

Logiques au cœur des choix de l'école secondaire par des parents immigrants résidant à Montréal

Véronique Grenier
Université Laval

Résumé

Cet article vise à mieux comprendre les motifs au cœur des choix de l'école secondaire par des parents immigrants dans le contexte montréalais. Mobilisant la sociologie de l'expérience de Dubet (1994), l'analyse révèle que les parents immigrants tentent d'articuler des logiques distinctes, entrant parfois en contradiction, afin de prendre leur décision. Considérant les effets de la classe sociale, de l'appartenance ethnoculturelle/ raciale, mais aussi du rapport particulier qu'entretiennent des parents immigrants à la société d'accueil et à ses institutions sur les motifs de choix de l'école, l'article permet l'avancement des connaissances sur ces questions. D'abord, l'analyse révèle les (im) pertinences de la classe sociale en tant que catégorie analytique des motifs des parents immigrants. Ensuite, elle met en lumière des motifs précis, liés à la délocalisation accompagnant l'immigration, peu soulevés dans la littérature sur le choix de l'école. Enfin, elle corrobore des enjeux vécus par les parents immigrants racisés soulevés par d'autres études.

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

Abstract

This article aims to better understand the motives for immigrant parents' choices of a high school for their children in Montreal. Mobilizing Dubet's sociology of experience (1994), the analysis reveals that immigrant parents try to articulate distinct logics, sometimes in contradiction, in order to make their decision. By articulating the effects of social class, ethnocultural/racial belonging, but also immigrant parents' specific relationship with the host society and its institutions on the motives for choosing a school, the article contributes to the advancement of knowledge on this matter. First, the analysis reveals the (ir)relevance of social class as an analytical category of immigrant parents' motives of choice. Then, it sheds light on specific reasons linked to the relocation that accompanies immigration, which are rarely mentioned in the literature on school choice. Finally, it corroborates the issues experienced by racialized immigrant parents raised by other studies.

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

Note de l'auteure : Cette recherche a été financée par le Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH) du Canada et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC). La correspondance liée à cet article peut être adressée à : Véronique Grenier, stagiaire postdoctorale, Université Laval, veronique.grenier.5@ulaval.ca.

Introduction

Déjà en 2007, Mons soulignait que, dans les pays occidentaux, les parents ont acquis une plus grande liberté de choisir l'école de leurs enfants. Dans ce contexte, le Québec ne fait pas exception. En effet, depuis 1998, des lois donnent une plus grande liberté de choix aux parents dans le secteur public. Or, l'offre éducative variant sur le territoire québécois et selon les niveaux d'enseignement, ce phénomène est surtout présent dans les centres urbains et au secondaire. Plus précisément, choisir l'école secondaire est un phénomène particulièrement prononcé à Montréal. De fait, à ce niveau d'enseignement, environ le tiers des élèves montréalais fréquentent une école privée (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2016). Aussi, recherchant un projet pédagogique

particulier¹ (PPP), plus de 20 % des élèves montréalais du secteur public ne fréquentent pas le programme régulier de l'école du quartier (Hurteau et Duclos, 2017).

Puisque Montréal accueille la majorité des nouveaux arrivants du Québec, il convient de se pencher sur les choix de l'école secondaire par cette catégorie de parents, notamment puisqu'ils choisissent dans une portion considérable l'établissement scolaire de leurs enfants. En effet, environ 25 % des jeunes issus de l'immigration fréquentent une école privée (Mc Andrew et al., 2015). Aussi, ils poursuivent davantage un programme enrichi ou d'éducation internationale dans le secteur public (Laplante et al., 2018). Mais surtout, des motifs de choix sont propres à cette catégorie de parents. Par exemple, des parents immigrants détenant un diplôme universitaire recherchent une plus-value du système éducatif afin d'augmenter les chances de réussir leur projet migratoire (Kanouté, 2007). Des enjeux identitaires sont également à la base du choix d'une école ethnospécifique (Lenoir-Achdjian, 1999; Tremblay, 2013). Malgré ces recherches, on en connaît encore très peu sur les motifs de choix de l'école secondaire par les parents immigrants dans le contexte montréalais.

Cet article s'appuie sur les données d'une recherche qualitative menée auprès de 30 parents immigrants de Montréal ayant au moins un enfant y fréquentant une école secondaire (privée ou publique). Des entrevues semi-dirigées, menées *a posteriori*, ont permis de recueillir les récits des expériences vécues des parents immigrants et de creuser la question des motifs du choix de l'école secondaire. Mobilisant une perspective centrée sur l'acteur social, ces récits sont analysés au regard de la sociologie de l'expérience sociale de Dubet (1994), afin de repérer les logiques de choix et de dégager l'existence d'articulations et de tensions vécues. De plus, le recours à une approche pensant l'articulation des rapports sociaux (Collins, 2009; Crenshaw, 1989) rend visibles des enjeux vécus lors du choix. Avant de présenter les résultats, la prochaine section expose une recension des motifs de choix de l'école. La suite brosse également un bref portrait de l'offre éducative au secondaire à Montréal.

1 Les PPP dérogent au régime pédagogique. Ils peuvent s'appliquer à un groupe d'élèves ou à une école.

Motifs de choix des écoles

Mobilisant une approche en ce qui a trait aux classes sociales (Bourdieu, 1979), des travaux ont exposé les motifs de reproduction sociale à la base des choix de l'école des parents de classes moyennes (Ball, 2003; van Zanten, 2009). Ils tenteraient d'acquérir des possessions matérielles et symboliques qui leur accorderaient un avantage social sur les marchés scolaires et de l'emploi. Pour ces parents, choisir l'école constituerait donc une stratégie leur permettant de conserver un écart avec les classes populaires ou défavorisées. Ils rechercheraient des curriculums qui procurent des atouts pour la suite des parcours, et des publics scolaires composés majoritairement d'élèves de classes moyennes. Ces travaux soulèvent donc l'avantage détenu par ces parents devant le choix de l'école. En effet, leur position dans la structure sociale offrirait une vision du monde social qui les incite à choisir non seulement l'école, mais aussi les capitaux (Bourdieu, 1980) nécessaires (économiques, culturels et sociaux) afin d'opter pour l'établissement qui correspond à leurs visées.

La prise en compte d'autres marqueurs sociaux (religion, ethnicité, orientation sexuelle, etc.) a permis d'exposer des motifs non soulevés par les recherches s'inscrivant dans l'approche qui a trait aux classes sociales. Des enjeux identitaires ou de socialisation en lien aux valeurs prônées dans le milieu familial seraient au cœur des choix de parents de confession religieuse (Denessen et al., 2005) ou appartenant à des groupes minorisés² (Bélanger, 2011; Goldberg et al., 2018; Nault, 2015) ou racisés³ (Teasley et al., 2016). Ces parents rechercheraient des écoles composées majoritairement d'élèves de leur groupe d'appartenance ou partageant leurs valeurs. Situant les acteurs sociaux au croisement de marqueurs sociaux, des études ont soulevé d'autres enjeux. Par exemple, les parents de classes moyennes, mais aussi de groupes racisés, expérimenteraient des tensions entre leurs visées de reproduction sociale et leur volonté de ne pas abandonner leur communauté (Vincent et al., 2012; Weekes-Bernard, 2007). Ils rejetteraient les écoles qui accueillent

2 « Des groupes dont l'histoire et la culture ne sont pas celles que reproduisent dans une société les institutions comme l'école et les médias » (Juteau, 1999, p. 191).

3 « Des groupes assignés 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, p. ex. : peau noire, religion, patronyme) » (Magnan et al., 2017a, p. 44). Un processus d'infériorisation accompagne celui de racisation. Les expériences de racisation varieraient toutefois, notamment selon les groupes racisés.

majoritairement des élèves racisés, estimant qu'elles ne détiennent pas la qualité instrumentale recherchée. Ils éviteraient également les écoles majoritairement « blanches » de peur que leurs enfants subissent de la discrimination ou se sentent minoritaires.

Ces travaux ont certes enrichi la compréhension des motifs de choix de l'école. Or, les études se penchant sur des groupes minorisés ou racisés portent aussi dans une large mesure sur des parents immigrants. Les effets de cette « position sociale » sur les motifs sont toutefois peu articulés dans les analyses. Elle est pourtant liée à un rapport particulier à la société d'accueil et ses institutions, dont le système éducatif, et comporte des enjeux propres (Byrne et De Tona, 2012) pouvant influencer sur les choix de l'école. Ainsi, il convient de s'intéresser aux motifs de choix de l'école par des parents immigrants afin d'approfondir ces questions. Cependant, les choix de l'école se réalisent dans des contextes politiques, administratifs et sociaux précis (van Zanten, 2009). Il y a ainsi lieu d'ancrer les analyses dans un contexte précis.

Le Québec, et plus particulièrement Montréal, constitue un contexte approprié pour l'étude des motifs de choix de l'école de parents immigrants. En effet, à Montréal, l'offre éducative au secondaire est diversifiée. Plus précisément, elle se décline selon deux axes : 1) entre les écoles anglophones et francophones, et 2) entre les écoles privées et publiques. Mais aussi, des variations sont présentes à l'intérieur des secteurs privé et public. Le secteur privé englobe notamment des écoles ethnosécificiques (grecques, arméniennes, musulmanes, etc.) et des collèges français. Le secteur public abrite une variété de PPP, dont des programmes en sciences, sports, théâtre, etc. Outre sa diversification, l'offre éducative au secondaire est hiérarchisée (Kamanzi, 2019; Kamanzi et Maroy, 2017; Kamanzi et Pilote, 2016). En effet, il existe dans les secteurs privé et public des programmes qui proposent des contenus enrichis et dont les admissions se font sur la base de la performance scolaire (examen d'admission, etc.). Ainsi, bien que des lois limitent les choix de l'école des parents immigrants⁴ au Québec, un éventail d'offres éducatives s'offre à eux, soit un marché scolaire (Felouzis et al., 2013), dans le contexte montréalais. De plus, au Québec, en raison de politiques d'immigration sélectives, les personnes immigrantes sont généralement dotées d'un capital scolaire de niveau

4 Selon la *Charte de la langue française* (Loi 101), les personnes immigrantes ou issues de l'immigration et les francophones nés au Québec de parents francophones qui y sont aussi nés doivent fréquenter, au primaire et secondaire, une école francophone, sauf s'ils sont des ayants droit à l'école anglophone ou qu'ils choisissent une école privée non subventionnée.

universitaire (Mc Andrew et al., 2015; Rothon et al., 2009), une caractéristique favorisant le choix de l'école.

Cadre d'analyse

C'est à partir d'une sociologie compréhensive, centrée sur le sens que donnent les acteurs à leurs actions, que les motifs de choix de l'école secondaire de parents immigrants dans le contexte montréalais sont analysés. La sociologie de l'expérience de Dubet (1994) offre un cadre interprétatif des motifs de choix qui permet de dégager des orientations typologiques. Selon Dubet (1994), dans les sociétés contemporaines, il y aurait une multiplication des paradigmes de l'action. L'expérience sociale se mouvrait donc entre trois logiques d'action : stratégique, d'intégration et de subjectivation. Puisque le choix de l'école s'inscrit dans le rôle bien circonscrit de parent, les trois logiques sont réinterprétées à la lumière de ce dernier. Ainsi, la logique stratégique fait référence à la défense des intérêts familiaux sur les marchés (scolaires, de l'emploi, etc.). La logique d'intégration se rapporte à la volonté que les enfants s'intègrent dans un ou des groupes sociaux. Finalement, la logique de subjectivation renvoie au désir que les enfants se développent en tant que sujets uniques, qu'ils s'autoréalisent.

Le choix de l'école est généralement réalisé en référence à un plan, plus ou moins précis. Ainsi, la notion de projet scolaire est mise au centre de l'analyse. À l'instar de van Zanten (2009), le projet scolaire est considéré comme composé de différentes visées individuelles (instrumentales, expressives, etc.) ou d'idéaux collectifs (égalité ou intégration). Les visées ou idéaux collectifs s'articuleraient ou seraient en tension. Les projets scolaires différencieraient toutefois selon les appartenances sociales des parents, notamment selon leur classe sociale (Ball, 2003; van Zanten, 2009), leur appartenance ethnoculturelle ou raciale (Byrne, 2009; Weekes-Bernard, 2007), leur appartenance religieuse (Bulman, 2004) et leur genre (Reay, 1998). Devant ces constats, le recours à une approche qui pense l'articulation des rapports sociaux (Collins, 2009; Crenshaw, 1989) est de mise.

Selon la littérature portant sur les parents immigrants et leur rapport à l'éducation, leurs projets scolaires varieraient aussi selon leurs expériences (scolaires, professionnelles, etc.) dans le pays d'origine ou le pays d'accueil (Vincent, 2014),

le projet migratoire, le statut d'immigration, etc. Par exemple, la plupart des parents immigrants miseraient sur l'éducation des enfants afin de réussir le projet migratoire, souvent lié à une volonté de réaliser une mobilité sociale ascendante pour la famille (Kanouté et Lafortune, 2010; Lafortune, 2012). De plus, l'importance du projet scolaire des enfants serait accentuée chez les parents immigrants ayant vécu une déqualification professionnelle dans le pays d'accueil (Charette, 2016). Aussi, des variables liées au processus de scolarisation, notamment l'âge d'entrée dans le cursus québécois, altéreraient le projet scolaire qu'entrevoient les parents immigrants pour leurs enfants (Mc Andrew et al., 2015).

De plus, différentes contraintes cadreraient les choix. Parmi ces contraintes, celles d'ordre financier (capital économique) sont indéniables (Martinez et al., 1996). De plus, le choix de l'école s'effectue en relation avec un système éducatif constitué de règles et de lois cadrant les possibles (Felouzis et al., 2013). Ainsi, des contraintes structurelles limitent les choix. D'autres caractéristiques liées aux enfants peuvent jouer. Par exemple, la performance scolaire des enfants aurait un impact sur les choix (Ben Ayed, 2011), notamment dans les systèmes où cette mesure constitue une condition d'accès à des écoles ou des programmes.

Méthodologie

Les résultats présentés dans cet article s'appuient sur un corpus de 30 entretiens semi-dirigés. Les participant[e]s ont été sélectionné[e]s selon les critères d'inclusion suivants : être né[e], ainsi que son [sa] conjoint[e], dans un autre pays que le Canada; ne pas avoir fait ses études primaires et secondaires au Canada; habiter à Montréal; habiter au Québec depuis au moins 5 ans⁵ et avoir au moins un enfant fréquentant une école secondaire francophone⁶ (privée ou publique) à Montréal. Les régions de provenance des participant[e]s sont diversifiées : Afrique du Nord et Moyen-Orient ($n = 6$), Afrique subsaharienne et Antilles ($n = 6$), Amérique latine ($n = 3$), Europe de l'Est ou centrale

5 Expérimentant des défis distincts relativement au système éducatif ou aux conditions socioéconomiques (Charette, 2016), les parents immigrants arrivés depuis moins de 5 ans ont été exclus.

6 La majorité des jeunes issus de l'immigration fréquentant une école francophone (Mc Andrew et al., 2015), les choix d'écoles anglophone ou privée non subventionnée ont donc été exclus.

($n = 5$), Europe de l'Ouest ($n = 5$) et Asie ($n = 5$). Les appartenances ethnoculturelles ou raciales sont aussi variées : caucasien[ne]s ($n = 8$), latino-américain[e]s ($n = 3$), noir[e]s ($n = 7$), sud-asiatiques ($n = 1$), asiatiques du sud-est ($n = 4$)⁷ et arabes ($n = 7$)⁸. Le niveau de scolarisation des ménages⁹ des participant[e]s est majoritairement universitaire : collégial ($n = 6$), universitaire premier cycle ($n = 11$), universitaire deuxième cycle ($n = 8$) et universitaire troisième cycle ($n = 5$). Le revenu annuel familial brut autodéclaré de presque la moitié du corpus est inférieur à 50 000 \$: 19 999 \$ et moins ($n = 3$), de 20 000 \$ à 29 999 \$ ($n = 2$), de 30 000 \$ à 49 999 \$ ($n = 9$), 50 000 \$ et plus ($n = 13$), et non divulgué ($n = 3$). Les participant[e]s sont en très grande majorité des femmes (28 sur 30). La plupart (18 sur 30) ont immigré en tant que travailleur[-euse]s permanent[e]s¹⁰. Les autres catégories d'immigration sont : regroupement familial ($n = 2$), réfugié[e] ($n = 3$), travailleur[-euse] temporaire ($n = 5$) et étudiant[e] international[e] ($n = 2$). La majorité (23 sur 30) a immigré au Québec depuis 5 à 14 ans¹¹. Les enfants des répondant[e]s ont pour la plupart intégré le cursus scolaire québécois obligatoire dès le début¹².

Le recrutement par choix raisonné s'est fait par l'entremise d'organismes, notamment communautaires, œuvrant auprès des personnes immigrantes. Ces organismes ont affiché l'appel de participation sur leurs babillards ou l'ont envoyé à leur liste de contacts par courriel. La technique boule de neige a également servi lors du recrutement. L'enregistrement de toutes les entrevues semi-dirigées a permis leur transcription intégrale. Des noms fictifs remplacent les noms réels afin de respecter l'anonymat des participant[e]s. Les entretiens ont duré entre 1 h et 1 h 45. Cette manière de procéder a permis d'examiner en profondeur les motifs au cœur des choix de l'école des participant[e]s. Les parents immigrants ont eu le choix de réaliser les entrevues en français ou en anglais¹³. La majorité a toutefois opté pour le français.

7 Il s'agit des catégories de minorités visibles de Statistique Canada.

8 Sauf pour un[e] participant[e], les conjoint[e]s ont la même appartenance ethnoculturelle ou raciale.

9 Le niveau de scolarisation du ménage se réfère au plus haut niveau de scolarisation atteint par un des parents.

10 Au Canada, l'immigration est une compétence partagée entre le fédéral et le provincial. Toutefois, le Québec gère la majeure partie des aspects relatifs à l'immigration. Les catégories d'immigration utilisées par le Québec sont ici mobilisées.

11 Les sept autres participant[e]s ont immigré depuis 15 ans et plus.

12 À 6 ans.

13 Il n'y avait pas d'interprètes présents lors des entretiens.

L'analyse des données s'est effectuée en trois étapes. D'abord, des fiches synthèses (Huberman et Miles, 1991) ont été réalisées pour chaque participant[e]. Cette première étape de codage a permis d'identifier les motifs et les contraintes (réelles ou perçues) qui sous-tendent les choix de l'école secondaire. Ensuite, mobilisant les logiques d'action de Dubet (1994), une analyse typologique a été effectuée. Cette deuxième étape de codage a permis de construire une typologie des logiques de choix des écoles ou de leurs programmes et d'offrir une compréhension des phénomènes sociaux analysés qui dépasse leur seule description (Schnapper, 1999). Enfin, l'analyse réalisée, selon l'approche pensant l'articulation des rapports sociaux (Collins, 2009; Crenshaw, 1989), a permis de dégager les effets des positions sociales (classe, appartenance ethnoculturelle/ raciale, etc.), mais aussi ceux d'autres dimensions (expériences, projet migratoire, etc.) sur les motifs de choix. L'analyse a donc révélé diverses logiques et contraintes, et divers enjeux au cœur des choix des parents immigrants interrogés.

Logiques au cœur des choix

Logique de reproduction ou de mobilité sociale ascendante

Pour la majorité des participant[e]s, le choix de l'école secondaire constitue une stratégie afin d'accroître les chances de reproduire le statut social familial ou de le rehausser : « Je me disais que ça va peut-être les amener plus loin. Je répète toujours à mes enfants : “Vous devez faire l'université. Vous devez avoir un baccalauréat au minimum. Vous devez faire plus que nous” » (Elhili, Sri Lanka, sud-asiatique, collégial, entre 30 000 \$ et 49 999 \$, 17 ans – Québec, réfugiée).

La logique de reproduction ou de mobilité sociale ascendante s'articule à une perception hiérarchisée des offres éducatives (Maroy et Kamanzi, 2017), où les programmes enrichis et sélectifs sur la base de la performance scolaire (examen d'admission, etc.) des écoles privées ou publiques sont davantage valorisés. Ils perçoivent négativement les programmes non enrichis et non sélectifs du secteur public et les évitent lorsque possible :

L'académie de Roberval [enrichi et sélectif public], je m'en suis servie comme roue de secours. Je m'étais dit que si mon fils échoue dans le privé, il y aurait toujours

cette possibilité. C'est quand même mieux que l'école publique du quartier (Johar, France [parents et ex-conjoint d'Algérie], arabe, baccalauréat, 50 000 \$ et plus, 16 ans – Québec, travailleuse permanente).

Les programmes enrichis et sélectifs (privés ou publics) sont considérés comme un moyen d'acquérir des compétences et des qualifications procurant un avantage distinctif sur les marchés scolaires et de l'emploi (Dubet, 1994). Ils perçoivent les parcours scolaires et professionnels des enfants comme une suite de dominos où chacune des étapes détermine la suivante. Plus encore, ils recherchent surtout les programmes enrichis et sélectifs des établissements réputés et détenant un classement élevé dans les palmarès. Ainsi, une logique statutaire (van Zanten, 2009) se dégage, puisque les réputations (statuts) (Podolny, 2005) des écoles sont mobilisées pour évaluer la qualité de l'éducation. Ils aspirent donc à exploiter une plus-value du système éducatif du Québec (Kanouté, 2007) :

Plus on va dans des établissements sélectifs et réputés, plus cette validité-là est reconnue pour la suite. Avec mon choix, je savais bien que ça permettrait à ma fille de choisir de manière non contrainte, de ne pas être victime de la réputation, d'avoir un maximum de chances (Morgane, France, caucasienne, doctorat, 50 000 \$ et plus, 9 ans – Québec, travailleuse permanente).

Les programmes enrichis et sélectifs (privés ou publics) sont également considérés comme un moyen d'éviter que les enfants côtoient des pairs éprouvant des difficultés scolaires et aient des enseignants qui, selon leur perception, font du nivellement par le bas. Des aspects qui, selon eux, portent atteinte à la qualité de l'éducation reçue et à la suite du parcours scolaire : « Je devais faire des choix pour l'orientation de mes enfants. Les écoles publiques du quartier ont des élèves en difficulté et ont des enseignants surchargés et parfois blasés qui peinent à donner la matière comme il faut » (Mariam, Côte-d'Ivoire, noire, maîtrise, 50 000 \$ et plus, 9 ans – Québec, travailleuse permanente).

Ils constituent aussi une stratégie d'évitement des populations scolaires associées à des problématiques sociales, comme la criminalité ou la consommation de drogues, considérées comme néfastes pour le bien-être des enfants. Des rapports de classe sociale (Ball, 2003; van Zanten, 2009) et d'ethnicité/« race » (Byrne, 2009; Weekes-Bernard, 2007) sont donc au cœur de la logique de reproduction ou de mobilité sociale

ascendante : « Quand je voyais les jeunes de Sophie-Barat [école publique]. Je ne parle pas de la section DÉFI [enrichi et sélectif]. J'avais une révulsion. Il y a des voleurs, des Noirs et des drogués » (Latifa, Algérie, arabe, maîtrise, entre 30 000 \$ et 49 999 \$, 15 ans – Québec, travailleuse permanente).

Un marché du travail considéré comme très compétitif exacerbe les visées de reproduction ou de mobilité sociale ascendante. Pour des parents immigrants appartenant à des groupes racisés, une discrimination envisagée à l'emploi s'ajoute à cet enjeu :

Je veux que ma fille puisse avoir accès aux programmes contingentés à l'université qui lui permettront d'aller dans une profession où il n'y aura pas de discrimination. Si tu es médecin, ingénieur ou avocat, on ne va pas forcément regarder la couleur de ta peau (Chéckina, Congo, noire, baccalauréat, entre 30 000 \$ et 49 999 \$, 20 ans – Québec, réfugiée).

Or, des contraintes cadrent la logique de reproduction ou de mobilité sociale ascendante. En effet, des considérations d'ordre matériel (p. ex., manque de temps pour conduire les enfants) ou physique et psychologique (p. ex., ne pas épuiser les enfants) jouent sur les choix. La distance entre le lieu de résidence et l'école choisie constitue donc un enjeu (Bagley et al., 2001) :

Je n'ai pas fait la tournée de toutes celles qui ont une bonne réputation. Il y a d'autres éléments qui jouaient comme la distance. Il faut penser qu'il va faire ça toute l'année. [...] Aussi, je n'ai pas le temps de l'amener (Mariam, Côte-d'Ivoire, noire, maîtrise, 50 000 \$ et plus, 9 ans – Québec, travailleuse permanente).

En raison des frais de scolarité généralement associés aux programmes enrichis et sélectifs (privés ou publics), ce choix exige, à des degrés certes divers¹⁴, la mobilisation de ressources financières. Estimant que les programmes enrichis et sélectifs privés constituent le meilleur choix en lien avec leurs visées de reproduction ou de mobilité sociale ascendante, des participant[e]s n'hésitent pas à payer les frais de scolarité qui leur sont associés, et ce, même s'ils estiment détenir peu de ressources économiques

14 Les frais des programmes enrichis et sélectifs du secteur privé sont plus onéreux (environ 5 000 \$/enfant/année) que ceux du secteur public (environ 500 \$/enfant/année).

(Charette, 2016). Pour d'autres, le choix d'un programme enrichi et sélectif public constitue une stratégie financière pour le présent (éviter les frais liés au secteur privé) ou le futur (payer les études universitaires). Le choix d'un programme enrichi et sélectif au public est, pour certains, un moyen de concilier leurs visées de reproduction ou de mobilité sociale ascendante et leurs idéaux d'égalité et de mixité sociales (Ball, 2003; van Zanten, 2009).

Pour ceux dont le projet migratoire est directement lié à l'éducation des enfants, la mobilisation de ressources financières liée au choix d'un programme enrichi et sélectif (privé ou public) est considérée comme un moyen d'augmenter les chances de succès : « C'est pour l'éducation de nos enfants. C'est pour ça qu'on est venu. Alors, il faut bien faire les choses » (Latifa, Algérie, arabe, maîtrise, entre 30 000 \$ et 49 999 \$, 15 ans – Québec, travailleuse permanente).

Un sentiment d'impératif vis-à-vis de l'éducation des enfants, et donc le choix de l'école secondaire, est aussi présent chez les parents immigrants dont le projet migratoire constitue une occasion d'épanouissement professionnel ou personnel. Ils expliquent cela par le fait de ne pas évoluer dans le pays d'origine :

Je suis venue pour mon travail. Je ne suis pas venue spécifiquement pour l'éducation de ma fille. Arrivée ici, j'ai commencé à me dire : « Ma fille va à l'école et il faut que ça marche ». C'est devenu un enjeu. [...] En France, elle serait allée à l'école publique du quartier (Morgane, France, caucasienne, doctorat, 50 000 \$ et plus, 9 ans – Québec, travailleuse permanente).

Des participant[e]s ne sont toutefois pas en mesure de mobiliser le marché scolaire montréalais afin de le réaliser. Ils sont donc contraints d'envoyer leurs enfants dans un programme non enrichi et non sélectif du secteur public. Certains ne réussissent pas à établir une marge de manœuvre financière. Généralement, il s'agit de participant[e]s provenant de milieux plus défavorisés (Martinez et al., 1996) : *"I didn't want my kids to go to La Voie school [école publique] in the regular program but at that point I wasn't working fully. I didn't have a pay cheque that was coming in regularly"* (Selena, Jamaïque, noire, collégial, entre 20 000 \$ et 29 999 \$, 25 ans – Québec, regroupement familial).

D'autres font face à des contraintes liées à la performance scolaire des enfants. En effet, en raison de difficultés scolaires, souvent en français, des parents immigrants

estiment que leurs enfants ne sont pas en mesure de fréquenter les programmes enrichis et sélectifs (auto-exclusion), ou alors ils n'ont pas atteint les seuils de réussite des examens d'admission. Il s'agit surtout de parents immigrants ne possédant pas un diplôme de niveau universitaire (Schneider et al., 1998), et/ou n'ayant pas le français comme langue maternelle ou d'usage, et/ou dont les enfants ont intégré le cursus scolaire québécois plus tardivement (Mc Andrew et al., 2015) :

Mon fils a passé les examens, mais il n'a pas été admis. Ils ont dit qu'il n'avait pas atteint leur seuil, notamment en français. Ok, oui, il fait peut-être des erreurs, mais il est arrivé ici à 9 ans. Il ne connaissait presque rien du français (Ovsanna, Arménie, caucasienne, baccalauréat, non divulgué, 5 ans – Québec, travailleuse permanente).

Pour ces participant[e]s, le choix d'un programme non enrichi et non sélectif au public constitue un choix contraint. Ainsi, les mécanismes régulateurs des admissions aux programmes enrichis et sélectifs (privés ou publics) des écoles, soit les frais de scolarité et la sélection basée sur la performance scolaire (examen d'admission, etc.), bloquent la logique de reproduction ou de mobilité sociale ascendante de ces parents immigrants. Ce constat expose le caractère de relégation que peuvent avoir les programmes non enrichis et non sélectifs au public. Aussi, il soulève la division scolaire — voire sociale, considérant que la performance à l'école est généralement liée à la classe sociale (Meuret et Morlaix, 2006) — qui s'opérerait dans le système éducatif du Québec (Marcotte-Fournier et al., 2016).

Logique d'intégration à la société d'accueil

La volonté de s'intégrer (Dubet, 1994) à la société d'accueil guide aussi la majorité des choix. Elle s'articule à l'idée qu'il existe des choix d'école s'alliant aux visées d'intégration à la société d'accueil, et d'autres créant des tensions avec celles-ci. Elle repose donc sur une catégorisation dichotomique des offres éducatives. Il y a les établissements scolaires considérés comme québécois, et les autres — incluant les écoles ethnospécifiques (p. ex., grecques, musulmanes, arméniennes) et les collèges français. Le choix d'une école « québécoise » est donc perçu comme s'accordant aux visées d'intégration à la société d'accueil : « Il n'était pas question de choisir un collège

français. On est là pour vivre au Québec. Aussi, il fallait que mes enfants attrapent l'accent québécois » (Emma, France, caucasienne, doctorat, 50 000 \$ et plus, 8 ans – Québec, travailleuse temporaire).

La logique d'intégration à la société d'accueil est également liée à la recherche d'écoles accueillant dans une proportion équivalente des élèves issus et non issus de l'immigration. Ainsi, les écoles dont les élèves appartiennent majoritairement à la catégorie « Blancs/Québécois » ou sont principalement issus de l'immigration sont rejetées (Byrne, 2009; Weekes-Bernard, 2007) :

À la première école secondaire, il y avait beaucoup de Latinos et d'Arabes. Il y avait beaucoup de jeunes agressifs, des batailles. Aussi, ce n'était pas bon pour les enfants pour s'intégrer. J'ai cherché une autre école. J'ai trouvé Jeanne-Mance [publique]. Il y a des gens de partout, même des Québécois (Frida, Mexique, latino-américaine, collégial, 19 000 \$ et moins, 8 ans – Québec, réfugiée).

Ces critères assureraient, selon les participant[e]s, un meilleur bien-être physique et psychologique des enfants à l'école, notamment pour ceux appartenant à des groupes racisés :

Je ne voulais pas que ma fille soit dans un milieu 100 % « Blancs Québécois » ni dans un milieu où c'est uniquement des étrangers. Je voulais qu'il y ait un bon mélange des deux. Plus il y a de la diversité, moins elle est spéciale, moins elle se sentira comme une minorité (Marlissa, Haïti [conjoint des Pays-Bas], noire, doctorat, 50 000 \$ et plus, 11 ans – Québec, travailleuse permanente).

Plus précisément, il s'agit surtout de s'intégrer à la réalité pluriethnique montréalaise : « Je suis venue à Montréal. Je voulais une école à l'image de la population de Montréal. Je trouve que ça permet l'inclusion » (Mariam, Côte-d'Ivoire, noire, maîtrise, 50 000 \$ et plus, 9 ans – Québec, travailleuse permanente).

Or, en raison de la construction d'une perception négative de l'éducation prodiguée dans les écoles « québécoises », des parents immigrants choisissent de les éviter, et ce, même si cela crée des tensions avec leur volonté de s'intégrer à la société d'accueil. Par exemple, certains évaluent que l'enseignement de la langue française dans

les écoles « québécoises » ne correspondent pas à leurs attentes et optent pour un collège français. Ils perçoivent que le choix d'une école « québécoise » compromettrait leurs visées de reproduction ou de mobilité sociale ascendante :

Mon objectif était de vivre dans la société québécoise. Mais quand j'ai vu le manque de maîtrise de la grammaire, sans parler du vocabulaire et des fautes d'orthographe, je me suis dit : « Si après toute une scolarité ici, c'est ça que ça donne. Ça ne va pas suffire ». Il y a eu une crise de confiance. J'ai eu peur. Je me suis donc rabattue sur un collège français (Romane, France [parents et ex-conjoint des Antilles], noire, maîtrise, 50 000 \$ et plus, 12 ans – Québec, travailleuse permanente).

La volonté que les enfants acquièrent, par le biais de l'école, des traits culturels ou qu'ils soient socialisés à des référents familiaux prime parfois sur la logique d'intégration à la société d'accueil, créant ainsi des tensions. Dans ces cas, ils conçoivent l'école comme un lieu de socialisation en contexte migratoire (Lenoir-Achdjian, 1999; Tremblay, 2013) :

C'était quelque chose qui me faisait peur. Je me disais : « Si mes enfants commençaient à parler le joual, je ne vais rien comprendre et je vais avoir l'impression d'élever un étranger ». Il fallait que je sente une proximité dans la façon dont mes enfants parlent et la mienne. Le choix d'un collège français, c'était aussi un peu pour ça (Marlissa, Haïti [conjoint des Pays-Bas], noire, doctorat, 50 000 \$ et plus, 11 ans – Québec, travailleuse permanente).

Le non-choix d'une école « québécoise » s'accompagne parfois d'expériences de stigmatisation, révélatrices de rapports entre les « non-immigrants » et les « immigrants » : « On a pensé les retirer de Stanislas [collège français] pour opter pour une école québécoise parce que parfois on peut être stigmatisé. On se fait dire par des Québécois : "Ah, tu es Français et tu mets tes enfants dans une école française" » (Marine, France, caucasienne, maîtrise, 50 000 \$ et plus, 12 ans – Québec, travailleuse permanente).

Pour ces participant[e]s, les choix disponibles dans le marché scolaire montréalais ne leur permettent pas de répondre à toutes leurs visées éducatives.

Logique d'autoréalisation des enfants

La logique d'autoréalisation des enfants est moins présente que les deux autres logiques. Elle s'articule à l'idée que l'école choisie doit favoriser un développement personnalisé, c'est-à-dire selon les intérêts et les talents des enfants, considéré comme garant d'un meilleur bien-être des enfants à l'école (van Zanten, 2009). Elle leur permettrait de se construire selon leur « moi véritable » (Dubet, 1994). La logique d'autoréalisation des enfants est liée à la recherche d'écoles ou de programmes spécialisés dans divers domaines d'études (informatique, théâtre, etc.) : « Mon fils aime la musique. C'est de cette façon qu'on a choisi l'école pour lui. Il est à l'école Saint-Luc [publique]. Il est dans un programme de musique là-bas » (Andrea, Chili, latino-américaine, maîtrise, non divulgué, 6 ans – Québec, étudiante internationale).

Dans des récits, la logique d'autoréalisation des enfants s'articule à celle de reproduction ou de mobilité sociale ascendante. Ainsi, la recherche d'un programme spécialisé se combine à celle d'un programme enrichi et sélectif (secteur privé ou public). Ce choix constitue une stratégie afin de motiver davantage les enfants envers les études : « On voulait un programme enrichi avec un examen d'entrée, mais aussi mon fils est très axé sur l'informatique. Alors, on a choisi Brébeuf qui a un tel programme. En tant que parent, je veux qu'il soit motivé » (Diana, Hongrie [conjoint de France], caucasienne, maîtrise, 50 000 \$ et plus, 5 ans – Québec, travailleuse temporaire).

Dans les autres récits où la logique d'autoréalisation est présente, les intérêts et les talents des enfants guident les décisions. Or, force est de constater qu'une contrainte liée à la performance scolaire des enfants s'y retrouve également. En effet, la majorité de ces participant[e]s estiment que leurs enfants ne performeraient pas dans les programmes enrichis et sélectifs (privés ou publics) :

My boys are above the average, but they are not excellent. It wouldn't have been good for them to get, for example, in the international program [enrichi et sélectif]. The theatre program was better suited for them. That's what they like (Daria, Roumanie, caucasienne, baccalauréat, entre 30 000 \$ et 49 999 \$, 10 ans – Québec, travailleuse permanente).

La complexité réside, pour ces cas, dans le fait d'établir si la logique d'autoréalisation précède ou suit les contraintes liées à la performance scolaire des enfants.

Discussion et conclusion

L'objectif de cet article était de mieux comprendre les motifs de choix de l'école secondaire par des parents immigrants dans le contexte montréalais. Mobilisant la sociologie de l'expérience sociale de Dubet (1994), l'analyse révèle trois logiques d'action au cœur des choix des parents immigrants concernant l'école secondaire : la logique de reproduction ou de mobilité sociale ascendante, la logique d'intégration à la société d'accueil, et la logique d'autoréalisation des enfants. Des motifs de bien-être physique et psychologique des enfants traversent ces trois logiques. Devant un marché scolaire composé d'offres éducatives diversifiées et hiérarchisées, ils tentent donc d'articuler des logiques distinctes, entrant parfois en contradiction, afin de déterminer le champ des possibilités et prendre la décision en faveur d'une école ou d'un programme. Toutefois, des parents immigrants estiment que les options disponibles ne leur permettent pas de répondre à toutes leurs visées ou à tous leurs idéaux collectifs, et vivent par conséquent des tensions à l'égard de leur projet scolaire en contexte migratoire. Alors que des parents immigrants établissent des marges de manœuvre, notamment financières (Charette, 2016), afin de choisir une école qui correspond à leur projet scolaire, d'autres expérimentent des contraintes (économiques, structurelles, etc.) qui limitent leurs possibilités. Plusieurs des motifs ou contraintes (réelles ou perçues) se réalisent sur la toile de fond que constituent le phénomène migratoire et celui de l'acculturation.

La prise en compte de la classe sociale des participant[e]s souligne la pertinence de cette catégorie analytique dans la compréhension des motifs de choix de l'école de parents immigrants. En effet, les parents immigrants de classes moyennes ou supérieures choisissent, comme les non-immigrants (Ball, 2003; van Zanten, 2009), l'école de leurs enfants à des fins de reproduction de leur statut social. Mais aussi, les parents immigrants, dont les choix sont contraints, proviennent généralement de milieux plus défavorisés (Martinez et al., 1996). Ils expérimentent des contraintes économiques ou liées à la performance scolaire de leurs enfants. Cependant, la classe sociale ne permet pas d'expliquer toutes les situations. En effet, des parents immigrants de classes moyennes ou supérieures font des choix contraints en raison de l'effet d'autres caractéristiques sociodémographiques, notamment le fait que le français ne soit pas la langue maternelle ou d'usage dans le ménage, ou de variables liées au processus de scolarisation des enfants telles que l'arrivée tardive dans le cursus scolaire québécois. Ces caractéristiques ou

variables auraient des effets sur la réussite scolaire des enfants, et donc sur les choix de l'école secondaire, notamment en raison de difficultés vécues en français (Mc Andrew et al., 2015).

Mais aussi, des parents immigrants provenant de milieux moins favorisés tentent, comme ceux des classes moyennes ou supérieures, de tirer profit du marché scolaire hiérarchisé montréalais. Ils le mobilisent afin d'augmenter les chances de leurs enfants d'obtenir une position sociale prestigieuse et hautement rémunérée, garante de mobilité sociale ascendante. Les aspirations scolaires ambitieuses des parents immigrants — et ce, indépendamment de leur classe sociale (Changkakoti et Akkari, 2008) — pourraient offrir une explication à ce constat. En effet, la migration, souvent utilisée comme un moyen d'émancipation sociale, notamment à travers l'éducation des enfants (Adams et Kirova, 2007), pourrait inciter ces parents immigrants à choisir l'école de leurs enfants. Aussi, les parents immigrants de milieux moins favorisés appartenant à certaines communautés ethnoculturelles pourraient bénéficier d'un effet-groupe (Luthra et Soehl, 2015), un aspect non approfondi dans cet article et en constituant une limite. En effet, au Québec, les parents immigrants provenant d'Amérique latine, des Antilles ou d'Afrique subsaharienne seraient moins informés des rouages du système éducatif (Magnan et al., 2017b). Il en serait de même pour les parents immigrants provenant d'Asie du Sud (Bakhshaei, 2013). *A contrario*, les parents originaires d'Asie de l'Est (Sun, 2013) ou du Sud-Est, d'Europe, du Moyen-Orient ou d'Afrique du Nord seraient plus informés et enclins à choisir l'école de leurs enfants (Mc Andrew et al., 2015).

L'analyse des récits selon l'appartenance à un groupe racisé peaufine celle en fonction de la classe sociale. En effet, les résultats illustrent des enjeux ou des motifs propres à ces parents. D'abord, les parents immigrants appartenant à des groupes racisés, notamment ceux appartenant aux communautés noires ou arabes, perçoivent comme une nécessité de choisir l'école secondaire en raison d'une discrimination appréhendée à l'emploi. Ensuite, les parents immigrants racisés recherchent des écoles dont les populations scolaires sont diversifiées sur le plan ethnoculturel ou racial. La volonté de socialiser les enfants à la diversité ethnoculturelle ou raciale est au cœur des choix de parents n'appartenant pas à des groupes racisés (van Zanten, 2009), notamment afin qu'ils acquièrent une disposition cosmopolite (Reay, 2007), c'est-à-dire une capacité à se déplacer et à opérer dans des contextes multiculturels. Or, les résultats illustrent des peurs propres aux parents de groupes racisés, notamment que leurs enfants subissent de

la discrimination ou se sentent minoritaires s'ils ne fréquentent pas des milieux scolaires diversifiés sur le plan ethnoculturel ou racial (Vincent et al., 2012; Weekes-Bernard, 2007). La volonté d'atténuer le plus possible la ghettoïsation ou l'expérience de racisation pourrait constituer une explication parmi d'autres à l'évitement d'écoles accueillant majoritairement des élèves racisés par ces parents immigrants (Byrne et De Tona, 2012).

Les résultats laissent entrevoir des positionnements différenciés des parents immigrants aux rapports interethniques, notamment selon leur appartenance ethnoculturelle ou raciale. Toutefois, ils ne permettent pas, en raison du corpus, de comprendre avec profondeur ces positionnements différenciés et leurs impacts sur les motifs de choix, cela constituant à la fois une limite et une piste d'ouverture pour de futures recherches. Aussi, les propos racistes ou de racialisation sont surtout dirigés vers les élèves appartenant aux communautés noires, latinos ou arabes, notamment ceux issus de milieux défavorisés. Les stratégies de clôture ethnoculturelle ou raciale s'articuleraient à celles qui sont sociales (van Zanten, 2009; Weekes-Bernard, 2007). Les élèves issus des communautés asiatiques n'en feraient pas l'objet.

Au-delà de la considération de l'appartenance à un groupe racisé, les résultats indiquent que la prise en compte du rapport particulier dans lequel les parents immigrants se retrouvent vis-à-vis de la société d'accueil et de ses institutions offre un éclairage complémentaire à la compréhension de leurs motifs de choix de l'école. D'abord, l'analyse révèle un motif peu soulevé dans la littérature portant sur le choix de l'école, soit la volonté d'intégration à la société d'accueil. Ensuite, un sentiment d'impératif à choisir l'école, en raison du fait d'évoluer dans un contexte considéré comme inconnu, s'en dégage. Les pertes de repères qui accompagnent l'expérience migratoire (Papastergiadis, 1998) pourraient constituer une piste d'explication à ce vécu en particulier. Enfin, outre les rapports de classe et d'ethnicité/« race » à la base des choix, des motifs s'insèrent dans des rapports immigrants/non-immigrants.

En raison du petit nombre de pères interrogés, des analyses en relation aux effets du genre sont encore nécessaires. Or, les motifs de choix de l'école seraient genrés (Reay, 1998). Les études ayant soulevé l'effet de ce marqueur social portent toutefois principalement sur des populations occidentales non immigrantes. Si une analyse des différences selon les genres n'a pu être réalisée, les résultats contribuent toutefois à l'avancement des connaissances sur les motifs de choix de l'école par les mères. En effet, des travaux ont soulevé l'inclination des mères envers les visées expressives

comparativement aux visées instrumentales (van Zanten, 2009). Or, les résultats indiquent que les mères immigrantes se préoccuperaient davantage des visées instrumentales que des visées expressives. Elles pourraient avoir des conceptions différentes du rôle de l'école, mais aussi des rapports distincts aux marchés de l'emploi (québécois, canadien ou à l'international), notamment en raison de leur appartenance à des groupes racisés. Les travaux de van Zanten (2009) spécifient aussi que les mères considéreraient les profils sociaux des populations scolaires et le bien-être physique et psychologique des enfants. Les parents immigrants du corpus, majoritairement composé de mères, partagent également ces préoccupations.

Force est de constater que les parents immigrants interrogés racontent souvent leur récit au « je ». Pourtant, les participant[e]s mentionnent pour la plupart que leurs visées sont similaires à celles de leur conjoint[e]. La réalisation des entretiens de manière individuelle pourrait servir d'explication à ce constat. Une autre piste envisage aussi le fait que les mères s'occupent habituellement davantage de l'éducation des enfants, donc du choix de l'école (van Zanten, 2009). Afin de mieux comprendre le processus décisionnel s'élaborant au sein du ménage, il aurait été pertinent de réaliser des entretiens avec les conjoint[e]s. Cela constitue à la fois une limite et une piste à explorer dans de futures recherches.

Puisque le corpus n'est pas représentatif de la population immigrante de Montréal, les résultats ne peuvent être généralisés. La littérature suggérant des logiques distinctes concernant l'éducation des enfants selon les communautés ethnoculturelles (Bakhshaei, 2013; Magnan et al., 2017b; Sun, 2013), il serait pertinent de réaliser des recherches plus poussées sur des parents immigrants peu représentés dans le corpus (Asie de l'Est, Asie du Sud, Amérique latine). Des études portant sur des parents immigrants récemment arrivés (5 ans et moins) ou ayant fait le choix d'une école ethnospcifique (grecque, arménienne, musulmane, etc.) ou anglophone compléteraient les résultats obtenus. Aussi, sachant que le statut migratoire (travailleur permanent, réfugié, etc.) a un impact sur les parcours des parents immigrants et de leurs enfants dans la société d'accueil, notamment durant les dix premières années (Mc Andrew et al., 2015), cette caractéristique devrait être approfondie dans une autre étude. Les participant[e]s qui ont immigré en tant que réfugié[e]s étant peu nombreux[-euses] et, pour la plupart, au Québec depuis plus de dix ans (2 sur 3), l'impact de ce statut migratoire n'a pu être analysé.

Malgré ces limites, cet article contribue à l'avancement des connaissances en approfondissant la question des motifs de choix de l'école, en mettant en lumière des aspects peu soulevés dans les recherches et en soulevant des hypothèses. Il permet également de formuler des pistes à approfondir. Finalement, il effleure la question des effets des marchés scolaires sur la (re)production des inégalités sociales au Québec, un sujet encore peu exploré. En effet, les résultats soulignent le rôle potentiel que joue le système éducatif dans la (re)production des inégalités sociales (Whelan et al., 2012). Des recherches plus poussées, scrutant les pratiques institutionnelles d'admission aux écoles secondaires ou à leurs programmes, pourraient contribuer à la mise en place de mesures visant l'égalité et la justice sociale.

Références

- Adams, L. D. et Kirova, A. (dir.). (2007). *Global migration and education: Schools, children, and families*. Lawrence Erlbaum Associates.
- 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. <https://doi.org/10.1080/13632430120074455>
- Bakhshaei, M. (2013). *L'expérience socioscolaire d'élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud : dynamiques familiales, communautaires et systémiques* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10117>
- Ball, S. J. (2003). *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. RoutledgeFalmer.
- Bélanger, N. (2011). Le choix de l'école secondaire de langue française en Ontario par les parents. *Lien social et Politiques*, (66), 197–223. <https://doi.org/10.7202/1008879ar>
- 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*, (175), 39–58. <https://doi.org/10.4000/rfp.3038>
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction : critique sociale du jugement*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Éditions de Minuit.
- Bulman, R. C. (2004). School-choice stories: The role of culture. *Sociological Inquiry*, 74(4), 492–519. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.2004.00102.x>
- Byrne, B. (2009). Not just class: Towards an understanding of the whiteness of middle class schooling choice. *Ethnic and Racial Studies*, 32(3), 424–441. <https://doi.org/10.1080/01419870802629948>
- 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. <https://www.jstor.org/stable/41343721>

- 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. <https://doi.org/10.7202/019688ar>
- 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/handle/1866/16397>
- Collins, P. H. (2009). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of Empowerment*. Routledge.
- 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*, 1989(1), 139–167. <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>
- 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. <https://doi.org/10.1080/02680930500108981>
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Seuil.
- Felouzis, G., Maroy, C. et van Zanten, A. (2013). *Les marchés scolaires : sociologie d'une politique publique d'éducation*. Presses universitaires de France.
- Goldberd, A. E., Allen, K. R., Black, K. A., Frost, R. L. et Manley, M. H. (2018). “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. <https://doi.org/10.1111/jomf.12478>
- Huberman, M. et Miles, M. (1991). *Analyse de données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. De Boeck-Wesmael.
- Hurteau, P. et Duclos, A.-M. (2017, 7 septembre). *Inégalité scolaire : le Québec dernier de classe ?* [Note socioéconomique]. Institut de recherche et d'informations socioéconomiques (IRIS). https://cdn.iris-recherche.qc.ca/uploads/publication/file_secondary/Note_Parcours_particuliers_WEB_20170907.pdf

- Juteau, D. (1999). *L'ethnicité et ses frontières*. 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. <https://doi.org/10.17645/si.v7i1.1613>
- 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, G. Goastellec et F. Picard (dir.), *L'envers du décor : massification de l'enseignement supérieur et justice sociale* (p. 61–83). Presses de l'Université du Québec.
- Kamanzi, P. C. et Pilote, A. (2016). Parcours scolaires et reproduction sociale au Québec. Dans J. Masdonati, M. Bangali et L. Cournoyer (dir.), *Éducation et vie au travail : perspectives contemporaines sur les parcours et l'orientation des jeunes* (Tome 1, p. 9–46). Presses de l'Université Laval.
- Kanouté, F. (2007). Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec : une prise en compte globale des familles. *Informations sociales*, 143(7), 64–74. <https://doi.org/10.3917/inso.143.0064>
- Kanouté, F. et Lafortune, G. (2010). Les familles immigrantes : mobilisation autour du projet scolaire des enfants. *Diverses cités*, (7), 143–150.
- Lafortune, G. (2012). *Rapport à l'école et aux savoirs scolaires de jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé à Montréal* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/8479>
- Laplante, B., Doray, P., Tremblay, É., Kamanzi, P. C., Pilote, A. et Lafontaine, O. (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. <https://doi.org/10.7202/1062106ar>
- 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.
- 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. <https://doi.org/10.1007/s13524-015-0376-3>

- Magnan, M.-O., Darchinian, F. et Larouche, E. (2017a). Identifications et rapports entre majoritaires et minoritaires. Discours de jeunes issus de l'immigration. *Diversité urbaine*, 17, 29–47. <https://doi.org/10.7202/1047976ar>
- Magnan, M.-O., Pilote, A., Grenier, V. et Darchinian, F. (2017b). Jeunes issus de l'immigration et choix d'orientation au postsecondaire à Montréal. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 47(3), 34–53. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v47i3.188056>
- Marcotte-Fournier, A. G., Bourdon, S., Lessard, A. et Dionne, P. (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. <https://doi.org/10.3917/es.038.0139>
- 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. <https://doi.org/10.7202/1043466ar>
- Martinez, V., Godwin, K. et Kemerer, F. R. (1996). Public school choice in San Antonio: Who chooses and with what effects? Dans B. Fuller et R. Elmore (dir.), *Who chooses? Who loses? Culture, institutions, and the unequal effects of school choice* (p. 50–69). Teachers College Press.
- Mc Andrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Audet, G., Armand, F., Guyon, S., Ledent, J., Lemieux, G., Potvin, M., Rahm, I., Vatz Laaroussi, M., Carpentier, A. et Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. 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. <https://doi.org/10.3917/rfs.471.0049>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2016). *Statistiques de l'éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire – Édition 2015*. 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 ?* Presses universitaires de France.
- 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. <https://doi.org/10.7202/1033254ar>
- Papastergiadis, N. (1998). *Dialogues in the diasporas: Essays and conversations on cultural identity*. Rivers Oram Press.
- Podolny, J. M. (2005). *Status signals: A sociological study of market competition*. Princeton University Press.
- Reay, D. (1998). *Class work: Mothers' involvement in their children's primary schooling*. University College Press.
- Reay, D. (2007). “Unruly” places: Inner-city comprehensives, middle-class imaginaries and working-class children. *Urban Studies*, 44(7), 1191–1201. <http://dx.doi.org/10.1080/00420980701302965>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1177/016146810911100607>
- Schneider, M., Marschall, M., Teske, P. et Roch, C. (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*. Presses universitaires de France.
- Sun, M. (2013). *The educational experience of students of Chinese origin in a French-speaking context: The role of school, family, and community* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10889>
- Teasley, M., Crutchfield, J., Williams Jennings, S. A., Clayton, M. A. et Okilwa, N. S. A. (2016). School choice and Afrocentric charter schools: A review and critique of evaluation outcomes. *Journal of African American Studies*, 20(1), 99–119.

- 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/handle/1866/10102>
- van Zanten, A. (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Presses universitaires de France.
- Vincent, C., Rollock, N. et Gillborn, D. (2012). Being strategic, being watchful, being determined: Black middle-class parents and schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 33(3), 337–354. <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.668833>
- 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 du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/7034/>
- Weekes-Bernard, D. (2007). *School choice and ethnic segregation: Educational decision-making among Black and minority ethnic parents* [Rapport]. Runnymede Trust. <https://www.bl.uk/collection-items/school-choice-and-ethnic-segregation-educational-decision-making-among-black-and-minority-ethnic-parents>
- Whelan, C., Nolan, B., Esping-Andersen, G., Maitre, B. et Sander, W. (2012). The role of social institutions in intergenerational mobility. Dans T. M. Smeeding, R. Erikson et J. Markus (dir.), *Persistence, power and privilege: The comparative study of intergenerational mobility* (p. 331–367). Russell Sage Foundation.