'école de

leurs enfants mettent de l'avant la nécessité de se pencher sur le contexte spécifique dans lequel la recherche s'effectue. De cette façon, puisque cette thèse porte sur le choix de l'école secondaire par des parents immigrants dans le contexte montréalais, il importe de s'intéresser à la situation du Québec en matière de régulation institutionnelle. Plus précisément, les deux prochaines sections (1.1.3 et 1.1.4) établissent le portrait de l'évolution du système éducatif du Québec depuis les années 1960 en matière de régulation institutionnelle. Elles présentent les éléments qui ont contribué à la mise en place du contexte actuel, étant l'objet de la section 1.1.5.

1.1.3 Modes de régulation du système éducatif du Québec : évolution historique

Sur le plan de la régulation institutionnelle, plusieurs changements se sont opérés dans le système éducatif québécois depuis les années 1960. La trame historique de ces derniers permet de constater qu'ils ont été largement influencés par la tendance internationale exposée dans la section précédente, soit celle du passage d'un modèle bureaucratique professionnel à un modèle de régulation « post-bureaucratique ». Toutefois, des logiques propres au contexte historique du Québec ont également influencé l'édification du présent système éducatif.

Des années 1950 aux années 1970, le Québec s'inscrit dans le mouvement « international¹³ » prônant l'ouverture de l'accès aux études secondaires et postsecondaires. Il adhère, dans une large mesure, au modèle bureaucratique professionnel. Le Québec vit, au cours de la première partie de cette période, connue sous le nom de la *Révolution tranquille*, de grands changements sociaux. Il s'agit, en fait, de faire entrer le Québec dans la modernité, c'est-à-dire de lui faire rattraper l'écart qu'il a avec les autres provinces canadiennes et pays occidentaux sur diverses dimensions sociales, politiques et économiques, telles que la séparation des pouvoirs entre l'Église et l'État et le niveau moyen de vie et d'éducation de la population francophone. En effet, avant les années 1960, les francophones du Québec gagnent moins et ont un niveau d'éducation « moins élevé » comparativement à leurs homologues canadiens et anglophones du Québec. Le système d'éducation est utilisé comme l'un des principaux piliers de cet avènement (Rocher, 2004).

¹³ Le terme « international » est mis ici entre guillemets puisque le mouvement auquel nous faisons référence était principalement occidental.

À cette époque, l'État québécois prend en charge plusieurs pans de la société, autrefois administré par l'Église catholique, notamment l'éducation et la santé. Jean Lesage, alors premier ministre et chef du parti libéral du Québec, adopte la *Grande Charte de l'éducation* en 1961. Ce changement permet, entre autres, la mise en place de la *Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*¹⁴, présidée par M^{gr} Alphonse-Marie Parent. Elle est mandatée afin de faire le point sur la situation de l'éducation au Québec¹⁵. En effet, déjà avant la mise en place de la *Commission Parent*, le système éducatif québécois est perçu comme ne répondant pas aux nouveaux besoins de la population québécoise, qui a connu une importante hausse démographique attribuable au phénomène du *baby-boom* ayant suivi la *Seconde Guerre mondiale* et une augmentation de l'immigration depuis le début des années 1940. De cette façon, la population du Québec souhaite une scolarité prolongée. Cette volonté découle notamment de l'augmentation du niveau de vie et de l'urbanisation de la population du Québec (Robert et Tondreau, 2011). Le système éducatif québécois n'est également pas conçu pour répondre aux nouvelles demandes du marché du travail, qui s'est industrialisé et qui exige des travailleurs plus qualifiés.

Le *Rapport Parent*, découlant de la *Commission Parent*, émet plusieurs critiques à l'égard du système éducatif d'avant la *Révolution tranquille*, telles que la présence de multiples autorités régulant l'éducation, le manque d'unification du cursus scolaire et le manque de financement (Gosselin et Lessard, 2007). Robert et Tondreau (2011) décrivent le système éducatif d'avant la *Révolution tranquille* selon trois caractéristiques : un système confessionnel où coexistent deux réseaux autonomes (catholique et protestant), un grand nombre d'institutions privées faisant concurrence aux institutions publiques et un manque de coordination entre les différents éléments du système scolaire. De plus, le *Rapport Parent* soulève les inégalités d'accès à l'éducation selon la classe sociale, le genre ou la langue maternelle (français et anglais) ainsi que l'écart entre le système éducatif québécois et les nouvelles demandes du marché du travail (Rocher, 2004).

¹⁴ La *Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* et son rapport sont couramment respectivement nommés *Commission Parent* et *Rapport Parent*. Ces termes seront donc utilisés pour la suite de cette thèse.

¹⁵ L'examen de la situation de l'éducation au Québec effectué par la *Commission Parent* porta, en première analyse, sur l'enseignement secondaire dit classique et l'enseignement privé puisque ces structures constituaient le noyau du système éducatif du Québec de l'époque.

À la suite de ces constats, le *Rapport Parent* prône plusieurs recommandations afin de moderniser le système d'éducation. Dans la foulée de ces dernières, une série de mesures, ayant apporté de profonds changements, ont été mises en place dans les années 1960. Parmi celles-ci, nous notons la mise en place du *ministère de l'Éducation* et du *Conseil supérieur de l'éducation*, la création du réseau de l'Université du Québec, la mise sur pied des polyvalentes et des cégeps, etc. Dandurand (1990) y voit une « étatisation du champ de l'éducation s'accompagnant d'une importante centralisation autour du *ministère de l'Éducation*, un mouvement de laïcisation et de professionnalisation du personnel enseignant, un processus d'uniformisation des programmes et, bien évidemment, de démocratisation » (p. 10). À cette époque, les changements apportés au système éducatif québécois sont principalement guidés par des principes de démocratisation de l'accès aux études et des valeurs d'égalité (Robert et Tondreau, 2011). En effet, la réforme de l'éducation des années 1960 avait pour objectif d'uniformiser l'offre éducative sur tout le territoire du Québec et d'assurer l'accessibilité au système éducatif à tous les Québécois.

La question du maintien et du financement des écoles privées marque également les négociations et les changements des années 1960. Certains rapportent que la survie des écoles privées au Québec dépend en grande partie de l'Église catholique, qui lors de ses discussions avec l'État québécois demande, en retour de leur retrait des affaires éducatives de la province, que ce dernier finance les écoles privées. En effet, l'Église et l'État établissent un compromis permettant la coexistence des établissements privés et publics dans un système appelé à s'unifier (Lemieux, 2018). Cela constitue pour l'Église catholique un moyen de conserver un « contrôle » sur la population du Québec à travers l'éducation (Desprès-Poirier et Dupuis, 1999; Robert et Tondreau, 2011). De cette façon, l'adoption du projet de *Loi 60*, instituant le *ministère de l'Éducation* et le *Conseil supérieur de l'éducation*, s'accompagne de droits octroyés aux écoles privées, notamment le droit à l'existence et aux subventions de l'État.

Ces droits sont renforcés avec la *Loi-cadre 56* sur l'enseignement privé, mise en place en 1968, instaurant, entre autres, des règles de subventions pour les écoles privées¹⁶. Elle démontre un effort

¹⁶ La *Loi-cadre 56* distingue les écoles privées d'intérêt public qui répondent aux critères et conditions de la loi, les écoles privées non reconnues d'intérêt public, mais répondant aux critères et conditions de la loi et les autres écoles privées. Les écoles de la première catégorie étaient en droit de recevoir une subvention égale à 80 % du coût de la

de la part de l'État québécois d'intégrer les écoles privées au système éducatif. Elle constitue également, pour les écoles privées, un gain important ayant favorisé leur maintien et leur essor. En effet, avec cette loi, les écoles privées retrouvent le droit de concurrencer le secteur public puisqu'elles peuvent de nouveau sélectionner leurs élèves (Simard, 1993). Les écoles privées avaient perdu ce droit de concurrence lors des négociations entre l'Église et l'État au début des années 1960. Dès lors, les écoles privées utilisent la *Loi-cadre 56* afin de différencier leurs services éducatifs de ceux des écoles publiques (Gagnon, 1977). Cette loi demeure jusqu'à l'adoption de la *Loi sur l'enseignement privé* (Loi 141) de 1992, n'ayant pas fait, à ce jour, l'objet de modifications importantes. Cette dernière établit de nouveaux critères de classification et de subventions des écoles privées. Par exemple, avec cette loi, les maternelles et les écoles primaires privées peuvent désormais recevoir des subventions de l'État¹⁷. Elle stipule également que les écoles privées qui répondent aux critères du gouvernement recevront des subventions pouvant aller jusqu'à 60 %¹⁸ du coût prévu pour la scolarisation d'un enfant dans le secteur public¹⁹.

Les années 1970 se caractérisent par l'apparition de critiques à l'égard des effets réels de la démocratisation scolaire mise en place dans les années 1960 (Robert et Tondreau, 2011). Relativement à la persistance des inégalités sociales devant l'école, certains, notamment des tenants du marxisme, prônent plutôt le recours au principe d'équité qu'à celui d'égalité en matière d'éducation. D'autres critiques visaient plutôt les écoles secondaires polyvalentes du secteur public. En effet, elles expérimentent une crise de confiance qui a favorisé, dans certains milieux, les écoles privées puisqu'elles sont perçues offrir une éducation de meilleure qualité (Gingras, 1993). En effet, à l'heure où le Québec connaît un déclin démographique, les écoles privées se multiplient et leur clientèle ne cesse d'augmenter. Cette vitalité des écoles privées est également perceptible à travers la multiplication, à partir des années 1960, des écoles privées ethnoreligieuses (juives, musulmanes, etc.) et ethnospécifiques (grecques, arméniennes, allemandes, etc.). En

scolarisation d'un enfant dans le secteur public. Ce pourcentage était de 60 % pour les écoles de la deuxième catégorie. Les écoles privées de la troisième catégorie n'étaient pas en droit de recevoir des subventions.

¹⁷ Elles étaient exclues de la *Loi-cadre 56* de 1968.

¹⁸ Avec la *Loi sur l'enseignement privé*, le pourcentage de subvention a changé en comparaison avec la *Loi-cadre 56*. Il s'établit à 60 % pour toutes les écoles privées qui correspondent aux critères du gouvernement du Québec qui les rendent éligibles à une subvention.

¹⁹ Il existe au Québec des écoles privées non subventionnées. Ces dernières n'ont pas à se soumettre à certains critères établis par le ministère de l'Éducation et par le gouvernement du Québec, notamment les lois linguistiques (Loi 101). Elles ne reçoivent pas de financement de la part du gouvernement du Québec.

réponse à la diminution de la clientèle dans le secteur public et à sa croissance dans le secteur privé, le ministre de l'Éducation péquiste Jacques-Yvan Morin décrète, en 1977, un moratoire qui « suspend l'émission de permis à de nouveaux établissements privés, ne permet pas l'amélioration des statuts des établissements déjà existants et gèle les clientèles » (Desprès-Poirier et Dupuis, 1999, p. 13).

Les critiques envers le système éducatif se poursuivent dans les années 1980 et 1990. Toutefois, elles mobilisent des référents différents de ceux des années 1970. En effet, l'entrée sur la scène politique québécoise d'une « nouvelle » classe de dirigeants, émergeant à la suite de la récession économique des années 1980 et adhérant à une culture entrepreneuriale (Dandurand, 1990) et au néolibéralisme, s'accompagne d'un nouveau discours sur l'éducation axé davantage sur la qualité de l'éducation dispensée. En effet, on qualifie l'école publique d'« école-fourre-tout » et on l'accuse d'offrir une éducation de mauvaise qualité (Proulx, 2007). Cette nouvelle classe politique, appuyée également par des intellectuels de différentes disciplines académiques, critique fortement les structures instaurées lors de la *Révolution tranquille*, ainsi que les principes qui l'animent. Reprenant, dans une grande mesure, les critiques des tenants d'une mise en marché de l'éducation présents aux États-Unis et autres pays anglo-saxons, elle questionne le modèle bureaucratique professionnel en place et décrie sa faible efficacité et son énorme coût. Elle prône également la mise en premier plan, dans le domaine de l'éducation, des valeurs d'efficacité et de productivité.

Outre cela, cette nouvelle classe de dirigeants fait également un constat d'échec, malgré un effort collectif significatif, du projet de démocratisation scolaire des années 1960. En effet, malgré le fait que certains groupes sociaux aient grandement bénéficié de la *Réforme Parent*, notamment les femmes²⁰ et les francophones²¹, il en est autrement pour les classes sociales défavorisées

²⁰ Avant la *Révolution tranquille*, de grandes inégalités scolaires entre les filles et les garçons étaient présentes. En effet, seulement les garçons (principalement ceux des classes moyennes et supérieures) et quelques filles des classes moyennes et supérieures accédaient aux études supérieures. Aussi, les filles et les garçons n'avaient pas le même cheminement scolaire. Les filles fréquentaient davantage les écoles ménagères, les instituts nationaux et les écoles normales tandis que les garçons fréquentaient davantage les collèges classiques ou les universités (Robert et Tondreau, 2011). Malgré la réussite indéniable des filles à l'école, ces dernières se retrouvent toujours dans des filières académiques moins bien réputées et conduisant à des emplois moins bien rémunérés (Duru-Bellat, 2004). Elles ne capitaliseraient pas sur le marché du travail le succès qu'elles ont à l'école (Baudelot et Establet, 2006).

²¹ Des inégalités étaient également présentes entre les anglophones et les francophones. En effet, un plus grand pourcentage d'anglophones du Québec poursuivait des études secondaires et universitaires comparativement aux francophones qui arrêtaient majoritairement après le primaire (Robert et Tondreau, 2011). Malgré les avancements, encore aujourd'hui, les anglophones du Québec ont des taux de diplomation au secondaire plus élevés que les

(Dandurand, 1990; Dandurand et *al.*, 1980). Les dispositifs de démocratisation mis en place dans le domaine de l'éducation n'ont pas permis la réduction significative, voire l'élimination, des inégalités scolaires en fonction des classes sociales. Ces critiques adressées au modèle bureaucratique professionnel et l'adhésion des dirigeants aux principes d'efficacité et de productivité engendrent, au cours des années 1980 et 1990, la mise en place de mesures, ou l'accentuation de certains traits déjà présents, changeant, partiellement et progressivement, la structure et les finalités du système éducatif québécois établies dans les années 1960.

Par exemple, on voit s'installer dans le secteur public des programmes particuliers réservés aux élèves performants dans différents domaines de talents, tels que les arts, la musique, le sport, les sciences, etc. Ces derniers sont, avant cette époque, exclusivement présents dans le secteur privé. Ces programmes « enrichis », en comparaison au programme de formation générale, sont instaurés au nom de l'amélioration de l'offre éducative publique, perçue comme trop uniforme et nivelant par le bas. Aussi, en 1983, à la suite de la levée, par un juge, du moratoire sur le secteur privé de 1977, le premier ministre de l'époque, Robert Bourassa, ne met pas en place une nouvelle politique quant au secteur privé. La levée du moratoire engendre donc l'ouverture de nouvelles écoles privées ainsi que l'augmentation des effectifs de celles déjà présentes. De plus, naissent en 1987, dans le secteur public, les premières écoles internationales, étant des écoles publiques qui offrent un programme enrichi et qui sélectionnent leurs élèves à l'aide d'un examen d'admission destiné à évaluer leurs performances scolaires. Toutefois, il convient de spécifier que ce mouvement néolibéral dans le domaine de l'éducation connaît plusieurs réticences au Québec, notamment dans le secteur public (Berthelot, 2006). En effet, plusieurs acteurs scolaires, dont les enseignants, entreprennent plusieurs actions (politiques, professionnelles, etc.) afin de le freiner.

Malgré les changements apportés dans les années 1980, le système éducatif public fait toujours face, au début des années 1990, à des taux de décrochage élevés et à une diminution de son effectif scolaire au détriment du secteur privé, surtout en milieu urbain, attribuable en grande partie à des représentations négatives des écoles publiques, en particulier des écoles secondaires, présentes depuis les années 1970. C'est dans ce contexte que le *Parti Québécois*, étant le parti politique alors

francophones. De plus, ils fréquentent au cégep davantage les filières générales menant à l'université que les francophones (Robert et Tondreau, 2011).

au pouvoir, et son ministre de l'Éducation, monsieur Jean Garon, ont mis en place *les États généraux sur l'éducation* en 1995. Ils se voulaient une réflexion collective sur les objectifs que le système éducatif québécois devrait poursuivre. Les recommandations découlant des *États généraux* suggèrent, entre autres, la réforme du curriculum pédagogique, nommée le *Renouveau pédagogique*, la décentralisation des fonctions et des pouvoirs vers l'école et la différenciation de l'offre éducative publique avec les projets pédagogiques particuliers, étant des projets éducatifs divergents, à différents degrés, du programme de formation générale du Québec (Conseil supérieur de l'éducation, 2007).

Plusieurs de ces recommandations se retrouvent dans le plan d'action ministériel de 1998, intitulé *Prendre le virage du succès* (MEQ, 1998), introduit par la ministre de l'Éducation de l'époque, madame Pauline Marois, pour être finalement traduites dans le projet de loi 180 de 1998, modifiant l'article 4, sur le « libre choix » de l'école par les parents, l'article 239, sur les règles d'admission des centres de services scolaires, et l'article 240, sur l'implantation des projets pédagogiques particuliers, de la *Loi sur l'instruction publique* (Proulx, 1999). Ces modifications permettent ainsi la mise en place d'une liberté, certes limitée, de choix de l'école dans le secteur public et la dérogation des écoles au curriculum prescrit par le ministère de l'Éducation afin d'offrir des projets pédagogiques particuliers, différenciant l'offre éducative publique disponible aux parents. Ces changements devaient, entre autres, s'attaquer aux problèmes soulevés dans les années 1990, soit le haut taux de décrochage, la perte d'élèves au profit du secteur privé, l'uniformité critiquée de l'offre éducative et satisfaire aux nouvelles attentes à l'égard du système éducatif, notamment les attentes des parents. Ces changements devaient également permettre aux écoles de mieux répondre à la diversité des besoins de leur population scolaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2007). De cette façon, des écoles publiques ont davantage emprunté aux écoles privées leurs pratiques de différenciation de l'offre éducative et de sélection des élèves, notamment afin de contrer leur concurrence (Lessard et Levasseur, 2007).

Depuis les années 2000, d'autres changements sur le plan de la régulation institutionnelle ont également été instaurés. Par exemple, en 2006, l'article 22 de la LIP a été changé afin que les dérogations au régime pédagogique soient encadrées par les commissions scolaires, devenues centres de services scolaires, plutôt que par le ministère, facilitant le processus de dérogation. De

surcroît, la gestion axée sur les résultats (GAR)²² en tant que mode de gestion des écoles est également adoptée par le *ministère de l'Éducation* (Brassard, Lusignan et Pelletier, 2013; Maroy, 2013), indiquant, entre autres, le passage d'un État éducateur à un État évaluateur. On demande alors aux écoles d'axer leur projet éducatif sur l'amélioration de la réussite scolaire dans leurs établissements et sur les besoins de leur communauté. C'est le *ministère de l'Éducation* qui a la tâche d'établir les indicateurs nationaux (de réussite scolaire) ainsi que les orientations et les objectifs du système éducatif. Finalement, malgré une certaine décentralisation du système éducatif vers les écoles, les commissions²³ scolaires acquièrent d'autres responsabilités, notamment concernant leur nouvelle fonction de surveillance des activités des établissements scolaires (Brassard, 2009), atténuant, dans une certaine mesure, le mouvement de décentralisation entamé.

Toutes ces caractéristiques suggèrent que le système éducatif québécois actuel endosse de plus en plus un modèle de régulation « post-bureaucratique », penchant davantage vers le modèle de l'État évaluateur que de celui de quasi-marché. Quoique des logiques liées à une marchandisation de l'offre éducative sont également mises en place, telles que la différenciation de l'offre éducative publique et la plus grande liberté de choix des parents. Or, ces deux mesures peuvent également relever d'une logique communautaire ou d'atteinte de l'équité par la différenciation des traitements donnés aux élèves inégaux devant l'école. Aussi, malgré le déplacement vers un modèle de régulation « post-bureaucratique », il n'en demeure pas moins que le système éducatif du Québec demeure encore bureaucratique sur plusieurs aspects. Le *ministère de l'Éducation* constitue toujours l'entité qui définit le curriculum scolaire, les rythmes scolaires, la formation des enseignants, etc., assurant une certaine uniformisation de l'offre éducative, une des caractéristiques du modèle bureaucratique professionnel. Ainsi, « l'État du Québec est loin de se restreindre aux rôles de planificateur (orienteur) et d'évaluateur » (Brassard, Lusignan et Pelletier, 2013, p.144). Ainsi, la régulation institutionnelle du système éducatif du Québec s'effectue selon diverses

²² La gestion axée sur les résultats (GAR) est une politique de reddition de comptes. Elle constitue une des composantes principales du *New Public Management* (NPM). Selon Émery (2005) et Moynihan (2006), la GAR est « une approche de gestion de l'administration publique qui se concentre sur les résultats de l'action publique, tout en laissant plus de flexibilité et d'autonomie aux gestionnaires pour agir et planifier les changements dans le but d'atteindre les résultats escomptés. Ce mode de gestion a six principes : l'obligation de résultats, la transparence, la responsabilité, l'autonomie, la reddition de comptes et la participation effective de toutes les parties prenantes à toutes les étapes du processus de gestion » (Dembélé et al., 2013, p. 91). Ce mode de gestion exige le recours à la planification stratégique et la contractualisation.

²³ Elles sont maintenant devenues des centres de services scolaires.

logiques (bureaucratique-professionnelle, gestion axée sur les résultats, marchande, communautaire). La logique « post-bureaucratique » domine toutefois.

1.1.4 Le système éducatif québécois et les droits des parents : évolution des rapports

Un autre aspect ayant changé au cours des dernières décennies, influençant la régulation du système éducatif québécois, est la place accordée aux parents dans la participation au domaine de l'éducation. En effet, ces derniers ont acquis, principalement depuis la *Révolution tranquille*, plusieurs droits collectifs et individuels, la plupart à travers les droits accordés aux élèves²⁴. En effet, dans les années 1960, le *Rapport Parent* recommande une plus grande participation des parents aux affaires éducatives. Elle est jugée, avant la *Révolution tranquille*, comme minime, voire « assez passive », pour reprendre les termes utilisés dans le *Rapport Parent*. Dans la foulée des recommandations du *Rapport Parent*, de nouvelles instances et de nouveaux droits permettent une plus grande participation des parents à la gouvernance, notamment l'établissement des comités d'école en 1971 (loi 27) et la mise en place du suffrage universel en 1973, perçu comme le signe de l'établissement de la démocratie scolaire. Toutefois, la participation des parents dans les établissements scolaires continue d'être mitigée à la fin des années 1970, en raison notamment du milieu scolaire qui y est réfractaire (Proulx, 1999).

Les tensions linguistiques entre les francophones et les anglophones du Québec présentes dans les années 1970 et 1980 ont toutefois nui aux droits des parents. En effet, des décisions juridiques, notamment liées aux droits linguistiques en éducation, ont rendu inconstitutionnelles certaines lois qui reconnaissaient, entre autres, aux parents des droits, notamment la *Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public* (loi 3). Cette dernière renforçait la place donnée aux parents dans les conseils d'orientation puisqu'ils ne relevaient plus exclusivement de la volonté des enseignants (Proulx, 1999). Il faut attendre la fin de la décennie des années 1980 pour que les parents retrouvent des droits, et en acquièrent d'autres, grâce à la nouvelle *Loi sur l'instruction publique* de 1988 (loi 107). Cette loi demeure en vigueur jusqu'à l'adoption de la *Loi 180* en 1998. Cette dernière élimine

²⁴ Quoique les parents aient acquis des droits en matière d'éducation, les instruments juridiques tendent, tant au niveau international que national, à davantage mettre au cœur de leurs politiques éducatives les droits des élèves. Les parents obtiennent ainsi des droits par procuration (Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1999, p. 108).

les comités de parents et les conseils d'orientation instaurés par les lois précédentes afin de les remplacer par les conseils d'établissement. Ces instances acquièrent des responsabilités autrefois dévolues aux commissions scolaires, devenues des centres de services scolaires (CSS). Les conseils d'établissement sont administrés en partenariat avec les CSS et les parents. De cette façon, avec cette nouvelle loi, le partenariat avec les parents se renforce puisque ces derniers obtiennent le statut de codécideurs, c'est-à-dire que les parents siégeant aux conseils d'établissement ont le droit de vote et que leur nombre est à parité avec celui des membres du personnel de l'école. Cette loi est actuellement toujours en vigueur.

Outre une plus grande place dans la participation dans la gestion politique et administrative des CSS et des écoles, les parents du Québec ont acquis au fil du temps des droits individuels, notamment des droits liés à l'accès à l'information (bulletin, programme, rapport sur les difficultés d'apprentissage, etc.), depuis l'adoption du régime pédagogique de 1981. Ils ont également acquis une plus grande liberté de choisir l'école de leurs enfants dans le secteur public. Ce dernier changement est encore récent dans l'histoire du Québec. En effet, les modifications ont été instaurées à la suite des *États généraux sur l'éducation* de 1995, plus précisément avec la mise en place du projet de loi 180 changeant notamment les articles 4 et 239 de la *Loi sur l'instruction publique* en 1998. Ces deux articles déterminent respectivement les droits des enfants, et par intermédiaire des parents ou des tuteurs, en matière de choix de l'école et les critères d'inscription que les centres de services scolaires doivent suivre. Avant ces changements, l'affectation des élèves à une école est, majoritairement, liée aux zones scolaires déterminées par les centres de services scolaires.

Puisque le domaine de l'éducation constitue une compétence provinciale au Canada depuis la création de la fédération canadienne avec la *Loi constitutionnelle* de 1867, peu de documents juridiques fédéraux cadrent les droits des parents en matière d'éducation. De cette façon, les instruments juridiques sont presque exclusivement provinciaux. Comme mentionné en introduction, depuis 1964, les préambules de la *Loi sur le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport* (LMELS) et de la *Loi du Conseil supérieur de l'éducation* (LCSE) proclament que : « les parents ont le droit de choisir les institutions qui, selon leurs convictions, assurent le mieux le respect des droits de leurs enfants (LMELS, LCSE, préambule) ». Ce droit a également été

enchâssé par la *Loi-cadre 56*, mise en place en 1968 et remplacée par la *Loi sur l'enseignement privé (Loi 141)* en 1992, et l'article 42 de la *Charte des droits et libertés de la personne* adoptée en 1975.

Depuis 1998, la *Loi sur l'instruction publique (LIP)*, dont la première version fut instaurée en 1988, dicte, quant à elle, à l'article 4, que les parents ou tuteurs, qui envoient leurs enfants dans une école publique, peuvent choisir celle qui correspond le mieux à leur préférence et qui se situe dans le centre de service scolaire où ils se trouvent²⁵. Ce droit serait cependant limité, notamment par les articles 239, 240 et 468 de la LIP décrétant les règles d'admission que doivent suivre les centres de services scolaires. En effet, le choix « s'exerce à l'intérieur des écoles de la commission scolaire où résident les parents et tient compte des critères d'inscription, qui, en principe, accordent priorité aux élèves dont le domicile est le plus rapproché de l'école » (Proulx, 1999, p. 134). Des dérogations sont cependant possibles si la commission scolaire n'offre pas le service éducatif requis, tel qu'un service spécialisé, une option professionnelle, etc. Ainsi, un parent peut choisir une école dans une autre commission scolaire si le programme offert ne l'est pas dans la commission scolaire liée à son lieu de résidence. Finalement, la *Charte de la langue française* (loi 101), adoptée en 1977, établit que les parents doivent, sauf s'ils sont des ayants droit à l'école de langue anglaise ou décident d'envoyer leurs enfants dans une école privée non subventionnée, inscrire leurs enfants dans les écoles du secteur francophone au niveau de l'enseignement obligatoire (primaire et secondaire). Les articles 73, 76, 81, 85, 85.1 et 86.1 de la loi 101 indiquent les critères d'admissibilité à l'enseignement en anglais²⁶. La loi 101 s'applique à toutes les écoles

²⁵ L'article 4 de la *Loi sur l'instruction publique (LIP)* mentionne que : « l'élève ou, s'il est mineur, ses parents ont le droit de choisir, à chaque année, parmi les écoles de la commission scolaire dont il relève et qui dispensent les services auxquels il a droit, celle qui répond le mieux à leur préférence. L'exercice de ce droit est assujéti aux critères d'inscription établis en application de l'article 239, lorsque le nombre de demandes d'inscription dans une école excède la capacité d'accueil de l'école, ou, s'il s'agit d'une école à projet particulier ou à vocation régionale ou nationale, aux critères d'inscription établis en application de l'article 240 ou 468 » (*Loi sur l'instruction publique*, chap. 1, sect. 1, art. 4). Pour de plus amples détails, voir le site Internet suivant : <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/i-13.3>.

²⁶ Pour pouvoir envoyer leurs enfants dans une école dont la langue d'enseignement est l'anglais, et ainsi pouvoir déroger à la loi 101, au moins un des parents doit avoir reçu la majeure partie de son enseignement (primaire ou secondaire) en anglais au Québec ou dans une autre province canadienne. D'autres exceptions sont permises. Par exemple, « les enfants dont les parents sont en séjour temporaire au Québec au sens de la législation fédérale en matière d'immigration peuvent être exemptés de ce régime commun pour une durée maximale de six ans. Les enfants en difficulté d'apprentissage peuvent, quant à eux, y être exemptés de façon permanente et donc fréquenter l'école anglaise le cas échéant. Cette disposition veut surtout éviter d'imposer un fardeau supplémentaire aux enfants immigrants en difficulté d'apprentissage qui auraient déjà commencé leurs études en anglais. Enfin, certains enfants se trouvant dans des situations difficiles sur le plan humanitaire peuvent aussi être exemptés par le ministre, comme les enfants anglophones arrivant au Québec à la toute fin de leur secondaire » (Proulx, 1999, p. 74).

publiques et privées subventionnées du niveau d'enseignement obligatoire (primaire et secondaire). Ainsi, les écoles privées non subventionnées (primaire et secondaire) n'y sont pas soumises²⁷.

Ces lois, en même temps qu'elles restreignent le choix de l'école, puisqu'elles déterminent, entre autres, certaines règles de régulation des admissions, notamment en fonction de la zone d'habitation, donnent une liberté de choix dans le secteur public et un libre choix scolaire dans le secteur privé.

1.2 La pratique de choisir l'école au Québec

1.2.1 Un phénomène en croissance

Les changements présentés à la section précédente ont conduit à la mise en place de marchés scolaires²⁸ au Québec, c'est-à-dire à l'émergence de contextes où la concurrence existe entre les écoles pour les élèves et entre les parents pour les places limitées dans les établissements. En effet, l'offre éducative publique s'est davantage différenciée (Kamanzi et Maroy, 2017; Larose, 2016; CSE, 2007; CSE 2016). Elle se caractérise, surtout celle du secondaire, par un processus de

²⁷ Dans la foulée des débats sur l'accès au secteur d'enseignement anglophone, les écoles privées non subventionnées ont été utilisées par certains parents afin de déroger à la loi 101. De cette façon, après une année de fréquentation d'une école privée non subventionnée, les parents pouvaient envoyer leurs enfants dans une école anglophone publique ou privée subventionnée, d'où l'appellation « d'écoles passerelles » pour certaines de ces écoles privées non subventionnées. Afin de contrer cette pratique, le premier ministre péquiste Bernard Landry mis en place, en 2002, la loi 104. Cette dernière fut renversée par la *Cour Suprême du Canada* en 2009 avec l'arrêt *Nguyen c. Québec*. Elle donna un an au gouvernement du Québec pour combler le vide juridique. Le premier ministre Jean Charest mis, alors, en place, en 2010, la loi 115, encore actuellement valide. Cette dernière définit les modalités auxquelles un enfant devra se soumettre afin d'accéder au secteur d'enseignement anglophone public ou privé subventionné. Il devra notamment accumuler au minimum 15 points, suite à la fréquentation d'une école privée non subventionnée, avant de pouvoir fréquenter le secteur d'enseignement anglophone public ou privé subventionné. Le nombre de points accumulé après une année scolaire varie toutefois selon la classification de l'école privée non subventionnée fréquentée. En effet, la loi 115 instaure trois catégories d'écoles privées non subventionnées, soit les écoles de type « A », « B » et « C ». Les écoles de type « A » représentent les écoles privées dites « anglophones », celles de type « C » comprennent les écoles privées non subventionnées dont la vocation est l'apprentissage bilingue ou plurilingue, notamment les écoles *Vision*, et celles de type « B » sont les autres écoles privées non subventionnées. Ainsi, selon cette classification, la voie la plus rapide afin d'accumuler les 15 points exigés constitue la fréquentation d'une école privée non subventionnée classée « A » pendant un minimum de trois ans. Sinon, il faut fréquenter pendant au moins sept ans une école privée subventionnée de type « B ». La loi mentionne également que les décisions doivent être entérinées par des fonctionnaires du ministère de l'Éducation qui devront attester de « l'authenticité du parcours scolaire » (Journet, 2010).

²⁸ Ici, le terme « marché scolaire » est utilisé dans son sens métaphorique puisqu'il se réfère à la diversité de l'offre éducative qui est disponible aux parents de certaines régions du Québec.

différenciation curriculaire, défini comme la présence de programmes offrant des contenus enseignés, des situations d'apprentissage et des dispositifs de suivi/orientation scolaire distincts (Schofield, 2010). Cette différenciation s'est intensifiée notamment à la suite des changements apportés à l'article 22 de la *Loi sur l'instruction publique* en 2006. De cette façon, nous retrouvons dans le secteur public une multiplication des projets pédagogiques particuliers (PPP) (Laplante et *al.*, 2018; Larose, 2016; Pilote et *al.*, 2018). Le secteur privé se caractérise également par une différenciation des offres éducatives (Lessard, 2019).

Ainsi, des chercheurs ont suggéré que, sous le poids de la compétition entre les écoles, le système éducatif québécois se hiérarchisait et qu'il fonctionnait selon trois vitesses : le secteur privé, les programmes « enrichis » au public et les programmes dits réguliers au public (Lessard et Levasseur, 2007; Lessard, 2019). Des chercheurs ont repris, pour leurs recherches quantitatives, cette catégorisation hiérarchisée à trois paliers (Kamanzi et Maroy, 2017; Maroy et Kamanzi, 2017; Kamanzi, 2019; Kamanzi et Pilote, 2016). Plus récemment, des chercheurs ont utilisé une autre catégorisation des différentes filières qui composent l'enseignement secondaire, et ce, pour les secteurs privé et public confondus. En effet, Laplante et *al.* (2018) catégorisent l'offre éducative du secondaire (privée et publique) selon trois filières : « ordinaire », « enrichi » et « programme d'éducation internationale ». Cette catégorisation a permis de mettre en lumière l'effet des programmes d'éducation internationale au public, des programmes enrichis au privé et des programmes d'éducation internationale au privé sur l'accès au postsecondaire. En effet, ces trois voies augmentent le plus les chances de poursuivre des études postsecondaires. Viennent ensuite les programmes ordinaires des écoles privées et les programmes enrichis du public. Ces deux voies ont des taux d'accès au postsecondaire similaires. Les programmes ordinaires au public constituent la voie empruntée où les jeunes ont moins de chances de poursuivre des études postsecondaires.

Bref, la différenciation des offres éducatives (secteur privé et public) couplée à la plus grande liberté des parents de choisir l'école de leurs enfants a participé à l'augmentation de la pratique de choisir une école autre que l'école publique du quartier ou à éviter ses programmes réguliers. En effet, de plus en plus de parents au Québec choisissent l'école ou le programme de leurs enfants. Cette pratique est plus présente au niveau du secondaire qu'à celui du primaire.

1.2.2 La spécificité du contexte montréalais

Or, force est de constater que le phénomène de choisir l'école des enfants est, principalement, présent dans les centres urbains du Québec. Par exemple, dans certaines régions rurales, le phénomène est absent, faute d'options autres que l'école publique. S'il y a présence d'un choix, il s'effectue entre les divers programmes offerts dans la même école publique. Mais aussi, parmi les centres urbains, des variations existent. En effet, des statistiques semblent indiquer que le contexte montréalais constitue l'endroit où la pratique de choisir l'école de ses enfants est à son degré le plus important au Québec. Le pourcentage de parents envoyant leurs enfants dans une école privée est un des plus élevés au Québec. En effet, plus de 30 % de la population scolaire de Montréal fréquente une école privée (Conseil supérieur de l'éducation, 2007). La moyenne provinciale s'établit à environ 12 %. Ensuite, dans le secteur public, des statistiques révélées par la commission scolaire de Montréal (CSDM)²⁹, celle ayant le plus grand effectif au Québec, montrent qu'au début de l'année scolaire 2015-2016, 31,7 % de sa clientèle (primaire et secondaire) ne fréquente pas l'école du quartier (Meunier, 2015). Ajoutons que des données indiquent que le phénomène de choisir l'école se constate surtout au secondaire. En effet, à Montréal, plus de 30 % des élèves du secondaire fréquente une école privée (MÉES, 2016). Si l'on ajoute le secteur public, c'est plus de 50 % des élèves montréalais de cet ordre d'enseignement qui ne fréquente pas l'école publique attitrée au lieu de résidence (Hurteau et Duclos, 2017). Ces statistiques (secteurs privé et public) montrent qu'une portion importante de parents habitant Montréal ne choisit pas l'école publique de leur quartier ou ses programmes réguliers, notamment au secondaire.

L'importance du phénomène à Montréal peut s'expliquer, du moins en partie, par des caractéristiques propres à la ville, soit une offre éducative plus diversifiée (secteur public et privé) et plus accessible que celle des autres régions du Québec. En effet, quoique les lois cadrant le choix de l'école dans le secteur privé et public s'appliquent à l'ensemble du territoire du Québec, la diversité des options varie grandement d'une région à l'autre, voire d'un quartier à l'autre dans les milieux urbains. Des disparités existent entre les différentes régions du Québec sur l'offre éducative à la portée des parents. L'offre éducative de la région de la ville de Montréal comporte des caractéristiques qui la distinguent grandement des autres régions du Québec, faisant de cette région

²⁹ Maintenant devenue le centre de service scolaire de Montréal (CSSDM).

un cas spécifique. Les caractéristiques de l'offre éducative constituent un élément influant sur le choix de l'école, comme soulevé par la littérature scientifique (Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013; Oberti, 2005, 2007).

D'abord, l'offre éducative publique y est davantage diversifiée comparativement à d'autres régions du Québec. Par exemple, la région de Montréal détient une grande portion des écoles alternatives³⁰ publiques du Québec. En effet, dix écoles alternatives publiques (primaires et secondaires) sur un total de trente-deux écoles sur l'ensemble du territoire du Québec sont à Montréal³¹. Montréal détient également une part importante des écoles publiques internationales ou ayant des programmes enrichis et sélectifs. Ensuite, l'offre éducative privée du Québec se concentre fortement dans la région de Montréal. En effet, selon les statistiques du *ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche* (MEESR), Montréal comptait, en 2010-2011, 46,2 % de l'offre éducative privée du Québec. Cette dernière constituait, toujours la même année, 28,9 % de l'offre éducative de la région de Montréal³². De cette façon, cette dernière constitue une part plus importante des services éducatifs à Montréal comparativement aux autres régions du Québec. Enfin, outre une plus forte différenciation de son offre éducative (publique et privée), Montréal détient un réseau de transport en commun (métro et autobus) développé et accessible, donnant aux parents résidant à Montréal davantage de ressources (accessibilité au réseau de transport en commun, réduction des coûts du transport, etc.) pour envoyer leurs enfants dans des écoles autres que celle du quartier qu'ils habitent. Le degré de développement des réseaux de transport en commun et leur accessibilité influencent le choix de l'école des enfants (Bagley, Woods et Glatter, 2001; Felouzis et Perroton, 2009; Barthon et Monfroy, 2011; Lauen, 2007).

Bref, dans le contexte montréalais, une concurrence existe entre les établissements pour les élèves et entre les familles pour les places limitées dans les écoles ou les programmes fortement convoités.

³⁰ En théorie, les écoles alternatives se distinguent des écoles « traditionnelles », mais également de celles à vocations particulières ou à projets pédagogiques particuliers. Quoique différentes entre elles, certains principes animent les écoles alternatives, notamment le développement intégral de l'enfant, l'implication des parents dans l'école et le recours à des pédagogies qui se situent autour de l'enfant, de ses intérêts et capacités (Pallascio et Beaudry, 2001).

³¹ Les données sur les écoles publiques alternatives proviennent du site internet du *Réseau des écoles publiques alternatives du Québec* (RÉPAQ) : <http://repaq.org/la-difference-alternative/liste-des-ecoles/>. Page consultée le 4 août 2015.

³² À titre comparatif, l'offre éducative privée des régions administratives de la Capitale-Nationale, de la Montérégie, de Laval, des Laurentides et de l'Outaouais, les autres régions urbaines du Québec, correspondait, en 2010-2011, respectivement à 22,9 %, 12,4 %, 19,5 %, 8,4 % et 10,0 % de l'offre éducative totale de chacune de ces régions.

Malgré qu'aucune recherche empirique ne se soit penchée sur les dynamiques à l'œuvre entre les établissements dans le marché scolaire montréalais, il est possible de penser qu'un système d'interdépendances compétitives y est présent. Le concept d'interdépendances compétitives désigne « le fait qu'un établissement X est affecté directement par les pratiques des établissements situés dans le même espace ou dans des espaces voisins en relation avec les ressources convoitées par chacun (des élèves, des enseignants, des moyens financiers...) et par rapport auxquelles ils sont objectivement et se perçoivent le plus souvent subjectivement en situation de concurrence (Delvaux et van Zanten, 2006) » (Maroy et van Zanten, 2007, p. 467). Il est également possible de statuer que cette concurrence a un impact sur les fonctionnements des établissements scolaires du contexte montréalais. Selon les chercheurs qui étudient les dynamiques des marchés scolaires, la concurrence influe sur les logiques d'actions, les pratiques institutionnelles et organisationnelles des écoles (Ball et Maroy, 2008; Draelants et Dumay, 2011; Maroy et van Zanten, 2007).

1.3 Conclusion

Ce premier chapitre, plus historique, visait à contextualiser le sujet de recherche de cette thèse, étant le choix de l'école secondaire par des parents immigrants dans le contexte montréalais. Nous avons donc exposé les contextes international, québécois et montréalais en lien avec le choix de l'école. Cette contextualisation permet de mieux connaître la trame de fond du sujet de recherche de cette thèse. D'abord, elle a notamment montré l'augmentation, depuis les années 1980-90, de la mise en place de politiques de libre choix de l'école dans les pays occidentaux. Ensuite, elle a exposé le contexte d'émergence de la pratique de choisir l'école au Québec, et plus particulière à Montréal. Un constat ressort : le Québec est constitué de marchés scolaires. En effet, les centres urbains se caractérisent par la présence d'un marché scolaire, notamment à Montréal. Dans le contexte montréalais, la concurrence existe entre les écoles pour les élèves et entre les parents pour les places limitées dans les établissements scolaires convoités. Devant ce constat, il convient donc pertinent de se demander comment des parents immigrants expérimentent le marché scolaire montréalais au niveau du secondaire.

Maintenant que les contextes sociohistoriques ont été présentés, le prochain chapitre expose la problématique générale et spécifique de cette thèse de doctorat. Pour ce faire, nous nous appuyons

sur la littérature scientifique internationale, canadienne et québécoise liée au sujet de recherche. Plus précisément, la problématique est définie à l'aide de constats de la littérature scientifique, mais également à la mise en lumière de lacunes repérées. La présentation de la problématique à l'étude aboutit, en dernière instance, à la définition de la question générale de recherche et des questions de recherche spécifiques ayant guidé cette thèse.

Chapitre II – Le choix de l'école secondaire à Montréal par des parents immigrants : recension des écrits et problématique

Ce chapitre vise à problématiser le sujet de recherche de cette thèse. Pour ce faire, il s'appuie notamment sur la littérature scientifique internationale et nationale (Canada) portant sur la question du choix de l'école par les parents pour leurs enfants. En effet, dans un premier temps, nous exposons les principaux constats de la littérature internationale. Cela permet notamment de mettre en lumière le fait que la littérature se concentre largement sur la classe sociale, et plus particulièrement sur les classes moyennes et supérieures. Malgré le manque de recherches constaté, nous exposons les résultats des recherches qui ont porté sur des catégories de parents liées aux rapports interethniques/de « race ». Les études réalisées permettent de nuancer le portrait établi par les recherches ayant porté sur les classes moyennes et supérieures, qui appartiennent la plupart du temps, sans que cela soit généralement révélé, à la catégorie des « Blancs/Caucasiens » non-immigrants. Plus encore, nous établissons le constat que peu de recherches ont mis au centre de leur analyse l'expérience migratoire, étant, à notre avis, une lentille permettant de mettre en lumière des éléments spécifiques à cette réalité en relation à la problématique de choisir l'école.

Une fois le détour sur le plan international et national (Canada) effectué, nous nous intéressons au contexte spécifique dans lequel cette thèse s'inscrit soit le contexte québécois et montréalais. De cette façon, dans un deuxième temps, nous précisons notre problématique en survolant la littérature scientifique dans le contexte québécois qui porte sur les effets de la différenciation de l'offre éducative au secondaire sur les inégalités scolaires et sociales, mais aussi sur les pratiques et les stratégies des parents. Nous portons également un regard sur la littérature relative aux rapports des immigrants au système éducatif du Québec. Nous nous appuyons notamment sur cette littérature afin de montrer les lacunes par rapport à la question de la pratique de choisir l'école par des parents immigrants au Québec, mais également afin de justifier l'intérêt de se pencher sur cette catégorie spécifique. Dans un troisième temps, la problématisation aboutit à la présentation de la question de recherche générale.

2.1 La pratique de choisir l'école : constats de la littérature scientifique internationale

Puisque la littérature scientifique sur la question du choix de l'école par les parents est lacunaire au Québec, un détour vers les recherches internationales est de mise. Si quelques études datent d'avant les années 1970, la majorité a été réalisée entre les années 1980 et aujourd'hui, ce qui en fait un champ de recherche relativement récent. La concentration des études dans les trois dernières décennies s'arrime, entre autres, avec l'émergence et l'augmentation du recours à des politiques éducatives de libre choix scolaire, régulé ou non, ou l'assouplissement des modes de gestion des admissions du type carte scolaire, comme en France, à partir des années 1980 et 1990. Malgré le caractère récent de ce champ de recherche, le survol de la littérature scientifique internationale sur la question du choix de l'école permet de constater l'important nombre de recherches publiées. En effet, plusieurs chercheurs, de divers pays, se sont penchés sur le sujet au cours des dernières décennies. Ainsi, le corpus de recherches est abondant, surtout aux États-Unis, en Angleterre et en France. Les recherches regroupent une variété de problématiques spécifiques, perspectives ou angles d'analyse.

2.1.1 Constats mitigés des effets du libre choix de l'école sur l'efficacité ou les inégalités sociales

Une large partie de la littérature s'est intéressée aux effets du libre choix de l'école sur différents paramètres liés au domaine éducatif. Par exemple, plusieurs recherches, majoritairement réalisées aux États-Unis et en Angleterre, ont analysé les effets du libre choix de l'école sur la qualité et l'efficacité des services éducatifs (Chubb et Moe, 1990; Dronkers et Avram, 2010; Gorard, Fitz et Taylor, 2001; Hoxby, 2000) et les performances scolaires (Belfield et Levin, 2002). Les tenants du libre choix de l'école estiment qu'elles permettent d'augmenter l'efficacité des services éducatifs des établissements scolaires, notamment grâce à la concurrence qu'elles instaurent (Chubb et Moe, 1990; Friedman, 1962; Coleman, Hoffer et Kilgore, 1982). Il ressort, de ce pan de la littérature, le fait que l'introduction du libre choix, régulé ou non, a des effets variables sur la performance scolaire des élèves et la qualité des services éducatifs. En effet, des recherches montrent des effets positifs du libre choix sur l'efficacité et la performance scolaire des écoles (Chubb et Moe, 1990). D'autres mettent, quant à elles, en lumière leurs effets relativement faibles, voire nuls dans certains cas (Belfield et Levin, 2002). Ces variations entre les recherches découlent notamment des

contextes nationaux ou locaux, mais également des cadres théoriques ou orientations méthodologiques mobilisés par les chercheurs. C'est ce que la méta-analyse de Belfield et Levin (2002), analysant 41 articles s'étant penchés sur les effets de la concurrence sur divers aspects liés au domaine scolaire, soulève.

D'autres recherches, mobilisant une approche sociologique, tantôt selon un angle national ou local, et utilisant majoritairement des données empiriques quantitatives, se sont plutôt penchées sur les effets du libre choix sur les inégalités sociales et scolaires et sur la ségrégation en milieu scolaire (Duru-Bellat et Mingat, 1997; Felouzis et Perroton, 2009; Dumay, Dupriez et Maroy, 2010; Saporito et Sohoni, 2006; van Zanten, 2001; Karsten et *al.*, 2003; Noden, 2000; Gorard, Fitz et Taylor, 2001, 2003). La ségrégation en milieu scolaire fait référence au processus de séparation physique, sociale et symbolique des élèves en fonction de leurs caractéristiques sociales (classe sociale, ethnicité/« race », etc.) ou scolaires (performances scolaires, intérêts et compétences). La comparaison de ces recherches tend à montrer que les effets du libre choix scolaire sur la (re)production des inégalités sociales ainsi que sur la ségrégation en milieu scolaire varient également selon les contextes locaux et nationaux et selon les approches théoriques ou méthodologiques mobilisées. Par exemple, en ce qui a trait aux effets de la mise en marché de l'éducation sur la ségrégation scolaire, les études mobilisant un point de vue national ne démontrent généralement pas d'augmentation (Gorard et Fritz, 1998 cités dans Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013). Or, d'autres recherches, mobilisant une approche locale, ont montré, au contraire, que la concurrence entre les écoles produit des effets sur la ségrégation scolaire dans certains espaces locaux, notamment les plus défavorisés (van Zanten, 2001; Noden, 2000).

Felouzis, Maroy et van Zanten (2013) expliquent ces divergences dans les recherches par la multitude de variantes possibles entre et à l'intérieur des systèmes éducatifs, attribuables au mode de régulation institutionnelle des systèmes éducatifs mis en place, mais également à d'autres facteurs contextuels, tels que les types d'offre éducative en présence, l'accessibilité à des transports, etc. Aussi, les auteurs soulignent qu'il est parfois difficile de séparer les effets qui sont attribuables aux marchés scolaires et au libre choix de l'école, régulé ou non, de ceux engendrés par d'autres phénomènes sociaux. En effet, des chercheurs ont soulevé le fait que la ségrégation dans et entre les écoles serait davantage attribuable à la ségrégation urbaine (Maddaus, 1990;

Schneider et *al.*, 1997). D'autres rappellent, notamment des chercheurs français, le fait que les modes d'affectation des élèves qui reposent sur une carte scolaire produisent également de la ségrégation (van Zanten, 2001; Oberti, 2005, 2007; van Zanten et Obin, 2010).

Malgré les résultats parfois contradictoires et les mises en garde, il n'en demeure pas moins qu'un constat peut être fait : le libre choix de l'école a davantage un impact négatif sur les populations les plus défavorisées, et les écoles qui les accueillent (Saporito, 2003). Cette concentration des effets négatifs dans les milieux défavorisés augmente la ségrégation dans les milieux scolaires et creuse les inégalités sociales et scolaires, notamment à travers les effets de composition³³ (Jencks, 1972; Felouzis et Perroton, 2009; Duru-Bellat et Mingat, 1997), le nivellement par le bas des connaissances enseignées et des attentes des enseignants œuvrant dans ces milieux (van Zanten, 2001), mais aussi à travers les effets de la fréquentation d'établissements, généralement moins réputés, sur les parcours scolaires ultérieurs des jeunes. Le libre choix de l'école porterait donc atteinte au projet de l'école commune et accessible à tous, et au vivre-ensemble.

2.1.2 Diversité et relativité des motifs

Une deuxième partie de la littérature s'est attardée à comprendre les motifs à la base des choix de l'école des parents. Le survol des recherches permet de faire divers constats. Premièrement, plusieurs motifs (scolaires et non scolaires) sont soulevés par les recherches. En effet, des chercheurs notent une diversité de motifs (Bosetti et Pyryt, 2007). Parmi les raisons évoquées, il y a la performance scolaire, le code disciplinaire ou vestimentaire, les valeurs véhiculées, la distance entre l'école et le lieu de résidence (Bagley, Woods et Glatter, 2001), la présence d'un service de garde (Betts et Loveless, 2005), la fréquentation par les frères et les sœurs (Davies et Aurini, 2011), l'adhésion de l'école à une religion (Bulman, 2004; Bosetti, 2004), la composition sociale et ethnique des public scolaires (Felouzis et Perroton, 2009; van Zanten, 2009a, 2009b; Bagley, Woods et Glatter, 2001), etc. Toutefois, la prédominance de certains motifs sur le choix de l'école

³³ Les effets de composition sont les effets négatifs sur les acquisitions scolaires qui découlent de la concentration dans une même école ou classe d'élèves ayant un faible niveau. De cette façon, « en scolarisant ensemble des élèves faibles, on accentue leur handicap comparativement aux autres, car une part non-négligeable des acquisitions scolaires se fait dans les interactions entre pairs au sein de la classe (Thrupp, 1995; Duru-Bellat et Mingat, 1997) » (Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013, p. 157).

fluctue entre les recherches notamment en fonction du profil social des parents (classe sociale, ethnicité/« race », religion, etc.), de la performance scolaire de l'enfant, des contextes nationaux et locaux, etc. Cela permet de constater, entre autres, que les conceptions des parents de ce qu'est une « bonne éducation » sont relatives. Cet aspect fut soulevé par maints chercheurs (Maddaus, 1990; Bulman, 2004; Schneider et *al.*, 1998; Hamilton et Guin, 2005). Malgré cette relativité, des tendances similaires sont repérées en fonction des groupes socioculturels d'appartenance des parents (classe sociale, ethnicité/« race », religion, etc.). Elles seront présentées tout au long de ce chapitre.

Deuxièmement, des recherches ont mis en lumière le poids relatif des motifs des familles (Saporito et Lareau, 1999; Ball, Bowe et Gewirtz, 1995). Par exemple, comme mentionné, la distance influence grandement le choix de l'école des parents. D'ailleurs, voulant éliminer d'emblée cette problématique, des familles, souvent celles dotées d'un important capital économique, social et culturel, s'établissent dans des quartiers résidentiels proches du type d'écoles convoitées (Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013). Par contre, tous ne sont pas dans la mesure, pour diverses raisons (économiques, lieu du travail, etc.) d'avoir recours à cette solution. Ainsi, confrontées aux problèmes découlant de l'éloignement avec l'école désirée, des familles relativisent, dans certaines situations, le poids de la distance. Des parents minimisent donc les conséquences négatives (diminution du bien-être de l'enfant, responsabilité accrue à l'égard du transport, hausse de l'anxiété des parents, etc.) d'une grande distance entre l'école voulue et leur lieu de résidence afin d'envoyer leurs enfants dans des écoles correspondant à leurs préférences éducatives, notamment des écoles avec des programmes jugés réputés, des services éducatifs spécifiques ou des écoles à vocation religieuse. Des études néerlandaises ont, entre autres, soulevé cet aspect (Van Breenen et *al.*, 1991; Van der Wouw, 1994 cités dans Karsten et *al.* 2003).

Les motifs à la base des choix de l'école des parents renseignent sur leurs visées individuelles. Parmi celles répertoriées par van Zanten (2009a), qui se base sur les trois dimensions de l'individualisme contemporain de Lipovetsky (1983)³⁴, il y a les visées instrumentales, les visées réflexives et les visées expressives. Ces trois visées constituent des orientations idéale-types

³⁴ L'individualisme contemporain de Lipovetsky (1983) fait référence aux « devoirs envers soi » que chacun se sent responsable d'accomplir – mais dans des proportions, des formes et des temporalités diverses – pour mener à bien son projet biographique de réalisation de soi » (van Zanten, 2009a, p. 26).

mobilisées par les individus dans différentes sphères de leur vie, notamment celle liée à l'éducation/scolarisation. D'abord, les visées instrumentales font référence à l'idée que la scolarisation peut être une forme d'« investissement » dont les individus pourront retirer des avantages ultérieurement, notamment sur le marché de l'emploi. Ensuite, les visées réflexives concordent, quant à elles, avec le fait que la scolarisation peut contribuer au développement d'un esprit critique et élargir les connaissances. Enfin, les visées expressives renvoient à l'idée que la scolarisation peut constituer une opportunité de développement personnel.

Généralement, les parents accordent une importance à géométrie variable à ces visées. Par exemple, des parents vont valoriser davantage les visées expressives que d'autres. Cependant, le survol de la littérature scientifique met en lumière l'important poids des visées instrumentales dans la question du choix de l'école. En effet, elles se retrouvent souvent parmi les principaux motifs des parents. Les recherches quantitatives abordant les motifs de choix déclarés « semblent donner raison à ceux qui mettent l'accent sur la rationalité utilitariste des choix puisque les critères les plus souvent cités ont trait à la qualité instrumentale des établissements, notamment leur capacité à obtenir de bons résultats aux examens » (Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013, p. 82). Malgré que cette visée soit répertoriée comme l'une des plus importantes pour les parents, des études ont démontré qu'elle n'est pas nécessairement recherchée prioritairement par tous les parents. Cela varie notamment en fonction du milieu social (Schneider et *al.*, 1998).

Certes, des visées instrumentales, réflexives ou expressives orientent les parents dans le choix de l'établissement scolaire de leurs enfants. Or, des études ont mis en lumière le fait que le choix de l'école est également influencé par des visées à caractère social, pouvant se manifester chez certains parents par un désir de séparatisme social ou ethnoculturel et de reproduction de leur position sociale ainsi que de leur culture et de leurs valeurs (van Zanten, 2009b; Ball, 2003). En d'autres mots, des parents désirent que leurs enfants fréquentent des écoles accueillant des jeunes appartenant à une classe sociale égale ou supérieure à la leur et n'appartenant pas à des groupes sociaux dont les représentations sociales véhiculées à leur égard dans l'espace public sont négatives, notamment certains groupes ethnoculturels, voire ethnoreligieux, etc. Les visées sociales permettent aux parents qui les poursuivent d'assurer un certain contrôle de l'environnement social de leurs enfants et une concordance entre les valeurs transmises à l'école (par les pairs) et celles

transmises à la maison. Certains chercheurs ont même avancé que les visées sociales priment sur les visées scolaires dans les choix de parents (Ball, 1993; Gewirtz, Ball et Bowe, 1995). Les tenants du libre choix de l'école défendent l'idée que les parents choisissent davantage au regard des performances scolaires des établissements scolaires tandis que les opposants au libre choix supposent que les parents ont principalement recours à des critères liés à la composition sociale et ethnoculturelle des publics scolaires.

Selon van Zanten (2009a), mais également Ball (2003), les idéaux collectifs constituent également des déterminants des choix de l'école des parents. En effet, ils considèrent que les parents n'ont pas exclusivement des visées individuelles lorsqu'ils choisissent une école pour leurs enfants. Les choix peuvent également être orientés par des « devoirs envers les autres », pour reprendre l'expression de van Zanten (2009a). Ainsi, contrairement à plusieurs chercheurs postulant que les visées individuelles supplantent toujours les idéaux collectifs lorsqu'il y a un conflit, van Zanten (2009a) et Ball (2003) considèrent plutôt que les acteurs sociaux « sont capables d'adopter des points de vue à la fois « impersonnels » et « personnels » qui, il est vrai, se trouvent souvent en tension » (van Zanten, 2009a, p. 51). Parmi les idéaux collectifs, il y a les visées d'égalité et d'intégration. Par exemple, des parents pourraient opter pour une école plutôt qu'une autre en raison de la mixité sociale et ethnoculturelle caractérisant son public scolaire.

2.1.3 Prédominance des recherches sur les classes moyennes ou supérieures

Les constats mis en lumière renseignent sur les effets du choix de l'école sur la performance des écoles et sur les inégalités sociales, mais aussi sur les divers motifs des parents. Ils offrent, ainsi, plusieurs éléments de compréhension sur ce sujet. Or, force est de constater que la très grande majorité des recherches ont mobilisé une approche en termes de classes sociales, comprises au sens bourdieusien³⁵, et ont surtout porté sur les parents appartenant aux classes moyennes ou supérieures. Ainsi, nous détenons une compréhension, somme toute assez profonde, de la question du choix de l'école à travers cette lentille d'analyse spécifique, mais surtout sur ces catégories de parents. En effet, plusieurs des constats émergents de la littérature scientifique sont liés à

³⁵ L'approche en termes de classes sociales à la façon bourdieusienne est explicitée à la section 3.2.1.1 du chapitre III (cadre conceptuel).

l'approche en termes de classes sociales, dominant le champ de recherche. Plus encore, ces recherches portent, majoritairement, sur les classes moyennes ou supérieures, puisqu'elles sont davantage considérées comme des « choisisseurs » d'école. Ce constat de la concentration des études sur ces catégories de parents est notamment soulevé par Blanchard et Cayouette-Remblière (2011). D'ailleurs, à cet effet, de plus en plus de recherches se penchent sur les choix des classes défavorisées ou populaires (Deceuninck et al. 2017; Roland, 2012; Sanselme, 2009). Ces études ne considèrent pas d'emblée les parents des classes défavorisées ou populaires comme « inertes » (Echols et Willms, 1992) ou *disconnected* (Ball, Bowe et Gewirtz, 1996).

Malgré ce constat, suite à ces nombreuses recherches, nous savons que le choix de l'école est largement liée à la classe sociale. En effet, les recherches ont démontré que la propension à choisir augmente avec le niveau de capital économique détenu par les parents (voir notamment Martinez, Godwin et Kemerer, 1996; Davies et Aurini, 2011). Force est de constater que les freins d'ordre économiques sont puissants lorsque nous analysons les choix de l'école des parents (Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013). Les recherches ont démontré que d'autres types de ressources entrent également en jeu, notamment le niveau d'éducation des parents (Schneider et al., 1998). Les individus ayant un capital scolaire de niveau universitaire sont plus susceptibles d'adopter des stratégies de choix de l'école. Plus précisément, des recherches ont mis en lumière les liens existants entre le niveau de scolarité des individus et le fait qu'ils soient davantage informés (Ball, Bowe et Gewirtz, 1996). Ainsi, les parents des classes moyennes ou supérieures sont, généralement, plus informés. Par exemple, ils connaissent davantage les différentes offres éducatives et diverses stratégies possibles à adopter. Bref, selon ces résultats, les familles détenant un important volume de capital économique et scolaire sont plus enclines à ne pas opter pour l'école publique de leur quartier, si celui-ci est relativement défavorisé. On retrouve cette tendance sur le plan international, notamment aux États-Unis, en Angleterre (Ball, 2003), en France (van Zanten, 2009a), en Belgique (Deceuninck et Draelants, 2016) et au Canada (Davies et Aurini, 2011; Bosetti et Pyryt, 2007). En fait, « il existe une relation étroite entre le fait de pouvoir et de savoir choisir et donc entre la possession de ressources économiques et culturelles (Gewirtz, Ball et Bowe, 1995; Broccolichi et van Zanten, 2000; Devine, 2004) » (Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013, p. 81).

Pour les parents des classes moyennes ou supérieures, les visées instrumentales prédominent souvent leurs discours à l'égard de leurs choix. En effet, ils considèrent le fait de choisir l'école comme un moyen d'assurer la reproduction de leur statut social ou de permettre une mobilité sociale ascendante (Ball, 2003). Mais encore, des visées sociales, notamment afin de reproduire leur statut social, sont identifiables parmi ces parents. En effet, les classes moyennes ou supérieures tendent à avoir davantage des perceptions négatives des élèves ainsi que des familles appartenant à des milieux défavorisés ou à certains groupes ethnoculturels (van Zanten, 2009a, 2009b). Elles les perçoivent comme de potentielles mauvaises influences sur la performance scolaire et le comportement de leurs enfants. Ainsi, la composition sociale et ethnoculturelle des publics scolaires devient un élément guidant les choix de ces parents. Elle influence notamment le choix d'une école (van Zanten, 2009a, 2009b; Felouzis et Perroton, 2009), mais aussi le rejet de certains établissements scolaires (Karsten et *al.*, 2003). En effet, la composition sociale et ethnoculturelle des publics scolaires est mobilisée afin de déterminer le champ des possibles, c'est-à-dire les écoles qui constituent les options envisageables pour les parents des classes moyennes ou supérieures.

Un contexte d'incertitude à l'égard de la mesure de la qualité des services éducatifs (Broccolichi et van Zanten, 1996; van Zanten, 2009b), des contraintes de temps pour analyser et comparer les écoles entre elles (Felouzis et Perroton, 2007) ainsi qu'une accessibilité restreinte à de l'information pertinente (Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013) peuvent expliquer, dans une certaine mesure, le recours à la composition sociale et ethnoculturelle des publics scolaires des écoles comme un indicateur de la qualité des services éducatifs dispensés. Ce dernier peut agir en tant que réducteur de l'incertitude à l'égard de la qualité de l'éducation, qui n'est jamais garantie (Broccolichi et van Zanten, 1996; Felouzis et Perroton, 2007; van Zanten, 2009a). Il constitue également un indicateur que les parents considèrent facile à mobiliser. Ces résultats tendent à légitimer les craintes des opposants aux politiques de libre choix de l'école qui soulèvent l'argument qu'elles constituent des mécanismes de ségrégation sociale et ethnoculturelle.

Choisir l'école équivaut donc à choisir les pairs des enfants. En effet, cette pratique permet aux parents de contrôler l'environnement social de leurs enfants en réduisant les chances d'interactions avec des individus appartenant à des groupes sociaux qu'ils jugent non désirables. Il constitue donc un mécanisme de clôture sociale (Ball, 2003; van Zanten, 2009a, 2009b). Les parents des classes

moyennes et supérieures tendent ainsi à choisir deux types de publics scolaires. Ils optent soit pour des écoles dont les élèves leur semblent appartenir à la même classe sociale qu'eux, c'est-à-dire un « entre-soi » protecteur, ou pour des écoles où il existe une mixité sociale ou ethnoculturelle/« raciale », mais restreinte par divers mécanismes de sélection (p. ex., examen d'entrée, ségrégation urbaine), c'est-à-dire un « brassage contrôlé », une « mixité équilibrée ». L'« entre-soi » protecteur constitue un modèle de clôture sociale plus prononcé que celui du « brassage contrôlé » (van Zanten, 2009a).

Les parents appartenant aux classes moyennes ou supérieures sont plus confiants à interagir avec le système éducatif et ses acteurs (Reay, 1999), mais également à naviguer parmi les possibilités de choix (Ball, 2003; Byrne, 2009). Ils ont un intérêt plus grand à l'égard du choix de l'école de leurs enfants et sont ainsi plus enclins et plus en mesure de mettre en place différentes stratégies (Ball, 2003). D'abord, des stratégies résidentielles qui consistent à emménager à proximité d'écoles correspondant aux critères recherchés ou dans des quartiers où l'offre éducative y est diversifiée et où elle se compose d'écoles jugées réputées, ont été mises en lumière par plusieurs chercheurs (voir notamment Oberti, 2005, 2007; van Zanten, 2009a). Ensuite, des stratégies de collecte d'informations par rapport aux offres éducatives ont également été répertoriées chez les parents des classes moyennes ou supérieures (Ball, Bowe et Gewirtz, 1995). Par exemple, non seulement ils recueillent davantage d'informations, mais aussi mobilisent un éventail plus grand de sources d'informations. Ils sont davantage en mesure de discriminer finement les offres éducatives, notamment grâce à l'acquisition de compétences lors de leurs études universitaires, mais aussi à entamer des dialogues avec les membres du personnel des établissements qui leur procureront de l'information ou aideront la candidature de leurs enfants. En effet, la détention d'un capital scolaire de niveau universitaire semble liée à la possession de compétences qui aident à comprendre les dynamiques des marchés scolaires (Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013). Enfin, des stratégies d'augmentation des chances que leurs enfants soient admis dans les écoles souhaitées sont surtout mises en place par ces catégories de parents (p. ex., tutorat privé, pratiques d'orientation des intérêts et de développement de compétences dès un jeune âge) (Devine, 2004; Byrne, 2009)

Malgré la richesse des constats émergeant de la littérature scientifique, des chercheurs déplorent l'importante concentration des recherches sur les classes moyennes ou supérieures. Par exemple,

Blanchard et Cayouette-Remblière (2011) critiquent le manque d'études sur les classes défavorisées ou populaires, puisque perçues d'emblée comme des « non choisisseurs » d'école. Mais aussi, des chercheurs soulèvent le fait que la pratique de choisir l'école n'est pas exclusivement une question de classe sociale (Byrne, 2009). En effet, ils considèrent que d'autres marqueurs sociaux ont des effets sur le choix de l'école. De plus, Byrne (2009) a critiqué le fait que plusieurs études qui portent sur la classe sociale ne précisent pas l'appartenance ethnoculturelle ou « raciale » des participants. Elle rajoute que les recherches sur les classes moyennes ou supérieures portent principalement sur des individus qui appartiennent à la catégorie des « Blancs/Caucasiens ». Au cours des deux dernières décennies, un nombre grandissant de recherches se penche sur des catégories de parents qui découlent d'autres rapports sociaux que ceux liés à la classe sociale et donc, sur d'autres marqueurs sociaux pouvant teinter le rapport au monde social. Certaines de ces recherches se sont penchées sur l'articulation de la classe sociale à ces autres marqueurs sociaux.

De cette façon, la littérature scientifique se compose d'études ayant porté sur des catégories liées aux rapports sociaux interethniques ou de « race » ou sur des parents appartenant à différentes religions ou groupes linguistiques. Aussi, des recherches se sont intéressées, quant à elles, à l'articulation de la classe sociale et d'autres caractéristiques sociales, telles que l'appartenance ethnoculturelle ou la « race ». L'intérêt porté à certaines catégories de parents varie notamment en fonction des contextes nationaux. Par exemple, au Canada, des études se sont notamment intéressées à la question du choix de l'école à travers la dimension linguistique (Yoon et Gulson, 2010; Dalley et St-Onge, 2008; Bélanger, 2011; Arsenault, 2008; Cotnam-Kappel, 2014; Tardif, 1995) ou religieuse (Bosetti, 2004; Réseau Circum, 1999; Nault, 2013, 2015), ces deux dimensions cadrant historiquement l'évolution des systèmes éducatifs. Ainsi, des recherches se sont intéressées à des parents appartenant à des groupes minoritaires ou à des groupes racisés³⁶.

³⁶ Le concept de groupe minoritaire est pensé ici au sens de Juteau (1999), c'est-à-dire les « groupes dont l'histoire et la culture ne sont pas celles que reproduisent dans une société les institutions comme l'école et les médias » (p. 191). Les groupes minoritaires sont socialement construits en relation au(x) groupe(s) qui sont majoritaire(s) dans un contexte spécifique. Des rapports de pouvoir sont à la base de cette construction sociale. La construction des groupes majoritaires et minoritaires est un processus dynamique qui change à travers le temps. D'autres recherches ont porté sur des groupes « racisés », défini par Eid (2012) comme des « groupe[s] assigné[s] à une catégorie essentialisante, imputée à la nature, par les groupes majoritaires à partir de marqueurs ou traits physiques, culturels ou sociaux (réels ou imaginés, ex. : peau noire, religion, patronyme) » (Magnan et al., 2017, p. 44). Le processus de racisation que vivent ces groupes sociaux s'accompagne d'un processus d'infériorisation. (Guillaumin, 1972). Il convient de mentionner que nous concevons les groupes ethnoculturels ou « raciaux » comme des constructions sociales (Weber, 1971). En

Dans l'ensemble, ces études viennent élargir la compréhension de la question du choix de l'école. D'abord, certaines rendent visibles les effets de l'interaction de divers marqueurs sociaux sur les choix (p. ex., appartenance à un groupe minorisé ou racisé et à la classe moyenne ou supérieure). Ensuite, d'autres mettent en lumière des aspects propres aux réalités de ces groupes sociaux. Toutefois, le corpus de recherches demeure limité en comparaison à celui portant sur les classes moyennes ou supérieures. Ainsi, plusieurs questions demeurent en suspens en ce qui a trait à ces catégories de parents. La prochaine section présente quelques constats qui ont émergé de cette littérature scientifique. Nous les avons regroupés par rapport aux thèmes identifiés.

2.1.4 Et les autres catégories de parents ?

Les constats identifiés dans cette littérature scientifique sur ces autres catégories de parents sont présentés dans cette sous-section en fonction des thèmes ayant émergé : l'importance de la mixité ethnoculturelle/« raciale » dans le choix de l'école, l'attachement aux écoles publiques du quartier, l'importance des fonctions d'instruction et de qualification et la place de la religion. Sur les plans international et national, les quelques études répertoriées ont mis en lumière des résultats intéressants. Toutefois, avant de les exposer, il convient de soulever des éléments de comparaison critiques afin de mieux contextualiser et apprécier les apports de ces recherches.

Premièrement, les résultats des recherches répertoriées se situent dans des contextes sociohistoriques distincts, ce qui a certes un impact sur les résultats. D'abord, parmi les éléments de contexte à soulever, il y a notamment celui de la nature des rapports ethnoculturels/« raciaux » propres aux contextes nationaux et locaux. En effet, quoique le racisme soit un phénomène social mondial, les tensions interethniques ou « raciales » diffèrent entre et à l'intérieur des contextes nationaux et locaux. Toutefois, il convient de rappeler que les rapports interethniques/« raciaux » comportent une dimension internationale, notamment en raison du phénomène de la mondialisation, influençant ceux des échelles nationales et locales. Par exemple, dans le contexte mondial actuel, la communauté musulmane fait l'objet de représentations médiatiques négatives,

effet, les groupes ethnoculturels ou « raciaux » sont des « produits » sociaux qui découlent des rapports de pouvoir qui se sont construits à travers les processus sociohistoriques.

rendant cette dernière plus propice à subir de la discrimination, de l'exclusion, des propos haineux, de la violence, etc. (Tremblay, Magnan et Levasseur, 2018).

Ensuite, les politiques d'immigration varient entre et à l'intérieur des contextes nationaux. Les caractéristiques sociodémographiques des individus qui composent les minorités ethnoculturelles ou racisées peuvent donc varier selon les pays, mais également à l'intérieur de ceux-ci. Pour ces raisons, il en résulte que les groupes ethnoculturels qui composent la population du Canada détiennent, par exemple, un niveau d'éducation plus « élevé » que d'autres pays, notamment les pays européens. En effet, au Canada, les politiques d'immigration sélectives visent à accueillir des immigrants qualifiés et dotés d'un capital scolaire de niveau universitaire (Mc Andrew et *al.*, 2015; Rothon, Heath et Lessard-Phillips, 2009). La localisation géographique des pays a également un effet sur le type d'immigration que les pays reçoivent. En effet, le Canada reçoit moins de personnes immigrantes réfugiées à ses frontières que certains pays européens comme la Grèce, l'Italie ou l'Espagne. Bref, les caractéristiques sociodémographiques des groupes minoritaires ou racisés varient en fonction des contextes nationaux, mais également à l'intérieur de ceux-ci.

Deuxièmement, les recherches qui étudient la question du choix de l'école à l'aide de l'angle d'analyse des rapports sociaux interethniques ou de « race » présentent des lacunes rendant difficile la comparaison ou l'établissement de constats généraux ou de nuances. D'abord, certaines recherches manquent de contextualisation. Pourtant, divers facteurs extérieurs aux parents jouent sur le choix d'une école, notamment les lois et les règlements en vigueur, les caractéristiques sociodémographiques de la population de la ville ou de ces quartiers et les caractéristiques de l'offre éducative (Oberti, 2005, 2007; Lauen, 2007). Ainsi, les choix de parents appartenant à un même groupe ethnoculturel/« racial » et habitant un même pays, mais une ville différente peuvent, par exemple, comporter des différences. Ensuite, des recherches ne décrivent que les caractéristiques ethnoculturelles ou « raciales » des participants sans nommer les autres caractéristiques sociodémographiques qui pourraient avoir un impact sur leurs choix, telles que leur classe sociale ou l'appartenance à d'autres groupes sociaux (appartenance religieuse, etc.). Les groupes minorisés et racisés sont également traversés par des rapports de classe sociale ou par d'autres rapports ou marqueurs sociaux qui, certes, influencent leur choix d'une école (religion, langue, etc.).

2.1.4.1 Mixité ethnoculturel/« raciale » des publics scolaires recherchée

Des recherches réalisées dans des pays occidentaux ont mis en lumière le fait que des parents appartenant à des groupes minoritaires ou racisés préfèrent envoyer leurs enfants dans des écoles où le public scolaire est composé d'une proportion jugée acceptable d'élèves de leur groupe ethnoculturel/« racial » ou diversifié sur le plan ethnoculturel/« racial ». Ainsi, ils évitent les écoles qui accueillent majoritairement des élèves qui appartiennent à la catégorie des « Blancs/Caucasiens », c'est-à-dire au groupe majoritaire, pensé ici selon la conception de Juteau (1999). Selon les études d'Henig (1994) et de Denessen, Driessen et Slegers (2005), respectivement menées aux États-Unis et aux Pays-Bas, ce critère de la mixité ethnoculturelle/« raciale » est parfois plus important que les critères d'ordre scolaire (p. ex. performance scolaire des écoles, type de curriculum offert). Aussi, le critère de la mixité ethnoculturelle/« raciale » serait plus important pour les parents appartenant à des groupes minoritaires ou racisés (p. ex., les communautés noires, les communautés hispaniques, les communautés asiatiques) qu'à ceux du groupe majoritaire, recherchant davantage des écoles accueillant majoritairement des élèves « Blancs/Caucasiens » (Saporito, 2009).

Les parents appartenant à un groupe minoritaire ou racisé accordent de l'importance à la présence d'une proportion acceptable d'élèves de leur groupe ethnoculturel/« racial » ou à la mixité ethnoculturelle des publics scolaires afin notamment d'éviter que leurs enfants vivent de la discrimination s'ils se retrouvent dans des milieux scolaires peu diversifiés sur le plan ethnoculturel, c'est-à-dire qui regroupe une concentration importante d'élèves appartenant au groupe ethnoculturel/« racial » majoritaire dans le contexte national où ils se retrouvent. En effet, selon Weekes-Bernard (2007), les parents afro-américains ou appartenant à une minorité ethnoculturelle considèrent le niveau de risque d'expérimenter du racisme lors du choix de l'école. Aussi, le critère de la mixité ethnoculturelle peut être recherché afin de favoriser la construction de liens d'amitié pouvant aider la construction identitaire des enfants (Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013). Il peut également refléter l'importance accordée aux contacts avec d'autres cultures. En effet, l'étude de Denessen, Driessen et Slegers (2005), réalisée aux Pays-Bas, met de l'avant le

fait que les parents qui n'y sont pas nés accordent davantage d'importance à ce que leurs enfants côtoient des individus d'autres cultures que ceux qui sont nés dans leur pays d'accueil.

Or, des études démontrent des positions différentes parmi les parents appartenant à des groupes minorisés ou racisés par rapport à la mixité ethnoculturelle ou à la forte présence d'élèves appartenant à leur groupe ethnoculturel/« racial ». Ces recherches montrent, ainsi, la présence de variations parmi ces groupes, notamment en fonction de leur classe sociale. Par exemple, la recherche canadienne de Levine-Rasky et Ringrose (2009) montre l'importance accordée à la mixité ethnoculturelle lors du choix de l'école par des mères juives appartenant à la classe moyenne. En effet, elle expose que les mères juives interrogées recherchent des écoles ayant des publics scolaires diversifiés sur le plan ethnoculturel/« racial ». Toutefois, ces mères recherchent ce que Byrne (2006) a nommé un « bon mélange »³⁷, c'est-à-dire une école dont le public scolaire est diversifié sur le plan ethnoculturel, mais une diversité perçue comme « acceptable » à leurs yeux. Ainsi, elles sélectionnent des écoles accueillant des publics scolaires diversifiés sur le plan ethnoculturel/racial, mais provenant majoritairement des classes moyennes ou supérieures. L'étude de Vincent et *al.* (2012), réalisée à Londres en Angleterre, relate des constats similaires auprès de parents « noirs » de classes moyennes. En effet, ils recherchent des publics scolaires appartenant majoritairement aux classes moyennes et supérieures, mais étant aussi diversifiée sur le plan ethnique/« racial » et accueillant un nombre jugé significatif d'élèves des communautés noires.

L'étude de Weekes-Bernard (2007) dans le contexte anglais met également en lumière des positions différentes parmi les communautés noires ou les minorités ethnoculturelles. En effet, elle soulève le fait que des parents appartenant aux communautés noires ou autres minorités ethnoculturelles, notamment asiatiques, mais de classes moyennes évitent les écoles qui accueillent majoritairement des « Noirs » ou des jeunes issus de minorités ethnoculturelles. Ce phénomène est nommé le « Black Flight » ou le « Asian Flight » (Weekes-Bernard, 2007). Il est comparé au « White Flight », défini comme la fuite par les familles « blanches/caucasiennes » de classes moyennes et supérieures des écoles qui accueillent majoritairement des élèves qui appartiennent à des groupes minorisés ou racisés. (Renzulli et Evans, 2005; Bagley, 1996). Ainsi, les comportements de parents noirs ou appartenant à une minorité ethnoculturelle ressemblent, par

³⁷ Traduction libre de l'auteur du terme « good mix » utilisé par Byrne (2006).

rapport à cet aspect, à ceux de parents de classes moyennes appartenant au groupe majoritaire, soit « Blancs/Caucasiens ». Lareau (2011) établit ce même parallèle. De cette façon, Weekes-Bernard (2007) soulève la négociation complexe de la classe et de la « race » ou de l'ethnicité des parents des communautés noires ou appartenant à des minorités ethnoculturelles lors du choix d'une école.

L'étude quantitative américaine de Schneider et *al.* (1998), portant sur 400 résidents de quatre districts scolaires de la région métropolitaine de New York, souligne, quant à elle, des différences parmi les groupes ethnoculturels/« raciaux » sur la valeur accordée à la diversité ou à la mixité ethnique/« raciale ». En effet, selon les résultats de cette recherche, les parents provenant d'Asie ou d'Amérique latine valorisent davantage la diversité ethnoculturelle/« raciale » des publics scolaires lors du choix d'une école que les parents afro-américains. D'ailleurs, à cet effet, aux États-Unis, dans le cadre de l'émergence d'écoles à charte³⁸, des établissements afrocentristes ont vu le jour et sont choisis par des parents afro-américains (Teasley et *al.*, 2016). Ces différences entre les groupes ethnoculturels/« raciaux » sont potentiellement attribuables au fait qu'ils ne s'inscrivent pas dans les mêmes rapports interethniques/« raciaux » caractérisant l'histoire des États-Unis. En raison de son angle d'approche quantitatif, la recherche de Schneider et *al.* (1998) n'expose pas, toutefois, les conceptions de la diversité des répondants ni leurs motifs à la base de leur rapport à la mixité ethnoculturelle/« raciale » des publics scolaires.

Dans l'ensemble, ces recherches apportent des nuances pertinentes à l'égard du rapport que les parents appartenant à un groupe minoritaire ou racisé entretiennent avec l'homogénéité et la mixité sur le plan ethnoculturel/« racial » des publics scolaires. En effet, malgré des contextes de recherche différents, elles mettent en lumière des différences selon la classe sociale et le groupe ethnoculturel/« racial » d'appartenance. De cette façon, elles soulèvent l'importance, d'une part, d'articuler la question de la classe sociale à celle de l'appartenance à un groupe minorisé ou racisé, et d'autre part, de rester à l'affût des possibles différences entre les groupes minorisés ou racisés.

2.1.4.2 Qualité instrumentale recherchée

³⁸ Nous avons défini à la section 1.1.1 du chapitre I les écoles à charte (*Charter Schools*).

Des études ont mis en lumière le fait que des parents appartenant à des groupes minoritaires ou racisés valorisent comme critère de sélection la qualité instrumentale estimée des écoles. En effet, ils accordent de l'importance, par exemple, à la capacité des écoles d'obtenir de bons résultats aux examens, le type de curriculum qu'elles dispensent et la valeur de leurs diplômes sur les marchés scolaires et de l'emploi. Généralement, il s'agit de parents de ces groupes qui appartiennent aux classes moyennes et supérieures. De cette façon, comme les parents des classes moyennes et supérieures « blanches/caucasiennes » (Ball, 2003; van Zanten, 2009a), ces parents tentent d'augmenter les chances de leurs enfants d'obtenir des positions sociales prestigieuses et bien rémunérées, et donc de reproduire leur statut social. Comme mentionné, ces parents tentent, lorsqu'ils le peuvent, de jumeler la qualité instrumentale estimée des écoles et la recherche d'une population diversifiée sur le plan ethnoculturel/« racial » (Vincent et *al.*, 2012). Parfois, ce compromis se fait au détriment de la qualité instrumentale. Toutefois, certains prennent la décision de prioriser la qualité instrumentale et envoient donc leurs enfants dans des écoles qui accueillent majoritairement des élèves « Blancs/Caucasiens », pouvant ainsi augmenter leurs chances de vivre de la discrimination. Ces parents peuvent parfois être perçus par d'autres membres de leur communauté comme des traîtres envers leur groupe ethnoculturel/« racial » (Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013).

2.1.4.3 Attachement aux écoles de quartier

L'attachement aux écoles de quartier constitue un autre thème émergent des recherches liées aux choix de l'école de parents appartenant à un groupe minorisé ou racisé. C'est notamment ce que l'étude qualitative suédoise de Bunar (2010), réalisée auprès de 53 élèves provenant de groupes ethnoculturels variés, a démontré. En effet, selon cette recherche, les parents appartenant à un groupe minorisé ou racisé sont plus attachés aux écoles de leur quartier puisqu'elles sont liées à un sentiment de sécurité et à une communauté d'entraide. Ce lien les influence à opter pour l'école du quartier, et ce, malgré le fait qu'elle ait une performance plus « faible » sur le plan scolaire ou qu'elle soit située en milieu défavorisé. L'attachement aux écoles de quartier peut, dans une certaine mesure, être relié au premier thème soulevé, soit celui de la recherche d'une école accueillant une proportion jugée acceptable d'élèves du même groupe ethnoculturel ou « racial » ou une population diversifiée sur le plan ethnoculturel/« racial ». De cette façon, l'étude de Bunar

(2010) soulève le caractère spécifique que peut prendre le choix de l'école publique du quartier pour ces parents, invitant à ne pas le considérer d'emblée comme un non-choix. À la lumière des autres recherches portant sur les parents appartenant à des groupes minoritaires ou racisés, il est possible de penser que ce sont davantage ceux des classes défavorisées ou populaires qui ont cette forme d'attachement aux écoles du quartier. D'ailleurs, des liens peuvent être effectués avec les recherches qui portent sur les parents appartenant à une classe défavorisée ou populaire. En effet, le thème de l'attachement à l'école du quartier y est également présent (Blanchard et Cayouette-Remblière, 2011; Hirschman, 1970). Ces résultats ajoutent du poids à la nécessité d'avoir une conception large du phénomène de choisir l'école afin de ne pas occulter des réalités³⁹.

2.1.4.4 Le rôle de la religion dans les choix

Finale­ment, des études ont soulevé l'importance de la religion dans le choix de l'école de certains parents appartenant à un groupe minorisé ou racisé. Dans une certaine mesure, cela peut faire écho au premier thème soulevé, soit la recherche, pour certains, d'écoles accueillant une proportion jugée significative d'élèves du même groupe ethnoculturel ou « racial ». La recherche quantitative néerlandaise de Denessen, Driessen et Slegers (2005) a notamment mis en lumière le fait que la religion joue un rôle dans le choix de l'école de parents catholiques, protestants et musulmans. Toutefois, l'importance accordée aux contacts avec d'autres cultures serait moins grande pour les parents musulmans qui choisissent une école musulmane, ce qui ne serait pas le cas pour le choix d'une école catholique ou protestante. Ainsi, Denessen, Driessen et Slegers (2005) y voient un phénomène d'autoségrégation de la part de musulmans dans les Pays-Bas. Les liens entre l'appartenance ethnoculturelle ou la « race » et la religion pour le choix d'une école sont soulevés par d'autres études. Par exemple, l'étude canadienne de Davies et Aurini (2011) a montré que les parents n'appartenant pas à l'un des groupes ethnoculturels majoritaires, soit les Canadiens d'origine britannique ou française, choisissent dans une plus grande proportion une école privée, attribuable, selon les chercheurs, au fait qu'une importante portion des écoles privées sont à vocation religieuse. Au Québec, il existe plusieurs écoles ethnoreligieuses (musulmanes, juives, etc.) et il a été mis en lumière que des parents immigrants optent pour ces écoles (Tremblay, 2013).

³⁹ La délimitation du phénomène de la pratique de choisir l'école préconisée dans cette thèse est explicitée au chapitre suivant (cadre conceptuel).

2.1.5 Être immigrant : une expérience spécifique qui influe sur le choix de l'école ?

Les recherches répertoriées sur le plan international et national soulèvent des aspects intéressants en lien avec le choix de l'école de parents appartenant à un groupe minorisé ou racisé. Or, certaines de ces études portent également sur des parents qui sont immigrants. Cependant, cette dimension de leur expérience en relation à la question du choix de l'école ne fait pas l'objet d'analyses approfondies. De fait, peu de recherches placent l'expérience migratoire au centre de l'analyse des choix de l'école. Byrne et De Tona (2012) établissent le même constat. En effet, leur recherche constitue une des rares recherches empiriques sur la question du choix de l'école qui prend en compte l'expérience migratoire dans l'analyse des données. Elles explorent, à partir de onze entrevues semi-dirigées avec des parents immigrants⁴⁰, les impacts matériels et affectifs de l'immigration sur le choix de l'école en Angleterre, dans la région du Grand Manchester. Au Canada, quelques études se sont intéressées aux choix scolaires de parents immigrants, mais en relation à la question linguistique en contexte minoritaire francophone (Audet, 2013; Dalley, 2009). Les enjeux linguistiques et identitaires mis de côté, ces recherches observent des tensions avec l'importance accordée par les parents immigrants à l'excellence académique, c'est-à-dire à leurs visées instrumentales. En plus, l'étude d'Audet (2013) expose l'importance accordée à la mixité ethnoculturelle/« raciale » dans le choix d'une école secondaire par les parents immigrants d'Afrique, rejoignant les constats de Weekes-Bernard (2007), Byrne (2009) et Byrne et De Tona (2012).

Ce manque dans la littérature est problématique en raison des caractéristiques sociodémographiques spécifiques aux parents immigrants (conditions socioéconomiques, niveau d'éducation, ethnicité/« race », statut migratoire, langue(s) maternelle(s) ou d'usage, religion, etc.), mais aussi des enjeux et des défis propres à l'expérience migratoire (impact de la délocalisation, non-connaissance de la langue officielle de communication, déqualification professionnelle, etc.) influençant les choix scolaires. En effet, l'éducation des enfants étant au centre du projet migratoire pour la majorité des parents immigrants (Kanouté et Lafortune, 2011; Adams et Kirova, 2007), leur

⁴⁰ Il s'agit d'entrevues semi-dirigées conduites dans le cadre d'une recherche portant sur le choix de l'école secondaire en Angleterre entre octobre 2009 et mars 2010. Les onze entrevues utilisées pour l'article (Byrne et De Tona, 2012) proviennent d'un ensemble de quarante-sept entrevues semi-dirigées.

travail d'orientation scolaire peut être affaibli par le fait d'être dans un contexte autre que celui connu et, potentiellement, par les processus de marginalisation et de racialisation qui caractérisent les expériences de plusieurs immigrants. Malgré le caractère hétérogène de la catégorie « immigrante » (Kanouté et Lafortune, 2010), il est néanmoins pertinent d'analyser la question du choix de l'école à l'aide de la lentille de l'expérience migratoire ainsi qu'à travers les différents rapports sociaux qui la structurent (de classe, d'ethnicité/de « race », linguistiques, immigrant/non-immigrant, etc.). En effet, nous considérons que cette lentille analytique peut mettre en lumière des éléments imperceptibles lors de la mobilisation d'autres angles d'analyse. L'analyse des choix de l'école par des parents immigrants est également lacunaire dans la littérature des rapports des immigrants au système éducatif du pays d'accueil. De cette façon, il est pertinent, sur le plan scientifique, de s'intéresser aux types de choix effectués, mais aussi aux modalités et aux discours sur les choix de l'école de cette catégorie de parents.

Outre la pertinence scientifique, étudier le choix de l'école par des parents immigrants est pertinent sur le plan social. D'abord, le phénomène de la migration est en croissance dans le monde. Ainsi, devant ce constat, il est important de mieux comprendre les tenants et aboutissants de l'expérience migratoire sur les choix de ces parents, notamment ceux liés à l'éducation de leurs enfants, généralement considérée comme une priorité par ceux-ci (Adams et Kirova, 2007; Li, 2001; Kanouté et Lafortune, 2011; Vatz Laroussi, Kanouté et Rachédi, 2008). Ensuite, puisque le choix de l'école a, dans plusieurs contextes nationaux occidentaux, un impact sur les parcours des enfants (Ball, 2003; van Zanten, 2009a), et donc sur leur intégration sociale et professionnelle, cette problématique constitue un enjeu de taille dans les sociétés devant compter sur l'immigration pour se renouveler comme le Canada, et donc le Québec. L'intérêt scientifique et social de cette thèse est ainsi majeur, car elle permet l'avancement des connaissances sur les choix de l'école de parents immigrants tout en formulant des pistes relatives à la mise en place de politiques sociales et éducatives favorisant davantage l'équité, la justice sociale et l'intégration dans la société québécoise.

En résumé, le survol de la littérature scientifique international et national (Canada) permet d'établir un important constat : les recherches portant sur d'autres catégories de parents que les classes moyennes ou supérieures sont lacunaires. On n'en connaît encore que très peu sur la façon dont

des marqueurs sociaux autres que celui de la classe sociale influencent la nature des choix de l'établissement scolaire par des parents pour leurs enfants. Ces lacunes répertoriées justifient l'intérêt de se pencher sur la question des choix de l'école de parents immigrants. Il convient maintenant de s'attarder au contexte spécifique du Québec, et plus particulièrement à celui de Montréal, afin de problématiser davantage le sujet de recherche de cette thèse. De cette façon, c'est au regard des écrits scientifiques réalisés dans le contexte québécois sur les effets de la différenciation de l'offre éducative (au secondaire) et sur la pratique de choisir l'école ainsi que ceux portant sur les rapports des immigrants au système éducatif du Québec que nous présentons la problématique spécifique de cette thèse dans la section suivante.

2.2 Et les recherches en contexte québécois et montréalais ?

En regard de ce qui est présenté au chapitre précédent (chapitre I), le choix d'une école autre que l'école publique du quartier ne constitue pas une nouvelle pratique au Québec et encore moins à Montréal. C'est plutôt son ampleur qui est relativement récente. Devant les constats de l'augmentation des phénomènes de la différenciation de l'offre éducative et de la concurrence entre les établissements scolaires ainsi qu'entre les parents pour les places limitées, des chercheurs se sont intéressés aux effets de ces changements, notamment sur les inégalités sociales et les pratiques et stratégies des parents. Or, cet intérêt sur le plan scientifique est récent. En effet, avant les années 2000, peu de chercheurs se sont penchés sur ces questions au Québec. Les débats que l'on retrouve dans la littérature scientifique internationale autour des effets du libre choix, régulé ou non, et de la marchandisation de l'éducation caractérisent les discussions de la fin des années 1990 et du début des années 2000 entre les tenants et les opposants à la mise en place de telles politiques éducatives au Québec.

En effet, au début des années 2000, un débat fut présent entre des chercheurs sur la question du choix de l'école au Québec, soit entre les tenants d'un libre choix de l'école (Marceau et *al.*, 1996; Bernier, 2003; Marceau et Bernier, 2004) et ses opposants (Brassard, Lessard et Lusignan, 2003; Desjardins et Doré, 2003). Les premiers, endossant principalement une posture économique, ont argumenté en faveur du libre choix sur les bases que ce dernier favoriserait l'efficacité du système éducatif québécois, notamment en réduisant les coûts et en améliorant la qualité de l'offre éducative

dispensée, reprenant essentiellement les arguments mobilisés par ceux en faveur de ce type de politiques, que l'on retrouve notamment aux États-Unis ou en Angleterre. Les deuxièmes se sont, pour leur part, inquiétés des répercussions sur l'éducation commune publique et sur les inégalités sociales. En effet, ils ont estimé que le libre choix de l'école va à l'encontre du projet d'accès de tous à une éducation commune de la Réforme Parent.

Depuis quelques années, un intérêt est présent envers ces problématiques spécifiques parmi les chercheurs du Québec, ce qui a mené à la réalisation d'études empiriques (Kamanzi, 2019; Kamanzi et Maroy, 2017; Kamanzi et Pilote, 2016; Laplante et *al.* 2018; Marcotte-Fournier, 2015; Maroy et Kamanzi, 2017). De cette façon, on commence à comprendre certains des effets des changements apportés au système éducatif depuis la fin des années 1990. Malgré cela, le portrait de la situation au Québec demeure incomplet. Beaucoup de questions demeurent en suspens. En effet, peu d'études portent sur les effets de la différenciation de l'offre éducative et de l'assouplissement des règles d'admission des élèves sur les parcours scolaires des enfants et les pratiques de choix et les stratégies des parents du Québec. Aussi, comme toutes recherches, celles qui ont été réalisées ne permettent que de comprendre certains aspects spécifiques. Malgré ces lacunes, des constats peuvent être tirés des recherches qui ont été réalisées à ce jour.

2.2.1 Marchés scolaires au Québec : effets sur les inégalités sociales et les choix des parents

Comme mentionné à la section 1.2.1 du chapitre précédent, les changements apportés au mode de régulation du système éducatif du Québec depuis les années 1990 ont contribué à l'émergence de marchés scolaires, surtout dans les centres urbains. En effet, ces changements ont accentué la concurrence déjà existante entre les établissements scolaires et ont augmenté le fait de choisir l'école des enfants. On commence seulement à comprendre les effets de ces modifications sur les parcours scolaires, les pratiques et les stratégies des parents et sur les inégalités sociales et scolaires. D'abord, se basant sur le constat du passage d'un système éducatif à deux vitesses (public versus privé) à un système à trois vitesses (public régulier, public enrichi et privé) au Québec (Lessard et Levasseur, 2007), des recherches quantitatives ont analysé l'impact sur les parcours scolaires des élèves de la voie empruntée au secondaire parmi les trois options suivantes : public régulier, public enrichi et privé.

Elles ont notamment démontré que les chances d'accès à l'université varient selon la voie empruntée au niveau du secondaire, et ce, même après avoir contrôlé l'origine sociale des élèves (Kamanzi et Pilote, 2016; Maroy et Kamanzi, 2017; Kamanzi et Maroy, 2017). De fait, 15 % des élèves inscrits dans un programme régulier dans le secteur public poursuivent à l'université contre 51 % de ceux inscrits en enrichi au public et 60 % de ceux inscrits au privé (Kamanzi, 2019). D'autres études ont, quant à elles, mis en lumière le fait que la fréquentation, au secondaire, d'un programme régulier ou enrichi au public influe, notamment en raison des effets de composition, sur la réussite scolaire des élèves (Marcotte-Fournier, 2015; Marcotte-Fournier et *al.*, 2016) – un indicateur prédisant fortement le décrochage (Fortin et *al.*, 2012). De cette façon, ces recherches démontrent que le type de voie empruntée au secondaire (public régulier, public enrichi et privé) a un impact sur les parcours de vie des jeunes. La différenciation de l'offre éducative au secondaire opère donc un tri des élèves dès cette étape du parcours scolaire (Marcotte-Fournier, 2015).

La recherche de Laplante et *al.* (2018) apporte des nuances sur les effets de la différenciation de l'offre éducative au secondaire sur l'accès aux études postsecondaires. En effet, les chercheurs mobilisent une catégorisation différente des filières de l'enseignement du secondaire. Dans le secteur public, ils distinguent les programmes d'éducation internationale des programmes enrichis. De cette façon, le secteur public est divisé selon trois filières : « ordinaire », « enrichi » et « programme de l'éducation internationale (PEI) ». Pour ce qui est du secteur privé, ils le divisent également selon les trois mêmes filières. Les études quantitatives précédentes ont regroupé les écoles privées sous une même catégorie (Kamanzi, 2019; Maroy et Kamanzi, 2017; Kamanzi et Pilote, 2016; Kamanzi et Maroy, 2017). Cette nouvelle catégorisation des filières de l'enseignement du secondaire a permis de distinguer avec plus de précision leurs effets sur l'accessibilité aux études postsecondaires. D'abord, dans le secteur public, elle montre le plus grand avantage de fréquenter un programme d'éducation internationale en comparaison à un programme « enrichi ». Ensuite, elle montre le moins grand avantage de fréquenter un programme « ordinaire » à l'école privée. De cette façon, elle permet de relativiser l'effet du secteur privé constaté par les autres recherches quantitatives. Enfin, en fonction de l'effet sur les chances de poursuivre des études postsecondaires, elle permet de distinguer trois voies distinctes : la voie « ordinaire » (secteur privé et public inclus), la voie « enrichie » au public ainsi que la voie « PEI (secteur privé

et public inclus) et enrichi (secteur privé) » (Laplante et *al.*, 2018). Ces trois voies se distinguent de celles mises en lumière par les recherches quantitatives précédentes.

Quoique l'effet de la voie empruntée ait un impact sur les parcours scolaires des jeunes indépendamment de leur origine sociale, il n'en demeure pas moins que les chances d'accès aux différentes voies soient fortement liées à la classe sociale (Maroy et Kamanzi, 2017; Kamanzi, 2019; Laplante et *al.* 2018). D'abord, l'accès aux écoles privées, et dans une moindre mesure à certains des programmes enrichis dans le secteur public, dont le programme d'éducation internationale, requiert des coûts qui réduisent les possibilités pour les jeunes provenant de milieux défavorisés. Les taux de fréquentation des écoles privées en fonction des revenus des parents démontrent que les jeunes provenant de milieux aisés sont surreprésentés dans ces types d'établissement scolaire (Massé, 2005). Ensuite, des barrières à l'accès aux écoles privées et à certains des programmes enrichis dans le secteur public liées aux performances scolaires des élèves s'ajoutent. En effet, des examens d'admission qui tentent d'évaluer les performances académiques sont souvent utilisés par ces établissements afin de sélectionner les élèves. Cela permet à ces écoles ou programmes de performer sur le plan de la réussite scolaire de leurs élèves, et donc dans les palmarès. Puisqu'on sait que la réussite scolaire est fortement liée à la classe sociale (Meuret et Morlaix, 2006), les élèves ont ainsi des chances inégales d'accès aux écoles privées et aux programmes enrichis et sélectifs dans le secteur public.

De cette façon, alors que le type de voie empruntée au secondaire peut constituer une opportunité de mobilité sociale pour des jeunes provenant des classes défavorisées ou populaires, il n'en demeure pas moins que la différenciation de l'offre éducative du Québec au secondaire, notamment la composante verticale de cette différenciation (hiérarchisation), et la plus grande liberté de choix accordée aux parents constituent des mécanismes structurels de reproduction des inégalités sociales (Maroy et Kamanzi, 2017; Kamanzi, 2019; Laplante et *al.*, 2018). En effet, les parents des classes moyennes ou supérieures, voulant maintenir leur statut social et les privilèges qui les accompagnent, se sont tournés vers les écoles privées ou les écoles publiques offrant des programmes enrichis (Proulx, 1999). L'idée que la voie empruntée au secondaire influence les parcours de vie des enfants semble avoir gagné les représentations des parents du Québec. Or, peu de recherches se penchent spécifiquement sur la question des choix de l'école du point de vue des

parents. Une des rares études effectuées dans le contexte de la ville de Québec illustre que les parents estiment que le secteur (privé versus public) au secondaire influe sur les parcours scolaires, jouant sur leur décision d'opter pour une école privée (Turmel, 2014).

L'étude de Turmel (2014) comble certes un manque dans la littérature scientifique au Québec. Cependant, elle ne porte que sur le choix de l'école privée. Or, comme mentionné au chapitre précédent, les changements législatifs apportés à la *Loi sur l'instruction publique* (LIP) en 1998 ont donné aux parents une liberté, certes limitée, de choix dans le secteur public. Aussi, afin de faire face à la concurrence des écoles privées pour les élèves qui performant sur le plan scolaire, les écoles publiques ont mis en place des programmes enrichis, certains sélectionnant leurs élèves à l'aide d'un examen d'entrée ou du dossier scolaire. Elles ont de cette façon emprunté les pratiques des écoles privées afin de leur faire concurrence (Lessard et Levasseur, 2007). Devant ce constat, il convient de s'attarder également au choix des parents à l'intérieur du secteur public.

Aussi, l'étude de Turmel (2014) est réalisée dans le contexte de la ville de Québec. Alors que des parallèles peuvent certainement être dessinés entre le contexte de Québec et celui de Montréal, ce dernier détient des caractéristiques spécifiques influençant les choix de l'école des parents. De cette façon, il convient de s'intéresser au contexte montréalais dans sa spécificité. Or, aucune recherche empirique publiée ne porte sur les choix de l'école par des parents dans le contexte montréalais. Pourtant, comme mentionné au chapitre précédent, Montréal constitue l'endroit au Québec où le phénomène est le plus présent (Lessard et Levasseur, 2007; Hurteau et Duclos, 2017; Castonguay-Payant, 2017).

2.2.2 Et les parents immigrants dans le contexte montréalais ?

Ainsi, à Montréal, les parents optent, surtout au niveau du secondaire, dans une importante proportion pour une école autre que l'école publique de leur quartier (voir chapitre I section 1.2.2). La population immigrante constituant un pourcentage considérable de la population montréalaise, soit 34 % selon les données du Recensement de 2016 (Montréal en statistiques, 2018), il convient de se demander comment cette catégorie de parents expérimente le marché scolaire au secondaire dans ce contexte. Le manque d'études portant sur le choix de l'école par des parents immigrants

pour leurs enfants sur le plan international et canadien est encore plus flagrant dans le contexte québécois, et plus particulièrement montréalais. En effet, peu de recherches ont porté spécifiquement sur la question du choix de l'école par des personnes immigrantes ou appartenant à des groupes minoritaires ou racisés. Des recherches quantitatives croisant le type d'écoles fréquenté (privé versus public) et le statut migratoire des jeunes (1^{ère} génération, 2^e génération, 3^e génération ou plus) ont été réalisées (Mc Andrew et *al.*, 2013, 2015).

Ces études ont démontré que les jeunes issus de l'immigration du Québec (première et deuxième génération) fréquentent dans une importante proportion une école privée (23,5 %) ⁴¹ (Mc Andrew et *al.*, 2013). Les statistiques sur la fréquentation des écoles privées informent également sur des différences qui sont présentes à l'intérieur de la population des jeunes issus de l'immigration du Québec. Premièrement, les jeunes immigrants de deuxième génération poursuivent dans une plus grande proportion leurs études dans une école privée que ceux de première génération. En effet, en 2011-2012, 32,7 % des jeunes de la deuxième génération vont au privé contre 17,1 % de ceux de la première génération. Cette différence serait, fort probablement, attribuable au fait que les parents d'enfants de deuxième génération aient eu plus de temps pour décoder le marché scolaire montréalais et pour se doter de capitaux socioéconomiques leur permettant de payer l'école privée ou les programmes avec projet particuliers au public qui exigent des coûts.

Les jeunes dont les parents proviennent de l'Afrique du Nord, du Moyen-Orient, de l'Europe de l'Est et de certains pays de l'Asie de l'Est (Vietnam et Chine) fréquentent davantage une école privée comparativement à ceux des autres régions du monde (Mc Andrew et *al.*, 2013). Les jeunes dont les parents sont originaires de l'Asie du Sud et d'Amérique centrale et du Sud fréquentent dans une proportion moindre les écoles privées (Benoît, 2011a; Benoît, 2011b). Les parents provenant d'Amérique centrale et du Sud, des Antilles ou d'Afrique subsaharienne, d'Asie du Sud et du Sud-Est détiennent moins de capitaux économiques et scolaires que ceux provenant d'autres régions du monde (Mc Andrew et *al.*, 2015), pouvant nuire au choix de l'école. Ils détiendraient également moins de capitaux informationnels sur les rouages du système éducatif (Magnan, Pilote, Grenier et Darchinian, 2017).

⁴¹ Ces données statistiques rapportent la fréquentation d'une école privée au moment où les données ont été recueillies. Elles ne nous renseignent pas sur le pourcentage de jeunes issus de l'immigration qui obtiennent un diplôme d'une école privée.

La piste « culturelle » pourrait également offrir des explications à certaines de ces différences, telles que des représentations différentes du rôle de parent dans la scolarisation des enfants (Magnan, Pilote, Grenier et Darchinian, 2017) ou des écoles publiques du Québec. De plus, les jeunes issus de l'immigration dont la langue maternelle est le français ou ayant le français comme langue d'usage fréquentent en plus grande portion une école privée (Mc Andrew et *al.*, 2013, 2015). Selon Mc Andrew et *al.* (2013, 2015), les différences socio-économiques et de capacités linguistiques en français expliqueraient, dans une certaine mesure, ces différences. Dans le secteur public, Laplante et *al.* (2018) ont démontré que les élèves nés à l'étranger se retrouvent davantage dans les programmes enrichis ou le programme d'éducation internationale que les élèves nés au Québec.

Le portrait statistique présenté, quoique partiel, laisse penser qu'une proportion considérable de parents immigrants de Montréal choisit l'école secondaire de leurs enfants. De plus, elles indiquent des choix de secteur (privé versus public) différents en fonction du nombre d'années passé au Québec, de la langue maternelle ou d'usage et de la région de provenance. Elles exposent une préférence marquée par les parents immigrants pour les programmes enrichis ou d'éducation internationale dans le secteur public. Or, aucune recherche n'a approfondi à ce jour, à l'aide d'études qualitatives, les choix de l'école secondaire par des parents immigrants à Montréal. Cela constitue une lacune importante dans la littérature scientifique. Devant ces constats, il s'avère pertinent d'explorer et d'analyser plus en profondeur les choix de l'école secondaire par des parents immigrants de Montréal afin de mieux les comprendre.

Une recherche de Charette (2016), portant sur les stratégies mobilisées par des parents immigrants du Québec afin de soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants, a effleuré la question du choix de l'école privée. En effet, elle constate que, pour des parents immigrants, le choix d'une école privée constitue une stratégie de soutien socioscolaire. Plus précisément, ces parents immigrants considèrent que les écoles privées offrent les meilleures conditions de scolarisation pour leurs enfants. Le choix de l'école privée est donc perçu, par ces parents immigrants, comme un des moyens par excellence afin de réaliser leur projet familial de mobilité sociale ascendante. Or, la recherche de Charette (2016) ne met pas au cœur de son analyse la question du choix de

l'école par des parents immigrants. D'autres recherches ont, quant à elles, porté sur les écoles ethnospécifiques ou ethnoreligieuses et ont ainsi analysé les motifs de choix des parents (Tremblay, 2013, 2016; Lenoir-Achdjian, 1999, 2007). Ces recherches soulèvent notamment le désir, pour des parents immigrants, de favoriser la transmission à leurs enfants de leur identité ethnoculturelle, religieuse et nationale, mais aussi le désir de la reproduction de valeurs, comme le respect de l'autorité. Les recherches de Lenoir-Achdjian (1999, 2007) montrent des tensions entre la volonté de préserver une identité arménienne et celle de s'intégrer à la société québécoise. Selon Tremblay (2013), les écoles musulmanes sont, quant à elles, choisies puisqu'elles sont perçues comme offrant un encadrement plus strict, plus axé sur la discipline, notamment en comparaison aux écoles du système éducatif de la société d'accueil qui sont perçues plus laxistes. Malgré ces recherches, on n'en connaît encore que très peu sur la pratique de choisir l'école par les parents immigrants au Québec, et plus particulièrement à Montréal, là où la population immigrante se concentre et où le phénomène de choisir l'école y est le plus prononcé.

Étudier les choix de l'école secondaire par des parents immigrants de Montréal est pertinent puisque des caractéristiques propres à ce groupe peuvent influencer sur les processus de décision et les choix concrets effectués. D'abord, attribuable aux politiques d'immigrations sélectives du Canada, la majorité des immigrants du Québec détient un diplôme universitaire (Audet, Mc Andrew et Vatz Laaroussi, 2016). Comme exposé, la détention de capital scolaire constitue un atout dans les marchés scolaires (Schneider et *al.*, 1998; Ball, 2003; Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013). Ensuite, des recherches ont mis en lumière l'importance du projet éducatif dans le projet migratoire des parents immigrants du Québec (Kanouté et Lafortune, 2011; Guilbert, 2010; Vatz Laroussi, Kanouté et Rachédi, 2008). Cette importance accordée à l'éducation peut se transférer en une volonté de s'informer sur les écoles et sur les rouages du système éducatif du Québec afin de choisir les options qui sont perçues offrir les meilleures conditions de scolarisation aux enfants. En effet, des liens ont été établis entre l'implication parentale dans l'éducation des enfants et le fait de choisir l'école (Héran, 1996; Witte, 1996). Toutefois, l'expérience migratoire peut réduire l'impact positif de ces capitaux ou dispositions, du moins pour un certain laps de temps, c'est-à-dire celui de construire ce que Héran (1996) a nommé un capital d'informations sur le système éducatif en vigueur, soit celui du contexte du pays d'accueil.

Aussi, des recherches ont mis en évidence des défis spécifiques relatifs au système éducatif québécois que vivent des parents immigrants, notamment la non-connaissance de la langue officielle de communication (le français) ou la méconnaissance du fonctionnement du système éducatif québécois (Mc Andrew et *al.*, 2015). Ces défis peuvent avoir des effets, notamment dans l'obtention d'informations sur les offres éducatives disponibles ou la mise en place de stratégies afin de pouvoir tirer son « épingle du jeu ». Le rapport conflictuel avec la mission de socialisation de l'école québécoise de certains parents immigrants (Charette, 2016; Charette et Kalubi, 2017; Benoit et *al.*, 2008; St-Fleur, 2007) peut être mobilisé en tant que justificatif à opter pour des établissements privés ethnospécifiques ou ethnoreligieux (Tremblay, 2013). De plus, certains peuvent éprouver des difficultés à réconcilier leurs attentes et aspirations versus ce qu'ils estiment que le système éducatif du Québec offre en matière de scolarisation. Enfin, la plupart des immigrants expérimentent une diminution de leurs conditions socio-économiques lorsqu'ils immigreront (Mc Andrew et *al.*, 2015). L'impact de l'immigration sur la qualité de la vie et les ressources financières perdure généralement pendant plusieurs années. Puisque les freins financiers sont puissants dans le choix de l'école (Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013), cette réalité de l'expérience migratoire peut donc avoir un impact. Cependant, des recherches ont mis en lumière la mobilisation de ressources financières par les parents immigrants, et ce même s'ils expriment n'en détenir que très peu, pour l'éducation de leurs enfants, notamment afin qu'ils fréquentent une école privée (Charette, 2016).

Nous en convenons, ces aspects ne touchent pas toutes les personnes immigrantes, et si oui, ils ne le font pas avec le même poids. Les situations des personnes immigrantes peuvent varier, mais des recherches soulèvent la présence d'un sentiment général « de perte de repères » caractérisant leurs expériences d'apprentissage de navigation dans les institutions du pays d'accueil (Papastergiadis, 1998), et donc dans le système éducatif. Malgré l'hétérogénéité de la catégorie immigrante, il est pertinent sur le plan scientifique et social d'étudier les choix de l'école secondaire par des parents immigrants dans le contexte montréalais. L'intérêt de se pencher sur cette problématique vise surtout, d'une part, à documenter ces réalités empiriques, et d'autre part, à mettre en lumière les particularités liées à l'expérience migratoire, étant peu étudiée. De plus, de manière générale, cette problématique permet l'approfondissement des connaissances sur les dynamiques à l'œuvre dans le marché scolaire montréalais, n'ayant pas fait l'objet de recherches empiriques publiées à ce jour.

En effet, cette thèse offre un portrait des perceptions que des parents, immigrants dans ce cas-ci, ont du marché scolaire montréalais pour l'ordre d'enseignement du secondaire.

2.3 Question générale de recherche et questions spécifiques de recherche

À la lumière de ce qui vient d'être exposé, cette thèse tente de répondre à la question générale de recherche suivante :

- Dans le contexte du marché scolaire à Montréal, comment des parents immigrants expérimentent-ils le (ou les) choix de l'école secondaire pour leurs enfants ?

Les questions spécifiques de recherche découlant de la question générale de recherche sont les suivantes :

- Comment des parents immigrants perçoivent-ils les offres éducatives du secondaire dans le contexte montréalais ?
- Comment des parents immigrants construisent-ils leur jugement des offres éducatives du secondaire dans le contexte montréalais ?
- Quelles sont les logiques d'action, contraintes (réelles ou perçues) et stratégies mises en place par des parents immigrants lors du choix d'une école secondaire pour leurs enfants ?
- Quels sont les défis et besoins spécifiques exprimés par des parents immigrants à l'égard de l'expérience de choisir l'école en contexte migratoire ?

Ces questions de recherche guident cette thèse de doctorat. Elles sont à la base des résultats qui sont présentés dans les chapitres VI à X.

2.4 Conclusion

Ce chapitre visait à problématiser le sujet de recherche de cette thèse. Pour ce faire, il s'est appuyé sur la littérature scientifique internationale, nationale (Canada) et provinciale (Québec). La recension des écrits scientifiques sur la question du choix de l'école permet d'établir le constat d'un

manque de recherches sur des catégories de parents autres que les classes moyennes ou supérieures. En effet, la majorité des recherches a surtout mobilisé les rapports de classe sociale comme angle d'analyse. Alors qu'il existe quelques recherches qui ont porté sur des catégories de parents autres que celles liées aux rapports de classe sociale, peu d'études ont mis l'expérience migratoire au cœur de leur analyse. Nous considérons qu'elle peut permettre la mise en lumière des particularités et ainsi approfondir notre compréhension de la question de choisir l'école.

Chapitre III – Cadre conceptuel

Ce chapitre expose le cadre d'analyse qui a servi de base à l'élaboration du guide d'entretien (voir annexe 2 (français) et annexe 3 (anglais)) et à l'analyse des données. Ce dernier a été retravaillé et bonifié en fonction des commentaires reçus par le comité d'évaluation du projet de recherche, mais également de l'analyse des données effectuée et des résultats obtenus. Cette démarche est en phase avec la démarche méthodologique inductive préconisée qui sera exposée au chapitre suivant (voir chapitre IV – méthodologie). De cette façon, dans un premier temps, ce chapitre présente les différentes approches théoriques sociologiques sous lesquelles la question des choix/actions sociales a été envisagée. Les apports et les limites de ces dernières seront soulevés. À ces théories générales des choix/actions sociales s'ensuivent les approches théoriques ou les théories spécifiques liées à la pratique de choisir l'école. Ces deux premières sections permettront, dans un troisième temps, d'exposer le cadre d'analyse ainsi que les concepts mobilisés afin d'analyser les données recueillies pour cette thèse.

3.1 Approches sociologiques des choix et des actions sociales

Choisir l'école constitue certes un processus individuel, mais il est également collectif. En ce sens, il est un acte social (van Zanten, 2009a). La question des choix/actions sociales a été pensée au regard de trois grandes approches théoriques en sociologie (Blanchard et Cayouette-Remblière, 2011). La première considère les actions sociales comme des effets des structures sociales. Il s'agit du paradigme structuraliste. La deuxième, qui pense les choix/actions sociales comme des actions individuelles, c'est-à-dire qui sont produits par les individus, découle de la sociologie compréhensive de Weber et de l'individualisme méthodologique de Boudon. Dans la troisième, les choix/actions sociales sont pensés à l'égard de la dualité individu/structure, c'est-à-dire entre individualisme et déterminisme. Les choix/actions sociales sont donc considérés comme des résultats de l'articulation de l'individu et des structures sociales. Ces approches supposent des conceptions différentes des « acteurs sociaux » et des « structures sociales » qui seront explicitées.

3.1.1 L'approche structuraliste des actions sociales

Des années 1950 aux années 1970, les sociologues se sont particulièrement intéressés aux effets des structures sociales sur les actions des individus. Cet angle d'analyse d'un phénomène social s'inscrit dans le paradigme structuraliste, étant un courant de pensée ayant une approche holiste⁴² des phénomènes sociaux et s'intéressant aux structures et aux relations existantes entre ces dernières. Le paradigme structuraliste dominait, pendant cette période, dans les sciences sociales. Épistémologiquement, cette approche conçoit les individus et leurs actions comme déterminés par les structures sociales. Ainsi, dans cette approche, les actions sociales ne peuvent être considérées comme des « choix » résultant d'une volonté « propre » aux individus. La rationalité des acteurs sociaux à l'égard de leurs actions et leur marge de manœuvre à l'égard des structures sociales sont complètement évacuées de l'analyse. En sociologie, Bourdieu constitue une des références du paradigme structuraliste. Or, il rejette toutefois la vision synchronique et fixe des faits sociaux le caractérisant. Il y intègre alors la dimension historique et temporelle (diachronique) des phénomènes sociaux et s'intéresse ainsi à l'évolution (genèse) des structures analysées. Ainsi, Bourdieu appartient davantage à la branche historicisée du structuralisme, nommé le structuralisme génétique (Frère, 2008) – ici au sens de genèse, d'origine. De cette façon, Bourdieu a une vision dynamique des structures sociales.

L'approche structuraliste des phénomènes sociaux a eu, et a toujours, une grande portée en sociologie. Or, elle a aussi fait l'objet de plusieurs critiques. Premièrement, on lui reproche d'être trop déterministe puisqu'elle ne prend pas en considération les acteurs sociaux et la marge de manœuvre qu'ils peuvent se construire par rapport aux structures sociales. Ainsi, selon cette approche, les actions des individus ne sont que le résultat des effets des structures sociales. Dans cette perspective, il n'y aurait donc pas de choix effectué par les individus. D'ailleurs, les individus sont conçus comme des agents, c'est-à-dire des « individus pris dans la pratique et immergés dans l'action, agissant par nécessité » (Bourdieu, 1997, p. 67), plutôt que des acteurs sociaux. En réponse à ces critiques, des chercheurs ont plutôt placé l'acteur social et le sens qu'il donne à leurs actions

⁴² L'holisme méthodologique est un paradigme qui approche les phénomènes sociaux dans leur totalité : « un ensemble est plus grand que la somme de ces parties ». Dans le domaine de la sociologie, l'holisme consiste à expliquer des faits sociaux à l'aide d'autres faits sociaux. Ainsi, l'individu est évacué de l'analyse. En ce sens, il s'oppose à l'individualisme méthodologique (Magni-Berton, 2008).

au centre de leur analyse des choix/actions sociales. Cette approche sera présentée dans la prochaine sous-section.

3.1.2 L'approche individualiste des choix/actions sociales

Dans les années 1980, en réponse au déterminisme social du paradigme structuraliste, plusieurs chercheurs en appellent au « retour de l'acteur » dans les analyses. Ainsi, à cette époque, le paradigme individualiste domine et on voit émerger les théories de l'acteur social. Ces dernières s'inscrivent dans le paradigme individualiste qui « suppose que l'individu est le point de départ de toute analyse sociologique et s'oppose ainsi à l'holisme méthodologique qui s'en tient à la mise en évidence des régularités sociales, expliquées par l'action des forces sociales qui détermineraient les comportements des acteurs » (Vultur, 1997, p. 32). L'individualisme méthodologique constitue un des termes utilisés pour faire référence à cette approche des phénomènes sociaux. De cette façon, sur le plan des analyses, il y a un passage du niveau macrosociologique (paradigme structuraliste) au niveau microsociologique (paradigme individualiste).

L'individualisme méthodologique est apparu chez les économistes à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e. En effet, il se retrouve chez l'économiste autrichien Menger sous l'expression, fortement critiquée, d'« atomisme » et chez l'économiste autrichien Schumpeter. Il fut introduit dans le champ de la sociologie par Weber dans les années 1910⁴³. En effet, la sociologie compréhensive élaborée par Weber posa l'individu comme l'unité de base de l'analyse sociologique. Elle « considère l'individu isolé et son activité comme étant son unité de base, je dirai son « atome » » (Weber, 1965, p.344-345). Toutefois, c'est Boudon qui systématisa cette approche dans le champ de la sociologie dans les années 1970 et 1980. Il y a toutefois plusieurs variations à l'individualisme méthodologique. En effet, il existe une variété de postulats. Malgré cela, Boudon (2002) précise qu'elle se base sur trois postulats fondamentaux : de l'individualisme, de la compréhension et de la rationalité.

⁴³ Il existe toutefois un débat à savoir si la sociologie de Weber relevait de l'individualisme méthodologique (Vultur, 1997).

Le premier, soit le postulat de l'individualisme, pose que tout phénomène social est le résultat des actions individuelles. Les sociologues doivent ainsi s'attarder à comprendre les actions individuelles, donc à connaître le sens que les acteurs leur accordent. C'est le deuxième postulat, soit celui de la compréhension. Finalement, le troisième postulat, soit celui de la rationalité, pose que les choix ou les actions sont le produit de raisons, plus ou moins explicitement connues des individus. Épistémologiquement, cette approche considère ainsi que les acteurs sociaux ont une marge de manœuvre relativement aux structures sociales. Ainsi, ces derniers bénéficient d'un espace d'action qui leur permet de poser des actions, faire des choix, etc. Ils ont un rôle dans la prise de décisions. Ils ne seraient ainsi pas complètement déterminés par les structures sociales, comme c'est le cas dans le paradigme structuraliste.

Les autres postulats, caractérisant les variations de l'individualisme méthodologique, portent sur la « nature » du sens des actions ou du type de rationalité des individus (Boudon, 2002). Il y a, premièrement, celui qui suggère que les individus dirigent leurs actions en fonction des conséquences. C'est le postulat conséquentialiste. Deuxièmement, il y a le postulat égoïsme, dans lequel les individus sont perçus comme ne s'intéressant qu'aux conséquences qui les concernent. Troisièmement, il y a l'idée que les individus agissent en fonction de leurs intérêts et préférences et ont ainsi recours à un calcul de coût/bénéfices afin d'effectuer leurs choix ou actions. C'est le postulat du calcul coût/bénéfices, lié à la théorie des choix rationnels. Boudon a mobilisé ce postulat à travers ces recherches. Nous expliquons plus en profondeur cette théorie à la section 3.2.4 de ce chapitre. Quatrième, il y a le postulat de la volonté de puissance mobilisé par des sociologues d'inspiration nietzschéenne. Selon ce postulat, l'objectif fondamental de toutes actions est celui d'accroître son pouvoir. Finalement, des sociologues d'inspiration marxienne considèrent que les individus sont surtout concernés par leurs intérêts de classe. Boudon (2002) soulève que ces autres postulats n'expliquent pas l'entièreté des choix/actions sociales. Ils ne peuvent, selon lui, pas être considérés comme des postulats. Ils constituent des explicatifs à une part limitée d'actions sociales.

Puisque l'individualisme méthodologique de Boudon s'intéresse à la rationalité des acteurs, ce dernier s'appuie notamment sur les types d'actions rationnelles qu'il tire de la sociologie compréhensive de Weber. En effet, dans son modèle idéal-type des actions, Weber distingue deux

types d'actions rationnelles ou de rationalité : la rationalité par rapport aux moyens ou en finalité (rationalité instrumentale) et la rationalité en valeur (rationalité axiologique) (Cuin, 2001). La rationalité instrumentale constitue l'adéquation des moyens aux objectifs. Les actions sociales des individus sont donc dirigées vers un objectif connu. Les moyens sont sélectionnés selon leur efficacité, du moins prétendue, à atteindre les buts fixés. La rationalité axiologique se rapporte, quant à elle, aux actions effectuées en fonction des valeurs que les individus considèrent comme des « raisons légitimes » ou des « fins ultimes » pour agir. De cette façon, la valeur est recherchée pour elle-même par l'acteur. Boudon (1990) s'intéresse également à ce qu'il nomme les « croyances » ou « bonnes raisons » à la base des choix/actions des individus. En effet, sa sociologie se penche sur la rationalité cognitive qui désigne « la capacité des individus à théoriser le monde social, c'est-à-dire à agir en fonction d'un ensemble de « bonnes raisons » qui, sans prétendre à l'universalité des théories savantes, sont perçues comme « transsubjectives », c'est-à-dire comme valides et susceptibles d'être acceptés par d'autres » (Boudon, 2003 cité dans van Zanten, 2009a, p. 75).

Or, des critiques ont été soulevées à l'égard de l'individualisme méthodologique. Premièrement, des chercheurs lui ont reproché de ne pas prendre en considération la dimension temporelle des phénomènes étudiés. Plus précisément, certains ont constaté le caractère de l'instantanéité de la démarche (Vultur, 1997). Les passés individuels et sociaux sont escamotés, ce qui en ferait une sociologie a-historique. De cette façon, les actions des individus sont analysées comme si elles étaient en dehors de l'histoire. Une autre critique soulevée est liée au postulat de base de la liberté et autonomie des individus par rapport aux structures sociales. En effet, des chercheurs ont rappelé que les acteurs sociaux et leurs choix ou actions ne sont jamais totalement libres et autonomes. Ils sont toujours contraints ou du moins cadrés par le contexte dans lequel ils se retrouvent. En effet, « l'autonomie de l'individu est réduite à sa capacité de trouver des stratégies rationnelles, mais qui sont totalement dépendantes des contraintes qui lui sont imposées par la tradition, l'État ou le marché » (Vultur, 1997, p. 38).

3.1.3 Les choix/actions sociales : résultats de la dualité individu/structures sociales

Des chercheurs ont tenté d'articuler les effets des structures sociales sur les actions des individus, mais également la question de la marge de manœuvre des acteurs sociaux par rapport aux structures sociales. Cet espace que les acteurs sociaux sont en mesure de se créer à l'égard des structures sociales se désigne souvent à travers le concept d'agentivité, c'est-à-dire la capacité de l'individu à agir sur le monde social qui l'entoure. Ces chercheurs ont travaillé à dépasser l'opposition classique « déterminisme versus individualisme ». Ils se sont donc appuyés sur l'idée de la dualité entre l'individu et les structures sociales. Selon eux, les choix/actions sociales sont le résultat de l'interrelation de l'individu avec les structures sociales. Pour ce faire, ils ont tenté d'articuler les stratégies subjectives et les contraintes objectives (Blanchard et Cayouette-Remblière, 2011). Ces chercheurs ont développé une diversité de tentatives théoriques afin de dépasser l'opposition acteur/structure.

Le postulat de la dualité individu/structures sociales fait désormais largement consensus auprès des sociologues. Or, il demeure que les théories mettent de l'avant soit l'autonomie des acteurs sociaux par rapport aux structures sociales ou le poids des structures sociales sur les actions des individus (Blanchard et Cayouette-Remblière, 2011). Elles se déclinent donc le long de l'axe où les approches individualiste et déterministe constituent les deux pôles. Les orientations méthodologiques et les inclinaisons théoriques font que les chercheurs se retrouvent davantage d'un côté ou de l'autre de l'axe. En effet, « les chercheurs sont incités, selon leurs orientations méthodologiques et leurs inclinaisons théoriques, à mettre plus ou moins l'accent sur les contraintes ou la liberté du sujet, sur les valeurs et les goûts qui orientent le comportement des individus ou sur les variables structurelles qui différencient leur choix » (Blanchard et Cayouette-Remblière, 2011, p. 7).

La prochaine section présente les principales théories mobilisées afin d'analyser le choix de l'école. Puisque cette thèse porte sur le choix l'école du point de vue des parents, les théories ou angles d'approche mobilisés afin d'étudier les effets des marchés scolaires sur les dynamiques de fonctionnement des établissements scolaires ne sont pas abordés en profondeur. Nous spécifions toutefois des pratiques institutionnelles soulevées par des recherches portant sur les effets des dynamiques qui caractérisent les marchés scolaires sur les établissements scolaires. Cela est utile

à nos propos puisque ces pratiques institutionnelles peuvent avoir un impact sur le choix de l'école par les parents.

3.2 Approches théoriques du choix de l'école des enfants

Les théories qui sont présentées dans cette section ne sont certes pas exhaustives. Cependant, elles offrent un large portrait des perspectives théoriques qui ont été utilisées en guise d'analyse, explications et interprétations du choix de l'école. Les trois premières théories ou approches théoriques présentées s'attardent davantage aux parents en tant qu'acteurs sociaux et à leur vision du monde social. Plus précisément, elles offrent des perspectives qui tentent de cerner les caractéristiques sociales des individus qui influencent leur vision du monde social, et donc leurs choix par rapport aux écoles. Les trois dernières tentent de recontextualiser les acteurs sociaux et leurs choix. Ainsi, elles mettent notamment l'accent sur l'impact du contexte familial, mais également celui des réseaux sociaux et des contextes sociétaux plus larges (p. ex., modes de régulation des systèmes éducatifs, dynamiques urbaines et locales) sur le choix de l'école.

3.2.1 Une histoire de classes sociales

La majorité des recherches ont analysé le choix de l'école selon l'approche en termes de classes sociales tirée des travaux de Bourdieu. Des études ont ainsi travaillé à montrer que le choix de l'école constitue une stratégie des classes moyennes et supérieures. Ces travaux s'inscrivent généralement dans l'approche sociologique des choix/actions sociales qui postule la dualité individu/structures sociales. Ils partent du point de vue et des expériences d'acteurs sociaux (approche individualiste), mais ajoutent l'approche en termes de classes sociales de Bourdieu. D'autres ont démontré les avantages détenus par les parents des classes moyennes et supérieures par rapport aux marchés scolaires comparativement aux parents des classes défavorisées ou populaires. Elles se sont notamment attardées à mieux cerner le rôle des capitaux détenus dans les choix des parents. De cette façon, avant de s'attarder plus spécifiquement à ces travaux, un détour vers la perspective théorique développée par Bourdieu s'avère nécessaire.

3.2.1.1 L'approche en termes de classes sociales de Bourdieu

Alors que Bourdieu ne s'est pas penché spécifiquement sur le choix de l'école des enfants par les parents, ses travaux ont offert un cadre d'analyse des « choix »⁴⁴ scolaires qui a eu une grande portée dans le champ de la sociologie générale et celui de la sociologie de l'éducation. Encore aujourd'hui, les travaux de Bourdieu sont repris par maints chercheurs. Mais surtout, plusieurs ont mobilisé des concepts ou approches tirés de ses travaux afin d'analyser la question du choix de l'école. De cette façon, il convient de présenter sa perspective théorique et ses concepts principaux. Cela aidera à la meilleure compréhension des recherches qui se sont appuyées sur les travaux de Bourdieu qui seront présentés subséquemment.

S'inscrivant dans le paradigme structuraliste, Bourdieu conçoit les individus comme insérés dans des rapports inégaux de classes sociales, qu'il définit selon le volume et la structure des capitaux détenus par les individus sur les échelles économique (volume de capital économique détenu) et culturelle (volume de capital culturel détenu). Il rejette, ainsi, la conception unidimensionnelle (rapports économiques) de la classe sociale de Karl Marx. Le volume de capitaux détenus par les individus sur les deux échelles varie. Les capitaux influent sur les actions sociales puisqu'ils établissent les conditions matérielles et culturelles des individus. Pour Bourdieu, le concept de capital est donc central et il « désigne en première analyse l'ensemble des ressources dont disposent les individus et les groupes et qui affectent leurs trajectoires » (Paugam, 2010, p. 47). Plus précisément, Bourdieu a distingué quatre types de capital : économique, culturel, social et symbolique. Le capital économique fait référence aux ressources financières possédées par les individus (salaire, actifs et passifs détenus, etc.). Le capital culturel inclut, quant à lui, la possession de biens culturels (œuvres d'art, livres, etc.), le niveau d'éducation atteint (diplômes), les types d'activités culturelles pratiqués, les types de lieux fréquentés, etc. Le concept de capital social renvoie aux réseaux sociaux des individus. Plus précisément, il renvoie aux ressources (p. ex., informations, accès à des privilèges ou des opportunités) auxquelles un individu a accès grâce à son réseau social. Finalement, le concept de capital symbolique fait référence à toute forme de reconnaissance sociale, notamment les titres de noblesses, de profession, de prestige, etc. Les

⁴⁴ Ici, le terme « choix » est mis entre guillemets puisque les travaux de Bourdieu s'inscrivent dans l'approche structuraliste présentée à la section 3.1.1. À titre de rappel, cette approche ne considère pas les actions sociales comme des choix « propres » à la volonté des individus, mais plutôt comme déterminées par les structures sociales.

capitiaux sont des ressources auxquelles l'individu a accès et qu'il mobilise à travers ses réseaux (famille, amis, travail, etc.).

Parmi les concepts centraux aux travaux de Bourdieu, il y a également celui d'habitus, étant défini comme « un ensemble de dispositions durables, acquises, qui consiste en catégories d'appréciation et de jugement et engendre des pratiques sociales ajustées aux positions sociales » (Paugam, 2010, p. 70). Ce concept fait le lien entre les actions des individus, leur socialisation et leur position sociale (classe sociale). Pour Bourdieu, les individus ont donc incorporé des habitus liés à leurs positions sociales. Ces habitus, appris lors de la socialisation, organisent les intérêts, préférences, activités quotidiennes et façons de concevoir le monde social des individus. Plus précisément, Bourdieu définit le concept d'habitus comme :

« des systèmes de disposition durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement « réglées » et « régulières » sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles, et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre » (Bourdieu, 1980a, p. 88).

Avec sa théorie, Bourdieu s'est notamment attardé à comprendre les inégalités sociales et scolaires à la lumière de l'appartenance sociale (classe sociale) des individus. Bourdieu mit ainsi de l'avant la thèse que les inégalités sociales et scolaires entre les classes sociales sont le produit de leurs positionnements inégaux dans la structure sociale. Selon Bourdieu et Passeron (1970), l'école, en tant qu'institution sociale, joue ainsi un rôle de reproducteur et légitimateur de ces inégalités sociales. En raison du positionnement différent dans la structure sociale, mais également puisque la culture de l'école se rapproche davantage de celles des classes sociales dominantes, les individus ont des rapports différenciés à l'institution scolaire. Ainsi, Bourdieu interpréta les « choix » scolaires des parents pour leurs enfants comme le résultat du rapport différencié qu'ils ont à l'école en raison de leur classe sociale. Plus précisément, l'origine sociale (structure sociale) des acteurs explique le fait qu'ils font des « choix » scolaires distincts. De cette façon, les « choix » scolaires des parents sont tributaires de leurs conditions matérielles (volume capital économique détenu) et culturelles (volume de capital culturel détenu).

3.2.1.2 Une stratégie des classes moyennes et supérieures

Se basant sur une vaste littérature en sociologie générale et de l'éducation, van Zanten (2009a) a élaboré un modèle théorique afin d'analyser les choix de l'école par les parents. Son modèle a donc trait aux déterminants des choix, « c'est-à-dire à la fois aux facteurs objectifs et aux représentations subjectives qui les favorisent ou les découragent mais aussi qui rendent plus probable le recours à certaines stratégies et qui orientent les préférences vers certains types d'établissements » (Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013, p. 79). Son modèle se penche ainsi sur les visées individuelles, les idéaux collectifs, les ressources plurielles, les réseaux sociaux, les médiations familiales et le rapport à l'offre éducative des parents en ce qui a trait à la question du choix de l'école pour leurs enfants. Articulant la dualité individu/structures sociales, ces déterminants des choix constituent des concepts analytiques des discours des parents à l'égard de leurs choix de l'école. Puisque nous considérons le modèle de van Zanten (2009a) comme utile pour l'analyse de nos données, ces dimensions analytiques sont explicitées à la section 3.3.3 de ce chapitre.

Or, van Zanten (2009a) incorpore à son modèle des déterminants des choix la conception hiérarchisée sur les plans vertical (plus ou moins de capital économique) et horizontal (plus ou moins de capital culturel) des pratiques sociales de Bourdieu (1979). De cette façon, elle étudie les choix de l'école de parents appartenant à la classe moyenne, qu'elle divise en quatre catégories en fonction du volume (plus ou moins) de capital économique et culturel détenu. Elle distingue donc les parents « technocrates », « intellectuels », « techniciens » et « médiateurs ». De cette façon, mobilisant une approche individualiste (les acteurs sont le point de départ) et compréhensive (le sens donné à l'action est central à l'analyse) à la question du choix de l'école par les parents, mais prenant également en considération le fait que les acteurs sociaux s'inscrivent dans des structures sociales, notamment des rapports de classes sociales, les travaux de van Zanten (2009a), mais aussi ceux de Ball (2003), ont soulevé le fait que choisir l'école constitue, pour les parents appartenant à la classe moyenne ou supérieure, une stratégie de classe sociale. Plus précisément, les parents des classes supérieures tentent de reproduire leur statut social et de garder l'écart qu'ils ont avec ceux positionnés à un échelon perçu inférieur de la structure sociale. Les parents des classes moyennes essaient de diminuer l'écart qu'ils ont avec ceux des classes supérieures et à l'augmenter avec ceux

des classes défavorisées ou populaires. Selon Ball (2003), les politiques éducatives sont construites afin de satisfaire les préoccupations et les anxiétés des classes moyennes et supérieures.

Ces recherches ont ainsi mis en lumière le fait que les parents des classes moyennes et supérieures, à travers le choix de l'école, ont recours à des stratégies de distinction/usurpation sociale et de clôture/exclusion sociale (Ball, 2003; van Zanten, 2009a). Les stratégies de distinction sociale, concept s'appuyant sur les travaux de Bourdieu (1979), sont comprises comme l'action d'individus appartenant à la classe sociale moyenne ou supérieure tentant de sécuriser des possessions matérielles et/ou symboliques qui leur profiteront et leur donneront un avantage social. Par exemple, en choisissant des écoles reconnues enseigner des compétences/apprentissages ou délivrer des diplômes perçus comme des atouts dans l'obtention d'emplois prestigieux et hautement rémunérés et valorisés socialement. Les stratégies de clôture sociale réfèrent au phénomène « by which social collectivities seek to maximise rewards by restructuring access to resources and opportunities to a limited circle of eligibles » (Parkin, 1979, p. 44). Ainsi, ces travaux mettent en lumière les intérêts de classe sociale comme motifs à la pratique de choisir l'école par les parents des classes moyennes et supérieures. Ils s'appuient sur le postulat que la vision du monde social des parents est façonnée par leur classe sociale. Cette dernière influence ainsi les choix/actions sociales des individus.

Ces travaux exposent donc l'avantage que les individus des classes moyennes et supérieures détiennent en comparaison à ceux des classes défavorisées ou populaires dans les marchés scolaires, qu'ils soient officiels ou officieux. En effet, les parents des classes moyennes et supérieures sont avantagés en raison de leur position dans la structure sociale puisque celle-ci leur offre une vision du monde social qui agit en tant qu'incitatif à choisir. Cette vision est notamment tributaire du volume de capitaux détenu par ces parents. Mais aussi, les ressources détenues (capitaux économiques, culturels, etc.) constituent des atouts dans le choix de l'école. En effet, le volume détenu de capitaux leur permet de choisir l'école qui correspond à leurs visées, notamment liées à leur position sociale. Ainsi, le rôle des capitaux est double. Ils contribuent à façonner la vision du monde social des parents et leur permettent de choisir en concordance avec celle-ci. Devant ces constats, Ball (2003) argumente que le système éducatif en Angleterre contribue à la (re)production des inégalités sociales liées aux classes sociales, notamment à travers à la

distribution inégale des capitaux culturels et sociaux. Bref, les capitaux détenus constituent des ressources qui soutiennent les choix. Diverses recherches se sont donc attardées à mieux comprendre les rôles joués par les capitaux détenus sur la pratique de choisir l'école. Trois types de capitaux ont surtout été analysés. Il s'agit des capitaux économique, scolaire et social. Dans la prochaine sous-section, nous traiterons des capitaux économique et scolaire. Nous aborderons toutefois le capital social à la section 3.2.5 puisqu'il est lié à la question plus générale du rôle des réseaux sociaux sur les choix de l'école des parents.

3.2.1.3 Les approches en termes de capitaux détenus : économique et scolaire

Plusieurs chercheurs ont mobilisé des approches en termes de possession (ou non) de capitaux/ressources afin d'analyser les choix de l'école. De cette façon, ces travaux ont démontré les inégalités des parents à l'égard du choix de l'école en fonction du volume de capitaux détenus. Parmi les types de capitaux analysés, le capital économique constitue un des principaux. En effet, ne pas opter pour l'école publique du quartier des enfants exige généralement une mobilisation, plus ou moins grande, de ressources financières. Ainsi, il a été démontré que la possession d'un grand volume de capitaux économiques peut favoriser le choix de l'école tandis que la détention d'un faible volume de capitaux économiques peut la freiner. Les parents détenant un grand volume de capitaux économiques sont donc plus enclins à choisir l'école de leurs enfants (Martinez, Godwin et Kemerer, 1996; Davies et Aurini, 2011). La question des ressources financières est souvent partie prenante des décisions parentales. Ainsi, selon ces recherches, il existe un lien entre pouvoir choisir, c'est-à-dire détenir les ressources financières nécessaires, et le fait de choisir.

Des recherches se sont plutôt intéressées au capital scolaire détenu par les parents. Il fait généralement référence au niveau d'éducation atteint (p. ex, secondaire, collégial, universitaire). Il est une dimension du capital culturel de Bourdieu. Plus facile à cerner, cet indicateur est davantage mobilisé que celui de capital culturel. De cette façon, il a été démontré que les parents détenant des diplômes de niveau universitaire sont plus enclins à choisir l'école de leurs enfants (Schneider et al., 1998). D'abord, ils estiment que la reproduction de leur statut social passe par l'éducation. Ensuite, la poursuite d'études universitaires permet aux individus d'acquérir des compétences/connaissances qui leur donnent un avantage sur les marchés scolaires. Par exemple,

ils effectuent un travail documentaire plus développé (p. ex., utilisation de sources d'informations multiples, obtention d'informations moins connues), discriminent plus finement les différentes offres éducatives (écoles, curriculums, pratiques institutionnelles, etc.), etc. Aussi, il a été démontré que les parents détenant un capital scolaire de niveau universitaire sont plus enclins à être informés en ce qui a trait aux lois, possibilités, différents types d'offres éducatives disponibles, etc. Ils détiennent généralement des informations plus nuancées. Bref, les parents qui possèdent un diplôme universitaire ont un plus grand capital d'informations (Héran, 1996), étant le volume (plus ou moins) d'informations détenu, sur le système d'éducation.

Dans l'ensemble, ces approches du choix de l'école ont mis en lumière les liens existant entre pouvoir, savoir et vouloir choisir. Les liens entre pouvoir et savoir choisir ont été soulignés par plusieurs chercheurs : « il existe en fait une relation étroite entre le fait de pouvoir et de savoir choisir et donc entre la possession de ressources économiques et culturelles (Gewirtz, Ball et Bowe, 1995; Broccolichi et van Zanten, 2000; Devine, 2004 cités dans Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013, p. 81). Plus précisément, ces liens ont été pensés à travers la lentille de la classe sociale. En effet, les approches en termes de classes sociales ou de possession de capitaux révèlent que les parents appartenant aux classes moyennes ou supérieures sont plus enclins à vouloir choisir, mais également à pouvoir et à savoir choisir. Or, analyser les choix de l'école exclusivement en fonction de la classe sociale est considéré par des chercheurs comme réducteur. De cette façon, certains se sont attardés à d'autres variables pouvant influencer sur la façon dont les individus conçoivent le monde social et pensent la mobilisation (ou non) de leurs ressources. Bref, leurs recherches ont permis de repenser les liens entre vouloir, pouvoir et savoir choisir.

3.2.2 Le rôle des modes de vie, valeurs ou expériences antérieures (parcours de vie)

Considérant que l'approche en termes de classes sociales ou de la possession (ou non) de capitaux (économique, culturel, etc.) n'explique pas toutes les situations, des chercheurs ont tenté d'approcher la question du choix de l'école en s'intéressant à d'autres caractéristiques sociales des individus (marqueurs sociaux) qui peuvent influencer sur leur vision du monde social (p. ex., religion, styles de vie, valeurs) et par conséquent leurs choix. Ainsi, dans cette perspective, la vision du monde social des parents n'est pas exclusivement appréhendée en fonction de la lentille analytique

des rapports de classe. Généralement, ces recherches articulent ces autres marqueurs sociaux à celui de la classe sociale. Elles permettent ainsi d'approfondir notre compréhension de la problématique de choisir l'école puisqu'elles rendent compte de la complexité des rapports au monde social des parents et de leur impact sur leurs choix de l'école pour leurs enfants.

De cette façon, Bulman (2004) a plutôt mobilisé une approche qu'il nomme « culturelle » des choix de l'école des parents. En effet, il s'est intéressé au rôle de la « culture », qu'il définit, à l'instar de Swidler (1986), comme une boîte à outils que les individus peuvent mobiliser afin de faire sens du monde social, sur les choix de l'école des enfants. Plus précisément, pour Bulman (2004), la « culture » des individus ne se réduit pas à leur classe sociale, comme dans l'approche bourdieusienne. De cette façon, il a analysé le rôle de la « culture » sur l'activation (ou non) des ressources possédées (économiques, scolaires, sociales, etc.) et la direction vers laquelle ces ressources sont activées. Il défend ainsi l'idée que la « culture » joue un rôle central dans les choix de l'école puisqu'elle permet de diriger les actions des individus et de leur donner du sens. Ainsi, son étude qualitative réalisée aux États-Unis auprès de parents de classes moyennes de quatre-vingt-huit enfants en neuvième année dans sept écoles secondaires aux États-Unis (deux écoles publiques, deux écoles privées catholiques, deux écoles privées fondamentalistes chrétiennes et une école privée indépendante) durant l'année scolaire 1995-1996 montre que la religion des parents peut intervenir sur leur choix. D'autres chercheurs ont mis en lumière le rôle de la religion sur les choix de l'école de parents (Bosetti, 2004; Denessen, Driessena et Slegers, 2005).

Bulman (2004) a toutefois ciblé des parents appartenant à la classe moyenne, démontrant que la classe sociale seule n'explique pas l'ensemble des choix de cette catégorie de parents. En effet, des parents de la classe moyenne peuvent recourir au choix de l'école pour des motifs autres que la reproduction de leur statut social ou le désir de mobilité sociale ascendante. Bosetti (2004) montre le rôle de la religion sur la pratique de choisir une école religieuse par des parents détenant peu de capitaux économiques ou culturels (notamment le capital scolaire). De cette façon, elle met en lumière le fait que la pratique de choisir l'école peut aussi être présente chez les classes défavorisées ou populaires, bref qu'elle ne se restreigne pas exclusivement aux classes moyennes ou supérieures. L'appartenance religieuse des parents et leur volonté de transmettre leurs valeurs, identités et visions du monde social à leurs enfants peut agir en tant que motif au fait de choisir

l'école. Elle peut même favoriser la mobilisation de ressources financières par des parents détenant un volume de capital économique moindre que celui détenu par les classes moyennes ou supérieures.

L'étude de Bulman (2004) a également mis en lumière le rôle joué par le passé scolaire, c'est-à-dire les expériences vécues lors de la scolarisation, sur les choix de l'école des parents. De cette façon, cette recherche introduit la dimension temporelle des choix selon l'angle des individus (passé individuel). Les choix sont certes liés à la vision du monde social que les individus ont au moment de les faire. Cependant, la façon dont les individus se représentent le monde social s'inscrit également dans une trajectoire sociale et scolaire, un parcours de vie. En effet, la vision du monde social des individus est teintée par leurs expériences antérieures. Ainsi, les choix des parents sont également à comprendre au regard de leur parcours de vie. Or, Bulman (2004) rappelle que le rôle du passé scolaire sur la façon de concevoir le monde social n'est pas mécanique. C'est plutôt le regard subjectif que les individus posent sur leur passé, c'est-à-dire le narratif qu'ils se font de leurs expériences antérieures, qui contribue à la façon dont ils se représentent le monde social et choisissent. Par exemple, une expérience négative dans une école privée peut amener un parent à ne pas vouloir opter pour cette option, et ce, malgré le fait qu'il détient les capitaux économiques pour le faire.

Bref, ces recherches, comme celles mobilisant l'approche en termes de classes sociales, soulèvent l'importance de la vision du monde social des parents sur leurs choix de l'école pour leurs enfants. En ce sens, elles se rapprochent. En effet, indépendamment des marqueurs sociaux mobilisés afin d'analyser les choix de l'école, ces recherches considèrent la vision du monde social comme le moteur à la base des choix. Or, les recherches qui mobilisent d'autres caractéristiques sociales montrent la nécessité de ne pas se restreindre à la lentille analytique de la classe sociale. En effet, elles démontrent que ces caractéristiques sociales des individus peuvent agir en tant qu'incitatif à mobiliser des ressources (p. ex., économiques), et ce, indépendamment de leur volume détenu (plus ou moins). Ces caractéristiques sociales peuvent influencer sur la conception que les parents ont de la meilleure école pour leurs enfants et générer des motifs de choix distincts. Ainsi, les choix de l'école des enfants est désormais davantage mise en relation avec les pratiques et valeurs

éducatives, les modes de vie et les trajectoires des parents (Blanchard et Cayouette-Remblière, 2011).

3.2.3 *L'intersectionnalité des marqueurs sociaux*

Des recherches se sont intéressées aux choix de l'école de parents en prenant en compte l'articulation de plusieurs marqueurs sociaux (classe, ethnicité/« race », orientation sexuelle, etc.). Elles ont ainsi mobilisé l'intersectionnalité, étant une approche « issue des travaux pionniers des féministes noires aux États-Unis et en Grande-Bretagne sur l'imbrication des rapports de domination (race/genre/classe) » (Bilge, 2009, 71). L'intersectionnalité constitue une approche théorique qui permet d'appréhender l'articulation complexe de différents marqueurs sociaux et son impact sur les expériences des individus et les inégalités sociales. Dans l'approche intersectionnelle, les marqueurs sociaux découlant des rapports de domination (classe, ethnicité/« race », genre, orientation sexuelle, etc.) ne sont pas considérés comme opérant de manière séparée, mais plutôt conjointement. Aussi, cette approche ne hiérarchise pas les rapports de domination. Elle ne postule pas qu'un est plus pertinent qu'un autre sur le plan de l'analyse de ses effets. Ainsi, elle reconnaît la multiplicité des systèmes d'oppression (Bilge, 2009).

Cette approche théorique a notamment été mobilisée par les recherches qui se sont penchées sur l'articulation de la classe et de l'ethnicité/« race » (Weekes-Bernard, 2007; Vincent et *al.*, 2012; Byrne et De Tona, 2012; Bunar, 2010; Lareau, 2011) et son impact sur les choix d'une école (voir chapitre II). Certaines l'ont utilisé afin d'étudier les choix de l'école de parents appartenant à la communauté LGBTQ+⁴⁵. Par exemple, l'étude de Goldberg et *al.* (2018) a articulé la classe sociale, le genre et l'orientation sexuelle. Appliquée à la question du choix de l'école, l'approche intersectionnelle permet d'analyser l'impact de l'articulation de multiples marqueurs sociaux sur les choix (expériences, perceptions du monde social, choix concrets effectués, motifs, etc.). De cette façon, elle met en lumière des expériences omises par les recherches qui se situent exclusivement sur l'axe de la classe sociale. En effet, en permettant l'exploration des articulations de plusieurs marqueurs sociaux, l'approche intersectionnelle permet de montrer la complexité des

⁴⁵ LGBTQ+ est un sigle pour identifier les personnes lesbiennes, gays, bisexuelles, trans, queer et autres variantes d'identités de genre ou d'orientation sexuelle.

expériences vécues. Elle insère ces articulations dans le contexte plus large de la présence de systèmes d'oppression et de privilèges (Crenshaw, 1989). Ainsi, elle permet de mieux comprendre comment l'articulation des marqueurs sociaux façonne les expériences, les opportunités, les choix et les défis en relation aux écoles (Grant et Zwier, 2012).

3.2.4 La théorie des choix rationnels

La théorie des choix rationnels fut également mobilisée afin d'analyser les choix de l'école. Plus précisément, elle s'inscrit dans le paradigme individualiste. Cette théorie provient des études économiques. Dans les années 1980, elle domina ce champ de recherche. Selon cette théorie, les individus sont considérés comme des êtres rationnels qui tentent de maximiser leurs intérêts (rationalité instrumentale). À la fin des années 1970 et dans les années 1980, Boudon mobilise la théorie des choix rationnels afin d'analyser les choix scolaires des familles. Contrairement à Bourdieu, Boudon (1973) considère que les choix scolaires ne sont pas que le résultat d'un rapport différencié à l'école. Aussi, il place les choix scolaires au centre de son analyse. Il ressort des travaux de Boudon que les choix scolaires des parents s'effectuent selon un calcul coût/bénéfices. Plus précisément, Boudon interprète les différences de choix scolaires selon l'appartenance sociale comme le résultat d'un calcul où certaines options éducatives (p. ex., les écoles privées) constituent pour les parents appartenant aux classes sociales défavorisées ou populaires des choix trop risqués ou coûteux en fonction des bénéfices qu'ils pourraient apporter. La reproduction des inégalités sociales s'explique, selon Boudon, par ce calcul coût/bénéfices distinct en fonction de la classe sociale. Appliquée à la question du choix de l'école, la théorie des choix rationnels conçoit les parents comme des utilisateurs tentant de maximiser leurs intérêts et ceux de leurs enfants. Ils sont perçus prendre des décisions sur la base d'un calcul prenant en compte les coûts, bénéfices et chances de succès. Ils sont considérés informés de manière égale des options éducatives qui sont à leur disposition (Bosetti et Gereluk, 2016).

La mobilisation de cette théorie à la pratique de choisir l'école est toutefois controversée (Lubienski et Lubienski, 2013). D'abord, on lui reproche sa conception rationnelle et « maximisatrice » des acteurs sociaux à l'égard du choix de l'école. En effet, elle est perçue comme réductrice de la rationalité des acteurs sociaux et des motifs à la base des choix. Ensuite, on critique le fait que les

parents sont considérés comme également informés des options qui s'offrent à eux. Les différences dans les choix scolaires des parents en fonction de leur classe sociale ne découlent pas exclusivement d'un calcul coût/bénéfices distinct. Par exemple, elles peuvent également résulter d'une connaissance différente des options disponibles. En effet, le capital d'informations (Héran, 1996) que les parents détiennent par rapport aux écoles et leurs offres varie selon leur classe sociale (Schneider et *al.*, 1998). Malgré ces critiques certes légitimes de la théorie des choix rationnels, le calcul coût/bénéfices constitue un élément de compréhension de la logique à la base des choix des parents qui demeure pertinent. En effet, il peut expliquer certains choix ou être un des arguments mobilisés par les parents.

3.2.5 Une histoire de famille : représentations du rôle parental et médiations familiales

Plus récemment, des travaux ont plutôt analysé la question du choix de l'école comme une entreprise familiale, c'est-à-dire comme le résultat d'une prise de décision effectuée dans un contexte précis, celui de la famille. Ainsi, des chercheurs se sont attardés à comprendre les parents comme des acteurs sociaux insérés dans des relations et rapports spécifiques, notamment familiaux, conjugaux et de parentalité. Dans ce sens, des chercheurs ont mis en lumière le fait que le choix de l'école est lié aux représentations que les individus ont de leur rôle parental. Plus précisément, Davies et Aurini (2008) ont soulevé le fait que les parents perçoivent qu'ils doivent, en plus de prodiguer les besoins de base (logement, nourriture, etc.), s'assurer que leurs enfants évoluent dans des environnements qui assureront leur bien-être physique et psychologique et leur plein potentiel, un phénomène nommé *Concerted Cultivation*. Le choix de l'école des enfants s'inscrit ainsi dans des normes de parentalité, qui sont notamment le reflet d'une époque spécifique. Cette façon de concevoir le rôle parental est toutefois surtout liée aux classes moyennes et supérieures (Lareau, 2002).

Outre les représentations du rôle parental, des chercheurs ont analysé les choix en tant que coconstruits avec d'autres membres de la famille (conjoint, enfants, etc.). Les travaux de van Zanten (2009a), mais également ceux d'autres chercheurs (Reay et Ball, 1998), se sont donc intéressés au contexte familial (nucléaire et élargi) et son impact sur les choix. Ainsi, l'accent a été mis sur les interactions et les influences entre les membres de la famille ayant un impact sur le

choix de l'école. En Amérique du Nord et en Europe, les recherches se sont surtout attardées aux relations entre conjoints et avec les enfants (famille nucléaire) tandis que des recherches en Amérique du Sud ont mis en lumière le fait que les membres de la famille élargie ont davantage de poids sur les choix de l'école (Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013). Ces différences peuvent notamment s'expliquer par des variations des normes de rapports familiaux selon les contextes nationaux ou les « cultures ».

En ce qui a trait aux médiations entre conjoints, s'ils ont relativement des trajectoires, visions du monde social et visées similaires, ils ont moins de chances de vivre des tensions conjugales et de devoir effectuer des compromis par rapport au choix de l'école (Devine, 2004). Un travail d'harmonisation des visées et des valeurs est nécessaire pour beaucoup de conjoints (Reay et Ball, 1998). Aussi, les recherches ont montré que dans un couple hétérosexuel ce sont surtout les mères qui s'impliquent dans l'éducation des enfants, et donc dans les choix d'une école (David, West et Ribbens, 1994; Reay, 1998; van Zanten, 2009a; David, 2005). Par exemple, elles effectuent, généralement, le travail de documentation nécessaire afin de comparer les écoles entre elles. Les médiations avec les enfants ont également été analysées. Van Zanten (2009a) soulève le fait que les intérêts ou préférences des enfants sont désormais davantage pris en compte lors du choix de l'école, notamment attribuable au fait que les parents sont de moins en moins à l'aise de ne pas les prendre en considération. Toutefois, elle estime que cet aspect puisse varier en fonction du profil social ou « culturel » des familles. En effet, la considération des enfants (intérêts, préférences, etc.) dans la prise de décision s'inscrit dans les rapports parents/enfants, donc dans des normes de parentalité, qui peuvent varier en fonction des caractéristiques sociales des individus (classe sociale, ethnicité/« race », religion, etc.), mais également des contextes sociétaux dans lesquels ils se retrouvent ou ont évolué antérieurement.

Or, les médiations avec les enfants ne portent pas que sur la place que les parents veulent leur accorder lors des choix. En effet, en fonction des modes de régulation des admissions des écoles, d'autres caractéristiques liées aux enfants peuvent influencer sur les choix. Par exemple, la trajectoire scolaire des enfants peut jouer sur les déterminations des choix qui constituent le champ des possibles. C'est notamment le cas lorsque dans un même contexte, des écoles sélectionnent leurs élèves sur la base de leur performance scolaire (p. ex., examen d'admission, notes au dossier

scolaire). Des études ont notamment relevé l'influence du niveau de réussite scolaire de l'enfant sur les choix scolaires (Ben Ayed, 2011). Boudon (1973) a également mis de l'avant cette dimension dans ses analyses par rapport aux choix scolaires des familles. En effet, selon lui, la performance scolaire des enfants constitue une variable que les parents mobilisent dans leur calcul coût/bénéfices. Par exemple, des parents dont l'enfant expérimente des difficultés scolaires pourraient revoir leur calcul coût/bénéfices puisque des options éducatives seraient davantage perçues comme risquées.

Puisque la réussite scolaire des enfants est fortement liée à leur classe sociale (Meuret et Morlaix, 2006), les parents appartenant aux classes moyennes ou supérieures ont donc davantage de chances de pouvoir choisir les offres éducatives qui sélectionnent les élèves selon leur performance scolaire. Aussi, grâce à leur capital culturel, ces parents ont plus de chances de transmettre à leurs enfants, et ce, dès leur jeune âge, des connaissances/apprentissages qui constitueront des atouts sur le plan scolaire. Or, d'autres caractéristiques sociales interviennent sur la réussite scolaire ou la trajectoire scolaire des enfants, notamment le genre (Duru-Bellat, 2004; Bouchard et St-Amant, 1996; Baudelot et Establet, 2006), l'ethnicité/« race » (Kamanzi et *al.*, 2016), le parcours migratoire (Mc Andrew et *al.*, 2015), etc. Malgré ces autres caractéristiques sociales qui peuvent influencer sur la réussite scolaire, il n'en demeure pas moins que les parents appartenant aux classes moyennes ou supérieures détiennent davantage les ressources permettant de diminuer, voire de contrer, leurs impacts. En effet, ces parents peuvent, à travers diverses stratégies (p. ex., payer des tuteurs), réduire les difficultés scolaires vécues par leurs enfants. Ainsi, les parents appartenant aux classes moyennes et supérieures sont davantage dans la possibilité d'effectuer un travail en amont du choix de l'école, c'est-à-dire de mettre en place, dès le jeune âge des enfants, des stratégies (directes ou indirectes) d'orientation scolaire ou professionnelle contribuant à donner des atouts sur le plan académique, mais aussi à enligner les intérêts ou préférences des enfants avec les leurs (van Zanten, 2009c; Darmon, 2007).

3.2.6 Le rôle des réseaux sociaux

Outre les relations et les rapports au sein de la famille, les parents sont insérés dans des réseaux sociaux et ceux-ci jouent un important rôle sur les choix. En effet, il a été démontré que les réseaux

sociaux constituent des sources d'informations que les parents mobilisent afin de construire leur jugement des offres éducatives et de développer des stratégies à l'égard de leurs choix (Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013; van Zanten, 2009a; van Zanten, 2007). Le recours aux réseaux sociaux fut soulevé par plusieurs recherches ayant porté sur la question du choix de l'école par les parents. Ainsi, van Zanten (2009a), qui s'appuie sur les perspectives de Karpik (2007) et Granovetter (2008), a analysé les réseaux sociaux « comme des 'dispositifs de jugement' et comme des ressources pour des actions 'encastrées' dans le social » (p. 153). Cette conception des réseaux sociaux est étroitement liée au concept de capital social de Bourdieu, qu'il définit comme « l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'interreconnaissance » (Bourdieu, 1980b, p. 2). Le capital social peut participer à l'augmentation du volume de capital économique et de capital culturel. Il peut également contribuer à la possession d'un plus grand capital d'informations (Héran, 1996) sur le système éducatif en vigueur.

La question du rôle des réseaux sociaux dans les choix concrets a surtout été analysée à la lumière de l'approche en termes de classes sociales de Bourdieu. Parmi les constats qui ont émergé de ces recherches, il a été démontré que les parents appartenant aux classes moyennes et supérieures détiennent un plus grand capital social, constituant un autre avantage en comparaison aux classes défavorisées ou populaires. D'abord, ils ont des réseaux sociaux généralement plus étendus que les parents des classes défavorisées ou populaires. Ensuite, ils ont davantage de chances que leurs réseaux sociaux se composent d'individus appartenant également aux classes moyennes et supérieures, leur permettant ainsi d'avoir accès non seulement à plus d'informations, mais possiblement à de l'information plus approfondie (Schneider et *al.*, 1997). Il y a également plus de chances que le fait de choisir l'école soit présent dans leurs réseaux sociaux, ce qui peut être un incitatif au choix.

Or, les réseaux sociaux des individus sont généralement étendus et diversifiés. Ainsi, les individus qui composent les réseaux sociaux ne sont pas tous mobilisés et s'ils le sont, ils ne le sont pas tous de la même façon. Des chercheurs se sont donc intéressés aux usages des réseaux sociaux en tant que sources d'informations. En effet, van Zanten (2009a) a souligné le fait que les parents s'appuient davantage sur les individus qui habitent le même contexte local, c'est-à-dire les réseaux

locaux. Aussi, le degré de confiance que les parents ont envers les individus composant leurs réseaux sociaux varie. Ainsi, les opinions ou jugements des offres éducatives de certains individus sont davantage pris en considération que d'autres. Les parents peuvent solliciter les jugements des individus de leur entourage, mais n'en retenir que certains. En effet, il existe une distinction entre le recours et l'usage des sources d'informations (Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013). Généralement, les opinions ou jugements mobilisés lors des choix sont ceux qui proviennent de sources jugées fiables par les parents.

3.2.7 Effets des caractéristiques des systèmes éducatifs et des marchés scolaires sur les choix

Les deux sections précédentes ont travaillé à replacer les choix des parents dans le contexte familial et les réseaux sociaux. D'autres contextes et leurs impacts sur les choix de l'école ont été mis en lumière. En effet, des travaux mobilisant une approche comparative internationale ont mis en évidence le fait que la propension à choisir l'école varie en fonction des contextes nationaux ou autres niveaux administratifs/législatifs qui s'occupent du domaine éducatif sur un même territoire national (p. ex., États (États-Unis), provinces/territoires (Canada), cantons (Suisse)). Ainsi, le cadre socio-spatial dans lequel les choix sont effectués intervient sur la pratique du choix (Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013). Plus précisément, des variables contextuelles sur le plan national ou en fonction des modes de fonctionnement des systèmes éducatifs ont été identifiées. D'abord, il a été démontré que la présence, ou *a contrario* l'absence, de lois constituent des incitatifs ou des freins aux choix de l'école. Ensuite, les caractéristiques des modes de régulation des systèmes éducatifs (offre éducative uniformisée ou non, type de régulation institutionnelle, subvention des écoles privées par le gouvernement, etc.) interviennent également sur le fait de choisir. Enfin, le niveau de confiance générale dans le système éducatif public influe sur les décisions parentales (Poikolainen, 2012). En effet, plus les discours véhiculés sont positifs à l'égard de la qualité de l'éducation des écoles publiques, plus les parents envoient leurs enfants à l'école publique du quartier.

Non seulement les choix de l'école varient selon les contextes nationaux, elle diffère également à l'intérieur de ceux-ci, c'est-à-dire selon les contextes locaux. En effet, le caractère local des choix a été mis en lumière par plusieurs recherches (Broccolichi et van Zanten, 1997; Ball et Maroy,

2008; Barthon et Monfroy, 2011). D'abord, les marchés scolaires diffèrent généralement entre eux sur un même territoire national puisque l'offre éducative varie selon les contextes locaux. Des études, principalement françaises ou européennes, ont démontré que les caractéristiques de l'offre éducative à la portée des parents ont un impact sur les choix de l'école (François et Poupeau, 2008; Oberti, 2005, 2007; van Zanten, 2004). Ainsi, elle est plus fréquente dans les centres urbains. Mais aussi, elle varie selon les centres urbains et à l'intérieur de ceux-ci, notamment en raison des variations des caractéristiques des offres éducatives (p. ex., forte présence d'écoles privées, forte compétition entre les écoles, ségrégation urbaine).

En effet, plusieurs recherches ont mis en lumière les liens entre les caractéristiques des offres éducatives disponibles sur un même territoire géographique et le fait de choisir l'école. Par exemple, l'étude quantitative française d'Oberti (2005), croisant les caractéristiques de l'offre éducative des espaces urbains et les pratiques des familles, a mis en lumière le fait que « les pratiques de choix du collège se montrent particulièrement fréquentes dans les territoires urbains où elles se trouvent, exacerbées à la fois parce que l'offre scolaire locale y est importante et diversifiée, mais aussi parce qu'elle est hiérarchisée et répartie dans l'espace résidentiel de manière inégale » (Barthon et Monroy, 2011, p. 321). Selon la recherche française de Broccolichi (2009), la proximité spatiale entre les écoles du quartier a également un impact sur la perception des différences entre ces dernières et sur les possibilités de choix. La présence d'une offre éducative privée intervient également sur les choix de l'école (Barthon et Monroy, 2011). Ainsi, ce n'est pas exclusivement la diversification ou la hiérarchisation de l'offre éducative dans un contexte local qui influe sur la pratique de choisir, mais bien également sa concentration et le type d'offre éducative qui la compose.

Mais aussi, les contextes locaux sont traversés par des dynamiques urbaines spécifiques qui ont un impact sur les choix de l'école. D'abord, les caractéristiques sociodémographiques (p. ex., taux de la population défavorisée, diversité ethnique) des populations des villes varient entre elles, mais également selon leurs quartiers. Comme les caractéristiques sociodémographiques des publics scolaires sont souvent prises en compte par les parents afin de choisir l'école (van Zanten, 2009a, 2009b; Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013), on peut facilement penser que cela a un impact sur les choix de l'école en fonction des villes, mais également selon la répartition des populations en

fonction des quartiers (p. ex., ségrégations sociales et ethniques selon les quartiers). Ensuite, le degré de développement et d'accessibilité des transports en commun des villes, mais également selon les quartiers, a un impact (Bagley, Woods et Glatter, 2001; Barthon et Monfroy, 2011; Lauen, 2007).

Les choix de l'école par les parents varient à l'intérieur des contextes locaux en raison des pratiques institutionnelles des écoles et de leurs acteurs scolaires (direction, enseignants, etc.). En effet, les pratiques institutionnelles des écoles et de leurs acteurs ne sont pas neutres. Elles participent aux dynamiques à l'œuvre dans les marchés scolaires. Les écoles, notamment en raison de la concurrence entre elles, peuvent développer diverses stratégies qui peuvent influencer sur les choix. Par exemple, elles peuvent mettre en place des mécanismes de diffusion d'informations aux parents par rapport aux offres éducatives (p. ex., distribution de pamphlets, séances d'informations). Mais aussi, les membres du personnel scolaire des écoles et leur implication dans les choix peuvent être des initiatives d'ordre personnel, c'est-à-dire qui sont non liées à des pratiques institutionnalisées par l'école. En effet, les membres du personnel scolaire peuvent à leur discrétion transmettre de l'information aux parents.

Mais surtout, des recherches ont mis en lumière le recours aux membres du personnel scolaire (direction, enseignants, etc.) en tant que source d'informations par les parents (Ball et Vincent, 1998; van Zanten, 2009a). Des variations en fonction de la classe sociale ont toutefois été soulevées par rapport à la confiance que les parents accordent aux membres du personnel scolaire et à leur recours en tant que source d'information (van Zanten, 2009a). Les classes défavorisées ou populaires les considèrent davantage comme des sources de confiance. En effet, « ils ont tendance à les considérer comme des experts institutionnels dont les connaissances et compétences dépassent les leurs, ce qui fait qu'ils accordent beaucoup de crédit à leurs conseils » (Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013, p. 108). Bref, les parents sont insérés dans des institutions scolaires dont les pratiques en matière de choix de l'école varient, pouvant avoir un impact sur les choix de l'école.

Finalement, des chercheurs se sont intéressés à la dimension temporelle (cadre temporel) des marchés scolaires, c'est-à-dire à leur évolution dans le temps, étant un aspect peu étudié (Felouzis, van Zanten et Maroy, 2013). Cet angle d'analyse s'est surtout attardé à comprendre les

changements dans le temps des dynamiques des établissements scolaires inscrits dans des marchés scolaires, qu'ils soient officiels ou officieux. Or, il a été démontré que l'évolution dans le temps des marchés scolaires a aussi un impact sur les choix de l'école des parents. Une des dynamiques répertoriées est son accroissement dans le temps. Des chercheurs ont mis en évidence qu'au début des marchés scolaires, choisir l'école se restreignait aux parents les plus privilégiés, notamment ceux appartenant aux classes moyennes ou supérieures. Au fil du temps, notamment en raison de changements dans les processus de diffusion de l'information des organisations participant aux marchés scolaires (p. ex., écoles, autorités locales ou nationales, etc.) par rapport à la possibilité de choisir et aux offres éducatives, les parents ont été davantage informés de la possibilité de choisir et ont été plus enclins ainsi à le faire. Au fil du temps, la pratique gagne davantage les classes défavorisées ou populaires. On peut ainsi y voir un processus de normalisation de la pratique à choisir l'école (Rincke, 2006; Witte, Schlomer et Shober, 2007 cités dans Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013).

Ces études montrent l'importance de la prise en compte des cadres socio-spatiaux et temporels des marchés scolaires lors de l'analyse des choix des parents. Elles travaillent à davantage recontextualiser les choix des parents. En effet, ceux-ci s'inscrivent dans des contextes législatif, administratif, sociopolitique et géographique spécifiques qui peuvent influencer leurs choix de l'école. Quoique des chercheurs, notamment Barthou et Monfroy (2011), reconnaissent l'importance de ces contextes sur les choix, ils mettent également en garde contre la surestimation de leur poids que peut engendrer le recours à cette approche. Alors que leur influence ne doit pas être surestimée, il convient de l'intégrer à l'analyse des choix de l'école des parents. Plus précisément, il est intéressant de s'attarder à l'articulation entre les variables contextuelles et les caractéristiques sociales des individus. Cette section a permis de présenter diverses approches théoriques et concepts mobilisés afin d'analyser la pratique de choisir l'école des parents. Ces approches ne sont pas exhaustives, mais elles constituent un large portrait.

3.3 Choisir l'école des enfants dans le parcours migratoire : cadre d'analyse

Cette section présente le cadre d'analyse mobilisé pour cette thèse. De cette façon, nous exposons les inclinaisons théoriques et catégories analytiques à la base de l'analyse des données. La première sous-section délimite ce que nous entendons par l'étude des choix de l'école.

3.3.1 Choisir l'école des enfants : délimitation du phénomène à l'étude

Des problèmes de définition ou de délimitation du phénomène du choix de l'école par les parents pour leurs enfants sont repérables dans la littérature. D'abord, un manque de définition ou conceptualisation est identifiable dans plusieurs recherches. En effet, souvent les chercheurs ne définissent pas ce qu'ils entendent par le choix de l'école, comme si la délimitation du phénomène faisait consensus dans le milieu scientifique. Ensuite, si une définition ou conceptualisation est donnée, cette dernière est généralement partielle ou comporte des lacunes importantes (que nous explicitons dans les prochains paragraphes). Enfin, pour ceux ayant défini ce qu'ils entendaient par le fait de choisir l'école des enfants, leurs définitions soulèvent des interrogations pertinentes. Ces problèmes de définition ou de conceptualisation du phénomène engendrent entre autres un flou notionnel, rendant difficile la comparaison des résultats de recherche. Ils peuvent également expliquer, dans une certaine mesure, les variations de résultats entre les recherches.

Par exemple, Ben Ayed (2011) soulève le problème de la délimitation entre les parents « choisisseurs » et les parents « non choisisseurs », qui diffère selon les conceptions du phénomène de choisir l'école des enfants. En effet, des chercheurs considèrent qu'il y a un choix de l'école seulement lorsque les parents envoient leurs enfants dans des écoles autres que l'école publique du quartier. Ainsi, l'étude du choix de l'école n'englobe que les enfants allant dans des écoles privées ou dans des écoles publiques offrant des programmes particuliers ou étant éloignées du lieu de résidence. Par exemple, en France, le choix de l'école du quartier n'entre pas dans les mesures statistiques du phénomène. Ainsi, les familles ayant fait le choix de l'école du quartier ont été reléguées à la catégorie des « non choisisseurs » (Cayouette, 2009). Le choix de l'école du quartier est également exclu, *de facto*, de plusieurs recherches américaines. En effet, des chercheurs ont défini le choix de l'école comme : « the option available to parents that allows them to enroll their child in a school that is outside of their geographic or neighborhood catchment area » (Evans, 2002, p. 317).

La qualification automatique de l'école publique du quartier comme un non-choix pose plusieurs problèmes. D'abord, des parents font le choix explicite d'envoyer leurs enfants à l'école publique de leur quartier. Pourquoi l'école publique du quartier serait-elle d'emblée un non-choix ? En effet, elle peut être considérée par des parents comme un « bon » choix (Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013). Ensuite, que faisons-nous des parents ayant choisi d'habiter à proximité d'écoles publiques réputées ou répondant à leurs attentes éducatives ? En effet, plusieurs parents réconcilient le problème de la distance entre l'école recherchée et le lieu de résidence en choisissant de s'établir près de cette dernière (stratégies résidentielles) (Oberti, 2005, 2007; van Zanten, 2009a). Cette considération en appelle à une définition large du phénomène du choix de l'école, c'est-à-dire à l'inclusion d'options présumées être des non-choix, notamment l'école publique du quartier.

Ben Ayed (2011) a soulevé un autre problème, soit celui de la qualification automatique de la fréquentation d'une école autre que celle du quartier comme un choix. En effet, comme il l'a soulevé en France, certains jeunes fréquentent des écoles (publiques ou privées) loin de leur lieu de résidence parce qu'elles sont les seules disposées à les accueillir. Ces jeunes ont généralement des difficultés d'apprentissage ou de comportement et ont été rejetés par plusieurs écoles auparavant. Ainsi, l'école qui les accueille ne constitue pas un choix délibéré. Les deux problèmes de délimitation du phénomène du choix de l'école soulevés par Ben Ayed (2011) mettent en lumière la pertinence de mettre au centre les expériences à l'égard du choix de l'école de leurs enfants. En effet, cet angle d'analyse permet de ne pas considérer des non-choix comme des choix et vice-versa. C'est l'angle d'analyse préconisé dans cette thèse. Ce point est abordé à la prochaine sous-section (section 3.3.2).

La conception du choix de l'école de Héran (1996) soulève également des interrogations pertinentes. En effet, la catégorie des « choisisseurs » inclut les parents qui mettent en œuvre « une pratique active de prospection d'établissements et de prises de contact avec les responsables éducatifs » (Héran, 1996, cité dans Ben Ayed, 2011, p. 43). Cette conception « active » du choix élimine d'emblée les parents qui n'ont pas effectué d'actions concrètes de recherche d'un établissement scolaire (p. ex., aller visiter des écoles, faire des recherches sur Internet). Or, une démarche réflexive par rapport au choix de l'école peut être présente sans que cela amène les

parents à poser des actions « concrètes ». Ces derniers ne ressentent possiblement pas le besoin ou n'ont pas le temps de s'engager dans une recherche « active » d'une école. C'est également une des lacunes soulignées par Barthou et Monfroy (2005, cité dans Cayouette, 2009). Cette catégorisation ne permettrait pas de rendre compte de la complexité de la pratique du choix de l'école.

Bref, ces considérations appellent à une définition large du phénomène de la pratique de choisir l'école des enfants. Plus précisément, afin d'établir la distinction théorique entre les parents « choisisseurs » et « non choisisseurs », le modèle de Poikolainen (2012) a été retenu. Ce dernier se base sur le croisement de deux dimensions afin de déterminer des types de positionnements des parents par rapport à la pratique de choisir l'école. La première dimension « évalue » à quel point les parents sont conscients de la possibilité de choisir tandis que la deuxième tente de qualifier la façon dont les parents agissent en relation avec le « marché scolaire » présumé. Pour cette thèse, nous retenons du modèle de Poikolainen (2012) l'élément de la « conscience de la possibilité de choisir » comme délimitation entre les parents « choisisseurs » et les parents « non choisisseurs ». Nous considérons que cet élément permet de ne pas éliminer d'emblée des parents qui ont choisi consciemment, c'est-à-dire après l'évaluation d'options à leur portée, l'école publique du quartier pour leurs enfants.

Avec la mobilisation de ce critère de délimitation du phénomène à l'étude, l'école publique du quartier peut être considérée comme un choix effectué par les parents. Ce type de choix n'est pas d'emblée évacué de l'analyse. Il n'est que le résultat d'une différente configuration des différentes dimensions intervenant dans les choix. De cette façon, nous nous distancions des chercheurs qui ont considéré d'emblée le choix de l'école du quartier comme un non-choix. Aussi, la mobilisation de l'élément de la « conscience de la possibilité de choisir » permet d'incorporer les parents qui voulaient choisir l'école, mais ne l'ont pas fait en raison de contraintes (réelles ou perçues). Aussi, nous considérons l'implication « active » des parents différemment de Héran (1996). En effet, nous y intégrons les démarches entreprises par les parents qui sont exclusivement réflexives (p. ex., évaluation des options sans actions concrètes entreprises). Cette thèse s'inscrit donc, dans un paradigme de l'implication « active » des parents en relation à l'évaluation des écoles. Puisque cette thèse ne se restreint pas à la dimension « active », pensée ici comme Héran (1996), du fait de

choisir l'école, elle peut inclure un éventail plus large de modalités et de discours liés au choix, mais également d'effets de contraintes (réelles ou perçues). La délimitation de la pratique de choisir l'école retenue est ainsi moins réductrice du phénomène à l'étude.

3.3.2 *Regard sur les processus de prise de décision conduisant aux choix*

Plusieurs des recherches portant sur les choix de l'école se restreignent à analyser les choix concrets que les parents ont effectués. À l'instar de Butler et *al.* (2007), nous considérons que poser le regard sur les « processus de prise de décision » est plus pertinent puisque si ce ne sont pas tous les parents qui sont en mesure, notamment en raison de contraintes (p. ex., financières), d'opter pour une école autre que celle du quartier, tous entament un processus décisionnel, à moins de ne pas être conscients de la possibilité de choisir. Ainsi, s'attarder aux processus de prise de décision permet d'incorporer et d'analyser les décisions des parents qui ont opté pour l'école publique de leur quartier. Aussi, s'intéresser aux processus de prise de décision conduisant aux choix concrets permet de mieux cerner les diverses dimensions, ainsi que leurs poids, ayant joué sur la mise en forme de la décision en faveur de telle ou telle école. En effet, selon Vincent et *al.* (2010), les choix sont « *a composite of fears, aspirations, contingencies and constraints, norms, social relations, and routines and 'obviousnesses'* » (p. 295). Mettre l'accent sur les processus de prise de décision permet d'examiner comment les acteurs sociaux articulent les diverses dimensions. Cet angle d'analyse permet d'aborder les nuances et les complexités.

Nous considérons donc que les choix concrets découlent d'un processus de prise de décision composé généralement de plusieurs dimensions qui ont un poids relatif selon les parents, mais aussi parfois en fonction de leurs enfants. Malgré ces variations, les processus de prise de décision des parents en ce qui a trait au choix de l'école de leurs enfants, s'articulent autour de leur vision du monde social qui s'est construite tout au long de leur parcours de vie, c'est-à-dire en fonction de leur parcours social et scolaire, de leurs expériences, etc. Pour les parents immigrants, leur vision du monde social est aussi teintée par leur parcours migratoire et les expériences qui y sont reliées. La vision du monde social des parents est également liée à leurs positions sociales (réelles ou perçues) dans diverses échelles de structure sociale ou de rapports de domination (classe sociale, ethnicité/« race », genre, etc.), mais aussi en fonction des valeurs, modes de vie, etc. Dans le

contexte du pays d'accueil, les parents immigrants sont également insérés dans des rapports immigrants/non-immigrants, pouvant modeler leur vision du monde social. La vision du monde social est à la base de l'activation des capitaux/ressources détenus (économique, scolaire, etc.) et de leur direction, c'est-à-dire la décision de mobiliser les ressources financières pour un établissement scolaire plutôt qu'un autre. Bref, la vision du monde social est à la base des choix de l'école de parents, sauf s'ils expérimentent des contraintes (réelles ou perçues) les empêchant de choisir l'école voulue (p. ex. contrainte financière).

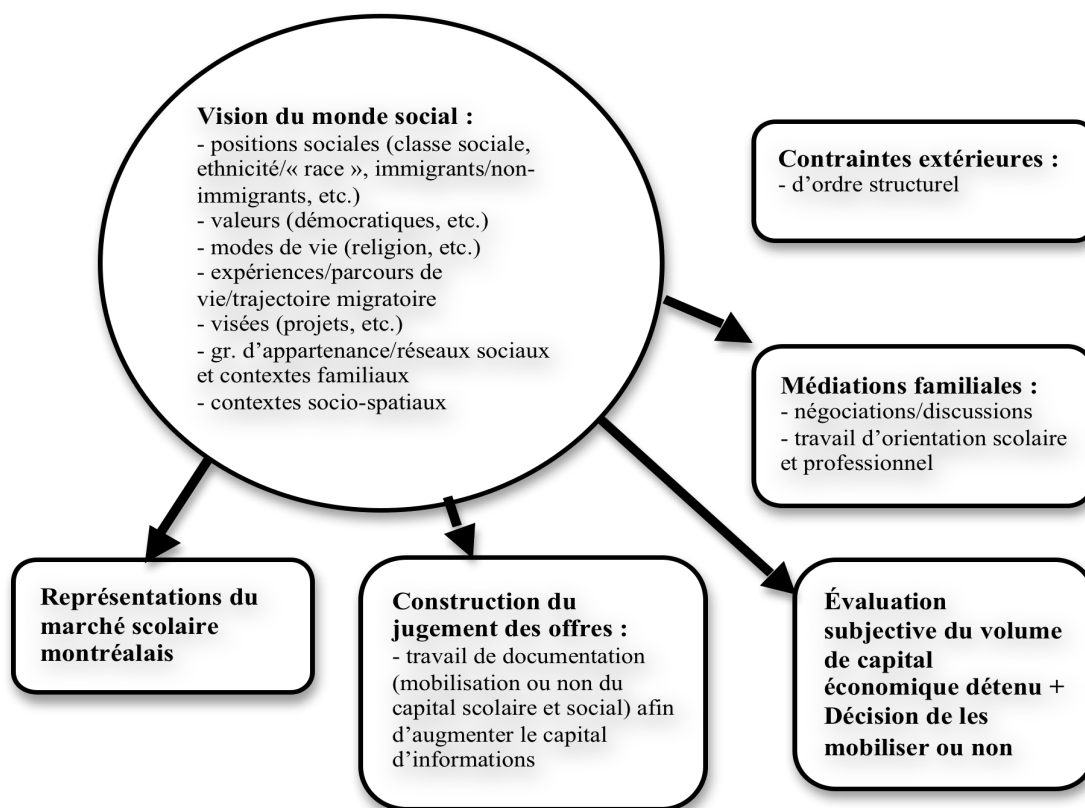
De plus, lorsqu'il est question de choisir l'école des enfants, les parents ne sont pas des acteurs « isolés ». Les processus de prise de décision et les choix concrets qui en découlent sont coconstruits avec plusieurs acteurs ayant aussi des visions du monde social qui se sont construites au fil de leur parcours de vie. En effet, les prises de décision se font notamment dans un contexte précis, soit celui de la famille. Ainsi, elles s'inscrivent dans des rapports et des relations familiales, conjugales et de parentalité (conjoint, enfants, autres membres de la famille, etc.), mais également dans la trajectoire scolaire des enfants. De cette façon, choisir l'école incorpore des médiations ou négociations familiales (van Zanten, 2009a). Aussi, les parents évoluent dans des réseaux sociaux, constituant des sources d'informations. Ces réseaux sociaux peuvent avoir une influence sur la vision du monde social et les choix. Finalement, les processus de prise de décision se déroulent dans des contextes nationaux et locaux spécifiques qui les cadrent. La prise en compte de ces contextes (familiaux, réseaux sociaux, facteurs structurels) se distingue de la vision « atomiste » des choix caractérisant l'individualisme méthodologique et la théorie des choix rationnels.

Afin de mieux comprendre la vision du monde social des participants, nous retenons l'approche « structurelle » de Bourdieu (1979), mais nous y ajoutons d'autres rapports sociaux à ceux liés à la classe sociale (p. ex., ethnicité/« race », immigrants/non-immigrants). De cette façon, nous mobilisons une approche intersectionnelle des rapports sociaux (Crenshaw, 1989; Bilge, 2009). Aussi, nous retenons la définition « large » de la culture de Bulman (2004). Les valeurs, modes de vie et expériences antérieures constituent des dimensions pouvant influencer sur la vision du monde social. L'approche de Bulman permet donc l'incorporation de la dimension temporelle (passé individuel) au modèle d'analyse des choix de l'école effectués par les participants. Finalement, nous mobilisons les approches qui replacent les choix de l'école des répondants dans leur contexte

familial (van Zanten, 2009a; Blanchard et Cayouette-Remblière, 2011), mais également dans le contexte sociétal plus large, c'est-à-dire dans les cadres socio-spatiaux (Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013).

Nous avons retenu pour l'analyse des données cinq dimensions constitutives des processus de prise de décision conduisant aux choix concrets. D'abord, la mise en forme de la décision se compose des représentations (la carte subjective) que les participants ont du marché scolaire montréalais pour l'ordre d'enseignement du secondaire. Ensuite, il y a le jugement des offres éducatives que les répondants construisent. La construction du jugement exige un travail de documentation, une « enquête sociale » (van Zanten, 2009a). Ce travail de documentation se caractérise par la mise en place de stratégies afin d'augmenter le capital d'informations (Héran, 1996), telles que la mobilisation du capital scolaire et social (réseaux sociaux) (Bourdieu, 1979). Il incorpore également des stratégies comparatives (van Zanten, 2009a) des offres éducatives afin de construire les représentations des offres éducatives du marché scolaire, le jugement et la mise en forme de la décision en faveur d'un type d'établissements scolaires. Aussi, les processus de prise de décision se composent de l'évaluation subjective du volume de capitaux économiques détenu et la décision de les mobiliser ou non. De plus, des médiations familiales (van Zanten, 2009a) caractérisent également les processus de prise de décision. Ces quatre premières dimensions constitutives sont traversées par la vision du monde social des participants. Enfin, les processus de prise de décision sont composés de contraintes extérieures aux parents, telles que des contraintes structurelles. Le schéma 3.1 ci-dessous illustre ces dimensions constitutives.

Schéma 3.1 : Dimensions constitutives des processus de prise de décision conduisant aux choix concrets



Le modèle sur lequel nous nous appuyons s'inspire dans une large partie sur celui de van Zanten (2009a). En effet, en mobilisant sur une vaste littérature en sociologie, elle intègre l'analyse des déterminants individuels des choix (visées, valeurs, ressources, etc.) ainsi que celle des contextes dans lesquels les parents évoluent (famille, réseaux sociaux, rapport à l'offre éducative, etc.). Toutefois, le modèle mobilisé dans cette thèse se distingue du sien. En effet, le modèle de van Zanten (2009a) s'appuie sur le « postulat de l'existence d'un lien entre les choix et les intérêts de classe des parents des classes moyennes » (p. 17). À cet effet, elle mobilise, comme mentionné à la section 3.2.1, l'approche bourdieusienne des classes sociales. Nous retenons plutôt l'idée de l'existence d'un lien entre les choix concrets effectués et la vision du monde social, sauf sous l'effet de contraintes (réelles ou perçues). Cependant, la classe sociale n'est pas l'unique marqueur social

délimitant les différentes catégories de parents immigrants, comme dans l'approche de van Zanten (2009a). Nous regardons une multitude de marqueurs sociaux et leur articulation.

3.3.3 *Expériences, vécus et représentations : points de vue des acteurs mis au centre de l'analyse*

C'est à partir d'une sociologie compréhensive d'inspiration wébérienne, c'est-à-dire centrée sur le sens que les parents immigrants donnent à leurs choix, que nous analysons les choix. L'approche théorique préconisée laisse ainsi davantage de place à la capacité interprétative des acteurs sociaux (Lapassade, 1996), donc au sens et aux motifs à la base de leurs choix/actions. L'approche théorique mobilise un angle d'analyse subjectif. Plus précisément, nous nous intéressons aux expériences et vécus des parents immigrants à l'égard de leurs choix d'une école secondaire pour leurs enfants dans le contexte montréalais. Nous nous penchons également sur les représentations des parents immigrants, c'est-à-dire leurs représentations individuelles, étant la façon dont les individus conçoivent le monde social et les situations dans lesquelles ils se retrouvent. Les représentations individuelles sont donc des modalités de connaissances propres à un sujet (Durkheim, 1898). Les représentations individuelles dépendent notamment de l'histoire, des expériences des individus. Les représentations individuelles servent à organiser les actions. Elles sont teintées par les représentations sociales, c'est-à-dire des « forme[s] de connaissance, socialement élaborée[s] et partagée[s], ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1991, p. 36). Les individus ne sont pas dans des vases clos. Ils peuvent être influencés par les représentations sociales, mais également participer à leur élaboration, à leur transformation.

Afin d'analyser le sens que les parents immigrants interrogés donnent à leur choix d'une école secondaire pour leurs enfants, nous convoquons la sociologie de l'expérience de Dubet (1994). En effet, cet outil théorique offre un cadre interprétatif des choix et permet de dégager des orientations typologiques. Dubet (1994, 2016) a identifié trois logiques d'action : la logique stratégique, la logique d'intégration et la logique de subjectivation. D'abord, l'expérience de choisir peut se caractériser par une *logique stratégique*; celle-ci implique une vision plus instrumentale où le choix est fait dans un objectif calculé. Ensuite, l'expérience de choisir peut impliquer une volonté de maintenir et de renforcer des appartenances ou à en acquérir de nouvelles. C'est la *logique*

d'intégration. Enfin, l'expérience de choisir peut se caractériser par un désir de devenir un sujet, c'est-à-dire d'être doté d'une pensée unique et de prendre des positions critiques face aux normes reçues. Il s'agit de la *logique de subjectivation*. Toutefois, l'expérience de choisir l'école que nous étudions s'inscrit dans un rôle spécifique, soit celui de parent. Les descriptions des trois logiques de Dubet (1994, 2016) sont donc réinterprétées à la lumière de ce rôle. De cette façon, la logique stratégique fait référence à la défense, par les parents, des intérêts familiaux sur un ou plusieurs marchés (scolaires, de l'emploi, etc.). La logique d'intégration se rapporte à la volonté des parents que leurs enfants s'intègrent dans un ou des groupes ou communautés. Finalement, la logique de subjectivation renvoie au désir des parents que leurs enfants se développent en tant que sujets dotés d'une pensée unique, c'est-à-dire qu'ils s'autoréalisent, qu'ils deviennent des sujets.

3.3.4 Entre stratégies subjectives et contraintes objectives

À la lumière des trois grandes approches théoriques présentées à la section 3.1, cette thèse s'inscrit dans celle qui conçoit les choix/actions sociales comme le résultat de la dualité individu/structures sociales, notamment puisqu'elle permet de mieux cerner la complexité inhérente aux choix de l'école. Toutefois, l'orientation théorique mobilisée penche davantage du côté du paradigme de l'agentivité des acteurs que du déterminisme social. De cette façon, l'approche théorique s'attarde aux marges de manœuvre (agentivité et stratégies) que les acteurs sociaux – des parents immigrants dans le cas de cette thèse – négocient et mettent en place à l'égard des structures sociales. En effet, l'articulation individu/structures sociales est pensée selon l'idée que l'acteur a la capacité d'établir une distance à l'égard des structures sociales, c'est-à-dire qu'il est un sujet. Or, nous ne négligeons pas les effets des structures sociales sur les individus et sur leurs choix/actions. De cette façon, nous prenons en compte l'articulation entre les stratégies subjectives et les contraintes objectives.

Cependant, nous concevons les structures sociales différemment de l'approche du déterminisme social. En effet, dans la lignée de l'individualisme méthodologique tempéré (Déchaux, 2010), les structures sociales sont plutôt pensées comme des cadres de référence que les acteurs sociaux décident de mobiliser ou non. Les cadres de référence peuvent être des normes, règles, représentations, connaissances ou structures sociales (Déchaux, 2010). Ils ne déterminent pas l'action. Ils sont plutôt des ressources cognitives que les acteurs sociaux peuvent utiliser pour

orienter leurs choix/actions. Les cadres de référence ont été acquis par les acteurs sociaux à travers diverses formes de socialisation, tout au long du parcours de vie et dans différentes sphères ou contextes sociaux. Les cadres de référence sont des objets collectifs qui préexistent aux acteurs sociaux. Ils sont donc, dans une certaine mesure, impersonnels. Or, ils sont également des constructions sociales façonnées de façon continue par les acteurs sociaux. Ainsi, les acteurs sociaux reçoivent les cadres de références à travers la socialisation, mais ils ont la capacité de les changer à travers diverses stratégies.

L'agir en situation n'est pas le résultat mécanique des socialisations des acteurs sociaux correspondant à leurs positions sociales et à leurs expériences tout au long de leur parcours de vie. Les acteurs sociaux peuvent se créer des marges de manœuvre et établir des stratégies à l'égard des cadres de référence qu'ils ont reçus. Aussi, les cadres ne sont pas des données immuables. Les acteurs sociaux peuvent travailler grâce à leurs actions à les changer. Devant une situation, un choix ou une action à accomplir, il y a donc l'activité cognitive des acteurs sociaux. L'activité cognitive implique que les acteurs sociaux établissent des raisonnements sur la base de leurs connaissances ou expériences. Ils vont ainsi sélectionner les connaissances possédées sur lesquelles ils vont baser leurs choix ou actions. Selon Boudon, l'activité cognitive est unifiée. Il y a adéquation entre l'action sociale et la conscience des acteurs sociaux. Or, selon Déchaux (2010), le sujet est capable de disjonction cognitive, c'est-à-dire qu'il « peut opérer des compartimentages cognitifs ajustés aux situations sociales dans lesquelles il se trouve » (p. 732). Plus précisément, les acteurs sociaux n'agissent pas à tout moment en concordance totale avec leurs valeurs, idéaux et visions du monde social. Par exemple, il peut arriver qu'un cadre engendre des ruptures et qui fait que les acteurs sociaux vont préconiser un aspect plutôt qu'un autre. L'expérience migratoire, notamment l'expérience de délocalisation qui l'accompagne, peut engendrer des ruptures de cadrage.

Or, les situations sociales sont susceptibles de faire intervenir des effets de disposition, de position et de cadrage (Déchaux, 2010). Les effets de disposition se basent sur le fait que les acteurs sociaux face à une situation similaire ne détiennent pas les mêmes connaissances ou expériences, notamment attribuables à des socialisations différentes. Les effets de disposition sont « des états mentaux capitalisés, enfouis dans la conscience de l'acteur, le résultat d'une suite d'expériences constituant des « propositions-pivots » (Le Du, 2004, p. 140) qui vont servir de base à des

inférences dans le raisonnement ordinaire et les pratiques qui lui sont liées » (p. 730). Les effets de position sont liés aux différentes positions sociales détenues par les individus dans les différentes échelles sociales (rapports de classe sociale, d'ethnicité/« race », linguistiques, politiques, etc.). Les effets de disposition et de position peuvent engendrer par exemple des rapports différents au monde social ou des accès distincts, voire inégaux, à l'information. Finalement, les effets de cadrage sont liés aux effets des règles, normes sociales ou représentations sur les actions des individus. Parmi les effets de cadrages, il y a par exemple le fait de limiter ou de permettre l'action (contraintes externes ou habilitations).

3.3.5 La sociologie des marchés scolaires comme trame de fond des processus de sélection

La question de l'analyse des processus de prise de décision conduisant aux choix de l'école s'insère dans le cadre plus large de la sociologie des marchés scolaires telle qu'élaborée par Felouzis, Maroy et van Zanten (2013). En effet, cette sociologie regorge de concepts et d'outils théoriques utiles à l'analyse des choix des parents. S'appuyant sur une vaste littérature scientifique, Felouzis, Maroy et van Zanten (2013) ont entrepris la difficile tâche de dessiner les contours d'une telle sociologie. La mobilisation de la sociologie des marchés scolaires permet ainsi de proposer un mode d'interprétation dans lequel les processus de sélection s'insèrent. Elle offre une trame de fond afin d'analyser les choix concrets effectués. Elle permet entre autres d'établir des ponts entre le niveau micro (pratiques et discours des acteurs sociaux) et le niveau macro (facteurs structurels).

Dans leur entreprise de définition du concept de marché scolaire, Felouzis, Maroy et van Zanten (2013) ont répertorié des caractéristiques traversant les marchés scolaires, et ce, outre les formes spécifiques (idéal-types) qu'ils recouvrent⁴⁶. D'abord, ils soulignent que la différenciation de l'offre éducative constitue le moteur des marchés scolaires. En effet, sans la différenciation de l'offre éducative, il n'y a pas de concurrence entre les établissements pour les élèves et entre les parents pour les places limitées dans les établissements convoités. Bref, il n'y a pas le jeu de l'offre et de la demande. Nous préférons le terme différenciation de l'offre éducative à celui de différenciation curriculaire, défini au chapitre I, puisqu'il englobe un éventail plus large de

⁴⁶ Felouzis, Maroy et van Zanten (2013) ont établi une typologie des formes que prennent les marchés scolaires. Ils ont identifié trois idéal-types : les marchés « privés », les quasi-marchés et les marchés officieux.

phénomènes de différenciation des services éducatifs caractérisant les marchés scolaires. Felouzis, Maroy et van Zanten (2013) ont identifié deux processus de différenciation distincts, soit la hiérarchisation et la spécialisation des offres éducatives. Ces deux processus ont été nommé différenciation verticale ou horizontale par d'autres chercheurs (Laplante et *al.*, 2018).

Ensuite, les auteurs rappellent qu'indépendamment de la forme spécifique des marchés scolaires, « la rencontre entre l'offre et la demande est toujours organisée par le jugement » (Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013, p. 35). Cela est lié au caractère « singulier » que les services éducatifs prennent dans les marchés scolaires. Les écoles sont comparées entre elles par les parents à l'aide de divers « dispositifs de jugement » (van Zanten, 2009a) qui agissent en tant que soutien aux processus de prise de décisions, et donc à la construction des jugements des offres éducatives. Mais encore, les auteurs rappellent que malgré l'entreprise des parents d'évaluer quelle école offre la meilleure qualité de l'éducation, celle-ci n'est jamais garantie (Broccolichi et van Zanten, 1996). En effet, choisir l'école ne constitue pas une garantie d'atteinte des objectifs éducatifs des parents. Cette non-garantie de la qualité de l'éducation teinte les choix des parents. Par exemple, elle peut faire en sorte que les parents s'appuient surtout sur les réputations ou statuts, ici pensé au sens de Podolny (1993, 2005), des écoles afin de faire leurs choix (logique statutaire) (van Zanten, 2009a). Dans ses travaux portant sur les dynamiques constitutives des marchés, Podolny (1993) définit le statut d'un producteur de produits selon la perception de la qualité accordée à ses produits et ce, en lien avec la qualité perçue des produits de ses concurrents. En d'autres termes, les statuts dans un marché se composent d'un volet subjectif et relationnel. De plus, Felouzis, Maroy et van Zanten (2013) soulignent que la diffusion de l'information s'effectue de manière inégale à l'intérieur des marchés scolaires, ce qui constitue l'une des raisons à la base des inégalités devant le choix parmi les parents.

Outre ces caractéristiques, dans chacune des formes spécifiques (idéal-types) des marchés scolaires, Felouzis, Maroy et van Zanten (2013) observent des interdépendances compétitives entre les établissements, c'est-à-dire « le fait qu'un établissement X est affecté directement par les pratiques des établissements situés dans le même espace ou dans des espaces voisins en relation avec les ressources convoitées par chacun (des élèves, des enseignants, des moyens financiers...) et par rapport auxquelles ils sont objectivement et se perçoivent le plus souvent subjectivement en

situation de concurrence (Delvaux et van Zanten, 2006) » (Maroy et van Zanten, 2007, p. 467). Des chercheurs ont également rapporté que les marchés scolaires se caractérisent par des circuits de scolarisation, désignant « la différenciation des trajectoires scolaires à l'échelle pertinente du système des établissements considérés (Ball, Bowe et Gewirtz, 1995; Broccolichi et van Zanten, 1996) » (François et Poupeau, 2009, p. 81). Nous y ajoutons l'idée de la continuité entre les ordres d'enseignement de la fréquentation d'une école appartenant à un type de circuit de scolarisation. Plus précisément, fréquenter un établissement dans la catégorie X peut dicter dans une certaine mesure la fréquentation d'un établissement considéré être dans la même catégorie à l'ordre d'enseignement suivant. Enfin, s'appuyant sur la conception des marchés de François (2008) et Steiner et Vatin (2009)⁴⁷, Felouzis, Maroy et van Zanten (2013) soulignent que les marchés scolaires sont traversés par des « rapports entre groupes sociaux, des inégalités, des conflits et des luttes pour obtenir ce bien à la fois rare et relatif qu'est un diplôme valorisé et valorisable dans le monde du travail (p. 14) ». Cette conception des marchés scolaires est productive.

3.4. Conclusion

Ce chapitre visait à présenter le cadre d'analyse mobilisé afin d'examiner les récits des parents immigrants interrogés à l'égard de leur choix d'une école secondaire pour leurs enfants dans le contexte montréalais. Dans ce cadre d'analyse, les choix sont analysés dans leurs multiples dimensions. C'est donc à partir de ce cadre d'analyse qui considère les choix de l'école en relation à la vision du monde social des acteurs sociaux, mais aussi des contextes dans lesquels ils s'insèrent (familiaux, relationnels, sociétaux) – un cadre issu d'une multitude d'approches théoriques des choix de l'école par les parents – que nous appréhendons, dans les prochains chapitres, les expériences, vécus, représentations et motifs de parents immigrants.

⁴⁷ La nouvelle sociologie économique conçoit le marché comme traversé par des logiques sociales influençant les échanges et les rapports entre les acteurs économiques. Elle se distancie ainsi des théories économiques néoclassiques.

Chapitre IV – Méthodologie

L'approche théorique centrant l'analyse sur les acteurs sociaux et le sens qu'ils donnent à leurs actions pousse à endosser une approche méthodologique qualitative/interprétative, étant généralement préconisée pour appréhender le point de vue et les expériences des acteurs sociaux. Cette orientation méthodologique vise ainsi à repérer dans les récits le contexte et le sens expliquant les actions des acteurs sociaux en lien avec le phénomène à l'étude. L'objectif de cette thèse étant de mieux comprendre les choix de l'école secondaire de parents immigrants résidant à Montréal pour leurs enfants, l'approche méthodologique qualitative/interprétative et l'entrevue semi-dirigée s'avèrent pertinentes. Dans ce chapitre, la démarche méthodologique sur laquelle cette thèse se base est présentée. De cette façon, les approches épistémologique et méthodologique préconisées et les raisons de ces choix sont précisées. Les méthodes de collecte et d'analyse des données mobilisées sont énoncées. Une brève explication du processus de validation des résultats est effectuée. Finalement, les différentes étapes d'analyse des données sont exposées.

4.1 Approche épistémologique

4.1.1 *Paradigme interprétatif*

L'approche théorique choisie implique de s'attarder à la subjectivité des acteurs sociaux, c'est-à-dire à leur interprétation de la réalité sociale. Ainsi, cette thèse s'inscrit dans le paradigme épistémologique interprétatif. Ce dernier se distingue du paradigme positiviste qui considère les faits sociaux comme des « faits », des « choses ». Dans le paradigme positiviste, la réalité empirique, soit la réalité objective et matérielle, constitue l'objet de recherche. Dans le paradigme interprétatif, c'est plutôt la connaissance que les acteurs sociaux ont de la réalité empirique, soit la réalité épistémique (la subjectivité), qui constitue l'objet de recherche (Anadón et Guillemette, 2007). Dans cette perspective, la subjectivité est un objet d'étude en soi (Holstein et Gubrium, 1994). En d'autres mots, l'objet de recherche est l'interprétation faite par les sujets sociaux de la réalité empirique. Ainsi, la réalité épistémique, contrairement à la réalité empirique, n'existe que

par la présence du sujet social. Ce dernier est donc central à l'analyse puisqu'il permet l'accès à la réalité épistémique.

Cette approche épistémologique refuse ainsi l'opposition « classique » entre l'objet et le sujet de la perspective positiviste. L'objet et le sujet sont plutôt appréhendés comme étant interdépendants. Cette interdépendance fut illustrée dans la sociologie compréhensive de Weber. En effet, selon Weber, « la réalité passe à travers le filtre des croyances, des valeurs et des finalités. La « vérité » est ainsi rattachée au sens que donne le sujet aux événements et aux actes » (Mucchielli, 2004, p. 60). Cette approche épistémologique a marqué le passage d'une ontologie réaliste à une ontologie relativiste et pluraliste : « realities are apprehendable in the form of multiple, intangible mental constructions, socially and experientially based, local and specific in nature » (Guba et Lincoln, 1994, p. 110). Cette approche épistémologique est cohérente avec l'approche théorique choisie puisque l'acteur social et le sens qu'il donne à ses actions et à la réalité sociale constituent l'objet de cette thèse. Ils sont au centre de l'analyse. C'est donc sur ces postulats épistémologiques que s'appuie la démarche méthodologique mobilisée dans cette thèse.

4.1.2 Paradigme constructiviste

Cette thèse s'inscrit également dans un paradigme épistémologique constructiviste. Les chercheurs qui souscrivent à ce paradigme épistémologique considèrent que la réalité sociale est le produit des interactions sociales entre divers acteurs sociaux dans un même contexte. La réalité sociale se construit au travers des interactions entre les autres acteurs sociaux. De cette façon, dans le paradigme constructiviste, l'intersubjectivité et les interactions sociales sont analysées. Cette conception de la réalité sociale concorde avec notre conception des choix présentée à la section 3.3 du chapitre III. En effet, nous considérons que les choix sont des coproductions sociales, c'est-à-dire qu'ils sont produits par une diversité d'acteurs sociaux. La connaissance produite à l'égard du marché scolaire montréalais est construite et partagée par les multiples acteurs sociaux évoluant dans ce contexte. Les choix de l'école secondaire de parents immigrants pour leurs enfants sont des actes sociaux (van Zanten, 2009a).

4.2 Approche méthodologique

4.2.1 Méthodologie qualitative

En regard des objectifs et questions de recherche (voir chapitre II section 2.3) ainsi que du cadre d'analyse et de la posture épistémologique, l'approche méthodologique qualitative est adoptée. Selon Savoie-Zajc (2011), la recherche qualitative désigne toutes recherches reposant sur des données difficiles à mesurer, notamment des mots, des comportements, etc. Elle peut être désignée comme « une démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation de témoignages, d'expériences ou de phénomènes. La logique à l'œuvre participe de la découverte et de la construction de sens » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 11). Maxwell (1999) considère que la recherche qualitative permet de : « 1) comprendre la signification pour la population étudiée des événements, [...]; 2) comprendre le contexte particulier à l'intérieur duquel la population agit et l'influence de ce contexte sur ses actions, [...]; 3) identifier les phénomènes et les influences non prévus et produire à leur propos de nouvelles théories enracinées [...] et 4) comprendre le processus par lequel des événements et des actions ont eu lieu » (Maxwell, 1999, p. 42-44). Ces qualités intrinsèques à l'approche qualitative concordent avec les objectifs de recherche de cette thèse. De cette façon, l'adoption d'une méthodologie qualitative permet d'avoir accès aux représentations des parents immigrants interrogés (société, écoles, rôle de parents, etc.) ainsi qu'aux motifs ayant influencé leur choix d'une école secondaire. Plus encore, le recours à une démarche méthodologie de nature qualitative permet de mieux creuser les nuances et les complexités caractérisant les choix. Par exemple, il permet de mieux mettre en lumière les différents éléments intervenant dans les choix, les tensions créées et les raisons justifiant les poids que les participants ont attribués aux divers éléments. Une démarche méthodologique de nature quantitative ne permet pas cette profondeur.

4.2.2 Une démarche inductive modérée

Le recours à une méthode inductive caractérise généralement l'approche qualitative et interprétative. Elle consiste à partir des données brutes pour ensuite catégoriser et théoriser en fonction de celles-ci. Pour le chercheur, cela consiste à approcher son terrain et ses données avec

le moins de connaissances théoriques possible afin qu'il puisse s'en laisser imprégner. Cette façon de procéder permettrait de réduire l'influence des connaissances théoriques préalables et de « véritablement » faire ressortir l'essence du phénomène étudié. Cette perspective a été toutefois fortement critiquée. En effet, elle fut « qualifiée de naïve, car le chercheur peut difficilement faire abstraction d'un corpus de connaissances accumulé pendant des années au sujet du phénomène étudié » (Savoie-Zajc, 2011, p. 137). Ainsi, c'est surtout la place du cadre théorique ou du cadre d'analyse dans l'appréhension du terrain et de l'analyse des données qui pose problème dans la démarche inductive (Anadón et Savoie-Zajc, 2009). Deux méthodes inductives définissant différemment le rôle du cadre théorique tentent de régler le problème soulevé, soit la méthode inductive modérée et la méthode inductive délibératoire (Savoie-Zajc, 2004). La première reconnaît l'influence du cadre théorique dans l'analyse des données. En effet, il constitue une balise au phénomène étudié. Toutefois, le chercheur se laisse transporter par la richesse des données afin de produire les catégories d'analyse. La méthode inductive délibératoire considère le cadre théorique comme un outil guidant davantage le processus d'analyse. En effet, il définit les catégories d'analyse principales. Cependant, le chercheur reste à l'affût des catégories émergentes. Or, cet ajustement est mineur.

Pour cette thèse, la méthode inductive modérée est mobilisée. Les données recueillies ont guidé la construction des catégories émergentes. Toutefois, les recherches ayant porté sur le choix de l'école par des parents pour leurs enfants ont aussi servi de balises à l'analyse. En effet, elles ont inspiré la conception du cadre d'analyse préliminaire à la collecte des données, ayant servi de base à la construction du guide d'entretien (voir annexe 2 (français) et annexe 3 (anglais)), mais aussi à la codification des données, du moins à la codification de base. Cependant, une posture d'ouverture aux catégories et aux thèmes qui ont émergé des données recueillies fut préconisée et a permis l'enrichissement de la compréhension du phénomène à l'étude. Cela a permis de produire des connaissances empiriques et théoriques basées sur les données recueillies. Devant l'émergence de nouvelles catégories ou thèmes, un retour au cadre d'analyse (voir chapitre II) et dans une moindre mesure à la problématique (voir chapitre I) a été effectué de manière itérative. Ainsi, un mouvement d'aller-retour entre la problématique, le cadre d'analyse et l'analyse des données fut présent tout au long de cette recherche afin d'assurer la cohérence entre les sections.

Si nous nous référons aux types de recherche qualitative identifiés par Trudel, Simard et Vonarx (2007), cette thèse est surtout descriptive-explicative. En effet, nous partons des récits des participants afin de produire des descriptions, explications et interprétations du phénomène à l'étude. Mais aussi, en raison du peu de recherches dans la littérature scientifique portant sur les choix de l'école de parents immigrants pour leurs enfants, cette thèse se veut exploratoire (Pires, 1997; Trudel, Simard et Vonarx, 2007). En effet, elle a notamment poursuivi l'objectif de mettre en lumière de nouveaux découpages sociologiques pertinents à l'étude des choix de l'école de cette catégorie de parents. Cela a pour but de guider les recherches subséquentes portant sur les choix de l'école de parents immigrants, notamment en identifiant des sous-groupes de parents immigrants selon d'autres variables sociales que celles mises de l'avant par les recherches portant sur des parents non immigrants. Maintenant que nous avons précisé l'approche méthodologique, il convient de présenter les méthodes et les procédures de cueillette des données qui ont été effectuées. Cela constitue l'objet de la prochaine section.

4.3 Méthodes et procédures de cueillette des données

4.3.1 Méthode de collecte de données : l'entretien semi-dirigé

Plusieurs méthodes de collecte de données peuvent être utilisées par les chercheurs mobilisant une approche qualitative/interprétative, notamment l'entretien, l'observation, le recours à des documents écrits, etc. Pour cette thèse, l'outil de collecte de données utilisé est l'entretien semi-dirigé. Savoie-Zajc (2003) conçoit « l'entrevue comme une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (p. 295). L'entretien semi-dirigé permet, puisqu'il s'effectue généralement en personne et qu'il dure un certain temps, d'aborder un sujet avec profondeur comparativement à d'autres méthodes qualitatives de collecte de données. En effet, l'interaction verbale permet de creuser certains aspects évoqués par la personne interrogée et de soulever les contradictions. Il permet au chercheur d'avoir accès à l'expérience et aux perspectives de l'autre (l'interviewé) (Savoie-Zajc, 2011). De surcroît, Quivy et Van Campenhoudt (1995) et Savoie-Zajc (2003) ont mis de l'avant le fait que les entretiens semi-dirigés permettent aux participants d'exposer leurs

expériences en mobilisant leurs propres catégories et en utilisant leurs propres mots et expressions. De cette façon, cette méthode de collecte des données laisse beaucoup de place et de flexibilité aux participants.

Avec l'entretien semi-dirigé, les participants ont été dans la mesure d'effectuer un retour réflexif sur les dimensions ayant influé sur leur choix d'une école secondaire pour leurs enfants. En effet, grâce à cette technique de collecte de données, les aspects qui sont intervenus dans les choix (contraintes, motifs, perceptions, stratégies, etc.) ont été abordés en profondeur. Aussi, nous avons pu mieux connaître les épisodes biographiques antérieurs (expériences négatives avec le système éducatif québécois, problèmes d'intégration sociale, difficultés scolaires, passé scolaire dans le pays d'origine, etc.) qui sont intervenus dans le choix d'une école secondaire. Cela a permis de donner de l'épaisseur sociale et temporelle aux choix de l'école secondaire de parents immigrants de Montréal. Finalement, puisque l'entretien semi-dirigé laisse une importante place à l'interviewé, cela a permis de connaître les représentations (société(s), système(s) éducatif(s), marché(s) du travail, rôle de parent, etc.) de ce dernier et leurs influences sur le choix de l'école secondaire. Nous avons ainsi eu accès aux perceptions que les participants ont du monde et de la réalité sociale. Bref, l'entretien semi-dirigé nous a permis de répondre aux questions et objectifs de recherche. Il est en phase avec l'approche épistémologique et théorique préconisée dans cette thèse.

Toutefois, malgré le fait que les entretiens semi-dirigés fournissent des données riches du phénomène à l'étude, le type de données recueillies par cette méthode comporte plusieurs limites. Premièrement, la qualité des données qui ont été recueillies dépend grandement de la relation établie entre le chercheur et l'interviewé, qui doit comprendre « un certain degré de sympathie et de confiance » (Savoie-Zajc, 2011, p. 134). Ainsi, le chercheur doit être capable de mettre à l'aise la personne qu'il interroge pour que cette dernière divulgue des informations riches, qui reflètent ses pensées. En effet, il est possible que le répondant, pour diverses raisons, omette des éléments ou mobilise des discours valorisés socialement pour bien paraître (sujets tabous) ou pour plaire au chercheur. Le chercheur doit, afin de contrer le plus possible ces problèmes, adopter une position d'ouverture à l'égard des propos de l'interviewé. Ce dernier doit être en mesure de développer ses réponses afin de donner le maximum d'éléments au chercheur.

Considérant qu'il est possible que des personnes immigrantes se sentent moins à l'aise de parler de certains sujets (tensions entre groupes interethniques, sentiments de discrimination, racisme, etc.) avec des personnes non immigrantes, nous avons démontré une attitude de compassion et de compréhension envers les participants afin qu'ils se sentent en confiance et qu'ils puissent discuter de leurs expériences sans méfiance. Afin d'établir un lien de confiance et de mettre à l'aise les participants, nous avons utilisé dès le départ certaines stratégies notamment l'adoption d'un langage corporel convivial et un ton de voix amical. Nous avons également tenté d'établir une relation de confiance avant les entretiens avec les participants en portant attention à leurs commentaires et en répondant à leurs questions. Les organismes (communautaires ou autres) qui ont aidé au recrutement ont également joué un rôle important dans l'établissement d'une relation de confiance avec les participants, notamment en établissant le contact initial.

Deuxièmement, la nature même du matériau recueilli comporte des limites. Tout d'abord, il ne rapporte en aucun cas ce qui s'est « véritablement » passé. En effet, selon Schnapper (1999), « aucune méthode par définition ne permet de récupérer le 'vécu' lui-même. L'entretien semi-dirigé ne rapporte pas le 'vécu'. Il recueille le récit construit et reconstruit par les interviewés » (p. 57.). Plus spécifiquement, le récit que les interviewés livrent au chercheur est une reconstruction de ce qui s'est passé. Ainsi, il s'agit d'une mise en récit. Cette reconstruction est influencée par divers éléments, tels que le présent, les événements qui sont survenus depuis la situation qui fait l'objet de l'étude, la mémoire des interviewés et la présence de l'intervieweur, etc. Ensuite, le matériau recueilli est verbal. Plusieurs problèmes découlent de ce type de matériau. Dans un premier temps, la personne interrogée communiquera ses expériences en lien avec le phénomène étudié à l'aide d'un filtre puissant qu'est le langage. En effet, le langage constitue un outil pour communiquer, mais il peut également limiter l'expression du participant si ce dernier ne trouve pas les mots décrivant son expérience avec précision. Dans un deuxième temps, les propos de la personne interrogée sont filtrés par le chercheur. Ce filtrage est teinté par plusieurs éléments, dont les connaissances théoriques sur la problématique étudiée, les interprétations des propos de la personne interviewée, etc. Compte tenu de ces aspects relatifs aux étapes de la communication d'un message, les données recueillies ne sont toujours qu'une approximation de la perspective que la personne interrogée a bien voulu transmettre au chercheur.

Ces problèmes liés à la nature du matériau recueilli peuvent être accentués lorsque les participants doivent s'exprimer dans une langue autre que leur langue maternelle, comme c'est le cas pour une grande partie des répondants composant le corpus. De cette façon, nous avons pris en considération cet aspect lorsque nous avons effectué les entretiens. Afin d'éviter le plus possible ces problèmes, nous avons, lors des entretiens, tenté de réduire les ambiguïtés de communication en demandant des clarifications aux répondants lorsque nous avons jugé que les propos étaient moins explicites et qu'il y avait confusion. Nous avons également, lors des entretiens, soumis aux répondants certaines interprétations de leurs propos afin que ces derniers les valident. Cette méthode est parfois utilisée par les chercheurs en recherche qualitative comme stratégie de triangulation des données. Finalement, nous avons offert aux participants la possibilité d'effectuer les entretiens en français ou en anglais. Ainsi, ils pouvaient choisir la langue de communication avec laquelle ils se sentaient davantage à l'aise.

Finalement, des problèmes liés au recours à l'entretien semi-dirigé comme méthode de collecte de données ont été observés dans d'autres recherches ayant porté sur le choix de l'école. Tout d'abord, lors des entretiens semi-dirigés, les parents seraient moins portés à mentionner l'importance de la composition sociale et ethnique de la population scolaire comme motifs de choix d'une école. Or, l'examen des choix réels à partir de données statistiques révèle l'importance de la composition sociale et ethnique dans le choix d'une école. Bagley, Woods et Glatter (2001) expliquent la faible mention de la composition sociale et ethnique de la population scolaire des écoles dans les études qualitatives par le fait que ces dernières se soient plutôt penchées sur les motifs positifs du choix scolaire. Cette inclinaison engendre, à leurs avis, la cueillette de réponses socialement acceptables. Aussi, les parents auraient tendance à nier le fait que cet aspect leur importe lorsque la question leur est posée directement (Karsten et al., 2003), fort possiblement par peur de se faire étiqueter de racistes, xénophobes, élitistes, etc. Ce problème a conduit Karsten et ses collaborateurs (2003) à incorporer dans leurs analyses les motifs de rejet de certaines écoles, faisant davantage ressortir la question de la composition ethnique et sociale dans les discours des parents. Nous avons également eu recours à cette tactique lorsque nous avons effectué les entretiens semi-dirigés.

4.3.2 Déroulement de la collecte des données

La collecte des données s'est déroulée entre les mois d'août 2016 et décembre 2016. Pour ce qui est du recrutement des participants, nous avons distribué un appel de participation par courriel à travers les réseaux de divers organismes qui furent intéressés à contribuer (p. ex., organismes communautaires, centres de recherche, etc.). Des organismes ont affiché l'appel de participation sur leurs babillards tandis que d'autres l'ont envoyé à leur liste de membres. Des organismes ont contacté directement des parents immigrants répondant aux critères de sélection. Ils leur ont laissé nos coordonnées en leur suggérant de nous contacter s'ils étaient intéressés à participer. Le recrutement s'est fait sur une base volontaire. Les personnes qui voulaient participer nous ont contactés par courriel afin de planifier une rencontre. La technique boule de neige fut également utilisée. Ainsi, à la fin de chacun des entretiens, nous avons invité les participants à parler de notre recherche à d'autres personnes de leur entourage répondant à nos critères de sélection. Nous leur avons donné des appels de participation afin qu'ils les distribuent à leur guise dans leurs réseaux. Tous les entretiens semi-dirigés furent enregistrés, avec l'approbation des participants, et transcrits intégralement. Les entretiens furent réalisés à l'aide du guide d'entretien (voir annexe 2 (français) et annexe 3 (anglais)) que nous avons construit.

4.3.3 Milieu de recherche

Cette thèse s'est limitée aux parents immigrants habitant sur l'île de Montréal et ayant au moins un enfant y fréquentant une école secondaire (privée ou publique) au moment de l'entrevue. Comme exposé au chapitre I, cette région du Québec constitue un cas particulier en ce qui a trait au phénomène du choix de l'école secondaire (Lessard et Levasseur, 2007; Hurteau et Duclos, 2017). L'île de Montréal est constituée de trois centres de services scolaires (CSS) francophones⁴⁸ et deux commissions scolaires anglophones⁴⁹. Puisque, selon la loi 101, les immigrants doivent envoyer leurs enfants dans une école francophone au niveau de l'enseignement obligatoire (primaire et secondaire), sauf s'ils sont des ayants droit à l'école anglaise ou qu'ils choisissent une école privée

⁴⁸ Les trois centres de services scolaires francophones sur l'île de Montréal sont le centre de services scolaires de Montréal (CSSDM), le centre de services scolaires Marguerite-Bourgeoys (CSSMB) et le centre de services scolaires de la Pointe-de-l'Île (CSSPI).

⁴⁹ Les deux commissions scolaires anglophones sur l'île de Montréal sont la commission scolaire Lester B. Pearson (CSLBP) et la commission scolaire English-Montréal (CSEM). Rappelons que les commissaires des commissions scolaires anglophones maintiennent, en vertu du projet de loi 40, leur mandat jusqu'au 15 novembre 2020. Après cette date, ils deviendront des centres de services scolaires.

non subventionnée, nous avons restreint cette thèse au secteur francophone (privé et public). Quoique les arrondissements de l'île de Montréal diffèrent grandement sur le plan économique, social, scolaire, pouvant influencer sur les choix d'une école secondaire des participants, nous avons tout de même choisi de ne pas restreindre le recrutement à un ou à des arrondissements spécifiques. Nous avons considéré que le recrutement aurait été plus difficile si nous avions établi un tel critère. Puisque cette thèse se veut exploratoire, l'ouverture du recrutement à l'entièreté de l'île de Montréal était, à notre avis, appropriée.

Afin d'analyser les choix de l'école secondaire de parents immigrants pour leurs enfants, le choix d'effectuer le terrain sur l'île de Montréal était tout indiqué. En effet, selon les données du Recensement de 2016, moment où les entrevues ont été réalisées, la région de Montréal compte 34,3 % de la population immigrante du Québec⁵⁰. Elle constitue, ainsi, la région du Québec qui accueille le plus de personnes immigrantes. À titre comparatif, en 2016, la population immigrante représente 13,7 % de la population du Québec⁵¹. En 2016, la population immigrante de l'agglomération de Montréal (île de Montréal) provenait, majoritairement, des dix pays suivants : Haïti, Algérie, Italie, France, Maroc, Chine, Philippines, Liban, Vietnam et Roumanie (Montréal en statistiques, 2020). Ces données incluent les personnes immigrantes récemment arrivées et celles qui sont établies au Québec depuis plusieurs décennies. Si nous portons notre regard sur les personnes ayant immigré et s'étant installées à Montréal de 2001 à 2011, ils provenaient, majoritairement, de l'Algérie, du Maroc, d'Haïti, de la France et de la Chine (Montréal en statistiques, 2017). Soulignons qu'en 2016, les personnes originaires d'un autre pays que le Canada étaient majoritairement des immigrants économiques (Montréal en statistiques, 2020).

4.3.4 Corpus : établissement des critères de sélection

Puisque la catégorie « parents immigrants » est hétérogène (Kanouté et Lafortune, 2010), les critères de sélection ont été resserrés afin d'éviter un corpus trop éclaté. D'abord, pour pouvoir participer à la recherche, les parents immigrants devaient habiter au Québec depuis au moins 5 ans.

⁵⁰ Veuillez consulter la page de Statistique Canada suivante : <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/fogs-spg/Facts-cma-fra.cfm?LANG=Fra&GK=CMA&GC=462&TOPIC=7>

⁵¹ Veuillez consulter la page de Statistique Canada suivante : <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/fogs-spg/Facts-pr-fra.cfm?Lang=Fra&GK=PR&GC=24&TOPIC=7>

En effet, considérant que les parents immigrants nouvellement arrivés au Québec (moins de 5 ans) vivent des défis et enjeux distincts en relation au système éducatif du Québec ou sur le plan des conditions socioéconomiques (Charette, 2016), influençant probablement les choix d'une école secondaire, nous avons préféré ne pas les inclure. Ensuite, pour des fins de plus grande comparaison, nous avons exclu du corpus les parents immigrants ayant poursuivi leurs études primaires et/ou secondaires au Québec, induisant, à notre avis, un rapport différent au système éducatif du contexte du pays d'accueil. Ainsi, nous n'avons accepté que des participants ayant effectué leur scolarité obligatoire (équivalent du primaire et secondaire) à l'extérieur du Canada. Puisque cette recherche se veut exploratoire (Pires, 1997; Trudel, Simard et Vonarx, 2007), nous avons tenté de varier le corpus selon les pays d'origine et les milieux socioéconomiques. En effet, l'intention n'était pas d'effectuer une étude en profondeur d'un groupe ethnoculturel ou d'un milieu socioéconomique spécifique. Les critères de sélection demeurent tout de même larges. Ainsi, le corpus est hétérogène, constituant, selon Pires (1997), une force lorsque la recherche s'inscrit dans une démarche exploratoire.

Nous avons sélectionné les participants selon les critères de sélection suivants : 1) être né(e), ainsi que l'autre parent biologique, dans un autre pays que le Canada; 2) avoir fait ses études primaires et secondaires dans un autre pays que le Canada; 3) être un parent immigrant habitant sur l'île de Montréal; 4) avoir habité au Québec depuis au moins 5 ans et 5) avoir au moins un enfant fréquentant une école secondaire francophone (privée ou publique) sur l'île de Montréal. Au total, le corpus comprend trente entretiens individuels semi-dirigés avec des parents immigrants de Montréal ayant au moins un enfant y fréquentant une école secondaire (privée ou publique) au moment de l'entrevue. Il s'agit ainsi d'un corpus à choix raisonné, c'est-à-dire construit à partir de critères de sélection. Le chapitre V décrira avec plus de profondeur le corpus sur lequel cette thèse se base.

4.3.5 Déroulement des entretiens semi-dirigés

Les entrevues semi-dirigées ont été menées en conformité avec les règlements du Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal (CPÉR) (voir annexe 1 pour l'approbation formelle du CPÉR). Les répondants ont tous signé deux formulaires de consentement

et d'informations identiques (voir annexe 6 pour la version en français et annexe 7 pour la version en anglais). Le formulaire de consentement et d'informations explique notamment les objectifs de la recherche, mais également les mesures suivies par le chercheur afin d'assurer la confidentialité des renseignements recueillis. Il contient d'autres informations pertinentes en ce qui a trait aux droits des participants. Par exemple, il mentionne que la confidentialité des répondants sera assurée notamment en leur attribuant des prénoms fictifs, des pseudonymes. Ces prénoms fictifs sont présentés à l'annexe 9.

Lorsque les personnes intéressées à participer nous ont contactés par courriel, nous avons pris soin de leur envoyer les documents relatifs à la recherche (résumé explicatif de la recherche et de ses objectifs, formulaire de consentement, etc.) dans la langue de leur choix (français ou anglais). Nous avons invité les participants à consulter ces documents et à nous recontacter s'ils étaient intéressés à participer. Lorsqu'ils nous ont recontactés après avoir lu la documentation, nous nous sommes assurées que les participants comprenaient bien les objectifs de la recherche et nous avons répondu à leurs questions. Une fois cela fait, nous avons planifié une rencontre afin d'effectuer l'entretien semi-dirigé. Le moment et l'endroit ont été décidés d'un commun accord. Nous avons tenté de trouver un endroit qui convenait aux participants afin de réduire les inconvénients liés à la participation (p. ex., temps de déplacement) ainsi qu'en respectant également leur confidentialité.

Lors de la rencontre, nous avons d'abord passé au travers de la documentation soumise aux participants pour ensuite signer deux formulaires de consentement et d'informations identiques. Nous avons invité de nouveau les participants à nous poser leurs questions et nous y avons répondu. Ensuite, nous avons procédé aux entretiens semi-dirigés. Ils furent conduits à l'aide du guide d'entretien (voir annexe 2 pour la version en français et annexe 3 pour la version en anglais) que nous avons construit. Une fois l'entretien terminé, nous avons demandé aux participants de remplir une fiche sociodémographique (voir annexe 4 pour la version en français et annexe 5 pour la version en anglais) afin de compléter l'information obtenue pendant l'entretien. Finalement, nous nous sommes assurées de répondre aux questions des participants après l'entretien, s'ils en avaient.

Les entrevues ont duré entre 1 heure et 1 heure 45 minutes. Les thèmes abordés lors des entretiens sont les suivants : 1) l'expérience migratoire et familiale des participants; 2) le choix de l'école

secondaire (motifs, contraintes, stratégies, expériences, etc.); 3) les expériences avec le système éducatif québécois lors des études primaires de leurs enfants; 4) les représentations du système éducatif québécois – et son évolution selon la séquence avant/après l’immigration – et de celui du pays d’origine et 5) les aspirations scolaires et professionnelles pour les enfants. Aborder ces thèmes a permis de répondre aux questions et objectifs de recherche puisque cela nous a permis d’approfondir notre compréhension des aspects intervenant dans les choix d’une école secondaire chez les participants.

Les entrevues ont été menées de façon souple, c’est-à-dire que nous n’avons pas nécessairement suivi l’ordre préétabli des thèmes abordés. Nous avons au préalable mentionné aux participants les thèmes dont nous voulions discuter pour ensuite les laisser, dans une large mesure, libre de réaliser leur mise en récit. Nous les avons guidés à quelques reprises si un ou des thèmes n’avaient pas été abordés de manière plus approfondie. Nous considérons que cette manière de procéder a favorisé l’établissement d’un lien de confiance entre nous et les participants puisque nous étions dans une posture d’écoute dès le début des entrevues. Elle a également permis une spontanéité des mises en récit des participants et un meilleur accès à la vision du monde social et aux expériences au regard du (ou des) choix de l’école secondaire des participants. Dans l’ensemble, cette façon de faire a permis de produire davantage de réflexivité chez les participants.

La fiche sociodémographique (voir annexe 4 pour la version en français et annexe 5 pour la version en anglais) a participé, en plus de l’information obtenue pendant les entretiens semi-dirigés, à l’établissement du portrait sociodémographique des participants. Elle a aidé à mieux identifier le milieu socioéconomique des participants puisque nous y demandons le revenu annuel familial brut (avec possibilité de s’abstenir de répondre à la question). Cette question ne fut pas posée lors de l’entretien afin de ne pas rendre les participants inconfortables. Lors des entretiens, le niveau de vie perçu dans le pays d’origine et l’impact perçu de l’immigration sur ce dernier a été abordé. Le niveau d’éducation des participants et de leurs conjoints ou ex-conjoints atteint ou en cours a été demandé lors de l’entretien et dans la fiche sociodémographique. De cette façon, sur cet aspect, la fiche sociodémographique a servi à compléter, s’il y a lieu, les informations obtenues lors de l’entretien.

4.4 Validation des résultats

Comme mentionné à la section 4.1.3, nous avons soumis aux participants, lors du déroulement des entretiens semi-dirigés, les interprétations de leurs propos afin de diminuer le plus possible les erreurs de communication ou de compréhension. Cette pratique assure, dans une certaine mesure, la crédibilité des interprétations présentées dans cette thèse. Or, faute de ressources, cette stratégie ne fut pas utilisée après l'analyse des données. Ainsi, nous n'avons pas présenté aux participants les interprétations ayant émergé de l'analyse effectuée des données recueillies. De cette façon, la crédibilité des interprétations a été assurée par d'autres moyens. Premièrement, nous les avons confrontés avec les résultats de recherches antérieures portant sur le même sujet. Ces constats de la littérature ont été présentés dans la première section de cette thèse. Ils sont remobilisés dans la deuxième section intitulée « analyse et interprétation des résultats ». Deuxièmement, l'exposition des différentes étapes de la démarche que nous avons empruntées et la justification des choix effectués constituent également des façons de valider les résultats. Finalement, notre directrice de thèse et notre comité d'évaluation ont également joué un rôle d'« interrogateur » à l'égard de la démarche et des choix effectués. Cette stratégie a permis la triangulation du chercheur. Ce processus d'évaluation des résultats et des interprétations ajoute à la crédibilité et à la fiabilité de cette thèse.

4.5 Méthodes d'analyse des données

L'analyse des données effectuée s'avère être en cohérence avec la démarche méthodologique que nous avons choisi d'emprunter, soit la méthode inductive modérée. Elle a également été menée en fonction des objectifs spécifiques de recherche poursuivis (chapitre II). Afin de répondre aux questions de recherche (voir section 2.3 chapitre II), nous avons utilisé diverses méthodes d'analyse. Ainsi, l'analyse des données s'est effectuée à travers différentes étapes qui ne se sont pas toujours produites de manière linéaire. Des retours ont souvent eu lieu entre chacune des étapes de l'analyse. Comme Schnapper (1999) le décrit, « les méthodes d'analyse sont quotidiennement faites d'erreurs, de tâtonnements, de confrontations et de retours en arrière moins rationnels et conséquents que la description que le chercheur peut ensuite en faire, en toute bonne foi » (p. 103). Malgré le fait que nous ayons effectué des mouvements de va-et-vient entre les différentes étapes

de l'analyse, nous avons tout de même repéré, rétrospectivement, un ordre chronologique suivi. En effet, nous avons ainsi franchi les étapes d'analyse suivantes : 1) la pré-analyse durant le terrain de recherche, 2) l'analyse diachronique des mises en récits des participants, 3) l'analyse comparative des catégorisations des offres éducatives du marché scolaire montréalais (chapitre VI), 4) l'analyse classificatoire des jugements des offres éducatives (chapitre VII) et 5) les analyses typologiques des choix (chapitre IX) et des degrés de capital d'informations détenu (chapitre X). Chacune de ces étapes d'analyse des données a généré différents niveaux d'analyse. Nous les présentons dans les prochaines sections de ce chapitre.

4.5.1 Analyse préliminaire des entrevues pendant le terrain de recherche

L'analyse des données a débuté dès la réalisation des premières entrevues semi-dirigées. En effet, après chacune des entrevues réalisées, nous avons effectué une analyse préliminaire (Bertaux, 2005). Pour ce faire, nous avons réécouté les entrevues dans leur entièreté afin de dégager des pistes préliminaires d'analyse et d'interprétations. Cette étape a permis de nous familiariser davantage avec le guide d'entretien, mais aussi d'affûter notre compréhension « de ce qui se passe réellement au sein de l'objet social étudié » (Bertaux, 2005, p. 51). Cela a rendu la réalisation des entrevues subséquentes plus féconde puisque nous étions plus alertes et pouvions cibler plus efficacement les éléments pertinents. De cette façon, lors de la réalisation du terrain de recherche, nous avons alterné entre la réalisation d'entrevues semi-dirigées, leur transcription et leur analyse préliminaire. Plus précisément, l'analyse préliminaire a compris la réécoute des entrevues semi-dirigées, leur transcription, leur lecture et relecture et l'élaboration d'un compte-rendu pour chacune d'entre elles. Chacun des comptes-rendus comprenait nos impressions sur le déroulement des entrevues, nos premières analyses et interprétations et des informations concernant le lieu et la durée des entrevues. L'analyse préliminaire a également servi à identifier des éléments inattendus, ce qui nous a notamment permis d'ajuster la conduite des entrevues subséquentes. Nous avons donc pris en compte les thèmes que nous n'avions pas envisagés à la base.

4.5.2 Analyse diachronique des mises en récit des participants

Dans un deuxième temps, une fois le terrain de recherche complété, nous avons procédé à l'analyse diachronique des mises en récit des participants. Ce type d'analyse était essentiel afin de répondre aux questions et objectifs de recherche. Elle fut plus approfondie que l'analyse préliminaire. En effet, elle consista à la décortication de toutes les dimensions étant intervenues dans les choix de chacun des participants (p. ex., motifs, contraintes, représentations, stratégies, ressources, etc.). Mais surtout, nous avons porté un regard spécifique à leur articulation. En effet, nous nous sommes particulièrement intéressées aux compromis effectués, aux tensions vécues, aux processus de rationalisation ou de délibération ayant conduit à la prise en compte d'une dimension plutôt qu'une autre, etc. De cette façon, nous avons réalisé un travail minutieux de codification des récits à l'aide du logiciel NVivo. À l'instar de Huberman et Miles (1991), des fiches synthèses pour chacun des entretiens conduits ont été confectionnées (voir un exemple à l'annexe 8). Il convient de rappeler que l'analyse fut limitée aux récits reconstruits *a posteriori* par les parents immigrants formant le corpus.

Plus précisément, ce codage a tenté de cerner les différentes dimensions étant intervenues dans le (ou les) choix de l'école secondaire des participants ainsi que leurs dynamiques et leur articulation. La littérature scientifique a été mise à contribution dans ce premier codage. En effet, la littérature a fourni un ensemble d'éléments pouvant intervenir sur les choix concrets, tels que les divers motifs des parents, les contraintes de ressources, les contraintes structurelles, les stratégies, les médiations familiales, etc. Si nous nous référons au cadre d'analyse présenté au chapitre III, les catégories analytiques du modèle de van Zanten (2009a) ont particulièrement été mobilisées à cette étape. Même si la littérature scientifique fut mobilisée afin de coder les mises en récit, nous n'avons pas appliqué de manière rigide cette grille d'analyse. Elle a plutôt servi de repères au codage. En effet, nous avons laissé « parler » les mises en récit.

Cette étape de l'analyse a non seulement permis d'établir le portrait global des expériences liées au choix et des processus de prise de décision entamés par les participants, mais également de les situer dans les univers familial, migratoire, scolaire et professionnel des participants. De cette façon, l'analyse diachronique a permis de mieux comprendre les choix de l'école, mais également les visions du monde social de chacun des participants. L'analyse diachronique a permis de tracer les contours des différents processus de prise de décision et de déterminer ce qui les caractérise.

Cette étape fut à la base des autres niveaux d'analyse réalisés. En effet, elle a fourni une base à la comparaison des mises en récits étant nécessaire aux analyses comparatives, classificatoires et typologiques qui ont suivi ainsi qu'aux interprétations données. L'analyse diachronique a servi de tremplin aux autres niveaux d'analyse. Pour Bertaux (2005), cette étape permet au chercheur d'acquérir un certain degré de savoir par rapport au phénomène social étudié.

4.5.3 Analyse comparative des catégorisations des offres éducatives

À la suite de l'analyse diachronique des mises en récit, nous avons procédé à l'analyse des catégorisations des offres éducatives au secondaire des participants à l'aide du logiciel NVivo. Plus précisément, nous avons comparé les codages identifiés lors de l'analyse diachronique, notamment afin de repérer des catégorisations communes. De cette façon, nous avons établi, grâce à une analyse comparative, la carte subjective du marché scolaire montréalais du corpus. Cette carte subjective est un portrait des diverses visions que les participants ont du marché scolaire montréalais au niveau du secondaire (chapitre VI). De cette façon, elle permet d'établir les tendances générales par rapport à la façon dont les participants perçoivent le marché scolaire montréalais au secondaire, mais également les différences dans le corpus. Pour procéder à ce deuxième niveau d'analyse, nous avons comparé les catégorisations mobilisées par les participants afin de différencier les offres éducatives. Les motifs de choix et de rejet des écoles secondaires sont à la base de l'identification de ces catégorisations. En effet, les motifs de choix et de rejet informent sur les frontières mobilisées par les participants afin de différencier, classer les offres éducatives au secondaire. Cette étape de l'analyse a permis de confirmer des catégorisations identifiées lors de l'étape de l'analyse diachronique. Or, elle a également permis de faire ressortir de nouvelles catégorisations.

4.5.4 Analyse classificatoire des jugements des offres éducatives

La réalisation des fiches synthèses a également abouti à une comparaison transversale des jugements des offres éducatives des participants. Une étape de l'analyse que Schnapper (1999) nomme l'analyse classificatoire. À cette étape de l'analyse, les participants sont regroupés en « tas » (méthode des « tas ») (Schnapper, 1999). En raison de leur importance dans les processus

de prise de décision, les jugements des offres éducatives participants ont été comparés entre eux afin de procéder au premier classement des participants. Nous avons donc regroupé les participants qui ont manifesté des jugements des offres éducatives semblables. Nous avons identifié quatre types de jugement dans le corpus – chaque participant se retrouvant dans un de ces quatre types (chapitre VII). La classification des participants en fonction des types de jugement qu'ils ont construit des offres éducatives au secondaire dans le contexte montréalais a permis de mettre en lumière les différentes perceptions dans le corpus, mais également les différents justificatifs mobilisés par les participants. Cette étape de l'analyse fut, dans une certaine mesure, nécessaire aux analyses typologiques qui ont suivi.

4.5.5 Analyse typologique des choix et des degrés de capital d'informations détenu

Finalement, les différentes étapes d'analyse ont conduit à la réalisation de deux typologies (Schnapper, 1999). Ainsi, l'analyse typologique des choix effectués (chapitre IX) ainsi que des degrés de capital d'informations détenu (chapitre X) fut le dernier niveau d'analyse réalisé. Les analyses qui ont précédé les analyses typologiques furent nécessaires. En effet, elles nous ont permis d'acquérir une connaissance profonde du corpus, mais également de nous distancier de certains détails présents dans les mises en récits qui sont moins pertinents à la compréhension du phénomène à l'étude. Elles nous ont permis d'élever notre regard à un niveau plus analytique, conceptuel. Les typologies réalisées sont des constructions fondées sur les données empiriques, mais qui ne se réduisent pas à une copie conforme, ou exhaustive, des réalités vécues par les participants. Elles sont des interprétations des réalités sociales étudiées. Ces typologies sont donc le résultat de la déconstruction et de la reconstruction des récits qui forment le corpus. Avec les autres niveaux d'analyse, les analyses typologiques ont permis d'illustrer toute la complexité des processus de prise de décision.

4.6 Conclusion

Ce chapitre visait à présenter la démarche méthodologique mobilisée pour la réalisation de cette thèse. De cette façon, nous avons exposé les orientations épistémologiques et méthodologiques préconisées et les raisons de leur choix. En fonction de la question de recherche générale et des

orientations théoriques choisies, la posture compréhensive inspirée de la sociologie wébérienne est mobilisée. Cette thèse s'inscrit également dans un paradigme constructiviste. Nous avons aussi présenté la démarche et les méthodes utilisées afin de collecter les données sur lesquelles cette thèse repose. Plus précisément, la démarche méthodologique qualitative est celle préconisée. Aussi, la réalisation d'entretiens semi-dirigés constitue la méthode de collecte des données choisie. Ces choix méthodologiques ont été effectués au regard des questions et objectifs de recherche de cette thèse (voir section 2.3 chapitre II). Finalement, nous avons exposé les méthodes d'analyse des données recueillies effectuées. Plus précisément, cinq types d'analyse sont réalisés, notamment en codant les verbatims à l'aide du logiciel NVivo : préliminaire, diachronique, comparative, classificatoire et typologique. Les différentes analyses s'appuient sur les démarches analytiques de Bertaux (2005) et de Schnapper (1999).

Alors que la première partie de cette thèse a abordé les choix théoriques, épistémologiques et méthodologiques ayant cadré la cueillette et l'analyse des données, la deuxième partie présente à la fois la mise en œuvre de la démarche d'analyse et les résultats et interprétations ayant découlé de celle-ci. Le chapitre V vise à présenter de manière plus approfondie le corpus sur lequel se base cette thèse, permettant une compréhension plus fine et globale des résultats et interprétations qui seront présentés dans les chapitres VI à X. Cette présentation du corpus somme toute détaillée permettra une entrée graduelle dans les données et résultats. Elle donnera aussi une vue d'ensemble du corpus et permettra de mieux situer les données qualitatives recueillies et les résultats qui seront présentés.

DEUXIÈME PARTIE – ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Chapitre V – Présentation du corpus

Dans ce chapitre, des dimensions sociodémographiques qui caractérisent les parcours migratoire, familial, scolaire et professionnel des parents immigrants interrogés et de leurs enfants sont exposées. La présentation de ces données permet une meilleure compréhension des parcours de vie des parents immigrants, et de leurs enfants, qui composent le corpus. Plusieurs des caractéristiques sociodémographiques exposées dans ce chapitre sont présentées à l'annexe 9. De plus, un portrait des types d'écoles secondaires choisies par les parents immigrants interrogés est brossé. Plus précisément, nous montrons comment les choix concrets se distribuent selon le secteur (privé ou public), les types de programme (enrichi et sélectif sur la performance scolaire, projet pédagogique particulier sélectif sur une base autre que la performance scolaire ou « régulier ») et les noms des écoles choisies.

5.1 Parcours migratoires et conjugaux des participants

Les parcours migratoires des parents immigrants interrogés sont variés. Cette hétérogénéité caractérise les diverses dimensions qui les composent, notamment les conditions sociopolitiques et socioéconomiques dans lesquelles les participants baignaient avant l'immigration au Canada, les motifs d'émigration, le parcours et l'expérience migratoire dans le pays d'accueil, etc. Cette diversité des parcours migratoires fut maintes fois soulevée par les recherches portant sur ce sujet (Rachédi et Vatz-Laaroussi, 2016). Dans la présente section, des éléments caractérisant les parcours migratoires des parents immigrants qui forment le corpus sont décrits.

5.1.1 Pays de provenance

Les pays d'origine des participants sont multiples. Cette diversité est en partie due au processus de recrutement, comme expliqué au chapitre IV. Toutefois, elle est également attribuable à la diversité des pays de provenance des immigrants habitant sur l'île de Montréal, comme soulevé au chapitre IV. Malgré la diversité, certains pays sont davantage représentés que d'autres dans le corpus. Ces pays sont généralement ceux qui sont le plus représentés dans la population de l'agglomération de

Montréal (île de Montréal) (voir chapitre IV). Plus spécifiquement, les parents immigrants interrogés proviennent des pays suivants : France (5), Roumanie (2), Arménie (1), Moldavie (1), Hongrie (1), Vietnam (3), Philippines (1), Sri Lanka (1), Liban (1), Algérie (5), Guinée (1), Congo (1), Burkina Faso (1), Côte-d'Ivoire (1), Mexique (1), Chili (1), Costa Rica (1), Jamaïque (1) et Haïti (1). En regroupant les participants en fonction des régions du monde, nous obtenons les données suivantes : Afrique du Nord et Moyen-Orient (6), Afrique subsaharienne et les Antilles (6), Amérique latine (3), Europe de l'Est ou centrale (5), Europe de l'Ouest (5) et Asie (5).

Généralement, les conjoints⁵², ou dans certains cas les ex-conjoints⁵³, des participants sont originaires du même pays que ces derniers. En effet, le pays de provenance du conjoint, ou de l'ex-conjoint, diffère pour seulement quatre participants⁵⁴. Il s'agit de Marlissa, Johar, Romane et Diana, provenant respectivement d'Haïti (conjoint originaire de la Hollande), de la France (ex-conjoint originaire d'Algérie), de la France (ex-conjoint originaire de la Martinique) et de la Hongrie (conjoint originaire de la France). Aussi, quoiqu'elles soient nées et aient grandi en France, deux participantes, soit Johar et Romane, ont des parents qui sont originaires d'un autre pays, soit respectivement l'Algérie et la Guadeloupe. Ainsi, les histoires de vie de ces deux participantes étaient déjà inscrites dans un parcours migratoire avant leur immigration au Canada. Finalement, huit participants avaient résidé dans un autre pays avant d'immigrer au Canada⁵⁵. Ainsi, ils avaient déjà fait l'expérience de vivre dans un pays étranger. De cette façon, dans l'ensemble, un tiers des participants étaient familiers avec des aspects de l'expérience migratoire avant d'immigrer au Canada.

5.1.2 Raisons d'immigrer et de s'installer au Canada

⁵² Le terme « conjoint » fait référence aux partenaires des participants, et ce indépendamment de l'état matrimonial de leur relation conjugale. Ce terme a été choisi pour alléger le texte. Il englobe à la fois les personnes qui sont unies par le mariage religieux, le mariage civil, l'union de fait, etc.

⁵³ Les conjoints, ou ex-conjoints, des participants constituent, dans tous les cas, le deuxième parent biologique des enfants dont les choix de l'école secondaire sont analysés.

⁵⁴ Les pays d'origine des conjoints ou ex-conjoints ne sont pas divulgués pour des raisons de confidentialité. Nous divulguons uniquement leur région d'origine.

⁵⁵ Les pays étrangers où les participants ont vécu avant d'immigrer au Canada ne sont pas divulgués pour des raisons de confidentialité.

Une multitude de raisons sont soulevées par les participants lorsque nous leur avons demandé pourquoi ils ont décidé de quitter leur pays d'origine. Parmi les raisons évoquées, nous retrouvons la recherche d'un environnement sécuritaire pour leur famille, la fuite de conflits armés ou de situations sociopolitiques récusées ou considérées dangereuses, le désir d'offrir une meilleure éducation et un meilleur avenir à leurs enfants, l'envie de vivre une nouvelle expérience dans un pays étranger, l'obtention d'un travail, la recherche de meilleures conditions de vie, le désir de poursuivre des études universitaires, etc. La plupart du temps, plusieurs raisons sont présentes chez un même participant. Majoritairement, les raisons évoquées sont liées au climat sociopolitique (conflits armés, problèmes de corruption parmi les dirigeants, etc.) ou socioéconomique (peu de possibilités sur le marché du travail, économie en récession, etc.) dans le pays d'origine au moment du départ. Les motifs de réalisation personnelle ou professionnelle, de découverte d'un nouveau pays ou de poursuite d'études universitaires sont minoritaires dans le corpus. Les participants qui mobilisent ces motifs proviennent, généralement, d'Europe de l'Ouest.

Les possibilités d'offrir une meilleure éducation et un meilleur avenir aux enfants sont des raisons d'émigrer rapportées par la moitié des parents immigrants interrogés. Mentionnons que huit participants n'avaient pas d'enfant au moment d'émigrer, pouvant expliquer que seulement la moitié a immigré spécifiquement pour ces raisons. Toutefois, lorsque l'éducation et l'avenir des enfants ne constituaient pas l'une des principales raisons d'avoir émigré du pays d'origine, elles ont souvent joué un important rôle dans la décision de s'installer au Canada sur le « long terme ». De cette façon, lorsque sont considérés à la fois les motifs évoqués d'émigrer et de s'établir au Canada, la majorité des participants (22 sur 30) ont mentionné la recherche d'une meilleure éducation et d'un meilleur avenir pour leurs enfants. De cette façon, le projet scolaire, voire professionnel, des enfants est central au projet migratoire de la majorité des parents immigrants interrogés. Cette importance de l'éducation et de l'avenir des enfants dans les projets migratoires retrouvée dans le corpus concorde avec les constats de la littérature internationale, nationale et provinciale (Adams et Kirova, 2007; Li, 2001; Kanouté et Lafortune, 2011).

De cette façon, pour huit participants, les projets scolaires, voire professionnels, des enfants ne sont pas centraux au projet migratoire. Non seulement l'éducation des enfants ne constitue pas une des raisons principales de quitter le pays d'origine, mais elle ne fut pas l'une des raisons de s'établir

au Canada sur le long terme. Six de ces parents ont immigré au Canada pour des raisons professionnelles (travail) et personnelles (p. ex., vivre une nouvelle expérience dans un pays étranger). Les deux autres participantes sont venues au Canada afin de rejoindre leurs parents qui y étaient déjà installés. Or, le fait que les projets scolaires ou professionnels des enfants ne sont pas centraux aux projets migratoires de ces participants ne signifie pas pour autant qu'ils ne valorisent pas l'éducation. En effet, ces parents immigrants disent accorder de l'importance à l'éducation et à l'avenir de leurs enfants.

5.1.3 Statuts migratoires et matrimoniaux

Les statuts migratoires des participants et des membres de leur famille varient également à l'intérieur du corpus. Toutefois, la plupart des participants (18 sur 30) sont arrivés en tant que travailleurs permanents⁵⁶. Les autres catégories d'immigration des participants sont les suivantes : regroupement familial (2), réfugié (3), travailleur temporaire (5) et étudiant international (2). Ainsi, vingt-trois participants, et leur famille lorsque c'est le cas, sont arrivés avec le statut de résident permanent. Parmi les sept parents immigrants qui ont immigré avec un permis de travail temporaire ou un visa étudiant, six ont, au moment de l'entrevue, obtenu, ainsi que les membres de leur famille, le statut de résident permanent ou de citoyen canadien. Une participante et les membres de sa famille ne détiennent ni le statut de résident permanent ni la citoyenneté au moment de conduire l'entrevue. Il s'agit d'Andrea originaire du Chili.

La majorité des participants ont immigré avec leur conjoint. En effet, vingt-trois participants sont arrivés au Canada en même temps que leur conjoint ou ces derniers les ont rejoints à l'intérieur des quatre premières années. Parmi les sept participants qui ont immigré seuls, trois étaient célibataires et quatre étaient divorcés, séparés (mais toujours légalement mariés) ou avaient mis un terme à la relation avec l'autre parent biologique de leurs enfants. Dans l'ensemble, au moment des entrevues, vingt et un participants étaient mariés ou vivaient en union libre, sept étaient divorcés ou séparés (mais toujours légalement mariés) et deux avaient mis fin à la relation avec l'autre parent biologique de leurs enfants, sans jamais avoir été unis, religieusement ou civilement, à ce dernier.

⁵⁶ Au Canada, l'immigration est une compétence partagée entre le fédéral et le provincial. Toutefois, la province du Québec gère la majeure partie des aspects relatifs à l'immigration. Puisque cette thèse porte sur le contexte québécois, nous nous référons aux catégories d'immigration utilisées par le gouvernement du Québec.

Ainsi, la majorité des participants (21 sur 30) étaient toujours en relation avec le ou la conjoint·e. Des neuf participants qui ont mis un terme à la relation avec l'autre parent biologique, quatre ne sont plus en contact avec ce dernier, trois sont toujours en contact, mais gèrent eux-mêmes les décisions et les frais liés à l'éducation et deux sont toujours en contact et obtiennent du soutien (financier ou autre) de la part de leur ex-conjoint. Ainsi, sept participants du corpus sont des mères monoparentales au moment de l'entrevue.

5.1.4 Âges à l'immigration et au moment de l'entretien et nombre d'années passées au Canada

Les participants sont arrivés au Canada à différents âges. L'âge à l'immigration varie entre 17 à 41 ans dans le corpus. Toutefois, pour la grande majorité (24 répondants sur 30), ils étaient âgés de 25 à 39 ans lorsqu'ils ont immigré. Plus précisément, deux participants étaient âgés de 17 à 24 ans, huit de 25 à 29 ans, sept de 30 à 34 ans et dix de 35 à 41 ans. L'âge à l'arrivée au Canada de trois participants, soit Ovsanna, May et Elhili⁵⁷, n'est pas connu. Cette caractéristique du corpus est en partie attribuable au recrutement puisqu'un des critères de sélection est que les participants ne devaient pas avoir effectué leur scolarité obligatoire (ordre d'enseignement du primaire et du secondaire) au Québec (voir chapitre IV). Les personnes ayant immigré au Canada avant l'âge de 16 ans et qui ont dû ainsi intégrer le cursus scolaire du Québec aux ordres d'enseignement du primaire ou du secondaire ne répondaient pas à nos critères de sélection (voir chapitre IV). Au moment de l'entrevue, l'intervalle des âges des participants du corpus varie de 37 à 52 ans. Cet intervalle s'explique en partie par le fait que les participants doivent avoir au moins un enfant au niveau de l'enseignement du secondaire au moment de l'entrevue (voir chapitre IV). Considérant que la question du choix d'une école secondaire par des parents immigrants pouvait différer selon qu'il s'agit d'une immigration récente (moins de 5 ans) ou une immigration moins récente (plus de 5 ans), nous avons décidé de recruter seulement des participants qui avaient immigré au Canada depuis 5 ans ou plus. De cette façon, pour ce qui est du nombre d'années passées au Canada, seize participants avaient immigré depuis 5 à 9 ans, sept depuis 10 à 14 ans, deux depuis 15 à 19 ans et cinq depuis 20 à 24 ans. Ainsi, un peu plus de la moitié (16 sur 30) du corpus est installée au Canada depuis 5 à 9 ans et l'autre moitié (14 sur 30) depuis plus de 10 ans.

⁵⁷ Nous n'avons pas l'âge à l'arrivée pour ces trois participantes puisqu'elles n'ont pas rempli, pour diverses raisons, le questionnaire sociodémographique généralement administré à la fin de l'entrevue semi-dirigée. Ainsi, cette information n'a pas été recueillie.

5.2 Parcours scolaires des participants

Dans cette section, des éléments des parcours scolaires des parents immigrants interrogés seront présentés, notamment le type d'écoles fréquentées et le niveau d'éducation atteint dans le pays d'origine, la reconnaissance des diplômes obtenus à l'étranger et les diplômes acquis au Canada seront brièvement détaillés. En ce qui a trait au type d'écoles fréquentées (p. ex., public, privé) dans le pays d'origine, les participants ont majoritairement fréquenté des écoles publiques aux ordres d'enseignement équivalant à ceux du primaire et du secondaire du Québec. En effet, c'est le cas de vingt-trois parents immigrants interrogés. Parmi les sept autres participants, un participant a fréquenté une école publique au primaire et une école privée au secondaire et six ont fréquenté des écoles privées à ces deux ordres d'enseignement.

Alors que les participants avaient au moment de leur immigration différents niveaux d'éducation (p. ex., équivalent secondaire, équivalent collégial, équivalent baccalauréat, équivalent maîtrise, doctorat) dans des disciplines variées, une importante proportion (20 participants sur 30) avait obtenu un diplôme de niveau universitaire. Parmi les dix participants qui ne détenaient pas au moment de leur immigration un diplôme de niveau universitaire, huit avaient un diplôme équivalent à un diplôme d'études collégiales (DEC) et deux, à un diplôme d'études secondaires (DES). Or, plusieurs des participants interrogés ont obtenu un ou des diplômes de niveau postsecondaire au Canada. En effet, vingt et un participants ont suivi une formation à cet ordre d'enseignement au Canada. Onze conjoints, ou ex-conjoints, en ont également suivi une. Les raisons de poursuivre une formation postsecondaire sont multiples chez les participants. La non-reconnaissance des diplômes obtenus dans leur pays d'origine, la difficulté à trouver un emploi dans leur domaine d'études, l'obligation de faire des équivalences afin de voir leur formation reconnue, la volonté d'obtenir un diplôme supérieur à celui détenu dans leur pays d'origine et le désir de vouloir changer de domaine d'études constituent des raisons exprimées par les participants.

Ainsi, au moment des entrevues, plusieurs participants ont un niveau d'éducation plus « élevé » que celui à leur arrivée. Plus précisément, vingt et un participants détiennent un diplôme universitaire, un participant est sur le point de compléter son baccalauréat et huit participants ont

un diplôme d'études collégiales ou son équivalent. Pour cette thèse, nous avons choisi de nous référer au niveau de scolarisation familial, se référant au plus haut niveau de scolarisation atteint par un des deux parents. Nous avons effectué ce choix puisque les choix de l'école sont effectués dans la cellule familiale, et ce, même si un parent est davantage impliqué dans le processus de sélection qu'un autre. Nous considérons que le fait qu'un des parents détient un niveau de scolarisation plus « élevé » que l'autre influe sur les processus de prise de décision. Ainsi, nous estimons que l'utilisation du niveau de scolarisation familial reflète mieux l'impact du capital scolaire sur les processus de prise de décision.

De cette façon, si les niveaux de scolarisation des conjoints, ou ex-conjoints lorsqu'ils participent toujours à l'éducation des enfants, sont tenus en compte, vingt-cinq ménages sur trente ont au moins un parent qui détient un diplôme universitaire et cinq ont au moins un parent détenant un diplôme d'études collégiales ou étant équivalent. Parmi les cinq qui détiennent un niveau de scolarisation familial collégial, un ménage a un parent qui est sur le point de compléter un diplôme de 1^{er} cycle universitaire. Plus précisément, le tableau 5.1 ci-dessous montre les niveaux de scolarisation familiaux constituant le corpus au moment des entretiens. Il établit également la distinction entre les participants qui ont atteint un niveau d'éducation et ceux qui sont en train de le poursuivre. Il convient de mentionner que la grande majorité des participants n'ont pas de grand écart de scolarisation avec leur conjoint ou ex-conjoint.

Tableau 5.1 : Niveau de scolarisation des ménages des participants lors de l'entretien

Niveau d'éducation familial	Nbr. de ménages
3 ^e cycle univ. (doctorat)	5
2 ^e cycle univ. (maîtrise)	8
1 ^{er} cycle univ. (baccalauréat)	11
Collégial	6

Secondaire	0

Il convient de mentionner qu'au moment de l'entretien trois participantes, soit Selena, Olga et Andrea sont en train de poursuivre un diplôme plus « élevé » que celui détenu. Respectivement, ces participants tentent d'acquérir un diplôme de 1^{er} cycle universitaire (baccalauréat), de deuxième cycle universitaire (maîtrise) et de troisième cycle universitaire (doctorat).

5.3 Situation socioéconomique des participants

Comme mentionné, les ressources financières jouent un important rôle sur les choix de l'école des parents (Martinez, Godwin et Kemerer, 1996; Davies et Aurini, 2011). De cette façon, cette section tente de dresser un portrait de la situation socioéconomique des ménages des trente participants. D'abord, les conditions de vie perçues par les parents immigrants interrogés dans leur pays d'origine avant l'émigration sont exposées. Les participants sont classés selon s'ils considèrent que leurs conditions de vie étaient « bonnes ou acceptables » ou « difficiles » dans le pays d'origine. Ensuite, l'impact perçu de l'immigration sur les conditions de vie des participants est également illustré. Les participants sont classés selon s'ils considèrent que l'immigration au Canada a diminué, égalé, ou augmenté leurs conditions de vie perçues. Enfin, en s'appuyant sur les revenus familiaux annuels bruts auto-déclarés, un portrait des conditions financières des participants au moment des entrevues est brossé.

5.3.1 Situation socioéconomique perçue avant et après l'immigration

Les situations socioéconomiques perçues des ménages des participants avant l'immigration au Canada varient à l'intérieur du corpus. Malgré cette variation, la grande majorité des parents immigrants ont qualifié de « bonne ou acceptable » leur situation socioéconomique avant d'émigrer de leur pays d'origine. Afin d'illustrer le niveau de vie qu'ils avaient avant d'immigrer, plusieurs ont mentionné détenir un travail, une maison et une ou des voitures. Des variations subjectives existent certes entre les conceptions des participants de ce qu'est une situation socioéconomique

jugée « bonne ou acceptable », et ainsi des différences objectives sont fort potentiellement présentes. Il n'en demeure pas moins que sur le plan subjectif, la majorité des participants ont émis une perception similaire de leur situation socioéconomique dans leur pays d'origine. Seulement trois parents immigrants (Elhili, Thao et Lei)⁵⁸ ont qualifié leur situation socioéconomique dans le pays d'origine de « difficile ». Ces participants expriment avoir vécu une amélioration de leur situation socioéconomique à leur arrivée au Canada.

Les participants ayant qualifié leur situation socioéconomique dans leur pays d'origine de « bonne ou acceptable » ont exprimé avoir vécu, à l'exception de quatre (Marlissa, Marine, Morgane et Magda), une diminution significative de leur niveau de vie à leur arrivée au Canada. Plusieurs mentionnent qu'ils n'ont d'ailleurs pas retrouvé le niveau de vie qu'ils avaient avant leur émigration, et ce, malgré qu'ils soient au Canada depuis plusieurs années. Les quatre personnes n'ayant pas vécu de diminution significative ont qualifié les conditions de vie à leur arrivée au Canada d'équivalentes, parfois supérieures, à celles dans leur pays d'origine. Dans trois de ces quatre cas (Marlissa, Marine et Morgane), le fait de détenir un emploi dès leur arrivée au Canada explique le maintien ou l'augmentation du niveau de vie perçu.

5.3.2 Revenus annuels familiaux bruts auto-déclarés

Quoique les revenus annuels familiaux bruts auto-déclarés ne permettent pas à eux seuls de déterminer le statut socioéconomique des ménages, ils en constituent des indicateurs non négligeables. Les revenus annuels familiaux bruts auto-déclarés des participants sont variés. Plus précisément, un participant a déclaré un revenu brut annuel familial de 1 \$ à 9 999 \$, deux de 10 000 \$ à 19 999 \$, deux de 20 000 \$ à 29 999 \$, neuf de 30 000 \$ à 49 999 \$ et treize de 50 000 \$ et plus. Trois participants n'ont pas divulgué leur revenu annuel familial brut. Il s'agit d'Ovsanna, Andrea et Ành. De cette façon, la presque moitié des participants ont auto-déclaré un revenu annuel familial brut inférieur à 50 000 \$ et plus. Plus précisément, le tableau 5.2 montre la distribution des revenus annuels familiaux bruts auto-déclarés du corpus. Ces revenus sont mobilisés dans l'analyse et l'interprétation des résultats des prochains chapitres, notamment en tant qu'indicateur du poids

⁵⁸ Pour des raisons de confidentialité, nous avons attribué aux participants des prénoms fictifs. Ces prénoms fictifs sont présentés à l'annexe 9.

ou non de la contrainte financière sur les choix d'école concrets et de la marge de manœuvre créée par les participants (voir chapitre IX).

Tableau 5.2 : Revenus annuels familiaux bruts auto-déclarés par les participants

Revenus familiaux annuels bruts auto-déclarés	Nbr. de participants
Entre 1 \$ et 9 999 \$	1
Entre 10 000 \$ et 19 999 \$	2
Entre 20 000 \$ et 29 999 \$	2
Entre 30 000 \$ et 49 999 \$	9
50 000 \$ et plus	13
Non divulgué	3

À titre indicatif, une étude de l'*Institut de recherche et d'information socio-économiques* (IRIS) a calculé qu'un ménage de quatre personnes (2 adultes et 2 enfants) a besoin d'un revenu disponible (net) annuel de 52 928 \$ pour vivre décemment⁵⁹ à Montréal en 2016 (Hurteau et Nguyen, 2016). Parmi les quatorze ménages ayant un revenu annuel familial brut de 49 999 \$ ou moins, onze sont composées de 4 à 6 membres, trois de 3 membres ou 2 membres (1 parent et 1 enfant). Ainsi, ces chiffres nous indiquent que presque la moitié du corpus ne détient pas, en fonction du montant calculé par les chercheurs de l'IRIS, les revenus nécessaires pour se sortir de la pauvreté au moment de la conduite des entrevues.

5.4 Parcours scolaires des enfants des participants

Au moment de la collecte des données, les trente participants ont soixante-neuf enfants à leur charge. Sur les trente participants, six ont 1 enfant, treize en ont 2, sept en ont 3 et quatre en ont 4. Ainsi, la majorité des participants ont de deux à trois enfants. Des soixante-neuf enfants, treize sont

⁵⁹ Selon Hurteau et Nguyen (2016), il s'agit du salaire viable, c'est-à-dire « un salaire qui permet une pleine participation sociale et une marge de manœuvre pour une sortie de la pauvreté, et ce, dans une situation et une localité donnée » (p. 1).

au niveau d'enseignement du primaire et cinq n'ont pas encore entamé leur cursus scolaire au Québec. Ainsi, au total, sur soixante-neuf enfants, cinquante et un fréquentent, ou ont fréquenté, une école secondaire à Montréal au moment des entretiens. Or, un d'entre eux se retrouve dans un établissement scolaire pour les enfants avec des besoins spécifiques. Le parcours scolaire de cet enfant, soit l'enfant aîné de Chéckina, n'a pas été pris en considération dans les analyses, divergeant considérablement de ceux des autres enfants du corpus. En effet, sa condition implique des aspects distincts, notamment en lien avec le choix de l'école secondaire. Puisque cette thèse porte sur le choix de l'école secondaire, les analyses et interprétations porteront uniquement sur les cinquante enfants qui fréquentent ou ont fréquenté un établissement de cet ordre d'enseignement au moment des entretiens. De cette façon, les descriptions des prochaines sections porteront sur les parcours scolaires de ces cinquante enfants.

5.4.1 Parcours scolaires dans le pays d'origine et au Québec

Sur les cinquante enfants, trente-quatre sont nés à l'étranger et seize au Canada. Des trente-quatre enfants qui sont nés à l'extérieur du Canada, quatorze d'entre eux étaient âgés de 0 à 5 ans lors de leur arrivée, dix-huit de 6 à 10 ans et deux de 11 à 15 ans. Ainsi, la majorité des enfants qui sont nés à l'étranger ont immigré avant l'âge de 10 ans. Parmi les trente-quatre enfants qui sont nés à l'étranger, vingt-sept ont intégré le système éducatif du pays où ils se trouvaient avant leur immigration au Canada – ce dernier est parfois différent du pays d'origine des parents. Il s'agit des vingt enfants qui avaient plus de 6 ans au moment de leur arrivée au Canada et de sept⁶⁰ des quatorze enfants qui avaient de 0 à 5 ans lorsqu'ils ont immigré. Des vingt-sept enfants ayant fréquenté un établissement scolaire dans un autre pays que celui du Canada, quatorze étaient inscrits dans une école privée et treize dans une école publique. Des vingt-sept enfants, huit fréquentait un établissement qui relève du système français. Cinq d'entre eux étaient, toutefois, dans un autre pays que la France. Les enfants nés au Canada et ceux qui avaient de 0 à 5 ans au moment de l'immigration ont intégré le cursus scolaire du Québec dès le début de la scolarisation

⁶⁰ Les sept enfants avaient fréquenté l'école maternelle dans leur pays d'origine, ou celui où ils résidaient avant d'immigrer au Canada, débutant, contrairement au Québec, avant l'âge de 5 ans. C'est notamment le cas du système français, présent dans divers pays, où l'école maternelle commence à 3 ans, voire 2 ans et quelques mois pour certains enfants, et qui est constitué de trois sections : la petite, la moyenne et la grande⁶⁰. L'entrée à la maternelle à 3 ou 4 ans est également possible dans d'autres pays tels que l'Espagne, l'Italie, etc.

obligatoire, soit à l'âge de 6 ans⁶¹. Trente enfants sur cinquante se retrouvent dans cette situation. Ainsi, vingt enfants ont intégré le cursus scolaire du Québec à une étape ultérieure. Des recherches ont démontré l'impact que peut avoir l'âge d'entrée dans le cursus scolaire sur les parcours scolaires des élèves nés à l'étranger (Mc Andrew et *al.*, 2015). Plus un élève entre tardivement dans le cursus, plus il y a de chances d'expérimenter des difficultés scolaires. Aussi, les enfants des parents immigrants interrogés, à l'exception de ceux de Selena⁶², ont uniquement fréquenté des établissements scolaires au Québec depuis leur arrivée au Canada.

Sur les vingt enfants âgés de plus de 6 ans au moment de leur arrivée au Canada, un seul, soit l'enfant aîné (fille) de Nedjma arrivé à l'âge de 12 ans, a intégré directement l'enseignement secondaire. Elle a été admise dans une classe d'accueil. Les dix-neuf autres plutôt ont intégré une classe d'accueil ou régulière au niveau de l'enseignement primaire. Plus précisément, quatorze des dix-neuf enfants ont fréquenté une classe d'accueil au primaire, constituant presque les trois quarts de ces enfants. Le temps passé par ces enfants dans une classe d'accueil varie de 1 mois à 2 ans. Plus précisément, sur ces quatorze enfants, cinq sont restés pendant deux années scolaires dans une classe d'accueil, neuf pendant une année scolaire et un enfant durant un mois. De plus, parmi ces vingt enfants, deux ont intégré le secteur anglophone au moment de leur arrivée au Canada. Il s'agit des enfants aînés d'Alonso et Diana qui ont respectivement passé quatre ans et deux ans dans une école primaire publique du secteur anglophone à Montréal⁶³. Alonso et Diana détenaient, à ce moment, un permis de travail temporaire et avaient ainsi le droit d'opter pour une école de ce secteur en vertu de l'application de la loi 101⁶⁴. Lorsqu'ils ont obtenu la résidence permanente, ils ont perdu leur droit à l'école anglophone. De cette façon, leurs enfants ont intégré par la suite une école primaire (publique ou privée) francophone.

⁶¹ Ici, nous faisons référence aux parcours scolaires que les enfants ont effectué depuis l'âge de 6 ans jusqu'au moment de l'entrevue. Ainsi, dans plusieurs cas, le parcours scolaire obligatoire (6 à 16 ans) des enfants n'est pas encore terminé. Au Québec, la fréquentation scolaire est obligatoire de 6 à 16 ans. Ainsi, la maternelle n'est pas obligatoire, mais la majorité des enfants la fréquentent. Ceux-ci sont généralement âgés de 5 ans, parfois 4 ans si leur anniversaire est au cours du mois de septembre.

⁶² Ils ont également fréquenté des établissements scolaires en Ontario.

⁶³ Nous tenons à spécifier que l'enfant aîné (garçon) d'Alonso ne détenait aucune connaissance du français ni de l'anglais lorsqu'il a intégré le secteur anglophone à son arrivée au Canada. Cela n'était pas le cas de l'enfant aîné (garçon) de Diana. Le secteur anglophone n'ayant pas de classe d'accueil pour les enfants des immigrants comme le secteur francophone, l'enfant aîné d'Alonso a intégré la classe régulière dans le secteur anglophone.

⁶⁴ D'autres participants sont également arrivés au Canada avec un permis de travail ou d'études. Ils auraient également pu envoyer leurs enfants dans une école du secteur anglophone. Ils ne se sont pas prévalus de ce droit faute de le connaître ou parce qu'ils ne le souhaitaient pas.

Lorsqu'ils étaient au niveau de l'enseignement du primaire, trente-huit enfants sur quarante-neuf⁶⁵ ont fréquenté une ou des écoles publiques (secteur francophone ou anglophone). Ainsi, la grande majorité des enfants dont les choix de l'école secondaire sont analysés ont fréquenté le secteur public au niveau d'enseignement du primaire. Sinon, huit d'entre eux ont fréquenté, au niveau du primaire, une ou des écoles privées, trois ont fréquenté à la fois une école privée et une école publique. Parmi les onze enfants ayant fréquenté au moins une école privée au primaire, sept d'entre eux étaient inscrits à l'un des deux collèges qui relèvent du système français (Collège Stanislas ou Collège international Marie de France) et deux enfants, soit ceux d'Ovsanna, ont fréquenté une école arménienne (privée) pendant deux ans.

5.4.2 Parcours scolaires au secondaire : secteurs, types de programmes et écoles choisies

Parmi les cinquante enfants, vingt fréquentent, ou ont fréquenté, une école secondaire privée, vingt-neuf fréquentent, ou ont fréquenté, une ou des écoles secondaires publiques et un a fréquenté une école secondaire privée pendant une année scolaire pour être admis par la suite dans une école secondaire publique. Parmi les vingt et un enfants qui fréquentent, ou ont fréquenté, au moins un établissement secondaire privé, huit d'entre eux sont, ou ont été, inscrits dans l'un des deux collèges français présents sur le territoire de Montréal, soit le Collège international Marie de France et le Collège Stanislas. Dans le corpus, aucun enfant ne fréquente ou n'a fréquenté une école privée ethnospécifique au niveau du secondaire. De même, aucun enfant ne fréquente ou n'a fréquenté une école privée non subventionnée par le gouvernement du Québec. Toutes les écoles où les enfants ont été admis souscrivent à la loi 101.

Pour ce qui est des trente enfants qui fréquentent ou ont fréquenté au moins un établissement scolaire du secondaire qui relève du secteur public, douze poursuivent, ou ont poursuivi, un programme enrichi et dans lequel les élèves sont admis sur la base de leur performance scolaire (examen d'entrée ou dossier scolaire), deux sont, ou ont été, inscrits à un projet pédagogique particulier avec un processus de sélection des élèves ne se basant pas sur la performance scolaire

⁶⁵ Comme mentionné, des cinquante enfants, un, soit l'enfant aîné (fille) de Nedjma, a intégré le système éducatif du Québec au secondaire. Cet enfant n'a donc pas fréquenté une école de l'ordre d'enseignement du primaire.

et seize sont, ou ont été, inscrits dans un programme qui demande pas un processus de sélection des élèves. Les vingt et un enfants qui fréquentent ou ont fréquenté une école secondaire privée ont passé par un processus de sélection afin d'être admis. Dans la très grande majorité des cas, ces enfants ont effectué un examen d'entrée afin d'être admis. En effet, seul l'enfant aîné (garçon) d'Anaïs a été admis dans une école privée à l'aide d'un processus de sélection autre que celui d'un examen d'entrée.

Le tableau 5.3 ci-dessous montre la répartition des cinquante enfants qui fréquentent, ou ont fréquenté, une école secondaire selon le secteur (privé ou public) et le type de programme poursuivi (enrichi et sélectif, autre projet pédagogique particulier ou « régulier »). Il convient de mentionner que deux enfants ont changé de secteur (privé ou public) ou de type de programme au cours de leurs études secondaires⁶⁶. Ces deux enfants ont été placés, dans le tableau ci-dessous, dans le secteur ou le type de programme fréquenté au moment de l'entretien afin de rendre le tout plus intelligible.

Tableau 5.3 : Type de programmes fréquentés au secondaire par les enfants des participants selon le secteur

	Enrichi et sélectif avec examen	Autres projet pédagogique particulier	Régulier
Secteur privé	19	1	---
Secteur public	12	2	16

Ces cinquante enfants fréquentent ou ont fréquenté les écoles secondaires publiques et privées suivantes : Sophie-Barat (2), Académie de Roberval (4), Saint-Luc (6), Pierre-Dupuy (1), Mont-Royal (2), Paul-Gérin-Lajoie-d'Outremont (4), La Voie (5), Jeanne-Mance (2), Pierre-Laporte (2), école internationale de Montréal (1), des Sources (1), Joseph-François-Perreault (1), Henri-Bourassa (1) et Saint-Laurent annexe Saint-Germain (1), Stanislas (6), Villa-Maria (1), Regina

⁶⁶ Il s'agit de l'enfant cadet (fille) de Marlissa originaire d'Haïti (passage d'une école privée enrichie et sélective à un programme enrichi et sélectif au public) et l'enfant aîné (garçon) de Lei originaire des Philippines (passage d'un programme enrichi et sélectif au public à un programme régulier au public).

Assumpta (4), Sainte-Marcelline (1), Brébeuf (2), Marie de France (2), Pensionnat du Saint-Nom-de-Marie (2), Reine-Marie (1) et Jean-Eudes (2)⁶⁷. Cinq des cinquante enfants qui fréquentent ou ont fréquenté une école secondaire en ont fréquenté plus d'une. Ces enfants, à l'exception d'un (enfant cadet (fille) de Marlissa), ont uniquement été inscrits dans le secteur public. Ainsi, la grande majorité des enfants du corpus n'ont pas changé d'école secondaire au cours de leurs études secondaires.

Si nous nous intéressons aux choix effectués selon les parents immigrants interrogés, nous pouvons constater qu'ils optent généralement pour le même secteur pour tous leurs enfants qui fréquentent ou ont fréquenté une école secondaire. En effet, douze participants ont opté exclusivement pour une école secondaire privée et quinze exclusivement pour une école secondaire publique pour tous leurs enfants. Il convient de mentionner que des vingt-sept participants qui ont opté pour le même type de secteur, seize n'ont effectué qu'un seul choix puisqu'ils n'avaient qu'un enfant fréquentant ou ayant fréquenté une école secondaire. Ainsi, seulement trois parents immigrants (Elhili, Marlissa et Thao) ont opté pour des établissements dans les deux secteurs (privé ou public). Pour ce qui est des quinze participants qui ont opté pour une école publique, six ont opté exclusivement pour un programme enrichi et sélectif (examen d'entrée). Quatre ont opté pour un programme enrichi et sélectif (examen d'entrée) et un autre programme du secteur public. Il s'agit de Nedjma, Cécé, Ovsanna et Lei. Cinq ont choisi uniquement des programmes autres qu'enrichis et sélectifs. Dans l'ensemble, sept participants sur trente ont opté pour des secteurs ou des types de programme distincts selon leurs enfants. Or, seize participants ont effectué un seul choix de l'école secondaire. Ainsi, sept participants ont effectué le même type de choix de l'école secondaire pour plus d'un enfant.

5.5 Conclusion

Ce chapitre visait à présenter le corpus sur lequel cette thèse se base. Il a ainsi permis de donner une vision d'ensemble du corpus. Cette présentation permet de contextualiser davantage les résultats et interprétations qui seront présentés. Plus précisément, des dimensions sociodémographiques qui caractérisent les parcours migratoire, familial, scolaire et professionnel

⁶⁷ Certains enfants ont fréquenté plus d'une école secondaire expliquant que l'addition des nombres donne plus de 50.

des parents immigrants interrogés et de leurs enfants ont été exposées. De plus, un portrait des types d'écoles secondaires choisies par les parents immigrants interrogés fut brossé. Cette présentation permettra une compréhension plus fine et globale des résultats et interprétations qui seront présentés dans les chapitres qui suivent (chapitres VI à X).

Chapitre VI – Catégorisations des offres éducatives au secondaire dans le marché scolaire montréalais

L'hétérogénéité des offres éducatives dispensées par les écoles constitue un des principaux moteurs de la mise en marché des services éducatifs (Hurteau et Duclos, 2017). Or, cette hétérogénéité doit certes être objective, mais elle doit également « vivre » dans les esprits des parents afin de les inciter à choisir l'école de leurs enfants – cette dynamique s'avérant aussi être un des principaux moteurs à la base du fonctionnement des marchés scolaires (Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013). Ainsi, afin de mieux comprendre les choix de l'école secondaire des parents immigrants interrogés dans le contexte montréalais, il convient de connaître les perceptions subjectives qu'ils ont de l'offre éducative disponible à cet emplacement géographique pour cet ordre d'enseignement. Comment les parents immigrants interrogés perçoivent-ils le marché scolaire montréalais au secondaire? Comment catégorisent-ils les offres éducatives? L'analyse illustre, d'ailleurs, l'importance des perceptions et catégorisations des offres éducatives disponibles sur le marché scolaire montréalais sur les processus de prise de décision et les choix concrets des participants.

Des chercheurs ont suggéré que l'offre éducative au Québec se hiérarchise, surtout au secondaire et dans les centres urbains, selon trois voies distinctes : public régulier, public enrichi et privé (Lessard et Levasseur, 2007). Des recherches quantitatives ont repris cette catégorisation afin d'analyser l'impact du phénomène de la différenciation de l'offre éducative au Québec sur les parcours scolaires des jeunes (Maroy et Kamanzi, 2017; Kamanzi et Pilote, 2016; Kamanzi, 2019; Marcotte-Fournier, 2015). Notre corpus permet d'éclairer sur un autre angle la question de la différenciation de l'offre éducative au Québec. D'abord, il aborde cette problématique dans un contexte spécifique du Québec, soit celui de Montréal, et telle que perçue par des parents immigrants. De cette façon, l'angle d'analyse du phénomène de la différenciation de l'offre éducative du Québec est ici subjectif. Il expose la façon dont des parents immigrants perçoivent le marché scolaire de Montréal pour l'ordre d'enseignement du secondaire et catégorisent les différentes offres éducatives. Ensuite, la différenciation de l'offre éducative est analysée selon les éléments composant les services éducatifs qui sont considérés par les parents immigrants

interrogés. Ainsi, elle offre un portrait différent de la différenciation de l'offre que celui élaboré par les recherches quantitatives.

Afin d'analyser le matériel empirique, l'approche de l'analyse des stratégies de comparaisons des établissements scolaires que les participants ont élaborées pour prendre leur décision a été retenue (van Zanten, 2009a). De cette façon, un intérêt spécifique a été porté aux écoles secondaires non désirées et celles désirées par les parents immigrants interrogés. Quelles écoles ne sont pas considérées, évitées ou rejetées par les participants? Lesquelles sont considérées, voulues et choisies? Quels indicateurs mobilisent-ils afin d'établir les frontières à la base des différentes catégories d'offres éducatives? La différenciation de l'offre est comprise en fonction de trois dimensions constitutives des services éducatifs : le curriculum, la culture institutionnelle des établissements et la composition sociodémographique des publics scolaires. En effet, les participants comparent et différencient les offres éducatives au regard de ces trois dimensions.

La dimension liée au curriculum fait référence aux contenus enseignés. La dimension de la culture institutionnelle des établissements scolaires regroupe, entre autres, les pratiques institutionnelles, les normes éducatives et de socialisation, les méthodes d'enseignement, les modes de gestion des classes et des élèves, etc. La dimension de la composition sociodémographique des publics scolaires incorpore les traits physiques visibles (p. ex., habillement, couleur de la peau, port de signes religieux) ou comportementaux (p. ex., façon de parler, façon de se comporter avec autrui, attitude envers les études) qui sont mobilisés par les parents afin de juger de la qualité de l'éducation dispensée. Les traits physiques et comportementaux des publics scolaires sont généralement associés à des groupes socioculturels spécifiques (p. ex., classe sociale, ethnicité/« race », religion) (van Zanten, 2009b).

Ce chapitre dresse donc le portrait général de la façon dont les parents immigrants interrogés perçoivent le marché scolaire montréalais et les offres éducatives au secondaire. De cette façon, il permet une première insertion dans l'univers des représentations des parents immigrants interrogés. Ce chapitre sert d'assise aux chapitres de présentation des résultats qui suivent.

6.1 Une perception hiérarchisée de l'offre éducative

La première catégorisation qui a émergé est celle de la perception d'une offre éducative hiérarchisée au niveau du secondaire à Montréal, du moins aux yeux des parents immigrants interrogés. Cette conception est partagée par la très grande majorité des participants, comme nous le verrons au cours des prochaines sous-sections. Ainsi, elle n'est pas liée à des groupes de participants spécifiques. D'abord, les représentations d'une offre éducative hiérarchisée se constatent à travers la structuration des discours autour des catégories suivantes : écoles privées, programmes enrichis et sélectifs au public et programmes dits réguliers au public. Ces catégories sont mobilisées afin de faire sens et de comparer les offres éducatives, perçues hétérogènes, qui se retrouvent sur le marché scolaire montréalais. Ensuite, la hiérarchisation de l'offre éducative se manifeste par la valeur différentielle accordée à chacune de ces catégories. Alors que les prochaines sous-sections travailleront à illustrer cette logique catégorielle, trichotomique et hiérarchique, elle se constate notamment à travers les propos de Latifa qui suivent :

Je ne voulais pas l'école publique de mon quartier qui est Sophie-Barat. (...) Mais, j'ai découvert qu'ils ont le programme Défi [enrichi et sélectif]. Déjà, ils sont seuls. Ils ne sont pas avec le régulier. Ils sont dans un bâtiment à part et ils ont tout enrichi. Il y a aussi un examen d'entrée. Je me disais que c'était déjà mieux. Mais pour moi, en premier, c'était une école privée. Je me disais qu'il fallait que mes filles aillent à l'école privée (Latifa – originaire de l'Algérie – choix d'une école privée (3 enfants)).

Toutefois, il faut souligner que quelques-uns des parents immigrants du corpus mobilisent une catégorisation hiérarchisée différente des offres éducatives disponibles à Montréal. En effet, leurs stratégies comparatives se structurent principalement autour des catégories hiérarchisées suivantes : « collèges français » versus « écoles québécoises ». Dans le contexte montréalais, les collèges français qui y sont présents (Collège Stanislas et Collège international Marie de France) sont donc considérés par ces six participants comme dispensant une meilleure éducation que celle offerte par les écoles dites québécoises. Les discours de ces parents immigrants se caractérisent par une logique catégorielle qui est dichotomique, plutôt que trichotomique. Nous reviendrons plus en profondeur sur cette catégorisation hiérarchisée aux chapitres VII et VIII lorsqu'il sera question des types de jugements hiérarchisés de l'offre éducative identifiés dans le corpus.

6.1.1 Un faible niveau de confiance envers les programmes dits réguliers au public

Cette conception hiérarchisée de l'offre éducative s'accompagne de la présence d'un faible niveau de confiance envers les programmes qui ne sont pas enrichis et sélectifs, généralement nommés réguliers par les participants. Ce type de programmes occupe la position inférieure de la hiérarchisation des offres éducatives d'une importante proportion des parents immigrants interrogés⁶⁸. En effet, l'analyse des perceptions de la majorité des participants expose une méfiance envers les écoles publiques qui n'offrent aucun programme enrichi et sélectif ou envers les écoles qui dispensent les deux options (« réguliers » et « enrichis et sélectifs ») :

Je crois en l'école publique, mais elle est laissée pour compte. À mon corps défendant, j'ai dû faire des choix dans l'orientation de mon enfant aîné à l'école secondaire, car les trois écoles publiques de notre quartier sont très mal classées. Elles ont des adolescents en difficulté, peu de professionnels pour la quantité des besoins, ont des enseignants surchargés et parfois blasés qui peinent à donner la matière comme il faut, car ils doivent répondre à d'autres besoins. Moi, je voulais un programme enrichi et qui sélectionne les élèves pour mon enfant (Mariam – originaire de la Côte-d'Ivoire – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Ce discours contre les programmes nommés réguliers est le pendant de celui en faveur des écoles secondaires (privées ou publiques) qui dispensent un programme enrichi⁶⁹ et qui sélectionnent les élèves sur la base de leurs performances scolaires, notamment à l'aide d'un examen d'admission ou d'autres modalités de sélection (p. ex., dossier scolaire). En effet, les récits illustrent la présence d'une frontière nette dans les perceptions subjectives que ces parents immigrants ont de l'offre éducative :

C'était soit une école privée ou une école publique avec un programme enrichi et un examen. J'ai remarqué au cours des expériences que j'ai vécues que les jeunes étaient mieux outillés, mieux préparés que dans les écoles ordinaires (Chéckina – originaire du Congo – choix d'une école privée (1 enfant)).

Les programmes enrichis des écoles (privées ou publiques) ainsi que les pratiques de sélection de leurs publics scolaires jouent un rôle dans l'établissement de cette frontière hiérarchisée entre les

⁶⁸ Dans le corpus, six parents immigrants ont construit un jugement en faveur des programmes réguliers, c'est-à-dire qui ne sont pas enrichis et sélectifs. La description de ce type de jugement et des caractéristiques sociodémographiques des participants qui l'ont construit constituent le cœur de la section 7.3 du chapitre VII.

⁶⁹ En comparaison avec le programme de formation obligatoire au niveau de l'enseignement au secondaire du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) du Québec.

écoles secondaires sur le plan des perceptions. Ces mécanismes de distinction hiérarchique de l'offre éducative participent ainsi à créer une différenciation subjective de l'offre éducative. Ils constituent, pour la grande majorité des participants, des indicateurs de la qualité de l'éducation dispensée, qui n'est, nous le rappelons, jamais garantie (Broccolichi et van Zanten, 1996; van Zanten, 2009b). En effet, la plupart des parents immigrants constatent une division des publics scolaires sur la base des performances académiques entre les élèves des programmes « réguliers » au public et ceux des programmes « enrichis et sélectifs » (secteur privé ou public). Cette division augmente, selon eux, les chances de leurs enfants d'obtenir une meilleure éducation.

Les programmes réguliers au public sont également associés à des publics scolaires considérés indésirables par la majorité des participants. Ces perceptions s'insèrent dans des rapports de classe, mais également d'ethnicité/« race » (Weekes-Bernard, 2007, Byrne 2009) :

L'école publique du quartier ici, c'est Sophie-Barat. Je connais cette école parce que j'ai beaucoup pris l'autobus quand je travaillais à l'extérieur et tout. Je vais aussi au parc à Ahuntsic. Alors, je vois les élèves de Sophie-Barat qui viennent là. Là, je parle du régulier pas de la section DÉFI [programme enrichi et sélectif de Sophie-Barat]. Quand je voyais les jeunes, filles ou garçons, de Sophie-Barat, je ne veux pas les juger ou rien... je ne sais pas, j'avais une répulsion. À l'école Sophie-Barat [école publique], il y a des voleurs, des Noirs et des drogués. Je vous le dis franchement. Moi, mes filles, je ne les voyais pas là-dedans (Latifa – originaire de l'Algérie – niveau d'éducation familial : maîtrise – choix d'une école privée (3 enfants)).

Pour l'école publique de notre quartier, je ne voulais même pas y penser. Non. Souvent, je prenais l'autobus lorsque les enfants y étaient et la façon dont ils sortaient de l'école et tout. Peut-être que ce n'est pas bien d'avoir des préjugés et tout, mais pour moi lorsque je voyais qu'ils ne regardent même pas la rue quand ils passent, ils viennent comme un troupeau et tout. Si je passais devant l'école ce n'était pas... je ne voulais pas que mon fils fréquente cette école (Magda – originaire de la Roumanie – niveau d'éducation familial : collégial – choix d'un collègue français (1 enfant)).

L'excellence scolaire perçue des contenus dispensés (Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013) et les caractéristiques sociodémographiques perçues des publics scolaires sont souvent utilisées par les parents afin de juger de la qualité de l'éducation (van Zanten, 2009a, 2009b; Felouzis et Perroton, 2009; Karsten et al., 2003). De cette façon, pour la majorité des parents immigrants, ces mécanismes de distinction de l'offre éducative permettent d'effectuer des choix scolaires diminuant leurs craintes relatives à la qualité de l'éducation dispensée.

6.1.2 Une valeur supérieure accordée aux écoles privées

Or, parmi les écoles secondaires qui offrent des programmes enrichis et qui sélectionnent les élèves sur la base de leur performance scolaire (à l'aide d'un examen d'admission, dossier scolaire, etc.), une autre frontière est présente, sur le plan des représentations, entre les écoles du secteur privé et du secteur public. En effet, une importante portion des participants étant en défaveur des programmes réguliers attribue une valeur supérieure aux écoles privées en comparaison aux programmes enrichis et sélectifs offerts dans des écoles publiques. La valeur supérieure que ces parents immigrants accordent aux écoles privées est fortement liée aux réputations (statuts) élevées (Podolny, 1993, 2005) qu'ils attribuent à certaines écoles privées. En effet, ce sont spécifiquement ces écoles privées jugées à réputations élevées qui sont mobilisées en tant que barème de comparaison et d'édification de la catégorie « écoles privées ». Pour les parents immigrants qui estiment que les écoles privées offrent une meilleure éducation, la catégorie « écoles privées » incorpore principalement celles qui détiennent, selon eux, une réputation élevée. Nous reviendrons plus en profondeur sur cet aspect à la prochaine sous-section (6.1.3). Les propos qui suivent illustrent cette valeur supérieure accordée à la catégorie des écoles privées :

Les écoles sont meilleures dans le système des écoles privées. C'est pour ça que je ne pense pas aux autres écoles. (...) Dans mon quartier, il y a l'école Joseph-François-Perreault [publique]. Ils ont le programme international [enrichi et sélectif]. Mais, je pense que l'école Jean-Eudes [école privée], c'est beaucoup mieux parce qu'à Joseph-François-Perreault, il y a des classes ordinaires et des classes internationales. C'est mélangé les deux. Moi, j'aime l'école privée privée comme Jean-Eudes ou Regina-Assumpta (Anh – originaire du Vietnam – choix d'une école privée (1 enfant)).

Les frais de scolarité plus élevés des écoles privées en comparaison à ceux des programmes enrichis et sélectifs des écoles publiques participent, entre autres⁷⁰, à l'établissement de cette frontière. Ces frais de scolarité établissent, aux yeux de ces participants, une division non seulement scolaire des élèves, mais également sociale. Ainsi, les écoles privées sont perçues offrir une double clôture des publics scolaires (scolaire et sociale) en comparaison aux programmes enrichis et sélectifs des écoles publiques, qui sont considérés en offrir qu'une, soit la clôture scolaire. Pourtant, en raison des pratiques de sélection des élèves sur la base des performances scolaires et parfois de la présence

⁷⁰ D'autres éléments, outre les frais scolaires, participent à l'établissement de la frontière entre les écoles privées et les programmes enrichis et sélectifs au public. À la section 7.1 du chapitre VII, nous approfondirons les croyances ou « bonnes raisons » à la base des jugements en faveur des écoles privées.

de frais scolaires à acquitter, les programmes enrichis et sélectifs au public établissent aussi une certaine forme de clôture sociale. Règle générale, les participants sont moins enclins à prendre acte de cette barrière sociale et culturelle, la jugeant moins considérable que celle des écoles privées. La double clôture sociale perçue des publics scolaires attribuée à la catégorie des « écoles privées » se constate notamment à travers l'expression « école privée privée » mobilisée par Anh (originaire du Vietnam) dans les propos ci-dessus. Cette double clôture ajoute à la diminution des craintes de ces parents immigrants quant à la qualité de l'éducation dispensée.

Or, les parents immigrants qui considèrent que les écoles privées dispensent une meilleure éducation reconnaissent, pour la plupart, que les programmes enrichis et sélectifs des écoles publiques occupent une position « supérieure » aux autres types de programmes, dits réguliers, dans leur hiérarchisation des offres éducatives. En effet, ils constituent, pour la plupart de ces parents immigrants, une option envisageable et ne sont donc pas exclus d'emblée du champ des possibles. D'ailleurs, un rapprochement est souvent effectué, sur le plan des représentations, entre les programmes enrichis et sélectifs des écoles publiques et des écoles privées par ces parents immigrants : « *c'est comme des écoles privées (Johar originaire de la France)* ». Cette analogie n'implique pas toutefois qu'ils considèrent ces deux types d'écoles sur un même pied d'égalité. Une valeur différentielle leur est attribuée. De cette façon, ils considèrent les programmes enrichis et sélectifs des écoles publiques lors du processus de sélection puisqu'ils constituent un moyen d'éviter les programmes dits réguliers du secteur public dans le cas d'un refus d'admission de la part des écoles privées. Les propos qui suivent illustrent bien cette représentation hiérarchique trichotomique ainsi que la stratégie d'évitement :

Mes enfants, il fallait qu'elles aillent à l'école privée, soit Mont-St-Louis ou Regina Assumpta. Elles ont passé les examens de ces deux écoles privées. Et j'ai aussi payé pour qu'elles passent l'examen du programme Défi [enrichi et sélectif] à l'école Sophie-Barat [école publique] au cas où. Mais comme elles ont réussi les deux examens des écoles privées, elles n'ont pas été faire l'examen de Défi (Latifa – originaire de l'Algérie – choix d'une école privée (3 enfants)).

Les écoles publiques avec des programmes enrichis, c'est comme des écoles privées. C'est la même logique. Ce sont des écoles publiques, mais en même temps, c'est sélectif comme une école privée. (...) En fait, moi l'académie de Roberval [école publique dotée d'un programme enrichi et sélectif], je m'en suis servie comme roue de secours au cas où mon fils ne serait pas pris dans le privé. Je m'étais dit que s'il échoue dans le privé, il y aurait toujours cette possibilité. C'est quand même mieux que l'école publique de notre quartier (Johar – originaire de la France (parents et ex-conjoint algériens) – choix d'une école privée (1 enfant)).

Dans l'ensemble, la majorité des participants estiment que les programmes enrichis et sélectifs des écoles privées et des écoles publiques constituent les meilleures offres éducatives sur le marché scolaire montréalais, avec une préférence marquée envers les programmes enrichis et sélectifs des écoles privées. En effet, la plupart accordent une valeur supérieure aux écoles privées. Or, quelques-uns de ces participants octroient une valeur supérieure aux programmes enrichis et sélectifs du secteur public en comparaison à ceux des écoles privées⁷¹. Dans la perspective de Podolny (1993, 2005), cette évaluation subjective en faveur des programmes enrichis et sélectifs des écoles privées et publiques est directement liée à l'évaluation négative qui est faite des programmes dits réguliers au public. L'analyse des données laisse aussi présumer que la présence d'une offre éducative privée a un impact sur les perceptions subjectives ainsi que sur les choix concrets d'une importante proportion de participants. Cependant, les données montrent que cette influence varie à l'intérieur du corpus. En effet, des participants se positionnent contre les écoles privées⁷². De cette façon, l'effet de la présence d'écoles privées serait à géométrie variable.

6.1.3 Une hiérarchisation intracatégorielle perçue des offres éducatives

Alors que les frontières « programmes enrichis et sélectifs (publiques ou privées) versus programmes réguliers au public » et « écoles privées versus programmes enrichis et sélectifs au public » constituent les principales bases sur lesquelles les offres éducatives sont catégorisées et hiérarchisées, l'analyse des récits montre l'existence d'une hiérarchisation des écoles ou des programmes à l'intérieur des catégories hiérarchiques « écoles privées » et « programmes enrichis et sélectifs au public » chez plusieurs participants. Ce type de hiérarchisation de l'offre éducative est toutefois moins présent dans le corpus en comparaison à celui qui s'appuie sur les trois catégories hiérarchiques présentées (« écoles privées », « programmes enrichis et sélectifs au public » et « programmes réguliers au public »). De plus, la hiérarchisation intracatégorielle est surtout mobilisée lorsque les participants doivent choisir parmi des écoles secondaires appartenant

⁷¹ Les caractéristiques sociodémographiques de ces cinq participants sont présentées à la chapitre VII. Ces cinq participants ont construit un jugement hiérarchisé en faveur des programmes enrichis et sélectifs au public. Ce type de jugement sera décrit à la section 7.2 du chapitre VII.

⁷² Nous approfondirons cet aspect aux sections 7.2 et 7.3 du chapitre VII.

à la même catégorie hiérarchique. Ainsi, elle constitue une catégorisation hiérarchisée de deuxième ordre.

En ce qui concerne la catégorie des écoles privées, les statuts (Podolny, 1993, 2005) des établissements constituent le principal élément sur lequel la hiérarchisation s'établit. En effet, parmi les participants attribuant une valeur supérieure aux écoles privées, les récits illustrent que la plupart d'entre eux hiérarchisent les écoles privées en fonction de leur réputation perçue. Selon ces parents immigrants, des écoles privées détiennent des statuts plus élevés et reviennent donc fréquemment dans les discours. Il s'agit du Collège Jean-de-Brébeuf, du Collège Jean-Eudes, du Collège Regina-Assumpta et du Pensionnat du Saint-Nom-de-Marie⁷³. Ces écoles sont fortement prisées par plusieurs participants⁷⁴. Les propos qui suivent illustrent ces constats :

Mais les écoles privées ne sont pas toutes bien. Non non non. Brébeuf, c'est bien. Regina-Assumpta aussi. Autour de chez moi, ce sont les deux meilleures écoles privées (Olga – originaire de la Moldavie – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Jean-Eudes et Brébeuf sont les deux meilleures écoles privées. Elles sont classées au plus haut dans la liste des écoles (Thao – originaire du Vietnam – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant) et d'une école privée (1 enfant)).

Moi, le Pensionnat du Saint-Nom-de-Marie était mon premier choix. On a visité. Ça nous semblait bien et il a une bonne réputation (Marlissa – originaire d'Haïti (conjoint hollandais) – choix d'un collège français (2 enfants) et d'une école privée et d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

En ce qui a trait à la catégorie des programmes enrichis et sélectifs du secteur public, le programme international est généralement perçu plus réputé que les autres (Podolny, 1993, 2005). En effet, parmi les participants qui attribuent une valeur supérieure aux programmes enrichis et sélectifs du public ou qui les considèrent lors du processus de sélection afin d'éviter les programmes dits

⁷³ Puisque plusieurs des participants habitent dans des quartiers de Montréal similaires ou avoisinants, il est possible que cela contribue au fait que des écoles privées sont régulièrement nommées et que certaines ne soient pas, ou peu, présentes dans le corpus. En effet, plusieurs recherches ont mis en lumière l'importance de la distance sur le choix d'une école (Bagley, Woods et Glatter, 2001; Bosetti et Pyryt, 2007). Comme nous l'approfondissons au chapitre IX, la distance constitue un paramètre significatif dans le choix d'une école secondaire dans le corpus. Cela n'invalide cependant pas le constat d'une hiérarchisation perçue des écoles privées chez plusieurs participants.

⁷⁴ Parmi les neuf parents immigrants qui ont opté pour une école privée (exclusion faite de ceux ayant choisi un collège français privé), sept d'entre eux ont opté pour une de ces quatre écoles. Parmi les six parents immigrants qui auraient voulu choisir une école privée parce qu'ils valorisent davantage ce type d'écoles, mais qui en ont été contraints, quatre d'entre eux ont considéré ou aurait voulu que leurs enfants fréquentent le collège Jean-de-Brébeuf, notamment pour sa réputation élevée.

réguliers du public⁷⁵, une importante proportion d'entre eux valorisent le programme international. Parmi les écoles publiques, celles dispensant exclusivement ce type de programme, soit l'école internationale de Montréal et l'école secondaire Mont-Royal sont généralement celles qui sont les plus mentionnées. Ces établissements publics détiennent une réputation élevée aux yeux de ces participants. Les propos qui suivent illustrent la réputation élevée attribuée au programme international et aux écoles publiques qui l'offrent :

Pour moi, l'école internationale de Montréal, c'était la réussite (Louna – originaire de l'Algérie – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Je voulais beaucoup le programme international parce que les écoles internationales publiques sont les plus fortes. Ça, c'est clair. (...) Je voulais l'école internationale de Montréal, mais c'était trop loin. Alors, je voulais l'école internationale Mont-Royal qui n'est pas loin d'ici, mais je n'habite pas sur leur territoire. Alors, je ne pouvais pas l'avoir. Ces deux écoles sont les mieux classées parmi les écoles publiques (Olga – originaire de la Moldavie – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Outre la réputation attribuée au programme international, des participants hiérarchisent les programmes enrichis et sélectifs ou les écoles qui les dispensent selon les critères jugés positifs qui suivent : 1) le classement élevé de l'école dans les palmarès annuels (notamment celui de l'Institut Fraser), 2) l'absence de programmes réguliers, 3) le petit nombre d'élèves dans l'école et 4) la présence d'une population perçue nantie dans le quartier où l'école se situe. Selon ces parents immigrants, ces critères de sélection permettent d'évaluer la qualité de l'éducation dispensée dans les écoles publiques qui sont dotées de programmes enrichis et sélectifs. Dans l'ensemble, ils permettent de distinguer quelles écoles publiques dotées de programmes enrichis et sélectifs offrent un plus grand avantage distinctif aux enfants, assurent une plus grande clôture sociale et diminuent leurs craintes relatives à la qualité de l'éducation. L'académie de Roberval, une école publique qui offre exclusivement un programme enrichi et sélectif (qui n'est pas le programme international), occupe une position élevée dans le classement des écoles et accueille un petit effectif d'élèves, est très bien perçue par plusieurs participants⁷⁶. Les propos qui suivent appuient ces constats :

⁷⁵ Malgré la réputation élevée qu'ils attribuent aux écoles publiques qui offrent le programme international, ces participants valorisent, tout de même, davantage les écoles privées.

⁷⁶ En effet, l'académie de Roberval, soit une école publique qui dispense un programme enrichi et sélectif, est considérée ou choisie par plusieurs participants du corpus (6 sur 30). Elle détient, selon eux, une réputation élevée.

À la fin, on devait choisir entre l'académie de Roberval [école publique dotée d'un programme enrichi et sélectif] et le programme Défi [enrichi et sélectif] de Sophie-Barat [école publique]. Le classement de Roberval dans les palmarès a joué sur le choix final par rapport à Sophie-Barat Défi, mais ce n'est pas tout. À Roberval, ce sont seulement des élèves qui sont dans le programme enrichi qui sont là. Aussi, Sophie-Barat, c'est une grande école et Roberval c'est tout petit. Peut-être que je suis un peu trop mère poule, mais je trouvais que c'était rassurant. Je trouve que les polyvalentes, c'est trop gros (Mariam – originaire de la Côte-d'Ivoire – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

L'école Mont-Royal [école publique enrichie], c'est une école internationale et elle est classée haute dans la liste des écoles. Aussi, elle est dans un quartier que... si je dis comme ça, ce n'est pas du tout correct, mais c'est la vérité. C'est surtout les riches qui habitent ici. J'aime ça parce qu'ils poussent leurs enfants à apprendre, à respecter la discipline. C'est une pensée personnelle. Ce n'est pas juste, mais moi c'est comme ça (May – originaire du Vietnam – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Ces propos montrent ainsi la stratification des offres éducatives à l'intérieur des catégories hiérarchiques « écoles privées » et « programmes enrichis et sélectifs au public ». En effet, aux yeux de plusieurs répondants, les écoles privées ne s'équivalent pas et il en est de même pour les écoles publiques qui dispensent des programmes enrichis et sélectifs. Dans l'ensemble, le statut des écoles ou des programmes (Podolny, 1993, 2005) constitue le principal critère sur lequel s'édifie la hiérarchisation à l'intérieur des catégories « programmes enrichis et sélectifs au public » et « écoles privées ». Les réputations partagées dans les réseaux sociaux et les classements des écoles dans le palmarès annuel de l'*Institut Fraser* alimentent ces statuts perçus. Nous approfondirons ces aspects au chapitre VIII qui portera sur la construction de cette perception hiérarchisée des offres éducatives.

Pour les programmes enrichis et sélectifs au public, d'autres critères, autres que la réputation ou le classement, sont parfois mobilisés afin de juger la qualité de l'éducation dispensée et de hiérarchiser les offres éducatives. En effet, les parents immigrants qui ont à choisir entre plusieurs écoles publiques offrant des programmes enrichis et sélectifs préfèrent celles qui ne dispensent pas de programmes réguliers ou celles situées dans des quartiers plus favorisés sur le plan socioéconomique, assurant une plus grande clôture sociale (van Zanten, 2009a; Ball, 2003) des publics scolaires. Ils vont également favoriser les établissements qui accueillent un effectif plus petit, estimant que cela permet de mieux gérer les élèves et leurs comportements. Ce désir de gestion est notamment lié aux craintes des participants par rapport à la période de l'adolescence. Nous reviendrons plus en profondeur sur cet aspect à la section 9.1 du chapitre IX.

Finally, a hierarchization also emerges from the data in what relates to the category of « regular public programs ». In effect, among the immigrant parents who have constructed a judgment in favor of this type of programs or public schools that are not endowed with enriched and selective programs, their discourse reveals the presence of a hierarchized perception of public schools called regular. Certain of these schools are considered better than others by these participants. These immigrant parents base themselves especially on the reputations of educational establishments in relation to the presence, or *a contrario* the absence, of violence and of problems linked to criminality in order to establish their hierarchization. These criteria serve to establish the status accorded (Podolny, 1993, 2005) to these schools. Public regular schools reputed to have in their midst this type of problems are therefore less well perceived by these participants. They attempt, when they can, to avoid them. The ranking of schools in the palmarès does not participate, or little, in the stratification of this type of secondary schools. The proposals of Andrea, originally from Chile, illustrate these findings :

Moi, j'habite le quartier Côte-des-Neiges. Donc, on avait deux choix, soit l'école La Voie ou l'école Saint-Luc. Ce sont les deux écoles publiques de notre quartier. Mais l'école La Voie a une très mauvaise réputation. Elle a une très mauvaise réputation parce qu'il y a beaucoup de conflits, des gangs de rue, etc. Je ne voulais pas cette école (Andrea – originaire du Chili – choix d'un projet pédagogique particulier non sélectif au public (2 enfants)).

In the eyes of these participants, public schools called regular are not equivalent to each other. The reputations linked to the behaviors of public schools constitute indicators mobilized by these immigrant parents in order to judge the quality of these schools. This distinction made among the programs called regular or public schools called regular sheds light on the social closure strategies of participants who have a generally positive perception of them. Thus, the participants, independently of the hierarchized perceptions of educational offers, attempt to establish a distance with individuals linked to social groups that they perceive as undesirable, that they estimate as distant from them and from their children. These findings corroborate the research that has established the fact that choosing a school is equivalent to choosing the peers of children (van Zanten, 2009a, 2009b; Felouzis et Perroton, 2009; Ball, 2003).

6.2 Spécialisation des curriculums et diversification des cultures institutionnelles

L'analyse révèle que l'offre éducative au secondaire n'est pas perçue exclusivement comme hiérarchisée (verticale) dans le contexte montréalais. En effet, les discours de participants illustrent une perception diversifiée de l'offre éducative sur le plan horizontal. Ce type de catégorisation de la différenciation de l'offre éducative se constate notamment lors des stratégies comparatives que ces parents immigrants mobilisent lors du choix d'une école secondaire. Pour les participants qui mobilisent cette catégorisation des offres éducatives, ils la déploient généralement lorsqu'ils doivent choisir parmi des écoles appartenant à la même catégorie hiérarchique (écoles privées, programmes enrichis et sélectifs au public ou programmes réguliers au public). De cette façon, aux yeux de participants, le marché scolaire de Montréal au secondaire ne se caractérise pas exclusivement par une représentation hiérarchisée de l'offre éducative. Précisons toutefois que la différenciation horizontale perçue de l'offre éducative constitue un critère de différenciation et de choix de second plan.

Plus précisément, l'analyse des stratégies comparatives des parents immigrants a permis d'identifier deux sous-types de différenciation horizontale : une spécialisation perçue des curriculums et une diversification perçue des cultures institutionnelles. Les prochaines sous-sections travailleront à présenter ces deux sous-types de différenciation horizontale et leur implication sur les choix concrets des participants qui les ont mobilisés. Les parents immigrants qui perçoivent cette différenciation horizontale de l'offre éducative ont plus tendance à prendre en considération les intérêts ou les capacités de leurs enfants lors du choix d'une école secondaire. Nous reviendrons plus en détail sur cet aspect au chapitre IX lorsque nous traitons des types de choix effectués.

6.2.1 Une spécialisation perçue des curriculums

D'abord, des participants perçoivent une spécialisation des curriculums (programmes). En effet, des récits se caractérisent par la comparaison de contenus enseignés non seulement sur le plan quantitatif (plus ou moins de contenus), mais aussi sur le plan qualitatif, c'est-à-dire en fonction des types de contenus enseignés (p. ex., des profils scientifiques versus littéraires). Les propos qui

suivent illustrent la spécialisation des offres éducatives perçue et la mobilisation de cette catégorisation des offres éducatives pour la mise en forme de la décision par des participants. En effet, afin de choisir parmi des options possibles (champ des possibles), des participants ont analysé le contenu qualitatif des curriculums. Généralement, les participants se basent sur leurs préférences éducatives et pédagogiques afin de comparer et d'évaluer les contenus enseignés des programmes sur le plan qualitatif :

Mais les programmes enrichis ne sont pas tous pareils. Il fallait donc choisir entre les programmes de deux écoles soit le programme DÉFI de Sophie-Barat et le programme Langue, Littérature et Science de Pierre-Laporte. J'ai choisi Pierre-Laporte parce qu'ils ont la littérature et l'espagnol. À Sophie-Barat, il n'y a pas. Je trouve ça important la littérature et je voulais que ma fille garde ses acquis en espagnol. Aussi, le programme DÉFI, c'est plus axé sur les sciences (Olga – originaire de la Moldavie – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Plusieurs des écoles privées sont beaucoup axées sur les sports. Je suis allée voir l'école Notre-Dame [école privée] et les programmes la plupart... les concentrations, c'était sur le sport et moi je trouve ça important l'histoire, la géographie et tout ça. Je voulais une école où l'accent est mis sur ça (Magda – originaire de la Roumanie – choix d'un collègue français (1 enfant)).

Les participants qui valorisent une éducation générique, c'est-à-dire moins spécialisée dans les contenus et ayant pour mission d'ouvrir les horizons culturels des enfants en leur faisant découvrir de nouveaux intérêts et acquérir une diversité de connaissances et de compétences, sont plus enclins à exprimer des réticences à l'égard de la spécialisation des curriculums qu'ils perçoivent. En fait, la majorité des participants qui perçoivent une spécialisation des curriculums sont plutôt en défaveur de ce processus de différenciation de l'offre éducative observé. Les propos qui suivent illustrent cette prise de position envers ce type de différenciation perçue de l'offre éducative :

C'est vrai qu'ici c'est très axé sur qu'est-ce qui correspond à l'enfant. Tout le monde est dans cette façon de penser. Ce qui est bien, mais en même temps... un peu bizarre aussi parce que ce sont des enfants de 11 ans et ils ne sont pas matures. Comment faire ces choix? Je trouve qu'on resserre tôt le champ des intérêts et des compétences. Il y a des écoles qui sont quand même très spécialisées ici. Je trouve qu'ils se spécialisent beaucoup plus tôt qu'en France par exemple (Diana – originaire de la Hongrie (conjoint français) – choix d'une école privée (1 enfant)).

Bref, des participants conçoivent que les offres éducatives au secondaire ont des contenus enseignés spécialisés. Ainsi, ils perçoivent que les curriculums ne varient pas exclusivement sur le plan quantitatif, mais également sur le plan qualitatif. Pour ces participants, cette forme de différenciation de l'offre éducative est non seulement perçue, mais aussi mobilisée lors du

processus de prise de décision. Pour la majorité, cette forme de différenciation de l'offre éducative ne se retrouve pas dans leurs récits. Elle est soit non perçue ou considérée non significative, n'influençant donc pas leurs processus de prise de décision.

6.2.2 Une diversité perçue des cultures institutionnelles

Une diversification perçue des cultures institutionnelles ressort également de l'analyse des récits de plusieurs participants. En effet, les stratégies comparatives mobilisées illustrent la présence d'une diversité perçue des cultures institutionnelles des écoles secondaires dans le contexte montréalais. La diversification perçue se focalise autour d'une panoplie d'éléments liés aux cultures institutionnelles, notamment les orientations pédagogiques, les méthodes d'enseignement, les normes éducatives ou de socialisation, etc. Par exemple, des participants ont comparé des écoles qui souscrivent à des pédagogies distinctes (p. ex., pédagogie différenciée selon les genres), des méthodes d'enseignement spécifiques (p. ex., magistral versus par projets) ou des normes de socialisation distinctes (p. ex., habillement accepté, comportements acceptés, présence d'un uniforme). Les propos qui suivent montrent cette diversification perçue des cultures institutionnelles et le rôle qu'elle joue dans le choix d'une école secondaire des parents immigrants qui la considèrent :

Dans le programme DÉFI [enrichi et sélectif] à Sophie-Barat, c'est toujours de travailler en projets. Je suis d'accord qu'un projet enseigne beaucoup, mais il faut avoir l'enseignement magistral aussi. Un mélange oui, mais quand c'est seulement par projet, moi ça ne m'intéresse pas. C'est une autre raison pour quoi j'ai opté pour l'école Pierre-Laporte et son programme Langue, Littérature et Science [enrichi et sélectif] (Olga – originaire de la Moldavie – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

À Sainte-Marcelline [école privée], les jupes, elles sont là. Quand c'est trop court, les sœurs leur font mettre le sarrau. Quand je voyais les jupes dans les autres écoles privées, ça me décourageait. La petite jupe courte avec les chaussettes. Je pense que c'est à cause de Britney Spears. J'étais mal avec ça. Mais à Sainte-Marcelline, les jupes sont des jupes, ce ne sont pas des mini-jupes. Aussi, à l'école Regina-Assumpta [privée], qui est tout proche d'ici, là, on voit parfois un jeune garçon et une fille s'embrasser et prendre la cigarette. Je ne voulais pas que ma fille soit dans cet environnement. Alors, on a opté pour Sainte-Marcelline qui est une école dirigée par des religieuses. Je ne voulais pas qu'elle soit influencée par d'autres enfants à s'habiller de façon provocante, qu'elle ait un petit ami (Chéckina – originaire du Congo – choix d'une école privée (1 enfant)).

La spécialisation des curriculums et la diversification des cultures institutionnelles traversent à la fois les représentations des secteurs privé et public. Ainsi, les écoles privées ne semblent pas détenir, du moins sur le plan des représentations, le monopole de la différenciation de l'offre éducative sur le plan horizontal, comme c'est le cas, par exemple, en France (van Zanten, 2009a). Cela étant dit, la différenciation horizontale se rapporte tout de même davantage au secteur privé qu'au secteur public. Le secteur privé aurait donc un avantage distinctif (van Zanten, 2009a) comparativement au secteur public. La différenciation horizontale constitue généralement une catégorisation des offres éducatives de second plan pour ceux qui la considèrent. Aussi, force est de constater que la majorité des participants ne fait pas mention de ce type de différenciation de l'offre éducative dans leurs récits. Il est possible que cela soit attribuable à un non-intérêt à l'égard de ces particularités des offres éducatives ou à une méconnaissance de ceux-ci. Force est de constater que la catégorisation hiérarchique des offres éducatives – généralement trichotomique, parfois dichotomique – est celle qui occupe les devants dans les représentations des participants.

6.3 Catégorisation des écoles selon la composition ethnique des publics scolaires

La majorité des parents immigrants interrogés catégorisent les offres éducatives au secondaire dans le contexte montréalais selon un troisième critère, soit celui de la composition ethnique des publics scolaires des écoles ou des programmes. Ici, les groupes d'appartenance ethnique sont pensés au sens wébérien (1971), c'est-à-dire comme des constructions sociales. Plus précisément, l'analyse des récits montre que le marché scolaire de Montréal est perçu comme étant composé, en relation à ce critère, de deux catégories d'écoles secondaires distinctes : « écoles multiculturelles » versus « écoles ethniquement homogènes ». Alors que cette perception des écoles est largement partagée dans le corpus, sa mobilisation est toutefois mitigée. De cette façon, les prochaines sous-sections s'attarderont à d'abord présenter ce type de catégorisation des écoles secondaires de Montréal pour ensuite montrer sa mobilisation, ou *a contrario* son absence de mobilisation, dans les processus de prise de décision des parents immigrants interrogés.

6.3.1 Entre écoles perçues multiculturelles et écoles considérées ethniquement homogènes

Comme mentionné, les perceptions de la majorité des parents immigrants interrogés se caractérisent par une logique catégorielle et dichotomique en ce qui a trait à la composition ethnique des publics scolaires des écoles secondaires ou de leurs programmes dans le contexte montréalais. Les écoles dites multiculturelles désignent celles qui accueillent une proportion considérée équivalente d'élèves appartenant aux différents groupes ethnoculturels en présence sur le territoire montréalais, ou du moins la plupart d'entre eux. Ainsi, dans ces écoles ou programmes, il n'y a pas une surreprésentation perçue d'élèves appartenant à un ou à seulement quelques groupes d'appartenance ethnoculturelle. Aussi, il existe dans ces écoles un équilibre perçu entre la proportion d'élèves issus de l'immigration et celle d'élèves non issus de l'immigration. *A contrario*, les écoles dites ethniquement homogènes font référence à celles qui sont perçues comme accueillant un public scolaire composé majoritairement d'élèves appartenant à un ou à un nombre restreint de groupes d'appartenance ethnoculturelle. Cette deuxième catégorie d'écoles incorpore donc les écoles accueillant une portion importante d'élèves qui sont associés au groupe ethnique « Québécois de souche », faisant référence aux francophones nés au Québec de parents francophones également nés au Québec. Elle inclut également les écoles dont les publics scolaires sont perçus comme étant composés d'élèves qui non seulement sont issus majoritairement de l'immigration, mais qui appartiennent également à un nombre restreint de communautés d'appartenance ethnoculturelle.

Généralement, les écoles dites multiculturelles sont perçues favorablement et sont davantage valorisées par les participants que les écoles « ethniquement homogènes ». En effet, la grande majorité lie cette caractéristique des publics scolaires à une meilleure qualité de l'éducation dispensée. Cette catégorisation et les représentations qui y sont liées sont largement partagées dans le corpus. Les propos qui suivent illustrent le lien perçu entre le caractère multiculturel des publics scolaires et la qualité de l'éducation :

Moi, je trouve que si on mélangeait tout le monde ensemble à nombre égal, c'est meilleur. Si on pouvait choisir, classer tous les élèves, je pense que c'est mieux de mélanger avec des nombres pareils. Mais c'est difficile. Tu connais les quartiers. Aussi, les Québécois n'ont pas beaucoup d'enfants... beaucoup moins que les Arabes par exemple. Comment on fait l'égalité à l'école? Quand c'est de partout c'est mieux que quand il y en a beaucoup d'un pays (Thao – originaire du Vietnam – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant) et d'une école privée (1 enfant)).

La catégorisation des écoles secondaires de Montréal en fonction de la composition ethnoculturelle des publics scolaires est mobilisée autant pour les écoles du secteur privé que du secteur public. Ainsi, elle n'est pas exclusive aux écoles d'un secteur. Les propos d'Anaïs, Frida et de Romane illustrent cette catégorisation des écoles (privées et publiques) selon la composition ethnique des publics scolaires :

Dans mon quartier, ça varie selon les écoles privées. Par exemple, à l'école privée de mon fils, il y a beaucoup d'immigrants. À Regina-Assumpta [école privée], il y a beaucoup moins d'immigrants et à Mont-St-Louis [école privée], il y en a encore moins. À Mont-St-Louis, c'est beaucoup plus Québécois (Anaïs – originaire de l'Algérie – choix d'une école privée (1 enfant)).

À Côte-Vertu, l'école secondaire [publique] là-bas, il y a beaucoup d'immigrants. Mais aussi c'est surtout des Arabes et des Mexicains là-bas. Il y a... je ne sais pas... environ 60 % d'Arabes, 30 % de Mexicains et 10 % d'un peu de tout. Il y a beaucoup d'écoles qui ne sont pas au centre-ville où c'est la même chose qu'à Côte-Vertu. Ils ont beaucoup d'immigrants. Par contre, dans des quartiers comme Montréal-Nord, par exemple, il y a des écoles secondaires où il y a beaucoup plus de Québécois et d'autres écoles où il y a plus seulement des immigrants (Frida – originaire du Mexique – choix d'un programme régulier au public (2 enfants)).

Il y a des écoles qui ne sont pas du tout à l'image de la population de Montréal comme l'école internationale de Montréal [école publique enrichie et sélective]. J'ai réalisé qu'il y avait beaucoup beaucoup de petits Asiatiques sur les photos des promotions... et des garçons en plus. Je crois qu'il y avait un seul jeune noir. Ça veut dire qu'il y a un système de sélection qui fait que... et en plus, ils confirment qu'ils mettent l'accent sur les mathématiques, que c'est très important. A priori, ça confirme un stéréotype envers les Asiatiques... et je ne suis pas à l'aise avec les a priori et les préjugés (Romane – originaire de la France (parents et ex-conjoint originaires des Antilles) – choix d'un collègue français (1 enfant)).

Les participants attribuent ce type de différences dans les publics scolaires des écoles à des dynamiques urbaines (p. ex., ségrégation ethnique en fonction des quartiers) ou aux pratiques de sélection des élèves par les écoles (p. ex., examen d'entrée qui priorise des compétences). À cet effet, une participante, soit Chéckina originaire du Congo, raconte qu'elle a observé une faible présence d'élèves des communautés noires dans les programmes enrichis et sélectifs des écoles publiques de son quartier. Son récit met en lumière le fait qu'elle questionne les pratiques de sélection de ces écoles par rapport à cette observation. Elle se demande notamment si elles discriminent contre les élèves appartenant aux communautés « noires ». Ces propos exposent un sentiment chez cette participante d'être potentiellement victime de l'action du groupe majoritaire (Reay, 2007). Le fait qu'elle conçoive faire partie d'un groupe minoritaire (Juteau, 1999), voire

racisé (Eid, 2012), l'a amené à développer un sentiment de méfiance envers les pratiques des institutions scolaires :

J'ai remarqué qu'il n'y avait pas beaucoup d'enfants noirs acceptés dans le programme Défi [enrichi et sélectif] de Sophie-Barat, à la Dauversière peut-être un peu plus, mais surtout à Sophie-Barat Défi. Ma fille, mais aussi d'autres enfants brillants que je connais, ils ont appliqué à Sophie-Barat Défi, mais ils n'ont pas été acceptés. (...) J'ai même eu à un moment donné des soupçons de complot. Je me suis dit : « Mais quoi, ils n'acceptent pas les Noirs ou quoi ». Mais ça, ce sont mes préjugés à moi. Peut-être que ce n'est pas ça (Chéckina – originaire du Congo – choix d'une école privée (1 enfant)).

Il est fort possible que d'autres logiques présentes dans le contexte montréalais agissent sur la composition ethnoculturelle des publics scolaires des écoles secondaires ou des programmes, telles que des dynamiques spécifiques aux marchés scolaires (p. ex., critères de choix des parents, dynamiques d'interdépendances compétitives entre les établissements, pratiques institutionnelles) (Maroy et van Zanten, 2007; Ball et Maroy, 2008; Draelants et Dumay, 2011) ou divers phénomènes liés à des dynamiques urbaines (p. ex., degré variable du développement des transports en commun selon les quartiers) (Oberti, 2005, 2007; Bagley, Woods et Glatter, 2001), mais qu'elles ne soient pas intelligibles aux yeux des participants.

6.3.2 La mobilisation de la composition ethnique des publics scolaires : un constat mitigé

Malgré qu'une importante proportion de participants établissent des distinctions entre les écoles secondaires en fonction de la composition ethnique de leurs publics scolaires, certains d'entre eux expriment qu'ils n'ont pas mobilisé ce critère lors du choix de l'école secondaire. Pour plusieurs parents immigrants, la composition ethnique des publics scolaires des écoles ou des programmes n'est pas préconisée lors du choix puisque les pratiques de sélection sur la base des performances scolaires que les écoles privées ou les programmes enrichis et sélectifs au public ont mises en place agissent déjà en tant que mécanisme de distanciation scolaire, voire sociale, des élèves. Ces participants préconisent donc cette stratégie de séparation sociale (van Zanten, 2009a; Ball, 2003). Ainsi, selon ces participants, la composition ethnique des publics scolaires ne constitue pas un critère pertinent :

Pour moi, ce n'était pas important si l'école était multiculturelle ou les origines des enfants. Pour moi, ce n'était pas important parce qu'ils doivent passer un examen. Alors, s'ils sont admis, ça veut dire

qu'ils sont de bonnes personnes qui étudient beaucoup. Moi, je pense qu'il y a de bonnes personnes et qu'il y a de mauvaises personnes, mais ça ne dépend pas de l'origine (Anh – originaire du Vietnam – choix d'une école privée (1 enfant)).

Je n'ai pas regardé le côté multiculturel ou social, ce que ça donnait. J'ai seulement regardé le côté académique. Si l'école avait un programme enrichi où ils font un examen ou pas. C'est sur ça que je me suis vraiment basée pour faire le choix (Farida – originaire du Burkina Faso – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (2 enfants)).

Or, l'analyse des récits révèle que la majorité du corpus a considéré la composition ethnoculturelle des publics scolaires lors du choix de l'école secondaire. D'abord, pour des participants, le critère de la composition ethnique des publics scolaires est relayé au second plan. Ils mentionnent ne pas avoir considéré la composition ethnoculturelle lors du choix de l'école, mais rajoutent qu'ils avaient présumé que l'école choisie serait multiculturelle, notamment puisqu'ils habitent un quartier qu'ils qualifient de tel ou qu'ils se représentent l'école choisie comme accueillant des jeunes issus de toutes les origines. Les récits de ces participants se caractérisent par un discours qui valorise la diversité ethnoculturelle dans les milieux scolaires :

On n'a pas cherché spécifiquement ça, mais on habite dans un quartier multiculturel. Alors, on pensait qu'il allait y avoir des enfants de toutes les origines de toute façon. (...) Nous voulions que nos enfants comprennent la vie en général, qu'ils puissent connaître d'autres cultures pour apprendre à respecter d'autres cultures (Andrea – originaire du Chili – choix d'un projet pédagogique particulier non sélectif au public (2 enfants)).

À Stanislas [collège français privé], je pense qu'il y a plus de 70 nationalités différentes. Donc, c'est vraiment multiculturel. Est-ce que c'était un aspect important pour vous dans le choix de cette école? Ah oui oui, c'est presque une évidence même. Heu... si c'était important? Encore une fois, on n'a pas choisi Stanislas pour ça, mais on savait que dans les collèges français du réseau international, il y a une diversité d'origine. C'est très mélangé. Il y a des Français, mais il y a aussi des personnes de nationalités autres qui s'y retrouvent et ça c'est un classique. Et nous, on trouve que c'est très bien (Marine – originaire de la France – choix d'un collège français (2 enfants)).

Pour d'autres participants, la composition ethnique des publics scolaires a constitué un critère de première importance. Généralement, ces participants disent avoir recherché « un bon mélange » (Byrne, 2006; Levine-Rasky et Ringrose, 2009), qu'ils définissent comme une école où il existe une proportion comparable d'élèves issus de l'immigration et non issus de l'immigration et où la population immigrante est diversifiée sur le plan des origines. De cette façon, ils rejettent les milieux scolaires qui ne correspondent pas à ces critères. Ce constat concorde avec la perception qu'Anaïs (originaire de l'Algérie) a des personnes immigrantes :

Je ne pense pas que les immigrants vont chercher là où il y a plus d'immigrants. En tout cas, ceux que moi je connais, leurs enfants sont nés ici et ils veulent qu'ils grandissent ici au milieu de la société. Donc, ils ne vont pas forcément chercher là où il y a plus d'immigrants (Anaïs – originaire de l'Algérie – choix d'une école privée (1 enfant)).

L'expression « un bon mélange » équivaut ainsi à un public scolaire sensiblement représentatif de la diversité ethnique de la population de Montréal : « *Je voulais une école à l'image de la population de Montréal (Mariam originaire de la Côte-d'Ivoire)* ». De cette façon, la diversité ethnoculturelle de la population de Montréal est mobilisée en tant qu'échelle de mesure de celle des publics scolaires des écoles secondaires. Ces participants justifient leur prise en considération du critère de la composition ethnique des publics scolaires pour diverses raisons, notamment afin que leurs enfants apprennent à côtoyer des personnes de divers horizons culturels et religieux, donc pour des raisons de socialisation à la diversité ethnoculturelle et religieuse :

On voulait que nos enfants soient dans une école qui est multiethnique, multiculturelle, qu'ils aient des amis de toutes les confessions... parce qu'on vient d'un pays où la religion a séparé les gens. Mon mari et moi, on ne veut pas de ce genre de divisions. On voulait que nos enfants apprennent à vivre avec des personnes de toutes les cultures, de toutes les religions (Yazel – originaire du Liban – choix d'un collège français (1 enfant)).

Cette socialisation à la diversité ethnoculturelle et religieuse est donc valorisée afin que les enfants acquièrent une ouverture au monde, mais aussi ce qui est considéré être un atout dans une économie globalisée (Byrne, 2009). En effet, les travaux de Reay (2007) ont montré la stratégie de parents de classes moyennes « blanches/caucasiennes » à opter pour des écoles où il existe une diversité ethnoculturelle. En effet, ils tenteraient ainsi d'inculquer à leurs enfants une disposition cosmopolite, c'est-à-dire une capacité à se déplacer et à opérer de manière confortable dans des contextes multiculturels (Reay, 2007). Byrne et De Tora (2012) ont retrouvé cette même stratégie chez des parents immigrants appartenant à des groupes minorisés dans le contexte de l'Angleterre. De cette façon, des parallèles peuvent être ici dessinés avec les constats de ces études :

Donc, ouais, on trouvait ça très bien qu'il y ait toutes les couleurs, toutes les nationalités, toutes les religions à Stanislas. Ça, c'est un bénéfice qui vient en même temps, c'est certain. Dans quel sens? Et bien afin qu'ils soient ouverts à la diversité, à d'autres cultures, qu'ils apprennent d'autres langues et aussi nous on considère que nos enfants ne vont peut-être pas étudier ici. Ils vont peut-être vivre et travailler à l'étranger. Ils vont peut-être faire comme nous (Marine – originaire de la France – choix d'un collège français (2 enfants)).

La composition ethnique des publics scolaires constitue un critère recherché par certains puisqu'ils ont peur que leurs enfants se sentent différents, seuls ou minoritaires s'ils fréquentent des milieux scolaires qui accueillent majoritairement des enfants qui appartiennent au groupe considéré majoritaire, soit les « Blancs/Québécois ». Ce motif est surtout mobilisé par des parents immigrants qui appartiennent aux communautés « noires ». Comme Weekes-Bernard (2007) et Byrne (2009) l'ont souligné, des parents appartenant à des groupes minorisés ou racisés prennent en considération le potentiel que leurs enfants soient victimes de racisme lors du choix d'une école. Les propos qui suivent soutiennent ces constats :

J'aimais bien Stanislas parce qu'il y avait des enfants de toutes origines confondues. Mais ma fille ne pouvait pas aller là comme ses frères. (...) Alors, on a visité le Pensionnat-Saint-Nom-de-Marie [école privée] et j'ai vu que c'était plus « Francophones Blancs Québécois » et je me disais : « Eeeee, j'espère que ma fille ne se sentira pas une minorité si elle va à cette école ». Plus il y a de la diversité, moi elle est spéciale... bien que mes enfants soient métissés [son conjoint est caucasien], ils passent pour des Italiens, des Égyptiens, des Brésiliens. Donc, oui, j'ai pris ça en compte. À la fois, je n'aurais pas voulu que mes enfants soient dans un milieu 100 % « Blancs Québécois »... de même que je n'aurais pas voulu qu'ils soient non plus dans un milieu uniquement avec des étrangers. Je voulais qu'il y ait un bon mélange des deux pour qu'ils ne se sentent pas trop différents, mais qu'ils côtoient quand même des Québécois (Marlissa – originaire d'Haïti (conjoint hollandais) – choix d'un collègue français (2 enfants) et d'une école privée et d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Je trouve ça important dans le sens que moi je prône une inclusion dans la société. Je suis venue à Montréal et je ne voudrais pas que mon enfant se retrouve seul dans un milieu très blanc ou qu'il soit dans un milieu très noir. Si j'étais Blanche, ce commentaire-là aurait été pris comme raciste (Mariam – originaire de la Côte-d'Ivoire – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Les écoles accueillant un public scolaire composé majoritairement de « Blancs/Québécois francophones » sont également évitées en raison de représentations négatives liées à l'accent en français qui leur est associé. En effet, pour des participants, il est moins apprécié en comparaison à un accent en français considéré plus international et plus valorisé⁷⁷. Cela s'inscrit possiblement dans ce désir que les enfants acquièrent une disposition cosmopolite, voire un registre langagier international (Reay, 2007). L'accent en français considéré plus international serait potentiellement perçu comme permettant un meilleur chevauchement des différentes communautés francophones ou francophiles internationales :

⁷⁷ Des participants ont toutefois des discours positifs en relation à l'accent en français qu'ils associent au groupe « Québécois francophones de souche ». Nous y reviendrons au chapitre IX.

Des écoles « juste Québécois », ça c'est Mont St-Louis [école privée]. Et là, je n'ai pas vraiment des choses à reprocher, mais je tiens à mon français international, pas forcément que ma fille prenne l'accent. Aussi, je ne voulais pas qu'elle se sente seule non plus dans un milieu de blancs seulement (Chéckina – originaire du Congo – choix d'une école privée (1 enfant)).

Or, ces participants évitent non seulement les écoles accueillant majoritairement des publics scolaires considérés comme majoritairement « Blancs/Québécois », mais également celles qui accueillent principalement des publics scolaires appartenant à des groupes minorisés ou racisés. Ainsi, comme les propos de Mariam, originaire de la Côte-d'Ivoire, ci-dessus l'illustrent, ces participants évitent également les écoles majoritairement composées d'élèves appartenant à leur groupe d'appartenance ethnoculturel/« racial ». Ils adoptent ainsi ce qui pourrait être interprété comme une logique individualiste du type sortir du groupe pour s'en sortir (van Zanten, 2009a). Ces participants appartenant aux communautés noires, mais également de classe moyenne ou supérieure se retrouvent tiraillés entre le fait de vouloir retirer leurs enfants des milieux scolaires fréquentés majoritairement par des jeunes « noirs » et celui de ne pas abandonner leur communauté. Cela illustre, comme Weekes-Bernard (2007) et Byrne (2009) l'ont mis en lumière, la complexe négociation de la classe sociale et de l'appartenance ethnoculturelle/« raciale » :

Premièrement, je ne voulais pas l'école publique de notre quartier qui est Louis-Joseph-Papineau. Elle n'a pas une bonne réputation. Les enfants qui vont là, malheureusement beaucoup de jeunes noirs, ils ont des difficultés. Il y a beaucoup de décrochage. Je ne voulais pas que ma fille fasse partie des statistiques... celles sur les jeunes noirs... plusieurs décrochent ou quand ils arrivent au cégep, ils ont des difficultés. Ils sont là à tourner en rond. Ils accumulent les certificats (...) Alors, pour les écoles privées autour d'ici. Je ne voulais pas des écoles types « juste Québécois » et je ne voulais pas des écoles où il y a juste des enfants noirs. Donc, j'ai exclu Reine-Marie [école privée] parce que c'est pratiquement devenu une école haïtienne noire, surtout du côté des filles. Il y a beaucoup de Maghrébins à Reine-Marie aussi. En effet, à Reine-Marie, au fil du temps c'est devenu Haïtiens, Noirs et Maghrébins. Ce n'est plus vraiment multiculturel comme avant. La qualité a baissé. Ce n'est pas que je suis raciste. Vous allez me trouver bizarre (Chéckina – originaire du Congo – choix d'une école privée (1 enfant)).

De cette façon, ces participants ne sont pas favorables aux écoles secondaires qui accueillent des publics scolaires qu'ils considèrent homogènes sur le plan ethnique. Ils évitent aussi les écoles accueillant majoritairement des publics scolaires « noirs », un phénomène pouvant être nommé le « Black Flight » (Weekes-Bernard, 2007). Or, ces participants se défendent d'être racistes : « Ce n'est pas que je suis raciste (Chéckina originaire du Congo) », reconnaissant que leurs pratiques pourraient être interprétées comme telles. Par ces propos, ils semblent vouloir établir une

distinction entre leurs motivations de rejeter les écoles accueillant majoritairement des publics scolaires « noirs » de celles des classes moyennes ou supérieures « blanches/caucasiennes ». Cette pratique est également endossée par Frida, originaire du Mexique, qui a décidé de changer d'école secondaire notamment en raison de comportements jugés indésirables et d'un public scolaire composé majoritairement d'élèves issus des communautés « latino-américaines » et « arabes » :

À la première école secondaire de mon fils aîné, il y avait beaucoup de Latinos et d'Arabes. Il y avait beaucoup de jeunes agressifs. Il y avait des batailles. Je voulais qu'il change d'école. Je pense que... des fois il faut choisir... ce n'est pas une question de racisme (Frida – originaire du Mexique – choix d'un programme régulier au public (2 enfants)).

De manière générale, les discours révèlent que des communautés issues de l'immigration sont davantage recherchées, notamment puisqu'elles sont perçues comme valorisant l'éducation :

Finalelement, j'ai choisi une école privée où c'est multiculturel. Il y a beaucoup de Libanais là-bas. Ils accordent beaucoup d'attention à leurs enfants. Les Libanais, Égyptiens, Arméniens, Asiatiques, ce sont des communautés qui recherchent l'excellence (Chéckina – originaire du Congo – choix d'une école privée (1 enfant)).

Dans l'ensemble, les participants perçoivent deux catégories d'écoles secondaires à Montréal en fonction de la composition ethnoculturelle de leurs publics scolaires : les écoles « multiculturelles » et les écoles « ethniquement homogènes ». Généralement, les écoles « multiculturelles » sont mieux perçues et valorisées. Les participants qui mobilisent le critère de la composition ethnique des publics scolaires ne veulent pas que leurs enfants fréquentent des écoles ghettoïsées. Mais aussi, ils veulent éviter que leurs enfants se sentent minoritaires, c'est-à-dire en plus petit nombre, dans leur milieu scolaire et qu'ils y vivent de la discrimination (Weekes-Bernard, 2007; Byrne 2009; Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013). Ils désirent également que leurs enfants soient socialisés à la diversité ethnoculturelle (Reay, 2007; Byrne et De Tora, 2012).

6.4 Des quartiers à éviter

L'analyse des récits révèle qu'aux yeux des participants, le marché scolaire montréalais se caractérise par une quatrième catégorisation des offres éducatives : celle des quartiers à éviter. En effet, la carte subjective du marché scolaire des participants se caractérise par la présence d'une

frontière qui délimite ces quartiers des autres. Ainsi, la qualité de l'offre éducative des écoles est également perçue comme variante en fonction des quartiers : « *Moi, je pense que ça dépend des écoles oui, mais aussi des quartiers (Frida originaire du Mexique)* ». Les trois premiers types de catégorisation présentés jusqu'ici montrent les distinctions effectuées parmi les offres éducatives dans les quartiers qui détiennent une réputation jugée de « bonne » à « très bonne » par les participants. Or, l'analyse des discours montre que les offres éducatives de certains quartiers ne constituent pas des options envisageables, notamment puisque ceux-ci détiennent une mauvaise réputation aux yeux des participants. Ces options sont rejetées, non considérées. Cette catégorisation des offres éducatives du marché scolaire montréalais révèle ce que Ball (2003) a nommé « *the geography of fears and uncertainty* ».

Dans le corpus, quatre quartiers de Montréal reviennent dans les discours des participants. Il s'agit de Montréal-Nord, Saint-Michel, Hochelaga et Parc-Extension⁷⁸. La mauvaise réputation perçue de ces quartiers et de leurs offres éducatives est notamment liée aux perceptions négatives de leur population. En effet, elle est associée à des problématiques de criminalité et de pauvreté ainsi qu'à des comportements indésirables. Pour la plupart des participants, l'évitement de ces quartiers constitue une stratégie résidentielle (Oberti, 2007; van Zanten, 2009a) en amont du choix de l'école secondaire. Les propos qui suivent illustrent cette frontière subjective sur la base des quartiers de Montréal et les stratégies résidentielles de certains des participants :

À Montréal-Nord, je trouvais que l'environnement n'était pas bon... Saint-Michel aussi. Il y a beaucoup de ressources communautaires par contre, mais je ne voulais pas être dans un environnement propice à la criminalité, même si c'est de la petite criminalité. Ce ne sont pas des choses graves. Ce n'est pas le quartier d'Harlem à New York. Mais même à ça, je me dis que tant qu'à acheter une maison, c'est mieux quelque part où c'est agréable, qu'on est bien, qu'on n'a pas peur. On fait un choix, c'est pour un long terme. Alors, mieux vaut faire les choix qui seront le mieux pour sa famille. Même si c'est moins cher Montréal-Nord et Saint-Michel, si j'ai peur... je veux la tranquillité d'esprit. Les écoles, quand elles sont trop dans un milieu défavorisé, tu as beaucoup de négligence parentale. Et là, c'est les enseignants qui se retrouvent à tout prendre sur eux (Chéckina – originaire du Congo – choix d'une école privée (l'enfant)).

C'est pour ça qu'on a déménagé de Montréal-Nord. Ce n'est pas que j'avais des préjugés, mais ça nous tenait à cœur le voisinage et les écoles environnantes. On a vu un peu l'environnement et les écoles autour de Montréal-Nord. Ce n'était pas ce qui répondait à nos besoins. (...) J'étais choquée par les écoles de Montréal-Nord. Quand j'y prenais l'autobus, je voyais les élèves. Je voyais des parents avec

⁷⁸ La récurrence de ces quartiers peut être, en partie, liée au corpus. Un autre corpus aurait pu engendrer une liste différente de quartiers.

leurs jeunes enfants et tout. Ce n'était pas... je ne sais pas... ce n'était pas une clientèle... il y avait des jeunes qui se poussaient dans l'autobus. Et j'ai même entendu des coups de feu le soir à Montréal-Nord. Alors, il fallait qu'on parte (Latifa – originaire de l'Algérie – choix d'une école privée (3 enfants)).

Dans l'ensemble, il existe, sur le plan des représentations, une frontière subjective qui différencie les offres éducatives du secondaire en fonction des quartiers de Montréal. De cette façon, les discours révèlent une catégorisation entre les quartiers considérés à éviter et les autres. Les offres éducatives de ces quartiers sont généralement rejetées d'emblée. En effet, les participants ne les considèrent pas parmi les options envisageables. L'évitement des quartiers détenant une mauvaise réputation constitue un autre moyen de se distancier de groupes sociaux perçus comme indésirables. Cela constitue ainsi une autre stratégie de clôture sociale mise en place par les participants (van Zanten, 2009a; Ball, 2003).

6.5 Conclusion

Ce chapitre a permis de dresser le portrait subjectif que les parents immigrants interrogés ont du marché scolaire montréalais. D'abord, il montre l'hétérogénéité perçue des offres éducatives au secondaire. En effet, les participants considèrent que les écoles ou leurs programmes offrent une éducation de qualité jugée différente. Ensuite, il présente les catégorisations mobilisées par les participants afin de distinguer les offres éducatives entre elles ainsi que les indicateurs sur lesquels ces catégorisations se fondent. De cette façon, ce chapitre a mis en lumière la présence de quatre catégorisations subjectives des offres éducatives dans le corpus. D'abord, selon le regard subjectif des parents immigrants interrogés, les offres éducatives sont perçues comme hiérarchisées, généralement selon une échelle trichotomique (« écoles privées », « programmes enrichis et sélectifs au public » et « programmes réguliers »), parfois dichotomique. Ensuite, elles sont également différenciées sur le plan des curriculums (spécialisation perçue) et des cultures institutionnelles. Aussi, les écoles secondaires se distinguent selon deux catégories en fonction de la composition ethnoculturelle de leur public scolaire : « écoles multiculturelles » versus « écoles ethniquement homogènes ». Enfin, la carte subjective du marché scolaire montréalais des participants montre qu'il existe des quartiers qui sont considérés comme à éviter. Les offres éducatives des quartiers ne s'équivalent pas selon les participants.

Toutefois, comme mentionné, la catégorisation hiérarchisée des offres éducatives au secondaire est celle qui structure le plus les perceptions subjectives que les participants ont du marché scolaire montréalais et celle qui influence le plus les choix concrets. De cette façon, les deux prochains chapitres (VII et VIII) s'attardent davantage à cette catégorisation des offres éducatives. En effet, ils abordent les différents types de jugement hiérarchisé identifiés dans le corpus. Plus précisément, le chapitre VII décrit et présente les croyances ou « bonnes raisons » (Boudon, 2003) sur lesquelles les participants se basent pour légitimer le type de jugement hiérarchisé construit. Le chapitre VIII tente de mieux comprendre comment les participants ont construit leur jugement hiérarchisé des offres éducatives. Il s'intéresse donc aux influences des réseaux sociaux, mais aussi de la socialisation et des expériences des participants sur la construction des types de jugement hiérarchisé.

Dans l'ensemble, ce premier chapitre d'analyse a illustré que des rapports de classe sociale et des rapports interethniques/de « race » composent les dynamiques du marché scolaire montréalais. En effet, les catégorisations mobilisées par les participants afin de distinguer les offres éducatives s'inscrivent dans ces rapports sociaux. Des établissements scolaires publics entiers ou leurs programmes réguliers sont évités notamment puisqu'ils sont perçus accueillir des publics scolaires dont les comportements sont associés à des classes sociales plus défavorisées et/ou des groupes minorisés ou racisés. Ces constats concordent avec la perspective de l'étude des marchés développée par François (2008) et Steiner et Vatin (2009). En effet, contrairement aux économistes « classiques » qui analysaient les marchés selon le principe de l'offre et la demande, ces chercheurs conçoivent les marchés comme traversés par les rapports sociaux qui structurent et organisent les sociétés.

Mais aussi, les constats de ce chapitre corroborent des recherches qui ont montré l'articulation de la classe sociale, de l'ethnicité/« race » et de stratégies de séparation sociale dans les pratiques de choix de l'école de parents des classes moyennes et supérieures « blanches/caucasiennes » (van Zanten, 2009a; Reay et Lucey, 2004; Ball, 2003), mais aussi de parents « noirs » ou de groupes minorisés de classes moyennes (Weekes-Bernard 2007; Byrne 2009) ou de classes plus défavorisées (Byrne et De Tora, 2012). De plus, ce chapitre met en lumière l'existence d'expériences distinctes par rapport au marché scolaire montréalais et ses offres éducatives,

notamment en fonction de leur appartenance à des groupes minorisés ou racisés. En effet, les participants n'expérimentent pas de la même façon le marché scolaire montréalais. Certaines de ces différences sont, dans une certaine mesure, rattachées aux positions des participants dans les diverses échelles de la structure sociale (p. ex., classe sociale, ethnicité/« race »).

Chapitre VII – Croyances au fondement des jugements hiérarchisés

L'analyse des récits a révélé l'importance du jugement que les parents immigrants construisent des offres éducatives du marché scolaire montréalais sur leurs choix d'une école secondaire pour leurs enfants. En effet, le jugement guide les choix concrets de la majorité des participants⁷⁹. Des chercheurs ont souligné le caractère constitutif des jugements des offres éducatives dans les dynamiques des marchés scolaires. En effet, selon Felouzis, Maroy et van Zanten (2013), « la rencontre entre l'offre et la demande est toujours organisée par le jugement » (p. 35), réitérant son importance. Comme démontré au chapitre précédent, la perception hiérarchisée des offres éducatives au secondaire dans le contexte montréalais a un poids important sur les choix concrets effectués par les participants. En effet, elle prévaut sur les autres catégorisations identifiées. Son importance légitime un examen approfondi des raisonnements des participants à la base de leur jugement hiérarchisé des offres éducatives. Cela permet d'approfondir l'interprétation des représentations ainsi que des choix des parents immigrants interrogés.

Ne nous contentant pas d'établir un simple lien entre les perceptions subjectives de l'offre éducative des parents immigrants et leurs choix, nous examinons, grâce une analyse fine du discours, la forme et les contenus des jugements hiérarchisés des offres éducatives. Nous reprenons l'approche de l'analyse des stratégies comparatives de van Zanten (2009a) mobilisée au chapitre précédent afin d'établir les croyances ou les « bonnes raisons », nous référant ici à la sociologie de Boudon (2003), sur lesquelles les participants se basent pour légitimer le type de jugement hiérarchisé construit. Plus précisément, nous analysons les systèmes de raisons mobilisées par les participants. De cette façon, nous nous intéressons, dans ce chapitre, aux croyances ou « bonnes raisons » qui fondent les jugements hiérarchisés des offres éducatives des participants. Nous nous attardons donc à la rationalité cognitive des acteurs sociaux, étant définie comme « la capacité des individus à théoriser le monde social, c'est-à-dire à agir en fonction d'un ensemble de « bonnes raisons » qui, sans prétendre à l'universalité des théories savantes, sont perçues comme

⁷⁹ Quelques participants n'ont pas été dans la mesure, attribuables à des contraintes (réelles ou perçues), de choisir une école secondaire parmi la catégorie d'écoles hiérarchisées qu'ils estiment dispenser la meilleure éducation pour tous leurs enfants ou au moins un d'entre eux. Nous approfondissons la question des contraintes au choix au chapitre IX.

« transsubjectives », c'est-à-dire comme valides et susceptibles d'être acceptés par d'autres » (van Zanten, 2009a, p. 75).

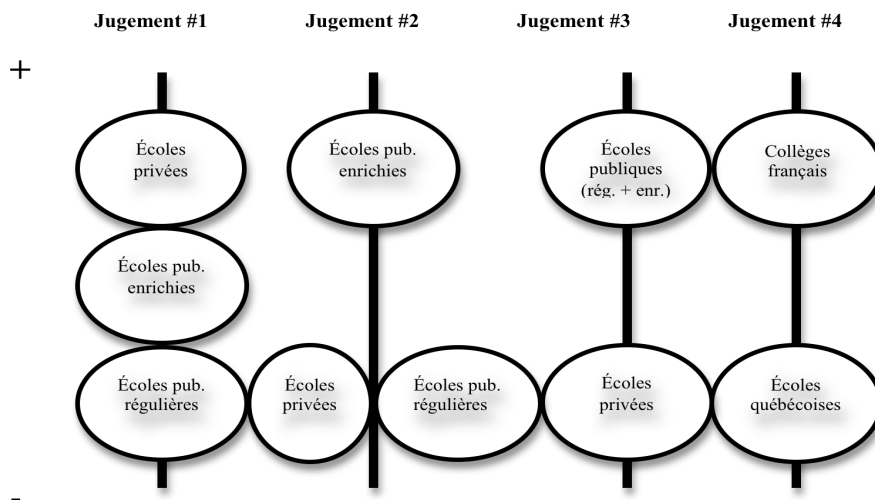
L'analyse révèle que les jugements hiérarchisés s'appuient sur des croyances ou « bonnes raisons » liées à l'excellence scolaire et la socialisation des élèves. Nous souhaitons donc mettre en évidence les liens entre les « bonnes raisons » mobilisées et les types de jugement hiérarchisé. En effet, en fonction des types de jugement hiérarchisé, les participants font référence à des conceptions distinctes des facteurs perçus influés sur l'excellence scolaire ou la socialisation. Ainsi, ils ne se réfèrent pas nécessairement aux mêmes facteurs ou ne leur accordent pas le même poids. Nous voulons aussi mettre en lumière des liens entre les caractéristiques sociodémographiques des participants et le type de jugement hiérarchisé construit, notamment à la lumière de constats soulevés dans la littérature scientifique.

De cette façon, ce chapitre présente les types de jugement hiérarchisé de l'offre éducative identifiés dans le corpus. Ce portrait classificatoire illustre les variations existantes dans les jugements autant dans leur forme, c'est-à-dire les catégories hiérarchisées mobilisées, que dans leur contenu, c'est-à-dire les critères de comparaison qui sont mobilisés, les valeurs différentielles qu'ils attribuent aux catégories et les croyances qui fondent les jugements. En effet, les parents immigrants n'évaluent pas l'offre éducative selon les mêmes principes, références et points de comparaison. Ils ne définissent pas les mêmes cadres de comparaison ou répertoires d'évaluation. Alors qu'il existe, certes, une diversité des jugements par rapport à la perception hiérarchisée de l'offre éducative, il n'en demeure pas moins que les écoles privées sont primées par un plus grand nombre de participants. En effet, il constitue le type de jugement hiérarchisé le plus présent dans le corpus.

Les quatre types de jugement hiérarchisé identifiés sont les suivants : le jugement valorisant les écoles privées (jugement #1), le jugement en faveur des programmes enrichis et sélectifs au public (jugement #2), le jugement en faveur des programmes réguliers au public (jugement #3) et le jugement valorisant les collèges français (jugement #4). Ces quatre types de jugement font intervenir des échelles de hiérarchisation des offres éducatives distinctes. Le schéma 7.1 qui suit montre les catégories mobilisées pour chacun des types de jugement hiérarchisé et les échelles de valeurs attribuées à celles-ci. Il convient de mentionner que ce chapitre expose les types de

jugement hiérarchisé identifiés et que ceux-ci ne correspondent pas toujours exactement aux choix de l'école secondaire concrets effectués par les participants, bien que ce soit souvent le cas.

Schéma 7.1 – Types de jugement hiérarchisé de l'offre éducative identifiés : catégories mobilisées et échelles de valeurs attribuées



Ce chapitre expose donc les croyances principales à la base des jugements hiérarchisés que les parents immigrants ont construit des offres éducatives disponibles à Montréal au niveau de l'enseignement du secondaire. Il permet donc d'approfondir la compréhension des raisonnements à la base des choix des participants. En effet, ce chapitre dévoile les justificatifs au fondement des jugements hiérarchisés. Les types de jugement hiérarchisé présentés dans ce chapitre sont remobilisés au cours des chapitres suivants, notamment puisqu'ils jouent un important rôle dans les processus de prise de décision et les choix concrets effectués la grande majorité des participants.

7.1 Le jugement valorisant les écoles privées (jugement #1)

Le premier type de jugement identifié est celui qui positionne les écoles privées à la position supérieure de l'échelle hiérarchisée. Il repose sur la perception que les écoles privées offrent une éducation jugée de meilleure qualité en comparaison aux écoles publiques, qu'elles soient, ou non, dotées de programmes enrichis et sélectifs (voir schéma 7.1 ci-dessus). Comme mentionné, il est

le type de jugement hiérarchisé que l'on retrouve le plus dans le corpus. Construire ce type de jugement conduit généralement vers le choix d'une école privée (voir annexe 10 – tableau 1). Or, même s'ils valorisent les écoles privées, des participants n'ont pas été en mesure, pour tous leurs enfants ou l'un d'entre eux, d'effectuer ce choix voulu. Les contraintes financières sont les principaux freins au choix de cette catégorie d'écoles, suivies de contraintes d'ordre scolaire ou administratif (enfant expérimentant des difficultés scolaires ou n'ayant pas atteint le seuil d'admission aux examens d'entrée). Nous approfondissons au chapitre IX ces contraintes et les choix concrets effectués.

Les parents immigrants qui ont construit un jugement valorisant les écoles privées proviennent de divers pays d'origine : Jamaïque, Congo, Algérie (x 2), Arménie, Moldavie, Hongrie, France (x 2), Sri Lanka, Vietnam (x 2) et Philippines. Malgré cette diversité des pays d'origine, la majorité provient d'Europe, d'Asie ou d'Afrique du Nord. Ce constat est intéressant à la lumière de données quantitatives indiquant la plus grande fréquentation des écoles privées par les jeunes issus de l'immigration qui proviennent de ces régions du monde (Mc Andrew et *al.*, 2009, 2011, 2015; Benoît, 2011a). Les ménages de la plupart des participants de ce type se composent d'au moins un parent qui a obtenu un diplôme de niveau universitaire. La majorité de ces treize participants ont auto-déclaré un revenu annuel familial brut inférieur à 50 000 \$. Le nombre d'années passées au Canada varie parmi ces participants. L'analyse des caractéristiques sociodémographiques des participants qui valorisent les écoles privées indique deux constats. D'abord, valoriser les écoles privées ne semble pas être lié à un profil sociodémographique typique. Ensuite, la non-détention d'un diplôme universitaire ou le fait d'être « récemment » arrivé au Canada semblent être des facteurs pouvant conduire à la non-possibilité d'opter pour une école privée, malgré la valorisation de ce type d'écoles. En effet, détenir un diplôme de niveau universitaire et avoir immigré au Canada depuis dix ans et plus rimeraient davantage avec la possibilité de choisir une école privée lorsque ce type de choix est voulu.

Le jugement valorisant les écoles privées repose sur trois croyances principales qui seront détaillées dans les sous-sections suivantes : 1) les écoles privées sont les meilleures garantes de la réussite scolaire des enfants; 2) elles répondent plus adéquatement aux besoins associés à la période de l'adolescence et 3) elles offrent une meilleure relation école-famille. En fonction des critères de

comparaison des offres éducatives, les parents immigrants opposent parfois les écoles privées aux écoles publiques (logique dichotomique), parfois les écoles privées et les programmes enrichis et sélectifs du public aux programmes réguliers du public (logique trichotomique). Dans l'ensemble, pour ces parents immigrants, les écoles secondaires publiques dans le contexte montréalais sont perçues comme dispensant un service éducatif défaillant au regard des attentes qu'ils ont envers le système éducatif.

7.1.1 Écoles privées : garantes de l'excellence scolaire

Les parents immigrants qui construisent un jugement en faveur des écoles privées estiment qu'elles sont les meilleures garantes de l'excellence scolaire de leurs enfants. Cette croyance s'appuie sur l'évaluation de différents indicateurs liés à l'excellence scolaire en faveur des écoles privées en comparaison aux écoles publiques. En effet, ils estiment notamment que les contenus enseignés sont plus poussés, que les enseignants sont plus exigeants et que la culture institutionnelle favorise le dépassement des élèves sur le plan scolaire. De plus, la sélection des publics scolaires selon des critères de performance scolaire nourrit cette perception des écoles privées. Les propos qui suivent appuient ces constats :

Au privé, les programmes sont enrichis et les élèves sont choisis. Aussi, c'est la crème des enseignants qui sont là. On s'est dit que nos filles n'allaient pas perdre ce qu'elles avaient acquis si on les mettait au privé (Latifa – originaire de l'Algérie – niveau d'éducation familial : maîtrise – choix d'une école privée (3 enfants)).

Ce n'est pas les enseignants que je vise directement, mais je trouve qu'il y a beaucoup de laisser-aller dans les écoles publiques. Je comprends que l'on doit aller au rythme de l'enfant, mais de quel enfant? C'est la question que je pose. Est-ce qu'on se contente du minimum ou est-ce qu'on essaie de pousser? (...) On ne peut pas pénaliser ceux qui avancent parce qu'il y en a qui ont des difficultés et vice-versa. Il faut trouver un équilibre là-dedans. Je ne voulais pas que mon fils soit pénalisé. Je me suis dit qu'au privé, il allait être poussé, stimulé, qu'il allait avancer (Johar – originaire de la France (parents et ex-conjoint algériens) – niveau d'éducation familial : baccalauréat – choix d'une école privée (1 enfant)).

Alors que ces parents immigrants évaluent plus positivement les écoles privées en comparaison aux écoles publiques sur les aspects liés à la scolarisation, la plupart juge favorablement la qualité de l'éducation offerte par les programmes enrichis et sélectifs au public. En effet, ils les considèrent dispenser une meilleure éducation que celle des autres programmes de ce secteur – nommés réguliers, occupant la position inférieure de leur hiérarchisation des offres éducatives (voir schéma

7.1). En effet, sur le plan des contenus scolaires enseignés, la qualité de l'enseignement et la présence d'élèves sélectionnés sur le plan des performances scolaires, ces parents immigrants jugent que les programmes enrichis et sélectifs au public sont comparables aux écoles privées. Ainsi, ces parents immigrants n'éliminent pas d'emblée cette catégorie d'offres puisqu'ils les considèrent comme des « échappatoires » aux programmes réguliers du secteur public. Les propos d'Olga illustrent ces constats :

Les écoles privées, c'est mieux, mais je ne pouvais pas payer les frais de scolarité. Alors, j'ai vu qu'il y a des écoles publiques qui sélectionnent aussi ses élèves comme les écoles privées. Je me suis dit que je voulais une classe où il va y avoir des élèves choisis, des élèves qui ont un certain niveau. Aussi, quand on a une classe enrichie, c'est clair que les enseignants sont choisis. Je ne voulais surtout pas que ma fille soit dans une classe ordinaire (Olga – originaire de la Moldavie – niveau d'éducation familial : baccalauréat (maîtrise en cours) – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Toutefois, la plupart des parents immigrants qui valorisent les écoles privées estiment lacunaire la qualité des infrastructures et de l'équipement des programmes enrichis et sélectifs du secteur public. Ils perçoivent également que les écoles publiques dotées de programmes enrichis et sélectifs offrent moins d'activités scolaires ou parascolaires que les écoles privées. Ces manques identifiés sont perçus comme pouvant nuire à la réussite scolaire de leurs enfants. Devant cette évaluation moins favorable, ces parents immigrants vont, à moins d'être contraints, vouloir opter pour une école privée afin de limiter les risques de nuire à la réussite scolaire de leurs enfants (van Zanten, 2009a). Ainsi, malgré les « bonnes » évaluations des programmes enrichis et sélectifs au public, les jugements de ces parents immigrants sont davantage favorables aux écoles privées. Les propos qui suivent illustrent cette perception des programmes enrichis et sélectifs au public en lien avec l'évaluation des infrastructures, de l'équipement ou des activités complémentaires au curriculum dispensé (scolaires ou parascolaires) et l'impact de cette dernière sur les choix :

L'académie de Roberval, c'est une école publique, mais en même temps, c'est sélectif comme une école privée. Il y a un examen d'entrée. C'est la même logique que le privé, mais avec des frais vraiment moindres. Alors, c'est une école publique, mais avec une structure un peu plus encadrée et plus rigide et des programmes un peu plus adaptés académiquement. Alors, je m'étais dit que mon fils serait stimulé quand même académiquement. Ce qui m'a fait hésiter avec cette école-là, c'est l'infrastructure. C'est une école où il n'y a rien. C'est une école complètement délabrée... comme pas mal d'écoles publiques à Montréal. Il n'y a pas de fonds pour ça. Je me dis que pour une école où les programmes sont enrichis, non. Il faut leur donner les moyens d'être enrichis. Ce n'est pas juste les cours. Ce n'est pas juste les enseignants. C'est tout ce qui va avec. Quand vous faites des sciences, vous avez besoin d'un laboratoire adapté. Quand on vous apprend les techniques de manipulation, vous avez besoin d'outils avec ça aussi.

Je trouve que ça laissait à désirer quand même (Johar – originaire de la France (parents et ex-conjoint algériens) – niveau d'éducation familial : baccalauréat – choix d'une école privée (1 enfant)).

On est allés visiter l'académie de Roberval [école publique avec programme enrichi et sélectif]. (...) On voulait avoir une idée de l'offre, voir c'est quoi les différences avec les écoles privées. Et on a vu que ce n'est pas les mêmes moyens. Ça, c'est clair. Il y a vraiment moins de moyens. Donc, ça se voit dans l'infrastructure de l'école. Au niveau académique, c'est très bien Roberval, mais c'est moins beau. Il y a moins d'options parascolaires. On a finalement mis cette option de côté (Diana – originaire de la Hongrie (conjoint de la France) – niveau d'éducation familial : maîtrise – choix d'une école privée (1 enfant)).

Je suis allée visiter l'école internationale de Montréal [école publique avec programme enrichi et sélectif] parce que j'aurais bien aimé m'épargner 600 \$ par mois d'école. Mais là-bas, c'est tout petit. Il n'y a pas de cour de récréation. Ça pue la transpiration, une infection. C'est tout confiné comme espace. Ça ne m'a pas inspiré, mais le lieu surtout. Le lieu était répulsif (Morgane – originaire de la France – niveau d'éducation familial : doctorat – choix d'une école privée (1 enfant)).

Pour certains de ces parents immigrants, les écoles privées offrent un plus grand soutien linguistique en français à leurs enfants comparativement aux écoles publiques. En effet, expérimentant des difficultés à assurer le soutien scolaire qu'ils jugent nécessaire à leurs enfants en raison de lacunes perçues dans la langue française, ces participants considèrent que les écoles privées comblent mieux ce type de lacunes liées à l'encadrement familial

c:

Aussi, je pense que les écoles privées c'est mieux que les écoles publiques parce qu'elles peuvent plus nous aider aussi parce que la langue française, c'est la limite pour aider les enfants à l'école, les devoirs (Anh – originaire du Vietnam – niveau d'éducation familial : baccalauréat – choix d'une école privée (1 enfant)).

Dans l'ensemble, les parents immigrants qui valorisent les écoles privées estiment quelles sont les meilleures garantes de leur quête d'excellence scolaire pour leurs enfants. Leur évaluation incorpore divers éléments. Parmi ceux-ci, il y a la qualité perçue de l'enseignement, la richesse estimée des contenus enseignés, la sélection sur la base de la performance scolaire des élèves, la diversité perçue des activités scolaires et parascolaires, la qualité estimée des infrastructures et de l'équipement, etc. Cette évaluation favorable aux écoles privées pousse la plupart de ces participants à opter pour cette catégorie d'établissements publics. Cette stratégie en est donc une de limitation des risques (van Zanten, 2009a).

7.1.2 Écoles privées : une meilleure réponse aux craintes associées à l'adolescence

La deuxième croyance est celle que les écoles privées répondent mieux aux besoins associés à la période de l'adolescence. En effet, les écoles privées offrirait un cadre de vie plus restrictif et plus rigide puisqu'elles exerceraient une gestion plus étroite des comportements et des activités des élèves en comparaison aux écoles publiques. Cette représentation des écoles privées semble s'observer dans d'autres contextes nationaux, notamment en France (van Zanten, 2009a). La mise en place de dispositifs informatiques qui ont pour but d'informer les parents de ce qui se passe à l'école et la présence de règlements perçus comme plus stricts par rapport à l'habillement et aux comportements des élèves constituent les critères énumérés par les participants. *A contrario*, les écoles secondaires publiques sont considérées comme des milieux plus permissifs. Des études en contexte québécois ont souligné cette représentation des écoles publiques chez des immigrants (Hohl, 1996; Bérubé, 2004; Michel, 2007; St-Fleur, 2007). De cette façon, les discours de ces parents immigrants en relation avec la gestion des comportements et activités des élèves s'articulent principalement autour des deux catégories suivantes : « écoles privées » versus « écoles publiques ». Peu de distinctions sont faites entre les programmes enrichis et sélectifs et dits réguliers dans le secteur public; il s'agit donc sur cet aspect, d'une vision dichotomique (privé/public) des écoles secondaires plutôt que trichotomique (privé/public enrichi et sélectif/public régulier) :

Les écoles privées sont plus exigeantes par rapport aux comportements délinquants. Si ton enfant va fumer dans les toilettes, s'il ne va pas à ses cours, tu vas le savoir tout de suite. Tout est informatisé. Ton enfant, il ne peut rien te cacher. S'il y a un problème, vous allez le savoir tout de suite. (...) Il y a cette rigueur, cette rigidité dans le privé qu'on ne retrouve pas dans le public (Johar – originaire de la France (parents et ex-conjoint algériens) – niveau d'éducation familial : baccalauréat – choix d'une école privée (1 enfant)).

Vous savez aussi pour les écoles secondaires, toutes les écoles publiques, ils sont libres sur l'heure du lunch. Tu ne sais pas à quel point j'ai peur de ça. Il va avoir cette liberté-là d'aller flâner dans les « fast food » à côté de l'école? Et il va aller où? Il va faire quoi? Je ne sais pas. Va-t-il être capable de gérer l'heure et revenir à temps? (Anaïs – originaire de l'Algérie – niveau d'éducation familial : baccalauréat – choix d'une école privée (1 enfant)).

On les a mis au privé pour mieux les encadrer. Les écoles privées ont des portails informatiques. Je vois toute la journée de mes filles. Elles n'ont pas le choix. Même si elles ne veulent pas me dire ce qui se passe à l'école. Je le sais. C'est ça qui est bien. Pour nous, c'est une sécurité, pour nous surtout, même pas pour nos enfants pour te dire quand j'y réfléchis. On se sent plus en sécurité parce qu'elles sont à

l'école privée. Et parce qu'elles ne sortent pas pendant les heures du dîner (Latifa – originaire de l'Algérie – niveau d'éducation familial : maîtrise – choix d'une école privée (3 enfants)).

Les craintes associées à la période de l'adolescence contribuent à l'évaluation favorable aux écoles privées :

On le sait qu'ils sont influençables arrivés au secondaire. À un moment ou à un autre, c'est plus ou moins grave ce qu'ils vont faire, mais on le sait qu'ils vont passer par toute sortes d'expériences. C'est à cet âge-là qu'ils les font tous et il suffit de tomber sur une mauvaise relation ou même le mien qu'il se sente mal dans sa peau, dans sa tête, qu'il commence à faire n'importe quoi. C'est pour ça que je voulais un cadre. Je me suis dit que s'il est dans une école où c'est plus rigide, plus cadré et que tout le monde est soumis à ça, je m'enlève déjà une grosse épine du pied (Johar – originaire de la France (parents et ex-conjoint algériens) – niveau d'éducation familial : baccalauréat – choix d'une école privée (1 enfant)).

Quand c'est l'adolescence, c'est difficile. Dans les écoles publiques, il n'y a pas d'uniforme. Au privé, oui. C'est bien parce que sinon les enfants vont demander toujours d'acheter différentes choses. Aussi, les jeunes ont moins de respect. À l'école privée, il y a plus de discipline et plus de respect aussi (Elhili – originaire du Sri Lanka – niveau d'éducation familial : collégial – choix d'un programme régulier au public (1 enfant) et d'une école privée (2 enfants)).

Pour ces parents immigrants, les craintes qu'ils associent à l'adolescence les poussent à favoriser les milieux éducatifs qui sont perçus y répondre. La mise en place de dispositifs estimés établir un « contrôle » des comportements des élèves (p. ex., dispositifs informatiques, codes de vie) agit en tant que réducteur des craintes et participe à donner un sentiment d'une plus grande sécurité. Pour ces parents immigrants, les écoles publiques sont perçues trop laxistes, nourrissant entre autres leurs craintes par rapport à leur gestion de la période de l'adolescence.

7.1.3 Écoles privées : une meilleure relation école-famille

La troisième croyance à la base du jugement en faveur des écoles privées est celle que ce type d'écoles offrirait une meilleure relation école-famille. En effet, selon les participants de ce type de jugement, les écoles privées établissent une relation différente avec les familles comparativement aux écoles publiques. De cette façon, en ce qui a trait à cette croyance, les écoles privées sont également mises en opposition aux écoles publiques, perçues plutôt comme un bloc monolithique. Plus précisément, les participants de ce type de jugement estiment que la gestion des situations jugées problématiques se fait plus rapidement dans les écoles privées. Aussi, ils se sentent

davantage intégrés dans ce processus de gestion par l'école. Leurs propos illustrent qu'ils croient que la relation école-famille qui s'appuie sur le modèle clientéliste est plus bénéfique. Les écoles publiques sont donc perçues par ces parents immigrants comme offrant un type de relation école-famille qu'ils estiment lacunaire en comparaison à celui offert par les écoles privées. Les propos qui suivent soutiennent ces constats :

Oui, l'école privée, c'est mieux. S'il y a des problèmes, l'école privée peut contacter tout de suite les parents. C'est très bon (Anh – originaire du Vietnam – niveau d'éducation familial : baccalauréat – choix d'une école privée (1 enfant)).

Et quand il y a un problème, ils vont te contacter, ils vont te parler, ils vont t'expliquer. C'est bien parce que tu payes (Elhili – originaire du Sri Lanka – niveau d'éducation familial : collégial – choix d'une école privée (2 enfants) et d'un programme régulier au public (1 enfant)).

Et les enseignants demandent à nous voir quand il y a un problème. On le résout le problème tout de suite. Ça n'attend pas jusqu'à la fin de l'année. C'est ça qui est bien (Latifa – originaire de l'Algérie – niveau d'éducation familial : maîtrise – choix d'une école privée (3 enfants)).

Cette perception que les écoles privées offrent une meilleure relation école-famille contribue à la construction d'un jugement favorable à cette catégorie d'écoles. De plus, à l'instar de Charette (2016), pour la plupart de ces parents immigrants, le choix d'une école privée s'appuie sur l'idée que ce type d'école offre un plus grand soutien familial, notamment face à diverses difficultés envisagées ou des situations spécifiques (p. ex., peu de soutien de la part du deuxième parent), comparativement aux écoles publiques :

Je me suis dit que si mon fils s'ennuie, il va aller le chercher ailleurs, il va peut-être commencer à faire n'importe quoi. Je ne voulais pas le mettre dans cette situation-là et je ne voulais pas me mettre dans cette situation-là. J'ai essayé de m'enlever des responsabilités en le mettant au privé. Je me suis achetée une partie de tranquillité en le mettant au privé. Comme je me retrouve toute seule avec mon enfant... mon ex est là, mais pas présent dans le quotidien, je me suis dit que je n'allais pas gérer ça. Je ne veux pas avoir à gérer ça en fait (Johar – originaire de la France (parents et ex-conjoint algériens) – niveau d'éducation familial : baccalauréat – choix d'une école privée (1 enfant)).

L'école est un facteur de protection. Je ne suis pas certaine que les écoles publiques puissent agir comme ça. L'école agit comme un soutien à la famille dans les écoles privées. Pour moi, l'école c'est un prolongement de la maison et de la famille. Et c'est un facteur de protection (Chéckina – originaire du Congo – niveau d'éducation familial : baccalauréat – choix d'une école privée (1 enfant)).

Dans l'ensemble, pour les parents immigrants valorisant les écoles privées, ces dernières répondent davantage à leurs attentes en matière d'éducation. En ce sens, les écoles publiques sont considérées

lacunaires. Ces croyances poussent ces parents immigrants à éviter les écoles publiques et à opter pour une école privée, sauf s'ils y sont contraints. De cette façon, pour les participants qui valorisent les écoles privées et qui les choisissent, le coût qui leur est associé en vaut la peine (Boudon, 1973). Nous reviendrons plus en profondeur sur la rationalité instrumentale au chapitre IX.

7.2 Le jugement favorable aux programmes enrichis et sélectifs au public (jugement #2)

Le deuxième type de jugement hiérarchisé de l'offre éducative identifié est celui valorisant les programmes enrichis et sélectifs du secteur public (jugement #2). Il repose sur la perception que ces établissements scolaires offrent la meilleure éducation en comparaison aux autres catégories hiérarchisées suivantes : « écoles privées » et « programmes réguliers au public ». De cette façon, les programmes enrichis et sélectifs au public occupent la position supérieure de l'échelle de hiérarchisation des offres éducatives de ce type de jugement (voir schéma 7.1). Pour les parents immigrants qui construisent un jugement en faveur des programmes enrichis et sélectifs au public, les écoles privées ainsi que les programmes réguliers au public occupent, pour des raisons différentes, la position inférieure de leur échelle de hiérarchisation. En effet, ils manifestent un jugement négatif envers ces deux catégories d'écoles secondaires, quoique ce dernier se base respectivement sur des critères et des justificatifs distincts. Les parents immigrants qui construisent ce type de jugement choisissent généralement un programme enrichi et sélectif au public. De cette façon, leur jugement des offres éducatives et leur choix d'une école correspondent (voir annexe 10 – tableau 2).

Les participants qui manifestent ce type de jugement proviennent de divers pays, soit le Burkina-Faso, la Côte-d'Ivoire, l'Algérie, la France et le Vietnam. À l'exception de Thao qui a un niveau de scolarisation familial qui est équivalent aux études collégiales (DEC), les ménages de ces participants se composent tous d'au moins un parent détenant un diplôme de niveau universitaire. À l'exception de Farida qui a auto-déclaré un revenu annuel familial brut se situant entre 10 000 \$ et 19 999 \$, tous ces participants ont auto-déclaré un revenu annuel familial brut de 50 000 \$ et plus. Il faut toutefois préciser que nous croyons que Farida n'a pas inclus le salaire de son conjoint vivant à l'international. Ce dernier y occupe un emploi bien rémunéré, ce qui peut laisser penser que le revenu annuel familial brut est supérieur à celui qu'elle a auto-déclaré. De manière générale,

les participants de ce type de jugement ont davantage de capitaux économiques et scolaires que ceux des autres types de jugements identifiés. Ce constat laisse penser qu'ils ont peut-être davantage débusqué les rouages du marché scolaire québécois, notamment la puissance des programmes enrichis et sélectifs au public, entre autres celle du programme international, tel que révélé par l'étude de Laplante *et al.* (2018). En ce qui a trait au nombre d'années passées au Canada, ils sont tous arrivés au Canada depuis 8 ans et plus (voir annexe 10 – tableau 2).

Le type de jugement en faveur des programmes enrichis et sélectifs (jugement #2) se base, principalement sur trois croyances qui seront détaillées dans les sections suivantes : 1) les écoles privées sont élitistes et défavorables au développement des enfants, 2) les écoles privées ne garantissent pas nécessairement la réussite scolaire des enfants et 3) les programmes enrichis et sélectifs au public offrent une meilleure éducation que les autres programmes au public – nommés réguliers. Les stratégies comparatives des offres éducatives de ces parents immigrants opposent généralement les programmes enrichis et sélectifs au public aux deux autres catégories hiérarchisées d'écoles secondaires : les « écoles privées » et les « programmes réguliers au public ». Toutefois, dans leurs discours en défaveur des écoles privées, ces parents immigrants semblent plutôt mobiliser la dichotomie « privé/public » que la trichotomie « privé/public enrichi et sélectif/public régulier ».

7.2.1 Écoles privées : élitistes et défavorables au développement des enfants

Les parents immigrants qui construisent un jugement en faveur des programmes enrichis et sélectifs au public (jugement #2) se positionnent, pour la plupart, contre les écoles privées en raison de la division sociale qu'elles induisent. D'abord, ils les estiment élitistes puisqu'elles accueillent principalement des enfants provenant de milieux favorisés, en raison notamment de leurs frais de scolarité. De cette façon, les écoles privées sont perçues par ces parents immigrants comme une « bulle » sociale, c'est-à-dire qui ne permet pas le côtoisement d'individus appartenant à divers types de milieux sociaux. Ensuite, ils jugent cette non-mixité sociale défavorable à l'acquisition de valeurs qu'ils considèrent importantes dans une société démocratique et égalitaire, telles que le vivre-ensemble et l'ouverture à la diversité. *A contrario*, ces parents immigrants perçoivent les écoles publiques comme plus représentatives de la « vraie vie », donc davantage à même

d'enseigner des valeurs sociales à leurs enfants. Les propos qui suivent illustrent ces perceptions et leur impact sur le rejet des écoles privées :

Ce n'est pas dans nos principes. Ce n'est pas dans nos valeurs. C'était hors de question. C'est hors de nos conceptions éducatives. L'école, ça ne doit pas être privé. Ce n'est pas possible pour nous. On est contre l'école privée parce que si tout le monde va dans une l'école privée, et bien après ça veut dire qu'il y a des écoles avec des gens riches et des écoles avec des gens pauvres et c'est nul parce que la vie ce n'est pas ça. C'est un principe. En fait, c'est plus que ça. Pour moi, c'est une valeur extrêmement claire (Emma – originaire de la France – niveau d'éducation familial : doctorat – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Je suis contre l'école privée à 100 %. Je trouve que ce n'est pas bon pour les enfants. L'école publique, c'est d'abord une leçon de vie pour les enfants (Louna – originaire de l'Algérie – niveau d'éducation familial : baccalauréat – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Des idéaux collectifs de justice sociale, d'égalité d'accès et de mixité sociale sont à la base de leur opposition aux écoles privées (rationalité axiologique). Or, alors que ces parents immigrants se positionnent en défaveur des écoles privées en raison de la ségrégation sociale qu'ils estiment qu'elles induisent, ils ne remettent toutefois pas en question ou ne formulent pas de critiques envers les pratiques sélectives des programmes enrichis et sélectifs au public, pouvant également générer de la division scolaire et sociale (Marcotte-Fournier, 2016; Marcotte-Fournier et al., 2016). D'ailleurs, ces parents immigrants perçoivent surtout que la problématique se situe par rapport à la division (privé/public) :

Moi, ça va jusque-là... je veux dire : « Je ne veux pas participer à ce système à deux vitesses là ». C'est très clair. C'est très très très clair (Emma – originaire de la France – niveau d'éducation familial : doctorat – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Alors que ces parents immigrants catégorisent l'offre éducative selon les trois types hiérarchiques (privé/public enrichi et sélectif/public « régulier »), leurs critiques se dirigent exclusivement envers les écoles privées. Ces participants se positionnent contre les écoles privées notamment en raison d'idéaux collectifs. Ils perçoivent les écoles privées comme contradictoires à la poursuite de leurs valeurs de justice, d'égalité et de mixité sociale. La présence d'une offre éducative enrichie et sélective dans le secteur public permet à ces participants de concilier leurs visées d'excellence scolaire et leurs idéaux collectifs.

7.2.2 Écoles privées : aucune garantie de l'excellence scolaire des enfants

Les parents immigrants qui construisent un jugement en faveur des programmes enrichis et sélectifs au public (jugement #2) estiment que les écoles privées ne garantissent pas nécessairement l'excellence scolaire des enfants. Cette non-garantie perçue constitue un autre justificatif au rejet de cette catégorie d'écoles. Plutôt, ces parents immigrants estiment que l'excellence scolaire revient davantage aux élèves qu'au type de secteur fréquenté :

Ce n'est pas parce que c'est le privé qu'on réussit là-bas forcément. Moi là, je pense qu'il y a des enfants qui réussissent au public et très bien même (Mariam – originaire de la Côte-d'Ivoire – niveau d'éducation familial : maîtrise – choix d'un programme enrichi et sélectif (1 enfant)).

Je pense dans ma tête que ce n'est pas tous les élèves des écoles privées qui deviennent des médecins ou ont un bon travail. Mais aussi, ce n'est pas tous les élèves de l'école publique qui n'ont pas un bon diplôme et bon travail. Je pense que le plus important, c'est que les enfants réalisent qu'il faut étudier, qu'il faut travailler fort (Thao – originaire du Vietnam – niveau d'éducation familial : collégial – choix d'une école privée (1 enfant) et d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

De cette façon, les croyances de ces parents immigrants à l'égard des écoles privées et leurs impacts sur l'excellence scolaire des enfants se distinguent largement de celles des parents immigrants qui construisent un jugement en faveur des écoles privées (jugement #1). L'excellence scolaire est conçue, par les participants qui valorisent les programmes enrichis et sélectifs au public, comme découlant davantage de l'attitude des élèves envers l'éducation que le résultat d'un effet « établissement privé » estimé, comme dans le jugement #1. Dans cette conception des facteurs influant sur l'excellence scolaire, le poids de l'établissement est relativisé, amoindri. Les enfants sont perçus comme les principaux responsables de leur réussite scolaire. Cette évaluation amoindrie de l'effet des établissements privés est donc utilisée en tant que justificatif pour ne pas opter pour cette catégorie d'écoles. Elles ne valent donc pas les coûts qui leur sont rattachés puisque leurs bénéfices ne sont pas certains (Boudon, 1973). Toutefois, les coûts associés aux programmes enrichis et sélectifs au public leur semblent raisonnables. En effet, le rapport coûts/bénéfices estimé des programmes enrichis et sélectifs au public est attrayant pour ces participants (Boudon, 1973). Nous approfondissons ces raisonnements d'ordre financier au chapitre IX.

De plus, certains des participants du jugement #2 indiquent qu'ils considèrent que l'encadrement des études des enfants par les parents contribue à pallier la différence, s'il y en a une, entre les

écoles privées et les écoles publiques. D'ailleurs, ils estiment que l'encadrement familial constitue un important facteur dans la quête de l'excellence scolaire de leurs enfants. Le choix d'une école privée est perçu comme une façon de déléguer l'entièreté de la responsabilité de l'encadrement des études. Les propos de Mariam illustrent ces croyances et représentations :

Il y a des parents immigrants qui envoient leurs enfants au privé parce qu'ils se disent que les enseignants vont tout faire, que ce sont aux enseignants de s'en occuper. Eux, ils n'ont rien à voir parce qu'ils payent des sommes faramineuses. Donc, l'école doit faire sa job, that's it. Tu vois un peu la mentalité. Moi, je pense qu'il faut encadrer l'enfant peu importe l'école. Je me suis dit que j'allais mettre mon enfant au public et puis je vais le suivre et il va pouvoir avancer là-dedans. Il va s'en sortir (Mariam – originaire de la Côte-d'Ivoire – niveau d'éducation familial : maîtrise – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Ces participants s'appuient fort possiblement davantage sur leur capital scolaire afin de pallier les possibles différences entre les écoles privées et les programmes enrichis et sélectifs au public. Ils se considèrent aptes à suivre le cheminement scolaire de leurs enfants. Comme pour les participants du premier type de jugement (jugement #1), la quête de l'excellence scolaire est au cœur des justificatifs qui composent ce deuxième type de jugement (jugement #2). Or, le poids accordé aux facteurs considérés comme influant sur cette quête varie en fonction de ces types de jugement hiérarchisé.

7.2.3 Programmes réguliers au public : pas d'éducation de qualité

Alors que ces parents immigrants se positionnent contre les écoles privées, ils construisent toutefois une perception hiérarchisée des programmes offerts dans le secteur public. En effet, malgré le fait qu'ils arborent un discours en faveur de l'éducation publique, ils ne sont cependant pas enclins à opter pour un programme public qui n'est pas enrichi et sélectif. Ils évaluent négativement la qualité de l'éducation dispensée par ces programmes. Pour les parents immigrants de ce deuxième type de jugement hiérarchisé (jugement #2), les programmes enrichis et sélectifs au public dispensent une meilleure éducation que les autres programmes de ce même secteur⁸⁰. Selon eux, ils offrent un programme enrichi en comparaison au programme de formation obligatoire du ministère de l'Éducation du Québec et ils sélectionnent les élèves sur la base de leur performance

⁸⁰ Les participants qui ont construit un jugement en faveur des écoles privées (jugement #1) considèrent également que les programmes enrichis et sélectifs au public sont meilleurs que les autres programmes au public.

scolaire (p. ex., examens d'admission, dossier scolaire). Pour ces parents immigrants, le choix d'un programme non enrichi et non sélectif porterait atteinte à la quête d'excellence scolaire qu'ils ont pour leurs enfants. Ces propos illustrent cette perception :

Le choix de l'école internationale [école publique avec programme enrichi et sélectif], c'était par rapport aux apprentissages. Ça, c'est clair. Et pour moi s'ennuyer à l'école, c'est le pire des fléaux quand tu t'ennuies, quand tu n'es pas motivée, tu ne fous rien. Et je me disais par rapport au choix, si je l'envoie dans une des écoles publiques du quartier, elle va s'emmerder. Elle ne sera pas motivée. Elle va trouver ça facile. Ce n'est pas pour dénigrer, mais c'est vrai. Les enfants qui arrivent là, ce n'est pas parce qu'ils sont nuls, mais ils ne connaissent pas le français. Il y a beaucoup de familles... de classes d'accueil et tout. Je n'avais pas envie qu'elle s'ennuie et qu'elle reste à ne rien foutre (Louna – originaire de l'Algérie – niveau d'éducation familial : baccalauréat – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Si l'école n'avait pas le programme enrichi, moi je n'allais pas là. Si c'était juste une école ordinaire comme ça parce que... c'était non. C'est mieux aussi quand les élèves sont choisis (Farida – originaire du Burkina Faso – niveau d'éducation familial : doctorat – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (2 enfants)).

Les programmes réguliers sont donc perçus comme insuffisants sur le plan des apprentissages. Cette insuffisance identifiée se rapporte, entre autres, aux contenus enseignés, au rythme d'apprentissage et aux difficultés scolaires estimées des publics scolaires. Ces participants s'appuient notamment sur l'idée que la démotivation et l'ennui sont nuisibles à la quête d'excellence scolaire. Les programmes enrichis et sélectifs sont perçus offrir un milieu éducatif qui saura motiver leurs enfants à l'école, ce qui leur permettra d'exceller. Certains de ces participants justifient leur prise de position contre les programmes réguliers au public ou contre les écoles publiques non dotées de programmes enrichis et sélectifs en exprimant l'idée qu'ils les considèrent comme laissés pour compte par le gouvernement du Québec. En effet, ils les estiment insuffisamment financées :

Mes enfants n'ont pas à pâtir du manque de vision de l'État et de son désengagement dans l'école publique. Le gouvernement actuel [au moment de l'entrevue, le gouvernement libéral de Philippe Couillard était au pouvoir], il coupe dans les écoles publiques. C'est pour ça que je ne voulais pas que mon fils soit dans une des écoles publiques de notre quartier. Je voulais un programme enrichi et qui sélectionne les élèves (Mariam – originaire du Congo – niveau d'éducation familial : maîtrise – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

De plus, les participants de ce type de jugement estiment que les programmes réguliers au public peuvent contribuer à une socialisation non désirée de leurs enfants. En effet, ils les associent à la

présence de publics scolaires dont les comportements et attitudes sont perçus indésirables. Comme pour les participants du jugement #1, les représentations négatives liées à la période de l'adolescence sont à la base de cette volonté d'éviter les programmes réguliers au public :

Au privé, ils ont un uniforme. Mon garçon a un uniforme. Ma fille aussi qui est dans le programme international, elle a un uniforme à son école. Si tu n'as pas d'uniforme, à l'adolescence, c'est certain que les parents vont avoir des problèmes. Dans les écoles publiques ordinaires, les garçons portent leurs pantalons trop bas et les filles, c'est trop ouvert le haut. Ça les déconcentre à l'école. J'aime l'uniforme parce que les jeunes apprennent à s'habiller bien en public pour plus tard quand ils vont avoir un travail. Aussi, dans ces écoles ordinaires, il y a de la violence, surtout les garçons. Ils ne veulent pas toujours étudier aussi. Je ne voulais pas cette mauvaise influence (Thao – originaire du Vietnam – niveau d'éducation familial : collégial – choix d'une école privée (1 enfant) et d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

De cette façon, ces parents immigrants semblent « tirillés » entre leur croyance envers l'éducation publique et la perception de l'existence de nombreuses lacunes en son sein. Dans l'ensemble, ces parents immigrants estiment que les programmes enrichis et sélectifs au public dispensent une meilleure éducation en comparaison aux autres programmes de ce secteur. Ils y voient ainsi un « effet-programme » dans le secteur public. Les parents immigrants du jugement #1 le perçoivent également. Les participants qui valorisent les programmes enrichis et sélectifs au public (jugement #2) se positionnent donc contre les écoles privées et contre les programmes réguliers au public. Ces deux catégories hiérarchisées d'écoles secondaires ne sont pas perçues favorablement par ces participants. D'après leurs propos, le choix d'un programme enrichi et sélectif au public arrime leurs idéaux collectifs et les visées d'excellence scolaire qu'ils ont pour leurs enfants. Aussi, pour ces participants, la fréquentation d'une école privée ne rime pas nécessairement avec une plus grande chance de réussite scolaire. Ces arguments constituent les justificatifs afin de rejeter les écoles privées et les programmes réguliers au public et afin de valoriser les programmes enrichis et sélectifs au public.

7.3 Le jugement en faveur des programmes réguliers au public (jugement #3)

Le troisième type de jugement hiérarchisé identifié est celui en faveur des programmes réguliers au public (jugement #3). Pour les participants qui ont construit ce type de jugement hiérarchisé, les écoles publiques, incluant les programmes réguliers, occupent la position supérieure de leur échelle de hiérarchisation des offres éducatives (voir schéma 7.1). En effet, les récits de ces parents

immigrants, contrairement aux autres, ne se caractérisent pas par un discours en défaveur des programmes réguliers au public. *A contrario*, ils se caractérisent par une confiance générale envers la qualité de l'éducation dispensée par les écoles publiques. Les écoles privées occupent ainsi la position inférieure de l'échelle de hiérarchisation. Alors que ces parents immigrants établissent une distinction entre les programmes enrichis et sélectifs au public et les programmes réguliers au public, ils n'attribuent pas une valeur différentielle à ces deux catégories de programmes. Ils les distinguent sans les hiérarchiser, contrairement aux participants qui composent les deux premiers types de jugement présentés (jugement #1 et jugement #2).

Ainsi, les discours des participants de ce troisième type de jugement se structurent principalement autour des deux catégories hiérarchisées suivantes : « écoles publiques » versus « écoles privées ». Une logique catégorielle et dichotomique caractérise donc leurs discours. Majoritairement, ces parents immigrants ont opté pour un programme régulier au public pour tous leurs enfants ou des projets pédagogiques particuliers non sélectifs sur la base de la performance scolaire (voir annexe 10 – tableau 3). Ainsi, le jugement de ces participants concorde avec les types de choix effectués. Seuls deux participants ont fait des choix distincts en fonction de leurs enfants. Il s'agit de Nedjma, originaire de l'Algérie, qui a opté pour un programme régulier pour ces deux enfants aînés (filles) et un programme enrichi et sélectif pour son troisième enfant (fille), et de Cécé, originaire de la Guinée, qui a choisi un programme régulier pour son enfant aîné (garçon) et un programme enrichi et sélectif pour son deuxième enfant (fille).

Les parents immigrants de ce type de jugement proviennent de divers pays, soit l'Algérie, la Roumanie, la Guinée, le Chili, le Mexique et le Costa Rica. Malgré cette diversité, plusieurs sont originaires d'un pays d'Amérique latine. Des recherches ont indiqué que les jeunes issus des communautés « latino-américaines » sont parmi celles qui fréquentent moins les écoles privées (Mc Andrew et al., 2009, 2011, 2015) et sont parmi celles qui ont le plus de difficultés scolaires (Benoît, 2011b; Mc Andrew et al., 2013). Aussi, les parents issus de ces communautés seraient parmi ceux qui décoderaient moins facilement les rouages méritocratiques du système éducatif du Québec (Magnan, Pilote, Grenier et Darchinian, 2017). Généralement, les parents immigrants de ce type de jugement ont déclaré un revenu annuel familial brut inférieur à 50 000 \$. À l'exception d'une participante, les ménages de ces participants se composent tous d'au moins un parent qui

détient un diplôme de niveau universitaire. Tous ces participants sont au Canada depuis 5 à 10 ans (voir annexe 10 – tableau 3). Plus précisément, la grande majorité est arrivé depuis 8 ans ou moins.

Lorsque nous comparons les profils sociodémographiques des participants de ce troisième type de jugement à ceux des autres types, ils détiennent généralement moins de capitaux économiques. En effet, ils ont pour la plupart auto-déclaré des revenus annuels familiaux bruts inférieurs à 20 000 \$. Aussi, de manière générale, ils sont plus « récemment » arrivés que les participants des autres types de jugement. Ils détiennent un niveau d'éducation familial relativement comparable, quoiqu'un peu moins « élevé », aux participants qui ont construit un jugement en faveur des programmes enrichis et sélectifs au public (jugement #2) et à ceux qui ont construit un jugement en faveur des écoles privées (jugement #1) et qui ont opté pour cette catégorie d'établissements scolaires. Ils détiennent, toutefois, un niveau d'éducation familial plus « élevé » que ceux qui valorisent les écoles privées (jugement #1), mais qui n'ont pas été en mesure d'opter pour cette catégorie d'établissements scolaires.

Les parents immigrants qui manifestent un jugement en faveur des programmes réguliers (jugement #3) partagent des croyances avec ceux qui ont construit un jugement en faveur des programmes enrichis et sélectifs au public (jugement #2), notamment en relation aux écoles privées. Cependant, ils s'en distinguent par rapport à leur évaluation et représentation générale des écoles publiques. En effet, contrairement aux parents immigrants qui ont construit le jugement # 2, ceux du présent type de jugement (jugement #3) ont construit une représentation généralement positive des écoles publiques. Les parents immigrants qui construisent un jugement en faveur des programmes réguliers au public (jugement #3) se basent sur trois croyances : 1) les écoles privées sont élitistes et défavorables au développement des enfants, 2) les écoles privées ne garantissent pas l'excellence scolaire des enfants et 3) les écoles publiques offrent une éducation de qualité. Les deux premières croyances ont été regroupées pour des fins de concision.

7.3.1 Écoles privées : des bulles sociales non garantes de l'excellence scolaire

Les parents immigrants qui construisent un jugement en faveur des programmes réguliers au public (jugement #3) se positionnent contre les écoles privées. Plus précisément, ils reprennent largement

les mêmes justificatifs que ceux des participants qui ont construit un jugement en faveur des programmes enrichis et sélectifs au public (jugement # 2). Parmi les arguments, il y a d'abord la non-mixité sociale caractérisant, selon eux, les écoles privées. En effet, pour ces participants, les écoles privées ne permettent pas le côtoiement d'individus provenant de divers milieux sociaux. Ensuite, ils estiment que les écoles privées ne garantissent pas nécessairement la réussite scolaire des élèves et un développement accru de leurs compétences et de leurs apprentissages. Ils évaluent que l'éducation dispensée dans les écoles publiques est équivalente à celle offerte par les écoles privées. Les propos qui suivent illustrent ces perceptions des écoles privées en comparaison aux écoles publiques :

C'est une bulle je pense... c'est ça que je pense. Une école privée, c'est comme une bulle. Je ne trouvais pas ça bon pour l'évolution de mes enfants. (...) Et j'ai trouvé que la différence qu'il y avait entre les écoles privées et publiques n'était pas si importante. C'était surtout les liens qu'on peut faire avec les gens dans les écoles privées que l'éducation en soi (Andrea – originaire du Chili – niveau d'éducation familial : maîtrise (doctorat en cours) – choix d'un projet pédagogique particulier non sélectif au public (2 enfants)).

Ces propos mettent en lumière que les écoles privées ne sont pas valorisées par les participants qui ont construit un jugement en faveur des programmes réguliers au public (jugement #3). Ils mobilisent généralement les mêmes justificatifs que les participants du jugement #2.

7.3.2 Écoles publiques : une éducation de qualité

Les parents immigrants qui construisent un jugement en faveur des programmes réguliers (jugement #3) se distinguent toutefois de ceux qui construisent un jugement en faveur des programmes enrichis et sélectifs au public (jugement #2) sur le plan de leur représentation des écoles secondaires du secteur public. En effet, leurs discours se caractérisent par une confiance générale envers la qualité de l'éducation dispensée par les écoles publiques. De cette façon, ils évaluent que les écoles publiques offrent une éducation qu'ils considèrent de qualité, notamment en relation aux contenus dispensés, à la qualité de l'enseignement et aux infrastructures. Des études ont mis en lumière les représentations positives que des immigrants, très souvent plus « récemment » arrivés, ont des écoles du Québec (Bérubé, 2004; Benoit et al., 2008; Saulnier et Quinéart, 2004). Les propos qui suivent illustrent cette confiance envers les écoles publiques, et plus particulièrement envers les programmes réguliers :

I knew the education level here is very high in the public sector. There is good education, good teachers and good facilities. So, I didn't see the need of choosing private education in high school. (...) I checked our neighborhood school and the regular program seemed good. I was pleased with it (Alonso – originaire du Costa Rica – niveau d'éducation familial : baccalauréat – choix d'un programme régulier (1 enfant)).

Moi, je trouve l'école publique d'ici très correcte. Je la trouve géniale parce qu'il y a de tout. Je trouve que c'est bon (Frida – originaire du Mexique – niveau d'éducation familial : collégial – choix d'un programme régulier au public (2 enfants)).

Ils sont également plus enclins à avoir une représentation positive de l'investissement du gouvernement dans l'éducation publique. Cette dernière constitue une des raisons à la base de leur confiance en la qualité de l'éducation des écoles de ce secteur :

Quand l'État est très fort et qu'il investit beaucoup en éducation, le privé ne peut pas se développer parce que le public donne autant que le privé... la qualité quoi. De sorte que, je n'ai pas eu de problème de choix d'école privée pour mes enfants. J'ai confiance dans l'éducation publique (Cécé – originaire de la Guinée – niveau d'éducation familial : doctorat – choix d'un programme régulier au public (1 enfant) et d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

De cette façon, les participants de ce type de jugement sont satisfaits de la qualité générale de l'éducation dispensée par les écoles publiques dans le contexte montréalais. Ils ne considèrent pas qu'elles puissent nuire au parcours scolaire de leurs enfants. L'analyse révèle que les parents immigrants qui ont construit un jugement en faveur des programmes réguliers au public (jugement #3) manifestent un discours envers les écoles privées qui est similaire à ceux qui construisent un jugement en faveur des programmes enrichis et sélectifs au public (jugement #2). La fréquentation d'un établissement privé n'est pas perçue comme un facteur décisif sur le parcours scolaire. Or, la perception qu'ils ont des programmes réguliers au public et leur impact présumé sur les parcours scolaires diffèrent de celle des parents immigrants qui ont construit le jugement #2.

7.4 Le jugement en faveur des collèges français (jugement #4)

Le dernier type de jugement hiérarchisé identifié est celui en faveur des collèges français (jugement #4). Il se caractérise par une perception que les collèges français présents sur le territoire de Montréal, soit le Collège international Marie de France et le Collège Stanislas, offrent une meilleure éducation en comparaison à celle dispensée par les écoles du système éducatif du

Québec, que celles-ci soient privées ou publiques. Les discours de ces parents immigrants par rapport à l'offre éducative au niveau du secondaire dans le contexte montréalais se construisent donc autour des deux catégories hiérarchisées suivantes : les « collèges français » versus les « écoles québécoises ». Une logique catégorielle et dichotomique caractérise leurs discours. Très peu de distinctions sont effectuées entre les écoles privées et publiques du système éducatif du Québec, démontrant une conception généralement uniforme de l'offre éducative de ces écoles. Dans l'ensemble, les parents immigrants de ce type de jugement ont opté pour un collège français pour leurs enfants (voir annexe 10 – tableau 4). Les participants qui manifestent ce type de jugement de l'offre éducative proviennent de divers pays : France (x 2), Haïti, Algérie, Roumanie et Liban. À l'exception d'une participante, les ménages de ces participants ont tous au moins un parent qui détient un diplôme universitaire. Les parents immigrants qui ont construit le jugement #4 ont auto-déclaré un revenu annuel familial brut de 30 000 \$ et plus. En ce qui a trait au nombre d'années passées au Canada, deux sont arrivés depuis 5 à 10 ans et quatre depuis 10 à 15 ans.

L'analyse des récits de ces participants révèle que l'évaluation en faveur des collèges français se base sur quatre croyances principales : 1) l'enseignement de la langue française est meilleur dans les collèges français, 2) le curriculum dispensé dans les collèges français est plus riche en termes de contenus enseignés, 3) la culture institutionnelle des collèges français favorise l'excellence scolaire et 4) le système éducatif de la France offre la meilleure éducation sur le plan international. Ces compétences étant hautement valorisées, leur acquisition est mise au premier plan par ces participants. L'importance accordée à l'acquisition de ces compétences est à la base du jugement négatif général que ces parents immigrants manifestent envers les écoles « québécoises ».

7.4.1 Collèges français : un meilleur enseignement de la langue française

Les parents immigrants de ce quatrième type de jugement estiment que les collèges français enseignent mieux la langue française que les écoles « québécoises ». Cette évaluation constitue le principal critère sur lequel leur jugement en faveur des collèges français se base. Les propos qui suivent illustrent l'importance pour ces parents immigrants de la qualité de l'enseignement de la langue française dans l'évaluation des offres éducatives et l'impact sur leurs choix :

Au secondaire, on a quand même visité, fait des portes ouvertes dans le système québécois. Et dans la balance, il y avait le côté académique [des collèges français] et de l'autre... en fait de compte, ça a toujours penché du côté de l'école française parce qu'au niveau académique on trouvait que le niveau des langues, et étrangère et de la langue française, n'était pas toujours au top en ce qui nous concernait. On a été étonné que ça soit beaucoup des questions à choix multiples, des choses comme ça, donc pas beaucoup de rédaction (Marine – originaire de la France – niveau d'éducation familial : maîtrise – choix d'un collège français (2 enfants)).

Encore une fois, c'est vraiment le niveau de français des élèves. C'est aussi simple que ça. J'ai eu peur. C'était très fort comme réaction. Je me suis dit : « Mon Dieu! Mais s'il fallait qu'à la fin de l'université ou du secondaire, qu'elle écrive comme ça... je ne me le pardonnerais pas ». Parce que j'ai vu qu'il y a un vrai manque de maîtrise de la grammaire, sans parler du vocabulaire et des fautes d'orthographe (Romane – originaire de la France (parents et ex-conjoint originaires des Antilles) – niveau d'éducation familial : maîtrise – choix d'un collège français (1 enfant)).

Je voulais que mes filles apprennent correctement à écrire. Surtout en arrivant... et en entendant les gens parler le français avec des termes... différents... mais aussi au niveau de l'écriture, j'ai vu des enfants ou même des personnes adultes qui écrivaient le français avec beaucoup de fautes d'orthographe ou de grammaire. Je me suis dit : « Ok, est-ce que ça a rapport avec le système éducatif ou est-ce que c'est juste les personnes qui n'arrivent pas à bien écrire? ». Et puis on s'est dit, entre autres, qu'avec le système français, c'est certain que... l'écriture surtout ça va être correct, au niveau de la grammaire et du vocabulaire assez riche (Yazel – originaire du Liban – niveau d'éducation familial : maîtrise – choix d'un collège français (1 enfant)).

Ces propos montrent l'importance accordée à l'apprentissage de la langue française dans l'évaluation des positives des collèges français. Ces participants évaluent que l'enseignement de la langue française est lacunaire dans les écoles québécoises, notamment comparativement à celui dispensé par les collèges français. Cette évaluation négative qu'ils effectuent de l'offre éducative des écoles québécoises pousse ces participants à les éviter.

7.4.2 Collèges français : un curriculum plus riche en contenus enseignés

Outre l'enseignement de la langue française, ces parents immigrants évaluent plus positivement le curriculum dispensé dans les collèges français en comparaison à celui enseigné dans les écoles québécoises. En effet, ils considèrent que les contenus enseignés sont plus riches. Plus précisément, ils estiment qu'il y a davantage de contenus liés à l'histoire, la littérature, la géographie, etc. Ces parents immigrants évaluent l'acquisition de ces enseignements comme insuffisante dans les écoles qui relèvent du système éducatif du Québec. Ils valorisent l'acquisition, à travers le système éducatif, de ce qu'ils nomment une « culture générale », faisant référence à l'apprentissage de

connaissances dans une variété de domaines (p. ex., littérature, arts, sciences) dont l'acquisition est estimée cruciale et socialement valorisée. Les propos qui suivent appuient ces constats :

Aussi, avec le système français, j'ai remarqué peut-être que c'est vrai, peut-être que c'est faux, c'est qu'il y a beaucoup d'accent sur la littérature. Il y a aussi beaucoup de connaissances générales. Les enfants ont plus de connaissances. Comme ils apprennent l'histoire de la France et l'histoire du Québec et du Canada aussi, la géographie canadienne et ailleurs. Je trouve que ça enrichit la connaissance générale. Ils n'apprennent pas tout ça dans les écoles ici (Yazel – originaire du Liban – niveau d'éducation familial : maîtrise – choix d'un collège français (1 enfant)).

Pourtant, certains de ces participants estiment que sur le plan de l'enseignement des sciences, les écoles québécoises détiennent un niveau plus approfondi que celui des collèges français. En effet, ils évaluent l'enseignement des sciences comme plus poussé dans les écoles québécoises :

Mais je sais très bien qu'au niveau scientifique le système québécois, privé et public, les enfants sont vraiment au top des connaissances scientifiques (Yazel – originaire du Liban – niveau d'éducation familial : maîtrise – choix d'un collège français (1 enfant)).

Aussi de ce que j'entends et de ce que j'ai vu dans les portes ouvertes... encore une fois il y a peut-être une part d'impression, il y a une part de subjectif et une part d'objectif. Et bien, les formations en sciences semblent très bonnes. L'accent semble beaucoup plus mis sur les sciences (Marine – originaire de la France – niveau d'éducation familial : maîtrise – choix d'un collège français (2 enfants)).

Malgré ces propos, les participants valorisent davantage le curriculum dispensé dans les collèges français, estimé couvrir davantage la littérature, la géographie et l'histoire, comparativement au curriculum offert dans les écoles québécoises, perçu plutôt axé sur les sciences et lacunaire sur les contenus enseignés qu'ils privilégient. Ces participants estiment donc que le curriculum québécois est moins riche quantitativement (p. ex., moins de contenus enseignés) et qualitativement (p. ex., des contenus enseignés moins diversifiés ou pas assez approfondis).

7.4.3 Collèges français : une culture institutionnelle favorisant l'excellence scolaire

Aussi, ces parents immigrants considèrent que les exigences scolaires qui sont demandées aux élèves sont plus élevées dans les collèges français. En effet, les enseignants y sont perçus comme plus exigeants. Les écoles québécoises sont perçues comme plus permissive et moins exigeante au niveau des contenus enseignés et de la valorisation de l'excellence scolaire :

À mon avis, c'est plus exigeant dans les écoles françaises. On demande plus aux élèves. On leur apprend à être plus vigoureux. Dans les écoles ici, je trouve que c'est trop laisser-aller quoi, trop permissif. Les enfants ne font pas leurs devoirs. Les enseignants laissent aller (Basma – originaire de l'Algérie – niveau d'éducation familial : baccalauréat – choix d'un collège français (1 enfant)).

Le système français est très exigeant et ça je le savais. Ce n'est pas un système où on va te dire : « Ah tu es bon, tu es le meilleur, vas-y, on croit en toi! ». Ce n'est pas vrai. On ne va pas entendre ça. On va te dire que tu peux faire mieux, que tu peux t'appliquer. On va te pousser. Ce n'est pas la même approche pédagogique que dans les écoles québécoises. Même si peut-être on devrait entendre plus de commentaires positifs dans les écoles françaises, je suis contente qu'elle soit dans un système où on la pousse (Romane – originaire de la France (parents et ex-conjoint originaires des Antilles) – niveau d'éducation familial : maîtrise – choix d'un collège français (1 enfant)).

Or, certains de ces parents immigrants évaluent positivement les écoles québécoises sur certains aspects, notamment les rapports entre les enseignants et les élèves jugés moins hiérarchiques, l'adaptabilité perçue du système éducatif aux besoins des élèves, les méthodes pédagogiques estimées plus diversifiées :

Le système français est très rigide. Ce n'est pas un système... c'est un système qui écarte ceux qui n'arrivent pas à suivre le rythme. Dans le système québécois, ils s'intéressent plus au bien-être de l'enfant dans sa globalité, pas uniquement le côté académique. Le système va plus s'adapter aux besoins de l'enfant (Marlissa – originaire d'Haïti (conjoint hollandais) – niveau d'éducation familial : doctorat – choix d'un collège français (2 enfants) et d'une école privée et d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Or, encore une fois, l'évaluation positive des écoles québécoises en lien avec ces éléments n'a pas le contrepoids nécessaire à leur évaluation négative générale. Les propos de Marine illustrent ces constats :

Pendant au moins 4 ou 5 ans, on s'est posé régulièrement la question : « Est-ce qu'on n'aurait pas intérêt à leur ouvrir la porte vers une école québécoise? ». Il y a de très bons aspects qui nous plaisaient comme la pédagogie plus différenciée avec l'enfant qui est plus au centre. Le système français demeure toujours un système plus académique ou je dirais plus classique dans le sens où il y a une hiérarchie entre les enseignants et les élèves. Donc, c'est certain qu'il y a des choses... tout ce qui est lié à la construction de l'enfant, la confiance en soi... je trouve, de ce que j'entends, qui est très bonne dans le système québécois. Mais bon, pour nous, c'est le niveau de l'enseignement de la langue française. C'était un point noir (Marine – originaire de la France – niveau d'éducation familial : maîtrise – choix d'un collège français (2 enfants)).

Dans l'ensemble, les participants de ce type de jugement hiérarchisé considèrent les collèges français comme un choix qui est atout dans la quête d'excellence scolaire. En effet, selon eux, les collèges français assurent un meilleur enseignement du français, offrent des contenus enseignés

plus enrichis et favorisent l'excellence scolaire. Or, certains estiment que les écoles québécoises sont plus centrées sur les besoins des enfants et que l'enseignement des sciences y est très poussé. Or, ces évaluations positives des écoles québécoises ne sont pas suffisantes pour contrer les évaluations négatives.

7.4.4 Système éducatif de la France : supérieur sur l'échelle internationale

Finally, les jugements des participants de ce quatrième type s'appuient sur une représentation hiérarchisée des offres éducatives sur l'échelle internationale. En effet, ils jugent l'offre éducative dispensée par le système éducatif de la France comme supérieure à celle d'autres systèmes éducatifs, notamment celui du Québec. Ces parents immigrants positionnent donc sur l'échelle internationale le système français à une position supérieure. De cette façon, leur évaluation des écoles québécoises se fait à partir de cette représentation des offres éducatives internationales. Les propos qui suivent illustrent cette représentation :

Entre vous et moi, bon [elle pointe l'enregistreuse], c'est la meilleure école. Je ne dis pas Stanislas ou Marie de France, mais l'école française, c'est la meilleure école, pour moi (Basma – originaire de l'Algérie – niveau d'éducation familial : baccalauréat – choix d'un collège français (1 enfant)).

Je me suis dit : « Pourquoi pas lui donner le meilleur, ce qu'elle aurait eu si on était resté en France? ». (...) J'avais la chance étant Française d'avoir un système qui existe ici, qui est l'équivalent. Nous sommes vraiment gâtés de ce point de vue-là. Et donc, j'ai choisi la facilité, mais s'il y avait fallu que je sois au Québec et qu'il n'y ait pas l'équivalent de ce qui se fait en France... ça aurait été compliqué. J'avoue que si je n'avais pas pu trouver un système éducatif équivalent qui convienne qui pourrait amener ma fille assez loin, on serait rentré ou on aurait changé de pays (Romane – originaire de la France (parents et ex-conjoint originaires des Antilles) – niveau d'éducation familial : maîtrise – choix d'un collège français (1 enfant)).

Quoique le choix d'un collège français soit vécu au niveau local, la construction d'un jugement en faveur des collèges français et le choix de ce type d'établissements révèle l'existence de dynamiques internationales dans le marché scolaire montréalais. Alors que la sociologie des marchés scolaires met de l'avant le caractère local des choix (Broccolichi et van Zanten, 1997; Ball et Maroy, 2008; Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013), les données démontrées complètent ces analyses en illustrant comment les représentations internationales jouent sur certains choix locaux. En effet, les choix de ces participants ne sont pas exclusivement effectués entre des écoles relevant d'un même système éducatif, mais également entre des écoles de systèmes éducatifs distincts. Aux

yeux de ces participants, l'offre éducative de certains pays est davantage estimée et socialement valorisée que celles d'autres pays. Ces représentations influent sur leurs jugements et choix dans le contexte montréalais.

Outre les répercussions sur les choix au niveau local, la présence de collèges français dans divers pays semble permettre, voire faciliter, la mobilité internationale de certains de ces participants. En effet, selon les propos de ces parents immigrants, la présence de collèges français à Montréal leur a permis d'émigrer de leur pays d'origine ou de rester au Québec, à Montréal. De cette façon, reprenant la sociologie des mobilités de Urry (2005), la présence internationale de collèges français joue, pour ces parents immigrants, un rôle de « facilitateur » de mobilité internationale, c'est-à-dire qu'elle facilite et rend plus accessible les déplacements géographiques des familles immigrantes qui les choisissent. Cette possibilité est perçue comme un privilège : « *Nous sommes vraiment gâtés de ce point de vue-là (Romane originaire de la France (parents et ex-conjoint originaires des Antilles))* ».

7.5 Conclusion

Ce chapitre visait à présenter les types de jugement hiérarchisé qui composent le corpus et à décrire leur forme (catégories mobilisées) et contenu (croyances ou « bonnes raisons » (Boudon, 2003)). De cette façon, il a mis en lumière la présence de quatre types de jugement hiérarchisé dans le corpus : le jugement valorisant les écoles privées (jugement #1), le jugement en faveur des programmes enrichis et sélectifs au public (jugement #2), le jugement en faveur des programmes réguliers au public (jugement #3) et le jugement valorisant les collèges français (jugement #4). Il a été démontré que ces quatre jugements font intervenir des échelles de hiérarchisation des offres éducatives distinctes. Ce chapitre a également exposé les croyances principales à la base de ces quatre jugements. Il a ainsi permis l'approfondissement de la compréhension des raisonnements à la base des choix des participants. En effet, ce chapitre a dévoilé les justificatifs au fondement des jugements hiérarchisés des offres éducatives. Les participants mobilisent surtout des arguments en relation aux facteurs estimés influencer la réussite scolaire et la socialisation des élèves. Ces arguments sont mobilisés dans une perspective de parent, c'est-à-dire dans un rapport partial, intéressé (van Zanten, 2009a).

Dans l'ensemble, ce chapitre a mis en lumière la diversité dans le corpus des rapports à l'offre éducative au secondaire dans le marché scolaire montréalais. En effet, les participants n'évaluent pas l'offre éducative selon les mêmes principes, références et points de comparaison. Ils ne définissent pas les mêmes cadres de comparaison ou répertoires d'évaluation. Si nous nous référons aux recherches qui portent sur les rapports des immigrants au système éducatif du Québec, cette diversité n'est pas surprenante. En effet, un simple coup d'œil aux résultats des études permet de constater que les parents immigrants construisent des rapports distincts envers le système éducatif du Québec. Ils ont des satisfactions et insatisfactions qui varient. De cette façon, les données de cette thèse ajoutent à ce constat. Mais encore, ce chapitre a montré un type de jugement des offres éducatives et de choix peu étudié dans le contexte québécois, soit le jugement en faveur des collèges français conduisant au choix de ce type d'établissements scolaires. En effet, aucune recherche empirique n'a porté sur les parents immigrants qui ont opté pour un collège français dans le contexte québécois.

Malgré la diversité retrouvée, il n'en demeure pas moins que les écoles privées sont considérées dispenser la meilleure éducation par la majorité des participants. Ce constat soulève des questionnements à savoir si les écoles privées sont généralement mieux évaluées par les parents immigrants de Montréal. Mais aussi, est-ce que cette perception positive est davantage présente chez certaines communautés issues de l'immigration? La faible proportion de participants qui considèrent les programmes enrichis et sélectifs au public comme dispensant la meilleure éducation fut surprenante à certains égards. Nous estimions que davantage de participants les auraient placés à la position supérieure de leur échelle de hiérarchisation. Il n'en demeure pas moins que, dans l'ensemble, la majorité des participants ont une évaluation somme toute positive des programmes enrichis et sélectifs au public, les préférant aux programmes réguliers au public.

Maintenant que nous avons présenté les quatre types de jugements hiérarchisés qui composent le corpus, le prochain chapitre s'attarde à mieux comprendre leur construction. Plus précisément, il examine le rôle des réseaux sociaux, mais aussi celui des socialisations et expériences des participants sur la construction de leur jugement hiérarchisé.

Chapitre VIII – Construction des jugements hiérarchisés : articulation des contextes d'accueil et d'origine

L'un des objectifs de cette thèse est de mieux comprendre la façon dont les parents immigrants interrogés ont construit leur jugement hiérarchisé des offres éducatives du secondaire dans le contexte montréalais. Dans la lignée des travaux de Bulman (2004), mais aussi de ceux de van Zanten (2009a), ce chapitre se penche sur le rôle des valeurs ou idéaux collectifs (rationalité axiologique), mais aussi du passé scolaire sur la construction des jugements hiérarchisés des offres éducatives des participants. S'attarder à comprendre le rôle de ces dimensions se résume également à poser la question de la mobilisation de références de deux cadres de référence (celui du pays d'origine et celui du pays d'accueil) pour appréhender le marché scolaire. Des recherches ont mis en lumière l'utilisation de références liées au pays d'origine par les parents immigrants afin d'évaluer le système éducatif du pays d'accueil (Kanouté, 2007; Charette, 2016; Vincent, 2014; Byrne et De Tora, 2012).

Mais encore, considérant que les choix sont des coproductions (van Zanten, 2009a; Blanchard et Cayouette-Remblière, 2011; Ball et Vincent, 1998), l'influence des relations sociales des répondants a aussi fait l'objet d'une attention particulière. De cette façon, il convient de s'attarder au rôle joué par ces relations sociales dans la construction des jugements hiérarchisés des offres éducatives des parents immigrants interrogés. Les membres de la famille sont ici pensés dans une conception élargie, c'est-à-dire que la famille ne se restreint pas au noyau nucléaire (parents et enfants). Cependant, les résultats montrent que les membres de la famille rapprochée (noyau nucléaire) ont eu une plus grande influence que les membres de la famille éloignée (p. ex., grands-parents), notamment attribuable au fait qu'ils n'habitent pas au Canada. Les réseaux sociaux se réfèrent aux relations sociales que les acteurs sociaux entretiennent qui ont contribué à la construction du jugement. Elles peuvent être d'ordre personnel (p. ex., amis, connaissances, parents du quartier, communautés d'appartenance), professionnel (p. ex., collègues) ou scolaire (p. ex., professionnels du milieu scolaire). Reprenant l'approche de van Zanten (2009a), qui s'appuie entre autres sur les perspectives de Karpik (2007) et Granovetter (2007), ces relations sociales sont analysées comme des « dispositifs de jugement » (Karpik, 2007) qui agissent en tant que soutien

aux processus de prise de décisions, et donc à la construction des jugements des offres éducatives. De cette façon, nous nous intéressons également aux usages, ou non-usages, des dispositifs d'information.

Nous avons donc effectué l'analyse des processus de prise de décision racontés par les répondants en nous intéressant plus particulièrement aux influences des socialisations, expériences vécues et des discours véhiculés dans leurs réseaux sociaux sur la construction de leurs jugements hiérarchisés. Cette analyse a été développée en lien avec le chapitre précédent (chapitre VII) – un chapitre qui expose les types de jugements hiérarchisés identifiés dans le corpus et les croyances au fondement de ces derniers. De cette façon, nous avons identifié quatre types de construction des jugements hiérarchisés. Comme nous l'expliquons plus en profondeur à la section 8.2 de ce chapitre, ces types de construction ne recoupent pas nécessairement les types de jugements hiérarchisés du chapitre précédent. De plus, nous nous sommes également penchées sur l'évolution racontée des perceptions de l'offre éducative au secondaire au Québec des répondants selon la séquence avant/après l'immigration afin de mieux entrevoir le poids du contexte du pays d'accueil dans la construction des jugements hiérarchisés. Cela constitue le cœur de la première section de ce chapitre.

8.1 Transformation des perceptions de l'offre éducative du secondaire

Afin de s'attarder aux types de constructions repérés, un intérêt particulier a été porté à son évolution selon la séquence avant/après l'immigration. Plus particulièrement, il s'agit de répondre à la question suivante : est-ce qu'il y a continuité, ou *a contrario* rupture, dans les perceptions de la qualité de l'éducation au Québec au niveau du secondaire des participants selon la séquence avant/après l'immigration? La réponse à cette question permet notamment de mieux entrevoir le poids relatif du contexte du pays d'accueil sur la construction des jugements des offres éducatives des participants. Les sous-sections qui suivent présentent les résultats obtenus en relation à cette question spécifique.

8.1.1 Représentation positive de la qualité de l'éducation au Québec avant l'immigration

Dans un premier temps, l'analyse des récits illustre la présence d'une représentation positive de la qualité de l'éducation au Québec avant l'immigration traversant l'ensemble du corpus. Les discours des participants montrent que cette représentation s'appuie sur une adéquation perçue entre le niveau de développement économique et social d'un pays et l'évaluation de la qualité de l'éducation qui y est dispensée. En effet, les répondants associent « qualité de l'éducation » et « pays occidentaux/riches/développés ». Les propos qui suivent illustrent ces constats :

J'avais confiance d'emblée dans le système éducatif. Je me disais que c'est un pays occidental, riche, etc., qu'il devait y avoir moyen d'avoir une bonne éducation qui ressemble à ce que l'on retrouve en France (Romane – originaire de la France (parents et ex-conjoint originaires des Antilles) – niveau d'éducation familial : maîtrise – choix d'un collège français (1 enfant)).

Avant de venir au Canada, je pensais que les écoles ici étaient toutes bonnes. Je pensais ça parce que c'est le Canada. C'est un pays riche. C'est ça que je pensais (Anh – originaire du Vietnam – niveau d'éducation familial : baccalauréat – choix d'une école privée (1 enfant)).

Ainsi, les participants racontent, rétrospectivement, qu'ils avaient une représentation positive de la qualité de l'éducation au Québec avant d'y immigrer. L'omniprésence de cette perception laisse entrevoir l'existence d'une représentation positive de l'éducation dispensée au Canada à l'international. Les répondants l'auraient intériorisée.

8.1.2 Affaiblissement de la perception positive pour le secondaire après l'immigration

Or, les récits de la très grande majorité des participants se caractérisent par un changement sur le plan de la perception de la qualité de l'éducation au Québec au niveau du secondaire selon la séquence avant/après l'immigration. En effet, au moment de l'entretien, la plupart des participants perçoivent différemment la qualité de l'éducation au niveau du secondaire en comparaison à ce qu'ils avaient envisagé avant leur immigration. Les propos qui suivent illustrent ce passage :

Au début, je ne comprenais pas pourquoi les Asiatiques payaient pour envoyer leurs enfants dans les écoles privées. Au début, je ne comprenais pas pourquoi parce que moi j'ai toujours pensé que les écoles au Canada, c'est toujours parfait. Et après, 2-3 ans, au Canada, j'ai commencé à comprendre pourquoi ils choisissent les écoles privées pour les enfants au secondaire. (...) Donc maintenant, je trouve que ce n'est pas parfait comme avant parce qu'il y a des problèmes quand même (May – originaire du Vietnam – niveau d'éducation familial : baccalauréat – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Selon moi, l'école publique, par exemple les écoles secondaires ici, ce n'est pas vraiment bon comme je pense au début (Anh – originaire du Vietnam – niveau d'éducation familial : baccalauréat – choix d'une école privée (1 enfant)).

Certes, le degré du changement des perceptions de l'offre éducative au secondaire selon la séquence avant/après l'immigration varie dans le corpus en fonction des types de jugements hiérarchisés construits (chapitre VII). Il n'en demeure pas moins que les perceptions de l'offre éducative du secondaire au moment de l'entretien diffèrent pour la très grande majorité des participants de celles qu'ils avaient avant leur immigration au Québec. Dans l'ensemble, un constat ressort : les jugements hiérarchisés que les parents immigrants manifestent envers l'offre éducative au secondaire sont construits après l'immigration, c'est-à-dire au contact du contexte du pays d'accueil. Ces propos montrent ainsi le caractère contextualisé des jugements. À l'étape du secondaire, les parents immigrants interrogés manifestent une perte de confiance envers la qualité de l'éducation dispensée par les écoles publiques de cet ordre d'enseignement, particulièrement celles non dotées de programmes enrichis et sélectifs.

Maintenant que nous avons montré le poids de l'expérience dans le pays d'accueil sur la construction des jugements hiérarchisés, la prochaine section présente les quatre types de construction identifiés dans le corpus.

8.2 Rôle des réseaux sociaux, expériences et socialisations dans la construction

L'analyse des récits des participants révèle donc que les jugements hiérarchisés que les parents immigrants construisent des offres éducatives du secondaire sont fortement ancrés dans le contexte du pays d'accueil. Plus précisément, c'est à travers les interactions et les expériences vécues dans le contexte du pays d'accueil que les parents immigrants interrogés les construisent. Ces interactions et expériences peuvent parfois prendre place dans le milieu scolaire, parfois dans le contexte du travail ou en interaction avec les individus composant leurs réseaux sociaux. Ces interactions et expériences sont toutefois vécues à travers la vision du monde social des participants, cette dernière étant façonnée par leurs expériences, leurs socialisations, leurs positions sociales, leurs valeurs, etc. Ainsi, ces interactions et expériences sont également teintées par les socialisations reçues dans le pays d'origine ou autres pays habités antérieurement. En effet,

l'analyse révèle que les stratégies comparatives des offres éducatives des participants impliquent la mobilisation d'éléments qui font référence aux scolarisations reçues dans le pays d'origine.

Ainsi, la construction des types de jugement des offres éducatives du secondaire s'appuie sur deux cadres de référence, soit celui du contexte d'origine et du contexte d'accueil, que les participants mobilisent à des degrés divers afin de guider la construction de leurs jugements et décisions. Les participants utilisent diverses références (p. ex., expériences, connaissances, points de vue) acquises au cours de leur vie afin d'évaluer les offres éducatives disponibles à Montréal pour l'ordre d'enseignement du secondaire. De cette façon, ces résultats concordent avec les perspectives développées par Vincent (2014) sur les processus de construction des représentations sociales en contexte migratoire. En effet, ce dernier les considère tout particulièrement complexes, puisqu'ils sont ancrés dans deux cadres de référence : celui du pays d'origine et celui du pays d'accueil. Plus précisément, il rapporte que puisque « les représentations sociales constituent un mode de connaissance contextualisé qui se développe à partir des interactions de l'individu avec son milieu de vie, il ne fait alors aucun doute que l'expérience migratoire ne peut qu'exercer d'importants effets tant sur leurs contenus que sur les modalités de leur émergence » (Vincent, 2014, p. 31).

Comme démontré au chapitre VII, le corpus se compose de quatre types de jugements hiérarchisés des offres éducatives : jugement en faveur des écoles privées (jugement #1), jugement en faveur des programmes enrichis et sélectifs au public (jugement #2), jugement en faveur des programmes réguliers au public (jugement #3) et jugement en faveur des collèges français (jugement #4). De cette façon, l'analyse de la construction des quatre types de jugements hiérarchisés (chapitre VII) a permis d'identifier quatre types de construction distincts. Il s'agit de : 1) la construction du jugement contre les programmes réguliers au public; 2) la construction du jugement pour les écoles privées; 3) la construction du jugement contre les écoles privées (pour les écoles publiques) et 4) la construction du jugement pour les collèges français. Les prochaines sections servent à décrire ces quatre types de construction des jugements hiérarchisés identifiés. Les types de jugement et les types de construction des jugements ne se juxtaposent pas nécessairement. Le tableau 8.1 ci-dessous illustre les quatre types de jugements (chapitre VII) et les quatre types de construction des

jugements et leur juxtaposition, lorsque c'est le cas. Décortiquer ainsi les types de jugements hiérarchisés du chapitre VII permet de rendre les propos plus intelligibles.

Tableau 8.1 : Types de jugement hiérarchisé selon les types de construction de ces jugements

	Jugement pour écoles privées (jugement #1)	Jugement pour prog. enrichis et sélectifs public (jugement #2)	Jugement pour prog. réguliers public (jugement #3)	Jugement pour les collèges français (jugement #4)
Construction contre prog. rég. public	X	X		
Construction pour écoles privées	X			
Construction contre écoles privées		X	X	
Construction pour collèges français				X

8.2.1 Construire un jugement contre les programmes réguliers au public

Le premier type de construction des jugements des offres éducatives identifié est celui en défaveur des programmes réguliers au public. Il caractérise les récits des participants qui ont construit les deux types de jugements hiérarchisés suivants : le jugement en faveur des écoles privées (jugement # 1) et le jugement en faveur des programmes enrichis et sélectifs au public (jugement # 2) (chapitre VII). Les prochaines sous-sections travaillent à présenter les dimensions constitutives identifiées dans ce type de construction, qui ne sont probablement pas exhaustives.

8.2.1.1 Un fort discours véhiculé défavorable aux programmes réguliers au public

Comme exposé au chapitre VI, la grande majorité des participants manifestent une perception négative des programmes réguliers au public ou des écoles publiques non dotées de programmes

enrichis et sélectifs. La construction de cette représentation peut notamment s'expliquer par la présence d'un discours défavorable envers ces dernières qui est omniprésent dans les réseaux sociaux de ces participants. En effet, les perceptions subjectives de ces parents immigrants sont influencées par la présence d'un discours négatif véhiculé envers les programmes réguliers du secteur public dans leurs réseaux sociaux ou par d'autres sources d'information (p. ex., Internet). Ce discours influe non seulement sur les représentations, mais également les choix concrets de la plupart de ces parents immigrants. Les propos qui suivent appuient ces constats :

J'ai entendu des choses de droite à gauche sur l'école publique. De la part de qui? De la part de collègues, d'autres parents qui sont des amis ou d'autres relations. Je me suis beaucoup renseignée auprès de parents qui sont passés par là avant moi. Pour moi, c'était angoissant parce que j'ai entendu plein de choses sur l'école publique, beaucoup de négatif malheureusement qui m'inquiétait. Mon école de quartier, ce que j'en entendais, ça ne me plaisait pas du tout. Je ne voulais pas que mon fils fréquente cette école (Johar – originaire de la France (parents et ex-conjoint algériens) – niveau d'éducation familial : baccalauréat – choix d'une école privée (1 enfant)).

Pour moi, j'hésitais à mettre mon fils dans une école publique ordinaire, surtout celle de notre quartier. J'entendais des choses... que la police venait et tout. Qui vous a dit cela? Des amis qui sont des parents. Comme autour de moi, j'ai des parents qui ont des enfants, beaucoup qui sont des immigrants. Aussi, j'ai cherché des « feedbacks » sur Internet (Magda – originaire de la Roumanie – niveau d'éducation familial : collégial – choix d'un collègue français (1 enfant)).

Ce discours circule donc dans les réseaux sociaux (collègues, amis, connaissances, membres de la famille ou de la communauté d'appartenance, autres immigrants, etc.) de ces participants, influençant leurs perceptions et choix concrets. Emma a été influencée par ce discours puisqu'il fut véhiculé par des individus qui sont nés au Québec. Ses propos illustrent que cela a légitimé ce discours puisqu'elle s'est positionnée dans un rapport du type « connaisseur/néophyte » avec ces individus, ayant estimé qu'ils avaient davantage d'expériences relativement au système éducatif du Québec :

Je me suis fait dire par des amis québécois : « Si ta fille va au régulier, elle va s'embêter ». Et là, je me suis mise à me questionner. (...) On leur a fait confiance parce qu'ils connaissaient notre fille, qu'ils étaient québécois et qu'ils connaissaient donc mieux le système scolaire que nous (Emma – originaire de la France – niveau d'éducation familial : doctorat – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Ce manque de confiance véhiculé dans les réseaux sociaux influence les perceptions subjectives de l'offre éducative au secondaire de ces parents immigrants ainsi que leurs choix concrets. En

effet, ils évitent les programmes réguliers des écoles secondaires publiques, à moins d'y être contraints. D'autres chercheurs ont souligné que le niveau de confiance dans le système public influe sur les perceptions et décisions des parents (Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013; Poikolainen, 2012). En effet, un niveau de confiance élevé envers l'éducation publique est lié à une moindre présence du phénomène de choisir l'école de ses enfants. Or, ces parents immigrants sont sensibles à ce discours négatif. Les propos d'Emma laissent présumer que les parents immigrants pourraient être davantage influencés par ce discours en raison de leur méconnaissance perçue du système éducatif du Québec. La présence de cette représentation négative des programmes réguliers du secteur public chez la très grande majorité des participants interrogés, mais également leurs sources d'informations, laisse présumer de la force de ce discours dans le contexte montréalais.

8.2.1.2 Des expériences dans le contexte du pays d'accueil qui sèment des doutes

L'analyse met également en lumière l'influence d'expériences vécues dans le contexte d'accueil par ces participants sur la construction d'un jugement en défaveur des programmes réguliers au public. Pour quelques-uns d'entre eux, les expériences vécues lorsque leur enfant fréquentait l'école publique primaire du quartier ont participé à la construction d'une perception négative des programmes réguliers du secteur public et d'une volonté de les éviter au niveau de l'enseignement secondaire. Les propos qui suivent illustrent les différences entre les attentes envers les écoles publiques au primaire et les services éducatifs dispensés par celles-ci. Cette distance perçue participe à créer, chez ces répondants, de l'insatisfaction et des doutes sur la qualité de l'éducation dispensée dans les programmes réguliers du secteur public au secondaire :

Mon fils s'est ennuyé au primaire. Il s'est ennuyé parce qu'il n'était pas stimulé et que ça n'avancait pas assez vite. Quand mon fils rentrait, il me disait qu'il avait lu pendant 2 heures parce que les autres n'avaient pas fini leurs devoirs. Ils n'arrivaient pas à finir leur examen ou les travaux donnés en classe. Il y a quelque chose qui ne marche pas. Je me suis dit que je ne voulais pas que ça arrive au secondaire aussi (Johar – originaire de la France (parents et ex-conjoint algériens) – niveau d'éducation familial : baccalauréat – choix d'une école privée (1 enfant)).

Au primaire, on a décidé de transférer notre fille à l'école publique du quartier parce que l'école privée coûtait cher. On s'est dit qu'on va la mettre pour voir. Là, déjà, il y avait les vêtements à gérer parce qu'il n'y avait pas d'uniforme. Il fallait suivre la mode. Et les notes, mademoiselle se la coulait douce. 70 %, ce n'est pas plus grave que ça. Alors qu'à son école privée, elle avait 90 %. Et là on disait : « Mais là il faut travailler un peu plus. Avant, tu avais plus ». Elle disait : « Mais l'enseignante a dit que c'était

correct ». Ok bon, on s'est dit qu'on ne va pas trop la pousser parce que sinon on va dire qu'on la pousse trop. L'enseignante des fois se sentait jugée quand je disais : « Ah, les notes et tout ça », elle disait : « Et bien là écoutez, il ne faut pas trop pousser votre fille ». Tu sens que tu marches sur des œufs parce que tu ne veux pas juger l'enseignante. Alors, il fallait comme jongler. J'ai remarqué que ce n'est pas un nivellement par le haut. C'est un nivellement par le bas. Au départ, ils nous avaient dit que c'était le nivellement par le haut pour ceux qui sont bons. Mais c'est difficile de faire ça quand tu as une classe où il y a des élèves en difficultés. On ne lui donnait pas autant. Je ne voulais pas que la même chose arrive au secondaire (Chéckina – originaire du Congo – niveau d'éducation familial : baccalauréat – choix d'une école privée (1 enfant)).

Ces expériences sont certes perçues à travers la lentille de ces participants, c'est-à-dire à travers leur vision du monde social, étant liée à leurs socialisations, expériences, positions sociales, valeurs, etc. Ces expériences ou observations ont contribué à leur construction d'un jugement en défaveur des programmes réguliers au public pour le secondaire.

8.2.1.3 Ignorer les discours favorables aux programmes réguliers au public

En interaction avec le contexte d'accueil (discours véhiculés, interactions et expériences avec le système éducatif, interactions ou expériences dans la société, etc.), ces participants construisent leur jugement défavorable envers les programmes réguliers au public. Ce jugement les incite à opter pour des programmes enrichis ou sélectifs au public ou pour des écoles privées, à moins d'être contraints (voir chapitre IX). Ces interactions et expériences ont participé à créer des doutes sur la qualité de l'éducation dispensée par les programmes réguliers au public ou l'école publique du quartier lorsqu'elle n'offre pas de programmes enrichis et sélectifs. Certains participants vont même jusqu'à ne pas considérer des opinions en faveur des programmes réguliers au public ou de l'école du quartier non dotée de programmes enrichis et sélectifs qui sont véhiculées dans leurs réseaux sociaux. Les propos de Johar originaire de la France illustrent cela :

Et pourtant, j'ai aussi parlé à des parents dont les enfants étaient à l'école du quartier, des parents qui habitent dans mon quartier et ils étaient très satisfaits. Il n'y avait aucun doute là-dessus, mais moi j'ai eu des doutes (Johar – originaire de la France (parents et ex-conjoint algériens) – niveau d'éducation familial : baccalauréat – choix d'une école privée (1 enfant)).

Dans l'ensemble, les participants qui construisent une perception négative des programmes réguliers du secteur public ou de l'école du quartier lorsqu'elle n'offre pas de programmes enrichis et sélectifs sont, dans une large mesure, influencés par les discours véhiculés en défaveur de cette

option. La forte présence de ce discours dans les réseaux sociaux de ces parents immigrants crée des doutes envers la qualité de l'éducation qui est dispensée par les programmes réguliers au public. En effet, comme soulevé par Byrne et De Tora (2012), ces parents immigrants semblent avoir incorporé les inquiétudes et les doutes des individus qui composent leurs réseaux sociaux envers les programmes réguliers au public. La plus faible présence dans leurs réseaux sociaux de discours en faveur de ces programmes ne fait pas le contrepois. Pour certains, cette représentation négative est également façonnée par leurs expériences jugées insatisfaisantes au niveau d'enseignement du primaire. Pour d'autres, ce sont leurs observations des caractéristiques des publics scolaires des programmes réguliers des écoles publiques qui ont, entre autres, contribué à la construction d'une perception négative envers ces derniers.

8.2.2 Construire un jugement en faveur des écoles privées

Comme démontré au chapitre VII, la majorité des participants estiment que les écoles privées dispensent une éducation de meilleure qualité que les écoles publiques, que celles-ci dispensent des programmes enrichis et sélectifs ou non. Ainsi, la construction d'un jugement en faveur des écoles privées est celle qui est la plus présente dans le corpus. L'analyse des récits de ces participants montre que la construction de ce type de jugement se caractérise par l'influence de diverses dimensions. Les prochaines sous-sections les décrivent.

8.2.2.1 Un fort discours véhiculé valorisant les écoles privées

L'analyse montre que les réseaux sociaux des répondants qui ont construit un jugement privilégiant les écoles privées sont fortement constitués d'individus qui valorisent également cette catégorie d'écoles. En effet, la valorisation des écoles privées est fortement présente parmi les réseaux sociaux (professionnel, personnel, etc.) et les membres de la famille de ces participants. Les propos soutiennent ces constats :

Mes amies, mes collègues de travail parfois... partout tu entends que le privé, c'est bien. Alors, tu te dis que c'est bien (Elhili – originaire du Sri Lanka – niveau d'éducation familial : collégial – choix d'un programme régulier au public (1 enfant) et d'une école privée (2 enfants)).

I thought why not sending my kids to a private school because that's what I heard you know. I heard that private is good because you get a good diploma. In my community, people think private is better. When your kids go to a private school, you can be proud. You can level up to somebody else. You can say: « My son or my daughter is in that school ». (...) Sometimes I get jealous when people tell me that their kids have good grades, go to a good private school. I would have liked that too (Lei – originaire des Philippines – niveau d'éducation familial : collégial – choix d'un programme enrichi et sélectif au public et d'un programme régulier au public (1 enfant) et d'un programme régulier au public (1 enfant)).

Ces propos montrent que le choix d'une école privée est valorisé dans les réseaux de ces parents immigrants (communautés, membres de la famille, amis, collègues, etc.). Ce discours est mobilisé par les participants afin de construire leurs perceptions des offres éducatives. De plus, le fait qu'une notion de prestige social soit attachée au fait de fréquenter des écoles privées semble favoriser la construction d'un jugement en faveur de cette catégorie d'écoles. En effet, la fréquentation d'une école privée constitue dans certains réseaux sociaux un indicateur du degré de succès scolaire des enfants, et donc par prolongement du degré de succès de la famille.

8.2.2.2 Proximité perçue avec les normes de socialisation prônées

Comme démontré au chapitre VII, la construction d'un jugement en faveur des écoles privées peut être mis en relation avec les normes de socialisation ou d'éducation et les types de rapports parents/enfants valorisés. Mais plus encore, ces normes sont souvent liées à la socialisation reçue et aux modèles de parentalité connus ou prônés. Les écoles privées sont ainsi perçues par une importante portion des participants qui les valorisent comme étant davantage enlignées avec les normes, façons de faire ou de se comporter prônées. *A contrario*, les cultures institutionnelles des écoles publiques sont davantage perçues comme plus éloignées des normes d'éducation connues ou prônées. Selon ces répondants, les écoles privées permettent de faire le pont entre les normes d'éducation/socialisation occidentales perçues comme plus laxistes et libérales et celles qu'ils ont connues et qu'ils prônent :

Avec le portail à Regina Assumpta [école privée], j'étais rassurée parce que je me suis dit que j'allais voir toute la journée de mes filles, que j'allais savoir tout. (...) Alors, qu'à Sophie-Barat [école publique], il n'a pas ça. Moi, ça m'a rassurée parce qu'en Algérie et en France, nos parents avaient le droit d'ouvrir nos sacs à dos, de fouiller. Ils savaient tout. Même s'il n'y avait pas de communication avec l'école, ils savaient ce qui se passait. Mais ici, les jeunes sont un peu indépendants. Là, elles n'ont pas le choix. Même si elles ne veulent pas me dire ce qui se passe à l'école. Je le sais. Elles n'ont pas le choix (Latifa – originaire de l'Algérie – niveau d'éducation familial : maîtrise – choix d'une école privée (3 enfants)).

Pour les écoles privées, c'est la discipline. Dans les écoles publiques, souvent, il y a des enfants qui ne font pas leurs devoirs, les enseignants laissent passer comme ça. Ce n'est pas bon. C'est un peu trop facile pour les enfants. Je dis comme ça, c'est... je suis peut-être influencée par l'éducation de mon pays. Je ne sais pas, mais je trouve comme ça (May – originaire du Vietnam – niveau d'éducation familial : baccalauréat – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Pour ces participants, les écoles privées sont valorisées puisqu'ils les associent à des normes de socialisation/d'éducation qui leur rappellent celles reçues. Ils valorisent les milieux scolaires qui leur apparaissent plus familiers ou près de ce qu'ils connaissent. Le choix d'une école privée serait ainsi une stratégie d'éducation de leurs enfants dans un contexte qui diffère de celui qu'ils ont connu.

8.2.2.3 Réinterprétation de valeurs ou idéaux collectifs acquis avant l'immigration

Or, la valorisation des écoles privées dans le contexte montréalais ne s'enlignait pas toujours avec les normes ou valeurs endossées dans le pays d'origine. En effet, la construction d'un jugement favorable envers les écoles privées engendre chez plusieurs de ces participants des tensions avec des valeurs qu'ils approuvaient dans leur pays d'origine, notamment celles d'égalité et de justice sociale envers l'accès à l'éducation. Les propos qui suivent illustrent une réinterprétation de valeurs ou idéaux collectifs, justifiée par le fait d'être dans un contexte différent de celui de leur pays d'origine :

Pour moi, c'était hors de question de payer un centime pour aller à l'école. Moi, je n'ai pas été... ni le père de ma fille d'ailleurs. On a fait toute notre scolarité en France sur des bourses, dans des établissements publics. Mes parents n'ont jamais payé un centime pour l'école, sauf les frais d'inscription qui étaient dérisoires. Donc, oui, là, on se retrouve lui et moi en totale contradiction avec les trajectoires qu'on a eues et nos convictions. Moi, je suis pour l'égalité de tous devant l'accès à l'éducation. Je trouve ça scandaleux de devoir avoir à payer pour être certaine que mon gamin va faire un super programme et en même temps, je me retrouve à le faire. (...) Moi, mon dilemme sur le privé, le fait que je l'ai mise dans une école privée alors que moi je suis plutôt une fervente défenseuse du public, je le mets beaucoup maintenant rétrospectivement... je l'analyse comme... c'est parce que je suis immigrante. C'est mon côté migrant qui ressort quand j'ai fait ça. La réussite scolaire, c'est essentiel. Là, je suis du type immigrant de base. Ma fille va à l'école et il faut que ça marche. Je pense qu'il y a un truc lié au fait d'être dans un pays qui n'est pas le mien (Morgane – originaire de la France – niveau d'éducation familial : doctorat – choix d'une école privée (1 enfant)).

Dans le contexte montréalais, ces participants font fi de valeurs ou d'idéaux collectifs auxquels ils ont toujours adhéré dans leur pays d'origine. Les doutes qu'ils ont envers les écoles publiques les

incitent à valoriser les écoles privées et à aller à l'encontre de leurs valeurs sociales antérieurement préconisées. À l'instar de Lessard (2019), ces propos indiquent que le marché scolaire montréalais perçu par ces participants les pousse à renier leurs idéaux collectifs.

8.2.2.4 Des discours en faveur des écoles publiques qui ne font pas le poids

Les récits d'une importante portion des répondants qui valorisent les écoles privées montrent que des individus de leurs réseaux sociaux ont véhiculé des discours positifs envers les écoles publiques, notamment celles dotées de programmes enrichis et sélectifs. Cependant, la présence de ce discours est beaucoup moins marquée que celle de discours valorisant les écoles privées. Ces représentations positives des écoles publiques ne suffisent pas à changer le jugement en faveur des écoles privées de ces répondants. Les propos de Marlissa originaire d'Haïti qui suivent illustrent cela :

On m'avait dit du bien quand même de l'école secondaire de mon quartier, qui a quand même le baccalauréat international. Mais bon, il y a aussi toujours ce petit préjugé de l'école publique qui était présent (Marlissa – originaire d'Haïti (conjoint hollandais) – niveau d'éducation familial : doctorat – choix d'un collège français (2 enfants) et d'une école privée et d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Quelques participants ont également raconté avoir vécu du jugement de la part de certains individus composant leur réseau social à l'égard de leur perception en faveur des écoles privées et de leurs choix voulus. En effet, leurs réseaux sociaux sont constitués d'individus qui se positionnent contre les écoles privées, en raison d'idéaux de justice sociale :

Quand j'ai parlé à certaines personnes de mon entourage, j'ai senti un préjugé : « Ah oh, tu es dans le domaine de l'éducation et tu veux une école privée? ». Quelqu'un m'a dit : « Écoute, je ne comprends pas. Il faut que tu m'expliques. Tu travailles dans le milieu de l'éducation. Tu défends les centres de la petite enfance. Tu défends l'école pour tous et tu inscrites ton enfant dans une école privée » (Anaïs – originaire de l'Algérie – niveau d'éducation familial : baccalauréat – choix d'une école privée (1 enfant)).

Dans mon milieu de travail [milieu de l'éducation], certains de mes collègues sont... ces personnes ont le discours... ce sont plutôt des femmes... elles ont le discours : « Ah, l'école publique, c'est bien. Et si toi tu lâches l'école publique, qui va y envoyer ses enfants, qui va sauver l'école publique? ». Je n'ai pas à sauver l'école publique. Non non non (Morgane – originaire de la France – niveau d'éducation familiale : doctorat – choix d'une école privée (1 enfant)).

Des discours en faveur des écoles publiques sont donc également présents dans le marché scolaire montréalais. Toutefois, ils ne font pas le poids chez les participants qui valorisent les écoles privées. Ils sont plutôt influencés par le discours en faveur des écoles privées, fortement présent dans leurs réseaux sociaux. Il est possible qu'ils soient davantage influencés par les discours qui confortent le plus leur point de vue. Pour des participants, valoriser les écoles privées dans le contexte montréalais concorde avec les normes d'éducation prônées, généralement liées aux façons dont ils ont eux-mêmes été socialisés dans leur pays d'origine. Pour d'autres, valoriser les écoles privées dans le contexte montréalais coïncide avec une réinterprétation ou un « rejet » de valeurs ou idéaux collectifs auxquels ils adhéraient dans leur pays d'origine.

8.2.3 Construire un jugement contre les écoles privées

Le troisième type de construction des jugements identifié dans le corpus est celui contre les écoles privées. Ce type caractérise les parents immigrants qui ont construit le jugement en faveur des programmes enrichis et sélectifs au public (jugement # 2) et le jugement en faveur des programmes réguliers au public (jugement # 3). En effet, ces deux types de jugement se caractérisent par un positionnement commun contre les écoles privées. Les sous-sections qui suivent présentent les dimensions identifiées qui conduisent à construire un jugement contre les écoles privées.

8.2.3.1 Se positionner contre le fort discours valorisant les écoles privées

Les récits des parents immigrants qui se positionnent contre les écoles privées se caractérisent par la présence d'un discours en faveur des écoles privées dans leurs réseaux sociaux. En effet, la plupart d'entre eux rapportent que des individus appartenant à leurs réseaux valorisent les écoles privées. Ainsi ces parents immigrants se retrouvent à devoir se positionner contre ce discours, omniprésent dans leurs réseaux sociaux. C'est notamment le cas de Daria, originaire de la Roumanie. Ces propos exposent la valorisation du choix d'une école privée dans son entourage, notamment à l'intérieur de sa communauté d'appartenance, soit la communauté roumaine. Ainsi, elle raconte que son positionnement diverge de celui majoritairement prôné par les individus qui appartiennent à sa communauté :

In general, in our community, it's the private schools that are number one schools. The Romanians, they are going private. Are there reasons? I don't know exactly. They are all saying it's better. But me, for my kids, I chose differently. I don't think like them about private schools (Daria – originaire de la Roumanie – niveau d'éducation familial : baccalauréat – choix d'un projet pédagogique particulier non sélectif au public (2 enfants)).

Les propos d'Emma et Andrea illustrent également la présence du discours en faveur des écoles privées dans leurs réseaux sociaux :

On a beaucoup d'amis québécois qui ont fait leur scolarité au privé. Alors, ils n'ont pas du tout la même image des écoles privées que nous on a. Ça, c'est clair. Pour eux, le choix d'une école privée va un peu de soi. Ils se sont dit : « Ah bien moi, j'étais dans cette école-là et je l'ai aimée. Elle a été bonne pour moi. Je connais mon garçon et je pense que ça « fitterait » pour lui ». Et il n'y a pas du tout... il n'y a rien de politique derrière. Pourtant, ce sont des amis qui sont quand même assez impliqués, qui ont des réflexions citoyennes je te dirais. Mais mettons que quand il s'agit des enfants, des fois ça prend un peu le bord aussi (Emma – originaire de la France – niveau d'éducation familial : doctorat – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

On a eu beaucoup de craintes par rapport aux écoles secondaires publiques parce qu'on a entendu beaucoup de choses aussi. Comme quoi? Par exemple, que les écoles publiques, elles sont mauvaises, qu'il y a beaucoup de gangs de rue aussi, qu'il y a de façon générale beaucoup d'intimidation, qu'il n'y a pas de support pour les élèves ayant des difficultés. Je suis curieuse, vous avez entendu ça de qui? Des parents que je connais et sur Internet. J'ai une amie mexicaine. Elle me disait : « Pas question que j'envoie mes enfants à l'école publique ». Est-ce que ça vous a créé des craintes? Un peu, oui, oui, je peux dire que oui. Mais, j'ai continué à faire mes recherches, à m'informer sur les écoles publiques de mon quartier et les écoles privées (Andrea – originaire du Chili – niveau d'éducation familial : maîtrise (doctorat en cours) – choix d'un projet pédagogique particulier non sélectif au public (2 enfants)).

Pour des participants, le discours en faveur des écoles privées fut porté par des membres du personnel de l'école primaire publique de leurs enfants :

You know in 5th grade, they are calling the parents to talk about the high school level. And a teacher of my boys was: « Go to Brébeuf [école privée], it's good. Go to private ». She was pushing to prioritize the private schools. She exactly said: « Paul-Gérin-Lajoie-d'Outremont should be your last option ». I thought: « Really you are applauding the private schools and you let the public schools... it's your schools, your kids are going there. Really?! I mean really?! It's (laugh) that bad that school. I don't think so » (Daria – originaire de la Roumanie – niveau d'éducation familial : baccalauréat – choix d'un projet pédagogique particulier non sélectif au public (2 enfants)).

Ces répondants doivent effectuer un travail d'argumentation auprès de leurs enfants et de leurs conjoints, qui eux valorisent la fréquentation d'une école privée notamment en raison de l'influence des discours qui les entourent. En guise de comparaison, les parents immigrants qui construisent

un jugement en faveur des écoles privées (jugement # 1) ne se retrouvent pas, à l'exception d'un participant pour un de ses trois enfants⁸¹, à devoir faire ce travail d'argumentation auprès de leurs enfants ou de leur conjoint afin de les convaincre de leur préférence de choix. Les propos de Mariam et Emma illustrent bien ces cas de figure :

Mon fils voulait aller à une école privée. Les raisons qu'il invoquait étaient que c'était bien, qu'il allait être avec ses amis, qu'il y a plein de choses à faire et tout ça. Je ne voulais pas qu'il aille au privé. Moi, je suis vendue au public. Et puis, je n'aimais pas ça parce que je trouvais que... quand il parlait avec ses amis, c'est comme s'il snobait le public. Au début, franchement, il voulait faire le privé. Et ça a été un travail avec lui. (...) Mon mari n'était pas contre le privé. Mais on discute toujours. Je lui ai dit que je ne pensais pas que c'était la chose à faire (Mariam – originaire de la Côte-d'Ivoire – niveau d'éducation familial : maîtrise – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Ces propos soulèvent la force du discours en faveur des écoles privées dans les réseaux sociaux de ces participants. Les parents immigrants qui ont construit un jugement en faveur des programmes enrichis et sélectifs au public (jugement # 2) et un jugement en faveur des programmes réguliers au public (jugement # 3) sont davantage dans une construction qui est en opposition à un discours qui est fortement véhiculé dans leurs réseaux sociaux. La force du discours en faveur des écoles privées se constate également à travers les médiations familiales avec les enfants ou les conjoints de ces participants.

8.2.3.2 Des expériences dans le pays d'origine afin de contrer la valorisation des écoles privées

Les récits de ces participants se caractérisent par l'utilisation d'expériences vécues dans le système éducatif de leur pays d'origine afin de contrer le discours valorisant les écoles privées qui est véhiculé dans leurs réseaux sociaux. En effet, ces parents immigrants mobilisent leurs expériences en tant que stratégies comparatives de la qualité de l'éducation dispensée dans les écoles publiques du Québec et en tant que stratégies de réfutation du discours prônant les écoles privées :

Moi, je suis pour le public. Je suis vendue au public. Est-ce que vous pensiez ça également avant d'immigrer? Oui. Moi, c'est le public. C'est le public qui m'a fait et il a fait un bon produit, et ce, malgré qu'on était très sous financés. On n'avait même pas accès aux ordinateurs. On se débrouillait tant bien que mal. On révisait comme on pouvait dans nos manuels. Et puis, j'ai pu passer au travers et j'ai une

⁸¹ Elhili (originaire du Sri Lanka) est la seule participante qui a été dans une position à devoir essayer de convaincre un de ses enfants de fréquenter une école privée, sans succès. Elle n'a pas eu à faire ce travail d'argumentation pour ses deux autres enfants.

bonne capacité rédactionnelle. C'est cette école-là misérable qui n'avait pas de moyens qui m'a formée. Ma sœur a aussi fait l'école publique dans mon pays. Elle est docteure en droit. Elle a eu son doctorat en France. Elle a passé le concours de l'école du Barreau de Paris. Ça veut dire qu'on a une bonne base tout en venant d'une école publique et même pas publique d'ici, publique d'Afrique très très sous financée (Mariam – originaire de la Côte-d'Ivoire – niveau d'éducation familial : maîtrise – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Au Mexique, l'école publique, ce n'est pas très bon. À l'école gratuite, les enfants sortent de l'école... s'il y a les parents qui attendent pour les enfants, c'est correct. Mais sinon, il y a des enfants qui marchent seuls à la maison, qui prennent l'autobus. Il n'y a pas de sécurité. À l'école privée, c'est plus de sécurité. Les écoles privées étaient aussi... ce n'est pas une question de la religion, mais plus de valeurs humaines, plus des valeurs de politesse. Les enseignants ont l'obligation que si ton enfant a des problèmes, ils doivent s'impliquer, te parler, de vraiment faire un travail pour l'aider. Ça n'arrive pas dans une école publique. C'est certain que ça dépend de la ville au Mexique. Souvent, dans les classes, il y a 55-60 enfants avec un enseignant. Alors, l'enseignant n'a pas la capacité ni le temps. Pour les écoles privées, c'est différent. C'est entre 20 et 30 élèves dans une salle de classe. Alors, moi, je trouve très correcte l'école publique ici (Frida – originaire du Mexique – niveau d'éducation familial : collégial – choix d'un programme régulier au public (2 enfants)).

Ces propos supposent de la force du discours en faveur des écoles privées dans le contexte montréalais. Les parents immigrants qui veulent opter pour une école publique (programme enrichi et sélectif ou « régulier »), sont confrontés à ce discours dans plusieurs sphères de leur vie (professionnelle, scolaire et familiale). Ils doivent ainsi effectuer un travail d'argumentation auprès de leurs enfants et conjoints afin de les convaincre de ne pas opter pour une école privée. La plupart mettent en place des justificatifs pour réfuter le discours valorisant les écoles privées. Parmi les stratégies comparatives mobilisées afin de contrer ce discours, ces participants s'appuient sur leurs expériences dans leur pays d'origine.

8.2.4 Construire un jugement en faveur des collèves français

Le dernier type de construction identifié dans le corpus est celui en faveur des collèves français. Il s'articule au type de jugement hiérarchisé valorisant ce type d'écoles privées présenté au chapitre VII (jugement # 4). Comme démontré, ce type de jugement repose sur la croyance que les collèves français présents sur le territoire montréalais dispensent une éducation de meilleure qualité que les écoles dites québécoises. Les prochaines sous-sections présentent les éléments identifiés dans les récits de ces répondants participant à la construction de ce type de jugement.

8.2.4.1 Un fort discours défavorable aux écoles québécoises

L'analyse des récits des parents immigrants qui construisent un jugement en faveur des collèges français montre qu'ils sont eux aussi influencés par les discours qui sont véhiculés dans leurs réseaux sociaux. En effet, une représentation négative des écoles du système éducatif du Québec est partagée par les individus qui composent leurs réseaux sociaux. Le fait que ce discours est véhiculé dans les réseaux sociaux de ces répondants contribue à créer des doutes envers les écoles québécoises et donc à valoriser les collèges français :

J'ai beaucoup discuté à l'époque avec des immigrants installés de longue date que je connaissais, soit des Français ou des gens d'autres nationalités, qui avaient choisi soit l'école française ou des écoles québécoises pour justement essayer de voir quels pouvaient être les bénéfiques de l'un par rapport à l'autre. Je connais des gens, des Français d'origine, qui avaient mis leurs enfants au primaire à l'école québécoise et à l'entrée au secondaire, ils ont décidé de les remettre dans le système français parce qu'ils trouvaient que le niveau de français était décevant. Ça, c'est revenu dans plusieurs cas (Marine – originaire de la France – niveau d'éducation familial : maîtrise – choix d'un collège français (2 enfants)).

J'ai entendu des horreurs sur le système ici. Il y a des choses qui ne vont pas dans la scolarité. Une fois arrivée ici? Oui. Toutes ces informations, je ne les avais pas du tout là-bas. Mais une fois arrivée ici, on entend des choses d'autres immigrants. Quelles sont ces choses? Que le système scolaire n'est pas forcément à la hauteur, que les jeunes ne maîtrisent pas tous la langue, qu'il y a des grosses lacunes, qu'il y a un taux d'échec important, un taux de décrochage très important. Et j'avoue que tout ça m'a fait peur (Romane – originaire de la France (parents et ex-conjoint originaires des Antilles) – niveau d'éducation familial : maîtrise – choix d'un collège français (1 enfant)).

Ainsi, les participants de ce type de construction des jugements sont, comme ceux des autres types de construction, grandement influencés par les discours véhiculés dans leurs réseaux sociaux.

8.2.4.2 Influence d'expériences vécues dans le contexte d'accueil

En plus des discours véhiculés dans les réseaux sociaux, la construction d'un jugement en faveur des collèges français s'effectue en relation à des expériences vécues dans le contexte d'accueil. Pour ces participants, ce sont des expériences vécues dans leur milieu professionnel, parfois scolaire, qui ont participé à la construction de leur jugement. Plus précisément, l'évaluation négative qu'ils font de la qualité de l'écriture de la langue française de collègues ou professeurs ayant été scolarisés dans le système éducatif du Québec a participé à créer des doutes envers les écoles québécoises. Ces expériences vécues, généralement au début du parcours migratoire, dans

le contexte d'accueil ont poussé ces participants à valoriser les collèges français et à opter pour cette catégorie d'écoles, et ce, dès le niveau d'enseignement du primaire pour certains d'entre eux.

Les propos qui suivent illustrent cela :

Dans mon parcours professionnel du début, j'ai été amenée à corriger des apprentis journalistes qui avaient fait toute leur scolarité ici. Et justement, c'est ce qui m'avait un peu alertée. Ils avaient fait toute leur scolarité ici, au privé ou public, et l'université. Ils avaient tous un certificat en journalisme. Et il y a des textes, je vous assure, je ne comprenais pas ce que ça voulait dire. Il y avait des problèmes de grammaire. Et ça, ce sont des journalistes. Donc, des personnes qui d'emblée ont un goût pour l'écrit, pour la lecture et qui veulent en faire carrière. Et ça, j'avoue, ça m'a fait réfléchir. Je me suis dit : « Mon Dieu! Si après toute une scolarité ici, c'est ça que ça donne. Ça ne va pas suffire ». Et là, il y a un déclic dans ma tête et une crise de confiance. Et j'étais effrayée, et c'est le mot, par ce que ça donnait. Ce n'était pas un seul étudiant, mais plusieurs étudiants en journalisme, il y avait de grosses lacunes en français. Ça me faisait peur. Et c'est vrai que j'entendais parfois d'autres journalistes à la radio ou à la télévision et je me disais ouff. On ne dit pas ça comme ça. Donc, je me suis dit qu'on allait la jouer « safe » (Romane – originaire de la France (parents et ex-conjoint originaires des Antilles) – niveau d'éducation familial : maîtrise – choix d'un collègue français (1 enfant)).

Pendant les premières années, je travaillais dans un organisme communautaire. On devait faire des manuels de formation pour les intervenants. Je passais le $\frac{3}{4}$ de mon temps à corriger les écrits de mes collègues québécois. J'avais une autre collègue qui était franco-algérienne. Elle corrigeait avec moi parce qu'on possédait très bien la maîtrise du français. Alors que nos collègues québécois, c'était catastrophique. Donc, c'est aussi quelque chose que j'ai pu observer vraiment. Et même lorsque j'ai fait mon équivalence à l'université, je me souviens lorsque les professeurs donnaient des documents, surtout un professeur en particulier... la première chose que je faisais, je corrigeais ses fautes d'orthographe. Donc, ça c'est quelque chose qui me faisait très peur... d'imaginer que mes enfants ne puissent pas s'exprimer clairement, avoir une phrase bien conçue (Marlissa – originaire d'Haïti (conjoint hollandais) – niveau d'éducation familial : doctorat – choix d'un collègue français (2 enfants) et d'une école privée et d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Pour certains des participants qui ont construit un jugement en faveur des collèges français, ce sont les expériences vécues lorsque leur enfant fréquentait l'école primaire publique de leur quartier qui ont contribué à sa construction :

Il y a des choses avec lesquelles j'avais de la difficulté au primaire. Il y a des choses qui sont mieux ici que dans mon pays, mais il y a des choses que non. C'était vraiment difficile de m'habituer aux façons de faire les choses ici. Je trouvais que ce n'était pas du tout organisé. Chez nous, c'est très concentré le programme. À l'école primaire, les enfants étudient une langue étrangère. Ils étudient géographie, histoire de notre pays, grammaire comme il faut. Ils ont des devoirs à la maison. Les enfants sont bien encadrés. Ici, je trouvais que ce n'était pas la même chose. Je voyais les feuilles de mon fils qui étaient volantes, pas dans des cahiers. Pour moi, c'était vraiment un choc. J'ai commencé à lâcher prise parce que je ne savais pas quoi faire. Alors, pour le secondaire, j'ai essayé de... si je ne peux pas contrôler le système. Je ne peux pas le contrôler. Je ne peux pas changer la manière d'enseigner, mais au moins, avec le choix de Stanislas, je pouvais contrôler... je pouvais choisir une école qui plus proche

de ce que je connais (Magda – originaire de la Roumanie – niveau d’éducation familial : collégial – choix d’un collège français (1 enfant)).

Ces expériences sont à mettre en relation avec la vision du monde social de ces parents immigrants. Leurs interprétations des situations vécues dans le contexte d’accueil s’effectuent à travers leurs expériences ou socialisations, notamment celles vécues dans leur pays d’origine. La prochaine sous-section s’attarde plus longuement à l’influence des socialisations.

8.2.4.3 Valoriser les collèges français : influence des socialisations reçues

La construction d’un jugement en faveur des collèges français est à mettre en parallèle avec la socialisation ou l’éducation reçue de ces parents immigrants. Par exemple, certains estiment que leur jugement en faveur des collèges français est lié à leur passé scolaire dans le système éducatif de la France. En effet, leurs récits montrent qu’ils mobilisent leur passé scolaire afin de juger de la qualité de l’éducation des écoles du système éducatif du Québec en comparaison aux collèges français présents dans le contexte montréalais :

En ce qui concerne l’enseignement de la langue française dans les écoles québécoises, le fait que c’était un point noir... bon c’est vrai qu’encore une fois, on est nous peut-être un peu formaté en France pour tout ce qui est synthèse et analyse. Pour nous, ça passe beaucoup par l’écriture et comment je dirais synthétiser ses idées, développer un argumentaire, etc. Oui, ça passe beaucoup par la langue et l’écriture. C’est maintenant au regard de ces années passées à l’étranger que je me dis oui... que mon choix est peut-être inscrit aussi un peu dans mon instruction à moi (Marine – originaire de la France – niveau d’éducation familial : maîtrise – choix d’un collège français (2 enfants)).

S’ils n’ont pas fréquenté des écoles qui relèvent du système français dans leur pays d’origine, des participants se rapportent au rapport positif qu’ils ont envers la France et la qualité de son système éducatif. En effet, afin de justifier la construction d’un jugement en faveur des collèges français, ainsi que le choix de ce type d’écoles privées, ils mobilisent comme cadre de référence les rapports historiques que leur pays d’origine partage avec la France, notamment le passé colonial. C’est notamment le cas de Basma. Elle rapporte que sa perception positive des collèges français est attribuable au fait que dans son pays d’origine, l’Algérie, les individus idéalisent, selon elle, la France et son système d’éducation :

Je vais vous dire pourquoi Stanislas, pourquoi un collège français. Je reviens toujours à... je viens d'Algérie. On a toujours eu la culture française. On a été colonisés par les Français. Donc, c'est toujours... je ne sais pas... notre souhait, toujours... toujours les Algériens auraient aimé faire leurs études en France, c'est-à-dire mettre nos enfants dans une école française. C'est resté comme ça. On a toujours voulu ça (Basma – originaire de l'Algérie – niveau d'éducation familial : baccalauréat – choix d'un collège français (1 enfant)).

Pour des participants, la construction d'un jugement en faveur des collèges français dans le contexte montréalais a créé des tensions avec leurs valeurs liées à l'éducation publique qu'ils endossaient dans leur pays d'origine. Ces participants proviennent généralement de la France. Comme des participants qui ont construit un jugement en faveur des écoles privées, ces parents immigrants se retrouvent à devoir renégocier des valeurs ou idéaux collectifs auxquels ils souscrivaient avant leur immigration. L'évaluation positive à l'égard des collèges français, étant par définition des écoles privées au Québec, pousse ces parents immigrants à se repositionner face à leurs valeurs ou idéaux collectifs :

J'avoue que c'était important aussi du fait de notre parcours, on cherchait à avoir le meilleur pour ses enfants et on peut leur offrir. Alors, c'est un peu le principe. Mais avec l'idée que moi au début, ça frottait avec mes valeurs du public. Mais, je me suis rendue compte à l'étranger que justement du fait de vouloir maintenir un niveau... maintenir... ce n'est pas le mot que je veux dire... ce n'est pas le bon mot. Je me rends compte finalement en tant que mère de famille, j'ai mon bagage français et mon expérience à l'international, ça fait que ça se rencontre et que ça se réalise... en tout cas que ces deux dimensions-là se trouvent par exemple dans l'école que mes enfants fréquentent (Marine – originaire de la France – niveau d'éducation familial : maîtrise – choix d'un collège français (2 enfants)).

J'ai eu des questionnements par rapport à mon choix, mais pas très longtemps. Ça a été oui... je me suis posée la question. En fait, en France, elle serait au public. C'est ce que je me suis dit pour me reconforter un peu. Je me suis dit que c'est le système public en France. Donc, la vérité est que c'est un système public français qui s'exporte et une fois sur place ce sont des frais supplémentaires parce que ce n'est pas le système local. Et c'est un système qui coûte de l'argent parce que les enseignants viennent de France. Mais le système lui-même est l'équivalent du système public en France. Le vrai dilemme a été de dire que je ne vais pas dans le système public québécois, mais je vais plutôt dans un système public français qui m'oblige du coup à être dans un système privé au Québec. C'est un peu comme ça que je me suis arrangée (Romane – originaire de la France (parents et ex-conjoint originaires des Antilles) – niveau d'éducation familial : maîtrise – choix d'un collège français (1 enfant)).

Ces propos illustrent la réinterprétation de valeurs ou idéaux collectifs auxquels ces participants adhéraient avant d'émigrer de leur pays d'origine. Comme certains des participants qui ont construit un jugement en faveur des écoles privées (jugement #1), le fait d'être en dehors du pays d'origine amène, ces participants, à renégocier leurs idéaux, valeurs et choix. Généralement, il s'agit de participants qui proviennent de la France, où le système d'éducation y est gratuit et où

l'éducation publique y semble érigée en tant qu'idéal collectif. Les participants qui ont construit un jugement en faveur des collèges français, mais qui ne sont pas originaires de la France, n'expérimentent pas ce genre de dilemme. Cela est potentiellement attribuable au fait que les collèges français ne sont pas gratuits dans leur pays d'origine.

Les participants qui valorisent les collèges français dans le contexte montréalais mettent de l'avant l'idée de la familiarité afin de justifier leur jugement :

J'ai regardé un peu dans les grandes lignes le système du Québec et je le trouvais très complexe. Le primaire, le secondaire, le cégep... je trouvais que c'était compliqué. Je me suis rabattue sur le système français en me disant au moins ce système-là, je le connais. Au moins, les programmes, ça va me dire quelque chose, les années. Je me suis dit que le système, je le connais. J'avais mes repères. En fait, le choix ce qui a vraiment emporté la décision, c'est qu'au moins dans ce système-là j'avais mes repères. Dans le système québécois, j'étais perdue. J'étais perdue, je n'avais pas les codes. Mais je pense que pour beaucoup de parents, quand on a la possibilité on va vers ce qu'on connaît le mieux, ce qui est le plus confortable. C'est presque naturel. On va vers quelque chose qui va le moins possible nous déstabiliser. Il y a déjà le choc lié à l'immigration à encaisser. Ça fait déjà beaucoup et au moins là-dessus je m'étais dit que je n'aurais pas de soucis... et bien pas de soucis... il y aura les soucis que j'aurais eu en France mettons. C'est vraiment comme ça que la décision s'est prise (Romane – originaire de la France (parents et ex-conjoint originaire des Antilles) – niveau d'éducation familial : maîtrise – choix d'un collègue français (1 enfant)).

Pour des participants, l'idée de la familiarité est notamment liée au fait que leurs enfants fréquentaient des écoles qui relevaient du système français dans leur pays d'origine, donc avant d'immigrer au Québec :

Et puis, c'était pour nous... entre deux systèmes, un qu'on connaît, qu'on connaissait et un autre qu'on connaît un tout petit peu de ce système-là. Donc, on a opté pour le système français parce qu'on est plus familier avec ce système-là. Ma fille avait déjà commencé l'école à la petite section au Liban dans une école française et moi j'ai travaillé dans un collège français au Liban (Yazel – originaire du Liban – niveau d'éducation familial : maîtrise – choix d'un collègue français (1 enfant)).

Nous, on a choisi le système français parce que les deux plus vieux, ils étaient déjà dans le système français à Haïti. Et puis aussi, le fait que le système haïtien est plus près du système français dans la pédagogie que du système canadien. Alors, je me sentais plus à l'aise et plus apte à suivre mes enfants dans un système français qu'un système nord-américain. Parce que je n'étais pas certaine de pouvoir vraiment les suivre (Marlissa – originaire d'Haïti (conjoint hollandais) – niveau d'éducation familial : doctorat – choix d'un collègue français (2 enfants) et d'une école privée et d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Ainsi, pour ces répondants, valoriser les collèges français s'inscrit dans leur parcours. Ils le considèrent donc comme allant « de soi ». Ils y voient une continuité avec leur passé scolaire ou celui de leurs enfants dans leur pays d'origine. Leurs mises en récit soulèvent également que ces participants ont des réticences vis-à-vis de la perte de repères qu'ils associent au choix d'une école québécoise et de l'impact négatif estimé sur leur capacité à accompagner leurs enfants tout au long de leur parcours scolaire. Pour ces participants, les écoles québécoises sont inconnues et complexes; le fait de valoriser et de choisir un collège français est perçu comme un ancrage dans une mare inconnue. Valoriser les collèges français et opter pour ce type d'établissements scolaires dans le contexte montréalais constitue des stratégies d'atténuation des effets négatifs estimés de l'immigration.

8.3 Conclusion

Ce chapitre visait à mieux comprendre comment les parents immigrants interrogés ont construit leur jugement hiérarchisé des offres éducatives au secondaire dans le contexte montréalais. Il met ainsi en lumière le fait que les jugements sont des connaissances subjectives du marché scolaire montréalais qui sont construites en interaction avec celui-ci (Vincent, 2014). Diverses expériences ou interactions vécues dans le contexte montréalais participent à leur construction. D'abord, les participants sont influencés par les discours véhiculés dans leurs réseaux sociaux, notamment ceux qui y sont dominants et qui reflètent leur point de vue. En ce sens, l'analyse révèle que deux discours dominants circulent dans les réseaux sociaux des participants : 1) les programmes réguliers sont à éviter et 2) les écoles privées constituent la meilleure offre éducative. Le premier discours est largement endossé par les participants tandis que le deuxième est davantage contesté, quoique très présent dans le corpus – comme mentionné au chapitre précédent (chapitre VII). Ensuite, les répondants sont influencés par diverses expériences vécues dans le contexte du pays d'accueil, telles que dans leurs milieux professionnels, lors de leurs études universitaires ou en relation aux expériences de leurs enfants à l'école primaire.

Ce chapitre a également mis en lumière la mobilisation de cadres de références liés au pays d'origine afin de construire leur jugement des offres éducatives dans le contexte du pays d'accueil. Plus précisément, l'analyse a montré que la mobilisation réalisée en est une « à la carte ». Les

participants évaluent les offres éducatives du marché scolaire montréalais, mais aussi légitiment leur jugement à l'aide des expériences (scolaires, professionnelles, etc.) vécues dans leur pays d'origine. La mobilisation de références liées à leurs expériences scolaires dans le pays d'origine leur permet de rapprocher deux cadres de référence éloignés, réaffirmant leur agentivité dans le contexte du pays d'accueil (Byrne et De Tora, 2012). Cela permet potentiellement de réduire la perte de repères associée à l'expérience migratoire (Papastergiadis, 1998). En ce sens, les parents immigrants qui construisent le jugement en faveur des collèges français (jugement #4) y voient un moyen assuré de réduire les ruptures associées à la migration. Pour ces parents immigrants, être en faveur des collèges français, et opter pour cette catégorie d'écoles, rassure dans un contexte qui leur est inconnu. De plus, pour certains, choisir l'école en contexte migratoire constitue une opportunité de réaffirmer des idéaux collectifs qu'ils endossaient dans leur pays d'origine. Pour d'autres, il rime avec une réinterprétation, voire une mise de côté, de ces idéaux collectifs.

Bref, ce chapitre s'est attardé à examiner le rôle des réseaux sociaux des participants sur leurs jugements, mais également celui des expériences vécues dans le contexte du pays d'accueil et celles vécues dans le pays d'origine ou autres pays habités. Plus précisément, il a tenté de mieux comprendre comment les participants ont articulé deux cadres de référence : celui du pays d'origine et celui du pays d'accueil.

Chapitre IX – Types de choix concrets : entre logiques d’action, contraintes et stratégies familiales

L’interprétation des choix reste incomplète si les logiques d’action à la base des choix effectués et la question de la mobilisation des ressources financières ne sont pas approfondies. Ce chapitre présente donc les divers types de choix identifiés dans le corpus découlant de l’analyse des logiques d’action, mais également des contraintes (réelles ou perçues) et des stratégies familiales mises en place par les parents immigrants interrogés à l’égard des choix de l’école secondaire pour leurs enfants. De cette façon, ce chapitre aborde notamment la question de la rationalité instrumentale, c’est-à-dire « l’adéquation des moyens aux fins visées » (van Zanten, 2009a, p. 75). En plus d’approfondir la question des logiques d’action et celle de la mobilisation des ressources financières, ce chapitre approfondit les visions du monde social qui cadrent les discours et pratiques des participants en fonction des types de choix identifiés. Afin d’établir la typologie des choix de l’école secondaire effectués par les participants, divers outils théoriques sont retenus.

Premièrement, la sociologie de l’expérience sociale de Dubet (1994; 2016) et ses trois logiques d’action (stratégique, d’intégration et de subjectivation) sont mobilisées afin de distinguer les types de choix dans le corpus. Les trois logiques d’action permettent de mieux comprendre ce qui motive les choix des parents immigrants interrogés. Deuxièmement, puisque les établissements scolaires sélectionnés par les parents immigrants sont multiples dans le corpus⁸², nous procédons à leur regroupement sous des catégories analytiques afin de faire sens des choix effectués. Le regroupement catégoriel permet de dégager des orientations typiques. Le premier regroupement catégoriel se réfère à la hiérarchisation perçue des écoles ou de leurs programmes (voir section 6.1 du chapitre VI). De cette façon, il intègre les catégories d’écoles suivantes : « écoles privées », « programmes enrichis et sélectifs au public » et « programmes réguliers au public ». Le deuxième regroupement catégoriel se réfère à la différenciation horizontale perçue des offres éducatives (voir section 6.2 chapitre VI). Elle intègre donc la spécialisation perçue des curriculums et la diversification perçue des cultures institutionnelles. Enfin, le troisième regroupement se compose de deux catégories principales. La première inclut les écoles qui sont régulées et subventionnées

⁸² Par exemple, ils varient en fonction des quartiers de résidence de ces derniers.

par le ministère de l'Éducation du Québec (privées ou publiques), exception faites de celles qui sont des écoles ethnosécificiques, telles que définies par Tremblay (2013, 2016). La deuxième catégorie se compose donc des écoles qui sont sous le couvert d'une autre entité administrative que le ministère de l'Éducation du Québec, notamment les collèges français, ainsi que les écoles ethnosécificiques.

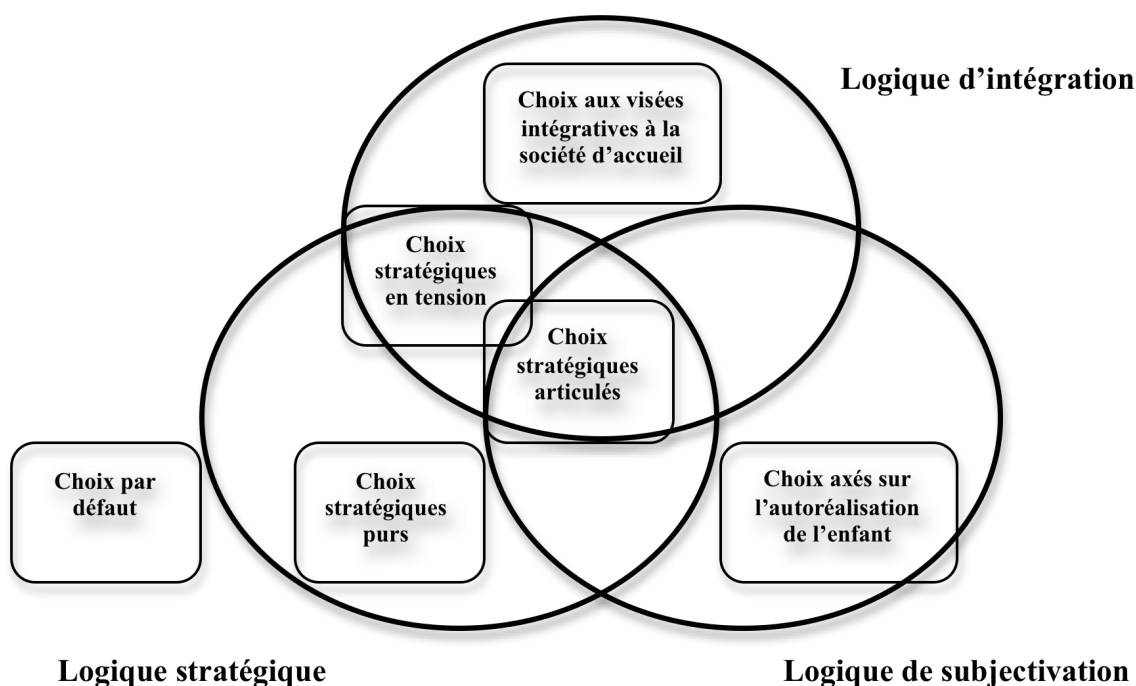
Troisièmement, afin d'analyser les diverses dimensions qui composent les types de choix identifiés, les résultats sont interprétés selon la conception définissant les choix scolaires comme étant des processus coconstruits⁸³ (Blanchard et Cayouette-Remblière, 2011; van Zanten, 2009a). Notre perspective place les parents – les parents immigrants dans le cas de cette thèse – au centre de l'analyse. Or, ces derniers ne sont pas conçus comme étant en vase clos. Les choix de l'école que les parents immigrants interrogés effectuent découlent certes de leurs visées, mais ils s'articulent également aux contextes et relations sociales qui les entourent. De cette façon, nous retenons le concept de médiations familiales de van Zanten (2009a) afin de rendre compte des négociations ou stratégies au sein de la famille, notamment avec les enfants en relation au choix de l'école secondaire. Aussi, nous prenons en considération les facteurs extérieurs à la cellule familiale qui cadrent les choix, tels que les facteurs structurels (p. ex., règlements administratifs, pratiques de sélection des écoles). Nous nous intéressons également aux marges de manœuvre (stratégies) déployées par les participants afin de contrer les facteurs structurels.

De cette façon, en nous basant sur ces outils théoriques, nous avons construit une typologie des choix qui est constituée de quatre types principaux : les *choix stratégiques*, les *choix axés sur l'autoréalisation des enfants*, les *choix aux visées d'intégration à la société d'accueil* et les *choix par défaut*. Toutefois, un de ces types de choix, soit les *choix stratégiques*, est composé de trois sous-types : les *choix stratégiques « purs »*, les *choix stratégiques en tension* et les *choix stratégiques articulés*. Cette typologie est une construction fondée certes sur les données empiriques, mais qui ne se réduit pas à une copie conforme, ou exhaustive, des réalités vécues par les participants. Les types de choix identifiés sont une interprétation des réalités sociales étudiées. En permettant de faire émerger les interrelations existantes entre les trois logiques d'action de Dubet (1994, 2016) lors des choix, la typologie permet une compréhension des phénomènes

⁸³ Nous avons exposé plus en profondeur cette perspective au chapitre III (cadre d'analyse).

sociaux analysés qui dépasse la seule description de ces derniers (Schnapper, 1999). Le schéma 9.1 qui suit illustre les quatre principaux types de choix que nous présentons dans ce chapitre et les trois sous-types des *choix stratégiques*.

Schéma 9.1 : Types de choix en fonction des trois logiques d'action de Dubet



Avant de s'immerger dans l'univers de chacun des types de choix ayant émergé du corpus, il est important de mentionner que cet exercice permet ici la comparaison de réalités empiriques, c'est-à-dire la comparaison des façons dont les parents immigrants interrogés ont effectué leur choix d'une école secondaire. Chacun des participants se retrouve dans au moins un des types de choix identifiés. Parfois, des participants se retrouvent dans plus d'un type puisqu'un choix pour un de leurs enfants diffère de ceux effectués pour les autres enfants. Le fait qu'un même participant se retrouve dans des types de choix différents en fonction de leurs enfants rappelle que le choix d'une école ne relève pas exclusivement de la volonté des parents, mais qu'il est une coproduction familiale (Blanchard et Cayouette-Remblière, 2011; van Zanten, 2009a). Des facteurs extérieurs à la famille (p. ex., structurels) entrent également en jeu dans le choix d'une école (Barthon et

Monfroy, 2011; Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013; Lauen, 2007). Certains parents immigrants sont davantage en mesure, à travers diverses stratégies mobilisées, de passer outre ces contraintes (réelles ou perçues). De plus, avant de présenter les quatre grands types de choix identifiés, il convient de faire état d'une logique qui traversent l'ensemble du corpus : la logique pragmatique. Ainsi, selon la mise en récit des participants, ceux-ci effectuent des *choix pragmatiques*. Ce type de choix est omniprésent dans le corpus. Il fait l'objet de la première section de ce chapitre.

9.1 Des choix pragmatiques

L'analyse des récits des parents immigrants interrogés révèle l'omniprésence d'une logique pragmatique dans le corpus. En effet, parmi les motifs principaux à la base des choix, les participants mentionnent la proximité entre le lieu de résidence et l'école choisie. L'importance de la distance sur la pratique de sélection d'une école par les parents pour leurs enfants est soulevée par maintes recherches (Bagley, Woods et Glatter, 2001; Bosetti, 2004; Glazerman, 1998). De cette façon, les données recueillies corroborent les constats retrouvés dans la littérature scientifique. Plus précisément, la distance est prise en considération puisque les participants tentent de s'assurer que le transport journalier ne sera pas trop exigeant sur le plan physique et psychologique pour leurs enfants. Cet aspect est valorisé puisqu'une trop longue distance pourrait nuire à la réussite scolaire selon eux. De plus, la proximité de l'école est prise en considération pour des raisons d'accès limité à certains types de ressources qui peuvent faciliter le choix d'écoles plus éloignées (disponibilités, accès à une voiture, etc.).

Les parents immigrants interrogés expliquent, ainsi, avoir choisi une école qu'ils considèrent relativement à proximité du lieu de résidence. De cette façon, une logique pragmatique caractérise leurs discours et cadre leurs choix d'une école secondaire. En effet, elle influence fortement la détermination du champ des possibles, c'est-à-dire les écoles secondaires qui constituent des possibilités. Les propos de Morgane et Nedjma illustrent ces constats :

Pour moi, la distance, c'était déterminant. Donc, il fallait que ça ne soit pas trop loin de mon travail et puis il ne fallait pas que pour ma fille, ça soit des heures et des heures de transport. Moi, je n'ai pas de voiture. Alors, c'est forcément le covoiturage ou l'autobus. On n'impose pas à un gamin de 12 ans de faire trois heures de transport par jour. Et donc là, elle va à son école en autobus. Elle doit mettre un

quart d'heure et puis le soir, elle rentre à pied. Oui, la proximité géographique était déterminante (Morgane – originaire de la France – choix d'une école privée (1 enfant)).

La proximité a eu une importance. Un enfant, si ça lui prend une heure le matin et une heure aussi le soir, c'est de l'énergie dépensée. Ça peut influencer sur ses études. Ça peut donner une fatigue quotidienne. C'est toute l'année. Ce n'est pas une affaire d'une semaine ou deux. Aussi, je ne suis pas le genre de parents qui dépose le matin et qui vient chercher le soir tous les jours. Je peux le faire une ou deux fois, mais tout le temps, ce n'est pas facile. Ça demande beaucoup de temps, de disponibilités (Nedjma – originaire de l'Algérie – choix d'un programme régulier au public (2 enfants) et choix d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Alors que la proximité est un critère primordial dans le choix de l'école secondaire, l'évaluation de ce qui constitue une distance « acceptable » varie à l'intérieur du corpus. En effet, comme nous le montrons à la section 9.3.5 de ce chapitre, les parents immigrants qui font des *choix stratégiques* relativisent plus la distance entre l'école choisie et le lieu de résidence comparativement à ceux qui font d'autres types de choix. Ainsi, ils ont davantage tendance à choisir une école secondaire géographiquement plus éloignée. Ils sont également plus enclins à exprimer avoir vécu une certaine « difficulté » à réconcilier leurs visées de compétition scolaire et professionnelle et de recherche de bien-être physique et psychologique pour leurs enfants lors de la sélection d'une école secondaire.

Maintenant que nous avons exposé la logique pragmatique, les prochaines sections présentent les types de choix ayant émergé de l'analyse de l'articulation des logiques d'action de Dubet (1994, 2016), mais également les contraintes (réelles ou perçues), les stratégies familiales et les types de choix effectués.

9.2 Les choix stratégiques

Les *choix stratégiques* constituent le type de choix le plus présent dans le corpus. Il incorpore la plupart des participants qui ont construit des jugements en faveur des écoles privées (jugement #1) ou en faveur des programmes enrichis et sélectifs au public (jugement #2) et en faveur des collèges français (jugement #4) (chapitre VII). Même si ces participants ont construit des jugements distincts des offres éducatives du secondaire dans le contexte montréalais, ayant conduit à des choix également différents de catégories d'école, la logique d'action principale à la base de leurs choix est similaire. Parmi les participants qui forment ce type de choix, quatre d'entre eux, ayant effectué

des *choix stratégiques* pour la majorité de leurs enfants, ont dû, sous le poids de contraintes (réelles ou perçues), effectuer un autre type de choix pour un de leurs enfants⁸⁴. Ils ont eu à réviser, pour ces autres choix, leurs objectifs et préférences. Ces situations rappellent que le choix d'une école secondaire ne découle pas exclusivement des visées des parents immigrants interrogés. Les parents immigrants qui font des *choix stratégiques* ont auto-déclaré des revenus bruts annuels familiaux qui varient. Toutefois, la grande majorité a auto-déclaré des revenus bruts annuels familiaux de 30 000 \$ et plus. Les parents immigrants qui font des *choix stratégiques* ont également des niveaux d'éducation familiaux qui divergent. Or, la grande majorité a un niveau de scolarisation familial universitaire. Finalement, le nombre d'années passées au Québec varie parmi ces participants. Toutefois, la plupart ont vécu entre 5 ans à 9 ans au Québec (voir annexe 11 – tableaux 1, 2 et 3).

Les *choix stratégiques* sont dominés par la logique stratégique de Dubet (1994, 2016), c'est-à-dire que les choix sont effectués selon une logique de défense des « intérêts familiaux » sur un ou des marchés (scolaire, du travail, etc.). L'analyse des interrelations avec les deux autres logiques d'action de Dubet (d'intégration et de subjectivation) a permis d'identifier trois sous-types aux *choix stratégiques*. Ces derniers sont les *choix stratégiques « purs »*, les *choix stratégiques en tension* et les *choix stratégiques articulés*. Quoique les interrelations avec les deux autres logiques d'action diffèrent entre ces trois sous-types, ils se caractérisent tous par une dominance de la logique stratégique dans le choix d'une école secondaire. Ces trois sous-types sont présentés à la sous-section 9.3.9. Avant la présentation et la description des trois sous-types, les prochaines sous-sections abordent les éléments caractérisant les *choix stratégiques* dans leur ensemble.

9.2.1 Des visées de reproduction ou de mobilité sociale

Les parents immigrants qui font des *choix stratégiques* ont des visées de reproduction ou de mobilité sociale, c'est-à-dire qu'ils aspirent à ce que leurs enfants acquièrent, rendus sur le marché du travail, une position sociale (réelle ou perçue) équivalente (reproduction sociale) ou supérieure

⁸⁴ Marlissa (originaire d'Haïti) a effectué, pour son enfant cadet (fille), un *choix axé sur l'auto-réalisation de l'enfant*. Ovsanna (originaire d'Arménie) a sélectionné, pour son enfant aîné (garçon), une école secondaire sous la logique d'intégration (*choix axé sur l'intégration à la société d'accueil*). Cécé (originaire de la Guinée) et Elhili (originaire du Sri Lanka) ont effectué, pour leur enfant aîné (les deux des garçons), un *choix par défaut*. Nous abordons plus en détails ces cas lorsque nous présentons les autres types de choix ayant émergé du corpus.

(mobilité sociale ascendante) à celle qu'ils détiennent dans le pays d'accueil (au moment de l'entretien) ou ont détenue avant leur immigration au Canada. Ces visées de reproduction ou de mobilité sociale ascendante sont à la base de leurs choix de l'école secondaire, d'autant plus qu'ils perçoivent l'éducation comme le véhicule par excellence afin d'atteindre leurs objectifs :

Je ne suis pas héritière de grands bourgeois lettrés, ni de médecins, ni de professeurs d'université, ni bon... donc, la reproduction n'est pas venue là. Elle viendra maintenant. Ma fille fera de la reproduction éventuellement. Moi, il y a eu vraiment... son père et moi, on est l'ascension républicaine typique et l'école est centrale là-dedans. Et c'est rapide d'une génération à l'autre. Là, ça a vraiment changé beaucoup. Et puis, pour moi, c'était important que je la mette dans la meilleure école qui est Brébeuf [école privée] (Morgane – originaire de la France – niveau d'éducation familial : doctorat – choix d'école privée (1 enfant)).

Je me dis qu'avec l'éducation, ça va peut-être les amener plus loin, qu'ils pourront faire plus que nous. Je répète toujours à mes enfants : « Vous êtes nés ici, vous devez faire l'université. Vous devez aller jusqu'à ce niveau-là, un baccalauréat au minimum. Vous devez faire plus que nous » (Elhili – originaire du Sri Lanka – niveau d'éducation familial : collégial – choix d'un programme régulier au public (1 enfant) et d'une école privée (2 enfants)).

Ces visées de reproduction ou de mobilité sociale sont liées au projet scolaire que ces participants ont pour leurs enfants. Pour la plupart de ces participants, ce projet scolaire est étroitement lié à la réalisation du projet de mobilité sociale ascendante de la famille grâce à l'émigration du pays d'origine. En effet, la migration est souvent vue comme un moyen d'émancipation sociale, notamment à travers l'éducation des enfants (Kanouté et Lafortune, 2011; Adams et Kirova, 2007; Li, 2001). Pour les participants dont le projet migratoire ne constitue pas un moyen de mobilité sociale ascendante de la famille à travers l'éducation des enfants, l'enjeu est plutôt d'éviter les effets négatifs que l'immigration peut avoir sur les parcours scolaires, ce qui réduirait les chances de la reproduction sociale, comme dans le cas de Morgane ci-dessus. En effet, cette participante n'a pas immigré au Québec pour des fins de mobilité sociale ascendante grâce à l'éducation. Elle est venue pour des raisons professionnelles. Toutefois, elle considère important que son enfant ait accès à ce qu'elle estime être les meilleures conditions de scolarisation dans le contexte du pays d'accueil afin que son enfant reproduise le statut social acquis de la famille.

Ces visées de reproduction ou de mobilité sociale se traduisent par des aspirations scolaires considérées ambitieuses. En effet, comparativement aux parents immigrants des autres types de choix, ceux qui font des *choix stratégiques* aspirent davantage à ce que leurs enfants acquièrent un

diplôme universitaire de cycles supérieurs. Ils désirent, pour la très grande majorité, que leurs enfants obtiennent non seulement un diplôme universitaire, mais qu'ils poursuivent des études universitaires de deuxième, voire de troisième, cycle. L'obtention d'un diplôme universitaire de premier cycle constitue donc le niveau d'éducation minimal à acquérir avec une préférence pour les études supérieures (2^e ou 3^e cycle). La conception de la réussite personnelle et professionnelle est étroitement liée à l'acquisition de diplômes universitaires de cycles supérieurs chez ces parents immigrants. C'est par la poursuite d'études universitaires aux cycles supérieurs que leurs enfants réussiront sur le plan professionnel. Ces visées et aspirations scolaires et professionnelles sont les objectifs à la base des choix scolaires des parents immigrants de ce type de choix. Elles dirigent leurs actions et leurs choix en matière d'éducation. Elles constituent, pour ces parents immigrants, de puissants motivateurs à choisir l'école secondaire que leurs enfants fréquenteront. Les propos qui suivent illustrent ces constats :

C'est certain que le plus haut le mieux à mon avis. (...) Pour moi, l'objectif à atteindre, c'est la maîtrise et plus, s'il y a affinité. Mais je les encourage. C'est certain que pour les études supérieures nous on prêche par l'exemple (Marine – originaire de la France – niveau d'éducation familial : maîtrise – choix d'un collège français (2 enfants)).

Je veux qu'elles aillent à l'université. Ça, c'est non négociable. Si elles vont jusqu'au doctorat, ça sera mon bonheur. Finir à l'université, avoir leur baccalauréat, avoir leur maîtrise, moi pas le baccalauréat, la maîtrise... parce que leur mère est presque vieille et elle fait en ce moment un baccalauréat. Ce n'est même pas mon domaine. J'ai une maîtrise dans mon pays (Latifa – originaire de l'Algérie – niveau d'éducation familial : maîtrise – choix d'une école privée (3 enfants)).

Le désir de ces participants que leurs enfants poursuivent des études universitaires est également lié au fait qu'ils estiment que les positions sociales qui sont valorisées et bien rémunérées s'insèrent dans l'économie du savoir, c'est-à-dire une économie « where intellectual capabilities are as critical as other economic resources » (Drucker, 1993; Friesen et al., 2005 cités dans Bosetti et Gereluk, 2016, p. 100). La détention de diplômes universitaires est perçue comme un atout dans ce type d'économie :

On attache beaucoup d'importance à l'éducation. Ça, c'est certain. On est tous les deux des diplômés universitaires. Ça a une influence sur ce qu'on attend de notre fille. Pour nous, on en parle comme quelque chose qui va presque de soi. À la fin du secondaire, on poursuit dans un domaine x ou y, mais autant que possible pour aller chercher un diplôme universitaire parce que la réalité du monde actuel c'est l'économie du savoir. On ne dit pas que les études ce n'est pas important, jamais (Romane – originaire de la France (parents et ex-conjoint originaires des Antilles) – niveau d'éducation familial : maîtrise – choix d'un collège français (1 enfant)).

Or, l'analyse des récits révèle que ces visées et aspirations ne peuvent être considérées en vase clos. Elles doivent être comprises en articulation avec le jugement que les parents immigrants construisent des offres éducatives du secondaire dans le contexte montréalais. En effet, pour les parents immigrants qui font des *choix stratégiques*, leurs visées et aspirations se conjuguent à un jugement négatif envers les programmes réguliers au public. Ces programmes sont perçus, par ces participants, comme n'offrant pas une éducation jugée satisfaisante afin d'accomplir leurs visées de reproduction ou de mobilité sociale et elles doivent donc être évitées. L'impact négatif estimé des programmes réguliers au public sur les chances de placement social des enfants constitue le cadre de référence principal pour juger de la qualité générale de l'éducation qu'ils dispensent. Cela corrobore de nombreuses recherches recensées portant sur le rapport des parents immigrants à la scolarisation de leurs enfants ou au système éducatif du Québec (Charette et Kalubi, 2017; Charette, 2016; Changkakoti et Akkoui, 2008; Kanouté et Lafortune, 2010, 2011; Potvin et Leclercq, 2011; Vatz Laaroussi, 2008; Magnan, Pilote, Grenier et Darchinian, 2017). D'ailleurs, les parents immigrants qui font des *choix stratégiques* estiment que les écoles publiques du Québec devraient théoriquement répondre à leurs besoins de reproduction ou de mobilité sociale ascendante :

On est dans un milieu où normalement c'est l'école publique ordinaire qui devrait répondre à nos besoins. La question ne devrait pas se poser normalement, mais est-ce qu'elle nous satisfait ou pas... ça, c'est autre chose. Quand on n'a pas le choix, on n'a pas le choix, mais quand on peut avoir une autre solution, on va vers ce qui nous convient le mieux. Pour moi, c'était une école privée ou un programme enrichi avec un examen au public. C'était une de ces deux options (Johar – originaire de la France (parents et ex-conjoint algériens) – choix d'une école privée (l'enfant)).

De cette façon, les parents immigrants qui font des *choix stratégiques* optent pour une école secondaire (privée ou publique) qui offre un programme enrichi et sélectionne son public scolaire sur la base de leurs performances scolaires (résultats aux examens d'admission, dossier scolaire, etc.). Ces écoles détiennent une réputation perçue comme « élevée » (Podolny, 1993, 2005). De cette façon, les *choix stratégiques* se caractérisent par une stratégie de distinction sociale (Bourdieu, 1979).

9.2.2 Des atouts recherchés en vue de la compétition scolaire et professionnelle

En ce qui a trait aux *choix stratégiques*, le choix d'une école secondaire est principalement motivé par des visées de compétition sur les marchés scolaires et de l'emploi (Dubet, 1994; 2016). Les parents immigrants qui font des *choix stratégiques* s'inscrivent donc dans une logique de compétition scolaire et professionnelle. En effet, le choix d'une école secondaire est perçu comme un moyen d'augmenter la compétitivité de leurs enfants au niveau postsecondaire, mais aussi lorsqu'ils auront à intégrer le marché du travail. Il constitue un moyen d'acquérir des compétences et des qualifications qui procureront un avantage dans la suite du parcours scolaire et professionnel de leurs enfants. L'acquisition de connaissances et de compétences ainsi que de diplômes à valeur ajoutée sont les moyens par excellence d'augmenter les chances de leurs enfants d'obtenir des positions sociales hautement valorisées et rémunérées. Ainsi, une école secondaire est sélectionnée en fonction de l'utilité présumée des savoirs dispensés ou de la valeur ajoutée du diplôme qu'elle décerne. Des écoles secondaires dotées de programmes « enrichis⁸⁵ » sont donc recherchées par les parents immigrants qui font des *choix stratégiques*. Les propos qui suivent illustrent cette logique :

Je veux une école publique avec un programme enrichi, avec examen d'admission simplement pour donner plus de chance à mon fils (Mariam – originaire de la Côte-d'Ivoire – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Je veux que mon fils réussisse. Je lui ai dit : « Je te donne les atouts en main et après c'est à toi de faire ce qu'il faut ». Oui, je peux l'accompagner là-dedans avec le choix d'une école privée. Moi, ce que je veux, c'est de lui donner toutes les cartes en main pour plus tard (Johar – originaire de la France (parents et ex-conjoint algériens) – choix d'une école privée (1 enfant)).

Ces parents immigrants sont donc à la recherche d'une plus-value du système éducatif du Québec à exploiter afin de réaliser le projet scolaire qu'ils ont pour leurs enfants (Kanouté, 2007; Charette, 2016). L'acquisition d'atouts qui augmenteront les chances de compétition scolaire et professionnelle est d'autant plus importante pour ces parents immigrants puisqu'ils se représentent, le marché du travail comme un endroit où il est difficile de faire sa place et où rien n'est acquis :

Parce que nos enfants... déjà nous on a de la misère... mais nos enfants vont avoir encore plus de la misère. Moi, je dis à mes fils : « Vous, vous allez travailler deux fois plus que nous parce que la réalité du marché du travail n'est plus ce qu'elle était ». Il n'y a plus d'emplois à vie. Les employeurs ont tellement de choix qu'ils deviennent un peu des tyrans. Alors, pour eux, ça va être « tough ». Alors, il faut qu'ils mettent toutes les chances de leur côté. Les employeurs ne vont pas chercher les meilleurs.

⁸⁵ Les programmes sont dits « enrichis » en comparaison avec le programme obligatoire du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES) du Québec.

Ils vont chercher les excellents (Mariam – originaire de la Côte-d’Ivoire – choix d’un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Les visées de reproduction ou de mobilité sociale de ces parents immigrants sont exacerbées par un marché du travail considéré comme « ultra compétitif ». L’obtention d’une position sociale hautement valorisée et rémunérée, garant de reproduction ou de mobilité sociale ascendante, ne semble donc pas « aller de soi » dans un marché du travail perçu comme sans pitié et où la compétition, pour les meilleurs emplois, y est considérée comme féroce. De cette façon, afin de s’assurer que leurs enfants arriveront à atteindre les positions sociales désirées, ces parents immigrants perçoivent les parcours de leurs enfants comme des « dominos » où chacune des étapes détermine celle qui suivra, et donc la position d’arrivée. En effet, contrairement aux parents immigrants des autres types de choix, ils perçoivent davantage le secondaire comme une étape cruciale pour la suite du parcours scolaire et professionnel de leurs enfants :

Ce que je veux, c’est qu’elle se dote... bon on ne va pas se mentir, plus on va dans des établissements sélectifs, excellents où la réputation est... je ne sais pas quoi... plus cette validité-là est reconnue aussi ailleurs. Donc, je sais bien qu’en l’envoyant à Brébeuf [école privée], je l’envoie dans un endroit où quand elle va sortir, elle aura un certain aplomb sur certaines choses et je pense que ça lui permettra... ce que je veux, c’est que ça l’aide à choisir de manière non contrainte. Pour moi, c’est ça qui est déterminant. C’est qu’on arrive à 18 ans avec le moins de contraintes possibles, c’est-à-dire qu’on n’est pas victime de la réputation de l’établissement dans lequel on était, que... ouais qu’on ait un maximum de chances (Morgane – originaire de la France – choix d’une école privée (1 enfant)).

Je voyais plus loin déjà tôt. J’ai remarqué que pour les programmes au cégep en sciences, c’est le secondaire qui est important. C’est les notes du secondaire qu’on prenait, secondaire 4 et 5, pour pouvoir entrer dans ces programmes. (...) C’est pour ça que j’ai opté pour l’école [privée] Sainte-Marcelline. C’est rassurant de savoir qu’elle est dans une école où elle aura la possibilité d’entrer dans des programmes contingentés si bien au cégep qu’à l’université. Ça me rassure beaucoup. (...) C’est vraiment une école qui est reconnue. Les cégeps, ils aiment les élèves de Sainte-Marcelline. Je suis contente qu’elle ait cette chance d’avoir accès à des écoles qui peuvent l’amener loin, pas forcément l’école du quartier où il y a déjà beaucoup de difficultés. (...) Je voulais lui donner tous les outils. Je ne voulais pas qu’elle arrive au cégep ou à l’université et ah elle ne peut pas aller là parce qu’elle n’a pas les notes. Ou encore si elle y entre, qu’elle ait du mal à réussir comme j’ai vu autour de moi (Chéckina – originaire du Congo – choix d’une école privée (1 enfant)).

Les parents immigrants qui font des *choix stratégiques* considèrent davantage la réputation et les classements des écoles secondaires dans les divers palmarès comparativement à ceux ayant effectué d’autres types de choix. Selon eux, ces indicateurs indiquent le niveau de qualité de l’éducation que ces écoles dispensent. Les parents immigrants qui font des *choix stratégiques* se soucient non seulement de la réputation et du classement des écoles présélectionnées, mais ils recherchent aussi

les écoles les mieux classées et les plus réputées. Une logique statutaire (van Zanten, 2009a), c'est-à-dire où les statuts constituent les indicateurs mobilisés afin d'évaluer la qualité des produits ou services dans un marché (Poldony, 1993, 2005), caractérise donc leurs choix :

Je suis allée voir le classement des écoles secondaires sur Internet. J'ai fait une liste des dix meilleures écoles publiques. C'est ça que j'ai fait. C'est comme ça que j'ai choisi les écoles où mes enfants ont fait les examens (Farida – originaire du Burkina Faso – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (2 enfants)).

J'ai regardé le classement des écoles et j'ai vu que Jean-Eudes [école privée] était dans le haut de la liste. Ils sont au premier ou deuxième rang. C'est pour ça que j'ai choisi cette école pour mon fils (Anh – originaire du Vietnam – choix d'une école privée (1 enfant)).

Le choix d'établissements scolaires réputés et hautement classés permettrait de réduire, selon ces parents immigrants, l'incertitude à l'égard de la qualité de l'éducation dispensée par les écoles. De cette façon, ces constats dévoilent la volonté de ces parents immigrants d'opter pour des offres éducatives perçues offrir un « atout » à leurs enfants sur le plan de la scolarisation (Kanouté, 2007; Charette, 2016).

9.2.3 Des pairs aux performances et aspirations scolaires considérées ambitieuses recherchés

Or, la logique stratégique des choix de ces parents immigrants n'est pas exclusivement à l'égard du choix d'une école dispensant un curriculum enrichi qui augmentera les chances de leurs enfants sur le marché du travail, elle se rapporte également à la recherche d'un public scolaire sélectionné sur le plan académique. En effet, aux yeux de ces parents immigrants, la sélection des élèves en fonction de leur performance scolaire permet de s'assurer que leurs enfants se retrouvent dans un milieu éducatif où les pairs côtoyés sont motivés à l'école, valorisent les études et ont des aspirations scolaires et professionnelles qu'ils considèrent ambitieuses, correspondant donc aux leurs. De plus, ils recherchent des écoles où les attentes des enseignants et les rythmes d'enseignement ne sont pas perçus comme nivelés par le bas, en raison de la présence d'élèves ayant des difficultés scolaires ou qui ne valorisent pas les études :

Je crois beaucoup à un environnement où il y a de la persévérance, où on pousse, que c'est un langage commun. Parce que là dans ces écoles [privées ou publiques enrichies et sélectives], je sais qu'ils sélectionnent des élèves. Donc, les élèves qui sont là, ils sont sélectionnés, déjà au départ, ils sont

motivés. Les parents veulent qu'ils réussissent et eux aussi, ils veulent réussir (Chéckina – originaire du Congo – choix d'une école privée (1 enfant)).

Ces répondants tentent ainsi d'éviter un type spécifique de public scolaire, soit des élèves éprouvant des difficultés scolaires ou ne valorisant pas les études. Ils le perçoivent comme pouvant porter atteinte à la qualité de l'éducation que leurs enfants recevront et pouvant influencer négativement la suite de leur parcours scolaire et professionnel. Le choix d'une école secondaire (privée ou publique) qui sélectionne ses élèves selon leur performance scolaire (examen d'admission, dossier scolaire, etc.) permet, aux dires de ces parents immigrants, de réduire les influences potentiellement négatives des pairs et d'augmenter celles qui sont positives, c'est-à-dire qui concordent avec les visées et aspirations scolaires et professionnelles du milieu familial. Les parents immigrants qui font des *choix stratégiques* s'assurent donc que le milieu scolaire soit harmonisé avec le milieu familial. Cette harmonisation est perçue comme pouvant faciliter leur travail d'orientation scolaire et professionnelle :

Si je mets ma fille dans une école où l'environnement est propice à une mauvaise attitude, un mauvais comportement, négligence, médiocrité au niveau des études, ça me demandera à moi un effort considérable. Ça deviendrait du harcèlement sur elle. Elle se sentirait un peu trop poussée par rapport aux autres peut-être. Ça aurait créé un autre problème que je ne voulais pas (Chéckina – originaire du Congo – choix d'une école privée (1 enfant)).

Bref, pour les parents immigrants qui font des *choix stratégiques*, les pairs constituent une variable non négligeable dans l'équation. Le fait que les élèves soient sélectionnés sur la base de leur performance scolaire dans les écoles privées ou les programmes enrichis et sélectifs au public qu'ils ont convoités constitue un critère primordial. Le choix des pairs qui vient avec le choix d'un programme enrichi et sélectif (école privée ou publique) contribue à offrir ce qui est perçu être les meilleures conditions de scolarisation à la réalisation du projet scolaire, et par ricochet du projet migratoire (Kanouté, 2007; Charette, 2016).

9.2.4 Une dynamique de compétition perçue et des stratégies pour assurer l'admission

Les parents immigrants qui font des *choix stratégiques* racontent que leur expérience de choisir une école secondaire fut stressante puisqu'ils ont ressenti une dynamique de compétition pour les places limitées dans les programmes enrichis et sélectifs (écoles privées ou publiques) :

C'est comme je vous dis... à l'académie de Roberval et aux autres écoles où il y a des examens, ce sont des milliers d'enfants qui passent le test. Ils vont prendre juste 200, maximum 250 enfants. C'est quelque chose. C'est une forte pression sur les parents et sur les enfants, c'est ça. Moi, j'ai trouvé que c'était stressant (Farida – originaire du Burkina Faso – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (2 enfants)).

Pour ma fille ainée, dès la 5^e année du primaire, je rêvais qu'elle aille à l'école privée Regina Assumpta. Pour moi, c'était inaccessible. Je me demandais si elle allait avoir le concours... parce que ce sont des concours pour entrer. J'étais tellement stressée (Latifa – originaire de l'Algérie – choix d'une école privée (3 enfants)).

Puisque les parents immigrants qui font des *choix stratégiques* veulent que leurs enfants fréquentent une école secondaire (privée ou publique) qui sélectionne les élèves à partir de critères de performance scolaire (examen d'admission, évaluation du dossier scolaire du primaire, etc.), ils vont, comparativement aux parents immigrants qui font les autres types de choix, davantage adopter diverses stratégies afin d'augmenter les chances de leurs enfants d'être admis dans une de ces écoles. Ainsi, le processus de sélection d'une école secondaire se caractérise chez ces participants par la mise en place d'une série de stratégies. Ces stratégies sont directement liées à la dynamique de compétition perçue pour les programmes enrichis et sélectifs (écoles privées ou publiques). Cela montre la proactivité dont ces parents immigrants font preuve. En effet, leur volonté de s'assurer que leurs enfants aient accès à ce qu'ils considèrent être les meilleures conditions de scolarisation se révèle par cette proactivité (Charette, 2016).

D'abord, la majorité des parents immigrants qui font des *choix stratégiques* optent pour des stratégies qui augmenteront les chances de leurs enfants de réussir les examens d'admission ou autre processus d'admission des écoles présélectionnées (privées ou programmes enrichis et sélectifs au public). Ces stratégies varient en fonction des revenus annuels familiaux bruts auto-déclarés des participants qui font des *choix stratégiques*. Ceux ayant auto-déclaré un revenu de 30 000 \$ et plus ont, par exemple, inscrit leurs enfants à des camps préparatoires aux examens d'admission ou engagé des tuteurs privés. Ceux ayant auto-déclaré 29 999 \$ et moins ont plutôt pris en charge à la maison la préparation aux examens d'admission. Ces stratégies sont utilisées afin de maximiser les chances que leurs enfants réussissent les examens d'admission des écoles ciblées et de réduire leur anxiété par rapport à la concurrence perçue. Les propos qui suivent illustrent ces stratégies :

Je lui ai fait faire une semaine de camp de jour pendant l'été : préparation aux examens. Ce n'est pas de lui faire refaire son programme. (...) Moi ça m'a rassurée en tant que parent. Tu te dis que ton enfant sait à quoi s'attendre lors des examens d'admission. Je pense qu'il est arrivé en sachant ce qu'on attendait de lui, savoir ce qu'était des questions à choix multiples, qu'il fallait cocher, qu'il y avait un texte de français à rédiger, qu'il y avait des questions de culture générale (Johar – originaire de la France (parents et ex-conjoint algériens) – revenu auto-déclaré : 50 000 \$ et plus – choix d'une école privée (1 enfant)).

En fait, mon fils a fait du tutorat pour la préparation aux examens. On lui a payé un tuteur pour l'aider à se préparer (Diana – originaire de la Hongrie (conjoint français) – revenu auto-déclaré : 50 000 \$ et plus – choix d'une école privée (1 enfant)).

Ma fille n'a pas eu de vacances l'été de la 5^e année à la 6^e année parce qu'elle devait se préparer pour les tests qui ont lieu au mois d'octobre de la 6^e année. Je l'aidais et parfois elle allait à l'université avec son père pour étudier. J'ai fait la même chose avec mon garçon (Farida – originaire du Burkina Faso – revenu auto-déclaré : entre 10 000 \$ et 19 999 \$ – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (2 enfants)).

Ensuite, des participants ont envoyé leurs enfants à des écoles primaires publiques dotées de programmes enrichis et sélectifs ayant des ententes de passage direct avec des écoles secondaires également dotées de tels programmes. Plus précisément, il s'agit d'une passerelle directe entre une école primaire publique dotée d'un programme enrichi et sélectif, tel que le programme international ou à vocation scientifique, et une école secondaire dotée d'un programme enrichi et sélectif en continuité avec celui du primaire. Ainsi, si l'enfant réussit sa sixième année du primaire dans le programme enrichi, il a une place assurée dans le programme enrichi et sélectif de l'école secondaire. Ils n'ont pas, contrairement aux enfants qui n'ont pas fréquenté l'école primaire passerelle, à effectuer un examen d'admission à l'école secondaire avec laquelle il y a une entente, évitant la compétition avec les autres enfants. Les propos qui suivent exposent cette stratégie :

L'école secondaire Joseph-François-Perreault a une passerelle avec l'école primaire où ma fille a été parce qu'ils ont le programme international. Donc, dès le début, pour nous, c'était : « Ah c'est quand même pas mal qu'elle est prise dans cette école primaire parce qu'au moins on ne se posera pas la question au secondaire ». Mais pour nous au primaire, c'était évident : « Ah bien là, il y a une passerelle. Elle ne va pas être obligée de passer des examens ». Ils nous ont vendu l'idée de la passerelle. Tu as une place assurée. C'est quand même quelque chose d'avoir ça... surtout quand tu vois comment ça se passe... tout le monde devient fou avec cette histoire d'écoles (Emma – originaire de la France – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Je voulais que ma fille aille à l'international, et ce, dès le primaire. Donc, à 4 ans, je suis allée lui faire passer l'examen de l'école internationale et elle a été admise. J'étais contente. En plus, quand ils font le primaire à l'école internationale, ils passent directement au secondaire à l'école internationale de Montréal. Ils n'ont pas à faire un examen d'admission. Je me suis dit qu'elle pourra poursuivre dans ce

programme au secondaire. C'est ça que je voulais, qu'elle aille à l'international (Louna – originaire de l'Algérie – choix d'un programme enrichi et sélectif (1 enfant)).

Les propos semblent indiquer que les écoles primaires qui ont de telles ententes les utilisent afin d'attirer les parents (stratégie de *marketing*). Ces ententes passerelles permettraient un accès privilégié aux programmes enrichis et sélectifs des écoles secondaires publiques. Elles participeraient ainsi à créer des circuits de scolarisation (Ball, Bowe et Gewirtz, 1995; Broccolichi et van Zanten, 1996). En effet, l'admission dans une de ces écoles primaires enrichies et sélectives dicterait quelle école secondaire sera fréquentée. Participant à la création de trajectoires scolaires différenciées pouvant produire des effets cumulatifs, voire exponentiels, sur les inégalités scolaires, les circuits de scolarisation constitueraient des mécanismes structuraux participant à la reproduction des inégalités scolaires et sociales.

Enfin, afin de s'assurer d'être le moins possible restreints dans leur choix d'une école secondaire, les parents immigrants qui font des *choix stratégiques* font passer à leurs enfants une série d'examens d'admission. En effet, ils veulent augmenter les chances de leurs enfants de fréquenter une école secondaire qu'ils jugent satisfaisante. Cette stratégie est mise en place afin d'éviter que leurs enfants fréquentent un programme non enrichi et non sélectif au public. La logique d'évitement des programmes réguliers au public caractérise les *choix stratégiques*. Les propos qui suivent illustrent cette stratégie :

L'école Pierre-Laporte, je l'ai prise en 4^e position pour ma fille au cas où elle ne réussirait pas les 3 autres examens. (...) Elle a fait trois examens d'admission et elle en a réussi deux. Elle était sur la liste d'attente du troisième test. Au quatrième test, on a dit qu'on arrêtais. Elle ne l'a pas fait finalement. C'était trop quand même (Farida – originaire du Burkina Faso – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (2 enfants)).

J'ai fait faire plusieurs examens à ma fille. Je voulais vraiment qu'elle aille dans une école avec un programme enrichi. Je ne voulais pas qu'elle aille ici à Louis-Joseph-Papineau [école publique du quartier]. Elle a fait l'examen de l'école privée Sainte-Marcelline. Elle a aussi fait l'examen de Sophie-Barat [école publique]. Ils ont le programme Défi là-bas. Et elle a fait l'examen du programme international de l'école La Dauversière [école publique] (Chéckina – originaire du Congo – choix d'une école privée (1 enfant)).

Les stratégies déployées permettent notamment d'assurer l'admission des enfants dans les écoles secondaires présélectionnées, soit des écoles privées ou des programmes enrichis et sélectifs au public. Elles permettent également de contrer d'éventuelles contraintes administratives par ces

écoles (nombre limité d'enfants admis, seuil de réussite de l'examen d'admission pas atteint, etc.), pouvant réduire le champ des possibles, voire contraindre au choix d'un programme régulier à l'école publique attitrée au lieu de résidence. Elles sont donc considérées comme augmentant les chances des répondants de choisir parmi les écoles qui se retrouvent sur leur liste de présélection. Une volonté d'éviter à tout prix les programmes réguliers au public constitue l'une des principales raisons pour ces participants de mettre en place les stratégies exposées.

Alors que la mise en place de ces stratégies découle certes des visées de compétition scolaire et professionnelle de ces parents immigrants, elle doit également être mise en relation avec le contexte montréalais. Plus particulièrement, ces stratégies découlent de l'articulation des visées de reproduction ou de mobilité sociale de ces parents immigrants et du rapport qu'ils construisent avec l'offre éducative locale. En effet, comme exposé, ces parents immigrants jugent négativement la qualité de l'éducation dispensée par les programmes réguliers au public, les incitant à les éviter. De plus, ces stratégies doivent être remises dans le cadre de la présence d'un marché scolaire à Montréal où l'offre éducative au niveau d'enseignement du secondaire est hiérarchisée et offre des chances inégalitaires d'accès aux établissements postsecondaires. Il semble que l'effet des programmes enrichis et sélectifs (écoles privées ou publiques), qui a été soulevé par les recherches quantitatives (Maroy et Kamanzi, 2017; Kamanzi et Maroy, 2017; Kamanzi, 2019; Laplante et *al.*, 2018), ait intégré les représentations de ces parents immigrants.

Si l'importance accordée à l'étape du secondaire dans la suite du parcours scolaire et professionnel est certes liée aux visées de reproduction ou de mobilité sociale et d'aspirations scolaires et professionnelles de ces parents immigrants, elle est également attribuable au contexte montréalais/qubécois en matière de législation des modes d'admission des élèves et de régulation du système éducatif. En effet, selon les récits de ces parents immigrants, l'importance qu'ils accordent au choix d'une école secondaire dans la suite du parcours scolaire et professionnel de leurs enfants semble décuplée par les caractéristiques (objectives et subjectives) de l'offre éducative à Montréal au niveau de l'enseignement du secondaire, mais également du postsecondaire, et le contexte de compétitivité entre les familles pour les places limitées dans les programmes enrichis et sélectifs au niveau du secondaire (école privée ou publique). Les divers

modes de régulation qui caractérisent le système éducatif du Québec jouent un rôle dans la mise en place de ces stratégies.

9.2.5 Le bien-être des enfants : tensions et contrepoids aux visées instrumentales

Comme brièvement mentionné à la section 9.1 de ce chapitre, les parents immigrants qui font des *choix stratégiques* vont être plus enclins à choisir des écoles plus éloignées géographiquement. Ils vont aussi davantage relativiser la distance entre l'école et le lieu de résidence. Cette relativisation de la distance est liée à leurs visées de compétition scolaire et professionnelle pour leurs enfants. En effet, ils vont davantage opter pour une école plus éloignée géographiquement afin que leurs enfants puissent acquérir des compétences, des atouts qui augmenteront leurs chances sur le marché du travail. De cette façon, ils vont vivre davantage de tensions entre leurs visées de compétition socio-scolaire et de bien-être physique et psychologique de leurs enfants. Nous retrouvons ainsi dans les récits de ces répondants une relativisation de la distance ou une tentative de jongler, avec un degré variable de succès, avec ces visées qui peuvent parfois être en tension. Les propos qui suivent montrent bien la relativisation de la distance, les dilemmes vécus et le rôle de contrepoids des visées de bien-être physique et psychologique aux visées instrumentales :

Je ne suis pas allée loin. Je suis vraiment restée dans les alentours de notre quartier. Je ne voulais pas trop l'éloigner non plus. (...) Finalement, je voulais l'école Sainte-Marcelline [privée]. C'est l'école que je voulais, mais c'est loin. C'est certain que c'est loin. C'est deux autobus, mais ça se fait bien. C'est en ligne droite. Elle met environ 50 minutes pour se rendre. (...) Mais ça vaut la peine. Il y avait d'autres écoles plus proches de chez nous. Mais peut-être quand tu es proche des écoles, tu vois un peu plus les choses, ce qui se passe. Je ne voulais pas qu'elle aille dans ces écoles (Chéckina – originaire du Congo – choix d'une école privée (1 enfant)).

Je voulais une école publique avec un programme enrichi. J'ai regardé celles... mais je n'ai pas fait toute la tournée des écoles publiques qui ont une bonne réputation. Quand même il faut être raisonnable. Moi, il y a des éléments aussi qui jouaient... la distance et tout ça. Je ne voulais pas éloigner mon fils pour l'éloigner. Il faut tenir compte qu'il va faire ça toute l'année. J'ai cherché quelque chose de raisonnable aussi. Non, moi, ça jouait un peu la distance. Il ne faut pas virer fou non plus. J'essaie de faire telle chose en tant que parent, mais il faut être raisonnable quand même (Mariam – originaire de la Côte-d'Ivoire – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

« Être raisonnable » constitue une notion caractérisant les discours de la majorité de ces parents immigrants. Elle exprime bien les tensions vécues entre les visées de placement social et de bien-être physique et psychologique. La résolution de ces dilemmes est parfois complexe. La complexité

varie en fonction des options envisagées [écoles présélectionnées] et des options possibles [écoles où l'enfant est admis]. Le cas de Farida illustre les tensions entre ces visées. En effet, cette participante raconte avoir présélectionné quatre programmes enrichis et sélectifs au public, notamment afin de s'assurer que ses enfants seront admis dans un tel programme. Or, elle évoque que sa quatrième option était plus éloignée. Lorsqu'elle réalise que ses enfants sont acceptés dans deux de ses trois premières options, elle se ravise et ne fait pas passer le quatrième examen :

J'ai retenu quatre écoles [publiques] ayant un programme enrichi. Finalement, elle va à l'académie de Roberval [école publique enrichie]. C'est juste à 20 minutes parce que c'est juste une ligne de métro. Donc, ça se fait vraiment facilement. En tout cas, j'ai tenu compte de tout ça avant de choisir les écoles. Même que Pierre-Laporte, je l'ai prise en 4^e position pour ma fille au cas où elle ne réussirait pas aux trois autres écoles, mais c'était plus loin. L'école Joseph-François-Perreault aussi, c'est plus loin que Roberval. C'est à 30 minutes environ en métro. Elle serait allée là si elle n'avait pas réussi à Roberval (Farida – originaire du Burkina Faso – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (2 enfants)).

Afin de régler les dilemmes relativement à la question de la distance entre le lieu de résidence et l'école, plusieurs des parents immigrants de ce type de choix ont recours à des stratégies résidentielles (Oberti, 2005, 2007; van Zanten, 2009a). Ils ont choisi le quartier de résidence en fonction de l'école où leurs enfants ont été admis ou ont choisi un quartier en fonction de la qualité estimée de l'offre éducative dispensée par les écoles qui sont à proximité. Ces formes de stratégie sont mises en lumière par plusieurs recherches. En effet, les liens entre le choix d'un quartier et la réputation des établissements scolaires qui s'y retrouvent ont été soulevés (Oberti, 2005, 2007; van Zanten, 2009a). Les propos qui suivent illustrent ces stratégies résidentielles :

Son école secondaire était proche du métro Atwater. Donc, il fallait absolument que j'habite à côté d'une bouche de métro de la ligne verte pour qu'elle ne prenne qu'une ligne de métro. Donc, on a déménagé de quartier (Louna – originaire de l'Algérie – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

C'était certain que moi je voulais éviter devoir faire les voyages parce que je savais que c'est moi qui allais faire le va-et-vient. Donc, en fait, l'école était le choix premier et puis ensuite le quartier autour (Marlissa – originaire d'Haïti (conjoint hollandais) – choix d'un collège français (2 enfants) et d'une école privée et d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Les visées instrumentales des parents immigrants qui font des *choix stratégiques* sont indéniables. Or, leurs récits mettent également en lumière la présence de visées non instrumentales. Ainsi, les visées instrumentales ne régissent pas seules les *choix stratégiques*. En effet, ces parents

immigrants tentent de « trouver un équilibre » entre leurs visées instrumentales et leurs préoccupations à l'égard du bien-être physique et psychologique de leurs enfants. Comme van Zanten (2009a) le souligne, ces visées de bien-être physique et psychologique jouent souvent un rôle de contrepoids aux visées instrumentales. Quoique des visées de développement « harmonieux » des enfants sont certes à la base des préoccupations de bien-être physique et psychologique, elles sont également liées en partie à l'augmentation des chances que leurs enfants restent motivés envers leurs études s'ils se sentent bien dans leur milieu scolaire. Donc, elles servent, dans une certaine mesure, leurs visées instrumentales, constituant un autre argument à leur prédominance dans les *choix stratégiques*.

9.2.6 Place accordée à l'enfant : entre imposition et choix parmi les choix parentaux

La place accordée à l'enfant dans le processus de sélection d'une école secondaire diffère selon les types de choix effectués. En effet, l'analyse montre que les parents immigrants qui font des *choix stratégiques* ont une attitude de direction, voire d'imposition, lors du choix d'une école secondaire. Plus spécifiquement, elle met en lumière le fait que ces parents immigrants effectuent une première présélection des écoles. Leurs enfants ont ainsi le choix parmi les écoles présélectionnées ou se voient imposer une école secondaire. La présélection des écoles vise à éliminer du champ des possibles les écoles secondaires non désirées, étant généralement les écoles secondaires publiques non dotées de programmes enrichis et sélectifs :

Je suis comme ça, je veux qu'ils soient dans mon choix. Ils ont réussi les tests des écoles qui étaient dans mes choix. Donc, il n'y a eu pas de problèmes. C'est si, par exemple, ils m'avaient dit qu'ils voulaient aller à l'école Saint-Luc ou à La Voie [écoles publiques du quartier]. Là, ce n'était pas mes choix. Ça aurait été plus compliqué. On aurait discuté. Je serais arrivée à les convaincre (Farida – originaire du Burkina Faso – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (2 enfants)).

Au début, mon fils ne voulait pas aller à Jean-Eudes [école privée] parce que la majorité de ses amis allaient à l'école publique Saint-Exupéry. Il voulait aller là aussi. Mais finalement, il a accepté d'aller à Jean-Eudes. Son père voulait Jean-Eudes (Thao – originaire du Vietnam – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant) et d'une école privée (1 enfant)).

Les visées de compétition scolaire et professionnelle de ces parents immigrants expliquent dans une grande mesure la place qu'ils accordent à leurs enfants dans le processus de sélection d'une

école secondaire. Les parents immigrants de ce type de choix sont donc plus enclins à vivre des tensions relationnelles avec leurs enfants en comparaison avec ceux des autres types de choix.

9.2.7 Mobilisation des ressources financières afin d'atteindre les visées instrumentales

Les parents immigrants qui font des *choix stratégiques* ont décidé de mobiliser leurs ressources financières afin que leurs enfants fréquentent une des écoles qui constituent leur champ des possibles, c'est-à-dire soit une école privée, un collège français ou un programme enrichi et sélectif au public. En effet, les écoles ou programmes jugés compatibles avec leurs visées de compétition socio-scolaire et professionnelle exigent, à des degrés certes divers, la mobilisation de ressources financières. Les écoles privées, les collèges français ou les programmes enrichis et sélectifs au public s'accompagnent généralement de frais de scolarité plus onéreux que les programmes réguliers au public. Les visées de ces participants, couplées à leurs représentations négatives des programmes réguliers au public, agissent en tant que justificatifs à la mobilisation de leurs ressources financières (rationalité instrumentale).

La volonté d'offrir ce qu'ils considèrent être les meilleures conditions de scolarisation s'actualise autour d'une mobilisation des ressources financières. Afin d'augmenter leurs chances d'atteindre leurs visées de placement social, ces participants évaluent qu'il est important de mobiliser leurs ressources financières, et ce, même si certains estiment en détenir que très peu (Charette, 2016). Or, cette mobilisation des ressources financières varie parmi les parents immigrants qui font des *choix stratégiques*, notamment en fonction de leur volume perçu de capitaux économiques (situation économique perçue) ou leur type de jugement des offres éducatives (chapitre VI). Ainsi, divers discours mobilisés en tant que justificatifs au choix ou diverses stratégies financières sont repérables parmi ces répondants. Ces discours ou stratégies se répartissent notamment en fonction du choix d'une école privée ou d'un collège français, étant également des établissements privés, ou d'un programme enrichi et sélectif au public.

9.2.7.1 Choisir un établissement privé : se « donner les moyens » et investir dans l'avenir

La majorité des participants qui font des *choix stratégiques* ont opté pour un établissement privé (école privée ou collège français) pour au moins un de leurs enfants. La majorité a auto-déclaré un revenu brut annuel familial de 50 000 \$ et plus. Les autres ont auto-déclaré un revenu annuel familial brut qui se situe entre 30 000 \$ et 49 999 \$.

Les parents immigrants qui font des *choix stratégiques* et qui ont opté pour une école privée ou un collège français considèrent leur choix comme un investissement dans l'avenir de leurs enfants. En effet, leur préférence (école privée ou collège français) vient avec des frais de scolarité plus onéreux que ceux des programmes enrichis et sélectifs au public. Même si perçue comme coûteuse, à leurs yeux, cette préférence en « vaut la peine ». Ainsi, elle est considérée comme un investissement qui correspond à leurs visées :

On voulait le meilleur et on a les moyens de l'offrir à nos enfants... et bien c'est vrai qu'on paie quand même fort. On sait que c'est un investissement. On considère que c'est un vrai investissement pour le futur de nos enfants. On fait quand même des sacrifices pour pouvoir les mettre à Stanislas (Marine – originaire de la France – revenu auto-déclaré : 50 000 \$ et plus – choix d'un collège français (2 enfants)).

Mon mari voulait une école privée pour mon fils. Il voulait investir. C'est exactement le mot pour mon fils. Il rêve que mon fils va devenir une bonne personne, bon travail, par exemple comme médecin (Thao – originaire du Vietnam – revenu auto-déclaré : 50 000 \$ et plus – choix d'un programme enrichi et sélectif (1 enfant) et d'une école privée (1 enfant)).

J'ai l'impression que c'est le prix à payer... bon, c'est un mauvais jeu de mots... pour avoir une éducation que j'estime solide quand même. En fait, je voulais m'assurer que ma fille ait une bonne base. Ça va coûter ce que ça va coûter, mais au moins elle aura reçu suffisamment de bagages pour être solide sur ces bases et pour vouloir aller en chercher plus plus tard... parce que c'est ça aussi (Romane – originaire de la France (parents et ex-conjoint originaires des Antilles) – revenu auto-déclaré : 50 000 \$ et plus – choix d'un collège français (1 enfant)).

Un discours de « sacrifices » se juxtapose à celui d'investissement. Ce discours est mis en lumière par diverses recherches sur les immigrants (Bahi et Piquemal, 2013; Ganem et Hassan, 2013; Mimeault et al., 2002). Le degré des sacrifices effectués varie certes entre les participants qui choisissent une école privée ou un collège français, notamment en fonction du volume de capitaux économiques qu'ils détiennent. Toutefois, sur le plan subjectif, tous, indépendamment de leur condition socioéconomique, expriment ressentir le poids de leur choix sur leurs finances :

Moi, je voulais que ma gamine aille étudier dans de bonnes conditions. Et si les bonnes conditions coûtent chers, c'est un sacrifice que je fais. Et je sais que c'est un sacrifice parce que des fois [bruits d'étranglement], même avec un salaire comme le mien. Et aussi le père n'est pas là et ne donne pas un sou... alors voilà (Morgane – originaire de la France – revenu auto-déclaré : 50 000 \$ et plus (mère monoparentale) – choix d'une école privée (1 enfant)).

On a souvent eu deux enfants en même temps au privé. Ça fait 4 ans qu'on paye pour deux enfants à la fois. On paye 1000 \$ par mois. C'est dur et tout, mais c'est comme ça. On fait des sacrifices (Latifa – originaire de l'Algérie – revenu auto-déclaré : entre 30 000 \$ et 49 999 \$ – choix d'une école privée (3 enfants)).

Les récits des parents immigrants qui font des *choix stratégiques* mettent en lumière les marges de manœuvre financières qu'ils ont créé afin de pouvoir opter pour la catégorie d'écoles secondaires qu'ils jugent dispenser la meilleure éducation. Le degré de ces marges de manœuvre varie certes entre les participants en fonction du volume de capitaux économiques détenu ou de leur situation familiale (p. ex., statut matrimonial, nombre d'enfants). Cette marge de manœuvre se verbalise autour des discours suivants : « se donner les moyens » ou « faire l'effort de ». Selon ces répondants, une importante portion de leurs revenus est dirigée vers l'éducation de leurs enfants :

On s'était donné les moyens. On ne les avait pas forcément, mais on avait décidé qu'on se donnait les moyens de lui payer l'éducation qui nous semblait être ce qui a de mieux (Romane – originaire de la France (parents et ex-conjoint originaires des Antilles) – revenu auto-déclaré : 50 000\$ et plus – choix d'un collègue français (1 enfant)).

Choisir une école privée, c'est difficile pour l'argent, mais je me suis dit que l'éducation c'est la seule chose qu'on peut donner à nos enfants. Si on le donne bien peut-être que ça va être bien. Alors, nous on fait l'effort pour payer ça. C'est difficile. Mon mari ne travaille pas. C'est juste moi qui travaille (Elhili – originaire du Sri Lanka – revenu auto-déclaré : entre 30 000 \$ et 49 999 \$ – choix d'un programme régulier au public (1 enfant) et d'une école privée (2 enfants)).

Pour plusieurs de ces parents immigrants, avoir décidé d'immigrer au Canada et de s'y installer sur le long terme constitue des justificatifs à la mobilisation de ressources financières afin de payer les frais de scolarité associés aux établissements privés. En effet, en choisissant ces options, ils ont l'impression de faire tout ce qui est en leur pouvoir afin que leurs visées de reproduction ou de mobilité sociale ascendante se réalisent :

Mais on pense que ça vaut la peine. C'est pour l'éducation de nos enfants... nous c'est l'éducation de nos enfants. C'est pour ça qu'on est parti. Il faut bien faire les choses aussi (Latifa – originaire de l'Algérie – revenu annuel auto-déclaré : entre 30 000 \$ et 49 999 \$ – choix d'une école privée (3 enfants)).

Dans l'ensemble, les parents immigrants qui font des *choix stratégiques* et qui optent pour une école privée ou un collège français considèrent leur choix comme un investissement dans l'avenir de leurs enfants. Ils racontent avoir établi des marges de manœuvre financières afin de pouvoir payer les frais de scolarité liés à leur préférence en matière de choix de l'école secondaire. Pour ces répondants, le choix d'une école privée ou d'un collège français est perçu comme le meilleur garant de l'atteinte de leurs visées de reproduction ou de mobilité sociale pour leurs enfants, centrales à leur projet migratoire. Il en vaut la peine. Pour ces parents immigrants, les bénéfices estimés que leurs enfants retireront du choix d'une école privée justifient les coûts qu'ils déboursent (calcul coûts/bénéfices) (Boudon, 1973).

9.2.7.2 Choisir un programme enrichi et sélectif au public : entre stratégies financières et coûts jugés déraisonnables

Une partie des parents immigrants qui ont fait des *choix stratégiques* ont opté pour un programme enrichi et sélectif au public. La majorité a toutefois auto-déclaré un revenu brut annuel familial de 50 000 \$ et moins. Ainsi, ces participants ont en moyenne un revenu familial brut annuel inférieur à ceux qui ont opté pour un établissement privé. L'analyse des récits des répondants qui font des *choix stratégiques* et qui optent pour un programme enrichi et sélectif au public révèle deux profils distincts. Dans le premier profil, le choix d'un programme enrichi et sélectif au public est effectué sous le poids d'une contrainte (réelle ou perçue). La contrainte est surtout d'ordre financier, parfois scolaire (enfants avec des difficultés scolaires) ou administratif (p. ex., refus d'admission). Les répondants qui correspondent à ce scénario ont établi dans leur champ des possibles des écoles privées et des programmes enrichis et sélectifs au public, mais avec une préférence pour la première option. De cette façon, les choix de ces participants sont partiellement contraints, et ce, au regard de leur préférence. Malgré les contraintes (réelles ou perçues), ces participants tentent de tirer leur épingle du jeu en optant pour un programme enrichi et sélectif au public. Les propos qui suivent illustrent ces contraintes (réelles ou perçues) et l'impact sur le choix :

L'école privée, c'était trop cher pour nous. J'ai choisi l'école secondaire Mont-Royal et son programme international pour mon fils. C'est enrichi et sélectif comme le privé, mais sans les frais du privé. Il y a des frais, mais c'est beaucoup moins. Je me disais que je pouvais payer ça (May – originaire du Vietnam – revenu auto-déclaré : entre 30 000 \$ et 49 999 \$ – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Je voulais que mon autre garçon aille à l'école privée. Il a passé le test de l'école Notre-Dame [école privée]. C'est l'école que je voulais, mais il n'a pas été admis. Ils m'ont dit qu'il n'avait pas atteint leur seuil, notamment en français. C'est ça qu'ils m'ont dit. Il avait aussi passé l'examen du programme international de l'école publique de notre quartier. Il est allé là. Il a été admis (Ovsanna – originaire d'Arménie – revenu auto-déclaré : non divulgué – choix d'un programme régulier au public (1 enfant) et d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Le choix d'un programme enrichi et sélectif au public constitue une stratégie financière pour ceux ayant jugé ne pas pouvoir payer les frais de scolarité des écoles privées. Généralement, les discours de sacrifices ne se retrouvent pas chez ceux qui choisissent un programme enrichi et sélectif au public, fort possiblement en raison de leurs coûts moins onéreux. Devant tout de même mobiliser des ressources financières, les participants ne ressentent peut-être pas autant le poids financier de leur choix. Or, c'est le cas d'Olga originaire de la Moldavie. Cette participante a auto-déclaré un revenu brut annuel familial se situant entre 20 000 \$ et 29 999 \$. Aussi, elle est mère monoparentale et divulgue que son revenu était inférieur à celui auto-déclaré lorsqu'elle a effectué le choix de l'école secondaire pour son enfant (fille). Ainsi, pour cette participante, opter pour un programme enrichi et sélectif au public implique des sacrifices et constitue un « effort » sur le plan financier. Ce cas met en lumière le fait que l'accès aux programmes enrichis et sélectifs au public peut être économiquement difficile, notamment pour ceux qui détiennent moins de capitaux économiques :

J'ai pensé aux écoles privées, mais c'est trop cher. Je n'avais pas les moyens. Mais si j'avais eu l'argent, j'aurais voulu une école privée. Alors, je me suis tournée vers les classes enrichies avec un examen au public. Je me suis renseignée sur les coûts et j'ai fait les calculs. J'ai vu que je pouvais payer les 500 \$, 700-800 \$ avec l'uniforme et les sorties. Mais je devais tout calculer et faire des sacrifices. On mangeait une fois par mois au restaurant. Je payais les choses essentielles et c'est tout. Des fois, je travaillais comme serveuse deux ou trois fois par mois pour avoir un peu plus d'argent. Je me disais que ma fille devait aller dans une classe enrichie (Olga – originaire de la Moldavie – revenu auto-déclaré : entre 20 000 \$ et 29 999 \$ (mère monoparentale) – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Le deuxième profil de participants qui font des *choix stratégiques* et qui optent pour un programme enrichi et sélectif au public indiquent réaliser ce choix en raison de la valorisation qu'ils ont envers l'éducation publique (rationalité axiologique), comme exposé au chapitre VII (voir jugement #2 et jugement #3). Toutefois, leurs récits se caractérisent également par des raisonnements d'ordre financier. La plupart de ces participants ont auto-déclaré un revenu annuel familial brut de 50 000 \$ et plus. Premièrement, certains d'entre eux estiment déraisonnable de mobiliser leurs ressources financières afin de payer une école privée et ainsi devoir imposer des sacrifices à toute la famille :

Le deuxième argument pour que ma fille n'aille pas à l'école privée, c'était : « Regarde les frais de scolarité, c'est deux billets d'avion ». Ce n'est pas vrai qu'on va mettre des billets d'avion qui serviraient à la famille pour juste sa scolarité quand elle peut aller à l'école gratuitement. Et comme j'ai dit, c'est un principe. Je suis contre l'école privée. (...) Mais en fait, je pense qu'on aurait les moyens de les mettre au privé. On n'est pas riche, mais on n'est pas pauvre non plus. En fait, moi, je me considère riche quand même. On ne se plaint pas du tout, mais non c'était hors de question le privé (Emma – originaire de la France – revenu auto-déclaré : 50 000 \$ et plus – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Deuxièmement, pour d'autres, le choix d'un programme enrichi et sélectif au public constitue une stratégie de sécurisation des ressources financières afin de payer les études universitaires de leurs enfants. Ainsi, ils estiment qu'il est préférable de ne pas utiliser leurs ressources économiques pour les études secondaires de leurs enfants, mais plutôt pour un moment ultérieur de leur parcours scolaire :

À mon avis, je pense que c'est mieux de garder l'argent pour payer l'université des enfants. Je me dis que je vais encadrer mes enfants. Ils vont passer les étapes et ils vont avancer. L'argent, c'est mieux de contribuer dans des régimes enregistrés d'épargne-études pour plus tard. Ça ne vaut pas la peine de payer pour une école privée. En tout cas, c'est mon point de vue (Mariam – originaire de la Côte-d'Ivoire – revenu auto-déclaré : 50 000 \$ et plus – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Dans l'ensemble, les parents immigrants qui font des *choix stratégiques* décident de mobiliser leurs ressources financières afin d'augmenter les chances que leurs enfants atteignent les aspirations scolaires et professionnelles qu'ils ont pour eux. Cette mobilisation est considérée comme un investissement permettant d'augmenter les chances de succès de leur projet migratoire ou de contrer les effets potentiellement négatifs de l'émigration sur la reproduction du statut social. Certes, cette mobilisation des ressources financières varie selon la catégorie d'écoles sélectionnée (école privée versus école publique), mais aussi du volume perçu de capitaux économiques détenu ou du type de jugement hiérarchisé construit (chapitre VII).

9.2.8 Trois sous-types de choix stratégiques : « purs », en tension et articulés

L'analyse plus approfondie des récits des parents immigrants qui font des *choix stratégiques* au regard des trois logiques d'action de Dubet (1994, 2016) révèle l'existence de trois sous-types : les *choix stratégiques* « purs », les *choix stratégiques en tension* et les *choix stratégiques articulés*.

Ces trois sous-types permettent d'approfondir la compréhension des expériences des participants qui font des *choix stratégiques*.

9.2.8.1 Les choix stratégiques « purs »

Les *choix stratégiques « purs »* sont le principal sous-type des *choix stratégiques*. Il se définit par une absence dans les discours de ces participants des logiques de l'intégration et de la subjectivation quant aux motifs de choix d'une école secondaire effectués pour leurs enfants. Ainsi, les logiques d'intégration et de subjectivation ne sont ni en tension ni articulées à la logique stratégique, contrairement aux deux autres sous-types des *choix stratégiques*, comme nous le verrons. Cette absence peut être attribuable au fait que ces logiques ne sont pas recherchées par les parents immigrants de ce sous-type ou qu'elles constituent des visées poursuivies, mais qui n'entrent pas en tension avec la logique stratégique. Par exemple, en ce qui a trait à la logique d'intégration à la société d'accueil, elle n'est potentiellement pas présente dans les récits liés au choix de l'école secondaire puisqu'elle n'entre pas en tension avec la logique stratégique. Aussi, le choix d'une école « québécoise » est potentiellement perçu comme « allant de soi », répondant à leurs visées d'intégration à la société d'accueil. Les propos de Latifa, musulmane et originaire de l'Algérie, mais ayant également vécu en France avec ses parents pendant plusieurs années, illustrent cela :

Nous n'avons jamais pensé inscrire nos enfants dans une école musulmane. Selon nous, la religion est et restera personnel à chacun. (...) Puisque vous avez vécu en France pendant quelques années avec vos parents, avez-vous considéré opter pour un collège français pour vos enfants à Montréal? Dès le départ, nous avons opté pour l'école québécoise. Le choix du système français ne nous a pas du tout effleuré l'esprit. Je n'ai pas pensé à cette option du tout. Ça ne m'a pas traversé l'esprit non (Latifa – originaire de l'Algérie – choix d'une école privée (3 enfants)).

Ces parents immigrants mettent ainsi l'accent sur leurs visées de placement social afin de choisir l'école secondaire. Comme les parents immigrants des autres sous-types de *choix stratégiques*, les parents immigrants effectuant des *choix stratégiques « purs »* ont généralement des aspirations scolaires et professionnelles qu'ils estiment ambitieuses pour leurs enfants. Ils expriment, pour la grande majorité, le désir que leurs enfants effectuent des études universitaires de deuxième cycle, voire de troisième cycle. Toutefois, non seulement les parents immigrants qui font des *choix stratégiques « purs »* aspirent à ce que leurs enfants poursuivent des études universitaires de cycles

supérieurs, ils expriment également le désir que ces derniers choisissent d'exercer des professions qu'ils considèrent socialement valorisées et prestigieuses, telles que la profession de médecin, d'avocat ou d'ingénieur. Ces parents immigrants ont ces professions en tête et tentent de diriger leurs enfants vers celles-ci. Le travail d'orientation scolaire et professionnelle effectué par ces parents immigrants auprès de leurs enfants commence tôt dans le parcours de vie de ces derniers. Ainsi, le choix d'une école secondaire s'inscrit généralement dans ce projet scolaire et professionnel. Les propos qui suivent appuient ces constats :

Le choix d'une école privée, c'est pour l'outiller, l'amener pour qu'elle ait l'accessibilité aux études supérieures. Des études supérieures qui mènent vers une bonne profession comme médecin ou quelque chose dans le domaine de la santé (Chéckina – originaire du Congo – choix d'une école privée (1 enfant)).

Moi, ma grande, je ne vais pas lui faire du stress. Son père lui parle de médecine. À un moment donné, elle a dit : « Vous me faites trop de pression ». Moi, je lui ai dit : « Tu fais ce que tu veux ». Mais dans le fond, je veux qu'elle fasse médecine. J'aimerais bien qu'une de mes filles devienne médecin. (...) Ma deuxième, je lui ai dit que je la voyais avocate. Est-ce que le fait de choisir une école privée était lié à ces projets que vous avez pour vos enfants? Oh oui, oui vraiment (Latifa – originaire de l'Algérie – choix d'une école privée (3 enfants)).

Le fait que ces parents immigrants mettent l'accent lors du choix de l'école secondaire sur le placement social de leurs enfants peut notamment être mis en lien avec la déqualification professionnelle qu'ils ont vécue à leur arrivée au Québec. En effet, la majorité de ces parents immigrants ont raconté que les diplômes universitaires, souvent de cycles supérieurs, qu'ils avaient acquis dans leur pays d'origine n'ont pas été reconnus au Québec⁸⁶. De cette façon, ces parents immigrants ont, ou ont eu pendant les premières années passées au Québec, une position sociale (réelle ou vécue) inférieure à celle expérimentée dans le pays d'origine. Devant cette déqualification professionnelle, la grande majorité a effectué un retour aux études, généralement dans un domaine d'études différent de celui poursuivi dans le pays d'origine. Les liens entre la déqualification professionnelle vécue par des immigrants et l'importance accordée à la réussite scolaire des enfants ainsi qu'à leur accès à un emploi bien rémunéré et socialement valorisé sont soulevés par d'autres recherches (Kanouté et Lafortune, 2011; Charette, 2016; Bahi et Piquemal, 2013; Boudarbat et Cousineau, 2010). Plus encore, comme Charette et Kalubi (2017) le soulignent,

⁸⁶ Dans l'ensemble du corpus, douze participants ont vécu une telle déqualification professionnelle à leur arrivée au Québec. Les diplômes acquis dans leur pays d'origine n'ont pas été reconnus. Ils se retrouvent donc majoritairement dans ce sous-type de choix.

« cette position inférieure (réelle ou vécue) dans le tissu social amènerait des parents à se positionner avec plus de vigueur par rapport à la mission de qualification de l'école » (p. 83). L'importance que ces parents immigrants accordent aux visées de placement social lors du choix d'une école secondaire constitue un des moyens mobilisés afin de regagner la position sociale expérimentée dans le pays d'origine, voire de la dépasser. Ces parents immigrants tenteraient de réduire les impacts négatifs engendrés par l'immigration sur la trajectoire familiale, de limiter la perte de position sociale (réelle ou vécue).

De plus, plusieurs des parents immigrants qui font des *choix stratégiques « purs »* expriment que leur choix s'inscrit également dans une stratégie afin de réduire une future discrimination systémique envisagée. Généralement, ces participants appartiennent à des communautés ethnoculturelles racisées, telles que les communautés « noires » ou « arabes ». En effet, ils redoutent que leurs enfants soient victimes de discrimination systémique lorsqu'ils vont intégrer le marché du travail. De cette façon, l'acquisition de diplômes d'études secondaires réputés et la recherche de l'excellence académique tout le long du parcours scolaire constituent des moyens afin de contrer cette discrimination appréhendée. Ils ne veulent pas que les visées de placement social qu'ils ont pour leurs enfants soient ternies par cette discrimination redoutée :

De toute façon, pour moi, la finalité, c'était le diplôme, qu'elles aient de bonnes notes au secondaire. Parce que nous les immigrants, quand on vient ici, c'est pour que nos enfants excellent. Je dis à mes enfants : « Regardez, on a laissé un mode de vie comme ça. On l'a baissé comme ça. Moi, j'ai voyagé, je me suis habillée, j'ai mangé, je me suis amusée, mais vous je veux que vous donniez votre 200 %, pas votre 100 %, 200 % ». Mon mari et moi, on a des noms arabes. Donc, je dis à mes filles : « Plus tard sur ton CV, entre ton nom arabe et un nom québécois, il faut dire les vraies choses. Il faut appeler un chat un chat. Si tu as les mêmes notes, c'est elle qu'on va prendre plus que toi parce que toi on ne sait pas d'où tu viens. Il ne savait pas si ta mère porte la burka. Mais si tu donnes ton 200 % et que tu es là [plus haut que l'autre]. Là on va te prendre ». C'est pour ça. Je veux l'excellence (Latifa – originaire de l'Algérie – choix d'une école privée (3 enfants)).

Comme j'ai dit, mon choix, c'est parce que je veux que ma fille puisse avoir accès aux programmes contingentés à l'université. C'est pour qu'elle aille dans une profession où il n'y aura pas de discrimination. Si tu es médecin, ingénieur ou avocat, on ne va pas regarder forcément ta couleur. On a besoin, on prend. Mais certaines institutions, certains domaines, effectivement, c'est plus difficile quand tu es noir (Chéckina – originaire du Congo – choix d'une école privée (1 enfant)).

Dans l'ensemble, les parents immigrants qui font des *choix stratégiques « purs »* misent principalement sur les fonctions d'instruction et qualification de l'éducation. Les motifs de placement social constituent les motifs centraux à leurs choix de l'école secondaire. Ces parents

immigrants ont généralement vécu une déqualification professionnelle dans le pays d'accueil. Ils proviennent majoritairement de pays non européens et appartiennent à des groupes minorisés ou racisés. La peur que leurs enfants subissent de la discrimination systémique à l'emploi, perçue nuisible au projet de mobilité sociale ascendante de la famille à travers l'éducation des enfants, justifient pour ces participants l'accent qu'ils mettent sur les fonctions d'instruction et qualification du système éducatif.

9.2.8.2 Les choix stratégiques en tension

Les *choix stratégiques en tension* sont le deuxième sous-type des *choix stratégiques*. Il incorpore les parents immigrants qui ont construit un jugement en faveur des collèges français (jugement #4), présenté au chapitre VII. Ainsi, ils ont choisi pour leurs enfants une des deux écoles privées qui relèvent du système éducatif français à Montréal, soit le Collège Stanislas dans l'arrondissement Outremont ou le Collège international Marie de France dans l'arrondissement Côte-des-Neiges–Notre-Dame-de-Grâce. Comme dans les *choix stratégiques « purs »*, la logique stratégique domine dans ce deuxième sous-type lors du choix d'une école secondaire. Or, elle comporte des dimensions qui lui sont propres, que nous ne retrouvons pas chez les participants des autres sous-types de *choix stratégiques*.

En effet, l'analyse révèle que la logique stratégique est également mise en relation avec leur parcours migratoire projeté qui se caractérise par une possibilité de devoir quitter Montréal, voire le Québec. Ces parents immigrants racontent qu'au moment de choisir un collège français, ils n'étaient pas certains de ne pas avoir, dans un futur rapproché, à retourner dans leur pays d'origine ou à déménager ailleurs au Canada ou dans un autre pays. Le choix d'une école dans le système éducatif du Québec est ainsi jugé comme risqué ou pouvant être problématique s'il y a des déplacements géographiques. Cela pourrait notamment avoir des répercussions négatives, selon eux, sur le parcours scolaire de leurs enfants. Ainsi, le choix d'un collège français est pensé par rapport à ce futur incertain à Montréal, au Québec. Il est perçu comme un choix pouvant faciliter de futurs déplacements dans un autre pays, puisque le système français est présent à divers endroits dans le monde, ou un retour au pays d'origine. Ces participants ont donc fait un choix qui se base,

entre autres, sur un calcul des risques (Boudon, 1973). La possibilité de déplacement géographique futur joue un poids énorme sur ce calcul. Les propos qui suivent illustrent ces constats :

Ce qui était séduisant aussi pour nous parce qu'au début on s'est dit : « Et bien, si on retourne en France pour les raisons x ou y, au moins le système sera identique. Elle entre dans une autre classe, mais elle a les mêmes manuels. Elle a les mêmes enseignements. Elle ne sera pas perdue ». Donc, c'était aussi au cas où on retournerait en France ou si on change de pays, parce que c'est aussi un système qui existe ailleurs à l'étranger. Si on change de ville au Canada, il y a un collège français à Québec, à Toronto, à Vancouver. On voulait aussi se garder cette ouverture-là. C'est cet esprit de si jamais on ne reste pas ici pour x raisons, au moins sur le système scolaire on n'aura pas à tout refaire (Romane – originaire de la France (parents et ex-conjoint originaires des Antilles) – choix d'un collège français (1 enfant)).

C'est international comme programme. On s'est dit que si jamais on déménage à Toronto, il y a une école française là-bas. C'est la mobilité et la disponibilité de ce système partout dans le monde aux États-Unis, à Washington, à Ottawa, à Toronto, en Afrique, en Asie, au Japon. Il y a partout ce système et les enfants qui sont dans ce système peuvent intégrer l'école directement facilement sans même un examen de passage, rien. Ils ont leurs bulletins. On transfère le dossier. Aussi, on s'était dit que si jamais ça ne fonctionnait pas ici au Canada, qu'on allait retourner au Liban. Les filles allaient facilement réintégrer le système français au Liban... parce que le système québécois, c'est différent (Yazel – originaire du Liban – choix d'un collège français (1 enfant)).

La stratégie de ces parents immigrants est également en relation à l'accès aux études universitaires en France. En effet, le choix d'un collège français dans le contexte montréalais ne réduit pas, à leurs avis, les opportunités scolaires de leurs enfants. Il ne bloque pas leurs possibilités d'accès aux établissements universitaires et aux grandes écoles en France, détenant une réputation élevée aux yeux de ces parents immigrants. Quoiqu'ils ne tentent pas d'imposer ce parcours scolaire à leurs enfants, ils ne voudraient pas que ces derniers soient contraints dans leurs choix d'études universitaires. Ils considèrent important que leurs enfants aient l'option de poursuivre leur cheminement universitaire en France, s'ils le désirent. Ainsi, ces parents immigrants de ce sous-type font non seulement des *choix stratégiques* à l'égard du marché universitaire québécois et canadien, mais également à l'égard du marché universitaire en France :

Je me disais, si jamais elle veut rentrer en France pour ses études universitaires, elle pourra aller à l'université directement. Il y avait tout ça à penser. Je voulais qu'elle aille cette possibilité d'aller faire ses études universitaires en France si c'est ça qu'elle veut. (...) Le fait que le diplôme de Marie de France soit reconnu ici et en France. Ça, c'était important (Romane – originaire de la France (parents et ex-conjoint originaires des Antilles) – choix d'un collège français (1 enfant)).

Outre les stratégies qui lui sont propres, ce sous-type se caractérise par des tensions avec les deux autres logiques d'action de Dubet (1994, 2016), soit les logiques d'intégration et de subjectivation.

Ces dernières sont attribuables au fait que les parents immigrants de ce sous-type estiment que le choix de l'école secondaire étant le plus stratégique au regard de l'avenir scolaire et professionnel de leurs enfants entre en tension avec leurs visées d'intégration à la société d'accueil. Pour des parents immigrants, leur préférence et leur choix entrent également en tension avec les visées expressives (logique de subjectivation) qu'ils ont pour leurs enfants. Les tensions qui se forment entre les différentes visées éducatives de ces parents immigrants sont certes liées à leurs visées de reproduction ou de mobilité sociale (voir section 9.3.1), mais aussi au rapport qu'ils construisent à l'égard de l'offre éducative locale. En effet, comme démontré au chapitre VII, ils évaluent négativement l'offre éducative dispensée par les écoles « québécoises » (privées et publiques), les poussant à opter plutôt pour un collège français.

Dans un premier temps, des tensions avec la logique d'intégration à la société d'accueil sont présentes chez ces participants (Lenoir-Achdjian, 1999, 2007). Ces tensions font parties de leur mise en récit. En effet, racontant avoir eu à la base des visées d'intégration à la société d'accueil par la fréquentation de leurs enfants des écoles « québécoises » (privées ou publiques), leur évaluation négative de l'éducation dispensée par celles-ci les a fait réviser leurs prises de position. Ainsi, en raison de leur désir d'envoyer leurs enfants dans un collège français, leurs choix sont vécus comme une tension entre leurs visées de compétition socio-scolaire et leurs visées d'intégration à la société qui les accueille. Les propos de Romane et de Marine illustrent cela :

Quand je suis arrivée ici, mon objectif était de vivre dans la société québécoise, d'embrasser l'ensemble de ce qu'elle avait à proposer. Je n'avais pas toutes les informations. Donc, finalement, c'était l'ensemble de la société québécoise y compris le système scolaire. Quand on choisit un pays, on accepte tout ce qui vient avec, dont le système scolaire. On fait confiance d'emblée. Mais avec la crise de confiance que j'ai eue envers le système éducatif... je ne pouvais pas. Ça m'a fait changer... je me suis donc rabattue sur le système français (Romane – originaire de la France (parents et ex-conjoint originaires des Antilles) – choix d'un collège français (1 enfant)).

Pourquoi est-ce que vous vous êtes posés la question de possiblement ne plus envoyer vos enfants à Stanislas [collège français] au moment du passage au secondaire? Et bien parce que c'est aussi... quand on vit dans une société, c'est un peu... nous encore une fois nos enfants ont toujours été à l'école française. À un moment, on s'est dit : « On habite au Québec, on est Québécois, en tout cas d'adoption, et on se dit que c'est toujours un peu se mettre en marge d'une certaine société ». Parfois, on peut être stigmatisé. On se fait dire : « Ah, tu es Français et tu mets tes enfants dans une école française ». On l'entend et les enfants se le font dire. Alors, nous avons pensé aux écoles québécoises parce que c'était aussi une façon pour eux de s'intégrer encore davantage au Québec. Nous avons donc considéré le choix, mais nous avons décidé de continuer avec le système français (Marine – originaire de la France – choix d'un collège français (2 enfants)).

La tension existante par rapport à la logique d'intégration à la société d'accueil n'est pas exclusivement en relation avec la logique stratégique. En effet, il existe des tensions entre l'intégration à la société d'accueil et le désir retrouvé chez ces parents immigrants que leurs enfants, par le biais de l'école, acquièrent des traits culturels ou soient socialisés à des référents qui leur sont familiers. Les parents immigrants du sous-type des *choix stratégiques en tension* veulent donc que l'école appuie la socialisation de leurs enfants à des comportements, normes sociales ou façons de faire ou d'être qui sont liés à des référents « culturels » qui leur sont connus, familiers ou qu'ils considèrent proche des leurs. L'école est donc interpellée comme institution de socialisation à des normes sociales et des traits ou référents culturels en contexte d'immigration (Tremblay, 2013; Lenoir-Achdjian, 1999, 2007) :

J'avoue que ça c'était quelque chose qui me faisait peur aussi. Je me disais : « Ah mon Dieu! Si mes enfants commençaient à parler le joual, je ne vais rien comprendre et je vais avoir l'impression d'élever un étranger ». Donc, il fallait que je sente une proximité dans la façon dont mes enfants vont parler et la façon dont moi je parle. Le choix de Stanislas, c'était aussi un peu pour ça (Marlissa –originnaire d'Haïti (conjoint hollandais) – choix d'un collège français (2 enfants) et d'une école privée et d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Le choix de cette école [collège français] permettait aussi aux enfants de maintenir la racine. Bref, qu'ils comprennent qu'ils appartiennent à deux horizons différents (Marine – originaire de la France – choix d'un collège français (2 enfants)).

Je me suis aussi dit que ça permettrait à ma fille de s'y reconnaître quand on va en France. Elle n'a pas tous les codes, mais je pense que c'est comme un passeport. Ça lui permet d'être d'ici et d'ailleurs (Romane – originaire de la France (parents et ex-conjoints originaires des Antilles) – choix d'un collège français (1 enfant)).

Dans un deuxième temps, devant la possibilité de choisir une école secondaire qui arrimerait les visées de compétition socio-scolaire (logique stratégique) et d'autoréalisation de leurs enfants (logique de subjectivation), des parents immigrants délaissent les secondes au profit des premières. Les propos de Marine (originaire de la France) montrent ces tensions vécues par rapport au choix d'une école secondaire pour son enfant aîné (fille) :

Pour notre ainée, elle voulait faire danse-études. Le pensionnat Saint-Nom-de-Marie [école privée] était donc vraiment dans notre viseur. Là-bas, elle aurait pu faire de la danse. Elle adore ça. On est allé visiter. Ça a duré presque six mois les examens. Finalement, elle a été acceptée. Mais après réflexions, on ne l'a finalement pas poussée vers cette option. On a opté malgré tout pour Stanislas (Marine – originaire de la France – choix d'un collège français (2 enfants)).

Dans l'ensemble, les parents immigrants dans le type *choix stratégiques en tension* font des choix qui entrent en tension avec leurs visées intégratives à la société d'accueil et/ou visées expressives pour leurs enfants. La perception que le choix d'un collège français offrira la meilleure éducation et permettra l'atteinte des objectifs de compétition socio-scolaire et de placement social pousse ces répondants à revoir leurs prises de position par rapport à leurs visées d'intégration ou expressives. De cette façon, pour ces participants, le choix de l'école dans le contexte montréalais fut une expérience sous tension. La mise en lumière de ce dilemme soulève la complexe négociation vécue par ces parents immigrants. Leur mise en récit montre ainsi des enjeux de transmission identitaire et d'intégration en relation à la catégorie d'écoles choisie dans le contexte montréalais, soit un collège français. Ils perçoivent le choix d'un collège français comme en tension à leurs visées d'intégration à la société d'accueil. Ce type de choix est lié à des expériences de stigmatisation : « Parfois, on peut être stigmatisé. On se fait dire : « Ah tu es Français et tu mets tes enfants dans une école française ». On l'entend et les enfants se le font dire (Marine originaire de la France) ».

9.2.8.3 Les choix stratégiques articulés

Le dernier sous-type des *choix stratégiques* est les *choix stratégiques articulés* (voir annexe 11 – tableau 3). Comme pour les deux autres sous-types des *choix stratégiques*, la logique stratégique domine les *choix stratégiques articulés*. Toutefois, les parents immigrants de ce sous-type articulent explicitement les logiques d'intégration et de subjectivation lors du choix d'une école secondaire. Alors que la logique stratégique domine leur choix d'une école secondaire, les parents immigrants de ce sous-type tentent de prendre également en considération leurs visées d'intégration à la société d'accueil et d'autoréalisation de leurs enfants. L'école secondaire choisie constitue un « compromis » entre ces visées. Les parents immigrants de ce sous-type optent donc pour une école secondaire privée ou publique qui offre un programme enrichi et sélectionne ses élèves sur la base de leur performance scolaire (logique stratégique), qui relève du système éducatif du Québec (logique d'intégration à la société d'accueil) et qui offre un programme spécialisé lié aux intérêts de leurs enfants (logique de subjectivation). Pour des raisons d'intelligibilité, nous présentons l'articulation de la logique stratégique à la logique d'intégration séparément de celle relative à la logique de subjectivation.

D'abord, pour les parents immigrants de ce sous-type des *choix stratégiques*, le rôle des établissements scolaires dans l'intégration à la société d'accueil constitue un élément fondamental lors du choix d'une école secondaire. Ces visées d'intégration à la société d'accueil font partie intégrante de leurs récits quant aux motifs de choisir une école plutôt qu'une autre. Elles sont utilisées afin d'inclure et exclure des écoles secondaires du champ des possibles. Plus précisément, ces parents immigrants ne vont notamment pas prendre en considération les écoles secondaires qui ne relèvent pas du système éducatif du Québec ou qui sont ethnospcifiques. Les visées de compétition scolaire de ces parents immigrants n'entrent donc pas en tension avec leurs visées d'intégration à la société d'accueil, contrairement aux parents immigrants du sous-type précédent :

On a été d'accord pour ne pas la mettre dans le système français parce qu'on vit au Québec et qu'on va à l'école québécoise. Pour moi, c'était important qu'elle aille dans une école du pays où on vit parce que moi je ne suis pas du pays où on vit. Donc, c'était important pour moi que la socialisation et qu'elle ait des contacts avec la société où on est quoi. Donc, pour moi l'école, c'était impératif que ça soit l'école québécoise (Morgane – originaire de la France – choix d'une école privée (1 enfant)).

On est allé visiter les écoles françaises Stanislas et Marie de France. On avait regardé et on avait décidé que... et bien nous on est ici... on ne veut pas... on veut s'intégrer dans le système québécois (Diana – originaire de la Hongrie (conjoint français) – choix d'une école privée (1 enfant)).

Les parents immigrants de ce sous-type, contrairement au sous-type précédent, ne sont pas à la recherche d'une école secondaire qui appuiera la socialisation à des normes ou traits « culturels » qui sont liés à leur « culture d'origine », familiers ou estimés proche de leur culture :

Est-ce que vous avez pensé envoyer vos enfants dans un collège français? Non non non non non non non jamais... quand on arrive au Québec ce n'est pas pour aller retrouver un petit bout de la France. Ça n'avait pas de sens. Ça n'avait vraiment pas de sens. On est ici pour vivre et s'installer. Alors, on va avoir des amis québécois, des vacances québécoises. Il faut que les enfants apprennent l'histoire du Québec et nous aussi on l'apprend du coup. Il faut qu'ils parlent québécois parce que c'est une vraie langue aussi... qu'ils attrapent l'accent québécois et ils sont très bons. Il n'est pas question de... on est là pour vivre au Québec (Emma – originaire de la France – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Les récits de ces parents immigrants mettent également en lumière le rôle joué par le « projet migratoire projeté » dans le fait d'avoir opté pour une école qui relève du système éducatif du Québec. En effet, contrairement à ceux du sous-type des *choix stratégiques en tension*, les parents immigrants de ce sous-type se sont, dès leur arrivée au Québec, projetés y vivre à long terme :

Mais si on était restés en Europe, je pense qu'elle serait allée dans un établissement français. J'aurais fait le même calcul que mon frère. C'est des établissements où on peut bouger à l'étranger. Il y a toujours une école française. Ici, je ne me suis pas projetée en bougeant. Alors que si j'étais restée en Europe, je sais que j'aurais fait des sauts de puces... et toujours avoir à revenir en France. Alors que là revenir en France n'est plus l'horizon. C'est ça qui a changé fondamentalement (Morgane – originaire de la France – choix d'une école privée (1 enfant)).

Dans l'ensemble, la valorisation de l'intégration à la société d'accueil à travers la fréquentation de l'un de ces établissements scolaires ainsi que la projection d'une immigration à long terme au Québec permettent à ces parents immigrants d'opter pour une école secondaire qui relève du système éducatif du Québec (privée ou publique). Aussi, les parents immigrants qui font des *choix stratégiques articulés* ont généralement une évaluation plus négative des collèges français que ceux qui font des *choix stratégiques en tension*. Ce jugement constitue également un justificatif afin de ne pas opter pour un collège français à Montréal :

C'est un système rigide parce que je le connais ce milieu-là et je sais que ça se fait encore comme ça et même si ces écoles-là sont à l'étranger. Il y a ce manque d'encouragements, ce manque de pousser l'enfant vers ce qu'il peut et ce qu'il veut. On est dans un cadre et il faut s'ajuster à ce cadre. Les relations avec les enseignants sont très hiérarchiques. Et c'est ça qui me dérangeait un peu (Johar – originaire de la France (parents et ex-conjoint algériens) – choix d'une école privée (1 enfant)).

Parce qu'en plus, je ne suis pas une fervente admiratrice de l'école française. Je pense que c'est un système très inégalitaire qui mise sur l'excellence sans vraiment se donner les moyens de l'excellence. L'ouverture au monde, c'est zéro. L'apprentissage des langues autres que le français n'est pas terrible. Donc, voilà pourquoi je n'ai pas voulu la mettre dans le système français (Morgane – originaire de la France – choix d'une école privée (1 enfant)).

Ensuite, contrairement aux parents immigrants des deux autres sous-types de *choix stratégiques*, les parents immigrants qui font des *choix stratégiques articulés* vont davantage prendre en considération les intérêts de leurs enfants lors du choix d'une école secondaire. Or, ces parents immigrants ne leur donnent pas « carte blanche » comme les parents immigrants qui font des *choix axés sur l'autoréalisation de l'enfant*. Les enfants doivent tout de même choisir parmi des écoles secondaires qui correspondent aux critères de sélection de leurs parents en lien avec les visées de compétition socio-scolaire, c'est-à-dire des écoles qui sont dotées d'un programme enrichi et sélectif (privées ou publiques). De cette façon, le choix d'une école secondaire découle de l'articulation des visées de compétition socio-scolaire et d'autoréalisation de leurs enfants. Ces parents immigrants allient donc des critères d'excellence scolaire à ceux de prise en considération

des intérêts spécifiques de leurs enfants, tels que le sport, l'informatique, la musique, etc. Cette articulation teinte le processus de sélection d'école secondaire des parents immigrants de ce sous-type :

Finalemnt, on est allés visiter Brébeuf, Jean-Eudes et Regina [écoles privées] parce qu'elles ont une équipe de hockey. On est allés voir à Mont-Saint-Louis [école privée] aussi, mais on ne l'a pas retenu parce qu'il n'y avait pas d'équipe de hockey. C'était vraiment un facteur. Jean-Eudes, on l'a éliminé parce que c'est très difficile d'entrer dans l'équipe de hockey. Alors, il a fait les examens de Brébeuf et Regina. À Brébeuf, il a été accepté, mais il s'est fait dire qu'il allait être dans l'équipe de réserve. Alors, il est allé à Regina. Là, il a été accepté dans l'équipe de hockey. C'est absolument ça qu'il voulait. C'était un de nos critères. (...) En fait, il s'agissait de trouver un compromis là-dedans. Donc, c'est de donner le soutien, la formation complète académique en faisant partie d'une équipe de sport. Tout le monde y trouvait son équilibre (Johar – originaire de la France (parents et ex-conjoint algériens) – choix d'une école privée (1 enfant)).

On a visité six écoles en 5^e année, dont deux écoles publiques avec des programmes enrichis. En 6^e année, on a revisité les écoles qu'on avait aimées. C'était quatre écoles privées. Mon fils s'est présenté pour trois examens, soit Brébeuf, Jean-Eudes et collège de Montréal. Est-ce qu'il y a une raison particulière pour ces trois écoles privées? Oui. Et bien mon fils, il est très axé informatique. Il adore tout ce qui est ordinateur et programmation. Et Jean-Eudes et Collège de Montréal, ils ont une spécialisation informatique. À Brébeuf, ils ont l'activité parascolaire de robotique. Ce sont des programmes qui l'intéressaient. C'était vraiment l'informatique, les écoles qui avaient l'informatique. En tant que parent, tu te dis que si c'est ça qui le motive, je veux qu'il soit motivé (Diana – originaire de la Hongrie (conjoint français) – choix d'une école privée (1 enfant)).

La prise en considération des intérêts des enfants dans le choix d'une école secondaire, et plus particulièrement, d'un programme spécialisé, jouerait une double fonction. En effet, elle vise à la fois l'atteinte de leurs visées de compétition socio-scolaire et d'autoréalisation de leurs enfants. À l'instar de van Zanten (2009a), la prise en considération des intérêts des enfants jouerait un rôle de contrepoids aux visées de compétition socio-scolaire. Les récits de ces parents immigrants, en comparaison à ceux des autres parents immigrants qui font des *choix stratégiques*, décèlent moins de tensions relationnelles avec les enfants.

Dans l'ensemble, les parents immigrants qui font des *choix stratégiques* ont les mêmes visées : ils veulent que leurs enfants obtiennent des positions sociales socialement valorisées et bien rémunérées. Cela permettra l'atteinte de leurs visées de reproduction ou de mobilité sociale ascendante. Alors que les parents immigrants qui font des *choix stratégiques* appartiennent majoritairement aux classes moyennes ou supérieures, cela n'est pas toujours le cas. Des parents immigrants qui ne détiennent pas un capital scolaire universitaire et qui ont peu de capitaux

économiques tentent également de tirer leur épingle du jeu en optant pour une école privée, un collège français ou un programme enrichi et sélectif au public. De cette façon, ils calquent les pratiques des classes moyennes ou supérieures, corroborant des constats d'études portant sur les classes défavorisées ou populaires (Blanchard et Cayouette-Remblière, 2011; Deceuninck, J. et al., 2017). Maintenant que nous avons présenté les *choix stratégiques* et ses trois sous-types, la prochaine section sert à présenter et décrire les *choix axés sur l'autoréalisation des enfants*.

9.3 Les choix axés sur l'autoréalisation des enfants

Le deuxième type de choix ayant émergé du corpus est celui des *choix axés sur l'autoréalisation des enfants*, qui renvoie aux choix de six parents immigrants sur trente (voir annexe 11 – tableau 4). Il s'agit de Nedjma (originaire de l'Algérie), Marlissa (originaire d'Haïti), Daria (originaire de la Roumanie), Andrea (originaire du Chili), Alonso (originaire du Costa Rica) et Anaïs (originaire de l'Algérie). À l'exception de Marlissa⁸⁷, ces six participants ont effectué des *choix axés sur l'autoréalisation* pour tous leurs enfants qui fréquentent ou ont fréquenté une école secondaire. Les parents immigrants qui font des *choix axés sur l'autoréalisation des enfants* ont auto-déclaré des revenus bruts annuels familiaux qui varient. Une répondante, soit Nedjma, a auto-déclaré un revenu se situant entre 1 \$ et 9 999 \$. Un autre, soit Daria, a auto-déclaré un revenu se situant entre 30 000 \$ et 49 999 \$. Trois ont auto-déclaré un revenu supérieur à 50 000 \$. Une répondante, soit Andrea, n'a pas divulgué cette information. Les six répondants ont un niveau d'éducation familial universitaire. Dans l'ensemble, la majorité de ces participants ont construit un jugement en faveur des programmes réguliers au public (jugement #3) (voir chapitre VII).

9.3.1 Prédominance des intérêts, besoins et capacités des enfants

Ce type de choix se distingue des autres puisque la logique de subjectivation y est dominante. Plus précisément, le développement de l'enfant en fonction de ses intérêts, besoins et capacités constitue la logique dominante à la base des choix des parents immigrants de ce type. Le principal objectif de ces répondants est d'avoir des enfants qui s'épanouissent en fonction de leurs intérêts et capacités. De cette façon, le choix d'une école secondaire pour les parents immigrants de ce type

⁸⁷ Marlissa (originaire d'Haïti) a effectué, pour ses deux enfants aînés (garçons), des *choix stratégiques en tension*.

est centré sur les intérêts, besoins et capacités de leurs enfants. Les propos qui suivent illustrent cette logique inhérente aux choix effectués :

During the years, I found out that my boys have talents in theatre. So, right now, they are going in the public system where they can study theater, really study theater. I was trying to go with the needs of my kids. What they like (Daria – originaire de la Roumanie – choix d'un projet pédagogique particulier non sélectif au public (2 enfants)).

Je cherchais l'intérêt, où mon fils va être bien. Ce n'est pas l'école qui est unique, c'est l'enfant qui est unique. Alors, je cherchais une école qui répondait aux besoins de mon enfant. Quels sont ces besoins dont vous parlez? Et bien mon garçon... moi, je trouve que certains comportements sont normaux chez un garçon qui s'affirme, qui se développe, qui se pose des questions. Ce sont les garçons qui se bagarrent le plus, ce sont eux qui sont les plus bruyants, qui n'écoutent pas les règles. Je pense que ça fait partie du développement normal chez un garçon. Je voulais une école qui comprenait cela. L'école secondaire où il va présentement, c'est une école de garçons. Vous cherchiez une école avec une pédagogie différenciée selon les genres? Et bien oui, c'est ça. Je voulais une école où mon fils peut être comme il est et que l'école comprenne ça (Anaïs – originaire de l'Algérie – choix d'une école privée (1 enfant)).

Ces participants souscrivent davantage à l'idée d'une concordance entre l'éducation dispensée et la personnalité des enfants. Selon eux, le système éducatif doit s'ajuster aux enfants et ainsi permettre leur développement unique. Les parents immigrants qui font des *choix axés sur l'autoréalisation des enfants* ont majoritairement opté pour des programmes spécialisés, qui sont non sélectifs sur la base des performances scolaires, dans divers domaines, tels qu'en musique, en arts ou en théâtre, ou pour des écoles avec des orientations ou philosophies pédagogiques spécifiques. Quelques-uns ont choisi des programmes réguliers au public. Une répondante, soit Nedjma, a opté pour un de ses enfants pour un programme enrichi et sélectif au public. Or, comme nous le verrons, la logique à la base de son choix diffère de celle des répondants qui ont fait des *choix stratégiques*. Aussi, une participante, soit Anaïs, a opté pour une école privée. Toutefois, il ne s'agit pas d'une école privée qui sélectionne leurs élèves sur la base d'un examen d'entrée comme pour les participants qui ont fait des *choix stratégiques*. Nous y reviendrons.

Ainsi, dans l'ensemble, les choix des participants qui font des *choix axés sur l'autoréalisation des enfants* diffèrent de ceux qui font des *choix stratégiques*. Ils ne se caractérisent pas par la même logique. Pour les *choix axés sur l'autoréalisation des enfants*, c'est la recherche d'une école ou d'un programme lié aux intérêts, besoins et capacités des enfants qui prédomine. Les choix de ce type s'alignent donc davantage avec le processus de différenciation horizontale des offres éducatives plutôt que celui de la différenciation verticale (hiérarchisation). La recherche de

programmes, méthodes pédagogiques ou orientations éducatives spécifiques caractérise les choix des parents immigrants qui font des *choix axés sur l'autoréalisation des enfants*. Elle est au premier plan. De cette façon, les choix de ces parents immigrants s'effectuent davantage sur le marché scolaire de la différenciation horizontale que sur celui de la différenciation verticale comme pour les *choix stratégiques*.

9.3.2 Place de l'enfant dans le choix : « dis-moi ce que tu veux, ce qui t'intéresse »

L'analyse des récits des parents immigrants qui font des *choix axés sur l'autoréalisation des enfants* montre qu'une importante place est laissée aux enfants dans le processus de sélection d'une école ou d'un programme. En effet, contrairement aux *choix stratégiques*, les enfants font davantage partie intégrante du processus de sélection dès l'établissement du champ des possibles. En effet, une place leur est faite dès l'étape de la présélection des écoles ou des programmes. La place accordée aux enfants dans le choix d'une école secondaire s'inscrit dans la philosophie parentale et éducative des parents immigrants de ce type de choix. Leur mot d'ordre n'est pas « un choix parmi mes choix » comme dans le cas des *choix stratégiques*, mais plutôt « dis-moi ce que tu veux, ce qui t'intéresse » :

Ma deuxième fille, elle m'a dit qu'elle voulait aller à Sophie-Barat [école publique du quartier]. Donc, je ne me suis pas cassée la tête. Je lui ai dit : « Bon écoute, si tu ne veux pas faire d'examens, je ne vais pas t'encombrer avec ça ». Alors, elle est allée à Sophie-Barat dans le programme régulier le plus normalement du monde. (...) Pour ma troisième fille, c'était différent. Elle ne voulait pas entendre parler de l'école Sophie-Barat. Elle a dit : « Deux sœurs là-bas, c'est déjà beaucoup. Je veux changer. Je ne veux pas aller là ». Alors, on a cherché une autre école (Nedjma – originaire de l'Algérie – choix d'un programme régulier au public (2 enfants) et d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

For my kids, I chose... I started listening to them. I mean what they want. What their passions are. What their inclinations are (Daria – originaire de la Roumanie – choix d'un projet pédagogique particulier non sélectif au public (2 enfants)).

En raison de cette attitude à l'égard de la place qu'ils accordent à leurs enfants dans le processus de sélection d'une école secondaire, les parents immigrants de ce type de choix vivent moins de tensions relationnelles avec leurs enfants en comparaison avec ceux qui font des *choix stratégiques*. Aussi, ils n'ont pas à faire autant de médiations familiales (van Zanten, 2009a).

9.3.3 Rejet des écoles ou programmes perçus favoriser la compétition et l'excellence scolaire

Les parents immigrants de ce type de choix cherchent des écoles secondaires qui offrent des programmes où la logique d'excellence scolaire n'est pas celle qui est préconisée, considérant cette dernière néfaste pour leurs enfants. Ils expriment généralement un jugement négatif à l'encontre des écoles secondaires (publique et privées) qui prônent une culture de la compétition et de l'excellence scolaire. Ils les perçoivent comme potentiellement nuisibles à ce qu'ils considèrent être un « bon » développement de leurs enfants. Ils les rejettent donc d'emblée :

Quand je regardais pour les écoles privées du quartier, j'ai regardé Regina-Assumpta [école privée avec un examen], mais j'ai eu comme l'impression qu'il y a beaucoup beaucoup beaucoup de compétition. (...) Je me suis dit que mon fils n'allait pas réussir là-dedans, dans ce genre d'environnement. C'était préférable pour lui qu'il ne soit pas dans un environnement de compétition. Je voulais une école où il allait pouvoir s'épanouir dans d'autres volets que seulement le scolaire, qu'il apprenne à se connaître (Anaïs – originaire de l'Algérie – choix d'une école privée (1 enfant)).

De cette façon, les parents immigrants de ce type de choix mobilisent des critères d'évaluation de la qualité de l'éducation dispensée par les écoles ou leurs programmes qui sont distincts de ceux qui font des *choix stratégiques*. Par exemple, ils ne recherchent pas une école ou un programme détenant une réputation d'excellence scolaire et étant hautement classée dans les palmarès des écoles. D'ailleurs, ils racontent qu'ils ne se sont pas fiés aux classements des écoles secondaires lors de leur choix. Ils rejettent l'utilisation de ce type d'indicateur de la qualité de l'éducation dispensée :

Vous savez, moi, je n'ai pas regardé les classements des écoles. Moi, je ne regarde pas. Je pense que tu peux mettre ton enfant dans une école qui est parmi celles qui sont les mieux cotées et qu'il sera malheureux (Anaïs – originaire de l'Algérie – choix d'une école privée (1 enfant)).

Ce sont des palmarès qui sont faits sur des critères autres que les véritables critères des études, etc. Les gens tombent dans ce piège parce que les écoles ont des renommées. Vaut mieux que les enfants évoluent dans un milieu où ils sont vraiment à l'aise, qu'ils travaillent bien et tout ça. Pour moi, un enseignement de qualité, c'est avoir un enseignant compétent, c'est tout. Moi, je préfère une petite école de quartier comme ça publique, toute simple avec de bons enseignants (Nedjma – originaire de l'Algérie – choix d'un programme régulier au public (2 enfants) et d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Comme mentionné, les parents immigrants qui font des *choix axés sur l'autoréalisation de leurs enfants* ne recherchent pas des milieux scolaires qui sont perçus favoriser la compétition et

l'excellence scolaire. En effet, ils estiment que leurs enfants ne performeraient pas dans des programmes enrichis et sélectifs (écoles privées ou publiques) sur la base de la performance scolaire. Les milieux scolaires favorisant la compétition et l'excellence scolaire sont perçus comme ne correspondant pas à la « personnalité » ou aux intérêts de leurs enfants :

Ma deuxième fille a un rythme de travail qui est satisfaisant. Moi, je suis satisfaite par son rythme de travail, elle a de bonnes notes, mais elle n'a pas cet esprit de compétition par exemple (Nedjma – originaire de l'Algérie – choix d'un programme régulier au public (2 enfants) et d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Mes deux garçons, pour des raisons différentes, je me suis dit qu'ils ne seraient pas heureux dans des écoles où c'est compétitif et exigeant (Andrea – originaire du Chili – choix d'un projet pédagogique particulier non sélectif au public (2 enfants)).

Les écoles ou programmes qui sont perçus promouvoir la compétition et l'excellence scolaire ne sont pas recherchés. Ainsi, ils n'utilisent pas, contrairement aux répondants qui font des *choix stratégiques*, les palmarès des écoles afin de guider leurs choix. Ces répondants perçoivent les écoles ou programmes qui favorise des cultures de compétition et d'excellence scolaire comme ne correspondant pas aux intérêts ou à la personnalité de leurs enfants.

9.3.4 Des choix exercés sous une contrainte scolaire

Les mises en récit de ces parents immigrants révèlent toutefois qu'une contrainte d'ordre scolaire, généralement perçue en amont du choix, jouerait sur leurs processus de prise de décision. En effet, les parents immigrants qui font des *choix axés sur l'autoréalisation de leurs enfants* racontent qu'ils estiment que leurs enfants ne pourraient pas sur le plan scolaire performer dans les écoles ou les programmes qui favorisent des cultures de compétition et d'excellence scolaire :

I know for sure that my boys at the academic level they are not the highest studying. They are above the medium but they are not excellent. I don't think it would have been good for them to get in the international program for example. They are doing ok in school. It's just that they have different interests (Daria – originaire de la Roumanie – choix d'un projet pédagogique particulier non sélectif au public (2 enfants)).

Mon fils aîné, il n'est pas très bon à l'école. Ça veut dire qu'il n'est pas très impliqué pour étudier. Il a d'autres intérêts que les études. Il aime la musique. C'est de cette façon qu'on a choisi l'école pour lui. Il est à l'école Saint-Luc [école publique]. Il est dans un programme de musique là-bas. (...) Mon deuxième enfant, il est plus impliqué dans ses études. Mais il n'a pas été admis au collège de Montréal

[école privée] ni à l'école internationale [école publique avec programme enrichi et sélectif] (Andrea – originaire du Chili – choix d'un projet pédagogique particulier non sélectif au public (2 enfants)).

Ainsi, les choix de ces parents immigrants se situeraient entre la volonté de mettre les intérêts de leurs enfants en avant-plan et le fait qu'ils doivent s'adapter à leurs enfants. Le caractère *a posteriori* des mises en récit ne permet pas de bien décerner si la prédominance de la logique de subjectivation qui caractérise les *choix axés sur l'autoréalisation des enfants* précède ou succède la contrainte scolaire, que celle-ci soit estimée par les participants ou réelle (enfant n'ayant pas atteint le seuil d'admission des programmes enrichis et sélectifs (privé ou public)).

9.3.5 Des choix nécessitant moins de stratégies d'admission

Contrairement aux parents immigrants qui effectuent des *choix stratégiques*, les parents immigrants qui font des *choix axés sur l'autoréalisation des enfants* ne mettent pas en place une série de stratégies d'accès à l'école ou au programme qu'ils ont ciblé pour leurs enfants. En effet, ils ne vont pas, par exemple, visiter plusieurs écoles secondaires et faire passer une série d'examens d'admission. De plus, ils ne sont pas en faveur des examens d'admission basés sur la performance scolaire. Ils visitent généralement une seule école secondaire et font passer à leurs enfants un processus d'admission, n'étant pas basé sur les performances scolaires. Ils s'appuient sur d'autres critères de sélection (p. ex., talents, personnalité, etc.), estimés préférables. Les propos qui suivent illustrent ces constats :

Je ne voulais pas lui faire passer des examens qui après s'il les rate, il ne va pas se sentir bien ou quelque chose dans le genre. Je pense que mon fils a peur de passer des examens. J'ai vu certaines écoles passer des examens pour les nouveaux élèves. C'est l'enfer. Je connais un petit garçon qui était sur la liste d'attente d'une école et il attendait et attendait. (...) À l'école [privée] où mon fils est présentement, c'est une entrevue qu'il a passée, une entrevue avec le directeur. Ce n'était pas un examen d'admission. Ce ne sont pas les notes qui déterminent l'admission de l'enfant, c'est vraiment sa personnalité. J'ai trouvé que le processus d'admission était merveilleux. C'est la seule école privée où il a fait le processus pour être admis (Anaïs – originaire de l'Algérie – choix d'une école privée (1 enfant)).

Ces caractéristiques sont également présentes lorsqu'un programme enrichi et sélectif au public est choisi. C'est notamment le cas de Nedjma (originaire de l'Algérie) pour le choix de l'école secondaire de son troisième enfant (fille). En effet, devant la volonté de sa fille de fréquenter une autre école secondaire que celle de ses sœurs et de poursuivre un programme enrichi et sélectif,

Nedjma a commencé à se renseigner sur les écoles secondaires qui offrent un tel programme. Or, malgré le choix d'un programme enrichi et sélectif au public, le processus de sélection d'une école secondaire pour ce troisième enfant ne se caractérise pas par une série de stratégies d'accès à un programme enrichi et sélectif comme pour les parents immigrants qui font des *choix stratégiques*. En effet, Nedjma raconte qu'elle n'a visité qu'une école secondaire publique dotée d'un programme enrichi et sélectif, soit l'académie de Roberval, et n'a fait passer qu'un examen d'admission à sa fille, estimant ne pas vouloir lui induire trop de stress. Son récit laisse présumer de la présence d'une logique ou philosophie parentale autre que celle au cœur des *choix stratégiques*. Les propos qui suivent illustrent cette situation :

Ma troisième fille ne voulait pas aller à Sophie-Barat [école publique du quartier] comme ses sœurs aînées. On est allé aux portes ouvertes de l'académie de Roberval [programme enrichi et sélectif au public]. On a vu que c'était une bonne école. Ma fille a beaucoup aimé. Elle a passé le test et elle s'est retrouvée dans cette école. C'est tout. On n'a pas cherché trop. Je ne suis pas allée l'inscrire dans plusieurs écoles et qu'elle doive passer... parce que c'est ça le stress. Je connais des enfants qui ont fini par tout lâcher. Tu les inscris dans cinq écoles. Ils passent cinq tests. Alors, le stress de la 6^e année du primaire où ils doivent passer avec succès, le stress avec les examens et le choix de l'école. Ça fait beaucoup pour un enfant de 12 ans. Donc, non, non, je n'ai pas fait ça. Elle a juste fait l'examen de Roberval. Elle a réussi, elle a été acceptée et c'est tout (Nedjma – originaire de l'Algérie – choix d'un programme régulier au public (2 enfants) et d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Bref, les processus qui caractérisent les *choix axés sur l'autoréalisation de l'enfant* se distinguent de ceux des *choix stratégiques*. Les participants qui font des *choix stratégiques* établissent diverses stratégies afin d'augmenter leurs chances d'accès aux écoles ou programmes souhaités. Ce n'est pas le cas pour ceux qui font des *choix axés sur l'autoréalisation des enfants*. Le type de choix effectué ne les pousse pas à devoir s'insérer dans la dynamique de concurrence entre les élèves pour les places limitées dans les écoles et les programmes réputés comme pour les *choix stratégiques*. Ainsi, les parents immigrants qui font des *choix axés sur l'autoréalisation des enfants* expérimentent différemment le marché scolaire montréalais au secondaire comparativement à ceux qui font des *choix stratégiques*.

9.3.6 Des choix non directement liés aux aspirations scolaires

Finalement, les participants qui font des *choix axés sur l'autoréalisation* ne considèrent pas nécessairement le choix de l'école secondaire comme une étape qui va fortement déterminer la

suite du parcours scolaire de leurs enfants. Leurs choix ne s'insèrent pas, contrairement aux *choix stratégiques*, dans une logique où chacune des étapes des parcours scolaires de leurs enfants est perçue comme des dominos, c'est-à-dire que chacune des étapes dicte la suivante. Ainsi, aux dires des répondants, il n'existe donc pas ou peu de liens directs entre le choix de l'école secondaire et les aspirations scolaires ou professionnelles qu'ils ont pour leurs enfants. D'ailleurs, à cet effet, les aspirations scolaires et professionnelles des participants qui font des *choix axés sur l'autoréalisation de leurs enfants* divergent. Le choix d'une école ou d'un programme se situe plutôt dans l'ici et le maintenant et un peu moins en relation avec le futur (aspirations scolaires ou professionnelles) comme pour les *choix stratégiques* :

Je veux que mes filles aillent à l'université. Ça c'est certain et elles le savent. Le minimum, c'est le baccalauréat. Si c'est plus, je ne dirai pas non non plus. Est-ce que les choix de l'école secondaire pour vos filles étaient en lien avec ces projets? Non pas du tout non non. Je les ai laissées faire un cheminement normal sans vraiment rentrer dans des pensées très précoces. Il faut des étapes, step-by-step, donc faire l'étape et ne pas trop les stresser et leur dire : « Mais écoute maintenant tu dois travailler très fort pour avoir cette moyenne pour que plus tard dans 6 ou 7 ans, tu dois aller dans cette université ». Tu ne vas pas lui voler son enfance quand même. Il y a une enfance à vivre aussi à côté de l'école. Il n'y a pas que l'école dans la vie. Pourquoi les stresser pour une chose qui va arriver dans 6 ou 7 ans? Peut-être que tout va être changé. Non non, je ne suis vraiment pas dans cette mentalité du tout. Je laisse évoluer les choses et je vois au fur et à mesure où ça va mener. C'est tout (Nedjma – originaire de l'Algérie – choix d'un programme régulier au public (2 enfants) et d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

The choice of theater, it's not that I want my boys to be actors or that they have a future in movies. No, it's not like that but I think it's good for them, for their talent. I never push the boys in any direction. I let them be and they are being well. I'm sure they are going to have their own path. I'm waiting for them to tell me which one it is. I want them to go wherever they want and do what is best for them and what they like. If you don't do what you like, it's for nothing (Daria – originaire de la Roumanie – choix d'un projet pédagogique particulier non sélectif au public (2 enfants)).

S'il existe un lien entre le choix de l'école ou d'un programme et les aspirations scolaires que les participants ont pour leurs enfants, ce dernier est plutôt indirect. En effet, pour certains, la stratégie d'orientation scolaire et professionnelle repose sur l'idée que l'épanouissement de leurs enfants à travers la poursuite de leurs intérêts sera le moteur de leur réussite personnelle et professionnelle. Le choix d'une école secondaire axé sur les intérêts, besoins ou capacités de leurs enfants constitue donc un moyen pour qu'ils se découvrent et se réalisent. Il permet à leurs enfants de se donner eux-mêmes une direction (orientation) et de se motiver à réussir sur les plans personnel et professionnel. Ainsi, il peut constituer une stratégie indirecte afin de maximiser les chances que les enfants poursuivent leurs études jusqu'au niveau de scolarisation désiré, notamment dans des situations où

les parents estiment que l'atteinte de cet objectif est potentiellement à risque. Les propos qui suivent illustrent cela :

On s'était dit que peut-être grâce à la musique, notre fils va développer un intérêt pour continuer ses études. On n'a pas voulu mettre trop de pression. Dans notre esprit, ce n'est pas : « Ah, tu dois faire ça parce que... ». Ce n'est pas parce que nous on a fait des études poussées, que c'est arrivé avec nous, que ça doit arriver à nos enfants. Mais on aimerait bien que nos enfants fassent un baccalauréat au minimum (Andrea – originaire du Chili – niveau d'éducation familial : maîtrise (doctorat en cours) – choix d'un projet pédagogique particulier non sélectif au public (2 enfants)).

Dans l'ensemble, les *choix axés sur l'autoréalisation des enfants* se distinguent des autres types de choix ayant émergé du corpus en raison de la logique principale qui les caractérise. En effet, les parents immigrants qui les font placent les intérêts, besoins ou capacités de leurs enfants au centre de leurs choix. La prédominance de la logique de subjectivation influe sur les expériences de ces parents immigrants en relation au marché scolaire montréalais. En effet, contrairement aux participants qui font des *choix stratégiques*, ils n'expérimentent pas une dynamique de concurrence. Ainsi, ils mettent moins de stratégies (p. ex., d'accès aux écoles, résidentielles) en place afin d'avoir accès à la catégorie d'écoles ou de programmes désirés. Alors que les discours de ces participants s'inscrivent dans la logique de subjectivation, leurs mises en récit révèlent toutefois une contrainte scolaire (réelle ou perçue) qui cadre la détermination du champ des possibles. Contrairement aux *choix stratégiques*, le choix de l'école secondaire n'est pas directement lié aux aspirations scolaires et professionnelles. Pour certains, la mise au premier plan de la logique de subjectivation constitue une stratégie indirecte afin de motiver leurs enfants à continuer leurs études au postsecondaire.

9.4 Les choix aux visées intégratives à la société d'accueil

Le troisième grand type de choix identifié dans le corpus est celui des *choix aux visées intégratives à la société d'accueil*. Il caractérise au moins un des choix de trois parents immigrants sur trente. Il s'agit plus particulièrement de Nedjma (originaire d'Algérie), d'Ovsanna (originaire d'Arménie) et de Frida (originaire du Mexique). Frida a effectué ce type de choix pour ses deux enfants

(garçons). Nedjma⁸⁸ et Ovsanna⁸⁹ se retrouvent dans ce type de choix seulement pour leur enfant aîné. Des programmes réguliers au public ont été choisis par les participants qui ont fait des *choix aux visées intégratives à la société d'accueil*. Deux participants sur trois manifestent un jugement en faveur des programmes réguliers au public (jugement #3 – voir chapitre VII). Les parents immigrants de ce type de choix ont un niveau de scolarisation familial qui varie du diplôme d'études collégiales au diplôme d'études universitaires de deuxième cycle. En ce qui a trait au revenu annuel familial brut auto-déclaré, Nedjma et Frida ont auto-déclaré des revenus de 20 000 \$ et moins. Ovsanna n'a pas divulgué son revenu annuel familial brut. Les trois participantes de ce type de choix sont arrivées au Québec depuis moins de dix ans, entre 5 et 8 ans plus précisément (voir annexe 11 – tableau 5).

9.4.1 Prépondérance de l'intégration des enfants à la société d'accueil

Dans ce type de choix, c'est la logique d'intégration à la société d'accueil qui domine. Les logiques stratégiques et de subjectivation sont reléguées au deuxième plan ou absentes des récits des participants. De cette façon, le choix d'une école secondaire est effectué principalement pour des motifs d'intégration des enfants à la société d'accueil. Les propos qui suivent illustrent cette logique :

Quand je suis arrivée, j'ai décidé d'envoyer mes enfants à une des écoles arméniennes de Montréal. Ils étaient tous les deux au primaire. Après deux ans, j'ai vu que ok... si je suis prête à rester au Canada parce que je n'ai pas le chemin de retourner, il faut donc que mes enfants prennent l'éducation québécoise. Pour mon fils aîné, ça correspondait avec son entrée au secondaire. Alors, il est allé à l'école publique de notre quartier (Ovsanna – originaire d'Arménie – choix d'un programme régulier au public (1 enfant) et d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Mon fils aîné, il était avant à une école secondaire de Côte-Vertu. Là-bas, il y avait beaucoup de latinos et d'arabes. Alors, je pense que ce n'est pas aussi bon pour les enfants pour s'intégrer. Je suis immigrante, mais malheureusement aussi je pense que... j'ai cherché une école maintenant, l'école Jeanne-Mance que j'adore. Il y a des gens de tout le monde, même des Québécois, des Français, tout tout tout. Moi, je l'ai trouvé génial. Moi, je trouve correct vraiment d'être avec les personnes d'ici (Frida – originaire du Mexique – choix d'un programme régulier au public (2 enfants)).

⁸⁸ Nedjma (originaire d'Algérie) a effectué, pour son enfant aîné (fille) un choix aux visées intégratives à la société d'accueil et pour son deuxième enfant (fille) un *choix axé sur l'autoréalisation de l'enfant*.

⁸⁹ Ovsanna (originaire d'Arménie) a effectué, pour son deuxième enfant (garçon), un *choix stratégique articulé*.

Le type d'école secondaire choisi répond donc à ces visées d'intégration à la société d'accueil. Ainsi, il peut s'agir de choisir une école secondaire qui relève du système éducatif du Québec plutôt que d'une école ethnoculturelle ou ethnoreligieuse, comme c'est le cas d'Ovsanna. Il peut également s'agir d'opter pour une école secondaire, généralement publique, dont la population scolaire n'est pas composée majoritairement d'élèves appartenant à la communauté ethnoculturelle d'appartenance. Plus précisément, il s'agit d'opter pour une école qui accueille une population scolaire jugée suffisamment « mélangée » sur le plan ethnoculturel/« racial », comme c'est le cas de Frida. Pour ces parents immigrants, les visées d'intégration à la société d'accueil passent par le choix de ces types d'écoles secondaires.

9.4.2 L'intégration perçue comme une meilleure garantie de la réussite scolaire des enfants

Une logique stratégique est toutefois présente dans les *choix aux visées d'intégration à la société d'accueil*. Or, elle se retrouve en deuxième plan. Elle diffère également qualitativement de la logique stratégique présente dans les *choix stratégiques*. En effet, la stratégie de ce type de choix réside dans la perception que l'intégration des enfants aux institutions scolaires de la société d'accueil les aidera pour la suite de leur parcours scolaire et professionnel dans cette même société. Les propos suivants appuient ce constat :

Pour les arméniens, c'est mieux l'école arménienne, mais je suis au Québec. Plus tard, mes enfants, ils vont aller au cégep, à l'université ici. Il faut prendre les façons d'éducation d'ici. C'est pour ça que j'ai décidé de changer l'école, d'aller vers les écoles québécoises. Mes enfants auraient pu continuer à l'école arménienne privée, mais non je ne voulais pas (Ovsanna – originaire d'Arménie – choix d'un programme régulier au public (1 enfant) et d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Selon Ovsanna, fréquenter une école « québécoise » plutôt qu'une école arménienne permettra à ses enfants d'acquérir les normes éducatives propres aux institutions du Québec. Cette socialisation pourra, à son avis, les aider dans la poursuite de leurs études postsecondaires. Puisque cette participante et sa famille considèrent demeurer au Québec sur le long terme, ce changement semblait nécessaire aux yeux d'Ovsanna.

9.4.3 Des choix exercés sous le poids d'une contrainte scolaire

L'analyse des récits soulève toutefois le fait que les visées d'intégration à la société d'accueil sont prédominantes dans ce type de choix en raison des contraintes d'ordre scolaire vécues qui limitent le champ des possibles. En effet, force est de constater que les visées d'intégration à la société d'accueil prédominent les choix de ces parents immigrants puisqu'ils expérimentent des contraintes sur le plan scolaire. Leurs récits indiquent des préférences pour un programme enrichi et sélectif (école privée ou publique) ou un projet pédagogique particulier s'ils avaient pu opter pour ces types de choix. Aussi, généralement en raison de difficultés vécues dans la langue française, les enfants de ces parents immigrants perçoivent qu'ils n'ont pas d'autres options que d'envoyer leurs enfants dans un programme régulier au public, généralement à l'école publique de leur quartier :

Pour mon grand, il est passé de l'école arménienne au primaire à l'école publique de notre quartier pour le secondaire, la classe régulière pour lui. C'était la seule option possible. J'aurais bien voulu qu'il aille dans une école privée ou un autre programme... mais son français... il avait beaucoup de difficultés. Ça faisait seulement deux ans que nous étions arrivés quand il est entré au secondaire. Oui, il avait beaucoup de difficultés (Ovsanna – originaire d'Arménie – choix d'un programme régulier au public (1 enfant) et d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Devant la contrainte d'ordre scolaire vécue, ces parents immigrants doivent réaliser des choix qui placent leurs visées d'intégration à la société d'accueil au premier plan. Leurs choix d'une école secondaire pour leurs enfants ne peuvent que répondre à ce type de visées poursuivies. Les autres visées éducatives (placement social) qu'ils ont pour leurs enfants doivent être évacuées des processus de prise de décision pour le choix d'une école secondaire. Malgré les contraintes scolaires vécues, ces parents immigrants tentent d'opter pour des écoles qui correspondent à leurs visées d'intégration à la société d'accueil.

9.4.4 Des stratégies résidentielles alliées aux visées intégratives à la société d'accueil

Les récits des parents immigrants qui font des *choix à visées d'intégration à la société d'accueil* révèlent qu'ils ont effectué des stratégies résidentielles. Or, ces dernières diffèrent de celles des parents immigrants qui font des *choix stratégiques*. En effet, elles sont pensées en fonction de leurs visées d'intégration à la société d'accueil et non en fonction de la réputation des écoles qui composent le quartier choisi. Généralement, le critère de choix d'un quartier de ces participants est le fait qu'il soit multiculturel et multiethnique, qu'il reflète la composition hétérogène de la population montréalaise. Les propos qui suivent l'illustrent :

Pour le choix du quartier, moi je ne voulais pas de ghettos. C'était une idée très claire dans ma tête. Je voulais être dans un quartier où il y aurait un peu de toutes les nationalités. J'aurais très bien pu être dans un quartier où il y avait seulement mes compatriotes. Ça aurait pu aussi être bénéfique parce que c'est un moyen d'avoir de l'information, de tirer profit des expériences des autres. Mais ce n'était pas ça mes objectifs. Moi, je me suis dit que si je pars de l'Algérie et que j'arrive au Québec juste pour rester dans ma communauté, mes enfants ne vont rien apprendre sur le plan social. (...) On m'a dit si tu ne veux pas de ghettos, que tu ne veux pas vraiment rester dans ta communauté, et bien Ahuntsic, c'était ça. Avez-vous regardé les écoles d'Ahuntsic avant de vous y installer? Non pas du tout. Les écoles, ça va en fonction des quartiers. Alors, si tu veux une école diversifiée, rencontrer de toutes les nationalités, de toutes les origines et tout ça, vas-y à Ahuntsic, c'est bon. Et du coup, les écoles ne sont pas vraiment des ghettos. En choisissant Ahuntsic, je savais que les écoles allaient être diversifiées comme le quartier l'est, que ça correspond avec mes objectifs (Nedjma – originaire de l'Algérie – choix d'un programme régulier au public (2 enfants) et d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Pour d'autres, c'est la recherche d'un quartier considéré davantage francophone qui semble être prôné, étant associé à une augmentation des chances d'intégration à la société d'accueil :

J'ai cherché une école... j'ai cherché premièrement un quartier pour habiter où j'ai trouvé qu'il y avait des personnes plus francophones... pour nous intégrer... moins d'immigrants. Ce n'est pas une question de racisme. Mais moi j'avais l'intérêt de m'intégrer et que mes enfants la même chose. Donc, je me suis installée sur Le Plateau. J'ai cherché et je trouvais que c'était plus francophone là-bas. Il y avait des personnes... un peu de tout... pas vraiment d'une seule nationalité. Parce qu'il y a des quartiers... comme Jean-Talon, il y a beaucoup de latinos. Pour moi, je peux dire : « Ah, je vais avoir des personnes avec qui parler l'espagnol ». Mais l'idée, ce n'est pas ça. L'idée c'est de vraiment nous intégrer. C'est pour ça que j'ai cherché. J'ai trouvé là-bas. Et j'ai trouvé l'école Jeanne-Mance. Mes enfants sont allés là (Frida – originaire du Mexique – choix d'un programme régulier au public (2 enfants)).

Dans l'ensemble, l'intégration à la société d'accueil constitue la logique principale des *choix aux visées intégratives à la société d'accueil*. Ces parents immigrants ne peuvent faire des *choix stratégiques* en raison de la contrainte d'ordre scolaire. Ainsi, ils ne peuvent accéder aux options liées à la différenciation verticale de l'offre éducative du marché scolaire montréalais. Si nous jumelons les récits aux caractéristiques sociodémographiques des parents immigrants de ce type de choix, il est possible d'émettre l'hypothèse que les *choix aux visées intégratives à la société d'accueil* sont surtout effectués par des parents immigrants qui sont plus « récemment » arrivés dans le contexte du pays d'accueil. Cela pourrait expliquer que ce type de choix soit peu présent dans le corpus puisque les critères de sélection excluent les parents immigrants arrivés depuis moins de cinq ans au Québec. Malgré les contraintes vécues, ces parents immigrants parviennent à effectuer un choix qui correspond à leurs visées d'intégration à la société d'accueil. Cela met de l'avant la proactivité de ces participants, et ce, malgré les contraintes vécues.

9.5 Les choix par défaut

Le type de choix ayant émergé du corpus est le *choix par défaut*. Ce dernier correspond à au moins un des choix de quatre participants. Il s'agit, plus précisément, de Selena (originaire de la Jamaïque), de Cécé (originaire de la Guinée), de Lei (originaire des Philippines) et d'Elhili (originaire du Sri Lanka). Pour Selena et Lei, ce sont les choix de l'école secondaire pour tous leurs enfants qui se retrouvent sous ce type⁹⁰. Pour Cécé et Elhili, il s'agit d'un seul des choix effectués⁹¹. La majorité des participants de ce type de choix ont construit un jugement en faveur des écoles privées (jugement #1 – voir chapitre VI). Les parents immigrants qui font des *choix par défaut* ont auto-déclaré un revenu annuel familial brut inférieur à 50 000 \$. À l'exception de Cécé (originaire de la Guinée) ayant un niveau d'éducation familial de troisième cycle universitaire, les trois autres parents immigrants de ce type de choix détiennent un niveau d'éducation familial collégial (DEC). À l'exception de Cécé (originaire de la Guinée), qui est arrivé au Canada depuis six ans, les trois autres parents immigrants sont au Canada depuis plusieurs années, c'est-à-dire depuis plus de dix-sept ans (voir annexe 11 – tableau 6).

Dans cette expérience de *choix par défaut*, les choix effectués par les parents immigrants découlent d'une impossibilité de choisir une école secondaire correspondant à leurs visées éducatives. En effet, les parents immigrants qui font des *choix par défaut* auraient voulu faire des *choix stratégiques*. Or, ils ont été contraints. C'est pour cela que les *choix par défaut* se retrouvent à côté du cercle correspondant à la logique stratégique dans le schéma 9.1. Malgré la contrainte, les parents immigrants des *choix par défaut* ont tout de même effectué un choix puisque les récits montrent qu'ils ont entrepris un processus décisionnel. En effet, reprenant la typologie de Poikolainen (2012) explicitée au chapitre III (cadre d'analyse), il y a un choix lorsque les individus s'engagent dans un processus décisionnel. La conscience de la possibilité de choisir et

⁹⁰ Pour Selena (originaire de la Jamaïque), il s'agit des choix pour ses quatre enfants. Pour Lei (originaire des Philippines), il s'agit des choix pour ses deux enfants. Il convient de mentionner que Lei a fait, pour son enfant aîné (garçon), un *choix stratégique* pour sa première année du secondaire. Or, ce dernier s'est transformé en *choix par défaut* à partir de la deuxième année du secondaire.

⁹¹ Cécé et Elhili ont effectué, pour leurs autres enfants, des *choix stratégiques*. Ils ont seulement fait des *choix par défaut* pour leur enfant aîné.

l'engagement (réflexif ou actif) dans un processus décisionnel constituent les critères distinctifs retenus qui délimitent un « choix » et un « non-choix ».

Pour plusieurs répondants qui se retrouvent dans les autres types de choix présentés, des contraintes (réelles ou perçues) jouent également sur leurs choix d'une école secondaire. Or, ce qui les distingue des parents immigrants qui font des *choix par défaut* est le fait que ces contraintes ne les empêchent pas de choisir une école correspondant à leurs visées éducatives. Les contraintes (réelles ou perçues) sont donc partielles chez les parents immigrants des autres types de choix. Dans les *choix par défaut*, les parents immigrants ne sont pas en mesure, ou estiment ne pas l'être, d'outrepasser la ou les contraintes (réelles ou perçues). Les contraintes caractérisant les *choix par défaut* sont liées aux deux mécanismes régulateurs des admissions des élèves aux programmes enrichis et sélectifs (écoles privées ou publiques), soit que l'accessibilité à ces derniers s'accompagne de frais de scolarité, dont les montants varient entre les secteurs privé et public, et qu'elle s'effectue selon une sélection basée sur les performances scolaires (réussite des examens d'admission, dossier scolaire, etc.). Ces deux contraintes pesant sur les choix d'une école secondaire pour les parents immigrants de ce type seront présentées séparément pour des raisons d'intelligibilité. Toutefois, dans la plupart des cas, elles s'articulent.

9.5.1 Le programme régulier de l'école du quartier : un choix contraint

De cette façon, l'école secondaire fréquentée par les enfants des parents immigrants qui font des *choix par défaut* est généralement l'école secondaire liée au quartier de résidence (en fonction de la carte scolaire). Les enfants fréquentent majoritairement les programmes réguliers des écoles publiques de leur quartier. Les parents immigrants qui font des *choix par défaut* racontent que s'ils n'avaient pas été contraints, ils auraient choisi une autre école secondaire que celle de leur quartier. De manière générale, les participants qui font des *choix par défaut* évaluent négativement les écoles secondaires publiques de leur quartier ou les programmes réguliers au public. De plus, à l'exception de Cécé (originaire de la Guinée), ils jugent positivement les écoles privées en comparaison avec les écoles publiques, ne faisant que très peu de distinction entre celles dotées de programmes enrichis et sélectifs et celles ayant des programmes réguliers. D'ailleurs, ils manifestent qu'ils

auraient préféré que leurs enfants fréquentent une école secondaire privée. Les propos qui suivent illustrent ces constats :

They all went to Saint-Luc [école publique] because it's the school they told me they have to go to. I don't like it. It's not what I wanted for them... but I didn't have another choice (...) They all just went to the regular program because at that time I was like: « Argghh, it's not really where I want them to go but ok they go » (Selena – originaire de la Jamaïque – choix d'un programme régulier au public (4 enfants)).

If I could have been able to send my kids to a private school, that's what I would have liked (Lei – originaire des Philippines – choix d'un programme enrichi et sélectif au public et d'un programme régulier au public (1 enfant) et d'un programme régulier au public (1 enfant)).

Bref, la fréquentation d'un programme régulier à l'école publique du quartier est interprétée comme un *choix par défaut* pour ces participants. En effet, ces parents immigrants ne peuvent pas mettre en œuvre la logique stratégique dû à des contraintes (réelles ou perçues) ou à leur connaissance du marché scolaire montréalais. Ce dernier aspect est approfondi au chapitre suivant (chapitre X).

9.5.2 Des contraintes financières

Comme mentionné, un des types de contraintes (réelles ou perçues) par les parents immigrants qui font des *choix par défaut* est d'ordre financier. Pour certains, l'expérience d'un *choix par défaut* renvoie à l'impossibilité perçue de pouvoir payer les frais de scolarité des écoles privées ou des programmes enrichis et sélectifs au public. La contrainte d'ordre financier (réelle ou perçue) empêche ces parents immigrants de choisir une école secondaire parmi celles souhaitées, étant généralement des écoles privées :

Yes, I wanted private schools for my kids. But at that point, I was not working fully. I was doing work here and there... cleaning and all. It was not something regular. I did not have a paycheck that was coming in regularly (Selena – originaire de la Jamaïque – revenu auto-déclaré : entre 20 000 \$ et 29 999 \$ (mère monoparentale) – choix d'un programme régulier au public (4 enfants)).

I always wanted my kids to go to a good private school. When we went to Notre-Dame school [école privée], we sat there and they explained us the exam and that there is a fee. When they talked about the payment, that is when I said no. I know it's a good school but we could not afford it. They told us it is like 3000 \$ the tuition fees, then the food, the uniforms, the books. So, I said that we are not rich like that. It is so expensive (Lei – originaire des Philippines – revenu auto-déclaré : entre 30 000 \$ et 49

999 § – choix d'un programme enrichi et sélectif au public et d'un programme régulier au public (1 enfant) et d'un programme régulier au public (1 enfant)).

Les contraintes financières (réelles ou perçues) limitent le champ des possibles envisagé par ces parents immigrants. Ils ne peuvent, en raison d'un manque estimé de capitaux économiques, opter pour la catégorie d'écoles qu'ils considèrent offrir les meilleures conditions de scolarisation pour leurs enfants. À l'instar de maints chercheurs (Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013; Martinez, Godwin et Kemerer, 1996; Davies et Aurini, 2011), ces participants montrent la puissance des freins économiques sur la pratique de choisir l'école. Certains savent toutefois que les programmes enrichis et sélectifs au public ont des frais moindres que les écoles privées. Or, ils expérimentent, pour la plupart, également une contrainte d'ordre scolaire (p. ex., enfants ayant des difficultés à l'école) qui les empêchent d'opter pour cette catégorie d'offre, constituant les propos de la prochaine sous-section.

9.5.3 Des contraintes d'ordre scolaire

Pour d'autres parents immigrants de ce type de choix, l'expérience d'un *choix par défaut* découle d'une contrainte attribuable au dossier scolaire de leurs enfants. En effet, la plupart des enfants pour lesquels un *choix par défaut* a été effectué expérimentent, aux dires de leurs parents, des difficultés à l'école, de différents ordres, affectant leur dossier scolaire. Ce type de contrainte est à mettre directement en lien avec l'un des mécanismes de régulation des admissions des élèves dans les écoles dotées d'un programme enrichi (privées ou publiques) : l'admission sélective des élèves à l'aide d'examens d'admission qui tentent de mesurer la performance scolaire. Selon Mc Andrew et al. (2005), les enfants issus de l'immigration dont le français n'est pas l'une des langues maternelles ou d'usage des parents ou ceux ayant intégré le cursus scolaire à la fin du niveau d'enseignement primaire, soit en 4^e, 5^e ou 6^e année du primaire, sont particulièrement désavantagés par ce processus de sélection qui se base sur la performance scolaire. Les données recueillies semblent confirmer ces constats. En effet, Cécé (originaire de la Guinée) a effectué un *choix par défaut* pour son enfant (ainé) puisque ce dernier expérimentait des difficultés en français au primaire. Elles sont notamment attribuables au fait qu'il ait introduit le système d'éducation du Québec en 5^e année du primaire. Le dossier scolaire de son enfant aîné ne permettait pas qu'il soit

admis dans un programme enrichi et sélectif dans le secteur public comme pour son deuxième enfant (fille)⁹². Les propos qui suivent appuient ces constats :

Mon premier enfant est arrivé au Québec en 5^e année du primaire. Il a fait deux années d'accueil au primaire. Alors, pour le secondaire, il avait des problèmes linguistiques. Il est allé à l'école La Voie. C'est l'école du quartier ici. Le handicap linguistique a beaucoup joué pour lui. Il n'a pas pu comme sa sœur [deuxième enfant] entrer à l'international (Cécé – originaire de la Guinée – choix d'un programme régulier au public (1 enfant) et d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Je voulais aussi envoyer mon fils aîné au privé comme ses deux sœurs cadettes, mais c'est un enfant qui a de la difficulté en français (Elhili – originaire du Sri Lanka – choix d'un programme régulier au public (1 enfant) et d'une école privée (2 enfants)).

Lei (originaire des Philippines) a, quant à elle, effectué des *choix par défaut* sous une contrainte scolaire pour ses deux enfants (garçons). Or, les deux situations diffèrent. En ce qui a trait à son fils aîné, ne pouvant pas fréquenter une école privée dû aux frais de scolarité (puisque Lei a estimé ne pas pouvoir les payer), il fut admis dans un programme enrichi et sélectif dans le secteur public. Lei a jugé être en mesure de payer les frais de scolarité exigés par le programme enrichi et sélectif s'élevant approximativement à 500 \$ pour une année scolaire. Or, au cours de la première année du secondaire de son fils aîné, elle a reçu une lettre du directeur de l'établissement lui expliquant que son fils n'avait pas atteint le seuil minimal, notamment en français, et qu'ainsi il devait quitter le programme et même changer d'école pour l'année scolaire suivante. De cette façon, son fils aîné a été transféré, pour sa deuxième année du secondaire, à l'école publique liée à leur lieu de résidence. Il a été admis dans le programme régulier. Cela était sa seule option. Les propos de Lei qui suivent résumant cette situation :

My son went to Pierre-Laporte school. He was in the languages, literature and sciences program. I putted him there because he passed their admission exam and I was able to pay for the fees. But after the first year, the school called me. They sent us a letter saying that they need my son to move to another school. They told me that he didn't reach the grades they wanted. They told me that my son was low there, especially in French, and that he didn't reach the average that they want. So, they thought it was better if he goes to another school. They said that these are the rules. But I thought: « Why can't they give him a chance? ». You know like he stays there and if he is not good in mathematics or in French, they give him help. Why can't they let him stay because they already accepted him? We didn't have a choice. So, my son went to La Voie, it's the school near my house (Lei – originaire des Philippines – choix d'un programme enrichi et sélectif au public et d'un programme régulier au public (1 enfant) et d'un programme régulier au public (1 enfant)).

⁹² Cécé (originaire de la Guinée) a fait un *choix stratégique « pur »* pour son deuxième enfant (fille).

La situation vécue par Lei met en lumière les pratiques des écoles publiques dotées de programmes enrichis et sélectifs qui s'apparente à celles des écoles privées (Lessard et Levasseur, 2007). Ce type de gestion des écoles publiques peut s'expliquer dans une grande mesure par les effets de compétition entre les établissements qu'un marché scolaire engendre. En effet, afin de demeurer compétitives avec les écoles privées, certaines écoles publiques dotées de programmes enrichis et qui sélectionnent leur population scolaire sur la base de leur performance scolaire n'hésitent pas à expulser les élèves qui n'atteignent pas le seuil minimal établi. Cette pratique participe à la division sur le plan scolaire dans le secteur public. Des écoles publiques accueilleraient exclusivement les élèves qui ont la capacité de performer sur la plan scolaire et les autres écoles publiques recevraient les élèves ayant diverses difficultés (scolaires, comportementales, etc.), rejetés par les premières. La peur qu'une situation similaire se reproduise pour son enfant cadet jumelée à l'évaluation que Lei effectue de sa performance scolaire font qu'elle opte pour le programme régulier de l'école publique du quartier pour son deuxième enfant. Elle ne veut pas risquer que la même situation se reproduise. Elle veut limiter les risques (Boudon, 1973). Elle estime que c'est le seul choix possible dans sa situation :

So, for the second one, I didn't want the same thing to happen. He wanted to go to Brébeuf [école privée] because some of his friends were going. But I know his grades. So why will I put him in a school that wants good grades. Maybe let's say he passes the entrance exam, but what will happen then... like what happened with the oldest one. So, I explained to him: « You're going to break my heart and it's going to break your heart too because once you enter you will develop lots of friendships and if you don't study harder they will send you to another school. So, it's better if you try in public and we will see ». I had to explain little by little. I had to say: « Look at your grades. They will let you do the exam, even though they see that your grades are lower, because they want money ». Because when you do the exam, it's 50 \$ either you pass it or not. They don't give the money back. So, he understood. He went to La Voie like his brother in the regular program (Lei – originaire des Philippines – choix d'un programme enrichi et sélectif au public et d'un programme régulier au public (1 enfant) et d'un programme régulier au public (1 enfant)).

Généralement, les parents immigrants qui font des *choix par défaut* qui découlent d'une contrainte d'ordre scolaire se retrouvent à devoir réduire leurs aspirations scolaires et professionnelles envers leurs enfants. En effet, leurs récits exposent le fait qu'ils ont dû ajuster leurs attentes. Les propos qui suivent illustrent ces constats :

Sometimes, I get jealous when parents tell me that their children have good grades, go to good schools. Sometimes, I wish my kids were like that. I'm happy with my kids, it's just that sometimes you can compare. But whatever they give me, I need to accept that. (...) For us, we have a plan. You can ask what our dream is... we want them to have good good good... finish something... that's what I tell them all the time. Even though, it's not the higher higher degree, as long as they finish like a cegep or a university or something. We don't need a good diploma or a good good job for them. We just don't want like... a generator or working in a factory not like that. (...) I always tell them that as long as they get their high school diploma, I'm happy already. They asked: « You don't want us to do something more? ». We say: « Yes, we want to but high school diploma is the biggest achievement already. If you stop for a while because you lost motivation, if you want to go to cegep or university later, at least you have your high school diploma (Lei – originaire des Philippines – choix d'un programme enrichi et sélectif au public et d'un programme régulier au public (1 enfant) et d'un programme régulier au public (1 enfant)).

Le garçon [enfant aîné] vu le handicap qu'il a subi, le handicap linguistique, je ne suis pas très rigoureux pour lui. J'ai des attentes un peu moins hautes (Cécé – originaire de la Guinée – niveau d'éducation familial : doctorat – choix d'un programme régulier au public (1 enfant) et d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Dans l'ensemble, les parents immigrants qui font des *choix par défaut* voulaient que leurs enfants fréquentent une école secondaire différente de l'école publique du quartier. S'ils n'avaient pas été contraints, ils auraient opté pour une école privée ou publique dotée d'un programme enrichi et sélectif. Ils évaluent plus positivement ces offres éducatives. En effet, la plupart sont en faveur des écoles privées ou des programmes enrichis et sélectifs au public (chapitre VII). L'expérience du *choix par défaut* est attribuable à deux contraintes. Ils découlent d'une contrainte perçue d'ordre financier. Les participants estiment ne pas être en mesure de payer les coûts reliés à l'école souhaitée. Ils peuvent également résulter d'une contrainte liée au dossier scolaire des enfants. Dans la plupart des cas, ces deux contraintes sont vécues. Ces contraintes montrent le poids que la structure du système peut avoir sur les choix des répondants. Le système éducatif du Québec et ses modes de fonctionnement ne permettent pas à ces parents immigrants d'arrimer leurs préférences et leurs attentes à leurs choix.

9.6 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté les types de choix ayant émané du corpus. Les types de choix identifiés constituent une articulation spécifique des trois logiques d'action de Dubet (1994; 2016), mais également des contraintes (réelles ou perçues) et stratégies familiales. Les *choix stratégiques*, composés de trois sous-types (« purs », *en tension* et *articulés*), constituent le type de choix le plus présent dans le corpus. Ce constat est révélateur quant à la compréhension des raisons qui motivent

les parents immigrants interrogés à choisir une école secondaire dans le contexte montréalais. Il corrobore diverses recherches sur les parents immigrants et leur rapport à l'éducation de leurs enfants et au système éducatif du Québec (Charette et Kalubi, 2017; Kanouté et Lafortune, 2010; Changkakoti et Akkoui, 2008; Potvin et Leclercq, 2011; Vatz Laaroussi, 2008). À l'instar de ces recherches, les résultats montrent la prédominance accordée au rôle de l'école comme outil de placement social, donc de reproduction ou de mobilité sociale ascendante et, par ricochet, comme outil de réussite du projet migratoire. Le désir de tirer profit de la hiérarchisation perçue des offres éducatives engendre une proactivité et une mobilisation importante des ressources financières. En effet, la majorité des participants mettent en place diverses stratégies (p. ex., d'accès aux écoles réputées, résidentielles, financières) afin d'augmenter les chances que leurs enfants fréquentent une école qui fait partie de la catégorie d'établissements recherchés.

Malgré cette forte présence de la logique stratégique dans le corpus, les résultats montrent une diversité parmi les répondants quant à leurs visées à l'égard de leurs choix (p. ex., visées d'autoréalisation, visées d'intégration), mais aussi quant à leurs expériences du marché scolaire montréalais. En effet, en raison de leurs philosophies parentales/éducatives ou positions sociales dans les échelles de la structure sociale, l'analyse montre la complexité des expériences. Elle met aussi en lumière les nuances dans les processus de prise de décision, notamment les poids accordés aux diverses dimensions, mais aussi les tensions vécues. De cette façon, les données offrent un portrait diversifié des parents immigrants à l'égard du choix d'une école secondaire. Ce portrait certes non exhaustif offre une vision de la complexité des parcours et des processus migratoires des immigrants. De plus, il met au défi certaines représentations liées à la catégorie des personnes immigrantes quant à leurs visées éducatives et leur rapport au système éducatif du Québec, remettant de l'avant l'hétérogénéité la caractérisant (Kanouté et Lafortune, 2010).

Ce chapitre permet également d'établir le constat que les visées de compétition socio-scolaire sont fortement présentes dans le corpus. En effet, elles se retrouvent également parmi les types de choix autres que les *choix stratégiques*. Dans plusieurs cas, les participants ont été dans la mesure de dépasser les contraintes (réelles ou perçues). Toutefois, pour une portion des participants, ces contraintes ont limité leur champ des possibles. Ainsi, des participants qui auraient voulu effectuer des *choix stratégiques* n'ont pas été en mesure de le faire. Le fait de ne pas pouvoir réaliser ses

préférences (parfois compétitives) ne les abolit pas. Certains ont toutefois été en mesure d'effectuer des choix correspondant à au moins un type de visées éducatives poursuivies (autoréalisation ou intégration). Cela expose la proactivité et l'agentivité de la grande majorité des participants. Dans quelques cas, des participants ont, quant à eux, expérimenté des *choix par défaut*. Le champ des possibles de ces participants fut contraint par un manque estimé de ressources financières et/ou par les modes de régulation des admissions des programmes enrichis et sélectifs (écoles privées ou publiques) qui sont basés sur la performance scolaire. Les parents immigrants qui font des *choix par défaut* optent pour les programmes réguliers au public, constituant leur seule option. Cela met en lumière le caractère de relégation que peut avoir ces programmes, supportant les constats de l'existence d'une division sur les plans scolaire et sociale qui s'opère au Québec (Marcotte-Fournier, 2015; Marcotte-Fournier et al., 2016).

Chapitre X – Défis, inégalités d'accès à l'information et besoins spécifiques

Choisir l'école soulève la question de l'information détenue par les parents, c'est-à-dire le capital d'informations détenu sur le système éducatif en vigueur (Héran, 1996). En effet, elle joue un rôle crucial dans le choix de l'école. Un constat ressort de la littérature scientifique : les parents sont inégaux devant la possibilité de choisir l'école notamment puisqu'ils ne sont pas également informés. Cette inégalité devant le choix de l'école a principalement été analysée à la lumière du volume de capital scolaire détenu. De fait, les parents qui détiennent un diplôme de niveau universitaire sont, généralement, davantage informés quant aux possibilités qui s'offrent à eux et aux différentes offres éducatives comparativement aux parents qui n'ont pas obtenu un tel diplôme (Devine, 2004; Gewirtz, Ball et Bowe, 1995; Schneider et *al.*, 1998). Selon ces études, la possession d'un diplôme de niveau universitaire est liée à un volume plus grand de capital d'informations détenu notamment puisqu'elle rime avec le fait de détenir diverses compétences qui aident dans les marchés scolaires, notamment celle de « discriminer finement entre les politiques et les pratiques de différents établissements, d'engager un dialogue pertinent avec les chefs d'établissement et les enseignants » (Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013, p. 81). De plus, elle est également liée à une plus grande chance d'avoir des réseaux sociaux, un capital social (Bourdieu, 1980b), composés d'individus qui détiennent, eux aussi, un diplôme de niveau universitaire, contribuant à recueillir davantage d'informations (Schneider et *al.*, 1997).

Or, s'il est vrai que la possession d'un capital scolaire universitaire est généralement liée au fait d'être plus informé, ce lien ne permet pas d'expliquer toutes les situations. D'autres caractéristiques sociodémographiques des individus ou de leur ménage peuvent expliquer les différences dans le capital d'informations détenu entre des parents qui sont dans un même contexte géographique, notamment leurs valeurs, mais aussi les milieux ou réseaux sociaux intégrés (Bulman, 2004; Bosetti, 2004; Ball et Vincent, 1998). Les données recueillies pour cette thèse corroborent ces constats de recherche. Mais encore, elles permettent de mettre en lumière les effets de caractéristiques liées à l'expérience migratoire sur le capital d'informations détenu par rapport aux diverses possibilités et aux diverses offres éducatives des participants. De cette façon, se penchant

spécifiquement sur des parents immigrants, les données recueillies permettent d'enrichir les connaissances en dévoilant les effets de dimensions sur le capital d'informations détenu qui sont rarement soulevés dans la littérature scientifique portant sur la pratique de choisir l'école.

Ainsi, ce chapitre veut répondre aux questions suivantes. D'abord, existent-ils des différences parmi les parents immigrants interrogés quant au degré d'informations recueillies par rapport aux offres éducatives et aux possibilités qui s'offrent à eux? Ensuite, s'il y en a, qu'est-ce qui explique les différences identifiées? Enfin, est-ce que les répondants expérimentent des défis ou expriment des besoins spécifiques en relation à la question de l'information détenue lors de leurs choix? Pour répondre à ces questions, il faut donc analyser le travail de documentation auquel les répondants se livrent à propos des lois et des règlements qui cadrent le choix de l'école secondaire dans le contexte montréalais et des offres éducatives des établissements scolaires. Reprenant l'approche de van Zanten (2009a), nous avons accordé une attention particulière aux effets de position (p. ex., accès inégal à l'information) et aux effets de disposition (p. ex., volonté/intérêt d'être plus ou moins informé).

10.1 Prendre conscience qu'un choix est possible : pallier la méconnaissance perçue

Savoir choisir implique d'être conscient de la possibilité de choisir (Poikolainen, 2012). De cette façon, il s'agit de connaître, entre autres, les lois et les règlements qui cadrent, et donc permettent ou interdisent, certaines pratiques ou choix. En ce qui a trait à la possibilité de choisir l'école secondaire dans le contexte montréalais, cette connaissance s'acquiert, pour les parents immigrants interrogés, au fil de leur intégration dans le contexte du pays d'accueil et au contact du système éducatif du Québec. En effet, les participants n'immigrent généralement pas au Québec en possédant une connaissance des lois et règlements en matière de choix de l'école au niveau des ordres d'enseignement obligatoire (le primaire et le secondaire). Les récits de la grande majorité des participants se caractérisent donc par un moment de « prise de conscience » qu'il est possible que leurs enfants fréquentent une école secondaire autre que l'école publique attitrée à leur lieu de résidence. Cette prise de conscience vient généralement avec le sentiment d'être dérouté, désorienté (Byrne et De Tora, 2012). Les discours des participants montrent l'application de référents liés au mode de fonctionnement du système éducatif de leur pays d'origine au contexte du pays d'accueil

(Kanouté, 2007; Charette, 2016; Vincent, 2014), participant à la création d'un sentiment de méconnaissance des rouages du système éducatif du contexte du pays d'accueil :

Pour ma fille [enfant aîné], moi, je ne connaissais pas parce que dans mon pays entre le primaire et le secondaire, on n'a pas à faire un test pour changer d'école. Ici, en 6^e année, à la fin du mois d'octobre, on fait les examens d'admission. Moi, je ne savais pas. Au mois d'octobre, j'ai reçu la lettre disant qu'on doit choisir l'école secondaire, qu'on doit passer les examens. Je ne savais pas quoi faire (Thao – originaire du Vietnam – niveau d'éducation familial : collégial – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (x 1 enfant) et d'une école privée (1 enfant)).

Je ne connais pas le système d'ici. J'apprends le milieu scolaire avec mon fils. Je n'ai pas grandi ici. Je ne savais pas quelles étaient mes possibilités et comment m'y prendre (Johar – originaire de la France (parents et ex-conjoint algériens) – niveau d'éducation familial : baccalauréat – choix d'une école privée (1 enfant)).

Cette prise de conscience s'accompagne d'un travail de quête d'informations, plus ou moins développé⁹³, afin de mieux connaître les possibilités en matière de choix de l'école. En effet, elle engendre un sentiment d'urgence (Byrne et De Tora, 2012) chez les participants qui les poussent à s'informer, à pallier la méconnaissance perçue. Généralement, la prise de conscience des participants s'effectue lorsque leur enfant aîné entame sa cinquième ou sixième année du primaire. Des individus composant les réseaux sociaux qui informent de la situation par rapport au secondaire ou la réception d'un message provenant d'une école secondaire informant sur ses programmes participent à la prise de conscience de la possibilité de choisir chez la plupart des répondants. Ces constats mettent en lumière l'important rôle des réseaux sociaux dans la diffusion de l'information par rapport à la possibilité de choisir l'école dans le contexte montréalais. Mais aussi, ils exposent le rôle actif d'établissements secondaires dans la création chez les participants d'un sentiment qu'il y a nécessité de se renseigner et de choisir (Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013), et ce, même chez ceux qui critiquent la situation vécue (Bosetti et Gereluk, 2016). Dans le contexte montréalais, des écoles secondaires participeraient à l'accroissement, voire à une certaine normalisation, du choix de l'école secondaire (Rincke, 2006; Witte, Schlomer et Shober, 2007). Les propos qui suivent appuient ces constats :

Mais bon voilà à partir de la 5^e année, on commence à se faire dire par des amis ou d'autres parents : « Ah, c'est la porte ouverte de machin, vous y allez? ». Nous : « Hein? ». Alors là toujours pareil, les nonos : « La porte ouverte de quoi? ». Et là, on découvre c'est quoi l'école au Québec, que tu magasines

⁹³ Nous approfondissons cet aspect à la section suivante (9.2) lorsque nous abordons les différences dans le corpus en ce qui a trait au degré de capital d'informations détenu.

une école. J'étais : « Hein, quoi? Comment ça, on magasine une école? Comment ça, il y en a des moins bonnes? ». Parce qu'en France tu vas à l'école au bout de la rue et tu ne te poses pas la question. Bon alors, pris un peu dans le truc, on a commencé à visiter, à se renseigner sur les écoles (Emma – originaire de la France – niveau d'éducation familial : doctorat – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Je ne savais rien. Je ne savais pas qu'il faut faire des examens. Je ne savais pas qu'il fallait aller aux portes ouvertes. Je pensais que l'école, c'était avec le domicile, c'est tout. Je pensais que c'était comme en Europe. (...) En 5^e année, ma fille m'a apporté à la maison un message laissé par l'école secondaire La Dauversière. J'ai lu le message et à ce moment, j'ai commencé à demander partout et à tout le monde. Je suis allée à l'école La Dauversière. J'ai demandé à la femme qui a envoyé le message, si c'est obligatoire que je vienne chez elle. Elle m'a dit non. Elle m'a expliqué. À ce moment, j'ai commencé à me renseigner sur les autres écoles secondaires (Olga – originaire de la Moldavie – niveau d'éducation familial : baccalauréat (maîtrise en cours) – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Ce travail de quête d'information permet aux répondants de mieux connaître les lois et les règlements qui cadrent le choix de l'école au Québec ainsi que les démarches qu'ils doivent entreprendre s'ils veulent que leurs enfants aient accès à une école autre que l'école publique attitrée à leur lieu de résidence. Mais aussi, il permet aux participants de se familiariser avec le marché scolaire montréalais en s'informant sur les diverses offres éducatives, notamment afin de construire leur jugement des offres éducatives et d'effectuer leur choix. Ce travail de documentation participe à réduire la méconnaissance du système éducatif du contexte du pays d'accueil ainsi que le sentiment de déqualification ressenti par les parents. Par contre, il ne permet pas d'effectuer des choix complètement exempts de doutes. Les propos d'Emma qui suivent illustrent les limites du travail de documentation, un travail ne permettant pas d'éliminer complètement les sentiments d'incertitude ou d'inconnu :

Mais bon, je ne les connaissais pas moi ces écoles-là. Je connaissais à peine des enfants qui y allaient. Ce n'est pas le site Internet ou la soirée d'information qui m'ont... tu as une première impression, mais ça reste que ça ne garantit rien du tout (Emma – originaire de la France – niveau d'éducation : doctorat – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Ces doutes qui perdurent sont notamment liés au sentiment que la qualité de l'éducation n'est jamais garantie, une des caractéristiques intrinsèques au choix de l'école retrouvée dans la littérature scientifique (Broccolichi et van Zanten, 1996; Felouzis et Perroton, 2007). En effet, un travail de documentation méticuleux et développé n'offre pas aux parents une garantie de qualité de l'éducation et de l'atteinte des objectifs éducatifs poursuivis. Dans l'ensemble, les parents immigrants interrogés se retrouvent devant le défi de choisir une école dans un contexte autre de

celui dans lequel ils ont eux-mêmes évolué. La délocalisation qui accompagne la migration fait qu'ils se retrouvent à choisir l'école de leurs enfants dans un contexte envers lequel ils ne détiennent que très peu d'informations. Un travail de quête d'information est entrepris afin de pallier cette méconnaissance perçue. Comme la littérature scientifique le soulève, le travail de documentation n'est pas spécifique aux parents immigrants (van Zanten, 2009a; Reay, 1998; Reay et Ball, 1998). Cependant, les récits des participants mettent en lumière des défis spécifiques à cette catégorie de parents, du moins de leur point de vue.

10.2 Des parents immigrants inégalement informés

Alors que les participants ont entamé un travail de documentation, des variations sont observables, dans le corpus, dans le degré de capital d'informations détenu. L'examen des récits permet de classer les parents immigrants interrogés selon différentes catégories sur la base de leur degré de capital d'informations recueilli. La construction de ces catégories a été réalisée à l'aide des trois critères suivants : 1) le degré de travail documentaire effectué (p. ex., nombre et type de sources d'information mobilisées, mise en dialogue ou contre-vérification des informations recueillies), 2) le degré d'autonomie par rapport aux jugements des offres éducatives provenant des sources d'information et 3) le degré de mobilisation de compétences afin d'effectuer le travail de documentation et de discriminer les offres éducatives des établissements scolaires. Plus précisément, trois grandes catégories de répondants ont été identifiées : « informés », « semi-informés » et « moins informés malgré eux ». Cette catégorisation s'inspire de celle de Ball, Bowe et Gewirtz (1996) qui classe les parents selon leurs capacités à émettre des jugements. Comme explicité au chapitre III, ces chercheurs ont identifié trois catégories de parents se déclinant sur la base de l'examen de leurs choix concrets et de leur capacité à émettre des jugements : les *privileged/skilled choosers*, les *semi-skilled* et les *disconnected*. Or, notre catégorisation s'en distingue en relation à un aspect. Portant sur le processus de sélection conduisant aux choix concrets, elle permet de se distancier de l'amalgame entre le degré de travail documentaire effectué et le type de choix effectué, étant présent dans la catégorisation de Ball, Bowe et Gewirtz (1996)⁹⁴.

⁹⁴ La catégorisation de Ball, Bowe et Gewirtz (1996) associe la capacité à émettre des jugements et les types de choix effectués. Ainsi, certains choix, notamment celui de l'école publique du quartier, sont d'emblée considérés comme un indicateur d'une capacité faible à discriminer finement les différentes offres éducatives.

D'abord, les trois prochaines sous-sections décrivent les trois catégories de parents immigrants (informés, semi-informés et moins informés malgré eux) construites en relation au degré de capital d'informations recueilli. Ensuite, elles présentent les caractéristiques sociodémographiques des participants ou de leur ménage qui peuvent expliquer les différences d'informations recueillies entre les trois catégories identifiées. Enfin, elles analysent le rôle des milieux ou des réseaux sociaux intégrés et son articulation aux caractéristiques individuelles/familiales des participants qui composent chacune des trois catégories.

10.2.1 Des parents immigrants informés

La catégorie des « informés » est composée de parents immigrants qui ont établi un portrait détaillé des différentes possibilités et qui se sont davantage distanciés des jugements de leurs sources d'information afin de construire le leur. La moitié des participants se retrouvent dans cette catégorie. Plus précisément, les répondants « informés » décident de s'outiller et d'aller chercher davantage d'informations que les autres participants. Ils mobilisent des compétences afin de juger des offres éducatives. De manière générale, ces participants effectuent un travail de documentation plus développé que ceux des deux autres catégories. Ils recueillent de l'information provenant d'une diversité de sources d'informations (autres parents, Internet, journaux, membres du personnel scolaire, etc.), généralement quatre sources distinctes ou plus. Le recours à une multitude de sources d'information permet à ces participants d'être plus informés que les autres. Mais aussi, ils ont recueilli des informations plus pointues ou détaillées en matière de choix de l'école, leur permettant notamment de discriminer plus finement les écoles secondaires ou leurs programmes/curriculums ou de connaître des stratégies de dérogation aux lois ou règlements. Un peu plus de la moitié du corpus correspond, en relation au degré de capital d'informations détenu, à la catégorie des « informés ». Dans l'ensemble, les parents immigrants « informés » ont tous choisi une école privée ou un programme enrichi et sélectif au public.

Le cas d'Olga, originaire de la Moldavie, illustre bien les constats établis en ce qui a trait à la catégorie des « informés ». En effet, les propos ci-dessous montrent le travail de quête d'information et de différenciation des offres caractérisant la catégorie des « informés ». D'abord, ils montrent que la participante va au-delà de l'information reçue par des membres du personnel

scolaire de l'école primaire par rapport aux possibilités au niveau du secondaire. Ensuite, ils illustrent le degré plus développé du travail de documentation effectué. En effet, la participante se renseigne auprès de diverses sources, visite les écoles retenues et établit des dialogues avec les directeurs des établissements secondaires :

Tout le monde de l'école primaire de ma fille me disait que c'était avec le domicile. C'est avec le domicile, c'est tout. C'est ça l'information que j'ai eue. Comme je vous ai dit, c'est quand j'ai reçu la lettre en 5^e année, j'ai commencé à faire mes recherches sur les écoles secondaires. J'ai parlé à des gens que je connais, j'ai fait des recherches sur Internet. Je suis allée visiter des écoles. En tout, j'ai visité trois écoles publiques avec des programmes enrichis avec un examen. Les programmes, je les ai lus. Je les ai comparés. J'ai parlé avec les directeurs. Je leur ai posé des questions sur leurs écoles et leurs programmes (Olga – originaire de la Moldavie – niveau d'éducation familial : baccalauréat (maîtrise en cours) – nombre d'années Canada : 5 ans – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Le travail de documentation et de différenciation des offres éducatives de Chéckina, originaire du Congo, caractérisent également la catégorie des « informés ». En effet, cette participante s'appuie sur une diversité de sources et effectue un travail de comparaison des offres éducatives développé. Ses stratégies comparatives l'amènent à établir un regard critique envers les pratiques de sélection et d'expulsion des élèves de certains des établissements privés qui constituent son champ des possibles. Elle compare également les méthodes d'enseignement et d'apprentissage mobilisées par les écoles privées. Ses propos montrent une volonté de s'informer, et ce, tôt dans le parcours scolaire de son enfant cadet (fille)⁹⁵ :

J'ai commencé à regarder un peu partout, à me renseigner sur les écoles secondaires. J'ai vu après qu'il y avait des programmes enrichis au niveau du public. J'étais intéressée par ces programmes. J'ai aussi regardé les écoles privées autour de notre quartier. Je les ai comparés. Je me suis renseignée sur les élèves qui allaient à l'école privée Regina Assumpta. J'ai vu que c'était beaucoup de bourrage de crâne. Dans le fond, l'enfant va recevoir beaucoup d'information sans nécessairement avoir la méthodologie qui va l'aider à comprendre la matière, à l'assimiler et aller vers les objectifs fixés. Ils sortent de Regina et il n'y en a pas beaucoup qui vont nécessairement en sciences parce qu'ils n'ont pas forcément intégré la matière. Ils prennent beaucoup d'élèves en secondaire 1 et à la longue ils éliminent ceux qui ont plus de difficultés. En secondaire 5, il n'y a pas beaucoup de classes. Et là à Sainte-Marcelline [école privée choisie], j'ai vu que ce n'était pas comme ça. Ils ont trois classes en secondaire 1 et il y a trois classes à la fin. Il y en a peut-être un ou deux élèves qui vont partir parce que c'est exigeant aussi. Mais c'est une exigence raisonnable, progressive. Ils suivent le rythme de l'enfant. Ce n'est pas comme les autres écoles privées. Je suis allée à Jean-Eudes [école privée] aussi. Comme à Regina, beaucoup de bourrage de crâne. Ils sont premiers. Ce n'est pas pour rien. Donc, ils vont écrémer et écrémer pour arriver à

⁹⁵ Comme mentionné au chapitre V (présentation du corpus), le choix effectué par cette participante pour son enfant aîné n'est pas considéré dans cette thèse puisqu'il diverge trop des autres.

rester premier (Chéckina – originaire du Congo – niveau d'éducation familial : baccalauréat – nombre d'années au Canada : 20 ans – choix d'une école privée (1 enfant)).

De plus, les parents immigrants « informés » ont lors du choix d'une école secondaire une connaissance plus approfondie des dérogations aux règlements d'admission des centres de services scolaires permises, étant moins connues des parents immigrants « semi-informés » ou « moins informés malgré eux ». Le fait de détenir cette information engendre la mise en place de stratégies. Les propos de Farida, originaire du Burkina Faso, illustrent cette connaissance plus approfondie des règlements d'admission et des dérogations qui sont permises par la *Loi sur l'instruction publique* (LIP). Cette information devient partie prenante de ses stratégies :

J'ai opté pour quatre écoles publiques dotées d'un programme enrichi avec un examen. L'école internationale de Montréal, l'académie de Roberval, Joseph-François-Perreault et aussi Pierre Laporte. (...) Pierre-Laporte, c'est la commission scolaire Marguerite-Bourgeois par contre. Nous, on est avec la CSDM [commission scolaire de Montréal], mais Pierre-Laporte mes enfants pouvaient y aller même si ce n'est pas notre commission. Comment ça? Là-bas, le programme enrichi ne se donne pas à la CSDM. C'est possible d'inscrire les enfants s'ils passent leur examen (Farida – originaire du Burkina Faso – niveau d'éducation familial : doctorat – nombre d'années passées Canada : 8 ans – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (2 enfants)).

Finalement, un sentiment de compétence ressenti caractérise davantage les récits des parents immigrants « informés » en comparaison à ceux des deux autres catégories. En effet, alors qu'ils reconnaissent s'être informés auprès de diverses sources, ils représentent davantage leur choix comme découlant de leurs compétences à discriminer les offres éducatives :

J'ai discuté avec des parents qui étaient passés par là avant. Les parents entre nous, on a beaucoup discuté. Puis, j'ai visité plusieurs écoles, comparé leurs programmes, consulté leurs sites et puis bon. Aussi, des collègues m'ont offert de rencontrer leurs enfants qui étaient plus âgés pour qu'ils me parlent des écoles. Et puis finalement, je ne l'ai pas fait. Je me suis fiée à mon instinct, aux sites Internet et aux rencontres (Morgane – originaire de la France – niveau d'éducation : doctorat – nombre d'années au Canada : 9 ans – choix d'une école privée (1 enfant)).

Dans l'ensemble, le travail de documentation que ces participants ont effectué est développé. Pour ce faire, ils ont décidé de mobiliser des compétences et des connaissances acquises afin de leur permettre de pallier la méconnaissance perçue. De cette façon, les parents immigrants qui appartiennent à la catégorie des « informés » ont recueilli davantage d'informations en matière de choix de l'école. Ils connaissent davantage les lois et les règlements qui permettent ou interdisent le choix de l'école ainsi que les diverses offres éducatives dans le contexte montréalais. Ils

connaissent également davantage les rouages du système éducatif du Québec. Bref, ils ont acquis plus de codes ou de connaissances par rapport au marché scolaire montréalais que les parents immigrants « semi-informés » ou « moins informés malgré eux ». Ils ont ainsi davantage pallié la méconnaissance perçue par rapport au système éducatif du Québec.

Trois caractéristiques sociodémographiques des participants ou de leur ménage peuvent offrir des explications au fait que ces participants soient plus informés que ceux des deux autres catégories. D'abord, la possession d'un capital scolaire de niveau universitaire, surtout de 2^e et 3^e cycle, peut dans une large mesure l'expliquer. La possession d'un capital scolaire de niveau universitaire fournit des outils pour déchiffrer le marché scolaire montréalais. Elle a donc constitué un atout dans l'entreprise à pallier la méconnaissance perçue des offres éducatives. Ces participants ont mobilisé les compétences ou connaissances qu'ils possèdent lors du travail de documentation, leur permettant d'être plus informés. Ensuite, les parents immigrants « informés » ont, pour la plupart, vécu 8 ans ou plus dans le contexte montréalais. Enfin, la grande majorité de ces parents immigrants ont la langue française comme langue maternelle ou deuxième langue apprise dans leur pays d'origine. Un plus grand nombre d'années passées dans le contexte du pays d'accueil et la maîtrise de la langue officielle peuvent contribuer au fait d'être plus informé. Outre les caractéristiques sociodémographiques de ces participants, leurs récits montrent un degré élevé de volonté à recueillir plus d'informations.

Mais encore, les milieux ou réseaux sociaux intégrés par les parents immigrants « informés » depuis leur immigration au Canada ont agi en tant que forme de soutien au travail de documentation. En effet, l'analyse des récits de ces participants révèle qu'ils ont bénéficié d'informations tirées des milieux (p. ex., professionnels, scolaires) fréquentés ou réseaux sociaux intégrés (p. ex., communauté(s) ethnoculturelle(s), voisinage, amis). Les propos de Mariam, originaire de la Côte-d'Ivoire, et de Johar, originaire de la France, qui suivent soutiennent ces constats :

Comme j'ai travaillé en relation avec les écoles et les parents, j'étais bien préparée. Mon travail m'a permis de me familiariser avec le système éducatif du Québec. Alors, je savais ce qu'il fallait faire quand mon fils est arrivé à l'étape du secondaire. Je connaissais déjà les programmes enrichis au public et je savais qu'il avait des examens à passer (Mariam – originaire de la Côte-d'Ivoire – niveau d'éducation

familial : maîtrise – nombre d'années au Canada : 9 ans – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Peut-être que moi ce qui a joué, c'est le fait de travailler dans un milieu universitaire où il y a beaucoup de gens qui ont eu des enfants dans des écoles privées ou publiques enrichies. Donc, on pose des questions aux uns et aux autres. On parle de leurs expériences. On parle des écoles. On est capable d'aller chercher de l'information. Je pense que ça dépend dans quel milieu on évolue (Johar – originaire de la France (parents et ex-conjoint algériens) – niveau d'éducation familial : baccalauréat – nombre d'années au Canada : 16 ans – choix d'une école privée (1 enfant)).

Pour certains des parents immigrants « informés », c'est la poursuite d'études universitaires au Québec qui leur a fourni une forme de soutien au travail de documentation. En effet, cela leur a permis d'acquérir des connaissances sur le système éducatif du Québec :

Moi, ce qui m'a aidée, c'est d'avoir pris un cours à l'université en sociologie de l'éducation. Ça m'a permis d'apprendre sur le système éducatif du Québec (Nedjma – originaire de l'Algérie – niveau d'éducation familial : maîtrise – nombre d'années au Canada : 7 ans – choix d'un programme régulier au public (2 enfants) et d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Des participants ont obtenu du soutien auprès de l'école primaire fréquentée par leurs enfants. Les propos de Diana, originaire de la Hongrie, et d'Emma, originaire de la France, qui suivent exposent l'influence de l'école primaire fréquentée par leurs enfants sur leur travail de documentation. Ils montrent l'omniprésence, dans ces milieux scolaires, d'une culture du choix, c'est-à-dire le fait que le choix de l'école est répandu et normalisé, parfois même institutionnalisé par la mise en place de pratiques de soutien au choix :

On ne savait pas trop. On a écouté les enseignants et la direction de l'école primaire. Donc, notre liste était grandement constituée finalement par l'école parce qu'on ne connaissait pas les écoles. Ils ont fait une session pour les parents. On a été très bien encadré. On a aussi regardé où les élèves de l'école primaire vont. Il faut aussi savoir que c'était une école privée. Les parents sont peut-être plus exigeants dans ces milieux. Ils ont les moyens aussi de continuer dans le privé. Ils sont plutôt aisés, professionnels, éduqués. On a été beaucoup influencés par l'environnement de l'école primaire. Ça nous a permis de nous faire une liste d'écoles. Mais après, on a visité des écoles qu'eux n'ont jamais parlé parce qu'on en avait entendu du bien. C'était des écoles publiques. On est allés voir. En tout, on a visité 5 ou 6 écoles privées et publiques (Diana – originaire de la Hongrie (conjoint de la France) – niveau d'éducation familial : maîtrise – nombre d'années au Canada : 5 ans – choix d'une école privée (1 enfant)).

Toutes les amies de ma fille faisaient les portes ouvertes. Notre fille voulait y aller aussi. Donc, on a cédé à la pression. Tu ne veux pas que ton enfant panique. (...) Mais vraiment, tous les parents ne parlaient que de ça... des visites, des examens, où son enfant ira. Il y a des enfants, on le sait depuis la maternelle qu'ils iront à Brébeuf et effectivement ils y sont allés. La plupart des amies de ma fille sont allées dans des écoles privées... parce que quand tu vas à l'international, c'est comme une scolarité qui est déjà un peu prestigieuse là. Je ne comprends toujours pas pourquoi, mais il y a des gens qui se la

jouent d'être à l'international et d'avoir leurs enfants là. Et l'école, avez-vous reçu des informations de l'école? Est-ce que l'école vous a appuyé dans votre démarche? L'école... la seule école qui était mentionnée par l'école primaire, c'était l'école secondaire Joseph-François-Perreault parce qu'il avait une entente passerelle pour le programme international. Ils faisaient la promotion de cette école (Emma – originaire de la France – niveau d'éducation familial : doctorat – nombre d'années au Canada : 8 ans – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Généralement, selon les témoignages des répondants, les milieux scolaires du primaire qui offrent un soutien institutionnalisé au travail de documentation sont des écoles privées ou des écoles publiques qui offrent un programme enrichi et sélectif. Ces types d'écoles primaires, en raison des coûts ou des examens d'entrée, sont davantage accessibles aux familles nanties et éduquées, favorisant la rencontre de parents qui choisissent l'école. Toutefois, Nedjma, originaire de l'Algérie, a, quant à elle, obtenu du soutien de la part de l'enseignante de sixième année du primaire de son troisième enfant (école primaire publique non dotée de programmes enrichis et sélectifs). Dans ce cas, il s'agit plutôt de l'œuvre individuelle de cette enseignante que de la présence d'une culture du choix au sein de l'école publique primaire, soulevant l'agentivité dont les membres du personnel scolaire peuvent faire preuve, mais aussi le côté arbitraire de ces situations. En effet, les membres du personnel scolaire qui travaillent dans des écoles où il n'existe pas une culture du choix ont la flexibilité de choisir s'ils partagent des informations, mais aussi la flexibilité de choisir à qui ils la partagent :

Pour ma troisième fille, c'est vraiment son enseignante de 6^e année qui nous a dit : « Écoutez, elle a d'excellents résultats. C'est la première de la classe. Je l'ai comme élève depuis deux ans et je vois qu'elle a des capacités à aller loin et tout ça. Donc, il faut l'inscrire peut-être à l'examen de l'école internationale ou à l'académie de Roberval ». Ça, c'est son avis à elle, mais j'avais confiance en cette enseignante. Donc, c'est ça. C'est parti comme ça. Donc, je dirais qu'elle nous a orientés un petit peu. Elle nous a facilité l'orientation. Je dirais comme ça. Après, on a fait nos propres recherches, sur Internet et tout ça (Nedjma – originaire de l'Algérie – niveau d'éducation familial : maîtrise – nombre d'années passées au Canada : 7 ans – choix d'un programme régulier au public (2 enfants) et d'un programme enrichi et sélectif (1 enfant)).

Pour des parents immigrants « informés », le soutien au travail documentaire provient également de leurs réseaux sociaux personnels, notamment ceux liés à leur(s) communauté(s) d'appartenance ethnoculturelle. C'est notamment le cas d'Olga, originaire de la Moldavie :

J'ai eu aussi beaucoup d'aide de la communauté roumaine et aussi russe. Ils m'ont beaucoup aidée à comprendre et aussi savoir pour les écoles. Parce qu'eux, ils choisissent l'école. Ce qui les intéresse, ce sont les études. Je n'ai pas connu une famille roumaine qui ait dit : « Ah, c'est l'école du quartier, je

vais la laisser là ». Tout le monde choisit. Ils envoient beaucoup leurs enfants dans les écoles internationales et les écoles privées aussi comme Brébeuf ou Regina Assumpta (Olga – originaire de la Moldavie – niveau d'éducation familial : baccalauréat (maîtrise en cours) – nombre d'années au Canada : 5 ans – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Dans l'ensemble, les parents immigrants « informés » réussissent à recueillir des informations concernant le marché scolaire montréalais grâce aux milieux (professionnels ou scolaires) ou réseaux personnels (communauté(s) d'appartenance ethnique, voisinage, amis, etc.) qu'ils ont intégrés depuis leur arrivée. L'accès de ces participants à ces milieux « qui avantagent » semble être lié à la possession d'un volume de capital scolaire de niveau universitaire. Or, les réseaux personnels offrent également à certains de ces participants un appui dans le travail de documentation, notamment ceux liés à leur(s) communauté(s) d'appartenance ethnoculturelle.

10.2.2 Des parents immigrants semi-informés

Les parents immigrants « semi-informés » ont recueilli un peu moins d'informations que les parents immigrants « informés ». Ainsi, ils ont un peu moins pallié la méconnaissance perçue du système éducatif du Québec. Dans le corpus, environ le tiers des participants appartiennent à cette catégorie. Majoritairement, les parents immigrants « semi-informés » ont opté pour un programme enrichi et sélectif au public ou pour une école privée pour leurs enfants. Les parents immigrants « semi-informés » vont effectuer un travail de documentation moins développé en comparaison aux parents immigrants « informés ». Par exemple, ils vont puiser leurs informations auprès d'un nombre plus restreint de sources. Souvent, ils vont se référer à deux ou trois sources d'information. Ils ne vont pas visiter autant d'écoles secondaires que les parents immigrants « informés ». Aussi, leur travail de comparaison des écoles ou de leurs programmes est moins approfondi. Les propos de May, originaire du Vietnam, illustrent ces constats :

Au primaire, mon enfant allait à l'école du quartier. C'est l'école Saint-Clément de ville Mont-Royal. Là-bas, ils font toujours les informations pour l'école secondaire Mont-Royal. Tu comprends. C'est juste comme ça. Je leur ai demandé quelle école était bonne pour mon enfant pour le secondaire. Et toujours, ils disent que c'est l'école Mont-Royal. Donc, toujours, ils m'informent sur l'école Mont-Royal. Je me suis demandée si c'était vrai. Avez-vous considéré d'autres écoles? Avez-vous visité d'autres écoles? Non, juste cette école. Je sais qu'elle est classée assez haute dans le classement. C'est pour ça. Je me suis dit que c'est bon (May – originaire du Vietnam – niveau d'éducation familial : baccalauréat – nombre d'années au Canada : 6 ans – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Ce degré de travail documentaire moins développé participe au fait de détenir moins d'informations. Les parents immigrants « semi-informés » vont davantage se référer aux jugements de leurs sources d'information afin de construire leur propre jugement et choisir une école secondaire pour leurs enfants. Ainsi, ils sont davantage influencés par leurs sources d'information que les parents immigrants « informés ». Finalement, ils font moins de distinctions précises entre les différentes offres éducatives et fournissent des explications moins étoffées concernant leurs préférences en matière de catégorie d'écoles ou de programmes. Ils vont moins comparer les écoles entre elles en relation avec les programmes dispensés ou les pratiques institutionnelles, comparativement aux parents « informés ». Le cas de Thao, originaire du Vietnam, illustre bien ces constats. D'abord, les propos de cette participante ci-dessous montrent une certaine méconnaissance des règlements en vigueur en ce qui a trait aux admissions des élèves dans le secteur public lors du choix d'une école secondaire pour son enfant aîné (fille). Ensuite, ils montrent également le recours à deux sources d'informations lors du travail de documentation pour chacun de ses deux choix concrets effectués (enfants aîné et cadet) :

C'est parce que je voulais envoyer ma fille [enfant aîné] à l'école Louis-Riel dans la commission scolaire de Montréal (CSDM), mais on ne peut pas. Ma fille a passé l'examen là-bas, mais je ne savais pas que si on habite ici dans ce quartier, on doit aller dans les écoles de la commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSPI). On ne peut pas aller partout. Je ne le savais pas. Mais, je voulais cette école-là parce que mon amie m'avait dit que c'était une bonne école. Elle m'a dit qu'ils ont le programme international et que c'est bon. Quand j'ai fait l'application à Louis-Riel, l'école m'a envoyé une lettre pour me dire que ma fille ne pouvait pas y aller à moins qu'on habite là-bas, qu'on déménage. Alors, ma fille est allée à l'école Henri-Bourassa qui est dans la CSPI. Là-bas, ils ont aussi le programme international. Je voulais ce programme. Les gens autour de moi aussi disent que c'est un bon (...) Et pour votre fils, comment le choix s'est-il passé? Pour mon fils, mon mari voulait une école privée. J'ai regardé le journal pour savoir quelle école secondaire est la meilleure. Brébeuf et Jean-Eudes étaient les premiers. J'ai choisi Jean-Eudes parce que c'est la plus proche d'ici. Avez-vous considéré d'autres écoles privées qui sont à proximité de votre maison pour votre fils? Non, juste Jean-Eudes, parce que c'est la meilleure. Pourquoi est-elle la meilleure école à votre avis? C'est la plus difficile. Le test pour entrer est difficile. Moi, j'ai beaucoup d'amis qui disent que l'école Jean-Eudes, c'est la meilleure école (Thao – originaire du Vietnam – niveau d'éducation : collégial – nombre d'années au Canada : 20 ans – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant) et d'une école privée (1 enfant)).

Les parents « semi-informés » vont davantage se fier à leurs sources d'information pour effectuer leur choix. En effet, leurs récits indiquent un niveau de confiance plus élevé envers leurs sources d'informations, étant souvent des personnes qui composent leurs réseaux sociaux personnels (amis, connaissances, membres de la communauté d'appartenance, membres de la famille, etc.). Les propos de Ovsanna et de Elhili soutiennent ces constats :

Pour mon deuxième fils, je voulais une autre école que Paul-Gérin-Lajoie-d'Outremont [école publique fréquentée par son enfant aîné]. J'ai pensé à l'école privée Notre-Dame qui n'est pas très loin. Pourquoi cette école en particulier? J'ai entendu que c'était une bonne école. Je connais des personnes qui ont des enfants ou ont eu des enfants là-bas. Ils m'ont dit que je n'allais pas le regretter. C'est pour ça (Ovsanna – originaire d'Arménie – niveau d'éducation : baccalauréat – nombre d'années au Canada : 5 ans – choix d'un programme régulier au public (1 enfant) et d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Pour mes deux filles [le 2^e et le 3^e enfant], j'ai choisi le Pensionnat Saint-Nom-de-Marie [école privée] parce que l'amie de ma fille aînée allait là. Après, j'ai lu un tout petit peu sur cette école, je suis allée la visiter et ça paraissait bon. Qu'est-ce que vous trouviez intéressant avec cette école? Cette école parce que c'est une école avec uniforme. Moi, ça m'intéressait beaucoup une école avec un uniforme. Aussi, cette école parce que l'amie de ma fille était là et je voyais comment elle progressait, l'aide qu'ils donnaient. Avez-vous considéré d'autres écoles privées? Non, je n'ai pas regardé d'autres écoles privées. Juste celle-là parce que l'amie allait là. C'était comme une influence pour moi parce que j'ai entendu l'amie qui y allait. Aussi, après, des gens de la communauté où on est ont dit : « Ah, c'est bon cette école » (Elhili – originaire du Sri Lanka – niveau d'éducation familial : collégial – nombre d'années au Canada : 17 ans – choix d'un programme régulier au public (1 enfant) et d'une école privée (2 enfants)).

Malgré une propension à moins diversifier les sources d'informations en comparaison aux parents immigrants « informés », les parents immigrants « semi-informés » établissent un portrait, certes moins développé, des possibilités qui s'offrent à eux. Ils recueillent un certain nombre d'informations les aidant dans leur travail de documentation et dans leur choix d'une école secondaire. Ils ont ainsi pallié dans une importante mesure la méconnaissance perçue du système éducatif du Québec. Leurs récits exposent la mobilisation de compétences afin d'effectuer leur travail de documentation. Toutefois, ils l'ont fait dans un degré moindre que les parents immigrants « informés ». Ainsi, dans l'ensemble, ils ont recueilli moins d'informations que ces derniers. Ils sont également plus enclins à s'appuyer sur les jugements des offres éducatives de leurs sources d'informations (réseaux) afin de construire le leur.

Sur le plan des caractéristiques sociodémographiques des parents immigrants « semi-informés » ou de leur ménage, deux profils distincts ressortent. Le premier profil se caractérise par des participants dont le niveau d'éducation familial est universitaire, surtout de 1^{er} cycle. Ainsi, leur niveau d'éducation familial moyen est un peu moins « élevé » que celui des parents immigrants « informés », étant majoritairement de 2^e ou 3^e cycle universitaire. Aussi, ils sont généralement arrivés au Canada depuis moins longtemps que les parents immigrants « informés » et la langue française constitue moins une langue maternelle ou deuxième langue apprise dans le pays d'origine.

De cette façon, une immigration plus « récente » jumelée à une moins grande maîtrise de la langue officielle de communication, soit la langue française, peuvent expliquer, dans une certaine mesure, que ces participants détiennent moins d'informations malgré leur niveau d'éducation familial universitaire. Mais encore, certains d'entre eux ont exprimé ne pas avoir été intéressés à se renseigner davantage, démontrant également l'importance du vouloir dans l'entreprise du travail de documentation.

Le deuxième profil identifié se caractérise par des répondants dont le niveau d'éducation familial est collégial. Ils sont tous arrivés au Canada depuis plus de 10 ans. Aucun d'entre eux n'a le français comme langue maternelle ou comme deuxième langue apprise dans leur pays d'origine. Ils ont appris le français dans le contexte du pays d'accueil. Pour ces participants, la non-possession d'un diplôme universitaire couplée à une moins grande maîtrise de la langue française peuvent expliquer, dans une certaine mesure, qu'ils soient « semi-informés », et ce, malgré qu'ils aient exprimé avoir eu le souci d'effectuer un « bon » choix. Or, il est aussi possible que leur plus grand nombre d'années passées dans le contexte du pays d'accueil ait joué en leur faveur en leur permettant de recueillir davantage d'informations.

Outre les caractéristiques sociodémographiques de ces participants ou de leur ménage, l'analyse révèle, comme pour les parents immigrants « informés », le rôle de soutien au travail de documentation joué par les milieux (professionnels ou scolaires) ou réseaux sociaux (communauté(s) d'appartenance ethnique, voisinage, amis, etc.) intégrés par les parents immigrants « semi-informés » depuis leur arrivée dans le contexte montréalais. Pour le premier profil de parents immigrants « semi-informés », les milieux ou réseaux sociaux semblent réduire les effets de l'immigration plus récente et/ou d'une moins grande maîtrise de la langue française. Pour le deuxième profil de parents immigrants « semi-informés », les milieux ou réseaux sociaux participent à augmenter leur degré de capital d'informations détenu, et ce, bien qu'ils ne détiennent pas un capital scolaire de niveau universitaire. Plus précisément, les parents immigrants « semi-informés » du premier profil obtiennent davantage du soutien de la part des milieux professionnels intégrés ou des milieux scolaires fréquentés par leurs enfants, étant plus similaire aux parents immigrants « informés », tandis que ceux du deuxième profil obtiennent davantage du soutien auprès de leurs réseaux sociaux personnels, notamment leur(s) communauté(s) d'appartenance

ethnique. Les propos qui suivent illustrent, respectivement, les deux profils distincts de parents immigrants « semi-informés » en relation au soutien provenant de leurs milieux ou réseaux sociaux :

Premier profil : Le fait que j'ai fait un retour aux études ici en éducation m'a permis de mieux connaître le système éducatif d'ici. Aussi, j'ai fait des contrats dans des écoles publiques. J'ai pu voir que le public, c'est bien (Cécé – originaire de la Guinée – niveau d'éducation familial : doctorat – nombre d'années passées au Canada : 6 ans – choix d'un programme régulier au public (1 enfant) et d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Deuxième profil : Les gens de ma communauté que je connais choisissent le privé beaucoup. Plusieurs me disaient de choisir une école privée. Mes amis, ils me disaient : « Ah le privé, c'est bien ». Alors, je me suis dit que ça serait bien le privé pour mes enfants (Elhili – originaire du Sri Lanka – niveau d'éducation familial : collégial – nombre d'années au Canada : 17 ans – choix d'un programme régulier au public (1 enfant) et d'une école privée (2 enfants)).

Dans l'ensemble, comme les parents immigrants « informés », les parents immigrants « semi-informés » obtiennent du soutien dans leur travail de documentation de la part des milieux ou réseaux intégrés depuis leur arrivée dans le contexte du pays d'accueil. En effet, l'intégration à ces milieux ou réseaux leur permet de recueillir plus d'informations sur les offres éducatives. Malgré les distinctions entre les deux profils de parents immigrants « semi-informés » en ce qui a trait à la provenance majoritaire de l'appui au travail de documentation, ils obtiennent généralement davantage de soutien de la part de leurs réseaux sociaux personnels, notamment ceux liés à leur(s) communauté(s) d'appartenance ethnoculturelle en comparaison aux parents immigrants « informés ». Plus précisément, les répondants qui rapportent avoir obtenu de l'appui de la part d'individus qui sont membres de leur(s) communauté(s) d'appartenance ethnoculturelle proviennent d'Asie, de l'Afrique du Nord ou de l'Europe. Puisque ces communautés ethniques auraient tendance à décoder plus les rouages du système éducatif du Québec que les autres (Magnan, Pilote, Grenier et Darchinian, 2017), il est possible que ces répondants aient bénéficié du fait d'y appartenir, notamment ceux détenant un niveau d'éducation familial collégial.

10.2.3 Des parents immigrants moins informés malgré eux

La dernière catégorie en relation au degré d'informations recueillies est celle des parents immigrants « moins informés malgré eux ». Dans le corpus, six participants ont fait au moins un de ses choix sous cette catégorie. Plus précisément, quatre participants sur six se retrouvent dans

cette catégorie pour chacun des choix effectués pour leurs enfants. Il s'agit de Selena (Jamaïque), de Frida (Mexique), d'Alonso (Costa Rica) et de Lei (Philippines). Les deux autres participantes, soit Elhili et Ovsanna, se retrouvent dans la catégorie des « moins informés malgré eux » pour les choix de leur enfant aîné, mais dans celle des « semi-informés » pour les choix de leurs autres enfants. Les parents immigrants « moins informés malgré eux » ont majoritairement opté pour un programme régulier au public. Plus précisément, trois participants ont fait ce choix pour tous leurs enfants et trois pour au moins un de leurs enfants.

Les parents immigrants « moins informés malgré eux » recueillent moins d'informations que les parents immigrants « semi-informés » et « informés ». D'abord, ils effectuent un travail de documentation moins développé que les parents immigrants des deux autres catégories. Par exemple, ils vont souvent se référer à une seule source d'informations. Leur travail de documentation ne se caractérise donc pas par une diversification des sources d'informations. Ainsi, ils déterminent moins les possibilités qui s'offrent à eux, c'est-à-dire le champ des possibles. Ils appuient davantage leur choix sur de l'information incomplète que les parents immigrants « semi-informés » et « informés ». Ensuite, ils ne vont pas autant discriminer les offres éducatives par un travail de comparaison. Enfin, ils se fient davantage aux jugements de leur source d'information.

Les parents immigrants « moins informés malgré eux » vont davantage détenir des informations incomplètes par rapport aux lois et aux règlements administratifs en matière de choix de l'école. Généralement, l'unique source d'information des parents immigrants « moins informés malgré eux » constitue les membres du personnel scolaire de l'école primaire de leurs enfants. En effet, ils vont se référer à ces acteurs du milieu scolaire afin de s'informer sur les lois et les règlements en matière de choix de l'école, les considérant fort probablement comme des sources de confiance. Or, ces participants ne vont pas entamer des démarches afin de contre-vérifier les informations reçues. Le cas de Frida, originaire du Mexique, illustre ces constats. Les propos qui suivent montrent qu'elle a obtenu de l'information incomplète de la part du personnel scolaire quant aux possibilités de choix dans le secteur public, étant sa seule source d'information. Or, elle n'a pas entamé un travail de documentation plus poussé afin de contre-vérifier les informations reçues. Malgré tout, elle a navigué le choix d'une école secondaire à l'intérieur des informations qu'elle possédait :

Est-ce que la direction ou les enseignants de l'école primaire vous ont aidé pour le choix de l'école secondaire? *Ils m'ont dit que ça dépendait du quartier. Si tu habites dans le quartier, tu vas chercher dans le quartier. Ils m'ont dit que je devais chercher l'école la plus proche de chez moi, que c'est comme ça que ça marche ici. C'est ça l'information qu'ils m'ont donnée. Je ne savais pas. Alors, j'ai trouvé l'école publique Jeanne-Mance. Je voulais cette école. J'ai donc cherché un appartement pour être dans le quartier de cette école (Frida – originaire du Mexique – niveau d'éducation familial : collégial – nombre d'années au Canada : 8 ans – choix d'un programme régulier au public (2 enfants)).*

Le cas d'Elhili expose une désinformation similaire en ce qui a trait aux possibilités liées au secteur public pour le choix de son enfant ainé (garçon). Comme Frida, le récit d'Elhili montre le recours au personnel scolaire de l'école primaire de son enfant afin d'obtenir de l'information. Les propos illustrent également qu'elle n'a pas entamé de démarches supplémentaires. Ces deux cas suggèrent l'existence d'une forme de confiance envers les membres du personnel scolaire chez les parents immigrants « moins informés malgré eux » qui ne les poussent pas à contre-vérifier les informations reçues. Cette attitude envers les membres du personnel scolaire peut se comparer à celle des parents des classes défavorisées ou populaires (Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013) :

Pour votre fils [enfant ainé], avez-vous demandé des informations au personnel scolaire de l'école primaire? *J'ai demandé, mais ce n'était pas... ils ont dit l'école de mon quartier. C'est tout ce qu'ils disaient. Ils m'ont dit juste cette école. Ils m'ont dit : « C'est là parce que tu es là dans ce quartier ». Tu entends ça et tu te dis que ça doit être ça. J'ai pensé comme ça. Je l'ai envoyé. Je n'ai pas eu d'information sur les écoles privées ou les autres écoles publiques aussi. Je n'ai pas eu. Seulement : « Tu es dans ce quartier-là, alors cette école ». C'est ça (Elhili – originaire du Sri Lanka – niveau d'éducation familial : collégial – nombre d'années au Canada : 17 ans – choix d'un programme régulier au public (1 enfant) et d'une école privée (2 enfants)).*

De plus, les parents immigrants « moins informés malgré eux » vont moins connaître les possibilités qui s'offrent à eux. Aussi, ils ne connaissent pas les stratégies de dérogation aux règlements en comparaison aux participants des deux autres catégories. C'est notamment le cas de Lei, originaire des Philippines. En effet, ne pouvant payer les frais des écoles privées, étant le type d'écoles qu'elle valorise, cette participante doit choisir parmi le secteur public, qu'elle ne semble pas particulièrement connaître. De cette façon, c'est son enfant qui lui parle d'une école secondaire où il aimerait aller, notamment puisque ses amis la considèrent. Ne connaissant pas l'école en question, Lei se fie à son enfant afin d'effectuer le choix. Or, cette école ne se situe pas dans le centre de service scolaire affiliée au quartier de leur résidence. L'accès à cette école est permis puisque le programme enrichi et sélectif offert n'est pas disponible dans le centre de service

scolaire liée au lieu de résidence de la participante. Cette dernière ne le sait toutefois pas lors du choix. Elle ne l'apprend qu'un an plus tard lorsqu'elle se fait dire par la direction que son enfant doit changer d'école en raison de ses notes estimées insatisfaisantes pour son programme enrichi et sélectif. Les propos qui suivent exposent cette situation :

I am curious, why Pierre-Laporte public school? This school isn't linked to your school board. It's my son that talked about that school. I'm not the one that wanted that school. I did not know that school. Many of his friends were going there. That's why my son wanted to go too. There is an exam to do to be accepted. I told my son: « If you pass the exam, you can go ». (...) It is only after the first year that I discovered that this school isn't in our school board. I didn't know. It's in Town Mont-Royal. It's next to our neighborhood [Côte-des-Neiges], but it is not la commission scolaire de Montréal. It's la commission scolaire Marguerite-Bourgeois. We aren't on their territory. That is what they told me. They told me that after the first year when they saw that my son didn't the grades they wanted, not high enough. They said my son needed to change school (Lei – originaire des Philippines – niveau d'éducation familial : collégial – nombre d'années au Canada : 23 ans – choix d'un programme enrichi et sélectif au public et d'un programme régulier au public (1 enfant) et d'un programme régulier au public (1 enfant)).

Ce cas illustre une réalité soulevée par maintes recherches sur les immigrants et leurs rapports au système éducatif du contexte du pays d'accueil, soit celle de l'appui sur les enfants afin d'en décoder les rouages (Mc Andrew et al., 2015; Charette, 2016). Les parents immigrants « moins informés malgré eux » auraient davantage tendance à s'appuyer sur leurs enfants afin d'établir le champ des possibles comparativement aux parents immigrants « semi-informés » et « informés ». Ces parents immigrants considèrent probablement que leurs enfants connaissent davantage le système éducatif du Québec et ses fonctionnements qu'eux puisqu'ils évoluent à l'intérieur de celui-ci et qu'ils maîtrisent davantage la langue officielle de communication. Ils sont potentiellement convaincus que leurs enfants sont plus informés qu'eux sur les différentes écoles secondaires et leurs programmes. Les parents immigrants « moins informés malgré eux » placent possiblement une grande confiance en leurs enfants par rapport à tout ce qui concerne le fonctionnement du système éducatif du Québec.

Dans l'ensemble, les parents immigrants « moins informés malgré eux » effectuent un travail documentaire moins développé que ceux des deux autres catégories. Par exemple, ils vont recueillir leur information auprès d'une seule source d'information. Ils vont visiter moins d'écoles que les parents immigrants « semi-informés » ou « informés ». Leurs récits montrent que plusieurs se fient sur les membres du personnel scolaire des écoles primaires de leurs enfants afin de s'informer.

Puisqu'ils n'effectuent pas un travail de documentation développé, ils sont plus à risque de détenir de l'information incomplète, voire erronée. Ils sont plus vulnérables à la désinformation. Ils font un travail comparatif des offres éducatives moins développé que les parents immigrants des deux autres catégories. Ils sont davantage influencés par leur source d'information. Finalement, ils connaissent moins les stratégies de dérogation aux lois et aux règlements des centres de services scolaires concernant les critères d'admission. Bref, ils vont être plus limités dans leurs choix que les parents immigrants des autres catégories notamment puisqu'ils détiennent moins d'informations.

Trois caractéristiques sociodémographiques des parents immigrants « moins informés malgré eux » ou de leur ménage peuvent potentiellement expliquer le fait qu'ils détiennent moins d'informations que les parents immigrants « semi-informés » et « informés ». D'abord, le niveau d'éducation familial de la majorité des parents immigrants « moins informés malgré eux » est collégial. En effet, seuls Ovsanna et Alonso ont un niveau d'éducation familial universitaire, plus spécifiquement de 1^{er} cycle. Or, ces deux participants ont immigré au Canada, respectivement, depuis 5 ans et 6 ans. Ensuite, la moitié des parents immigrants « moins informés malgré eux » ont immigré depuis moins de 8 ans. Enfin, la majorité de ces répondants n'ont pas le français comme langue maternelle ou comme deuxième langue apprise dans leur pays d'origine. Au moment de l'entrevue, plusieurs ont exprimé ne pas être en mesure de communiquer en français. Il s'agit d'Alonso, de Lei et de Selena. Ainsi, les parents immigrants de cette catégorie maîtrisent moins la langue officielle de communication que ceux des deux autres catégories. Bref, les parents immigrants « moins informés malgré eux » ont généralement un niveau d'éducation familial moins « élevé » que ceux des deux autres catégories. Plusieurs ont immigré plus « récemment » au Canada et/ou ne maîtrisent pas la langue officielle de communication du Québec.

Ces caractéristiques sociodémographiques, mais surtout leur combinaison, peuvent offrir des explications au fait que ces parents immigrants sont moins informés que ceux des deux autres catégories. Outre cela, les milieux ou réseaux sociaux intégrés offrent une deuxième explication au fait qu'ils se retrouvent parmi la catégorie des « moins informés malgré eux ». En effet, contrairement aux parents immigrants « semi-informés » et « informés », leurs récits indiquent qu'ils n'ont pas ou très peu obtenu du soutien de la part des milieux (professionnels ou scolaires)

ou réseaux sociaux intégrés. Ainsi, ils ont intégré des milieux ou réseaux sociaux « qui désavantagent » puisqu'ils ne semblent pas offrir d'aide au travail de documentation. En effet, leurs milieux professionnels ou réseaux sociaux personnels (p. ex., communauté(s) d'appartenance ethnoculturelle) ne leur ont pas, ou très peu, permis de recueillir davantage d'informations en matière de choix de l'école secondaire. Force est de constater que la moitié des parents immigrants « moins informés malgré eux » sont originaires des Antilles ou d'Amérique latine, étant parmi les communautés d'appartenance ethnique qui décoderaient moins les rouages du système éducatif du Québec (Magnan, Pilote, Grenier et Darchinian, 2017). Les milieux scolaires fréquentés par les enfants des parents immigrants « moins informés malgré eux », étant des écoles primaires publiques non dotées de programmes enrichis et sélectifs, n'ont pas non plus joué ce rôle auprès d'eux.

10.3 Besoins spécifiques et lacunes perçues des services

Malgré que la grande majorité des participants ait effectué un travail de quête d'information afin de pallier leur méconnaissance perçue, plusieurs évoquent un manque de soutien lors du processus de sélection d'une école secondaire de la part du système éducatif et de ses institutions (centres de services scolaires, écoles, etc.). En effet, plusieurs expriment qu'ils auraient souhaité obtenir davantage de soutien dans leurs démarches, notamment de la part des institutions scolaires :

Il fallait vraiment chercher l'information nous-mêmes. Il n'y a personne qui vous accompagne là-dedans, personne, personne, personne. Tout ce que vous recevez, ce sont les messages qui disent que c'est le moment de faire les inscriptions pour le secondaire. Mais personne pour vous guider, vous dire quoi que ce soit. C'est vraiment à vous de faire la démarche. C'est en discutant avec des personnes de vos réseaux que vous apprenez, des personnes qui ont passé par là avant vous, qui vous expliquent, vous disent comment faire et les possibilités (Johar – originaire de la France (parents et ex-conjoint algériens) – niveau d'éducation familial : baccalauréat – choix d'une école privée (1 enfant)).

Ah oui, j'aurais aimé que quelqu'un m'explique parce que forcément on est tributaire de la réputation des établissements, de ce que les gens disent, du qu'en-dira-t-on, etc. Oui, j'aurais aimé que quelqu'un... je ne sais pas... qu'une commission scolaire m'explique les tenants et les aboutissants de mettre ma fille à un endroit plutôt qu'un autre (Morgane – originaire de la France – niveau d'éducation familial : doctorat – choix d'une école privée (1 enfant)).

J'aurais aimé que l'école primaire me donne plus de détails pour le secondaire, savoir où on peut aller. Oui, j'aurais aimé. Ils ne m'ont pas dit (Elhili – originaire du Sri Lanka – niveau d'éducation familial : collégial – choix d'un programme régulier au public (1 enfant) et d'une école privée (2 enfants)).

Certains expriment que ce manque de soutien de la part du système éducatif lors du choix d'une école secondaire représente pour les parents immigrants un défi supplémentaire en comparaison aux parents non immigrants :

C'est l'information pour ma part que je trouve important. Il faut informer les parents, donner des conférences. Les immigrants, on est intéressés, mais on ne sait pas. Moi, je pense que c'est bien d'informer les parents, surtout les immigrants. C'est l'inconnu pour nous. Comme moi, j'ai commencé comme un bébé à marcher. Je ne savais rien. Il y a beaucoup de choix et on ne les connaît pas (Latifa – originaire de l'Algérie – niveau d'éducation familial : maîtrise – choix d'une école privée (3 enfants)).

À la commission scolaire, parfois, ce n'est pas assez d'information. Et aussi, sur le site Internet de la commission scolaire et aussi ceux des écoles, il n'y a pas assez pour les immigrants. Pour les personnes ici, je pense qu'il n'y a pas de problèmes. Mais c'est pour les immigrants, ce n'est pas assez (May – originaire du Vietnam – niveau d'éducation familial : baccalauréat – choix d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Les organismes communautaires sont des ressources pouvant aider les parents immigrants dans leurs relations avec le système éducatif du Québec. En effet, plusieurs recherches pointent l'important rôle qu'ils jouent dans les relations écoles-familles immigrantes (Kanouté et Lafortune, 2011; Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008; Bilodeau et al., 2011). Or, quelques participants dénoncent ce qu'ils décrivent comme des services périmés ou lacunaires en ce qui a trait à l'accompagnement des organismes communautaires œuvrant auprès de la population immigrante en relation au choix d'une école secondaire. Plus précisément, ces participants mettent en lumière le fait que les organismes communautaires qu'ils ont côtoyés n'abordent pas cette question ou ne répondent pas à leur besoin de recueillir de l'informations :

Il y a des services qui sont, excusez-moi pour le terme que je vais employer entre parenthèses, mais il y a des services qui sont périmés et qui ne répondent pas aux besoins des immigrants. Des fois, on dit que les immigrants sont exigeants. Moi franchement, je trouve que non parce qu'on ne peut pas être exigeant quand on vient dans un milieu sur lequel on ne connaît rien. On devient exigeant quand on connaît des choses. Alors, ce qu'on dit aux parents immigrants, ce qu'on apprend aux parents immigrants dans les organismes communautaires, c'est comment le système éducatif fonctionne. On parle des fois de la loi 101 par exemple, etc. Mais sans plus. Mais heu... pour aider les parents par rapport au choix, je ne l'ai pas vu ce service, alors que j'étais vraiment impliquée dans les centres communautaires. Je ne crois pas qu'il existe un service où un parent serait capable de demander de parler à quelqu'un, d'avoir une rencontre individuelle de dire : « Voilà, j'ai l'embarras du choix et je ne sais pas comment orienter mon enfant, mais est-ce que vous pouvez m'informer ou me faire une séance d'informations ». Moi, je ne l'ai pas vu. Je ne connais pas de personnes qui ont eu ça. Il y a des lacunes. Il y a un travail à faire dans ce sens. C'est un service que vous auriez aimé avoir si je comprends bien? Ah oui. Oui, oui, beaucoup. C'est une chose que j'aurais aimé avoir franchement parce que j'étais un peu déstabilisée par rapport à quoi faire, quoi choisir par rapport à quoi (Nedjma – originaire de l'Algérie – niveau d'éducation

familial : maîtrise – choix d'un programme régulier au public (2 enfants) et d'un programme enrichi et sélectif au public (1 enfant)).

Chéckina, originaire du Congo, va même critiquer le silence qu'elle observe de la part des organismes communautaires envers le choix d'une école privée ou publique dotée d'un programme enrichi et sélectif et l'effet négatif que cela a sur les communautés « noires » qu'elle estime défavorisées par rapport à la possibilité de choisir une école secondaire. D'ailleurs, ces propos corroborent des études sur les communautés « noires » au Québec et leurs rapports au système éducatif (Magnan, Pilote, Grenier et Darchinian, 2017; Kamanzi et Murdoch, 2011; Kamanzi et al., 2016). Selon Chéckina, il existe des différences en fonction des communautés d'appartenance ethnique quant au soutien au choix. Précisément, elle estime que les communautés européennes, asiatiques et arabes offrent un plus grand soutien au choix en comparaison aux communautés noires :

Tu as d'autres communautés, ils sont bien préparés. Je ne sais pas ce qu'ils font, mais ils sont très renseignés par rapport aux écoles, aux écoles enrichies. Il y en a même qui ont des écoles privées comme les Arméniens. Donc, ils préparent leurs enfants. Ils font de la promotion. Mais nous, dans nos communautés d'Afrique noire, on n'est pas vraiment porté à s'occuper de ça. Quand on s'en rend compte, il est déjà trop tard. La communauté asiatique aussi, ils sont aussi préparés. Ils connaissent les écoles et tout. Aussi, après, tu les vois à Polytechnique. Tu vas les avoir à HEC, en médecine. Les Arabes aussi. Mais nous, non (Chéckina – originaire du Congo – niveau d'éducation familial : baccalauréat – choix d'une école privée (1 enfant)).

Les propos de Chéckina dénoncent une culture du silence dans les organismes communautaires attribuable, à son avis, aux liens qu'ils ont établis avec les écoles publiques au fil des années. De plus, ces critiques envers les organismes communautaires illustrent une autre division, soit celle entre les intervenants « Québécois » et leurs représentations des besoins des communautés « noires ». Les propos qui suivent illustrent cela :

Les organismes communautaires [œuvrant auprès des immigrants], premièrement, vont travailler avec des écoles publiques. Donc, le mot d'ordre, c'est vraiment de ne pas parler du privé. On ne doit pas pousser les parents vers le privé. Ils ne vont pas commencer à parler de ça. Ils ne vont pas dire où chercher, d'aller passer les tests enrichis. Est-ce que vous considérez que c'est lacunaire? Par rapport à notre communauté de l'Afrique noire où nos enfants ne vont pas loin, ils ne réussissent pas, c'est déficitaire. Ce n'est pas une bonne chose pour nous parce que les parents ne vont pas nécessairement aller chercher l'information. Alors, ça serait bien qu'on leur dise. Mais certains considèrent... je ne veux pas dire que ce sont des préjugés... les intervenants considèrent que ce sont des personnes que dans leur pays, il n'y a pas d'école, ni rien. Alors le fait que les enfants vont déjà à l'école ici, c'est suffisant. Ils se disent qu'ils n'ont pas besoin de plus. Les intervenants québécois, c'est ça. Ils se disent : « Pour quoi demander plus, ils vont à l'école ». C'est tout. Ils ne vont pas aborder la question des écoles

enrichies au public, ni encore moins le privé (Chéckina – originaire du Congo – niveau d’éducation atteint : baccalauréat – choix d’une école privée (1 enfant)).

Or, une participante, Farida a bénéficié de la présence d’une intervenante communautaire scolaire interculturelle (ICSI) à l’école primaire publique de ses enfants. Le cas de Farida indique les effets sur le soutien au choix qu’apportent certaines mesures d’aide aux parents immigrants mises en place dans des écoles primaires publiques par des organismes communautaires. En effet, les ICSI, travaillant à la fois pour des organismes communautaires et des écoles, ont le mandat de faire le pont entre les parents immigrants et le système éducatif du Québec (Charette, 2016). En effet, ils ont la tâche de faciliter l’intégration des parents immigrants dans les milieux scolaires et le processus de familiarisation au système éducatif du Québec. En bref, « le rôle de l’ICSI est de favoriser le développement et la consolidation d’un réseau multisectoriel et multidisciplinaire travaillant de connivence avec la famille pour que l’enfant ou le jeune immigrant chemine au mieux de son potentiel dans le système scolaire québécois » (TCRI, 2014, p. 3). Les propos qui suivent illustrent l’influence qu’une ICSI a eue sur le travail de documentation de Farida :

Une personne qui travaillait dans un organisme communautaire en relation avec l’école primaire de mes enfants m’a aidée [une intervenante communautaire scolaire interculturelle ICSI]. Elle a organisé pas mal d’activités pour les parents. Elle nous a beaucoup aidés à comprendre et tout. Donc, petit à petit, on s’est mis dans le système. C’est elle qui m’a parlé des programmes enrichis pour le secondaire. Elle m’a dit que je pouvais aller voir sur Internet et voir le classement des écoles (Farida – originaire du Burkina Faso – niveau d’éducation familial : doctorat – choix d’un programme enrichi et sélectif au public (2 enfants)).

Finalement, des participants estiment que les défis spécifiques que les parents immigrants vivent en relation au système éducatif du Québec, et plus spécifiquement à l’égard du choix d’une école secondaire, découlent du fait que les informations fournies sur le système éducatif du Québec aux immigrants avant leur arrivée au Québec sont lacunaires :

Il y avait un manque d’information au niveau d’Immigration Canada dans les ambassades partout au Liban. Je parle du Liban, je ne peux pas parler des autres pays. Je ne sais pas comment ça fonctionne. Il n’y avait pas vraiment des sessions d’information. Ils ont donné le livret Connaître le Québec, Vivre au Québec. Il parlait un peu du système éducatif, mais ce n’était pas en profondeur... pas beaucoup d’information donnée. Pour les écoles, l’information qu’on avait, elle venait de nos recherches à nous (Yazel – originaire du Liban – niveau d’éducation familial : maîtrise – choix d’un collège français (1 enfant)).

Dans l'ensemble, les parents immigrants interrogés rapportent diverses lacunes observées des institutions scolaires ou des organismes œuvrant auprès des immigrants. Même si la plupart des répondants arrivent à pallier la méconnaissance perçue du système éducatif du Québec, notamment grâce à leur capital scolaire, mais aussi à leur réseau social local, ils estiment qu'ils auraient aimé avoir davantage de soutien lors du choix d'une école secondaire pour leurs enfants, notamment puisqu'ils estiment moins connaître le système éducatif du Québec que les non-immigrants. Une participante a pu bénéficier du programme des ICSI, exposant l'apport que ce programme peut avoir. Ces constats invitent les milieux scolaires et communautaires à revoir leurs pratiques ou services offerts.

10.4 Conclusion

Ce chapitre visait à rendre compte des expériences des parents immigrants en relation au travail de documentation que les marchés scolaires requièrent (van Zanten, 2009a; Reay, 1998; Reay et Ball, 1998). De cette façon, il a mis en lumière la présence d'un sentiment de méconnaissance perçue chez les parents immigrants interrogés, qu'ils attribuent à la migration. Devant un système éducatif dont les participants estiment ne pas connaître ou que très peu, la possibilité de choisir l'école secondaire vient avec un sentiment de désorientation et d'urgence (Byrne et De Tora, 2012) à pallier la méconnaissance perçue. Or, les participants s'engagent à des degrés divers dans un travail de documentation, participant à créer des différences dans le capital d'informations détenu sur le système éducatif du Québec (Héran, 1996). Plus précisément, il existe dans le corpus des parents immigrants qui sont « informés », d'autres « semi-informés » ou « moins informés malgré eux ». Bref, l'analyse des données recueillies illustre une inégalité entre les participants sur le plan de l'information détenue par rapport au fonctionnement du marché scolaire montréalais et ses offres éducatives. Cette inégalité pourrait travailler à la (re)production des inégalités sociales.

Les trois catégories en relation au degré de capital d'informations recueilli se déclinent, dans une large mesure, selon le volume de capital scolaire détenu, étant un constat de la littérature scientifique. De cette façon, les résultats obtenus corroborent les recherches antérieures (Devine, 2004; Gewirtz, Ball et Bowe, 1995; Schneider *et al.*, 1998). En effet, ils remettent de l'avant l'importance du volume de capital scolaire détenu dans le degré de capital d'informations recueilli.

Alors que les différences identifiées peuvent largement être attribuables au volume de capital scolaire possédé, les résultats suggèrent que d'autres caractéristiques sociodémographiques des participants ou de leur ménage jouent un rôle, notamment le nombre d'années passées dans le contexte montréalais ou le degré de maîtrise de la langue officielle du contexte du pays d'accueil (la langue française dans ce cas-ci) (Byrne et De Tora, 2012). Ces caractéristiques atténuent ou accentuent, chez certains participants, les effets de la possession d'un diplôme de niveau universitaire et accentuent ou atténuent, chez d'autres, les effets de la non-possession d'un tel diplôme.

Outre cela, l'analyse expose l'importance des milieux (professionnels, scolaires, etc.) ou réseaux sociaux (communauté(s) d'appartenance, amis, membres de la famille, connaissances, etc.) intégrés par les participants depuis leur arrivée au Canada. En effet, il s'avère que l'intégration à des milieux ou réseaux sociaux apporte davantage de soutien au travail de documentation. Des milieux ou réseaux sociaux (professionnels, scolaires, personnels, etc.) augmentent le degré de capital d'informations recueilli tandis que d'autres le diminuent. Les données soutiennent que les parents immigrants « informés » et « semi-informés » évoluent dans des milieux ou réseaux sociaux qui offrent un soutien aux choix et les parents immigrants « moins informés malgré eux » se retrouvent dans les milieux qui n'offrent pas un soutien aux choix. Ainsi, les parents immigrants « moins informés malgré eux » ne détiennent généralement pas de capital scolaire universitaire, sont plus « récemment » arrivés ou ne maîtrisent pas ou très peu la langue officielle de communication. Mais aussi, ils ne sont pas insérés dans des milieux ou réseaux sociaux personnels locaux qui offrent un soutien aux choix.

Plusieurs participants ont obtenu de l'information auprès de leurs pairs d'immigration qui sont établis depuis plus longtemps qu'eux (Charette, 2016; Byrne et De Tora, 2012). L'intégration à des réseaux sociaux personnels locaux (p. ex., communautés d'appartenance ethnoculturelle) permet à des parents immigrants, non dotés d'un capital scolaire universitaire ou « récemment » arrivés ou ne maîtrisant pas ou peu la langue officielle de communication, d'augmenter leur capital d'informations détenu, créant un « effet-groupe » n'étant pas directement lié à la classe sociale (Luthra et Soehl, 2015). Les participants qui profitent de cet effet-groupe proviennent généralement des communautés « européennes », « asiatiques » et « arabes ». Selon les représentations des

participants, des communautés ethnoculturelles offriraient plus de soutien aux choix que d'autres. Plus précisément, les communautés « européennes », « asiatiques » et « arabes » auraient mis en place des pratiques formelles, voire institutionnelles, de diffusion de l'information que les communautés « noires » et « latinos ». Ces résultats s'enlignent avec ceux de Magnan, Pilote, Grenier et Darchinian (2017).

L'analyse indique que le marché scolaire montréalais est composé de milieux scolaires qui constituent des appuis au travail de documentation et qui participent donc au fait que des participants sont davantage informés. *A contrario*, le marché scolaire montréalais est également composé de milieux scolaires qui n'offrent pas ou très peu, délibérément ou non, de soutien au travail de documentation. Ainsi, l'information serait diffusée inégalement dans le marché scolaire montréalais. Plus précisément, cela met en lumière le rôle des institutions scolaires dans cette diffusion inégalitaire. Cela soulève la participation du système éducatif actuel dans la (re)production des inégalités sociales (Whelan et al., 2012).

Ce chapitre a également mis en évidence le besoin exprimé par les participants d'être mieux accompagnés par les institutions sociales pendant la période de transition du primaire au secondaire. En effet, les récits des parents immigrants dévoilent un manque de soutien perçu vis-à-vis de la possibilité de choisir l'école secondaire. Les services offerts par les milieux scolaires ou communautaires sont perçus comme étant lacunaires. Cette lacune observée pourrait, selon des participants, participer à la (re)production d'inégalités sociales, notamment pour les jeunes de communautés issues de l'immigration expérimentant davantage de difficultés scolaires tout au long de leur parcours, telles que ceux des communautés « noires » et « latinos » (Kamanzi et al., 2016; Mc Andrew et al., 2015). Par contre, il n'en demeure pas moins que ce chapitre expose la proactivité et l'agentivité dont les parents immigrants interrogés font preuve. En effet, malgré les défis vécus, la plupart des répondants pallient, dans une grande mesure, leur méconnaissance perçue. Les participants ne sont pas passifs devant leur méconnaissance perçue. Au contraire, ils tentent à travers diverses stratégies d'acquérir de l'information. Ils ont à cœur d'opter pour ce qu'ils considèrent être une « bonne » école pour leurs enfants. Ce désir est actualisé par une proactivité et une mobilisation des sources d'information qui constitue leur réseau social local.

CHAPITRE XI – Conclusion générale

Ce dernier chapitre vise à la fois à discuter et à conclure la thèse – une thèse qui visait de façon générale à mieux comprendre les expériences lors du ou des choix de l'école secondaire par des parents immigrants pour leurs enfants dans le contexte montréalais. Dans cette conclusion, nous revenons sur les différentes parties constitutives de la thèse afin de produire une synthèse et une discussion des apports et des limites sur les plans théorique, méthodologique et empirique. De cette façon, nous rappelons la problématique, les objectifs de la recherche et les approches théorique et méthodologique mobilisées. Nous revenons sur les principaux résultats de la recherche pour ensuite en discuter, notamment à la lumière de la littérature scientifique. Nous terminons en présentant les recommandations découlant des résultats obtenus ainsi qu'en ouvrant sur les pistes de recherche que suscite cette thèse.

11.1 Retour sur la thèse et discussions des résultats

11.1.1 Rappel de la problématique et des objectifs de la recherche

Dans le premier chapitre, nous avons contextualisé le sujet de recherche de cette thèse. De cette façon, nous l'avons situé au regard du constat de l'augmentation, dans les pays occidentaux, de la mise en place de politiques éducatives permettant une forme, régulée ou non, de libre choix de l'école par les parents pour leurs enfants (Mons, 2007). De plus, nous l'avons situé dans la trame sociohistorique de l'évolution du système éducatif du Québec, notamment influencée par la tendance à l'international soulevée, mais également par les rapports de force en son sein, tels que ceux entre l'Église et l'État, ceux entre les secteurs privé et public, ceux entre les tenants et les opposants aux politiques néolibérales. De cette façon, nous avons inséré le sujet de recherche de cette thèse au regard des rapports de concurrence entre les établissements scolaires privés et publics, des transformations des modes organisationnels du système éducatif et des rapports entre l'État et les parents en ce qui a trait à l'éducation des enfants. Cette contextualisation a servi de trame de fond à la présentation de deux constats, qui sont reliés, en lien avec le système éducatif du Québec actuel : 1) il existe, surtout au secondaire, des marchés scolaires au Québec, notamment

dans les centres urbains, mais particulièrement à Montréal et 2) la pratique du choix de l'école constitue un phénomène en croissance au Québec, et ce, surtout pour le secondaire et particulièrement à Montréal. Ces deux constats ont amené à nous demander comment des parents immigrants expérimentent le choix de l'école secondaire pour leurs enfants dans le contexte montréalais.

Ce questionnement a paru pertinent pour diverses raisons. D'abord, les recherches internationales, mais également celles réalisées en contexte québécois, exposent montrent que le choix de l'école a des effets sur les parcours scolaires, ultimement sur la (re)production des inégalités sociales (Ball, 2003; van Zanten, 2009a; Maroy et Kamanzi, 2017; Kamanzi, 2019), mais aussi potentiellement sur la mobilité sociale ascendante (Maroy et Kamanzi, 2017; Kamanzi, 2019). Ensuite, nous en connaissons encore très peu sur les dynamiques à l'œuvre dans le marché scolaire montréalais, notamment au niveau du secondaire. Effectivement, aucune recherche qualitative empirique publiée ne se penche sur cette question. En ce sens, cette thèse comble, dans une certaine mesure, cette lacune. Mais surtout, peu de recherches ont mobilisé une lentille d'analyse qui permet de mettre en lumière les effets de l'immigration sur les expériences de choisir l'école dans le pays d'accueil, constituant une lacune importante dans la littérature (Byrne et De Tona, 2012). Ce manque est repérable tant sur les plans international, national (Canada) que provincial (Québec). Enfin, ce questionnement est important sur le plan scientifique, mais aussi social. En effet, en raison des effets sur les parcours scolaires, et par ricochet sur l'intégration sociale et professionnelle, il constitue un enjeu de taille dans les sociétés comme le Québec devant compter sur l'immigration pour se renouveler.

Si nous nous référons à la littérature scientifique sur les parents immigrants et leurs rapports à l'éducation de leurs enfants de manière générale et au système éducatif du Québec plus spécifiquement, s'intéresser aux parents immigrants était pertinent puisque nous considérons que des caractéristiques propres à cette catégorie pouvaient influencer sur leurs processus de décision et leurs choix concrets. D'abord, la majorité des immigrants du Québec détient un diplôme universitaire (Audet, Mc Andrew et Vatz Laaroussi, 2016), ce qui est principalement attribuable aux politiques d'immigration sélectives du Québec et du Canada (Rothon, Heath et Lessard-Phillips, 2009). La détention d'un tel capital scolaire constitue un atout pour appréhender les

marchés scolaires (Schneider et *al.*, 1997; Ball, 2003; Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013). Ensuite, des recherches ont mis en lumière l'importance du projet éducatif dans le projet migratoire des parents immigrants du Québec (Kanouté et Lafortune, 2011; Guilbert, 2010; Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008). Nous estimions que cela pouvait se transférer en une volonté de s'informer sur les écoles et sur les rouages du système éducatif afin de choisir les options qui sont perçues offrir les meilleures conditions de scolarisation aux enfants. Des liens ont été établis entre l'importance accordée à l'éducation, l'implication parentale dans l'éducation des enfants et la pratique de choisir l'école (Héran, 1996; Witte, 1996).

Toutefois, en raison de la délocalisation caractérisant l'expérience migratoire, nous pensions que l'impact positif de ces aspects pouvait être réduit, du moins pour un certain laps de temps - c'est-à-dire celui de construire un capital social (Bourdieu, 1980b) et un capital d'informations sur le système éducatif (Héran, 1996) du pays d'accueil, deux formes de capitaux utiles à la navigation du marché scolaire montréalais. S'ajoute à cela le fait que des communautés issues de l'immigration, notamment les communautés « asiatiques », « arabes » et « européennes », pourraient détenir davantage de capital d'informations sur le système éducatif du Québec que d'autres, telles que les communautés « noires » et « latinos » (Magnan, Pilote, Grenier et Darchinian, 2017). Cette situation pourrait engendrer des différences de capital d'informations détenu parmi les parents immigrants, et par ricochet des choix distincts, en fonction de leur région d'origine. Aussi, des recherches ont mis en évidence des défis spécifiques relatifs au système éducatif québécois que vivent des parents immigrants, notamment la non-connaissance ou la « faible » maîtrise de la langue officielle de communication (le français) ou la méconnaissance du fonctionnement du système éducatif (Mc Andrew et *al.*, 2015). Nous considérons que ces défis pouvaient avoir des effets sur l'obtention d'informations sur les offres éducatives ou sur la mise en place de stratégies afin de pouvoir tirer son « épingle du jeu ».

De plus, des parents immigrants éprouvent des difficultés à réconcilier leurs attentes éducatives et ce qu'ils estiment que le système éducatif du Québec offre en matière de scolarisation et d'éducation, poussant certains d'entre eux à choisir l'école. Par exemple, dans la littérature scientifique, des recherches ont révélé que des parents de confession musulmane optaient pour des écoles de leur confession religieuse afin de transmettre leur identité et leurs valeurs à leurs enfants,

mais aussi parce qu'elles considéraient les écoles québécoises trop laxistes sur le plan de l'encadrement (Tremblay, 2013). D'autres recherches ont mis en exergue des parents optant pour une école privée, leur attribuant une plus-value (Charette, 2016). Certains parents, selon l'étude de Charette (2016), tentent par diverses stratégies, notamment résidentielles, d'éviter les écoles publiques ayant une réputation d'avoir dans leur sein des problèmes de violence et de délinquance. Outre cela, généralement insérés dans divers types de rapports sociaux (p. ex., classe sociale, ethnicité/« race », immigrants/non-immigrants), nous estimons que les expériences de choix des parents immigrants pouvaient être teintées par des rapports au monde social liés à leurs positions sociales.

Enfin, les recherches montrent que la grande majorité des personnes immigrantes vivent une diminution de leurs conditions socioéconomiques, une situation perdurant pour certains pendant plusieurs années, notamment s'ils ont immigré en tant que réfugiés (Mc Andrew et al., 2015). Les freins d'ordre économique étant puissants dans le choix de l'école (Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013), cette réalité de l'expérience migratoire n'était pas à négliger. En contrepartie, des recherches ont mis en lumière la mobilisation de ressources financières par des parents immigrants afin d'atteindre leurs objectifs éducatifs, et ce, même s'ils expriment n'en détenir que très peu (Charette, 2016). Malgré ces recherches déjà existantes, nous estimons pertinent de se pencher, de manière centrale, sur les expériences de parents immigrants à l'égard du choix d'une école secondaire dans le contexte québécois, et plus particulièrement montréalais, notamment afin de creuser plus en profondeur cette problématique.

Mais aussi, l'intérêt de se pencher sur la catégorie des parents immigrants a notamment découlé du constat de la concentration des recherches sur les classes moyennes et supérieures. D'autres chercheurs ont soulevé cette critique (Blanchard et Cayouette-Remblière, 2011; Deceuninck et al., 2017; Byrne et De Tora, 2012). Ainsi, au cours des dernières décennies, de plus en plus de travaux se sont penchés sur d'autres catégories de parents (p. ex., groupes d'appartenance religieuse, classes défavorisées ou populaires, groupes d'appartenance linguistique). Des chercheurs ont, quant à eux, également critiqué la *whiteness*⁹⁶ souvent non révélée des recherches portant sur les

⁹⁶ *Whiteness* se réfère au fait que la majorité des recherches portant sur les classes moyennes et supérieures prennent des parents appartenant à la catégorie des « Blancs/Caucasiens » comme sujets. Or, cette caractéristique sociale n'est, généralement, pas soulevée.

classes moyennes et supérieures (Weekes-Bernard, 2007; Byrne, 2009). Dans la lignée de cette critique, ils se sont intéressés à des parents appartenant à d'autres catégories que celles des classes moyennes et supérieures « blanches/caucasiennes » et ont articulé la question de la classe sociale avec des positions sociales découlant d'autres rapports sociaux (p. ex., d'ethnicité/« race ») (Weekes-Bernard, 2007; Byrne, 2009; Vincent et *al.*, 2012; Lareau, 2011).

Dans l'ensemble, ces recherches tentent de mettre en lumière les nuances et la complexité des expériences, des discours et des pratiques en relation à la problématique de la pratique du choix de l'école. C'est dans la lignée de ces travaux que nous avons proposé d'étudier les processus de prise de décision conduisant au choix d'une école secondaire par des parents immigrants pour leurs enfants. En effet, nous estimions que les expériences de choix de cette catégorie de parents diffèrent de celles de parents appartenant aux classes moyennes et supérieures « blanches/caucasiennes », non immigrantes. Malgré l'hétérogénéité de la catégorie des « personnes immigrantes » (Kanouté et Lafortune, 2010), nous considérons que le recours à ce découpage sociologique allait permettre d'approfondir la compréhension des expériences relatives aux choix de l'école. En effet, nous estimions qu'il puisse mettre en lumière des défis et enjeux propres à cette catégorie de parents, ainsi que divers effets des formes d'articulation de marqueurs sociaux (p. ex., classe sociale, ethnicité/« race », rapports linguistiques, rapports immigrants et non immigrants) sur les expériences de choisir l'école. La recherche de Byrne et De Tona (2012) constitue une des rares recherches ayant mobilisé la catégorie des « personnes immigrantes » en tant que découpage sociologique afin d'analyser la pratique du choix de l'école. Toutefois, elle s'est restreinte à des parents immigrants appartenant à des minorités racisées. Nous avons préféré ne pas mobiliser ce critère afin de délimiter la catégorie plus large des « personnes immigrantes ».

C'est donc en s'intéressant au choix de l'école secondaire, l'ordre d'enseignement obligatoire où les parents choisissent davantage l'école au Québec, et dans le contexte montréalais, l'endroit où le phénomène y est le plus prononcé, que nous avons formulé la question de recherche générale suivante : Dans le contexte de marché scolaire, comment des parents immigrants expérimentent-ils le (ou les) choix de l'école secondaire pour leurs enfants dans le contexte montréalais? Les questions spécifiques de recherche découlant de la question de recherche générale sont les suivantes : 2) Comment ont-ils catégorisé l'offre éducative lors du choix? 3) Comment ont-ils

construit leur jugement des offres éducatives? 4) Quelles sont les logiques d'action, stratégies et contraintes à la base des choix concrets effectués? 5) Quels sont les défis et besoins spécifiques exprimés? et 6) Quelles sont les différences de capital d'informations sur le marché scolaire montréalais détenu et qu'est-ce qui les expliquent? Nous avons également analysé les données en regard de l'hypothèse de travail suivante : le fait d'être immigrant teinte, à des degrés divers, l'expérience de choisir l'école.

De cette façon, c'est à partir de ces questionnements que nous avons analysé les expériences et les vécus de parents immigrants à l'égard de leurs choix de l'école secondaire pour leurs enfants dans le contexte montréalais. Empruntant une démarche qui s'inscrit dans la sociologie compréhensive et dans l'approche théorique qui reconnaît la dualité individu/structures sociales à la base des choix/actions sociales, la thèse a présenté 1) la carte subjective du marché scolaire montréalais des participants au niveau du secondaire, 2) les raisonnements au cœur des choix des participants, notamment les nuances et les complexités qui les composent, 3) le monde social dans lequel les participants s'insèrent, et plus précisément les discours qui y sont véhiculés sur les offres éducatives et leur influence ou non sur les jugements et les choix des participants et ce, par la mise en lumière des expériences interactionnelles avec les membres de leur famille (conjointes et enfants), avec les individus constituant les réseaux sociaux et avec les professionnels du milieu scolaire, 4) l'analyse typologique des logiques d'actions, stratégies et contraintes à la base des choix concrets effectués et 5) l'analyse typologique des différences de volume de capital d'informations détenu sur le marché scolaire montréalais parmi les répondants et les facteurs qui les produisent. Dans la prochaine sous-section, nous présentons la synthèse des résultats présentés dans cette thèse et nous discutons de ces apports et limites, notamment sur les plans théorique, méthodologique et empirique.

11.1.2 Rappel des orientations théoriques et méthodologiques mobilisées et leurs limites

La prochaine sous-section (11.1.3) vise à exposer les principaux résultats présentés dans les cinq chapitres d'analyse des données (chapitre VI, chapitre VII, chapitre VIII, chapitre IX et chapitre X) et à en discuter. Avant d'entreprendre cette tâche, nous revenons sur les assises théoriques (chapitre III) et méthodologiques (chapitre IV) sur lesquelles l'analyse des résultats s'appuie. De

cette façon, nous explicitons, dans cette sous-section, les arguments à la base des orientations théoriques et méthodologiques choisies dans cette thèse. Aussi, nous mettons en lumière les forces et les limites des choix théoriques et méthodologiques effectués. Ce retour sur les orientations théoriques et méthodologiques mobilisées sera utile à la discussion des résultats puisqu'il offrira un premier cadre de discussion des résultats obtenus dans cette thèse.

L'aboutissement du cadre d'analyse mobilisé pour cette thèse est le résultat d'une synthèse des différentes approches théoriques ayant été utilisées afin d'analyser le choix de l'école par les parents pour leurs enfants. De cette synthèse découle un cadre d'analyse axé sur le caractère multidimensionnel des choix. En effet, à l'instar d'autres chercheurs (van Zanten, 2009a; Blanchard et Cayouette-Remblière, 2011; Vincent et *al.*, 2010), nous avons estimé que les choix sont le résultat de la prise en compte de multiples déterminants individuels ou familiaux (p. ex., visées, valeurs, ressources, performance scolaire des enfants), mais aussi d'effets contextuels (p. ex., caractéristiques de l'offre éducative, lois et règlements des admissions, dynamiques à l'œuvre dans les marchés scolaires). Aussi, nous avons reconnu que les parents sont insérés dans des relations familiales et des réseaux sociaux influant sur leurs choix. Le modèle théorique construit par van Zanten (2009a) reconnaît ce caractère multidimensionnel. Il tente ainsi d'analyser l'articulation entre les motifs individuels et familiaux et les effets contextuels, mais aussi les expériences interactionnelles (médiations familiales, interactions avec les réseaux sociaux, interactions avec les professionnels du milieu scolaire) au cœur des choix.

De cette façon, le cadre d'analyse mobilisé s'appuie dans une importante mesure sur le modèle développé par van Zanten (2009a). En effet, nous avons mobilisé les catégories analytiques qui forment son modèle théorique afin d'analyser les modalités de choix et les discours : visées, valeurs, ressources, médiations familiales, réseaux sociaux et rapports à l'offre éducative. Comme van Zanten (2009a), nous nous sommes insérées dans l'approche sociologique qui reconnaît la dualité individu/structures sociales des choix ou actions sociales, tout en ayant une orientation théorique qui penche davantage du côté de l'agentivité et des capacités des acteurs à se créer des marges de manœuvre (stratégies subjectives) plutôt que de celui du déterminisme social. Toutefois, nous n'avons pas négligé les contraintes objectives sur les choix. Aussi, comme van Zanten (2009a), mais aussi plusieurs autres chercheurs s'étant penchés sur la question du choix de l'école

(Bulman, 2004; Ball, 2003), cette thèse s'inscrit dans une sociologie compréhensive d'inspiration wébérienne. De cette façon, elle place les acteurs sociaux et le sens (rationalité) qu'ils donnent à leurs choix au centre de l'analyse. Elle s'intéresse donc aux expériences des acteurs sociaux ainsi qu'à leurs raisonnements par rapport à la question à l'étude. De par son angle subjectif, cette approche théorique permet notamment d'éviter l'interprétation de choix comme des non-choix et vice-versa.

Or, le cadre d'analyse que nous avons construit diffère de celui de van Zanten sur deux aspects. D'abord, van Zanten (2009a) croise son modèle des déterminants individuels ou familiaux des choix et des effets contextuels avec l'approche bourdieusienne des classes sociales. De cette façon, elle place de manière exclusive les rapports de classe sociale au cœur de son analyse. Plus précisément, elle postule que les rapports de classe sociale façonnent les visions du monde social des acteurs sociaux et guident ainsi leurs discours, stratégies et choix. Comme van Zanten (2009a), nous avons placé la vision du monde social des acteurs sociaux au cœur de leurs choix de l'école. Toutefois, nous avons élargi les paramètres considérés façonner la vision du monde social des acteurs sociaux, notamment en y intégrant d'autres rapports sociaux (p. ex., ethnicité/« race », immigrants/non-immigrants). De cette façon, nous avons eu recours à l'approche intersectionnelle des rapports sociaux (Crenshaw, 1989). Nous nous sommes ainsi distancées des recherches ayant concentré leurs analyses exclusivement sur la classe sociale et nous nous sommes rapprochées de celles ayant articulé plusieurs rapports sociaux (Weekes-Bernard, 2007; Byrne, 2009; Byrne et De Tora, 2012). Ensuite, dans la lignée des travaux de Bulman (2004), nous avons examiné le rôle des expériences antérieures (p. ex., passé scolaire dans le pays d'origine), plus particulièrement le narratif que les participants ont à leurs égards, sur les choix.

Au regard des délimitations utilisées afin d'appréhender le phénomène du choix de l'école, plutôt que de nous restreindre, comme plusieurs recherches (Evans, 2002), aux parents qui ont opté pour une école privée ou une école publique autre que celle attitrée à leur lieu de résidence, nous avons préféré ne pas exclure d'emblée certains types de choix, notamment le choix de l'école publique du quartier. Cette première délimitation nous mène à la deuxième. Qu'est-ce qui fut considéré comme un choix? Ce qui a délimité le fait qu'un choix en fut un, c'est le fait que l'acteur social fut conscient qu'il était en train d'effectuer un choix parmi d'autres possibilités, bref qu'il ait entamé

un processus décisionnel en faveur d'un établissement plutôt qu'un autre. De cette façon, à l'instar de Poikolainen (2012), la conscience de la possibilité de choisir fut le critère retenu afin de délimiter les « choisisseurs » des « non choisisseurs ». De plus, cette thèse s'est inscrite dans un paradigme de l'implication « active » à l'égard de la pratique du choix de l'école. Toutefois, la conception active retenue se distingue de celle formulée par Héran (1996), ne considérant que les parents qui se sont « mis en action » (p. ex., en visitant des écoles, en faisant des recherches sur Internet). Pour notre part, nous avons inclus dans notre définition de l'implication active les parents qui n'ont entamé que des démarches réflexives. Pour nous, la réflexion constitue aussi une action. Ces choix théoriques nous ont amenées à poser le regard sur les processus de prise de décision conduisant aux choix concrets, plutôt qu'à l'étude exclusive des choix concrets, un angle d'analyse préconisé par certains chercheurs.

Afin de rendre compte de la complexité des processus de prise de décision et de mettre en lumière à la fois les motifs de choix, mais aussi de rejet, les contraintes, les stratégies, les catégorisations des offres éducatives et les expériences, nous ne nous sommes pas exclusivement intéressées aux choix concrets effectués par les participants. Nous avons également étudié les écoles rejetées, les écoles voulues, les écoles considérées, c'est-à-dire le champ des possibles, et les écoles choisies. Ce découpage a permis de connaître avec plus de profondeur les différentes écoles qui ont fait partie des processus de prise de décision, ayant enrichi les mises en récit des participants. Cet outil théorique fut inspiré de celui de Karsten et *al.* (2003). En effet, afin d'éviter que les participants ne mettent en récit que les motifs qui sont socialement acceptables, ces chercheurs ont intégré des questions par rapport aux écoles rejetées, ce qui leur a permis de mettre en lumière les motifs de clôture sociale et ethnoculturelle à la base des choix des écoles. Nous avons intégré à ce procédé des questions sur les écoles voulues et les écoles considérées, ce qui a permis de mettre en lumière les contraintes sur les choix, mais aussi les stratégies mobilisées. Cela nous a également permis d'avoir un portrait plus global des perceptions du marché scolaire montréalais des participants.

Finalement, le cadre d'analyse mobilise des outils théoriques multiples issus de la sociologie afin d'analyser les données recueillies ou d'offrir des interprétations aux résultats obtenus. D'abord, nous avons mobilisé la sociologie de l'expérience de Dubet (1994, 2016) et ses trois logiques d'action afin de créer la typologie des types de choix effectués (chapitre IX). Le recours à ce modèle

analytique de Dubet (1994, 2016) a constitué un outil de découpage des expériences des participants afin de les rendre plus intelligibles, ayant permis de dégager des analyses et de tirer des conclusions. Ensuite, nous nous sommes inspirées de la typologie de Ball, Bowe et Gewirtz (1996) afin d'examiner le degré de capital d'informations détenu (Héran, 1996) sur le marché scolaire montréalais des participants et de créer la typologie du chapitre X. Enfin, les travaux en sociologie portant sur les marchés scolaires (Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013), la reproduction des inégalités sociales par le système éducatif (Whelan et *al.*, 2012; Kamanzi, 2019; Maroy et Kamanzi, 2017), l'immigration (Mc Andrew et *al.*, 2015; Kanouté et Lafortune, 2010; Charette, 2016; Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008) furent utilisés pour interpréter les résultats.

Le cadre d'analyse mobilisé comporte cependant des limites d'ordre théorique. D'abord, certains pourront nous reprocher de ne pas avoir analysé les dynamiques à l'œuvre dans le marché scolaire montréalais à partir d'un angle d'analyse structurel, notamment afin d'identifier des effets structurels pouvant participer à la (re)production des inégalités sociales. Or, malgré l'angle d'analyse individualiste/subjectiviste de cette thèse, il n'en demeure pas moins que les données ont permis de mettre en lumière des modes de régulation du système et des pratiques institutionnelles participant potentiellement à la (re)production des inégalités sociales. Nous y reviendrons au cours de ce chapitre. Ensuite, d'autres pourront critiquer le recours au critère de la conscience de la possibilité de choisir (Poikolainen, 2012) à la base de la délimitation des « choisisseurs » des « non choisisseurs » pouvant être difficile à véritablement saisir, notamment dans le cas du choix de l'école publique du quartier. En effet, il peut être particulièrement difficile de bien délimiter ceux qui ont choisi délibérément, consciemment, l'école publique du quartier de ceux dont la fréquentation de ce type d'établissement scolaire constitue une action traditionnelle au sens de Weber, c'est-à-dire qui fut réalisée selon la tradition, les habitudes ou les automatismes. Enfin, certains pourront critiquer le recours au terme « choix », étant une notion qui fait débat en sociologie (Blanchard et Cayouette-Remblière, 2011). Peut-il vraiment y avoir des choix s'il existe des contraintes, des limites résultant de la présence de cadres sociaux nécessaires à la vie en société? Peut-il y avoir des choix quand les acteurs sociaux sont des produits de la société dans laquelle ils évoluent? Nous sommes d'avis que malgré les limites découlant des cadres normatifs et le fait que les acteurs sociaux soient en partie façonnés par leur environnement social, ils ont la capacité de créer des marges de manœuvre par rapport aux structures sociales. De cette façon, ils

sont, à notre avis, en mesure d'effectuer des choix. Soulignons que notre conception de la notion de choisir ne s'inscrit pas dans une philosophie où les acteurs sociaux sont complètement libérés de toutes contraintes, limites ou influences - un tel acteur social n'existant tout simplement pas.

La démarche méthodologique mobilisée pour cette thèse est en concordance avec les orientations théoriques retenues. D'abord, elle s'est insérée dans une posture épistémologique compréhensive et interprétative. En effet, le cadre d'analyse a placé les acteurs sociaux et le sens qu'ils donnent à leurs choix au centre de l'analyse. La posture épistémologique compréhensive et interprétative réhabilite l'importance de connaître les motifs (subjectivité) à la base des actions des acteurs sociaux afin de comprendre en profondeur un phénomène social. En effet, la réalité sociale se construit grâce à des processus où l'objectif et le subjectif sont interdépendants. Connaître le côté subjectif de cette construction est donc fondamental. Puisque les expériences interactionnelles des parents immigrants avec les individus constituant leur environnement social (membres de la famille, réseaux sociaux, membres du personnel scolaire) et leurs effets sur les processus de prise de décision furent prises en considération, la démarche méthodologique s'est également inscrite dans un paradigme épistémologique constructiviste. Dans ce paradigme, les interprétations de la réalité sociale sont construites en interaction avec les autres acteurs sociaux se retrouvant dans le même contexte.

Afin d'analyser cette subjectivité, l'approche qualitative a semblé la plus pertinente. En effet, elle permet, contrairement aux approches quantitatives, de connaître avec plus de profondeur le sens que les acteurs sociaux attribuent à leurs actions sociales. Parmi les techniques de collecte de données de nature qualitative, l'entrevue semi-dirigée a paru être la plus appropriée afin d'atteindre les objectifs de recherche que nous nous étions fixés puisqu'elle permet de creuser un sujet en profondeur (Savoie-Zajc, 2003, 2011). De cette façon, la thèse se base sur la réalisation de trente entrevues semi-dirigées avec des parents immigrants de Montréal qui avaient au moins un enfant y fréquentant une école secondaire et qui avaient immigré au Québec depuis au moins cinq ans. Le dernier critère de sélection se basait sur le fait que nous estimions l'existence de différences sur le plan des défis en relation aux écoles, mais aussi des conditions socioéconomiques entre les parents immigrants récemment arrivés (moins de 5 ans) et les parents immigrants plus longtemps établis (5 ans et plus) – cette donnée pouvant influencer sur les processus de prise de décision de ces deux

catégories de parents immigrants. Aussi, nous avons exclu des critères de sélection les parents immigrants qui ont fréquenté un établissement primaire ou secondaire au Québec ainsi que les parents immigrants qui étaient en relation conjugale avec une personne non immigrante. Ces deux derniers critères de sélection ont été choisis afin de s'assurer que tous les participants, et leur conjoint·e, n'avaient aucune expérience personnelle avec le système éducatif du Québec aux ordres d'enseignement obligatoire. En effet, une telle expérience aurait pu influencer sur leurs perceptions et leurs expériences à l'égard du choix d'une école secondaire dans le contexte montréalais. Bref, nous voulions que tous les participants aient eu sensiblement les mêmes expériences, notamment pour des raisons de comparaison. Ces critères ont permis de réduire dans une certaine mesure l'hétérogénéité caractérisant la catégorie des « personnes immigrantes » (Kanouté et Lafortune, 2010).

Nous avons retenu les démarches analytiques de Bertaux (2005) et de Schnapper (1999), toutes deux inscrites dans l'approche de la sociologie compréhensive, afin de produire une analyse des données recueillies auprès des trente parents immigrants interrogés. Ces démarches nous ont permis de partir de la subjectivité afin de repérer les logiques qui traversent les discours des acteurs sociaux et expliquent leurs choix, permettant une meilleure compréhension du niveau microsociologique, mais également méso et macrosociologique du phénomène à l'étude. Plus précisément, cela nous a permis d'identifier des représentations véhiculées dans le contexte montréalais sur les offres éducatives, des raisonnements, des logiques d'action, etc. Mais aussi, cela nous a amené à repérer des dynamiques à l'œuvre, certaines structurelles, dans le contexte montréalais participant à la (re)production des inégalités sociales, mais aussi potentiellement à la mobilité sociale ascendante. C'est donc à partir des trente entrevues semi-dirigées avec des parents immigrants de Montréal que nous avons pu dégager différentes analyses qui s'entrecroisent. Le recours à l'analyse typologique de Schnapper (1999) a notamment permis d'élever le regard à un niveau plus analytique, conceptuel. Les deux typologies réalisées (chapitre IX et chapitre X) sont des constructions fondées sur les données empiriques, mais qui ne se réduisent pas à une copie conforme, ou exhaustive, des réalités vécues par les participants.

Nous avons décidé de travailler sur la question des processus de prise de décision ayant conduit aux choix concrets de l'école secondaire de manière rétrospective. Ainsi, les mises en récits des

participants sur les raisons qui ont menées aux choix de l'école secondaire effectuées ont été réalisées *a posteriori*. Nous avons fait ce choix puisque nous voulions avoir le portrait complet des processus de prise de décision qui ont eu lieu. Nous estimons que si nous avions décidé d'interroger des participants qui sont au moment de l'entrevue dans la réalisation des processus de prise de décision, nous n'aurions possiblement pas connu toutes les dimensions qui ont joué sur le choix final. Nous ne voulions pas obtenir des processus de prise de décision incomplets.

Notre démarche méthodologique comporte quelques limites qu'il nous faut soulever. D'abord, des limites sont identifiables par rapport à l'angle d'analyse subjectif des choix que nous avons mobilisé. En effet, nous avons eu recours à cet angle d'analyse afin d'analyser les articulations entre les stratégies subjectives et les contraintes objectives. De cette façon, des limites théoriques sont identifiables en ce qui a trait à l'analyse des contraintes objectives sur les choix, du moins celles qui sont extérieures aux participants (p. ex., les contraintes d'ordre structurel). En effet, le recours à l'angle d'analyse subjectif ne permet pas de mettre en lumière l'ensemble des contraintes objectives qui agissent sur les choix. En effet, si les acteurs sociaux ne perçoivent pas les effets de contraintes objectives sur leurs choix, elles ne feront pas partie de leurs récits. Aussi, devant des contraintes objectives, des acteurs sociaux pourraient modifier leurs récits afin de faire paraître leurs choix comme étant davantage le résultat de leurs propres décisions. Cette limite est notamment pertinente à soulever dans la perspective de recherches ayant mobilisé un angle d'analyse structurel qui met en lumière le fait que ce sont davantage les écoles qui choisissent que les parents (Jennings, 2010). En effet, l'angle que nous avons choisi peut accentuer l'idée que ce sont davantage les parents qui choisissent.

Ensuite, la démarche méthodologique réalisée comporte des limites en relation à l'orientation théorique constructiviste que nous avons mobilisée. En effet, nous avons considéré les choix de l'école comme des coconstructions, c'est-à-dire qui impliquent plus d'un acteur social. Or, nous n'avons pas fait d'entrevues avec les conjoints des participants ou leurs enfants afin de mieux comprendre les médiations familiales qui se sont produites. Nous n'avons pas non plus réalisé des entrevues avec les individus qui composent les réseaux sociaux des participants ou avec les membres du personnel scolaire des établissements primaires fréquentés par leurs enfants ou avec des établissements secondaires visités avec lesquels ils ont engagé des dialogues. De cette façon,

nous n'avons que les points de vue des parents immigrants par rapport aux interactions qui se sont déroulées avec les autres acteurs sociaux impliqués dans les processus décisionnels. Pour des chercheurs qui s'inscrivent dans les courants méthodologiques constructivistes, la prise en compte de tous les acteurs sociaux au cœur des interactions est primordiale afin d'obtenir le portrait global. La réalisation d'entrevues avec les autres acteurs sociaux impliqués dans les processus de prise de décision serait une voie à explorer lors de futures recherches. De plus, lors des portes ouvertes dans les écoles secondaires, des observations des interactions entre les parents immigrants et les membres du personnel scolaire pourraient également être enrichissantes sur le plan empirique. Cependant, nous sommes d'avis que les descriptions des participants des interactions qu'ils ont vécues avec les autres acteurs sociaux impliqués dans les processus décisionnels furent suffisantes afin de dégager des logiques d'orientation typiques.

Ensuite, les analyses présentées dans cette thèse n'ont pas été soumises au regard des participants, une étape de la recherche scientifique considérée cruciale pour la validité des résultats par certains chercheurs. En effet, la soumission des analyses produites aux participants permettrait de s'assurer qu'elles reflètent leurs propos, intentions et perceptions subjectives. Les résultats qui se dégagent de la compréhension négociée entre le chercheur et les acteurs sociaux des phénomènes à l'étude seraient ainsi moins biaisés selon les chercheurs qui prônent ce retour. Quoique nous voyions la valeur scientifique de cette étape de la production des connaissances, notamment lorsqu'il s'agit de groupes sociaux marginalisés ou minorisés, les ressources étaient insuffisantes pour la réaliser. Cela étant dit, nous considérons que les connaissances produites par les sociologues par rapport à un phénomène social se distinguent de celles des acteurs sociaux puisqu'ils adoptent une position distincte. En effet, les sociologues s'inscrivent dans une démarche scientifique de production des connaissances. Les acteurs sociaux n'ont pas la même distance par rapport aux phénomènes sociaux que les sociologues (Lahire, 1992).

Enfin, nous considérons que le corpus pourrait comprendre des biais d'ordre méthodologique, notamment en relation au corpus, mais aussi aux données recueillies. Premièrement, il est connu que les individus détenant un capital scolaire de niveau universitaire sont plus enclins à participer à des recherches scientifiques. En plus des politiques d'immigration sélectives du Québec et du Canada (Rothon, Heath et Lessard- Phillips, 2009), ce constat peut expliquer la plus forte

proportion de participants détenant un diplôme universitaire dans le corpus. Deuxièmement, les appels de participants furent distribués exclusivement dans les deux langues officielles du Canada, soit le français et l'anglais. Dans la lignée de ce biais, faute de ressources permettant l'emploi d'interprètes, nous avons uniquement offert de réaliser les entrevues dans l'une des deux langues officielles du Canada, soit le français et l'anglais. Ces deux biais ont certes exclu les personnes répondant aux critères de sélection, mais qui ne peuvent lire et communiquer dans l'une de ces deux langues. Troisièmement, il est possible que les appels de participation ne fussent pas, ou que très peu, distribués dans certains cercles, notamment ceux qui sont plus défavorisés, diminuant les chances de recruter des participants dans ceux-ci. Quatrièmement, nous reconnaissons qu'il est possible que le fait que nous ne sommes pas issues de l'immigration ait eu un impact sur le recrutement.

Cinquièmement, le corpus ne comprend pas un nombre suffisant d'entrevues semi-dirigées pour que nous puissions dire qu'il y a eu saturation empirique des données (Savoie-Zajc, 2007). En effet, nous croyons que nous aurions pu obtenir de nouvelles données si nous avions réalisé d'autres entrevues. Par exemple, nous n'avons pas interrogé des parents immigrants qui ont fait le choix d'une école secondaire ethnospcifique (musulmane, grecque, arménienne, etc.). Si nous nous référons aux recherches de Tremblay (2013, 2016), ces types de choix semblent se caractériser par une articulation spécifique des logiques d'action de DUBET (1994, 2016). Toutefois, le nombre d'entrevues réalisées concorde avec la démarche exploratoire dans laquelle cette thèse s'est inscrite. Sixièmement, pour une importante portion des participants, l'anglais ou le français ne constituaient pas leur langue maternelle. Ces langues étaient donc des langues d'usage, parfois apprises relativement récemment dans le contexte du pays d'accueil. À l'affut de ce biais, nous avons tenté de réduire les ambiguïtés de communication en demandant des clarifications aux répondants lorsque les propos étaient moins explicites ou qu'il y avait une confusion. Nous avons également, lors des entretiens, soumis aux répondants des interprétations de leurs propos afin que ces derniers les valident. Septièmement, il est possible que le fait nous ne soyons pas issues de l'immigration ait eu un impact sur les données recueillies. Des participants se sont peut-être sentis moins à l'aise de relater certains propos. Huitièmement, nous avons décidé d'interroger les participants par rapport à leurs expériences à l'égard du choix de l'école secondaire pour leurs enfants de manière rétrospective, un procédé qui comporte des limites. En effet, les acteurs sociaux

peuvent avoir oublié certains détails ou racontent leurs récits de manière à ce qu'ils correspondent à leurs façons de penser au moment de l'entrevue. La mise en récit peut également être influencée, sans que cela ne soit nécessairement conscient, par des expériences qui se sont produites après que le choix ait été effectué. Dans l'ensemble, ces limites ou biais d'ordre méthodologique doivent être pris en considération lorsque nous interprétons les résultats présentés dans cette thèse.

11.1.3 Synthèse et discussion des résultats

Maintenant que nous avons résumé les orientations théoriques et méthodologiques mobilisées et présenté leurs forces et leurs limites, nous revenons sur les principaux résultats présentés dans les chapitres d'analyse (chapitre VI, chapitre VII, chapitre VIII, chapitre IX et chapitre X) et nous en discutons. La discussion est, entre autres, réalisée à la lumière des forces et des limites théoriques et méthodologiques soulevées, mais aussi de la littérature scientifique sur la question de la pratique de choisir l'école ainsi que celle sur les rapports des immigrants au système éducatif du Québec. La discussion constitue l'occasion de mettre en lumière les apports ainsi que les limites de la thèse sur le plan empirique. Les apports théoriques découlant des résultats empiriques sont également soulevés. Avant de passer en revue chacun des chapitres d'analyse, nous présentons la thèse principale qui traverse l'ensemble des chapitres d'analyse. Cela rend, à notre avis, la présentation des résultats des chapitres d'analyse plus intelligible.

Les participants sont tous inscrits dans un paradigme de l'implication active à l'égard de la pratique du choix de l'école. Toutefois, cette thèse a démontré des différences existantes parmi ceux-ci en relation à diverses dimensions constitutives des processus de prise de décision, des expériences et des choix concrets effectués, notamment les catégorisations de l'offre éducative du secondaire du marché scolaire montréalais ainsi que les justificatifs qui les soutiennent, les motifs et les contraintes à la base des choix, les stratégies familiales mobilisées et les degrés de travail documentaire effectué et de capital d'informations détenu. Ces différences parmi les participants s'expliquent notamment par des positions distinctes dans les diverses échelles de la structure sociale, des valeurs ou des visées différentes, des trajectoires de vie diverses et des expériences d'intégration dans le contexte du pays d'accueil variées. Cependant, malgré les différences que la thèse a mises en lumière, elle a également mis de l'avant l'existence de tendances fortes, certaines

omniprésentes, traversant le corpus. De cette façon, les prochains paragraphes travaillent à la fois à présenter les différences, mais aussi les similarités entre les participants ayant émergé du corpus.

Certaines des tendances fortes, voire omniprésentes, identifiées dans le corpus se rapportent aux effets de l'expérience migratoire sur les processus de prise de décision et les choix concrets. N'allant pas jusqu'à dire que les choix des parents immigrants interrogés découlent exclusivement d'effets liés à l'expérience migratoire, les résultats ont montré toutefois l'importance de considérer cette dimension pour mieux les comprendre. Les effets de l'expérience migratoire sur les processus de prise de décision sont divers et ont des poids variables chez les répondants, découlant notamment du caractère hétérogène de la catégorie des « personnes immigrantes » et de l'expérience migratoire (Kanouté et Lafortune, 2010). Parfois, ces effets s'accumulent chez un même participant tandis qu'ils sont peu présents chez certains, voire absents chez d'autres selon leurs récits. Nous reconnaissons que l'angle d'analyse subjectif que nous avons mobilisé peut rendre difficile la mise en lumière de certains effets de l'expérience migratoire sur les processus de prise de décision des participants.

Cette thèse s'est appuyée sur trois constats principaux. D'abord, l'analyse des données a révélé l'importance du jugement que les parents immigrants construisent de l'offre éducative au secondaire sur leurs choix d'une école pour leurs enfants. En effet, comme nous l'avons démontré, les perceptions subjectives de l'offre éducative guident les choix scolaires de la grande majorité des participants. Non seulement elles incitent les parents immigrants à opter – ou non – pour un établissement autre que l'école secondaire publique assignée à leur quartier de résidence (carte scolaire), mais également à privilégier un type d'écoles plutôt qu'un autre. Ne nous contentant pas d'établir un simple lien entre les perceptions subjectives de l'offre éducative des parents immigrants interrogés et leurs choix, nous avons examiné, grâce une analyse fine des récits des participants, leur contenu, mais également leur construction et influence sur les processus de sélection d'une école secondaire, notamment dans la détermination du champ des choix possibles, la mise en place de stratégies d'accès aux écoles et la décision de mobiliser – ou non – des ressources financières. Ensuite, l'analyse des données a mis en lumière l'agentivité et la proactivité des parents immigrants interrogés à l'égard de la possibilité de choisir l'école secondaire dans le contexte montréalais. Cette agentivité traverse l'ensemble du corpus. En effet, elle est également

présente chez la plupart des parents immigrants interrogés qui ont fait face à des contraintes (réelles ou perçues) ou des défis lors du processus de sélection d'une école secondaire pour leurs enfants. Vis-à-vis des contraintes (réelles ou perçues) et des défis vécus, les parents immigrants interrogés ont établi, pour la plupart, des marges de manœuvre, des stratégies afin de les réduire ou de les surmonter. Enfin, quoique les motifs individuels soient au cœur des pratiques de choix des participants, l'analyse a révélé que le contexte spécifique à Montréal les catalyse, agissant ainsi en tant qu'incitateur au choix. En effet, en raison des lois et des règlements en vigueur, mais également des caractéristiques (réelles et perçues) des offres éducatives au secondaire dans le contexte montréalais, les choix de l'école observés dans le corpus y est exacerbée.

L'analyse horizontale des récits recueillis a rapidement permis de constater la complexité des processus de prise de décision conduisant aux choix concrets et les multiples logiques qui les composent chez un même participant. L'analyse transversale (comparative, classificatoire et typologique) a, quant à elle, mis en lumière la diversité des choix, des discours et des modalités à l'intérieur du corpus. Cette complexité et cette diversité ont été soulevées par des chercheurs ayant travaillé sur la question du choix de l'école sous l'angle de l'analyse des pratiques et des discours des parents (van Zanten, 2009a). Ainsi, comment dégager des analyses et tirer des conclusions tout en n'occultant pas la complexité et la diversité qui sont intrinsèques à la pratique de choisir une école secondaire, nous permettant d'éviter de procéder à un trop grand réductionnisme analytique? Notre réponse fut de procéder en étapes, de faire intervenir des catégories et paliers d'analyse successivement, et finalement d'établir les liens qui s'y trouvent. Ces étapes constituent chacun des chapitres d'analyse.

Le premier chapitre d'analyse (chapitre VII) constitue un portrait des catégorisations des offres éducatives mobilisées par les participants. À la base de ce portrait, il y a le constat que les parents immigrants interrogés perçoivent l'offre éducative du secondaire dans le contexte montréalais comme hétérogène. Cette hétérogénéité perçue a constitué un justificatif, pour la grande majorité des participants, au fait d'éviter les programmes réguliers au public, voire des écoles publiques entières détenant une mauvaise réputation. Plus précisément, ce chapitre met au jour non seulement les catégorisations mobilisées par les participants afin de distinguer les offres éducatives, mais les critères qui en constituent les fondements. Quatre catégorisations des offres éducatives furent

identifiées dans le corpus. Les participants perçoivent 1) une hiérarchisation des offres éducatives (différenciation verticale), 2) une spécialisation des curriculums ou diversification des cultures scolaires (différenciation horizontale), 3) une différenciation des écoles en fonction de leurs publics scolaires sur le plan ethnoculturel/« racial » et 4) une frontière en fonction des quartiers (ceux à éviter versus ceux convoités). Ce portrait s'est basé sur l'analyse des motifs de rejet, de convoitise et de choix des écoles secondaires des participants.

Ce chapitre constitue donc un ajout au champ de recherche portant sur la différenciation de l'offre éducative au secondaire au Québec. En effet, en raison de son angle d'analyse subjectif, il révèle les catégories construites et mobilisées par les acteurs sociaux – les parents immigrants dans le cas de cette thèse – afin de choisir l'école secondaire dans le contexte montréalais. Puisque les parents constituent des acteurs sociaux cruciaux au fonctionnement des marchés scolaires (Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013), connaître les catégories qu'ils mobilisent afin de faire sens de la situation sociale dans laquelle ils se retrouvent permet de mieux comprendre des dynamiques qui y sont à l'œuvre. Certes, nous sommes d'avis que les catégorisations des offres éducatives mises en lumière sont, dans une certaine mesure, liées au corpus spécifique de cette thèse. Un corpus composé d'autres parents immigrants ou de parents non immigrants aurait pu engendrer des variations plus ou moins grandes des catégorisations mobilisées afin de faire sens du marché scolaire montréalais. Ainsi, les catégorisations identifiées reflètent la carte subjective du marché scolaire montréalais pour le secondaire pour les trente participants. Il y a autant de cartes subjectives que d'acteurs sociaux inscrits dans un même contexte. Toutefois, il est fort probable que des tendances similaires pourraient être repérées dans des corpus distincts, notamment puisque les catégorisations sont des constructions sociales partagées par les acteurs sociaux qui se retrouvent dans un même contexte. D'ailleurs, à cet effet, le chapitre VIII a mis en lumière l'influence des réseaux sociaux locaux sur les jugements des offres éducatives des participants. Nous y reviendrons.

Mais encore, ce premier chapitre d'analyse a montré que les catégorisations mobilisées par les participants révèlent des stratégies de clôture sociale (Ball, 2003; van Zanten, 2009a, 2009b), notamment liées à la classe sociale et à l'appartenance ethnoculturelle/« raciale ». En effet, trois des quatre catégorisations des offres éducatives s'inscrivent dans une volonté des participants de se distancier de certains groupes sociaux. Sur le plan social, les participants, par l'évitement des

programmes réguliers au public ou celui d'écoles publiques détenant une mauvaise réputation ou situées dans des quartiers étiquetés comme à éviter, ont tenté de distancier leurs enfants de ceux provenant de classes sociales plus défavorisées. Sur le plan ethnoculturel, en préférant des écoles multiculturelles ou en évitant les quartiers ghettoïsés, les participants ont recherché un « bon mélange », voire un équilibre ethnoculturel/« racial ». Les préoccupations des participants à l'égard de la qualité de l'éducation dispensée par les écoles sont ainsi construites à travers des dynamiques de classe sociale, mais aussi d'ethnicité/« race » (Byrne, 2009; Reay et Lucey, 2004; Byrne et De Tora, 2012). Toutefois, la recherche d'une clôture sociale au plan de la classe sociale et de la composition ethnoculturelle/« raciale » des publics scolaires serait vécue différemment en fonction de l'appartenance ethnoculturelle/raciale des participants. Par exemple, les récits de certains des participants de groupes minorisés ou racisés et de classes moyennes ont mis en lumière la complexe négociation de la classe sociale et de l'ethnicité/« race » dans le choix du type de public scolaire recherché (Weekes-Bernard, 2007). En effet, ils ne veulent pas que leurs enfants fréquentent des écoles qui accueillent majoritairement des publics scolaires racisés, mais reconnaissent être privilégiés d'être en mesure de les éviter. Ils considèrent problématique que les jeunes de leurs communautés fréquentent dans une importante proportion des écoles dotées d'une mauvaise réputation et ghettoïsées.

Des quatre catégorisations des offres éducatives identifiées, celle liée à la différenciation verticale (hiérarchisation) constitue celle qui a dominé les récits des participants. De cette façon, les chapitres d'analyse qui ont suivi ont porté sur les jugements hiérarchisés des offres éducatives du secondaire que les participants ont eus. Ces chapitres ont travaillé à creuser la compréhension des effets de la hiérarchisation perçue des offres éducatives au secondaire dans le contexte montréalais sur les processus de prise de décision et les choix concrets des participants. Ils ont ainsi permis de mieux connaître les croyances à la base des jugements hiérarchisés des offres éducatives, c'est-à-dire leur contenu (chapitre VII), leur construction (chapitre VIII), mais aussi leurs impacts sur les stratégies familiales mobilisées, la décision de mobiliser – ou non – des ressources financières et les choix concrets effectués (chapitre IX).

Le deuxième chapitre d'analyse (chapitre VII) a non seulement mis en lumière les quatre types de jugement hiérarchique identifiés dans le corpus, résultant de l'analyse classificatoire, mais

également les croyances, ou les « bonnes raisons » (Boudon, 2003), à leur fondement. Les quatre types de jugements hiérarchisés identifiés sont les suivants : le jugement valorisant les écoles privées (jugement #1), le jugement en faveur des programmes enrichis et sélectifs au public (jugement #2), le jugement en faveur des programmes réguliers au public (jugement #3) et le jugement valorisant les collèges français (jugement #4). Ces quatre types de jugement ont fait intervenir des échelles de hiérarchisation des offres éducatives distinctes. Ce portrait classificatoire a illustré les variations existantes dans les jugements autant dans leur forme, c'est-à-dire les catégories hiérarchisées mobilisées, que dans leur contenu, c'est-à-dire les critères de comparaison utilisés, les valeurs différentielles attribuées aux catégories et les croyances fondant les jugements. En effet, les parents immigrants n'ont pas évalué l'offre éducative selon les mêmes principes, références et points de comparaison. Ils ont défini des cadres de comparaison ou répertoires d'évaluation distincts. Alors qu'il existe certes une diversité des jugements par rapport à la perception hiérarchisée de l'offre éducative, il n'en demeure pas moins que les écoles privées sont jugées dispenser une meilleure éducation par un plus grand nombre de participants, démontrant ainsi une tendance forte dans le corpus. L'analyse des croyances, ou « bonnes raisons » (Boudon, 2003), à la base des jugements hiérarchisés des offres éducatives illustrent le recours à des justificatifs en lien avec les facteurs perçus influencés l'excellence scolaire et la socialisation des enfants.

Outre cela, le chapitre VII a mis en lumière des liens entre les caractéristiques sociodémographiques des participants et le type de jugement hiérarchisé construit, notamment en relation avec la littérature scientifique existante. D'abord, malgré la diversité des pays d'origine des participants en faveur des écoles privées (jugement #1), la majorité provenait d'Europe, d'Asie ou d'Afrique du Nord. Ce constat est intéressant à la lumière des données quantitatives indiquant la plus grande fréquentation des écoles privées par les jeunes issus de l'immigration qui proviennent de ces régions du monde (Mc Andrew et *al.*, 2009, 2011, 2015; Benoît, 2011a). Il l'est aussi à la lumière de données qualitatives indiquant que les parents immigrants issus de ces régions du monde auraient davantage décodé les rouages du système éducatif du Québec (Magnan, Pilote, Grenier et Darchinian, 2017). Ensuite, les participants en faveur des programmes enrichis et sélectifs au public (jugement #2), ont généralement davantage de capitaux économiques et scolaires en comparaison à ceux des autres types de jugements identifiés. Ce constat laisse penser qu'ils ont

peut-être davantage débusqué la puissance des programmes enrichis et sélectifs au public, notamment celle du programme d'éducation internationale, tel que soulevé par Laplante et *al.* (2018).

Aussi, la moitié des participants en faveur des programmes réguliers au public (jugement #3) sont originaires d'un pays d'Amérique latine. Des recherches quantitatives ont indiqué que les jeunes issus des communautés « latinos » fréquentent moins les écoles privées (Mc Andrew et *al.*, 2009; Benoît, 2011b) et que les parents issus de ces communautés décoderaient moins facilement les rouages méritocratiques du système éducatif du Québec (Magnan, Pilote, Grenier et Darchinian, 2017). Enfin, la majorité des participants en faveur des collèges français (jugement #4) ont soit eux-mêmes fréquenté le système éducatif français et/ou envoyé leurs enfants dans ce système dans leur pays d'origine ou autres pays habités avant d'immigrer au Canada. Mais encore, ce type de jugement s'insère dans des représentations où le système éducatif de la France est perçu « supérieur » à celui du Québec, notamment par rapport à l'enseignement de la langue française. Mais aussi, il s'inscrit dans des rapports linguistiques où l'accent français du Québec détient une connotation négative et où l'accent de la France est considéré plus enviable.

Le chapitre VIII s'est attardé à mieux comprendre la construction des jugements hiérarchisés identifiés au chapitre VII. De cette façon, il a analysé le rôle des socialisations, expériences vécues ainsi que des discours véhiculés dans les réseaux sociaux des participants sur la construction de leur jugement hiérarchisé. Malgré la complexité et la diversité certes de ces processus, quelques constats sont ressortis. D'abord, l'analyse a illustré que les participants ont construit leur jugement au contact des contextes québécois et montréalais. Les jugements hiérarchisés des parents immigrants interrogés ne précèdent pas leur immigration, mettant de l'avant l'important poids du contexte québécois et montréalais sur leur construction. Ensuite, les discours véhiculés dans les réseaux sociaux, la plupart du temps locaux (van Zanten, 2009a), des participants y jouent un rôle indéniable. En effet, les récits des participants ont mis en lumière l'influence de ceux-ci sur leurs processus de prise de décision ainsi que sur leurs choix concrets. L'analyse du corpus a révélé la présence de discours qui sont véhiculés dans les réseaux sociaux des participants, dont certains semblent plus dominants que d'autres. Les récits ont laissé indiquer que des discours priment dans certains milieux (p. ex., de travail) ou réseaux sociaux. De manière générale, les parents immigrants

interrogés sont influencés par la présence d'un discours dans l'espace public questionnant la qualité de l'éducation offerte par les écoles publiques, surtout par les programmes réguliers. Des chercheurs l'ont souligné : le niveau de confiance envers le système d'éducation public influe sur les décisions des parents (Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013; Poikolainen, 2012). Les parents immigrants pourraient être davantage sensibles à ce discours.

Enfin, l'analyse a montré la mobilisation de références liées aux socialisations ou expériences vécues dans le pays d'origine ou autres pays habités pendant le parcours de vie afin de construire les jugements hiérarchisés. Pour la grande majorité des participants, cette mobilisation en est une « à la carte ». Des référents ont été mobilisés pour construire les jugements des offres éducatives et les choix tandis que d'autres sont rejetés, non considérés ou réinterprétés. C'est ensuite à travers les expériences et les interactions dans le contexte du pays d'accueil que les participants ont construit leur jugement hiérarchisé des offres éducatives au secondaire dans le contexte montréalais. Ces interactions et expériences sont toutefois vécues à travers la vision du monde social des participants, cette dernière étant façonnée par leurs expériences, leurs socialisations, leurs positions sociales, leurs valeurs, etc. Ces interactions et expériences sont donc teintées par les socialisations vécues dans le pays d'origine ou autres pays habités. De cette façon, la construction des jugements s'appuie sur deux cadres de référence, soit celui du contexte d'origine et celui du contexte d'accueil. Cela rejoint les constats de Vincent (2014) et de Kanouté (2007) par rapport à la mobilisation de deux cadres de référence par les parents immigrants afin de construire leurs perceptions du système éducatif du Québec. Les participants les ont mobilisés selon divers degrés afin de guider la construction de leurs jugements et décisions, mais également les justifier. Les participants ont utilisé diverses références (p. ex., expériences, connaissances, points de vue) acquises au cours de leur vie afin d'évaluer les offres éducatives disponibles à Montréal pour l'ordre d'enseignement du secondaire.

Si l'on considère le corpus dans son ensemble, il s'avère que l'analyse des données a révélé un marché scolaire traversé par de multiples discours véhiculés à l'égard des offres éducatives et dont certains constituent des antagonistes (p. ex., « discours pour le secteur privé » versus « discours pour le secteur public »). En effet, il y a divers jugements des offres éducatives dans le contexte montréalais. Cependant, en raison de sa taille, le corpus ne fut certes pas en mesure de tous les

identifier. Malgré cela, les résultats ont indiqué la forte présence de deux discours véhiculés dans le contexte montréalais : 1) celui contre les programmes réguliers au public et 2) celui en faveur des écoles privées. Il est certain que ces prévalences peuvent découler du corpus. Un autre corpus aurait pu présenter un portrait distinct. Cela étant dit, les résultats laissent entendre que le discours qui promeut l'évitement des programmes réguliers au public est très présent dans le contexte montréalais et serait donc fort probablement retrouvé dans d'autres corpus de parents y habitant. Il en est de même pour celui en faveur des écoles privées.

Les trois premiers chapitres d'analyse (chapitre VI, chapitre VII et chapitre VIII) placent la table pour le quatrième chapitre d'analyse (chapitre IX) qui constitue une typologie des choix effectués par les participants. En effet, l'analyse comparative et classificatoire des types de jugements hiérarchisés a offert des repères à l'analyse typologique réalisée au chapitre IX. Elle a notamment permis la mise en évidence de liens entre certains types de jugements hiérarchisés et certains types de choix effectués, notamment la construction des jugements hiérarchisés en faveur des écoles privées (jugement #1), en faveur des programmes enrichis et sélectifs (jugement #2) et en faveur des collèges français (jugement #4) et les *choix stratégiques*. La typologie des choix effectués, réalisée à l'aide des trois logiques d'action de Dubet (1994, 2016), a permis de mettre en lumière des positionnements distincts à l'égard du marché scolaire montréalais dans le corpus. Alors que la grande majorité des participants ont choisi l'école secondaire de leurs enfants pour des visées de reproduction ou de mobilité sociale ascendante (*choix stratégiques*), d'autres avaient des visées d'autoréalisation de leurs enfants (*choix aux visées d'autoréalisation*) et certains des visées d'intégration au contexte d'accueil (*choix axés sur les visées d'intégration*).

Ainsi, malgré que les participants aient tous exprimé valoriser l'éducation, ils n'ont pas tous utilisé le marché scolaire présent au niveau du secondaire à des fins de compétition socioscolaire. Quelques-uns des participants ont également exprimé avoir été contraints (économiquement ou scolairement) dans leurs choix et ont donc effectué des *choix par défaut*, illustrant la contrainte structurelle pouvant s'exercer sur les choix. La prévalence de *choix stratégiques* dans le corpus peut s'expliquer par le fait que la thèse porte sur des parents immigrants, mais surtout sur des parents qui ne sont pas arrivés récemment au Québec. En effet, maintes recherches ont mis en

lumière le côté stratégique des parents immigrants à l'égard de l'éducation de leurs enfants dans le pays d'accueil (Kanouté, 2007; Charette, 2016; Adams et Kirova, 2007; Li, 2001).

Malgré les différents positionnements retrouvés dans le corpus, il n'en demeure pas moins que la majorité des participants ont effectué des *choix stratégiques*. Les parents immigrants qui ont effectué des *choix stratégiques* ont eu un rapport distinct avec le marché scolaire montréalais. En effet, ils ont davantage expérimenté la concurrence entre les écoles et entre les parents pour les places limitées dans les écoles réputées, ce qui a eu des incidences sur les stratégies familiales mises en place (p. ex., d'accès aux écoles réputées, résidentielles), la place accordée aux enfants dans le choix et leur perception de la distance entre l'école choisie et le lieu de résidence. Aussi, ils ont également davantage créé des marges de manœuvre financières afin d'offrir à leurs enfants le type d'éducation qu'ils considèrent le plus avantageux sur les marchés scolaires et de l'emploi, et ce même ceux ayant exprimé détenir peu de ressources financières. Ces résultats corroborent ceux de Charette (2016). De cette façon, leurs visées de reproduction ou de mobilité sociale ascendante et leurs perceptions subjectives des offres éducatives les ont incités à mobiliser leurs capitaux économiques.

Les *choix stratégiques* découlent ainsi d'un décalage entre les attentes de ces parents immigrants envers le système éducatif du Québec et ce qu'ils estiment offrir. En effet, ils manifestent une perception négative des programmes réguliers au public, les poussant à opter pour les programmes enrichis et sélectifs dans le secteur privé ou public. La mise en récits des parents immigrants qui ont effectué des *choix stratégiques* se caractérisent davantage par un sentiment de nécessité, d'impératif, de choisir l'école secondaire de leurs enfants notamment afin d'augmenter les chances que l'immigration soit un succès, c'est-à-dire qu'il y ait une reproduction ou une mobilité sociale ascendante. Certains d'entre eux, notamment ceux appartenant à des communautés ethnoculturelles minorisés ou racisées, ressentent davantage cet impératif afin de contrer une discrimination systémique perçue sur le marché scolaire montréalais et sur les marchés de l'emploi (provincial, national et international).

Des parents immigrants détenant peu de capitaux économiques et scolaires ont effectué des *choix stratégiques*, calquant ainsi les pratiques des classes moyennes ou supérieures. Des recherches

portant sur les classes défavorisées ont mis en lumière le choix de l'école pour des raisons stratégiques (Cayouette, 2009; Deceuninck et Draelants, 2016). Or, malgré que des participants appartenant à des classes plus défavorisées aient tenté de profiter de la hiérarchisation perçue des offres éducatives dans le contexte montréalais afin d'augmenter les chances d'atteindre les objectifs scolaires et professionnels qu'ils ont pour leurs enfants, il n'en demeure pas moins que la thèse a démontré le fort potentiel de (re)production des inégalités du marché scolaire montréalais. La plupart des parents immigrants qui appartiennent à des classes sociales plus favorisées ont mobilisé le marché scolaire à des fins de reproduction sociale. Aussi, les parents immigrants qui ont subi les contrecoups des modes de régulation des admissions existants sont ceux qui appartiennent à des classes plus défavorisées ou qui sont plus récemment arrivés au Québec. Ils ont estimé ne pas posséder pas les ressources financières nécessaires, n'ont pas eu le temps de décoder les rouages du système éducatif ou leurs enfants, en raison de difficultés vécues en français, n'ont pas atteint les seuils d'admission des programmes enrichis et sélectifs (écoles privées et publiques). Ces résultats rejoignent les hypothèses soulevées par Mc Andrew et *al.* (2011, 2015) sur le plus faible taux de fréquentation des écoles privées par certaines communautés ethnoculturelles et par les jeunes issus de l'immigration de première génération.

Le dernier chapitre d'analyse (chapitre X) a porté sur la question du travail de documentation effectué par les participants, et plus précisément sur le degré de capital d'informations détenu par rapport aux offres éducatives et au fonctionnement du système éducatif du Québec. Il a cherché à mettre en lumière les défis et besoins spécifiques exprimés par les participants en relation à leurs expériences de choix de l'école secondaire pour leurs enfants dans le contexte montréalais. De cette façon, l'analyse a révélé que les processus de prise de décision des parents immigrants interrogés se caractérisent par la présence d'un sentiment de méconnaissance du système éducatif du Québec, attribué à l'expérience migratoire. Cette méconnaissance perçue a placé les répondants devant des défis (p. ex., débiter le travail de documentation « à zéro ») et des besoins (accompagnement institutionnel ciblé) spécifiques en matière de choix de l'école secondaire. Malgré cette méconnaissance perçue, l'analyse a révélé la proactivité des participants à acquérir du capital d'informations (Héran, 1996) sur les offres éducatives au secondaire, le marché scolaire montréalais et le système éducatif du Québec. Ainsi, les participants ont, pour la plupart, réduit, certes à des degrés divers, leur méconnaissance perçue, notamment grâce à la détention d'un capital

scolaire de niveau universitaire, mais aussi à leurs réseaux sociaux dans le contexte local (Charette, 2016).

Nous reconnaissons, malgré le manque de recherches empiriques sur ce sujet, que le sentiment de méconnaissance perçue des offres éducatives au secondaire et des dynamiques à l'œuvre dans le marché scolaire montréalais identifié puisse également caractériser les expériences de parents non immigrants, notamment en raison des changements structurels du système éducatif mis en place depuis leur enfance, mais aussi de déplacements géographiques à l'intérieur du Québec. Ceci étant dit, nous faisons l'hypothèse que le sentiment de méconnaissance identifié dans le corpus comporte une acuité spécifique lorsqu'il s'agit de parents immigrants en comparaison à des parents non immigrants. C'est notamment ce que Byrne et De Tora (2012) ont soulevé. En effet, ayant comparé les récits de parents immigrants et de parents non immigrants, ces chercheurs ont identifié un sentiment d'urgence par rapport à la méconnaissance perçue prenant une intensité spécifique chez les parents immigrants. Les participants ont raconté avoir été déboussolés devant un système qu'ils ne connaissent pas. La prise de conscience qu'un choix est possible au secondaire et le fait de vouloir effectuer ce choix fut vécue comme une situation stressante dans laquelle les participants se sont sentis mésadaptés.

Le chapitre X a également présenté une typologie des différences de degré de capital d'informations détenu : *parents immigrants informés*, *parents immigrants semi-informés* et *parents immigrants moins informés malgré eux*. En effet, l'analyse a révélé que les parents immigrants interrogés ne furent pas également informés par rapport aux lois et règlements en matière de choix de l'école secondaire dans le contexte montréalais et aux offres éducatives des établissements scolaires. Alors que les différences identifiées peuvent largement être attribuables au volume de capital scolaire possédé, les résultats suggèrent que d'autres caractéristiques sociodémographiques des participants ou de leur ménage ont joué un rôle, notamment certaines liées à l'expérience migratoire comme le nombre d'années passées dans le contexte montréalais ou le degré de maîtrise de la langue officielle du pays d'accueil (la langue française dans ce cas-ci). Outre cela, la volonté ou l'intérêt de s'informer a eu un impact sur le degré d'information que les participants détiennent.

Aussi, selon l'analyse des récits, les milieux (professionnels ou scolaires) et réseaux sociaux intégrés dans le contexte du pays d'accueil ont joué un rôle important sur le degré d'informations détenues. Ainsi, il est ressorti que le marché scolaire montréalais est composé de milieux ou réseaux sociaux qui constituent des appuis au travail de documentation des participants et que ceux-ci participent donc au fait qu'ils soient davantage informés. Toutefois, l'analyse a aussi démontré que certains milieux ou réseaux sociaux n'offrent pas ou très peu, délibérément ou non, de soutien au travail de documentation des participants. Ce constat effleure l'idée de la participation du système éducatif dans la (re)production des inégalités sociales. Mais aussi, dans quelques cas, les données ont montré les effets de l'intégration à des milieux ou réseaux qui offrent du soutien sur le degré d'informations recueillies de participants détenant un diplôme d'études collégiales ou étant plus « récemment » arrivés. Il s'agit surtout de parents immigrants appartenant aux communautés ethnoculturelles qui auraient davantage décodé les rouages du système éducatif du Québec (Magnan, Pilote, Grenier et Darchinian, 2017) soit : « asiatiques », « européennes » ou « arabes ». Ainsi, les données ont également montré la présence de dynamiques à l'œuvre dans le marché scolaire montréalais participant possiblement à la mobilité sociale ascendante, telles que l'appartenance à certaines communautés ethnoculturelles.

S'inscrivant dans la démarche typologique de Schnapper (1999), nous devons poser la question de la transposition des typologies réalisées dans cette thèse dans d'autres contextes. En effet, pour qu'une typologie soit productive sur le plan scientifique, elle doit être transposable à d'autres contextes sociaux. De cette façon, nous estimons que les typologies réalisées aux chapitres IX et X sont fécondes scientifiquement, notamment puisqu'elles ne sont ni trop générales ni trop spécifiques. Elles peuvent être mobilisées en tant qu'outil théorique permettant la compréhension des processus de prise de décision et des choix concrets effectués par des parents immigrants dans d'autres contextes que celui du Québec et de Montréal. Nous estimons également qu'elles peuvent être, dans une certaine mesure, mobilisées afin de comprendre les choix de parents non immigrants. Quoique nous reconnaissons que la typologie réalisée au chapitre IX puisse ne pas être exhaustive et que d'autres types de choix auraient pu être identifiés si nous avions eu un plus grand nombre de participants, les types de choix identifiés dans le corpus peuvent, à notre avis, être retrouvés dans d'autres contextes. Nous croyons que les typologies créées sont susceptibles d'être vérifiées dans d'autres contextes nationaux et locaux, notamment puisqu'elles s'appuient sur des théories

sociologiques qui ont une portée générale. L'étude empirique de Byrne et De Tora (2012) dans le contexte du grand Manchester, en Angleterre, qui s'appuie sur onze parents immigrants a déjà soulevé des logiques d'action pouvant être analysées selon la typologie des choix du chapitre IX. Ainsi, cela pourrait être une relecture de leur travail à faire. L'étude de Byrne et De Tora (2012) a également identifié des défis et expériences spécifiques en relation à l'enjeu de l'acquisition d'un capital d'informations sur le système éducatif du pays d'accueil qui pourraient être analysés selon la typologie réalisée au chapitre X – une typologie illustrant les différences de capital d'informations détenues.

Si nous pouvons reprocher à cette thèse d'avoir retenu des critères de sélection ayant permis l'inclusion de parents immigrants appartenant à des classes sociales, mais aussi à des groupes d'appartenance ethnoculturels ou « raciaux » distincts, nous postulons au contraire que ce choix s'avère innovateur et constitue sa force. D'abord, elle permet de nuancer le lien mis en lumière par de nombreuses recherches dans la littérature entre la classe sociale et le choix de l'école. En effet, en ne se restreignant pas exclusivement aux classes moyennes et supérieures, elle a montré que des parents appartenant à des classes sociales plus défavorisées choisissent l'école de leurs enfants. Ainsi, dans la lignée des travaux de Blanchard et Cayouette-Remblière (2011), et de Deceuninck et Draelants (2016), la thèse a illustré les complexités de la classe sociale en relation à la question du choix de l'école. De cette façon, la thèse a remis de l'avant l'importance de la vision du monde social et des visées éducatives des parents sur leurs décisions en matière d'éducation et de scolarisation, mais aussi les réseaux sociaux intégrés.

Ensuite, l'inclusion de parents immigrants appartenant à divers groupes d'appartenance ethnoculturels a permis de révéler la diversité des façons dont ce marqueur social influe sur les expériences et les motifs de choix de l'école. En effet, ce choix méthodologique a permis d'illustrer que les expériences et les motifs de choix varient en fonction des groupes d'appartenance ethnoculturels/« raciaux », mais également à l'intérieur de ceux-ci. À notre avis, cela constitue un autre pas dans la meilleure compréhension des effets des rapports sociaux interethniques ou « raciaux », mais également de leur intersectionnalité avec des positions sociales liées à d'autres rapports sociaux (p. ex., classe sociale) sur les expériences et les motifs de choix, une tâche entamée par les travaux de Weekes-Bernard (2007), Byrne (2009) et Byrne et De Tora (2012). Mais aussi,

l'inclusion de parents immigrants provenant de diverses régions du monde, notamment de pays francophones ou francophiles, a permis de montrer comment l'accent dans la langue française constitue un enjeu de classe sociale, mais également identitaire dans le choix de l'école secondaire pour des parents immigrants, un aspect peu soulevé dans la littérature scientifique. Les rapports entre les communautés francophones ou francophiles du monde, notamment inscrits dans divers rapports de domination, teintent les expériences et motifs de choix de l'école secondaire. De plus, à travers le choix de s'intéresser aux parents immigrants sans se restreindre à des communautés ethnoculturelles spécifiques, cette thèse a permis d'obtenir une vision des défis et besoins spécifiques en lien avec la problématique du choix de l'école en contexte migratoire. Enfin, certains pourraient critiquer notre décision d'inclure le choix de l'école publique du quartier, étant exclu d'emblée dans une importante portion de recherches. Or, ce choix théorique a permis de montrer le fait que l'école publique du quartier peut être un choix, mais aussi une voie de relégation. Bref, la force de cette thèse est donc précisément d'avoir laissé les critères de sélection le plus large possible.

De cette façon, la thèse contribue non seulement à l'avancement des connaissances dans le champ des études du choix de l'école, mais aussi à celui portant sur les rapports des immigrants au système éducatif du Québec. En effet, rares sont les recherches qui ont traité jusqu'à maintenant de ces rapports sous l'angle du choix de l'école. En effet, les recherches s'y sont principalement penchées au regard de trois angles d'analyse principaux : 1) leurs rapports aux trois missions de l'école québécoise (instruction, qualification et socialisation) (Charette, 2016; Benoit et *al.*, 2008; St-Fleur, 2007), 2) leurs rapports à la scolarisation ou l'éducation de leurs enfants (Charette, 2016; Potvin et Leclercq, 2011; Changkakoti et Akkoui, 2008) et 3) les relations école-familles immigrantes (une fois insérés dans une institution scolaire) (Kanouté et Lafortune, 2010; Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008). Elles n'ont que très peu abordé la question des rapports des parents immigrants au système éducatif du Québec en tant que « choisisseurs » d'écoles, c'est-à-dire en tant qu'acteurs sociaux ayant, à travers la possibilité de choisir, un certain pouvoir sur le type d'éducation dispensée à leurs enfants et sur la régulation du domaine de l'éducation. De cette façon, cette thèse a permis l'avancement des connaissances dans ces deux domaines de recherche.

11.2 Retombées sociales découlant de la thèse

Les retombées sociales d'une thèse sont généralement multiples. Notre objectif ici est d'en soulever quelques-unes, notamment celles que nous considérons majeures. Les retombées sociales que nous avons identifiées ont différentes portées, certaines étant plus pratiques que d'autres. Nous les avons regroupées sous deux grands thèmes. Le premier thème s'adresse davantage aux décideurs politiques et administratifs du milieu éducatif. En effet, en nous basant sur les résultats de cette thèse, nous les invitons à une réflexion en profondeur des modes de régulation du système éducatif du Québec et des pratiques institutionnelles en vigueur. Le deuxième thème porte sur l'accompagnement des parents immigrants lors de la transition entre le primaire et le secondaire de leurs enfants dans le système actuel. De cette façon, ce deuxième thème se destine davantage au personnel des milieux scolaires ainsi qu'à celui des organismes et organisations gouvernementales œuvrant auprès des personnes immigrantes. Le fait de soulever les retombées sociales de cette thèse constitue la première étape d'un transfert des connaissances vers les divers acteurs sociaux de la société québécoise, étant crucial pour l'action sociale.

11.2.1 Questionner les modes de régulation du système éducatif et les pratiques institutionnelles

À la lumière des résultats obtenus dans cette thèse, mais aussi de ceux de recherches quantitatives (Maroy et Kamanzi, 2017; Kamanzi, 2019; Laplante et *al.*, 2018) et d'un rapport récent du Conseil supérieur de l'éducation (2016), nous sommes d'avis qu'une réflexion en profondeur sur les modes de régulation du système éducatif du Québec actuel et des pratiques institutionnelles en lien avec ceux-ci doit être réalisée par les décideurs politiques et administratifs du milieu scolaire. Nous croyons cela puisque la thèse a mis en lumière, d'un côté, les stratégies d'usurpation (van Zanten, 2009a; Ball, 2003) de certains types d'offre éducative à des fins de reproduction sociale, et de l'autre, le caractère de relégation que peut prendre les programmes réguliers au public, notamment en raison des critères de sélection des programmes enrichis et sélectifs (secteurs privé et public). Ces constats suggèrent donc que le système actuel participe à la (re)production des inégalités sociales. Par contre, la thèse a également montré que des parents immigrants appartenant à des classes plus défavorisées tentent, par le choix de certains types d'offre éducative, d'augmenter les chances de réaliser une mobilité sociale ascendante.

C'est cette complexité dévoilée par les résultats qui invite, à notre avis, à une réflexion en profondeur sur les modes de régulation du système éducatif actuel et des pratiques institutionnelles en lien avec ceux-ci. Cette réflexion sociale doit notamment tenter de répondre aux quatre questions suivantes : 1) Devons-nous conserver les modes de régulation du système éducatif qui participent à la différenciation de l'offre éducative au Québec? 2) Devons-nous maintenir les modes de régulation qui nourrissent la mise en concurrence des écoles entre elles pour les élèves et des parents entre eux pour les places limitées dans les écoles réputées? 3) Si oui, comment pouvons-nous nous assurer que ces modes de régulation ne participent pas, ou du moins le moins possible, à la (re)production des inégalités entre les divers groupes sociaux? et 4) Est-ce que la différenciation de l'offre éducative peut être un outil de réduction des inégalités sociales, et si oui, comment?

Or, la réflexion à laquelle nous invitons les décideurs politiques et administratifs doit se baser sur des données probantes. Elle doit ainsi s'effectuer de concert avec les experts en la matière et s'appuyer sur des recherches empiriques récentes. Devant le constat d'un petit nombre de recherches sur les effets des récents changements aux modes de régulation sur le fonctionnement du système éducatif du Québec et les parcours scolaires des jeunes (Kamanzi et Maroy, 2017; Maroy et Kamanzi, 2017; Kamanzi, 2019; Kamanzi et Pilote, 2016; Marcotte-Fournier, 2015; Marcotte-Fournier et *al.*, 2016; Laplante et *al.*, 2018), nous réaffirmons l'urgence de multiplier les études. De cette façon, nous invitons les décideurs politiques et administratifs à financer davantage de recherches ayant comme objectif d'établir un portrait plus complexe et nuancé de la situation actuelle à l'échelle de la province. Avoir un tel *leadership* sur le plan politique permettrait de mettre en place les conditions gagnantes à la réflexion sociale que nous suggérons. Des changements d'ordre structurel favorisant l'équité et la justice sociale pourraient découler d'un tel exercice de réflexions.

11.2.2 Favoriser un meilleur accompagnement des parents immigrants

Dans le contexte montréalais actuel, le portrait que cette thèse a permis de réaliser soulève, à notre avis, l'importance d'assurer que les parents immigrants soient mieux accompagnés pendant la

période de transition du primaire au secondaire. En effet, la thèse a mis de l'avant des défis et des besoins spécifiques aux parents immigrants en lien avec le travail de documentation nécessaire à l'acquisition d'un capital d'informations (Héran, 1996) sur le système éducatif du Québec de manière générale et le marché scolaire montréalais de façon plus spécifique – une acquisition qui serait bénéfique lors du choix d'une école secondaire. En effet, selon leurs points de vue, les participants ont exprimé être désavantagés comparativement aux parents non immigrants puisqu'ils doivent débiter leur travail de documentation « à zéro ». Les participants demandent aux différentes institutions sociales (p. ex., écoles, organismes communautaires, institutions gouvernementales) de fournir davantage d'informations aux parents immigrants. Mais plus encore, la thèse a mis en lumière un enjeu majeur relatif à l'équité devant la possibilité de choisir l'école secondaire : les parents immigrants « moins informés malgré eux » (chapitre X) disposent de moins d'informations que les parents immigrants « informés » et « semi-informés », notamment parce qu'ils disposent de moins de ressources (capital scolaire et capital social) et qu'ils reçoivent moins d'informations de la part de leur réseau social local et des membres du personnel scolaire des écoles primaires fréquentées par leurs enfants.

Dans l'ensemble, ces résultats permettent d'identifier des pistes pour repenser l'accompagnement des parents immigrants, notamment ceux qui ne détiennent pas un capital scolaire de niveau universitaire, qui ont immigré depuis moins longtemps, qui ne maîtrisent que très peu la langue officielle de communication (le français) et/ou qui ont immigré en tant que réfugiés. En effet, ils appellent à la mise en place de mesures d'accompagnement spécifiques aux parents immigrants qui permettraient de pallier la méconnaissance perçue et qui réduiraient les obstacles ou défis vécus en matière de choix de l'école secondaire. En ce sens, les membres du personnel scolaire (directions, enseignants, conseillers en orientation, etc.) des écoles primaires ou secondaires pourraient jouer un rôle explicite dans la diffusion de l'information. Aussi, les organismes communautaires ou gouvernementaux œuvrant auprès des personnes immigrantes pourraient inclure davantage de services en lien avec la question du choix de l'école secondaire. Par exemple, ils pourraient multiplier les ICSI dans les écoles primaires, un service qui a bénéficié à certains participants. D'autres mesures, telles que de la réalisation d'ateliers d'informations portant spécifiquement sur la période de transition primaire-secondaire, pourraient améliorer l'accompagnement des parents immigrants.

11.3 Pistes de recherche découlant des résultats et des limites de la thèse

Selon les résultats obtenus dans cette thèse, mais également à la lumière de ses limites, plusieurs pistes de recherche peuvent être formulées. Des recherches similaires, mais avec d'autres corpus de parents immigrants de Montréal pourraient à la fois corroborer et approfondir les résultats obtenus dans cette thèse. En effet, de telles recherches pourraient valider les typologies réalisées, mais surtout les parachever. Cette piste de recherche serait pertinente puisque nous n'avons pas réalisé la saturation des données empiriques dans cette thèse. Dans la lignée de cette première piste de recherche, une étude ciblant les parents immigrants de Montréal récemment arrivés (moins de 5 ans) permettrait, à notre avis, de davantage mettre en lumière certains résultats soulevés par cette thèse, mais qui y sont moins prépondérants, et de soulever des enjeux, défis et besoins qui leur sont spécifiques. L'étude de Charette (2016) portant sur les pratiques de soutien de l'expérience socioscolaire de parents immigrants récemment arrivés a effleuré ces questions. Aussi, des études portant sur des communautés immigrantes spécifiques pourraient approfondir et nuancer certains des résultats dégagés dans cette thèse. Encore plus, une étude portant sur des parents immigrants ayant opté pour une école secondaire anglophone ou une école ethnospecific ou ethnoreligieuse permettrait de creuser ce type de choix, des choix inexplorés dans cette thèse puisque exclus d'emblée. L'objectif de ces recherches serait d'obtenir un portrait plus exhaustif des expériences liées au choix d'une école secondaire dans le marché scolaire montréalais par les parents immigrants.

Puis, des études portant sur des parents immigrants qui résident dans d'autres centres urbains du Québec, tels que la ville de Québec, Sherbrooke et Hull/Gatineau, etc., permettraient de vérifier s'il y a des différences sur le plan des expériences de choix en fonction de la ville de résidence. La comparaison des résultats de ces études permettrait d'élaborer un portrait plus précis des expériences à l'égard du choix de l'école secondaire par les parents immigrants en contexte québécois. Dans l'ensemble, ces recherches sur divers sous-groupes de parents immigrants du Québec ayant effectué des choix variés et étant insérés dans des contextes géographiques distincts permettraient de mieux saisir les différences, voire les inégalités, face à la possibilité de choisir l'école secondaire parmi cette catégorie de parents à l'échelle de la province, mais également les

enjeux, défis et besoins spécifiques. De cette façon, elles pourraient servir de base à la mise en place de politiques sociales, mais aussi de mesures d'accompagnement ciblées, notamment en fonction des caractéristiques sociodémographiques des parents immigrants, mais aussi des contextes géographiques.

Une étude permettant de mieux saisir le rôle des institutions dans la création, ou leur non-réduction, de différences, voire d'inégalités parmi les parents immigrants face à la possibilité de choisir l'école au secondaire dans le contexte montréalais constitue une autre piste de recherche intéressante à développer. Cette étude permettrait de continuer les discussions et réflexions soulevées par cette thèse sur la responsabilité des institutions à l'égard des parents immigrants en matière de choix de l'école, mais aussi par rapport au processus de familiarisation avec le système éducatif du Québec. En effet, la thèse effleure l'idée du rôle des institutions sociales (p. ex., écoles, organismes communautaires, organisations gouvernementales) dans le sentiment de méconnaissance perçue et des différences, voire des inégalités, parmi les parents immigrants face à la possibilité de choisir, notamment en soulevant des différences en fonction des écoles sur le plan de l'accompagnement. Dans cette optique, le rôle du système éducatif, c'est-à-dire des institutions scolaires et de ses acteurs, devrait être examiné en profondeur, mais aussi celui des organismes communautaires ou autres institutions œuvrant auprès des personnes immigrantes. Les données de cette thèse gagneraient donc à être enrichies par une meilleure compréhension des pratiques institutionnelles existantes en matière d'accompagnement des parents immigrants dans le choix de l'école secondaire. Des recherches de type ethnographique jumelant des entrevues semi-dirigées avec des acteurs des milieux scolaire et communautaire et des observations *in situ* des pratiques institutionnelles et des interactions avec les parents immigrants permettraient d'atteindre cet objectif. Les données émanant de ces études permettraient la triangulation des résultats soulevés par cette thèse, mais surtout leur approfondissement.

Mais aussi, des études, quantitatives ou qualitatives, des effets du type d'établissement fréquenté au secondaire sur les parcours scolaires des jeunes issus de l'immigration permettraient de savoir si les parents immigrants ont eu « raison » de penser que le choix de l'école secondaire allait influencer sur le parcours scolaire de leurs enfants. En effet, cette thèse a mis en lumière les visées de reproduction ou de mobilité sociale ascendante à la base des choix d'une importante proportion des

parents immigrants interrogés. Or, elle ne nous dit rien sur la suite des choses pour les enfants de ces participants. Les études quantitatives sur les effets de la voie empruntée au secondaire sur l'accès aux études postsecondaires de Maroy et Kamanzi, (2017), Kamanzi (2019) et Laplante et *al.* (2018) montrent que le type d'établissement fréquenté a une influence. Or, ces recherches n'informent pas sur ce qui se passe précisément pour les jeunes issus de l'immigration. De cette façon, des études ciblant spécifiquement ces jeunes permettraient de vérifier l'idée à la base de la pratique du choix de l'école secondaire par une majorité des parents immigrants interrogés dans cette thèse : celle qu'opter pour des programmes enrichis et sélectifs (secteur privé ou public) au secondaire influence les parcours scolaires et professionnelles, permettant ainsi de réaliser le projet de reproduction ou de mobilité sociale ascendante de la famille, étant au cœur du projet migratoire.

Bibliographie

Adams, L. et Kirova, A. (2007). *Global migration and education: Schools, children, and families*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Anadón, M. et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives, hors-série*(5), 26-37.

Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). Introduction. L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7.

Arsenault, L. (2008). Le choix de l'école francophone par une famille exogame : exemple d'une approche sociolinguistique et ethnographique. Dans P. Dalley et S. Roy (dir.) *Francophonie : minorités et pédagogie* (p. 259-280). Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa.

Audet, A. (2013). *Le choix d'une école secondaire francophone : étude qualitative réalisée auprès de mères d'origines canadienne et djiboutienne/somalienne*. Thèse de maîtrise (sciences de l'éducation), Université d'Ottawa.

Audet, G., Mc Andrew, M. et Vatz Laaroussi, M. (2016). Partnership between schools and immigrant families and communities. Dans C. Timmerman, N. et al. (dir.), *Youth, Education and Value Change: The School as a Context of Educational Success?* (p. 215-232). London: Routledge.

Bagley, C. (1996). Black and white unite of flight? The racialised dimension of schooling and parental choice. *British Educational Research Journal*, 22(5), 569-580.

Bagley, C., Woods, P. A. et Glatter, R. (2001). Rejecting Schools: Towards a fuller understanding of the process of parental choice. *School Leadership & Management*, 21(3), 309-325.

Bahi, B. et Piquemal, N. (2013). Dépossession socio-économique, linguistique et résilience : horizons de mobilité sociale chez les élèves immigrants, réfugiés au Manitoba. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 25(1-2), 109-128.

Bajomi, I. et Barroso, J. (2002). *Systèmes éducatifs, mode de régulation et d'évaluation scolaire et politiques de lutte contre les inégalités en Angleterre, Belgique, France, Hongrie et au Portugal, synthèses des études de cas nationales*. Lisboa: Deliverable 3 Reguleducnetwork.

Ball, S. J. (1993). Education Markets, Choice and Social Class: The Market as a Class Strategy in the UK and the USA. *British Journal of Sociology of Education*, 14(1), 3-19.

Ball, S. J. (2003). *Class strategies and the education market: the middle classes and social advantage*. London, New York: RoutledgeFalmer.

Ball, S. J., Bowe, R. et Gewirtz, S. (1995). Circuits of schooling: a sociological exploration of parental choice of school in social class contexts. *Sociological review*, 43(1), 52-78.

Ball, S. J., Bowe, R. et Gewirtz, S. (1996). School Choice, Social Class and Distinction: The Realization of Social Advantage in Education. *Journal of Education Policy*, 11(1), 89-112.

Ball, S. J. et Maroy, C. (2008). School's logics of action as mediation and compromise between internal dynamics and external constraints and pressures. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(1), 99-112.

Ball, S. J. et Vincent, C. (1998). I heard it in the grapevine: "Hot" knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), 377-400

Barrère, A. et Delvaux, B. (2017). La fragmentation des systèmes scolaires nationaux à l'heure de la mondialisation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (76), 39-50.

Barroso, J. (2000). Autonomie et mode de régulation dans le système éducatif. *Revue française de pédagogie*, 130, 57-171.

Barthon, C. et Monfroy, B. (2005). Illusion et réalité de la concurrence entre collèges en contexte urbain : l'exemple de la ville de Lille. *Sociétés contemporaines*, 59-60(3-4), 43-65.

Barthon, C. et Monfroy, B. (2011). Choix du collège et capital spatial : étude empirique appliquée aux collégiens lillois. *Espace, populations, sociétés*, (2), 321-335.

Baudelot, C. et Establet, R. (2006). *Allez les filles! : une révolution silencieuse*. (2^e éd.). Paris: Éditions du Seuil.

Bean, F. D. et Stevens, G. (2003). *America's newcomers and the dynamics of diversity*. New York, NY: Russell Sage Foundation.

Bélangier, N. (2011). Le choix de l'école secondaire de langue française en Ontario par les parents. *Lien social et Politiques*, (66), 197-223.

Belfield, C. R. et Levin, H. M. (2002). The Effects of Competition between Schools on Educational Outcomes: A Review for the United States. *Review of Educational Research*, 72(2), 279-341.

Ben Ayed, C. (2011). À qui profite le choix de l'école ? Changements d'établissement et destins scolaires des élèves de milieux populaires. *Revue française de pédagogie*, avril-mai-juin(175), 39-58

Benoit, M. et al. (2008). Relations parents immigrants-écoles dans l'espace montréalais : au-delà des tensions, la rencontre des rêves. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 313-332.

Benoît, R. (2011a). *La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au secondaire : Portrait des jeunes Québécois originaires de l'Asie du Sud-Est, secteur français*. Rapport de recherche sous

la direction scientifique de M. Mc Andrew et A. Balde. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport/Groupe de recherche Immigration, Équité et Scolarisation.

Benoît, R. (2011b). *La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au secondaire : Portrait des jeunes Québécois originaires de l'Amérique Centrale et du Sud, secteur français*. Rapport de recherche sous la direction scientifique de M. Mc Andrew et A. Balde. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport/Groupe de recherche Immigration, Équité et Scolarisation.

Bernier, S. (2003). *Le choix de l'école pour tous. Un projet de bons d'études adapté au Québec*. Québec : Institut économique de Montréal.

Bertaux, D. (2005). *L'enquête et ses méthodes : le récit de vie*. Paris, Armand Colin.

Berthelot, J. (2006). *Une école pour le monde, une école pour tout le monde : l'éducation québécoise dans le contexte de la mondialisation*. Montréal: VLB.

Bérubé, L. (2004). *Parents d'ailleurs, enfants d'ici. Dynamique d'adaptation du rôle parental chez les immigrants*. Ste-Foy, Canada: Presses de l'Université du Québec.

Betts, J. R. et Loveless, T. (2005). *Getting choice right: ensuring equity and efficiency in education policy*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press.

Bidwell, C. E. (1965). The School as a Formal Organization. Dans J. G. March (dir.), *Handbook of Organizations* (p. 972-1019), Chicago: Rand McNally.

Bilge, S. (2009). Théorisations féministes de l'intersectionnalité. *Diogène*, (225), 70-88.

Bilodeau, A. et al. (2011). Les interventions issues de la collaboration école-communauté dans quatre territoires montréalais pluriethniques et défavorisés. *Service Social*, 57(2), 37-54.

Blanchard, M. et Cayouette-Rembrière, J. (2011). Penser les choix scolaires. *Revue française de pédagogie*, avril-mai-juin(175), 5-14.

Bosetti, L. (2004). Determinants of School Choice: Understanding How Parents Choose Elementary Schools in Alberta. *Journal of Education Policy*., 19(4), 387.

Bosetti, L. et Gereluk, D. (2016). *Understanding School Choice in Canada*. Toronto: University of Toronto Press.

Bosetti, L. et Pyryt, M. C. (2007). Parental Motivation in School Choice. *Journal of School Choice*, 1(4), 89-108.

Bouchard, P. et St-Amant, J.-C. (1996). *Garçons et filles : stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal: Éditions du Remue-Ménage.

- Boudarbat, B. et Cousineau, J.-M. (2010). Un emploi correspondant à ses attentes personnelles? Le cas des nouveaux immigrants au Québec. *Journal of International Migration and Integration/ Revue de l'intégration et de la migration internationale*, 11(2), 155-172.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: A. Colin.
- Boudon, R. (1990). *L'art de se persuader des idées douteuses, fragiles ou fausses*. Paris: Fayard.
- Boudon, R. (2002). Théorie du choix rationnel ou individualisme méthodologique?. *Sociologie et sociétés*, 34(1), 9-34.
- Boudon, R. (2003). *Raison. Bonnes raisons*. Paris: Presses universitaires de France.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980a). *Le sens pratique*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980b). Le capital social : notes provisoires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31, 2-3.
- Bourdieu, P. (1997). *Médiations pascaliennes*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. et Passeron, J. C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Brassard, A. (2009). La politique québécoise de décentralisation vers l'établissement : un changement important qui maintient l'instance intermédiaire en l'état. Dans G. Pelletier (dir.), *La gouvernance en éducation : régulation et encadrement dans les politiques éducatives*. (1^e éd. p. 109-126). Bruxelles: De Boeck.
- Brassard, A., Lessard C. et Lusignan, J. (2003). La liberté de choix de l'école existe déjà... et la diversité de l'offre est considérable dans le système scolaire public. Dans M. Vienne, *L'annuaire du Québec 2004* (p. 439-453), Montréal: Fides.
- Brassard, A., Lusignan, J. et Pelletier, G. (2013). La gestion axée sur les résultats dans le système éducatif du Québec : du discours à la pratique. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance : les politiques de régulation par les résultats* (1^e éd., p. 141-156). Bruxelles: De Boeck.
- Broccolichi, S. (2009). L'espace des inégalités scolaires. Une analyse des variations socio-spatiales d'acquis scolaires dégagée des optiques évaluatives, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180(5), 74-91.
- Broccolichi, S. et van Zanten, A. (1996). Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics dans un district de la banlieue parisienne. *Les Annales de la recherche urbaine*, 75, 5-17.

Broccolichi, S. et van Zanten, A. (2000). School Competition and Pupil Flight in the Urban Periphery. *Journal of Education Policy*, 15(1), 51-60.

Bulman, R. C. (2004). School-Choice Stories: The Role of Culture. *Sociological inquiry*, 74(4), 492-519.

Bunar, N. (2010). The Geographies of Education and Relationships in a Multicultural City: Enrolling in High-Poverty, Low-Performing Urban Schools and Choosing to Stay There. *Acta sociologica*, 53(2), 141-159.

Butler, T. et al. (2007). The Best, The Worst and the Average: secondary school choice and education performance in East London. *Journal of Education Policy*, 22(1), 8-29.

Byrne, B. (2006). In Search of a 'Good Mix': 'Race', Class, Gender and Practices of Mothering. *Sociology*, 40(6), 1001-1017.

Byrne, B. (2009). Not just class: towards an understanding of the whiteness of middle class schooling choice. *Ethnic and Racial Studies*, 32(3), p. 424-441.

Byrne, B. et De Tona, C. (2012). 'Trying to find the extra choices': migrant parents and secondary school choice in Greater Manchester. *British Journal of Sociology of Education*, 33(1), 21-39.

Callon, M. (1998). *The Laws of the Markets*. Oxford: Blackwell.

Castonguay-Payant, J. (2017). Le choix de l'école lors de la transition primaire-secondaire : un état des connaissances. *Revue canadienne des jeunes chercheur(e)s en éducation*, 8(1), 136-143.

Cayouette, J. (2009). Comment choisissent les « non-choisissants ». *Diversité Ville École Intégration*, (157), 139-145.

Changkakoti, N. et Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419-441.

Chappoz, Y. et Pupion, P.-C. (2012). Le New Public Management. *Gestion et management public*, 1(2), 1-3.

Charette, J. (2016). *Représentations sociales sur l'école et stratégies déployées par des parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans la société d'accueil : regards croisés de parents et d'ICSI* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/16397/Charette_Josee_2016_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Charette, J. et Kalubi, J.-C. (2017). Rapport à l'école de parents récemment immigrés. Contexte migratoire et représentations sociales. *Diversité urbaine*, 17, 73-94.

Chubb, J. E. et Moe, T. M. (1990). *Politics, markets, and America's schools*. Washington: Brookings Institution.

Coleman, J., Hoffer, T. et Kilgore, S. (1982). *High School Achievement: Public, Catholic et Private Schools Compared*. New York: Basic Books.

Conseil supérieur de l'éducation. (2007). *Les projets pédagogiques particuliers au secondaire: diversifier en toute équité*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation, Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Conseil supérieur de l'éducation. (2016). *Remettre le cap sur l'équité : rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014*. Québec: Gouvernement du Québec.

Cotnam-Kappel, M. (2014). *E nostre lingue sò e nostre vite : Une étude comparative des paroles des enfants quant au processus de choix scolaire en milieu minoritaire en Ontario et en Corse*. Thèse de doctorat (sciences de l'éducation), Université d'Ottawa et Università di Corsica Pasquale Paoli.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 140, 139-167.

Cuin, C.-H. (2001). Émotions et rationalité dans la sociologie classique : les cas de Weber et Durkheim. *Revue européenne des sciences sociales*, XXXIX(120), 77-100.

Dalley, P. (2009). Choix scolaires des parents rwandais et congolais à Edmonton (Canada). *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 305-327.

Dalley, P. et Saint-Onge, H. (2008). Choix scolaire des couples exogames au Yukon. Dans P. Dalley et S. Roy (dir.), *Francophonie, minorités et pédagogie* (p. 121-142). Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.

Dandurand, P. (1990). Démocratie et école au Québec : bilan et défis. Dans F. Dumont et Y. Martin (dir.), *L'Éducation 25 ans plus tard! et après?* (p. 37-60). Institut québécois de recherche sur la culture, Québec.

Dandurand, P. et al. (1980). Développement de l'enseignement supérieur, classes sociales et luttes nationales au Québec. *Sociologie et sociétés*, Xii(1), 101-132.

Darmon, M. (2007). *La socialisation*. Paris: Armand Colin.

David, M., West, A. et Ribbens, J. (1994). *Mother's Intuition: choosing secondary schools*. London and Washington, DC: Falmer.

David, M. E. (2005). Activating participation: A personal reflection on research on mothers and education. Dans G. Crozier et D. Reay (dir.), *Activating participation: Parents and teachers working towards partnership* (p. 3-22). Stoke on Trent, UK: Trentham.

Davies, S. et Aurini, J. (2008). School Choice as Concerted Cultivation: The Case of Canada. Dans M. Forsey, et al. (dir.) *The globalisation of school choice?* (p. 55-72). Oxford: Symposium Books.

Davies, S. et Aurini, J. (2011). Exploring School Choice in Canada: Who Chooses What and Why? *Canadian Public Policy / Analyse de Politiques*, 37(4), 459-477.

Deceuninck, J. et Draelants, H. (2016). Choisir son école, de l'appariement personnalisé à l'appariement standardisé. Dans *Les écoles et leur réputation*.

Deceuninck, J. et al. (2017, 4 juillet). Les parents des classes populaires face au choix de l'école : entre contrainte et habilitation. Dans Y. Dutercq (resp.), *Concurrence entre établissements et marketing scolaire* [symposium]. Rencontres internationales du réseau Recherche en Éducation et Formation (REF), Paris, France.

Déchaux, J.-H. (2010). Agir en situation : effets de disposition et effets de cadrage. *Revue française de sociologie*, 51(4), 720-746.

Delvaux, B. et Maroy, C. (2009). Justice scolaire et libre choix de l'école : le débat récent en Belgique francophone. *Éthique publique*, 11(1), 32-43.

Delvaux, B. et van Zanten, A. (2006). Les établissements scolaires et leur espace local d'interdépendance. *Revue française de pédagogie*, 156, 5-8.

Dembelé, M. et al. (2013). Perspective historique de la construction du modèle québécois de gestion scolaire axée sur les résultats. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance : les politiques de régulation par les résultats* (1^e éd., p. 89-106). Bruxelles: De Boeck.

Denessen, E., Driessena, G. et Slegers, P. (2005). Segregation by Choice? A Study of Group-Specific Reasons for School Choice. *Journal of Education Policy*, 20(3), 347-368.

Desjardins, P.-D. et Doré, P. (2003). Les bons d'éducation : panacée ou illusion? Dans Vienne, Michel. *L'annuaire du Québec 2004* (pp.453-458). Montréal: Fides.

Després-Poirier, M. et Dupuis, P. (1999). *Le système d'éducation du Québec*. (3^e éd.). Boucherville, Québec: G. Morin.

Desrosiers, H., Nanhou, V. et Belleau, L. (2016). L'adaptation psychosociale et scolaire des jeunes lors du passage au secondaire. *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ 1998-2015) – De la naissance à 17 ans*, Institut de la statistique du Québec, 8(2), 32 p.

Devine, F. (2004). *Class Practices. How parents help their children get good jobs*. Cambridge: Cambridge University Press.

Draelants, H. et Dumay, X. (2011). *L'identité des établissements scolaires*. (1^e éd.). Paris: Presses universitaires de France.

Drolet, M. (2005, février). *Participation in Post-secondary Education in Canada, Has the Role of Parental Income and Education Changed over the 1990s?* (Analytical Studies Branch Research Papers Series, publication n° 243). Statistics Canada. <http://publications.gc.ca/collections/Collection/Statcan/11F0019MIE/11F0019MIE2005243.pdf>

Dronkers, J. et Avram, S. (2010). A cross-national analysis of the relations of school choice and effectiveness differences between private-dependent and public schools. *Educational Research and Evaluation*, 16(2), 151-175.

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Éditions du Seuil.

Dubet, F. (2016). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Éditions Points.

Dubet, F. et Martucelli, D. (1996). Les parents et l'école : classes populaires et classes moyennes, *Lien social et politiques*, (35),109-121.

Dumay, X., Dupriez, V. et Maroy, C. (2010). Ségrégation entre écoles, effets de la composition scolaire et inégalités de résultats. *Revue française de sociologie*, 51(3), 461-480.

Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 6(3), 273-302.

Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux?*. Paris: L'Harmattan.

Duru-Bellat, M. (2001). Controverses autour du choix de l'école : Les leçons de l'étranger. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 30(2), 131-153

Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau dans les collèges; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue française de sociologie*, 38(4), 759-789.

Echols, F. et Willms, J. D. (1992). Alert et Inert Clients: the Schottish Experience of parental Choice of Schools, *Economics of Education Review*, 11(4), p. 339-350.

Eid, P. (2012, mai). *Mesurer la discrimination à l'embauche subie par les minorités racisées : résultats d'un « testing » mené dans le grand Montréal* (publication n° Cat. 2.120-1.31). Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. http://www.cdpcj.qc.ca/Publications/etude_testing_discrimination_emploi.pdf

Evans, L. (2002). Teacher Attraction: Are Magnet School Teachers More Professionalized Than Traditional Schoolteachers in Urban Secondary Schools? *Education and Urban Society*, 34(3), 312-333.

Felouzis, G., Maroy, C. et van Zanten, A. (2013). *Les marchés scolaires : sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.

Felouzis, G. et Perroton, J. (2007). Les « marchés scolaires » : une analyse en termes d'économie de la qualité. *Revue française de sociologie*, 48(4), 693-722.

Felouzis, G. et Perroton, J. (2009). Grandir entre pairs à l'école. Ségrégation ethnique et reproduction sociale dans le système éducatif français. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 5(180), 92-100.

Fortin, L. et al. 2012. A multidimensional model of school dropout from 11-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 563-583.

François, J.-C. et Poupeau, F. (2008). Les déterminants socio-spatiaux du placement scolaire. Essai de modélisation statistique appliquée aux collèges parisiens. *Revue française de sociologie*, 49(1), 93-126.

François, J.-C. et Poupeau, F. (2009). Le sens du placement scolaire : la dimension spatiale des inégalités sociales. *Revue française de pédagogie*, (169), 77-97.

François, P. (2008). *Sociologie des marchés*. Paris: Armand Colin.

Frère, B. (2008). Chapitre 1 : La sociologie critique de Pierre Bourdieu, le dernier structuralisme. Dans M. Jacquemain (dir.), *Épistémologie de la sociologie. Paradigmes pour le XXI^e siècle* (p. 29-52). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Friedman, M. (1962). *Capitalism and Freedom*. Chicago: University of Chicago Press.

Gagnon, L. (1977). *L'école privée : pourquoi?*. Montréal: La Presse.

Ganem, R. et Hassan, G. (2013). Identité, fratrie et immigration : étude exploratoire sur les contributions des relations fraternelles à la construction 345 identitaire de jeunes adultes immigrants au Québec. *Enfances, Familles, Générations*, 19, 108-126.

Gewirtz, S., Ball, S. J. et Bowe, R. (1995). *Markets, choice, and equity in education*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Gingras, P.-É. (1993). *L'enseignement privé au Québec : histoire et situation actuelle*. Québec: Ministère de l'éducation, Direction générale de l'enseignement privé.

Glazerman, S. M. (1998, avril). *School quality and social stratification: The determinants and consequences of parental school choice*. Paper presented at the annual meeting of the AERA, San Diego, CA.

Goldberd, A. E. et al. (1998). "There is No Perfect School": The Complexity of School Decision-Making Among Lesbian and Gay Adoptive Parents. *Journal of Marriage and Family*, 80(3), 684-703.

Gorard, S., Fitz, J. et Taylor, C. (2001). School Choice Impacts: What Do We Know? *Educational Researcher*, 30(7), 18-23.

Gorard, S., Fitz, J. et Taylor, C. (2003). *Schools, markets and choice policies*. London: RoutledgeFalmer.

Gosselin, G. et Lessard, C. (2007). *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne : témoignages de ceux et celles qui les ont initiées*. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.

Grant, C. A. et Zwier, E. (2012). Intersectionality and education. Dans J. Banks (dir.), *Encyclopedia of diversity in education* (p. 1263-1271). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Granovetter, M. (2008). *Sociologie économique*. Paris: Le Seuil.

Groupe de travail sur la place de la religion à l'école. (1999). *Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise*. Québec: Gouvernement du Québec.

Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research* (p. 105-117). London: Sage Publication.

Guilbert, L. (2010). Projets d'études au cœur des réseaux familiaux transnationaux : une réflexion sur les postures éthiques des migrants. *Lien social et Politiques* (64), 151-162.

Guillaumin, C. (1972). *L'idéologie raciste : genèse et langage actuel*. Paris: Gallimard.

Hamilton, L. S. et Guin, K. (2005). Understanding How Families Choose Schools. Dans J. R. Betts et T. Loveless (dir.), *Getting choice right: ensuring equity and efficiency in education policy* (p. 40-60). Washington, D.C.: Brookings Institution Press.

Henig, J. (1994). *Rethinking school choice: Limits of the market metaphor*. Princeton, NJ: Princeton university Press.

Héran, F. (1996). École publique, école privée : qui peut choisir ? *Économie et Statistique*, 17-39.

Heyneman, S. P. (2009). International Perspective on School Choice. Dans M. Berends et al. (dir.), *Handbook of research on School Choice* (p. 79-96). New York: Routledge.

Hirschman, A. (1970). *Exit, Voice and Loyalty. Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*. Cambridge: Harvard University Press.

Hohl, J. (1996). Qui sont les « parents »? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien social et Politiques*, 35, 51-62.

Holstein, J. A. et Gubrium, J. F. (1994). Phenomenology, ethnomethodology, and interpretive practice. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (p. 262-272). London: Sage Publications.

Hoxby, C. M. (2000). Does Competition among Public Schools Benefit Students and Taxpayers? *The American Economic Review*, 90(5), 1209-1238.

Huberman, M. et Miles, M. (1991). *Analyse de données qualitatives*. Bruxelles: Du Boeck-Wesmael.

Hurteau, P. et Duclos, A.-M. (2017). Inégalité scolaire : le Québec dernier de classe?. *Note socioéconomique de l'Institut de recherche et d'informations socioéconomiques*. Repéré à http://iris-recherche.s3.amazonaws.com/uploads/publication/file_secondary/Note_Parcours_particuliers_WEB_20170907.pdf

Hurteau, P. et Nguyen, M. (2017). Les conditions d'un salaire viable au Québec en 2017. *Note socioéconomique de l'Institut de recherche et d'informations socioéconomiques*. Repéré à https://cdn.iris-recherche.qc.ca/uploads/publication/file/Salaire_viable_2017_WEB4.pdf

Jencks, C. (1979 [1972]). *L'inégalité : influence de la famille et de l'école en Amérique*. Paris: Presses universitaires de France.

Jennings, J. L. (2010). School Choice or Schools' Choice? Managing in an Era of Accountability. *Sociology of Education*, 83(3), 227-247

Jodelet, D. (1991). *Les Représentations sociales*. Paris: Presses universitaires de France.

Journet, P. (2010, 19 octobre). *Marois promet d'abroger la loi 115*. La Presse. <http://www.lapresse.ca/actualites/politique/politique-quebecoise/201010/19/01-4333971-marois-promet-dabroger-la-loi-115.php>

Juteau, D. (1999). *L'ethnicité et ses frontières*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Kamanzi, P. C. (2019). School Market in Quebec and the Reproduction of Social Inequalities in Higher Education, *Social Inclusion*, 7(1) 18-27.

Kamanzi, P. C. et Doray, P. (2015). La démocratisation de l'enseignement supérieur au Canada : la face cachée de la massification. *Revue canadienne de sociologie*, 52(1), 38-65.

Kamanzi, P. C. et Maroy, C. (2017). La stratification des établissements secondaires au Québec. Quels effets sur les chances d'accès à l'enseignement universitaire?. Dans P. C. Kamanzi et al. (dir.), *L'envers du décor. Massification de l'enseignement supérieur et justice sociale* (p. 61-83). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Kamanzi, P. C. et Murdoch, J. (2011). L'accès à un diplôme universitaire chez les immigrants. Dans F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *Familles d'origine immigrantes au Québec : enjeux sociaux de santé et d'éducation* (p. 145-158). Montreal, Qc: Les presses de l'Université de Montréal.

Kamanzi, P. C. et Pilote, A. (2016). Parcours scolaires et reproduction sociale au Québec. Dans J. Masdonati et al. (dir.), *Éducation et vie au travail. Perspectives contemporaines sur les parcours et l'orientation des jeunes* (p. 9-46). Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.

Kamanzi, P. C. et al. (2016). Immigration et cheminements scolaires aux études supérieures au Canada : qui y va et quand? Une analyse longitudinale à partir du modèle de Cox. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 46(2), 225-248.

Kanouté, F. (2007). Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec. Une prise en compte globale des familles. *Informations sociales*, 7(143), 64-74.

Kanouté, F. et Lafortune, G. (2010). Les familles immigrantes : mobilisation autour du projet scolaire des enfants. *Diverses cités*, 7, 143-150.

Kanouté, F. et Lafortune, G. (2011). *Familles québécoises d'origine immigrante : les dynamiques de l'établissement*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Karpik, L. (2007). *L'économie des singularités*. Paris: Gallimard.

Karsten, S. et al. (2003). School Choice and Ethnic Segregation. *Educational Policy*, 17(4), 452-477.

Lapassade, G. (1996). *Les microsociologies*. Paris: Economica.

Laplante, B. et al. (2018). L'accès à l'enseignement postsecondaire au Québec : le rôle de la segmentation scolaire dans la reproduction des inégalités. *Cahiers québécois de démographie*, 47(1), 49-80.

Lareau, A. (1989). *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. London: Falmer Press.

Lareau, A. (2002). Invisible inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. *American Sociological Review*, 67(5), 747-776.

Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: class, race, and family life*. (2nd^e éd.). Berkeley: University of California Press.

Larose, A. (2016, septembre). *Les projets particuliers à l'école publique en contexte de concurrence scolaire : un état des lieux*. Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ). http://sern.qc.ca/fileadmin/user_upload/syndicats/z48/Communiqués/Note_de_recherche_projets_particuliers_final.pdf

- Lauen, D. L. (2007). Contextual Explanations of School Choice. *Sociology of Education*, 80(3), 179-209.
- Le Du, M. (2004). *La nature sociale de l'esprit. Wittgenstein, la psychologie et les sciences humaines*. Paris: Vrin.
- Lemieux, A. (2018). *L'organisation de l'éducation au Québec*. Montréal: Éditions JFD.
- Lenoir-Achdjian, A. (1999). Le choix d'un espace scolaire pour les parents de la diaspora arménienne : un choix religieux, un choix politique, un choix social. *Canadian Ethnic Studies*, 31(2), 115-128.
- Lenoir-Achdjian, A. (2007). L'évolution de l'identité arménienne à Montréal. Les relations entre les parents et les écoles arméniennes. *Hommes et Migrations*, (1265), 82-101.
- Lessard, C. (2019). Égalité des chances et stratification dans le champ scolaire : quid de l'équité du système éducatif?. *Éthique en éducation et en formation*, (6), 41-61.
- Lessard, C. et Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives : la mise en œuvre*. Paris: Presses universitaires de France,
- Lessard, C. et Levasseur, L. (2007). L'école publique généraliste est-elle en train de voir sa vocation transformée?. *McGill Journal of Education (Online)*, 42, 337-353.
- Levacic, R. (2004). Competition and the Performance of English Secondary Schools: Further Evidence. *Education Economics*, 12(2), 177-193.
- Levine-Rasky, C. et Ringrose, J. (2009). Theorizing psychosocial processes in Canadian, middle-class, Jewish mothers' school choice. *Journal of Education Policy*, 24(3), 255-269.
- Li, J. (2001). Expectations of Chinese immigrant parents for their children's education: The interplay of Chinese tradition and the Canadian context. *Canadian Journal of Education*, 26(2), 477-494.
- Lipovetsky, G. (1983). *L'ère du vide : essais sur l'individualisme contemporain*. Paris: Gallimard.
- Lubienski, C. et Lubienski, S. T. (2013). *The public school advantage: Why public schools outperform private schools*. Chicago, IL: University of Chicago Press
- Luthra, R. R. et Soehl, T. (2015). From Parent to Child? Transmission of Educational Attainment Within Immigrant Families: Methodological Considerations. *Demography*, 52(2), 543-567.
- Maddaus, J. (1990). Parental Choice of School: What Parents Think and Do. *Review of Research in Education*, 16, 267-295.

- Magnan, M.-O., Pilote, A., Grenier, V. et Darchinian, F. (2017). Identifications et rapports entre majoritaires et minoritaires. Discours de jeunes issus de l'immigration. *Diversité urbaine*, 17, 29-47.
- Magni-Berton, R. (2008). Holisme durkheimien et holisme bourdieusien : Étude sur la polysémie d'un mot. *L'Année sociologique*, 58(2), 299-318.
- Marceau, R. et al. (1996). *Le choix en éducation : Levier de qualité et d'efficacité*, Québec : ÉNAP.
- Marceau, R. et Bernier, S. (2004). La démocratie scolaire à la croisée des chemins : une institution politique affaiblie, mais une dynamique renouvelée par le choix de l'école. Dans R. Bernier (dir.), *L'État québécois au XXIe siècle* (p. 261-298). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Marcotte-Fournier, A. G. (2015). *Différenciation curriculaire, ségrégation scolaire et réussite des élèves: analyse multiniveau en contexte scolaire québécois* [Mémoire de maîtrise]. Université de Sherbrooke.
- Marcotte-Fournier, A. G. et al. (2016). Une analyse des effets de composition du groupe-classe au Québec: influence de la ségrégation scolaire et des projets pédagogiques. *Éducation et Sociétés*, 38(2), 139-155.
- Maroy, C. (2005). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe? *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 49.
- Maroy, C. (2006). Quand les parents choisissent l'école. Dans G. Chapelle et D. Meuret (dir.), *Améliorer l'école* (1^e éd., p. 129-140). Paris: Presses universitaires de France.
- Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe? *Sociologie et sociétés*, 40(1), 31-55.
- Maroy, C. (2013). *L'école à l'épreuve de la performance : les politiques de régulation par les résultats*. (1^e éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Maroy, C. et Kamanzi, P. C. (2017). Marché scolaire, stratification des établissements et inégalités d'accès à l'université au Québec. *Recherches sociodémographiques*, 58(3), 581-602.
- Maroy, C. et van Zanten, A. (2007). Régulation et compétition entre établissements scolaires dans six espaces locaux en Europe. *Sociologie du travail*, 49(4), 464-478.
- Martinez, V., Godwin, K. et Kemerer, F. R. (1996). Public School Choice in San Antonio: Who Chooses and with What Effects? Dans B. Fuller, R. F. Elmore et G. Orfield (dir.), *Who chooses? who loses?: culture, institutions, and the unequal effects of school choice* (p.50-69). New York: Teachers College Press.
- Massé, D. (2005). *La situation socio-économique des clientèles du réseau de l'enseignement privé*. Sherbrooke: Fédération des établissements d'enseignement privés.

Maxwell, J. A. (1999). *La modélisation de la recherche qualitative une approche interactive*. Fribourg, Suisse: Éditions universitaires.

Meunier, H. (2015, 29 août). *Des dizaines d'élèves de la CSDM en libre choix sont déracinés pour la rentrée*. La Presse. Repéré à <http://www.lapresse.ca/actualites/education/201508/28/01-4896254-des-dizaines-deleves-de-la-csdm-en-libre-choix-sont-deracines-pour-la-rentree.php>

Mc Andrew, M. et al. (2009). *Le cheminement et les résultats scolaires des jeunes d'origine immigrée à Montréal, Toronto et Vancouver : une analyse comparative*. Rapport de recherche, Citoyenneté et Immigration Canada/Conseil canadien de l'apprentissage/Immigration et métropoles, Centre de recherche interuniversitaire de Montréal sur l'immigration, l'intégration et la dynamique urbaine.

Mc Andrew, M. et al. (2011). *La réussite scolaire des jeunes issus de l'immigration*. Rapport de recherche, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec/Groupe de recherche Immigration, Équité et Scolarisation.

Mc Andrew, M. et al. (2013). Le profil et le cheminement scolaire des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire : un portrait statistique. *Cahiers québécois de démographie*, 42(1), 31-55.

Mc Andrew, M. et al. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

Meuret, D. et Morlaix, S. (2006). L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires : par où passe-t-elle?. *Revue française de sociologie*, 47(1), 49-79.

Michel, W. (2007). *Le nouveau Programme de formation de l'école québécoise et la participation des parents immigrants haïtiens hautement scolarisé au développement des compétences de leurs enfants dans les écoles à Montréal* [mémoire de maîtrise]. Université de Montréal.

Mimeault, I. et al. (2002). Identités des jeunes régionaux de parents immigrés au Québec : métissage et ouverture sur le monde. *Cahiers de recherche sociologique*, 36, 185-215.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MÉES). (2016). Statistiques de l'éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire – Édition 2015, disponible à la page : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/15-00503_statistiques_2015_edition_v25oct.pdf

Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives: la France fait-elle les bons choix?* (1^e éd.). Paris: Presses universitaires de France.

Montréal en statistiques. (2017). *Portrait des immigrants résidant sur le territoire de l'agglomération de Montréal*. Ville de Montréal. http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/LA

%20POPULATION%20IMMIGRANTE%20DANS%20L'AGGLOM%C9RATION%20DE%20
MONTR%C9AL_JUIN2017.PDF

Montréal en statistiques. (2018). *Profil sociodémographique : Recensement 2016*. Ville de Montréal.http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PROFIL_SOCIOD%C9MO_VILLE%20DE%20MONTR%C9AL%202016.PDF

Montréal en statistiques. (2020). *Coup d'œil sur la population immigrante : agglomération de Montréal*. Ville de Montréal.
http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/POPULATION%20IMMIGRANTE%202020.PDF

Mucchielli, A. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin

Nault, J.-F. (2013). *Le choix des parents. Éducation, identité et religion en Ontario français : le cas d'Orléans*. Thèse de maîtrise (sociologie), Université d'Ottawa, 2013.

Nault, J.-F. (2015). Le choix de l'école catholique de langue française en Ontario : mutations du rapport identitaire des Franco-Ontariens au catholicisme. *Études d'histoire religieuse*, 81(1-2), 81-102.

Noden, P. (2000). Rediscovering the Impact of Marketisation: Dimensions of Social Segregation in England's Secondary Schools, 1994-99. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 371-390.

Oberti, M. (2005). Différenciation sociale et scolaire du territoire : inégalités et configurations locales. *Sociétés contemporaines*, 3(59-60), 13-42.

Oberti, M. (2007). *L'école dans la ville : ségrégation, mixité, carte scolaire*. Paris: Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris: Armand Colin.

Pallascio, R. et Beaudry, N. (2001). *L'école alternative et la réforme en éducation : continuité ou changement?* Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Papastergiadis, N. (1998). *Dialogues in the diasporas. Essays and conversations on cultural identity*. London: Rivers Oram.

Parkin, F. (1979). *Marxism and class theory: a bourgeois critique*. London: Tavistock Pub.

Paugam, S. (2010). *Les 100 mots de la sociologie*. (1^e éd.). Paris: Presses universitaires de France.

Pilote, A. et al. (2018). Les modalités de différenciation à l'école secondaire québécoise. Quel impact sur les inégalités sociales?. Dans F. Baluteau et al. (dir.), *Entre tronc commun et filières, quelle école moyenne?* (p. 117-146). Paris: L'Harmattan.

Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: Essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart et al. (dir.), *La recherche qualitative enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-169). Montréal: G. Morin.

Podolny, J. M. (1993). A status-based model of market competition. *American Journal of Sociology*, 98(4), 829-872.

Podolny, J. M. (2005). *Status Signals. A sociological Study of Market Competition*. Princeton: Princeton University Press.

Poikolainen, J. (2012). A Case Study of Parents' School Choice Strategies in a Finland Urban Context. *European Educational Research Journal*, 11(1), 127-144.

Pollard, S. (1995). *School, Selection and the Left*. London: Social Market Foundation.

Potvin, M. et Leclercq, J.-B. (2011). Histoires migratoires et scolaires de jeunes à l'éducation des adultes. Dans F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *Familles québécoises d'origine immigrantes : les dynamiques de l'établissement* (p. 129-144). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

Potvin, M. et al. (2016). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique*. Anjou, Qc: Fides éducation

Proulx, J.-P. (1999). *Le système éducatif du Québec : bibliographie thématique*. (3^e éd.). Montréal: J.-P. Proulx.

Proulx, J.-P. (2007). La genèse des États généraux sur l'éducation. Dans G. Gosselin et C. Lessard (dir.), *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne : témoignages de ceux et celles qui les ont initiées* (p. 135-150). Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.

Quivy, R. et van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*: Paris: Dunod.

Rachédi, L. et Vatz Laaroussi, M. (2016). Les processus migratoires : revisiter les concepts de base à la lumière des réalités familiales et migratoire. Dans M. Potvin et al. (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique*. Anjou, Qc: Fides éducation.

Reay, D. (1998). *Class work: mothers' involvement in their children's primary schooling*. London : University College Press.

Reay, D. (1999). Linguistic capital and home-school relationship: mother's interactions with their children's primary school teachers. *Acta Sociologica*, 42(2), p. 159-168.

Reay, D. (2007). "Unruly" Places: Inner-City Comprehensives, Middle-Class Imagineries and Working-Class Children. *Urban Studies*, 44(7), 1191-1201.

Reay, D et Ball, S. J. (1998). Making their minds up: Family dynamics of school choice. *British Educational Research Journal*, 24(4), 568-585.

Reay, D. et Lucey, H. (2004). Stigmatised choices: Social class, social exclusion and secondary school markets in the inner city. *Pedagogy Culture, and Society*, 12(1), 35-51.

Renzulli, L. A. et Evans, L. (2005). School Choice, Charter Schools and White Flight. *Social Problems*, 52(3), p. 398-418.

Réseau Circum. (1999). *Motivations en ce qui a trait aux choix scolaires chez les parents ayants droit hors Québec*, Rapport préparé pour le Commissariat aux langues officielles, Ottawa. [en ligne] http://www.ocol-clo.gc.ca/html/stu_etu_011999_f.php (consulté le 27 avril 2016).

Rincke, J. (2006). Competition in the Public School Sector: Evidence on Strategic Interaction among US School Districts. *Journal of Urban Economics*, 59(3), 352-370.

Robert, M. et Tondreau, J. (2011). *L'école québécoise : débats, enjeux et pratiques sociales*. (2^e éd.). Anjou, Québec: Éditions CEC.

Rocher, G. (2004). (2004). Un bilan du rapport Parent : vers la démocratisation. *Bulletin d'histoire politique*, 12(2), 117-128.

Roland, N. (2012). Choisir une école dans les milieux populaires. *Éducation et Formation*, e-297, p. 75-96.

Rothon, C., Heath, A et Lessard-Phillips, L. (2009). The educational attainments of the 'second generation': A comparative study of Britain, Canada, and the United States. *Teachers College Record*, 111(6), 1404-1443

Sanselme, F. (2009). Familles populaires et "choix" de l'établissement scolaire : les raisons des plus "faibles". *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 8, 69-93.

Saporito, S. (2003). Private Choices, Public Consequences: Magnet School Choice and Segregation by Race and Poverty. *Social Problems*, 50(2), 181-203.

Saporito, S. (2009). School Choice in Black and White: Private School Enrollment Among Racial Groups, 1990-2000. *Peabody Journal of Education*, 84(2), 172-190.

Saporito, S. et Lareau, A. (1999). School Selection as a Process: The Multiple Dimensions of Race in Framing Educational Choice. *Social Problems*, 46(3), 418-439.

Saporito, S. et Sohoni, D. (2006). Coloring outside the Lines: Racial Segregation in Public Schools and Their Attendance Boundaries. *Sociology of Education*, 79(2), 81-105.

- Saulnier, G. et Quinéart, A. (2004). Immigration et parentalité. *L'Avant-Garde*, 5(2), 11-12.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. (4^e éd.). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2014). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-150). Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-150). Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.
- Schneider, M. et al. (1997). Networks to Nowhere: Segregation and Stratification in Networks of Information about Schools. *American Journal of Political Science*, 41(4), 1201-1223.
- Schneider, M. et al. (1998). School Choice and Culture Wars in the Classroom: What Different Parents Seek from Education. *Social Science Quarterly*, 79(3), 489-501.
- Schnapper, D. (1999). *La compréhension sociologique : démarche de l'analyse typologique*. Paris. Presses universitaires de France.
- Schofield, J.W. (2010). International evidence on ability grouping with curriculum differentiation and the achievement gap in secondary schools. *Teachers College Record*, 112(5), 1492-1528.
- Simard, M. (1993). *L'enseignement privé : 30 ans de débats*. Montréal: Les Éditions Thémis.
- Steiner, P. et Vatin, F. (2009). *Traité de sociologie économique*. Paris: Presses universitaires de France.
- St-Fleur, J. M. (2007). *Le contexte prémigratoire et l'implication parentale des parents d'origine haïtienne dans le suivi scolaire de leurs enfants au Québec* [mémoire de maîtrise]. Université de Montréal.
- Swidler, A. (1986). Culture in Action: Symbols and Strategies. *American Sociological Review*, 51(2), 273-286.
- Tardif, C. (1995). Variables de fréquentation de l'école secondaire francophone en milieu minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(2), 311-330.
- Taylor, C. (2001). Hierarchies and "Local" Markets: the Geography of the Lived Market Place in Secondary Education Provision. *Journal of Education Policy*, 16(3), 197-214.
- Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (TCRI). (2014, juin). *Cadre de référence des intervenants communautaires scolaires interculturels (ICSI)*.

<https://jeunesimmigrants.files.wordpress.com/2014/06/module-1-introduction-au-cadre-de-rc3a9fc3a9rence-des-icsi1.pdf>

Teasley, M. et al. (2016). School Choice and Afrocentric Charter Schools: a Review and Critique of Evaluation Outcomes. *Journal of African American Studies*, 20, 99-119.

Thrupp, M. (1995). The School Mix Effect: The History of an Enduring Problem in Educational Research, Policy and Practice. *British Journal of Sociology of Education*, 16(2), 183-203.

Tremblay, S. (2013). Les écoles privées à projet religieux ou spirituel : analyse de trois « communautés » éducatives – juive, musulmane et Steiner – à Montréal [thèse de doctorat. Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/10102/Tremblay_Stephanie_2013_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Tremblay, S. (2016). Les écoles religieuses et ethnosécificiques : histoire, enjeux et réalités. Dans M. Potvin et al. (dir), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (p. 60-67). Montréal: Fides.

Tremblay, S., Magnan, M.-O. et Levasseur, C. (2018). Religion and the Negotiation of the Boundary between Majority and Minority in Québec: Discourses of Young Muslims in Montréal CÉGEPs, *Education Sciences Journal, Special Issue "Education and Religion in a secular age"*, 8(183), 1-23.

Trudel, L., Simard, C. et Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire?. *Recherches qualitatives, Hors-Série(5)*, 38-45.

Turmel, R.-P. (2014). *Choisir une école secondaire privée : Une analyse sociale du choix de familles venant de la région de la Capitale-Nationale*. Thèse de maîtrise (sciences de l'éducation), Université Laval.

Urry, J. (2005). *Sociologie des mobilités : Une nouvelles frontière pour la sociologie?*. Paris: Armand Colin.

Vandenberghe, V. (1996). Belgian 'cream-skimming': more Choice of School Has Led to Problems. *New Economy*, 3(4), 230-234.

van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. (1^e éd.). Paris: Presses universitaires de France.

van Zanten, A. (2004). *Les classes moyennes, l'école et la ville : la reproduction renouvelée*. Bruxelles: De Boeck.

van Zanten, A. (2007). Individualisme et solidarité dans les choix éducatifs des familles. Dans S. Paugam (dir.), *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales* (p. 705-720). Paris : Presses universitaires de France.

van Zanten, A. (2009a). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris: Presses universitaires de France.

van Zanten, A. (2009b). Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 5(180), 24-35.

van Zanten, A. (2009c). Le travail éducatif parental dans les classes moyennes et supérieures. Deux modes contrastés d'encadrement des pratiques et des choix des enfants. *Informations sociales*, 154(4), 80-87.

van Zanten, A. et Obin, J.-P. (2010). *La carte scolaire*. Paris: Presses universitaires de France.

Vatz Laaroussi, M. (2008). Les familles immigrantes et l'intervention intergénérationnelle. Dans G. Legault et L. Rachédi (dir.), *L'intervention interculturelle* (p. 229-249). Montréal, Canada: Gaëtan Morin.

Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311.

Vergari, S. (2007). The Politics of Charter Schools. *Educational Policy*, 21(1), 15-3.

Vincent, C. et al. (2010). Local Links, Local Knowledge: choosing care settings and schools. *British Educational Research Journal*, 36(2), 279-298.

Vincent, C. et al. (2012). Being Strategic, Being Watchful, Being Determined: Black Middle-Class Parents and Schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 33(3), p. 337-354.

Vincent, J. W. (2014). *Représentations sociales de la réussite/échec scolaire d'élèves haïtiens arrivés à l'école secondaire québécoise après le séisme en Haïti le 12 janvier 2010, ainsi que celles d'enseignants et de directions d'école* [Thèse de doctorat]. Université de Montréal.

Vultur, M. (1997). Raymond Boudon et le paradigme de l'individualisme méthodologique. *Aspects sociologiques*, 6(1), 30-37.

Weber, M. (1965). *Essais sur la Théorie de la Science*. Paris: Plon.

Weber, M. (1971). Les relations communautaires ethniques. Dans M. Weber (dir.), *Économie et société : tome 2* (p. 124-144). Paris: Plon.

Weekes-Bernard, D. (2007). *School Choice and Ethnic Segregation. Educational Decision-making among Black and Minority Ethnic Parents*. London: Runnymede Trust.

Whelan et al. (2012). The role of social institutions in intergenerational mobility. Dans T. M. Smeeding et al. (dir.), *Persistence, power and privilege: The comparative study of intergenerational mobility* (pp. 331-367). New York, NY: Russell Sage Foundation.

Witte, J. F. (1996). Who Benefits from the Milwaukee Choice Program?. Dans B. Fuller et al. (dir), *Who Chooses? Who Loses? Culture, Institutions, and the Unequal Effects of School Choice* (p. 118-137). New York: Teachers College Press.

Witte, J. F., Schlomer, P. A. et Shober, A. F. (2007). Going Charter? A study of School District Competition in Wisconsin. *Peabody Journal of Education*, 82(2-3), 410-439.

Yoon, E.-S. et Gulson, K. N. (2010). School choice in the stratilingual city of Vancouver. *British journal of sociology of education*, 31(6), 703-718.

Zhou, M. et al. (2008). Success attained, deterred, and denied: Divergent pathways to social mobility in Los Angeles' new second génération. *ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 620, 37-61.

Annexe 1 – Certificat éthique délivré par l'Université de Montréal



Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche

19 juillet 2016

Madame Véronique Grenier
Candidate au doctorat
Administration et fondements de l'éducation - Faculté des sciences de l'éducation

OBJET: Approbation éthique

Mme Véronique Grenier,

Le *Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER)* a étudié le projet de recherche intitulé « Le choix de l'école secondaire francophone des parents immigrants de Montréal » et a délivré le certificat d'éthique demandé suite à la satisfaction des exigences précédemment émises.

Notez qu'il y apparaît une mention relative à un suivi annuel et que le certificat comporte une date de fin de validité. En effet, afin de répondre aux exigences éthiques en vigueur au Canada et à l'Université de Montréal, nous devons exercer un suivi annuel auprès des chercheurs et étudiants-chercheurs.

De manière à rendre ce processus le plus simple possible et afin d'en tirer pour tous le plus grand profit, nous avons élaboré un court questionnaire qui vous permettra à la fois de satisfaire aux exigences du suivi et de nous faire part de vos commentaires et de vos besoins en matière d'éthique en cours de recherche. Ce questionnaire de suivi devra être rempli annuellement jusqu'à la fin du projet et pourra nous être retourné par courriel. La validité de l'approbation éthique est conditionnelle à ce suivi. Sur réception du dernier rapport de suivi en fin de projet, votre dossier sera clos.

Il est entendu que cela ne modifie en rien l'obligation pour le chercheur, tel qu'indiqué sur le certificat d'éthique, de signaler au CPER tout incident grave dès qu'il survient ou de lui faire part de tout changement anticipé au protocole de recherche.

Nous vous prions d'agréer, Madame, l'expression de nos sentiments les meilleurs,



Jean Poupart, Président
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER)
Université de Montréal

JP/RS/rs


c.c. Gestion des certificats, BRDV
Marie-Odile Magnan, Professeure agrégée, Administration et fondements de l'éducation - Faculté des sciences de l'éducation
Lucie Lefrançois
p.j. Certificat CPER-16-079-D

adresse postale
3744 Jean-Brillant, B-430-8
C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7
www.cper.umontreal.ca

Téléphone : 514-343-6111 poste 1896
cper@umontreal.ca

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPEP), selon les procédures en vigueur, en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.

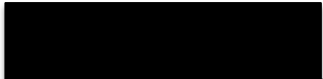
Projet	
Titre du projet	Le choix de l'école secondaire francophone des parents immigrants de Montréal
Étudiante requérant	Véronique Grenier  Candidate au doctorat, Administration et fondements de l'éducation - Faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal
Financement	
Organisme	CRSH
Programme	Bourse de doctorat
Titre de l'octroi si différent	--
Numéro d'octroi	--
Chercheur principal	--
No de compte	--
Approbation reconnue	
Approbation émise par	non
Certificat:	s.o.

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPEP qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPEP.

Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPEP.


Jean Poupard, Président
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
Université de Montréal

19 juillet 2016
Date de délivrance

1 août 2017
Date de fin de validité

Annexe 2 – Guide d’entretien individuel : version française

Schéma d’entretien individuel – Le choix de l’école secondaire de parents immigrants de Montréal pour leur(s) enfant(s)

Grands thèmes pour les questions de l’entretien:

1. Expérience migratoire et familiale
2. Choix de l’école secondaire
3. Expériences avec le système éducatif pendant les études primaires de(s) enfant(s)
4. Représentations du système éducatif québécois et du pays d’origine
5. Projection de votre(vos) enfants dans le futur

Mise en contexte à lire au répondant en débutant l’entretien

Au cours de cette entrevue, vous serez amené à relater votre histoire de vie personnelle, en lien avec vos expériences liés à votre immigration et le parcours scolaire de votre(vos) enfant(s).

Il ne s’agit pas d’une liste de questions auxquelles on répond comme dans un sondage, mais plutôt de certaines questions générales touchant à quelques thèmes spécifiques à votre parcours individuel et familial ainsi qu’au parcours scolaire de votre(vos) enfant(s).

Ainsi, en cours de route, je vous demanderai de me raconter votre expérience personnelle relative à ces questions générales et vous laisserai évidemment libre de répondre à votre guise. N’hésitez donc pas à me raconter ce qui vous apparaît intéressant et pertinent sans gêne.

Enfin, je vous rappelle que, bien entendu, tous vos propos et tous les renseignements que vous me fournirez, de même que mes notes personnelles, seront publiés de façon à ne pas vous identifier. Néanmoins, si vous ne vous sentez pas à l’aise de me communiquer certains renseignements, sentez-vous libre de ne pas répondre.

Nous sommes maintenant prêts à commencer l’entretien!

I – Expérience migratoire et familiale

1. Pour commencer, j'aimerais que vous me parliez un peu de votre famille et de votre immigration.
 - ✓ Membres de la famille (conjoint(e), enfant(s), famille immédiate, etc.)
 - ✓ Langue(s) parlée(s) à la maison
 - ✓ Scolarité et profession dans le pays d'origine (répondant et conjoint(e))
 - ✓ Profession au Québec (répondant et conjoint(e))
 - ✓ Trajectoire migratoire (pays d'origine, raison(s) de la migration, raison(s) choix Canada et Québec, processus d'acculturation et d'intégration, etc.)
 - ✓ Projet d'immigration? Quel est-il? Réussi/Échec? Pourquoi? Quels aspects?
 - ✓ Rapport entretenu avec le pays d'origine (sentiment d'attachement, voyage(s), membre(s) de la famille y habitant, etc.) (répondant et conjoint(e))
 - ✓ Rapport avec le pays d'accueil (sentiment d'appartenance ou d'exclusion, intégration, etc.) (répondant et conjoint(e))
 - ✓ Rapport avec les deux langues officielles (français, anglais) (répondant et conjoint(e))
 - ✓ Quartier(s) habité(s) à Montréal (niveau socio-économique, composition ethnique, accessibilité des transports, centres communautaires, etc.) et raisons du lieu de résidence (choix résidentiel?)
 - ✓ Place du projet scolaire dans projet immigration

II – Choix de l'école secondaire

2. Quelle école secondaire avez-vous choisie? Pouvez-vous me la décrire?
 - ✓ Privée, publique enrichie ou projets particuliers, publique?
 - ✓ Statut spécifique (école en milieu défavorisé, etc.)
 - ✓ Composition ethnique et sociale de la population étudiante?
 - ✓ Composition ethnique et sociale du personnel scolaire?
 - ✓ Services éducatifs offerts?
 - ✓ Autres services offerts?
 - ✓ Quartier dans lequel elle se trouve (description quartier)?
3. Pourquoi avoir choisi cette école?
 - ✓ Réputation de l'école?
 - Comment connaissez-vous la réputation de l'école?
 - ✓ Performance académique de l'école?
 - Comment connaissez-vous la performance académique de l'école?
 - ✓ Curriculum scolaire spécifique recherché?
 - ✓ Culture scolaire recherchée (code disciplinaire, valeurs véhiculées, religion, etc.)?
 - ✓ Distance entre maison et école (choix résidentiel)?
 - Relativisation de la distance?
 - ✓ École de quartier? Si non, pourquoi pas?
 - ✓ Lien particulier avec l'école (sentiment de communauté, etc.)?
 - ✓ Autre(s) enfant(s) de la fratrie y va/vont ou y est/sont allé(s)?
 - ✓ École choisie par d'autres parents (membres ou amis de la famille)?
 - ✓ Composition sociale et ethnique de la population étudiante?

- ✓ Services éducatifs recherchés?
 - ✓ Autres services recherchés (service garde, activités parascolaires, etc.)?
 - ✓ École en continuation avec l'école primaire?
 - ✓ École choisie par la plupart des parents de l'école primaire?
 - ✓ Enlignée avec les performances académiques de votre(vos) enfant(s)?
 - ✓ Enlignée avec la personnalité de votre(vos) enfant(s)?
4. Comment en êtes-vous venus à choisir cette école?
- ✓ Discussion avec conjoint(e), enfant, autres membres de la famille?
 - Comment se sont passées les discussions avec votre enfant (conflit, consensus, respect, etc.)?
 - Comment se sont passées les discussions avec votre conjoint(e) (conflit, consensus, respect, etc.)?
 - ✓ Recours à des personnes de l'entourage pour obtenir de l'information?
 - Qu'est-ce qu'elles vous ont dit?
 - ✓ Recours à des membres du personnel scolaire? Si oui, lesquels?
 - Quelles informations avez-vous demandé?
 - Qu'est-ce qu'ils vous ont dit?
 - ✓ Recours à des organismes communautaires? Si oui, lesquels?
 - Comment est-ce qu'ils vous ont aidé (informations, diriger vers des écoles, etc.)?
 - ✓ Autres sources d'information?
 - ✓ Visiter l'école?
5. Avez-vous considéré d'autres écoles? Si oui, lesquelles et pourquoi leur non choix?
- ✓ Refus de la part des autres écoles?
 - Quels sont les motifs de refus (examen échoué, trop d'inscription, délai de réponse trop long, etc.)?
 - ✓ Distance?
 - ✓ Impossibilités dues à la législation (école dans une autre commission scolaire, école anglophone, etc.)?
 - ✓ Contraintes économiques (impossibilité de choisir privé ou public enrichi, impossibilité de choisir école publique autre que celle du quartier, etc.)?
 - ✓ Composition ethnique et sociale de la population étudiante de ces écoles?
 - ✓ Non désir de(s) enfant(s) d'aller dans ces écoles?
 - ✓ S'avèrent ne pas correspondre aux critères recherchés?
 - ✓ Membres ou amis de la famille n'ont finalement pas envoyé leur(s) enfant(s) à ces écoles?
 - ✓ Entendu de mauvais commentaires sur ces écoles?
6. Considérez-vous que vous fussiez bien informés lorsque vous avez fait votre choix?
- ✓ Connaissez-vous les autres choix (offres éducatives) qui étaient à votre portée?
 - ✓ Connaissez-vous les lois à l'égard du choix de l'école (loi 101, loi école quartier, etc.)?
 - ✓ Connaissez-vous bien l'école que vous avez choisie?
7. Étiez-vous à l'aise avec le système éducatif québécois lorsque vous avez fait votre choix?
- ✓ Connaissance du système éducatif québécois (fonctionnement, différents types d'écoles, etc.)?

- ✓ Connaissance de la langue française (difficultés à interagir avec personnel scolaire, difficultés à obtenir de l'information, etc.)?

8. Qu'avez-vous pensé de la loi 101?

9. Votre(vos) enfant(s) est(sont)-il(s) allé(s) dans une autre école secondaire avant? Si oui, pourquoi avoir changé d'école?

- ✓ Problèmes scolaires ou sociales expérimentés par votre(vos) enfant(s)?
- ✓ Insatisfactions (problèmes) avec l'école précédente? Si oui, lesquels?
- ✓ Changement dû à la législation ou administration?
- ✓ Déménagement? Pourquoi? Liens avec école voulue?
- ✓ Changements dans la situation économique de la famille?
- ✓ Influences de votre entourage?

III – Expériences avec le système éducatif lors des études primaires de l'enfant

10. Quelle(s) écoles primaire(s) avez-vous choisies? Pouvez-vous me la(les) décrire?

- ✓ Privée, publique enrichie ou projets particuliers, publique?
- ✓ Composition ethnique et sociale de la population étudiante?
- ✓ Composition ethnique et sociale du personnel scolaire?
- ✓ Services éducatifs offerts?
- ✓ Autres services offerts?

11. Pourquoi avoir choisi cette(ces) école(s)?

- ✓ Réputation de l'école?
 - Comment connaissiez-vous la réputation de l'école?
- ✓ Performance académique de l'école?
 - Comment connaissiez-vous la performance académique de l'école?
- ✓ Curriculum scolaire spécifique recherché?
- ✓ Culture scolaire recherchée (code disciplinaire, valeurs véhiculées, religion, etc.)?
- ✓ Distance entre maison et école (choix résidentiel)?
- ✓ École de quartier?
- ✓ Autres enfants y vont ou y sont allés?
- ✓ Choix de cette école par d'autres parents de votre entourage?
- ✓ Composition sociale et ethnique de la population étudiante?
- ✓ Autres services recherchés (service garde, activités parascolaires, etc.)?

12. Comment en êtes-vous venus à choisir cette(ces) école(s)?

- ✓ Discussion avec conjoint(e), enfant, autres membres de la famille?
 - Comment se sont passées les discussions avec votre enfant (conflit, consensus, respect, etc.)?
 - Comment se sont passées les discussions avec votre conjoint(e) (conflit, consensus, respect, etc.)?
- ✓ Recours à des personnes de l'entourage pour obtenir de l'information?
 - Qu'est-ce qu'elles vous ont dit?
- ✓ Recours à des membres du personnel scolaire? Si oui, lesquels?

- Quelles informations avez-vous demandé?
- ✓ Recours à des organismes communautaires? Si oui, lesquels?
 - Comment est-ce qu'ils vous ont aidé (informations, directions avec des écoles, etc.)?
- ✓ Autres sources d'information?
- ✓ Visiter l'école?

13. Avez-vous aimé cette(ces) école(s)? Qu'est-ce que vous avez aimé et moins aimé?

- ✓ Qu'avez-vous pensé du personnel scolaire (directeur, enseignants, etc.)?
- ✓ Qu'avez-vous pensé du curriculum scolaire (contenu des cours)?
- ✓ Qu'avez-vous pensé du support scolaire offert?
- ✓ Qu'avez-vous pensé de l'ambiance qui régnait à l'école?
- ✓ Difficultés rencontrées par vous ou votre(vos) enfant(s)?
- ✓ Implications auprès de l'école (comité de parents, participation activités parascolaires, etc.)?
- ✓ Qu'avez-vous pensé de l'encadrement scolaire (la disponibilité des enseignants, les qualifications des enseignants, la présence de mentorats, le suivi pédagogique, la présence de spécialistes, l'organisation des classes selon les capacités des élèves, etc.)?
- ✓ Qu'avez-vous pensé de l'encadrement disciplinaire (un code disciplinaire strict, le port d'un uniforme, application d'une politique anti-drogue et anti-violence, etc.)?
- ✓ Qu'avez-vous pensé du curriculum scolaire (la variété des cours, la présence de cours avancés, le type de cours privilégiés (cours de base versus cours à orientation pédagogique expressive), les ressources (matériels) disponibles, la présence d'activités parascolaires, etc.)?
- ✓ Qu'avez-vous pensé de la culture scolaire (aux valeurs véhiculées par les écoles (valeurs religieuses, valeurs de respect, valeurs communautaires, etc.), accent mis sur la réussite scolaire versus sur l'accompagnement des élèves, culture scolaire d'excellence, etc.)?

14. Est-ce que votre expérience avec les écoles primaires a influencé votre choix de l'école secondaire? Si oui, comment?

- ✓ Changer de public à privé ou vice-versa?
- ✓ Changer pour école publique avec programme enrichi ou vice-versa?
- ✓ Changer de types de composition sociale ou ethnique de la population étudiante?

15. Dossier scolaire de votre(vos) enfant(s) au primaire (réussite, difficultés, etc.)

- ✓ A-t-il influencé votre choix de l'école secondaire?

IV – Représentations du système éducatif québécois et du pays d'origine

16. Selon votre expérience avec les écoles où sont allés/vont vos enfants et vos connaissances, que pensez-vous du système éducatif québécois? Que pensez-vous de/du :

- ✓ Encadrement scolaire?
- ✓ Encadrement disciplinaire?
- ✓ Curriculum scolaire?
- ✓ Culture scolaire?

- ✓ Voyez-vous (ou considérez-vous qu'il y a) des différences sur ces aspects entre le secteur public et privé? Si oui, quelles sont-elles?
17. Est-ce que cela correspond à l'idée que vous aviez du système éducatif avant votre arrivée?
- ✓ Quelles étaient vos représentations du système éducatif?
 - ✓ D'où vos informations provenaient (membres de la famille, amis, etc.)?
 - ✓ Quelle était la place du projet scolaire dans votre projet migratoire?
18. Votre perception du système éducatif public québécois a-t-elle changé depuis votre arrivée?
- ✓ Si oui, pourquoi?
 - ✓ Quels sont les événements ayant contribué à ce changement?
19. Avez-vous pensé retourner dans votre pays pendant les études de votre(vos) enfant(s) (lien du retour avec type d'éducation pour les enfants)? Pourquoi?
20. Voyez-vous des différences entre le système éducatif du Québec et celui de votre pays d'origine?
- ✓ Si oui, lesquelles? Si non, pourquoi sont-ils, à votre avis, similaires?
 - Type d'encadrement scolaire?
 - Méthodes d'enseignement?
 - Type de discipline scolaire?
 - Fonctions (mission) différentes?
 - Cultures scolaires différentes?
 - Reconnaissances différentes internationalement?
21. Comment décrieriez-vous vos expériences dans le système éducatif de votre pays d'origine?
- ✓ Avez-vous de bons souvenirs? De mauvais souvenirs?
 - ✓ Dans quel type d'école êtes-vous allés (privé, public, religieux, curriculum spécifique, etc.)?
 - ✓ Est-ce que ces expériences ont influencé vos choix d'écoles (primaire et secondaire) ici au Québec? Si oui, comment?
22. Donc pour vous le public (ou le privé) c'était une option? Si le public correspondait à vos attentes, vous l'auriez choisi?
23. Auriez-vous préféré que votre enfant soit éduqué dans votre pays d'origine? Pourquoi? Ait la même éducation que vous? Pourquoi?

V – La projection de votre(vos) enfant(s) dans le futur

24. Qu'est-ce que vous prévoyez (aimeriez) pour votre(vos) enfant(s) dans le futur?
- ✓ Études collégiales? universitaires? Quel type de programme (voulus et non voulus)? Dans quelle ville, province, pays? Dans quelles langues?
 - ✓ Profession/travail? Dans quelle ville, province, pays? Dans quelles langues idéalement?
25. Pourquoi ces aspirations?

- ✓ Pour le statut social?
- ✓ Pour les débouchés professionnels?
- ✓ Pour le salaire?
- ✓ Pour le prestige?
- ✓ Rapport avec leur immigration (déqualification professionnelle, difficultés marché du travail dues à la discrimination)?
- ✓ Autres raisons?

26. Comment, si c'est le cas, le fait d'envoyer votre enfant à l'école "x" s'inscrit dans ce projet futur?

Annexe 3 – Guide d’entretien individuel : version anglaise

Interview guideline – Immigrant parents’ school choice in Montréal

Themes guiding the interview:

1. Migration and family experience
2. High school choice
3. Experiences with the education system during the children’s elementary school
4. Representations of the Québec’s educational system and country of origin
5. Future plans for your child(ren)

To read to the respondent before beginning the interview

During this interview, you will be asked to tell your personal life story, pertaining to your family and school experiences, your educational choices for your child(ren) and your sense of belonging.

You will not be asked to answer a list of survey questions, but to answer general questions about specific themes pertaining to your individual life course and to your child(ren) educational pathway(s).

Thus, while doing the interview, I will ask you to tell me about your personal experience concerning these general questions. You will be free to answer it as you wish. Do not hesitate to tell me what you think might be interesting and pertinent and this, without feeling embarrassed.

Finally, I re-ensure that obviously all the testimony and personal information you will share with me, as well as my personal notes, will never appear on research publications. Nevertheless, if you are not comfortable to share some information, please feel free not to answer.

We are now ready to start the interview!

I – Migration and family experience

1. To start with, I would like you to tell me about your family.
 - ✓ Family members (partner, children, immediate family members, etc.)
 - ✓ Language(s) spoken at home
 - ✓ Schooling and work in their country of origin (participant and partner)
 - ✓ Work in the province of Quebec (participant and partner)
 - ✓ Migration pathway (country of origin, reason(s) for migrating, reason(s) to choose Canada and Québec, acculturation and integration process, etc.)
 - ✓ Immigration project? What it was? Succeeded? Sense of failure? Why? What aspects?
 - ✓ Feeling towards your country of origin (attachment, travels, family members still living there, etc.) (participant and partner)
 - ✓ Feeling towards Canada and Québec (attachment, feeling of exclusion, integration, etc.) (participant and partner)
 - ✓ Ways of relating to languages (namely French and English)? to Bill 101? (participant and partner)
 - ✓ Residential areas lived in Montréal (socio-economic level, ethnic backgrounds, access to public transportation, community centers, etc.) and reason(s) to live there (residential choice?)
 - ✓ Importance of education within the immigration project

II – High school choice

2. Which high school did you choose? Can you describe it?
 - ✓ Private, public enriched or with a particular project, public?
 - ✓ Pupils' ethnic and social backgrounds?
 - ✓ Ethnic and social backgrounds of the school staff?
 - ✓ Educational services available?
 - ✓ Other services?
 - ✓ Area in which the school is located?
3. Why did you choose this school?
 - ✓ School reputation?
 - How did you know the school reputation?
 - ✓ School academic performance?
 - How did you know the school academic performance?
 - ✓ Specific school curriculum sought?
 - ✓ Specific school culture wanted (disciplinary code, values sought, religion, etc.)?
 - ✓ Distance between house and school (residential choice?)
 - Relativisation of the distance?
 - ✓ Neighborhood school? If not, why not?
 - ✓ Specific link with the school (community feeling, etc.)?
 - ✓ Other brother(s) or sister(s) that go/went to the school?
 - ✓ School chosen by other closed relatives (family members or friends)?
 - ✓ Pupils' ethnic and social backgrounds?
 - ✓ Educational services available?

- ✓ Other services sought (extracurricular activities, etc.)?
 - ✓ School in continuation with the elementary school?
 - ✓ School chosen by most of the parents that had a child at the elementary school?
 - ✓ Fits with your child' academic performance?
 - ✓ Fits with your child's personality?
4. How did you choose the school?
- ✓ Discussions with your partner, child, family members?
 - How did your discussions with your child go (conflict, consensus, respect, etc.)?
 - How did your discussions with your partner go (conflict, consensus, respect, etc.)?
 - ✓ Use of persons of the entourage to get information?
 - What did they tell you?
 - ✓ Use of the school staff? If yes, which one?
 - Which information did you ask?
 - What did they tell you?
 - ✓ Use of community centers? If yes, which ones?
 - How did they help you (information given, suggestions of schools, etc.)?
 - ✓ Other sources of information?
 - ✓ Went to « Open Doors »?
5. Did you consider other schools? If yes, which ones and why rejecting them?
- ✓ Refusal by the other schools?
 - What are the reasons for refusal (exam failed, too much inscriptions, delay of response too long, etc.)?
 - ✓ Distance?
 - ✓ Impossibilities dues to legislation (school in another school board, English school, etc.)?
 - ✓ Economic constraints (impossibility to choose a private school or an enriched public school, impossibility to choose a public school other than the one in the neighborhood, etc.)?
 - ✓ Pupils' ethnic and social backgrounds of those schools?
 - ✓ Child don't want to go to those schools?
 - ✓ Doesn't meet the criterias looked for?
 - ✓ Family members or friends didn't send their kids there after all?
 - ✓ Heard bad comments?
6. Do you consider being well informed when you made the choice?
- ✓ Did you know the other educational choices that were in your reach?
 - ✓ Did you know the laws regarding school choice ?
 - ✓ Did you know well the school chosen?
7. Were you at ease with Québec's educational system when you did your choice?
- ✓ Knowledge of Québec's educational system (the way it works, different type of schools, etc.)?
 - ✓ Knowledge of french language (difficulties to interact with school staff, difficulties in obtaining information, etc.)?
8. What did think when you arrived in Quebec and what do think at the moment of bill 101?
9. Did you child(ren) attend another high school? If yes, why did you change?

- ✓ Problems at school? If yes, which kind?
- ✓ Problems with the school?
- ✓ Legislative changes?
- ✓ Moving out? Changing neighborhood? Why? Linked with schools?
- ✓ Changes in the family economic situation?
- ✓ Influences from your entourage?

III – Experiences with the educational system during your child(ren)’ elementary education

10. Which elementary school(s) did you choose? Can you describe it(them)?

- ✓ Private, public enriched or with a specific projects, public?
- ✓ Pupils’ ethnic and social backgrounds?
- ✓ School staff’s ethnic and social backgrounds?
- ✓ Educational services available?
- ✓ Other services?

11. Why did you choose this(those) school(s)?

- ✓ School reputation?
 - How did you know the school reputation?
- ✓ School academic performance?
 - How did you know the school academic performance?
- ✓ Specific school curriculum sought?
- ✓ Specific school culture wanted (disciplinary code, values sought, religion, etc.)?
- ✓ Distance between house and school (residential choice)?
 - Relativisation of the distance?
- ✓ Neighborhood school?
- ✓ Other child(ren) that go/went to this(those) school(s)?
- ✓ School chosen by other closed relatives (family members or friends)?
- ✓ Pupils’ ethnic and social backgrounds?
- ✓ Others services sought?

12. How did you choose the school?

- ✓ Discussions with your partner, child, family members?
 - How did your discussions with your child go (conflict, consensus, respect, etc.)?
 - How did your discussions with your partner go (conflict, consensus, respect, etc.)?
- ✓ Use of persons of the entourage to get information?
 - What did they tell you?
- ✓ Use of the school staff? If yes, which one?
 - Which information did you ask?
 - What did they tell you?
- ✓ Use of community centers? If yes, which ones?
 - How did they help you (information given, suggestions of schools, etc.)?
- ✓ Other sources of information?
- ✓ Went to « Open Doors »?

13. Did you like this(those) school(s)? What did you like about it(them)? What did you like less? What did you think about :
- ✓ School staff (directors, teachers, etc.)?
 - ✓ Curriculum?
 - ✓ Support offered to your child(ren)?
 - ✓ School's atmosphere?
 - ✓ Difficulties experienced by your child(ren)?
 - ✓ Implications within the school(s) (parents' committee, participation to extracurricular activities, etc.)?
 - ✓ Academic support given at the school (teachers' availabilities, teachers' qualifications, tutoring, pedagogical follow up, specialists, class organization, etc.)?
 - ✓ Discipline (strict disciplinary rules, wearing a uniform, no drugs and violence policy, etc.)?
 - ✓ Curriculum (various courses, advanced classes, type of courses (traditional, expressive, etc.), resources (material, etc.) availables, extracurricular activities, etc.)?
 - ✓ School culture (values promoted by the school(s) (religious, respect, etc.), emphasis on academic success versus supporting students, school culture of excellence, etc.)?
14. Do your experiences with elementary schools have influenced your high school choice? If yes, how?
- ✓ Changing from public to private or vice versa?
 - ✓ Changing for an enriched public school?
 - ✓ Changing pupil's ethnic and social backgrounds?
15. Your child's academic record during his/her elementary education (success, difficulties, etc.)
- ✓ Did it influence your high school choice?

IV – Representations of Québec's educational system and country of origin

16. According to your experiences with the schools your child(ren) went/go to and what you heard, what do you think about the Québec's educational system? What do you think of :
- ✓ Support given to students?
 - ✓ Discipline?
 - ✓ Curriculum?
 - ✓ School culture?
 - ✓ Do you see differences on these aspects between the public and private sectors? If yes, what are they?
17. Does it match what you thought of the Québec's educational system before your arrival?
- ✓ What were your representations of the Québec's educational system?
 - ✓ Where did you get those informations (family member, friends, etc.)?
 - ✓ What was the place accorded to your child's school project in your migration project?
18. Does your perception of the Québec's educational system changed since your arrival?
- ✓ If yes, why?
 - ✓ What are the events that contributed to this change?

19. Did you at any point of your child(ren) school path think about going back to your country or leave Québec or Canada? Why? Links with the type of education found in the country of origin.
20. Do you see any differences between the education system in Québec and the one in your country?
- ✓ If yes, what are they? If no, why are they, according to you, similar?
 - Support given to the students?
 - Teaching methods?
 - Discipline?
 - School Duties?
 - School culture?
 - Recognized internationally?
21. How would you describe your experiences in the educational system of your country?
- ✓ Do you have good memories? Bad memories?
 - ✓ In what kind of school did you go to (private, public, religious, etc.).
 - ✓ Have your experiences influenced your school choices here in Quebec? How?
22. If public schools (private schools if the participant chose a public school) met your expectations, would you have chose one?
23. Would you have preferred if your child(ren) had been educated in your country of origin? Why?

V – Future plans for your child(ren)

24. What do you expect (would like) for your child(ren)'s future?
- ✓ Go to college? University? What kind of program? Programs desired and not desired? In what city, province, country? In which languages?
 - ✓ Which professions/work? In what city, province, country? In which languages?
25. Why these aspirations?
- ✓ Social statut?
 - ✓ Career opportunities?
 - ✓ Integration to the work market?
 - ✓ Salary?
 - ✓ Prestige?
 - ✓ Related to immigration (unrecognized diplomas, difficulties finding jobs in the work market due to discrimination)?
 - ✓ Other reasons?
26. How, if that is the case, the fact of sending your child to school "x" is part of your future plans for your child(ren)?

Annexe 4 – Fiche sociodémographique du participant : version française

Numéro du répondant :

Sexe : _____ **Âge :** _____

Pays d'origine : participant(e) : _____ conjoint(e) : _____

Langue(s) maternelle(s) : participant(e) : _____ conjoint(e) : _____

Langue(s) d'usage au quotidien : participant(e) : _____ conjoint(e) : _____

Niveau d'éducation dans le pays d'origine : participant(e) : _____ conjoint(e) : _____

Reconnaissance des diplômes : participant(e) : _____ conjoint(e) : _____

Niveau d'éducation acquis dans le pays d'accueil (s'il y a lieu) :

participant(e) : _____ conjoint(e) : _____

Année d'arrivée au Canada : participant(e) : _____ conjoint(e) : _____

Statut d'immigration (réfugié, immigrant économique, immigrant familial, etc.) :

participant(e) : _____ conjoint(e) : _____

État civil :

Marié(e)

Vivant en union libre (conjoint de fait)

Divorcé(e)

Séparé(e), mais toujours légalement marié(e)

Veuf(ve)

Célibataire (jamais marié(e))

Nombre d'enfants :

Revenu familial annuel brut (avant impôt) :

- Aucun revenu
- Entre 1 \$ et 9 999 \$
- Entre 10 000 \$ et 14 999 \$
- Entre 15 000 \$ et 19 999 \$
- Entre 20 000 \$ et 29 999 \$
- Entre 30 000 \$ et 49 999 \$
- 50 000 \$ et plus
- Je préfère ne pas répondre

Annexe 6 – Formulaire de consentement : version française



Faculté des sciences de l'éducation
Département d'administration et des fondements de l'éducation

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche doctorale : Le choix de l'école secondaire des parents immigrants de Montréal.

Chercheuse principale : Véronique Grenier, candidate au doctorat, Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Directrice de la recherche doctorale : Marie-Odile Magnan, Professeure agrégée, Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Source de financement : Ce projet reçoit, ou a reçu, l'appui financier du *Conseil de recherches en sciences humaines* (CRSH) du Canada et du *Fonds de Recherche du Québec - Société et Culture* (FRQSC).

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique les objectifs de ce projet de recherche ainsi que ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

1. Objectifs de la recherche

Ce projet vise à mieux comprendre le processus de sélection de l'école secondaire (privée ou publique) des parents immigrants de Montréal.

2. Participation à la recherche

Votre participation à cette recherche consiste à me rencontrer pour une entrevue individuelle semi-dirigée (questions ouvertes) d'environ 90 minutes. L'entrevue aura lieu à un endroit et un moment que nous déciderons d'un commun accord. J'essayerai de vous accommoder le plus possible. Cette entrevue portera, tout d'abord, sur votre expérience familiale et migratoire, pour ensuite traiter de votre choix de l'école secondaire et de votre expérience avec le système éducatif québécois lors des études primaires. Finalement, l'entrevue portera sur les projets futurs que vous avez pour votre(vos) enfant(s). L'entrevue sera enregistrée en audio, puis transcrite intégralement.

3. Confidentialité

Les renseignements que vous donnerez demeureront confidentiels. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro. Seules moi-même et ma directrice de recherche doctorale, Professeure agrégée Marie-Odile Magnan, auront la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements papiers seront conservés dans un classeur sous clé dans le bureau de la chercheuse à l'Université de Montréal (un bureau fermé à clé). Les dossiers électroniques, dont les entrevues audio, concernant le projet auront un accès restreint grâce à un code d'accès connu seulement par moi-même et ma directrice de recherche. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Je m'assurerai également qu'aucun participant ne puisse être identifié de façon indirecte, par recoupements. Les renseignements personnels seront détruits dans 7 ans (y compris la copie de sauvegarde incluant ces renseignements personnels). Seules les données ne permettant pas de vous identifier pourront être conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation pour des fins de recherche.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courrez pas de risque particulier. Vous contribuerez cependant à l'avancement des connaissances sur la question du choix de l'école. Votre participation à la recherche pourrait également vous donner l'occasion de réfléchir à votre expérience migratoire ainsi qu'au parcours scolaire et professionnel de votre(vos) enfant(s).

Par contre, il est possible que certaines questions sur vos expériences éveillent des réflexions ou des souvenirs émouvants ou désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à m'en parler. Vous pourrez à tout moment refuser de répondre à une question ou même mettre fin à l'entrevue. S'il y a lieu, je vous aiderais à trouver l'aide dont vous avez besoin. Voici quelques organismes auxquels vous pouvez faire appel :

Centres d'aide aux immigrants à Montréal :

- Centre d'aide aux familles immigrantes : 4741, rue de Verdun, Verdun (QC) H4G1M9 (514) 844-3340.
- Accueil aux immigrants de l'est de Montréal : 5960, rue Jean-Talon Est, bureau 209, Saint-Léonard (QC) H1S1M2 (514) 723-4939
- Alliance pour l'accueil et l'intégration des immigrants-es : 5165, chemin Queen Mary, bureau 350, Montréal (QC) H3W1X7 (514) 737-3642.
- Centre social d'aide aux immigrants : 6201 rue Laurendeau, Montréal (QC) H4E3X8 (514) 932-2953.
- Pour obtenir plus d'organismes, veuillez consulter le site suivant : http://www.immigreur.com/page/Immigrer_De_laide_une_fois_au_Quebec_ou_au_Canada_Organismes_daide_et_daccueil_des_immigrants_sur_place.html

Lignes téléphoniques d'aide (ouvertes 24 heures/7 jours) :

- Tel-Aide : (514) 935-1101
- Tel-Écoute : (514) 493-4484
- LigneParent : 1-(800) 361-5085

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse au numéro de téléphone

indiqué à la fin de ce formulaire de consentement. Si vous vous retirez de la recherche, tous les renseignements qui auront été recueillis vous concernant seront détruits au moment de votre retrait. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

6. Compensation

Aucune compensation n'est donnée suite à votre participation à cette recherche.

7. Diffusion des résultats

Si vous désirez connaître les conclusions de la recherche, veuillez inscrire votre adresse électronique à la partie B) Consentement, à la fin de ce document. Vos coordonnées resteront strictement confidentielles et ne serviront qu'aux fins de transmission des résultats. Ainsi, nous pourrions vous informer par courriel lors de la publication d'articles scientifiques.

8. Remerciements

Votre collaboration est précieuse pour la réalisation de cette recherche ainsi que pour l'avance des connaissances et nous vous remercions d'y participer.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions concernant ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____
Adresse électronique : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées. Je m'engage aussi à respecter la confidentialité du participant et les conditions stipulées dans le formulaire.

Signature de la
chercheuse : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec : Véronique Grenier, chercheuse principale du projet, au numéro de téléphone suivant : [REDACTED] ou à l'adresse courriel suivante : [REDACTED], ou Professeure agrégée Marie-Odile Magnan, superviseure du projet de recherche, au numéro de téléphone suivant : [REDACTED] ou à l'adresse courriel : [REDACTED].

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée, en toute confidentialité, à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone [REDACTED] [REDACTED] ou à l'adresse courriel suivante : [REDACTED] (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal par courriel à l'adresse suivante : [REDACTED] ou par téléphone au (514) 343-6111 poste 1896. Vous pouvez également consulter le portail des participants de l'Université de Montréal à l'adresse suivante : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Une copie signée du présent formulaire m'a été remise.

Annexe 7 – Formulaire de consentement : version anglaise



Faculté des sciences de l'éducation
Département d'administration et des fondements de l'éducation

CONSENT FORM

Research Title: Immigrant parents' high school choice in Montreal.

Researcher: Véronique Grenier, PhD Candidate, Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Research Supervisor: Marie-Odile Magnan, Associate Professor, Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Funding: This project is funded, or was funded, by the *Social Sciences and Humanities Research Council* (SSHRC) of Canada and the *Fonds de recherche du Québec – Société et Culture* (FRQSC).

A) INFORMATION TO PARTICIPANTS

Before accepting to participate in this research project, please take the time to read and understand the following information. This consent form explains the goals of this research project, its proceedings, advantages, disadvantages and risks. Please feel free to ask all the questions you deem useful to the person who gives you this document.

1. Research purposes

This project aims at better understanding the immigrant parents' high school choice process who leave in Montréal.

2. Research Participation

Your participation to this research consists of meeting the main researcher, Véronique Grenier, for an individual semi-structured interview (open questions) of approximately 90 minutes. The interview will be conducted at a place and time that the interviewer and interviewee will decide by mutual agreement. The researcher will do everything in her power to accommodate the participant. This interview will pertain to your migration and family experiences. Then, it will address your high school choice for your child(ren) and your experiences with the Québec's educational system. Finally, we will focus on the future plans you have for your child(ren). The audio of the interview will be recorded and transcribed integrally. The interview will be conducted in French or English, depending on your choice.

3. Confidentiality

The information you will give us will remain confidential. A number will be assigned to each research participant and only the researcher and the research supervisor will have access to the list

of participants with the corresponding numbers. Moreover, the information will be put in a locked up file-cabinet in the office of the main researcher at Université de Montréal (a lockable, enclosed office). Electronic documents (such as interview recordings) pertaining to this project will be kept in a locked computer (an access code will be known only by the researcher and the research supervisor). By no means we will publish information that could disclose your identity. The researchers will also make sure that your identity is not disclosed indirectly, by cross reference. Personal information will be destroyed in seven years (including the back-up copy which contains these personal information). Only data that do not disclose your identity could be kept after seven years and this, for research purposes.

4. Advantages and Disadvantages

By participating to this research, you do not run specific risks and you will contribute to the advancement of knowledge pertaining to immigrant parents' school choice. Your research participation could also give you the opportunity to think about your migration experiences and the school or professional pathways of your child(ren) by explaining it to the researchers; it could allow you to take a reflexive hindsight. However, it is possible that making an account of your experiences engenders some reflections or memories that are emotional or displeasing. If this is the case, please do not hesitate to inform the researcher. You can at any time refuse to answer a question or end the interview without giving explanations. If necessary, we will help you finding the help you need. Here are some organisms that you could contact if needed:

Welcome Centres for immigrants in Montréal :

- Centre d'aide aux familles immigrantes : 4741, rue de Verdun, Verdun (QC) (514) 844-3340
- Accueil aux immigrants de l'est de Montréal : 5960, rue Jean-Talon Est, bureau 209, Saint-Léonard (QC) H1S1M2, (514) 723-4939
- Alliance pour l'accueil et l'intégration des immigrants-es : 5165, chemin Queen Mary, bureau 350, Montréal (QC) H3W1X7, (514) 737-3642.
- Centre social d'aide aux immigrants : 6201 rue Laurendeau, Montréal (QC) H4E3X8, (514) 932-2953.
- For more resources, please consult :
http://www.immigrer.com/page/Immigrer_De_laide_une_fois_au_Quebec_ou_au_Canada_Organismes_daide_et_daccueil_des_immigrants_sur_place.html

Telephone lines (open 24 hours/7 days) :

- Tel-Aide : (514) 935-1101
- Tel-Écoute : (514) 493-4484
- LigneParent : 1-(800)-361-5085

5. Right to withdraw

Your participation is entirely voluntary. You are free to withdraw from this research at any time by simple verbal notice, without prejudice and without justifying your decision. If you decide to withdraw from the research, you can contact the researcher at the phone number appearing at the end of this consent form. If you withdraw from this research, all the information we collected concerning you will be deleted at the time of your withdrawal. However, once the publishing process is started, it will be impossible to destroy the analyzes and results based on your data.

6. Compensation

No compensation would be given following your participation to this research.

7. Dissemination of results

The participants who want to know the research results are invited to write their email address at the end of this document, in the B) Consentment section. These personal informations will remain strictly confidential and will only be used to send the research results. Thus, we will inform these participants by email when scientific articles will be published.

8. Appreciation of your participation

Your collaboration is precious in order to realize this study and we are grateful for your participation.

B) CONSENTMENT

I assert that I have read all the information on this consent form, that I have obtained all the answers to my questions pertaining to my research participation and that I understand the goal, content, advantages, risks and disadvantages of this research.

After reflection and a reasonable delay, I consent freely to participate to this research. I know that I can withdraw at any moment without prejudice, by simple verbal notice and without having to justify my decision.

Signature: _____ Date: _____
Name: _____ First Name: _____
Email address: _____

I assert that I have explained the goal, content, advantages, risks and disadvantages of this research and that I have answered questions to the best of my knowledge. I also agree to respect the confidentiality of the participant and conditions specified in this form.

Researcher's signature: _____ Date: _____
Name: _____ First Name: _____

If you have any question pertaining to this research or to withdraw from this project, please communicate with: Véronique Grenier, main researcher, at the following number: [REDACTED] [REDACTED] or at this email address: [REDACTED], or with Associate Professor Marie-Odile Magnan, research supervisor, at the following number: [REDACTED] [REDACTED] or at this email address: [REDACTED].

Any complaint concerning your participation to this research can be directed, in strict confidence, to the University of Montreal's Ombudsman at the following number [REDACTED] or at this email address: [REDACTED] **(the Ombudsman accepts collect calls).**

For any concerns about your rights or researchers' responsibilities regarding your participation to this project, please communicate with Comité plurifacultaire en éthique de la recherche at [REDACTED] or [REDACTED]. You could also consult this web site: <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

A copy of this signed consent form has been handed to me.

Annexe 8 – Exemple d’une fiche synthèse réalisée

Chéckina – 43 ans – originaire du Congo (Afrique subsaharienne)

revenu annuel familial brut auto-déclaré : entre 30 000 \$ et 49 999 \$; **niveau d’éducation familial** : baccalauréat; **nombre d’années passées au Canada** : 20 ans; **nombre d’enfants fréquentant ou ayant fréquenté une école secondaire** : 1; **pays d’origine du conjoint** : Congo (Afrique subsaharienne); **statut d’immigration** : réfugiée; **enfants nés au Québec**.

« C’est pour ça que j’ai opté pour l’école [privée] Sainte-Marcelline. C’est rassurant de savoir qu’elle est dans une école où elle aura la possibilité d’entrer dans des programmes contingentés si bien au cégep qu’à l’université »

« Le choix d’une école privée, c’est pour l’outiller, l’amener pour qu’elle ait l’accessibilité aux études supérieures. Des études supérieures qui mènent vers une bonne profession comme médecin ou quelque chose dans le domaine de la santé. (...) C’est pour qu’elle aille dans une profession où il n’y aura pas de discrimination. Si tu es médecin, ingénieur ou avocat, on ne va pas regarder forcément ta couleur » (contrer une discrimination envisagée)

Perceptions subjectives du marché scolaire montréalais :

- Hiérarchisation perçue : elle perçoit une distinction entre les programmes enrichis et sélectifs des écoles privées et publiques et les programmes réguliers du public. Elle estime, toutefois, que les écoles privées dispensent une meilleure éducation (jugement). Champ des possibles : programmes enrichis et sélectifs au public et écoles privées : *« c’était soit une école privée ou une école publique avec un programme enrichi et un examen. J’ai remarqué au cours des expériences que j’ai vécues que les jeunes étaient mieux outillés, mieux préparés que dans les écoles ordinaires »*. (visées de placement social – compétition socioscolaire (mobilité sociale ↑))

- Diversification perçue des cultures des écoles : elle perçoit qu’il y a des variations dans les cultures scolaires parmi les écoles privées : *À Sainte-Marcelline [école privée], les jupes, elles sont là. Quand c’est trop court, les sœurs leur font mettre le sarrau. Quand je voyais les jupes dans les autres écoles privées, ça me décourageait. (...) Aussi, à l’école Regina-Assumpta [privée], qui est tout proche d’ici, là, on voit parfois un jeune garçon et une fille s’embrasser et prendre la cigarette. Je ne voulais pas que ma fille soit dans cet environnement »*. (choix école privée dirigée par des religieuses) – correspond davantage normes de socialisation désirées.

- Composition ethnique des écoles secondaires perçue : elle perçoit des différences entre les écoles en fonction de la composition ethnique des publics scolaires. Ce critère influe sur ces choix : *« Alors, pour les écoles privées autour d’ici. Je ne voulais pas des écoles types « juste Québécois » et je ne voulais pas des écoles où il y a juste des enfants noirs. Donc, j’ai exclu Reine-Marie [école privée] parce que c’est pratiquement devenu une école haïtienne noire, surtout du côté des filles. Il y a beaucoup de Maghrébins à Reine-Marie aussi. Ce n’est plus vraiment multiculturel comme avant. La qualité a baissé. Ce n’est pas que je suis raciste. Vous allez me trouver bizarre »*. (multiculturel = qualité). (évitement école non multiculturelle).

- Distinction perçue selon les quartiers : elle évalue que la qualité des écoles varie selon les quartiers : « *À Montréal-Nord, je trouvais que l'environnement n'était pas bon... Saint-Michel aussi. C'est un environnement propice à la criminalité (...) Les écoles, quand elles sont trop dans un milieu défavorisé, tu as beaucoup de négligence parentale. Et là, c'est les enseignants qui se retrouvent à tout prendre sur eux* ». (stratégie résidentielle).

Raisons de croire que les écoles privées sont meilleures :

- Considérées augmenter les chances de réussite -- impact estimé plus grand parcours
- Gestion plus étroite des comportements des élèves (représentation négative de l'adolescence)
- Estime écoles privées = meilleures relations école-famille
- Considère que l'école privée est un facteur de protection
- Estime programmes enrichis et sélectifs au public meilleurs que programmes réguliers
- Mauvaises expériences au primaire (école publique) --- (diminution de la motivation et des notes, moins de lecture, pas d'uniforme. Ça ne correspond pas à leurs attentes)
- Jugement influencé par discours contre les programmes réguliers dans son réseau social

Mobilisation des ressources financières : stratégies financières. Participante estime ne pas avoir d'argent pour payer école privée, mais ils font des sacrifices. Discours « faire l'effort de ». Argent mis pour éducation enfants. Ils sont restés ici pour l'éducation des enfants.

Stratégies mises en place : Chéckina met en place diverses stratégies pour que sa fille soit admise dans une école privée ou programme enrichi et sélectif au public

- faire plusieurs examens d'entrée - camp révision examen

Degré d'informations détenu : participante est très informée des différentes offres, stratégies, etc. méconnaissance perçue au début = pallie (fait des recherches et mobilise diversité de sources). Débute recherche des écoles secondaires dès la troisième année du primaire de sa fille.

Expériences du marché scolaire :

- compétition ressentie
- sentiment de discrimination raciale lors des processus de sélection (prog. enr. et sél.)
- considère parents « noirs » moins informés : « *Tu as d'autres communautés, ils sont bien préparés. Ils sont très renseignés par rapport aux écoles enrichies. Ils préparent leurs enfants. Mais dans nos communautés d'Afrique noire, on n'est pas vraiment porté à s'occuper de ça* ».
- considère lacune services aux immigrants : « *Les organismes communautaires vont travailler avec des écoles publiques. Donc, le mot d'ordre, c'est vraiment de ne pas parler du privé. (...) Par rapport à notre communauté de l'Afrique noire où nos enfants ne vont pas loin, ils ne réussissent pas, c'est déficitaire* ».

Choix du quartier : sait qu'il y a de bonnes écoles à Ahuntsic (stratégie résidentielle). Choix école privée sainte-marcelline --- distance plus éloignée (relativisation de la distance).

Stratégie d'évitement de l'école du quartier : éviter certains publics scolaires (difficultés scolaires, comportements et attitudes indésirables). Ne veut pas que sa fille fasse partie des statistiques sur les jeunes « noirs ». Volonté de s'extirper d'un destin social (les statistiques et les parcours scolaires et professionnels des enfants noirs). Travail d'orientation scolaire débuté tôt.

Annexe 9 – Caractéristiques sociodémographiques du corpus

Noms fictifs	Genre	Pays d'origine	Nbr. années au Canada	Niveau éducation familial	Revenu familial annuel brut auto-déclaré	Nbr. enfants secondaire/ Nbr. enfants	Type(s) d'écoles choisi(s)
Nedjma	F.	Algérie – conj. (x2)	7 ans	Maîtrise	Entre 1\$ et 9999\$	3/4	Pub. « rég. » (x2) + Pub. enr. et sél. (x1)
Farida	F.	Burkina Faso – conj. (x2)	8 ans	Doctorat	Entre 10 000 et 19 999\$	2/2	Pub. enr. et sél. (x2)
Selena	F.	Jamaïque – mère mono.	25 ans	Collégial (Bacc. en cours)	Entre 20 000 et 29 999\$	4/4	Pub. « rég. » (x4)
Marlissa	F.	Haïti – conj. (Hollande)	11 ans	Doctorat	50 000\$ et plus	3/3	C. français (x2) + Privé → Pub. enr. et sél. (x1)
Daria	F.	Roumanie – mère mono.	10 ans	Bacc.	Entre 30 000 et 49 999\$	2/3	Pub. (PPP) (x2)
Mariam	F.	Côte-d'Ivoire – conj. (x2)	9 ans	Maîtrise	50 000\$ et plus	1/3	Pub. enr. et sél. (x1)
Cécé	H.	Guinée – conj. (x2)	6 ans	Doctorat	Entre 30 000 et 49 999\$	2/4	Pub. « rég. » (x1) + Pub. enr. et sél. (x1)
Ovsanna	F.	Arménie – conj. (x2)	5 ans	Bacc.	Pas divulgué	2/2	Pub. « rég. » (x1) + Pub. enr. et sél. (x1)
Andrea	F.	Chili – conj. (x2)	6 ans	Maîtrise (Doctorat en cours)	Pas divulgué	2/2	Pub. (PPP) (x2)
Frida	F.	Mexique – mère mono.	8 ans	Collégial	Entre 10 000\$ et 19 999\$	2/2	Pub. « rég. » (x2)
Olga	F.	Moldavie – mère mono.	5 ans	Bacc. (Maîtrise en cours)	Entre 20 000\$ et 29 999\$	1/1	Pub. enr. et sél. (x1)
Louna	F.	Algérie – mère mono.	22 ans	Bacc.	50 000\$ et plus	1/1	Pub. enr. et sél. (x1)
Alonso	H.	Costa Rica – conj. (x2)	6 ans	Bacc.	50 000\$ et plus	1/3	Pub. « rég. » (x1)
Lei	F.	Philippines – conj. (x2)	23 ans (conj. – 18 ans)	Collégial	Entre 30 000\$ et 49 999\$	2/2	Pub. enr. et sél. → Pub. « rég. »

							(x1) + Pub. « rég. » (x1)
May	F.	Vietnam – conj. (x2)	6 ans	Bacc.	Entre 30 000\$ et 49 999\$	1/2	Pub. enr. et sél. (x1)
Emma	F.	France – conj. (x2)	8 ans	Doctorat	50 000\$ et plus	1/2	Pub. enr. et sél. (x1)
Johar	F.	France (parents algériens) – ex-conj. (Algérie)	16 ans	Bacc.	50 000\$ et plus	1/1	École privée (x1)
Marine	F.	France – conj. (x2)	12 ans	Maîtrise	50 000\$ et plus	2/3	C. français (x2)
Chéckina	F.	Congo – conj. (x2)	20 ans	Bacc.	Entre 30 000\$ et 49 999\$	1/2	École privée (x1)
Morgane	F.	France – mère mono.	9 ans	Doctorat	50 000\$ et plus	1/1	École privée (x1)
Romane	F.	France (parents antillais) – ex-conj. (Martinique)	12 ans	Maîtrise	50 000\$ et plus	1/1	C. français (x1)
Basma	F.	Algérie – conj. (x2)	9 ans	Bacc.	Entre 30 000 et 49 999\$	1/2	C. français (x1)
Latifa	F.	Algérie – conj. (x2)	15 ans	Maîtrise	Entre 30 000 et 49 999\$	3/4	École privée (x3)
Yazel	F.	Liban – conj. (x2)	7 ans	Maîtrise	50 000\$ et plus	1/2	C. français (x1)
Elhili	F.	Sri Lanka – conj. (x2)	17 ans	Collégial	Entre 30 000 et 49 999\$	3/3	Pub. « rég » (x1) + École privée (x2)
Anaïs	F.	Algérie – conj. (x2)	13 ans	Bacc.	50 000\$ et plus	1/2	École privée (x1)
Diana	F.	Hongrie – conj. (France)	5 ans	Maîtrise	50 000\$ et plus	1/3	École privée (x1)
Magda	F.	Roumanie – mère mono.	11 ans	Collégial	Entre 30 000\$ et 49 999\$	1/1	C. français (x1)
Ành	F.	Vietnam – conj. (x2)	7 ans	Bacc.	Pas divulgué	1/2	École privée (x1)
Thao	F.	Vietnam – conj. (x2)	20 ans	Collégial	50 000\$ et plus	2/2	Pub. enr. et sél. (x1) + École privée (x1)

Annexe 10 – Regroupement des participants selon le jugement hiérarchisé construit

Tableau 1 : Participants qui ont construit un jugement en faveur des écoles privées (jugement #1)

Noms fictifs	Genre	Pays d'origine (+ conj.)	Revenu annuel familial brut auto-déclaré	Niveau d'éducation familial	Nbr. années au Canada	Nbr. enfants secondaire /total	Catégorie(s) d'écoles choisie(s)
Selena	F.	Jamaïque (mère mono.)	Entre 20 000\$ et 29 999\$	Collégial (Bacc. en cours)	25 ans	4/4	Prog. « rég » (x4)
Ovsanna	F.	Arménie (x 2)	Nd.	Baccalauréat	5 ans	2/2	Pub. « rég. » (x1) + Pub. enr. et sél. (x1)
Olga	F.	Moldavie (mère mono.)	Entre 20 000\$ et 29 999\$	Baccalauréat (Maîtrise en cours)	5 ans	1/1	Pub. enr. et sél. (x1)
Lei	F.	Philippines (x 2)	Entre 30 000\$ et 49 999\$	Collégial	23 ans	2/2	Pub. enr. et sél. → Pub. « rég. » (x1) + Pub. « rég. » (x1)
May	F.	Vietnam (x 2)	Entre 30 000\$ et 49 999\$	Baccalauréat	6 ans	1/2	Pub. enr. et sél. (x1)
Johar	F.	France – parents algériens (Algérie)	50 000\$ et plus	Baccalauréat	16 ans	1/1	École privée (x1)
Chéckina	F.	Congo (x 2)	Entre 30 000\$ et 49 999\$	Baccalauréat	20 ans	1/2	École privée (x1)
Morgane	F.	France (mère mono.)	50 000\$ et plus	Doctorat	9 ans	1/1	École privée (x1)
Latifa	F.	Algérie (x 2)	Entre 30 000\$ et 49 999\$	Maîtrise	15 ans	3/4	École privée (x3)
Elhili	F.	Sri Lanka (x 2)	Entre 30 000\$ et 49 999\$	Collégial	17 ans	3/3	Pub. « rég » (x1) + École privée (x2)
Anaïs	F.	Algérie (x 2)	50 000 \$ et plus	Baccalauréat	13 ans	1/2	École privée (x1)
Diana	F.	Hongrie (France)	50 000 \$ et plus	Maîtrise	5 ans	1/3	École privée (x1)

Ành	F.	Vietnam (x 2)	Nd.	Baccalauréat	7 ans	1/2	École privée (x1)
------------	----	---------------	-----	--------------	-------	-----	-------------------

Tableau 2 : Participants qui ont construit un jugement en faveur des programmes enrichis et sélectifs au public (jugement #2)

Noms fictifs	Genre	Pays d'origine (+ conj.)	Revenu annuel familial brut auto-déclaré	Niveau d'éducation familial	Nombre années au Canada	Nombre enfants secondaire /total	Catégorie(s) d'écoles choisie(s)
Farida	F.	Burkina Faso	Entre 10 000\$ et 19 999\$	Doctorat	8 ans	2/2	Pub. enr. et sél. (x2)
Mariam	F.	Côte-d'Ivoire	50 000\$ et plus	Maîtrise	9 ans	1/3	Pub. enr. et sél. (x1)
Louna	F.	Algérie (mère mono.)	50 000\$ et plus	Baccalauréat	22 ans	1/1	Pub. enr. et sél. (x1)
Emma	F.	France	50 000\$ et plus	Doctorat	8 ans	1/2	Pub. enr. et sél. (x1)
Thao	F.	Vietnam	50 000\$ et plus	Collégial	20 ans	2/2	Pub. enr. et sél. (x1) + École privée (x1)

Tableau 3 : Participants qui ont construit un jugement en faveur des programmes réguliers au public (jugement #3)

Noms fictifs	Genre	Pays d'origine (+ conj.)	Revenu annuel familial brut auto-déclaré	Niveau d'éducation familial	Nombre années au Canada	Nombre enfants secondaire /total	Catégorie(s) d'écoles choisie(s)
Nedjma	F.	Algérie	Entre 1\$ et 9 999\$	Maîtrise	7 ans	3/4	Pub. « rég. » (x2) + Pub. enr. et sél. (x1)
Daria	F.	Roumanie (mère mono.)	Entre 30 000\$ et 49 999\$	Baccalauréat	10 ans	2/3	Pub. (PPP) (x2)
Cécé	H.	Guinée	Entre 30 000\$ et 49 999\$	Doctorat	6 ans	2/4	Pub. « rég. » (x1) + Pub. enr. et sél. (x1)

Andrea	F.	Chili	Nd.	Maîtrise (Ph. D. en cours)	6 ans	2/2	Pub. (PPP) (x2)
Frida	F.	Mexique (mère mono.)	Entre 10 000\$ et 19 999\$	Collégial	8 ans	2/2	Pub. « rég. » (x2)
Alonso	H.	Costa Rica	50 000\$ et plus	Baccalauréat	6 ans	1/3	Pub. « rég. » (x1)

Tableau 4 : Participants qui ont construit un jugement en faveur des collèges français (jugement #4)

Noms fictifs	Genre	Pays d'origine (+ conj.)	Revenu annuel familial brut auto-déclaré	Niveau d'éducation familial	Nombre années au Canada	Nombre enfants secondaire /total	Catégorie(s) d'école(s) choisie(s)
Marlissa	F.	Haïti (Hollande)	50 000\$ et plus	Doctorat	11 ans	3/3	C. français (x2) + Privé → Pub. enr. et sél. (x1)
Marine	F.	France (x 2)	50 000\$ et plus	Maîtrise	12 ans	2/3	Collège français (x2)
Romane	F.	France – parents de la Guadeloupe (Martinique)	50 000\$ et plus	Maîtrise	12 ans	1/1	Collège français (x1)
Basma	F.	Algérie (x 2)	Entre 30 000\$ et 49 999\$	Baccalauréat	9 ans	1/2	Collège français (x1)
Yazel	F.	Liban (x 2)	50 000\$ et plus	Maîtrise	7 ans	1/2	Collège français (x1)
Magda	F.	Roumanie (mère mono.)	Entre 30 000\$ et 49 999\$	Collégial	11 ans	1/1	Collège français (x1)

Annexe 11 – Regroupement des participants selon les types de choix

Tableau 1 : Les choix stratégiques « purs »

Noms fictifs	G.	Pays d'origine (conj.)	Revenu annuel familial brut auto-déclaré	Niveau éducation familial	Nbr. années au Canada	Nbr. enfants secondaire /total	Nbr. enfants <i>choix stratégique pur/ secondaire</i>	Type jugement construit (chap. VII)
Farida	F.	Burkina Faso	Entre 10 000\$ et 19 999\$	Doctorat	8 ans	2/2	2/2	Jugement #2
Mariam	F.	Côte-d'Ivoire	50 000\$ et plus	Maîtrise	9 ans	1/2	1/1	Jugement #2
Cécé	H.	Guinée	Entre 30 000\$ et 49 999\$	Doctorat	6 ans	2/4	1/2	Jugement #3
Louna	F.	Algérie (mère mono.)	50 000\$ et plus	Bacc.	22 ans	1/1	1/1	Jugement #2
May	F.	Vietnam	Entre 30 000\$ et 49 999\$	Bacc.	6 ans	1/2	1/1	Jugement #1
Chéckina	F.	Congo	Entre 30 000\$ et 49 999\$	Bacc.	20 ans	1/2	1/1	Jugement #1
Latifa	F.	Algérie	Entre 30 000\$ et 49 999\$	Maîtrise	15 ans	3/4	3/3	Jugement #1
Elhili	F.	Sri Lanka	Entre 30 000\$ et 49 999\$	Collégial	17 ans	3/3	2/3	Jugement #1
Ành	F.	Vietnam	Non divulgué	Bacc.	7 ans	1/2	1/1	Jugement #1
Thao	F.	Vietnam	50 000\$ et plus	Collégial	20 ans	2/2	2/2	Jugement #2

Tableau 2 : Les choix stratégiques en tension

Noms fictifs	G.	Pays d'origine	Revenu annuel familial brut auto-déclaré	Niveau éducation familial	Nombre années au Canada	Nombre enfants secondaire /total	Nbr. enfants <i>choix stratégique tension/ secondaire</i>	Type de jugement construit (chap. VII)
Marlissa	F.	Haïti (Hollande)	50 000\$ et plus	Doctorat	11 ans	3/3	2/3	Jugement #4
Marine	F.	France	50 000\$ et plus	Maîtrise	12 ans	2/3	2/2	Jugement #4

Romane	F.	France (parents antillais) (Martinique)	50 000\$ et plus	Maîtrise	12 ans	1/1	1/1	Jugement #4
Basma	F.	Algérie	Entre 30 000\$ et 49 999\$	Bacc.	9 ans	1/2	1/1	Jugement #4
Yazel	F.	Liban	50 000\$ et plus	Maîtrise	7 ans	1/2	1/1	Jugement #4
Magda	F.	Roumanie (mère mono.)	Entre 30 000\$ et 49 999\$	Collégial	11 ans	1/1	1/1	Jugement #4

Tableau 3 : Les choix stratégiques articulés

Noms fictifs	G.	Pays d'origine (conj.)	Revenu annuel familial brut auto-déclaré	Niveau d'éducation familial à l'entrevue	Nbr. années au Canada	Nbr. enfants secondaire /total	Nbr. enfants choix stratégique articulé/ secondaire	Type jugement construit (chap. VII)
Ovsanna	F.	Arménie	Non divulgué	Bacc.	5 ans	2/2	1/2	Jugement #1
Olga	F.	Moldavie (mère mono.)	Entre 20 000\$ et 29 999\$	Bacc. (Maîtrise en cours)	5 ans	1/1	1/1	Jugement #1
Emma	F.	France	50 000\$ et plus	Doctorat	8 ans	1/2	1/1	Jugement #2
Johar	F.	France – parents algériens (Algérie)	50 000\$ et plus	Bacc.	16 ans	1/1	1/1	Jugement #1
Morgane	F.	France (mère mono.)	50 000\$ et plus	Doctorat	9 ans	1/1	1/1	Jugement #1
Diana	F.	Hongrie (France)	50 000\$ et plus	Maîtrise	5 ans	1/3	1/1	Jugement #1

Tableau 4 : Les choix axés sur l’auto-réalisation de l’enfant

Noms fictifs	G.	Pays d’origine (conj.)	Revenu annuel familial brut auto-déclaré	Niveau éducation familial	Nbr. années au Canada	Nbr. enfants secondaire /total	Nbr. enfants choix auto-réalisation/ secondaire	Type jugement construit (chap. VII)
Nedjma	F.	Algérie	Entre 1\$ et 9 999\$	Maîtrise	7 ans	3/4	2/3	Jugement #3
Marlissa	F.	Haïti (Hollande)	50 000\$ et plus	Doctorat	11 ans	3/3	1/3	Jugement #4
Daria	F.	Roumanie (mère mono.)	Entre 30 000\$ et 49 999\$	Bacc.	10 ans	2/3	2/2	Jugement #3
Andrea	F.	Chili	Pas divulgué	Maîtrise (Ph.D en cours)	6 ans	2/2	2/2	Jugement #3
Alonso	H.	Costa Rica	50 000\$ et plus	Bacc.	6 ans	1/3	1/1	Jugement #3
Anaïs	F.	Algérie	50 000\$ et plus	Bacc.	13 ans	1/2	1/1	Jugement #1

Tableau 5 : Les choix aux visées intégratives à la société d’accueil

Noms fictifs	G.	Pays d’origine (conj.)	Revenu annuel familial brut auto-déclaré	Niveau éducation familial	Nbr. années au Canada	Nbr. enfants secondaire /total	Nbr. enfants choix visées intégration/ secondaire	Type jugement construit (chap. VII)
Nedjma	F.	Algérie	Entre 1\$ et 9 999\$	Maîtrise	7 ans	3/4	1/3	Jugement #3
Ovsanna	F.	Arménie	Non divulgué	Bacc.	5 ans	2/2	1/2	Jugement #1
Frida	F.	Mexique (mère mono.)	Entre 10 000\$ et 19 999\$	Collégial	8 ans	2/2	2/2	Jugement #3

Tableau 6 : Les choix par défaut

Noms fictifs	Genre	Pays d'origine	Revenu annuel familial brut auto-déclaré	Niveau éducation familial	Nbr. années au Canada	Nbr. enfants secondaire /total	Nbr. enfants choix par défaut/ secondaire	Type jugement construit (chap. VII)
Selena	F.	Jamaïque (mère mono.)	Entre 20 000\$ et 29 999\$	Collégial (Bacc. en cours)	25 ans	4/4	4/4	Jugement #1
Cécé	H.	Guinée	Entre 30 000\$ et 49 999\$	Doctorat	6 ans	2/4	1/2	Jugement #3
Lei	F.	Philippines	Entre 30 000\$ et 49 999\$	Collégial	23 ans	2/2	2/2	Jugement #1
Elhili	F.	Sri Lanka	Entre 30 000\$ et 49 999\$	Collégial	17 ans	3/3	1/3	Jugement #1