

# **Le choix d'une école secondaire francophone :**

Étude qualitative réalisée auprès de mères d'origines canadienne et djiboutienne/somalienne

Alexandre Audet

Thèse présentée à la  
Faculté des études supérieures et postdoctorales  
dans le cadre du programme de maîtrise en Éducation  
en vue de l'obtention du grade de Maîtrise ès arts en Éducation

Faculté d'Éducation  
Université d'Ottawa

© Alexandre Audet, Ottawa, Canada, 2013

## Table des matières

Introduction .....	1
Chapitre I : Contexte et problématique.....	3
1.1 La situation ontarienne.....	3
1.2 La situation ottavienne .....	5
1.2.1 L'offre scolaire à Ottawa.....	6
Tableau1. Synthèse des écoles de l'étude, .....	8
1.3 L'immigration francophone en Ontario et à Ottawa .....	9
1.3.1 Immigration francophone en Ontario .....	9
1.3.2 Immigration francophone à Ottawa .....	10
1.4 Buts de l'étude et questions de recherche .....	11
1.5 Étendue et limites de l'étude.....	12
Chapitre 2 : Recension des écrits.....	14
2.1 Dimension socioéconomique du choix scolaire.....	14
2.1.1 La classe moyenne .....	15
2.1.2 Utilisation du capital par la classe moyenne .....	16
2.1.3 Groupes ethniques et immigrants : en Europe.....	19
2.1.4 Groupes ethniques et immigrants : au Canada .....	20
2.1.5 Groupes ethniques et immigrants : en Ontario.....	21
2.2 Programmes offerts .....	23
2.2.1 Création de programmes.....	23
2.2.2 Réaction des parents face aux programmes offerts.....	25
2.2.3 Résultats académiques .....	26
2.3 Environnement scolaire .....	27
2.3.1 Environnement humain .....	28
2.3.2 Environnement physique.....	30
Chapitre 3 : Cadre Théorique.....	32
3.1 L'habitus.....	32
3.2 Capital .....	34
3.3 Le champ.....	37
3.4 Trois dimensions utilisées .....	38
3.4.1 L'environnement scolaire .....	38

3.4.2 Les programmes offerts.....	38
3.4.3 Statut socioéconomique .....	39
3.5 Le champ des choix scolaire .....	40
3.5.1 Le quasi-marché éducatif.....	41
3.5.2 Interdépendance compétitive .....	41
3.5.3 Le choix scolaire .....	42
Chapitre 4 : Méthodologie.....	45
4.1 Méthode de collecte de données .....	45
4.2 Participantes .....	45
4.2.1 Mesures de confidentialité.....	46
Tableau 2. Caractéristiques des participantes.....	47
4.2.2 Justification des participantes .....	48
4.2.3 Population djiboutienne/somalienne à Ottawa .....	49
4.2.4 Recrutement des participantes .....	50
4.3 Instrument de collecte des données .....	52
4.4 Lieu du déroulement des entrevues.....	53
4.4.1 Déroulement des entrevues .....	53
4.5 Méthode d'analyse des données.....	55
4.5.1 Préparation des données.....	55
4.5.2 Analyse des données .....	56
4.6 Présentation des résultats de recherche.....	57
Chapitre 5 : Résultats de recherche.....	58
5.1 Collecte et traitement des informations sur le choix des écoles.....	58
5.1.1 Collecte de l'information par les mères .....	58
5.1.2 Collecte de l'information en terrain connu .....	59
5.1.3 Collecte de l'information en terrain inconnu .....	61
5.1.4 Traitement de l'information recueillie .....	64
5.2 Choisir le bon environnement pour son enfant .....	66
5.2.1 Répondre à des besoins académiques .....	67
5.2.2 Répondre à des besoins non académiques .....	68
5.2.3 Encerclement de l'enfant.....	70
5.2.4 Évitement scolaire .....	71

5.2.5 Qualité de l'éducation .....	73
5.3 Impact et influence de la population scolaire dans le choix.....	77
5.3.1 Perception du multiculturalisme à l'école Des Plaines.....	79
5.3.2 Mettre son enfant en « situation minoritaire ».....	80
5.4 Les relations mères-enfants lors du processus du choix .....	81
5.4.1 Quand la mère prend la décision seule .....	82
5.4.2 Quand la mère consulte son enfant pour faire le choix .....	83
5.4.3 Quand la mère et l'enfant sont en accord sur le choix scolaire .....	85
5.4.4 Quand la mère guide l'enfant dans son choix .....	86
5.4.5 Quand la mère laisse l'enfant prendre la décision .....	86
Chapitre 6 : Discussion.....	88
Conclusion.....	96
Références .....	100
Annexe 1 .....	107
Présentation des participantes à l'étude.....	107
Annexe 2 .....	111
Grille d'entrevue.....	111
Annexe 3 .....	116
Lettre d'invitation et formulaire de consentement.....	116
<b>Liste des tableaux</b>	
Tableau 1. Synthèse des écoles de l'étude.....	11
Tableau 2. Caractéristiques des participantes.....	49
Tableau 3. Réponses combinées des mères d'origine canadienne et d'origine djiboutienne/somalienne à la question 15 du guide d'entrevue. ....	63

## Résumé

La réforme ontarienne des politiques éducatives de la fin des années 1990 a introduit une certaine économie de marché dans le système d'éducation, laquelle a contribué à accroître la concurrence entre les écoles pour le recrutement du plus grand nombre d'élèves. Au même moment, l'Ontario accueillait un grand nombre d'immigrants francophones, dont la plupart provenaient du continent africain. Dans ce contexte, quels facteurs influencent les mères francophones (d'origines djiboutienne/somalienne et canadienne) quand elles choisissent une école secondaire de langue française pour leur enfant. Plus précisément, il s'agit de voir s'il y a une tendance vers un choix positif ou s'il y a évitement de certaines écoles dans lesquelles de plus grandes proportions d'élèves issus de l'immigration seraient présent. En d'autres mots nous voulons voir s'il y a une ghettoïsation de certaines écoles de langue française en Ontario. En nous appuyant sur les outils d'analyse sociologique de Pierre Bourdieu (le champ, le capital et l'habitus), nous avons étudié la question selon trois dimensions : le statut socio-économique des familles, les programmes offerts par les écoles et l'environnement scolaire. Les données ont été recueillies lors d'entrevues semi-dirigées avec les mères. L'analyse de nos données révèle, dans un premier temps, que la présence des groupes ethniques et culturels divers au sein des écoles semble apporter une plus-value à ces établissements. De plus, nous n'avons pas relevé de différences considérables quant aux facteurs qui influencent les mères de notre échantillon (d'origines canadienne et immigrante) lors du choix scolaire. Cependant, la situation de double minorité (raciale et linguistique) des mères immigrantes fait en sorte que le choix de celles-ci se fait dans un contexte socio-économique différent, donc elles sont davantage motivées à choisir un programme et un environnement scolaire pour que leurs enfants puissent bâtir sur ce que leurs parents ont réussi à accumuler jusqu'à maintenant.

## Remerciements

J'aimerais prendre quelques instants pour remercier toutes les personnes qui m'ont appuyé au cours de ce (long) projet. Premièrement, merci à mes collègues de travail pour leurs encouragements et leur soutien, vous êtes une équipe formidable! À Jean-Marc Boulet et Jonathan Plante merci pour votre assistance dans la révision de mes nombreux brouillons.

Merci à toutes ces mères qui ont accepté de s'entretenir avec moi et de me partager leur histoire. Cette thèse aurait été difficilement réalisable sans le support et l'aide de madame Rehan Ahmed qui m'a permis de rencontrer des mères formidables. Merci madame Ahmed pour votre temps et votre dévouement, mais surtout pour votre gentillesse et votre bonté sans borne.

Merci aux membres de mon comité d'évaluation qui ont fourni des conseils et critiques pertinentes à la réalisation de ce projet. Vos différents points de vue ont beaucoup enrichi ma démarche.

À la professeure Nathalie Bélanger, merci d'avoir été disponible pour répondre à mes questions, pour votre patience (quand les choses allaient au ralenti), vos encouragements, mais surtout d'avoir cru en mon projet.

À mon père Jacques et à ma mère Jocelyne qui, bien qu'ils n'aient pas eu la chance de faire de grandes études, m'ont donné les outils nécessaires à ma réussite. L'ardeur au travail, le courage et la ténacité que vous m'avez transmis sont la clé de tous mes accomplissements. Merci.

Finalement, le mot merci ne peut suffire pour exprimer toute la reconnaissance que je dois à ma conjointe Teresa qui m'a appuyé tout au long de ce projet. Merci de ton support, de tes encouragements et de ta compréhension. Merci de croire en moi.

## **Introduction**

Durant les années 1990, la province de l'Ontario réforme son système d'éducation, notamment par le truchement de la loi 160 (Dei et Karumanchery, 1999), en mettant au point un plan qui permet, entre autres, de créer des normes d'apprentissage et des bulletins uniformes pour l'entièreté de la province. Cette réforme, instaurée par le gouvernement conservateur de Mike Harris et sa révolution du bon sens, a aussi servi à réduire le nombre de conseils scolaires ce qui devait permettre d'assurer une meilleure utilisation des deniers publics tout en réduisant la bureaucratie (Le plan de la réforme du système d'éducation de l'Ontario, 1997, p.3). Ainsi, le gouvernement ontarien veut rediriger les ressources, mettre l'élève au premier plan du système d'éducation et donner plus de responsabilités aux écoles. La réforme se fait sentir à tous les niveaux : de la salle de classe aux bureaux administratifs, l'accent est mis sur l'efficacité de chaque dollar investi en éducation.

De cette réforme sont nés les conseils d'écoles francophones de l'Ontario. Les écoles de langue française de la province étant jusque-là sous la tutelle des conseils anglophones, la réforme crée douze conseils de langue française (quatre publics et huit catholiques). En plus de cette réforme, l'Ontario devait également se conformer au jugement Mahé (« Mahé c. Alberta », 1990 [www.canlii.org](http://www.canlii.org)) de 1990, qui donnait le droit aux francophones canadiens d'administrer leurs propres conseils scolaires. C'est donc dire qu'à partir de ce moment, quatre différents types de conseil scolaire se chevauchent sur un même territoire : les conseils anglophones publics, les conseils anglophones catholiques, les conseils francophones publics et les conseils francophones catholiques.

Les douze conseils scolaires de langue française de l'Ontario, publics et catholiques, sont en constante concurrence face à leur contrepartie anglophone. La compétition des conseils francophones ontariens va plus loin, car les territoires des conseils publics et catholiques se chevauchent à la grandeur de l'Ontario. Ainsi, non seulement les conseils francophones ont-ils à se prémunir contre la présence des conseils anglophones, mais aussi elles doivent aussi se prémunir contre la présence des conseils francophones catholiques ou publics (selon le cas) qui desservent le même territoire.

Dans les régions ontariennes où la population francophone est suffisante pour justifier la construction de plusieurs écoles de langue française, comme à Ottawa, Toronto et Sudbury, la double concurrence se fait sentir. La pression exercée sur les écoles de langue française pour qu'elles recrutent toujours de plus en plus d'élèves est telle que les écoles ont recours à une gamme très diversifiée de programmes pour attirer leur population. Le bassin d'élèves admissibles étant plus limité que du côté anglophone, la compétition est plus importante.

Nous nous proposons d'étudier comment des mères francophones d'origine djiboutienne/somalienne et d'origine canadienne d'Ottawa choisissent une école pour leur enfant lorsque celui-ci fait la transition entre l'école élémentaire (6e année) et l'école secondaire (7e année). Afin de bien situer notre étude et d'en comprendre le but et les enjeux, nous étudierons de plus près, dans la prochaine section de cette recherche, les situations ontarienne et ottavienne au regard du système d'éducation de l'Ontario. À cela viendra s'ajouter un court portrait de l'immigration francophone en Ontario et à Ottawa.

## **Chapitre I : Contexte et problématique**

Comme il a été présenté plus haut, la réforme de l'éducation en Ontario a apporté beaucoup de changements au niveau local, en commençant par la formation de conseils scolaires francophones. Ces derniers ont à leur tour engendré des changements significatifs dans l'offre éducative. Voyons plus en détail comment le gouvernement ontarien, avec une orientation néolibérale, a mis en œuvre ces changements au sein du système d'éducation de l'Ontario.

### **1.1 La situation ontarienne**

Pour expliquer comment l'idéologie de marché a s'est immiscée dans le système d'éducation britannique à la suite des réformes de 1988, Woods, Bagley et Glatter (1998) ont ressorti six éléments majeurs de cette immixtion. De ce nombre, nous en retenons cinq qui s'appliquent plus spécifiquement au contexte ontarien : le mode de financement des écoles, la diversité scolaire, les politiques d'admission moins sévères, l'accentuation du choix par les parents et finalement, l'accessibilité et la diversité grandissante des renseignements sur les écoles (Woods et coll., 1998, p.3-6). Nous laissons de côté le sixième élément relevé dans l'étude britannique qui est l'administration locale des écoles (Local management of schools). Bien que les écoles ontariennes ont des responsabilités accrues depuis la réforme de l'éducation, ces responsabilités ne sont pas à l'échelle de celles qui incombent aux écoles britanniques (p. ex., embauche, réprimande et congédiement des enseignants) (Woods et coll., 1998, p. 3).

En premier lieu, l'Ontario a changé son système de financement des écoles pour passer d'un financement basé sur l'impôt foncier résidentiel à un financement basé selon le nombre d'élèves (Le plan de la réforme du système d'éducation de l'Ontario, 1997). Donc, plus une école attire d'élèves, plus son financement en est amplifié. À titre d'exemple, pour l'année scolaire 2012-2013, ce financement est estimé à 9 822 \$ par élève (Document technique 2012-2013). Ainsi, pour assurer leur survie en attirant le plus grand nombre d'élèves possible, les

écoles ont dû diversifier leurs programmes. Depuis la Réforme, le gouvernement ontarien a créé de nouveaux programmes dans les écoles dans le but de varier l'offre curriculaire et du même coup favoriser la réussite du plus grand nombre d'élèves. Parmi ces programmes, on retrouve, entre autres, les Majeures Hautes Spécialisations (2006) et l'apprentissage hybride (2009). Ceux-ci sont mis sur pied par le gouvernement, mais ils sont utilisés par les écoles comme outils de promotion dans la communauté pour attirer une clientèle plus large. À cela viennent s'ajouter des programmes plus spécialisés tels des concentrations artistiques, scientifiques, sportives ou académiques. Mais encore, certaines écoles ont aussi recours à des partenariats avec leur communauté pour aider à la mise sur pied de certains programmes et ainsi rehausser leur image auprès des parents. Qu'ils soient créés par le gouvernement ontarien, par l'école ou en partenariat avec la communauté; les écoles ontariennes se servent de ces initiatives pour se créer une niche dans le paysage éducatif local (Bélanger, Dalley, Dionne et Beaulieu, 2011).

La création de ces écoles spécialisées ou à vocation fait en sorte que les politiques d'admission des écoles ontariennes se sont beaucoup assouplies. Du côté des écoles secondaires de langue française où la carte scolaire est souvent moins rigide que du côté anglophone, les programmes spéciaux sont parfois utilisés par les parents qui veulent choisir une école secondaire de langue française hors de leur zone de fréquentation. Ainsi, devant un éventail de programmes qui s'offrent aux élèves potentiels, le parent se retrouve devant un choix accru pour la scolarité de son enfant. Afin d'aider le parent à faire un choix éclairé pour l'éducation de son enfant, le gouvernement ontarien a mis en ligne en 2009 les profils de toutes les écoles élémentaires et secondaires financées par les fonds publics. En quelques clics, le parent a ainsi accès à une foule de renseignements sur les écoles de sa région : emplacement géographique, rendement aux tests provinciaux en mathématique et en français comparé aux normes provinciales, et la

composition du public scolaire (pourcentage d'élèves provenant d'un ménage à faible revenu, langue maternelle des élèves, etc.) (Outil de recherche d'informations sur les écoles, site du Ministère de l'Éducation de l'Ontario).

Les parents ontariens ont donc de plus en plus d'outils et d'options pour exercer leur choix scolaire. Selon la région habitée, les familles ont le loisir de « magasiner » une école pour leur enfant. Ce qui à première vue peut sembler être un système gagnant-gagnant entre les familles et les écoles apporte parfois sa part de conséquences négatives, surtout dans les grands centres urbains où l'offre scolaire est accrue.

## **1.2 La situation ottavienne**

Sur le terrain, ces politiques se sont traduites par une plus grande possibilité de mobilité de la part des élèves qui désirent améliorer leur situation scolaire. Au sein du conseil scolaire anglophone d'Ottawa (Ottawa-Carleton District School Board [OCDSB]), les demandes de transfert entre établissements ont atteint un point tel que les instances du conseil scolaire ont dû intervenir pour freiner les ardeurs des parents. En effet, le quotidien Ottawa Citizen a publié en février 2012 (Matthew Pearson, Crossing Boundaries) une série de trois articles à propos de l'OCDSB qui a revu en janvier 2010 sa politique de transfert d'élèves entre ses établissements. Les demandes de transfert qui étaient auparavant octroyées sur les bases du « premier arrivé, premier servi » sont passées à un système beaucoup plus rigide où l'élève doit avoir une raison valable (telle qu'académique) pour demander un transfert (Site web de OCDSB). Cette mesure a été rendue nécessaire aux yeux du conseil scolaire puisque certaines écoles secondaires perdaient une centaine d'étudiants annuellement, tandis que d'autres établissements voyaient leurs nombres d'étudiants grossir d'année en année (Matthew Pearson, Crossing Boundaries). Plusieurs étudiants qui fréquentaient des écoles jugées moins favorables (entre autres à cause du quartier où se trouvaient celles-ci) demandaient à être transférés à une école plus enviable

(dans un meilleur quartier et ayant une meilleure réputation). Ainsi, il était possible de voir poindre les premiers indices d'une certaine « ghettoïsation » de certaines écoles qui perdaient leurs élèves performants au profit des écoles plus désirables.

### **1.2.1 L'offre scolaire à Ottawa**

Cette nouvelle politique de la part du l'OCDSB est perçue par certains parents comme étant une mesure qui réduit le choix scolaire (Matthew Pearson, Crossing Boundaries). Pourtant, le champ de l'éducation à Ottawa est tout de même assez diversifié. La ville compte un conseil public anglophone (OCDSB) et un francophone (Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario [CEPEO]) de même qu'un conseil catholique anglophone (Ottawa Catholic School Board[ OCSB]) et un francophone (Conseil des écoles catholiques du Centre-Est[CECCE]) qui sont tous financés par la province de l'Ontario. De plus, la ville compte sur un certain nombre d'établissements privés (qui ne reçoivent pas de financement de la province, mais qui doivent se conformer aux curriculums) axés sur la religion (juive, chrétienne, musulmane), la langue d'enseignement (français, anglais ou bilingue), des programmes spéciaux tels Montessori ou une combinaison de l'une ou l'autre de ces catégories (ex. école Montessori francophone) (List of schools in Ottawa, n.d.).

La présente recherche porte, comme il a été mentionné plus haut, sur le choix d'une école secondaire francophone d'Ottawa. Pour avoir une meilleure vue d'ensemble du paysage scolaire francophone de la ville, voyons plus en détail la composition de chacun des deux conseils scolaires de langue française présents sur le territoire de la ville d'Ottawa.

Le CECCE compte sept écoles secondaires qui sont réparties aux quatre coins de la ville (site web de CECCE). Pour ce qui est du CEPEO, il offre la possibilité aux parents de choisir l'une ou l'autre de ses cinq écoles secondaires en plus d'annoncer (en mars 2013) l'ouverture d'un

sixième établissement à Kanata en septembre 2013 (site web du CEPEO). Le choix scolaire est rendu possible dans la mesure où un parent peut choisir une école hors de sa zone de fréquentation si celle-ci offre des programmes qui ne sont pas offerts à l'établissement du quartier de résidence (zone scolaire). Cependant, le fonctionnement de ces deux conseils diffère pour ce qui est du transport scolaire. Pour le CEPEO, la majorité des élèves du secondaire reçoivent un laissez-passer pour utiliser le transport en commun de la ville, ce qui facilite leur mobilité pour fréquenter une école hors de leur zone de fréquentation. Pour ce qui est du CECCE, la plupart des écoles secondaires ont recours au transport scolaire traditionnel (autobus jaunes), ce qui peut engendrer des problèmes logistiques pour un parent qui veut envoyer son enfant dans une école hors de sa zone de fréquentation, à moins qu'il ne soit inscrit à un programme particulier.

Dans le but de se créer une niche, les écoles publiques et catholiques francophones d'Ottawa ont toutes mis sur pied des programmes visant à attirer des élèves hors de leur zone de fréquentation. Du nombre, on retrouve des programmes sport études, académiques (baccalauréat international) et artistiques. Le tableau 1 qui suit donne un aperçu du profil des différentes écoles dont il est question dans cette étude.

## Tableau1. Synthèse des écoles de l'étude,

CP = conseil public, CC= conseil catholique (les noms d'école ont été changés)

Nom de l'école	Conseil scolaire	Emplacement	Population totale (7e à 12e années)	Programmes offerts	% d'élèves provenant d'une famille à faible revenu (7e-8e années)	% d'élèves dont les parents ont fait des études universitaires (7e-8e années)	% d'élève dont la langue maternelle n'est pas le français (7e-8e années)
<b>Des Plaines</b>	CP	Est de la ville	914 élèves	Baccalauréat international, MHS en environnement et MHS en santé et bien-être	6 %	50 %	32 %
<b>St-Joseph</b>	CC	Est de la ville	1432 élèves	Concentration en arts, MHS en arts et culture et cours enrichis	5 %	56 %	12 %
<b>Desroches</b>	CP	Centre-est de la ville	692 élèves	Sports-étude et MHS en transport	25 %	43 %	42 %
<b>Des Rivières</b>	CP	Centre-ville	1116 élèves	Concentration en arts, MHS en arts et culture et cours enrichis	32 %	45 %	34 %
<b>Desjardins</b>	CP	Sud-ouest de la ville	660 élèves	Baccalauréat international et MHS en construction	43 %	39 %	69 %
<b>Deschamps</b>	CP	Banlieue de la ville	388 élèves	Concentration en arts et sports-étude, MHS en arts et culture, MHS en santé et bien-être et maison rurale	26 %	11 %	12 %

Sources : Outil de recherche d'informations sur les écoles, ministère de l'Éducation de

l'Ontario, [www.edu.gov.on.ca/fre/sift/](http://www.edu.gov.on.ca/fre/sift/), consulté en octobre 2012.

## 1.3 L'immigration francophone en Ontario et à Ottawa<sup>1</sup>

### 1.3.1 Immigration francophone en Ontario

Presqu'au même moment où les changements que nous avons vus plus haut s'effectuent au sein de l'éducation ontarienne, la clientèle qui fréquente ces écoles est de plus en plus changeante. La population francophone de souche a un faible taux de fécondité qui a pour résultat une diminution de la population scolaire dans les établissements francophones (Bouchamma, 2008). En 2006, le gouvernement canadien a publié le *Plan stratégique pour favoriser l'immigration au sein des communautés francophones en situation minoritaire* (Citoyenneté et immigration Canada, 2006) pour aider à maintenir la vitalité des communautés francophones canadiennes (hors Québec). Entre les années 2001 et 2006, l'Ontario a eu sa vague d'immigration la plus importante des vingt dernières années (Fondation Trillium, La diversité en Ontario, p. 8). Si pour l'ensemble de la province, ces immigrants proviennent surtout de l'Asie et du Moyen-Orient (64,6 %) (id, p.19), chez les francophones, l'immigration provient surtout de l'Europe (36,7 %) et de l'Afrique (27,4 %) (Office des affaires francophones de l'Ontario [OAF], Profil de la communauté francophone de l'Ontario 2009). Entre les recensements de 2001 et 2006, la population francophone de minorité visible<sup>2</sup> a augmenté de 24 % (OAF, 2009). Ceux-ci représentent maintenant 10 % de la population francophone totale de la province (OAF, 2009). Cependant, cette strate de la communauté francophone détient près de deux fois plus de diplômés universitaires que le reste des Franco-Ontariens (44 % vs 24 %) (OAF, 2009). Au recensement de 2006, près de 50 % des minorités raciales franco-ontariennes sont dans le groupe d'âge de 0 à 24 ans (OAF, 2009).

---

<sup>1</sup> Les données présentées proviennent de différentes études qui ont, pour la majorité, utilisé les données du recensement de 2006 de Statistique Canada. Les données du recensement de 2011 qui nous intéressent ne sont pas encore disponibles au moment de l'écriture de la thèse (mars 2013).

<sup>2</sup> La définition de minorité visible que nous utilisons dans cette étude est celle de Statistique Canada et fait référence à « (...) personnes, autres que les Autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche. » (Statistique Canada, définitions, sources de données et méthodes)

### **1.3.2 Immigration francophone à Ottawa**

La ville d'Ottawa, quant à elle, ne suit pas tout à fait la tendance provinciale pour ce qui est de l'immigration francophone entre 2001 et 2006 puisque plus d'immigrants francophones sont issus du continent africain (28,8 %) que de l'Europe (28,2 %) (Fondation Trillium, Profil de la communauté francophone de Champlain, 2010, p. 18). De tous les immigrants francophones recensés à Ottawa en 2006, plus du quart proviennent de l'Afrique, en majorité de l'est et du centre du continent (Somalie, Congo, Burundi) (Conseil de planification sociale d'Ottawa, 2010, p. 33). En analysant la composition des groupes d'âge francophones de la ville, on s'aperçoit que l'immigration a une présence plus forte chez les tranches plus jeunes de la population. En effet, chez les 0-14 ans, 9,9 % des enfants proviennent de l'immigration (comparativement à 6,9 % du côté anglophone) (Bisson, Ahouansou et Draper, 2009, p. 41). Chez les 15-24 ans, 17,7 % des jeunes francophones proviennent de l'immigration (comparé à 15,5 % chez les anglophones) (Bisson et coll, 2009, p. 42). Pour ces deux groupes d'âge, plus du tiers de ces immigrants sont issus du continent africain (Bisson et coll, 2009). Ainsi, la présence de jeunes Africains dans les écoles élémentaires et secondaires de la ville ne cesse d'augmenter.

La présence d'immigrants dans les écoles francophones d'Ottawa ne brosse qu'un portrait partiel de la population qui fréquente ces établissements. Les minorités visibles (qui ne sont pas nécessairement des immigrants) ont aussi une présence plus importante chez les deux groupes d'âge que nous venons de voir. Chez les francophones de 0-14 ans d'Ottawa, 31 % des enfants appartiennent à une minorité visible (Bisson et coll, 2009, p. 51). Chez les 15-24 ans, 23 % proviennent de ce même groupe (Bisson et coll, 2009, p. 52). Chez l'ensemble de la population

francophone d'Ottawa qui est membre d'une minorité visible, plus de la moitié a une appartenance ethno raciale (Bisson et coll, 2009, p. 50).

#### **1.4 Buts de l'étude et questions de recherche**

Maintenant que nous avons exposé tous ces faits, nous sommes un peu plus en mesure d'expliquer ce qui sera l'objet de notre étude. Dans un système où les parents ont plus de liberté de choix (d'écoles et/ou de programmes) et plus d'outils (d'informations) pour faire leur choix, auquel s'ajoute une nouvelle clientèle constituée en majorité de minorités visibles issues entre autres de l'immigration africaine, quels facteurs influencent les mères francophones d'origine djiboutienne/somalienne et les mères francophones d'origine canadienne quand elles choisissent une école pour leur enfant? Cette question de recherche en soulève plusieurs autres. Nous cherchons d'un côté à voir comment les mères d'origine canadienne naviguent dans cette nouvelle réalité éducationnelle où elles doivent choisir un environnement scolaire propice pour leur enfant. Le choix de l'école est-il influencé par la présence de cette nouvelle clientèle à laquelle nous venons de faire référence dans la section précédente? Le choix d'un programme spécifique est-il motivé par le désir d'éviter une certaine clientèle? Y a-t-il une fuite des familles n'étant pas membre d'une minorité visible (*white flight*) (Li, 2009) vers des établissements où les minorités visibles sont moins présentes? À l'opposé, comment les mères d'origine djiboutienne/somalienne se retrouvent-elles dans ce système d'éducation ontarien qu'elles n'ont pas fréquenté? Comment arrivent-elles à en décoder les subtilités? Quelle est l'influence de leur communauté ethnique dans leur décision? Se sentent-elles obligées de garder leur enfant à l'école du quartier pour qu'il s'y retrouve avec ses semblables ou sont-elles à la recherche de programmes spécifiques pour tenter d'assurer un avenir meilleur à leur enfant? Finalement, quelle importance les mères canadiennes et djiboutiennes/somaliennes donnent-elles au choix d'une école pour leur enfant dans son avenir académique? Existe-t-il des

différences marquantes entre les mères immigrantes et les mères d'origine canadienne dans la manière de faire le choix?

Toutes ces questions nous semblent nécessaires pour comprendre ce qui guide les mères dans leur choix. Le choix de la bonne école étant perçu par plusieurs comme étant un gage de réussite professionnelle futur, dans le contexte ottavien des années 2000, il s'agit en fait de voir s'il y a une certaine tendance vers la ghettoïsation de certaines écoles. Phénomène qui serait le premier pas vers une division sociale accrue.

### **1.5 Étendue et limites de l'étude**

Dans la présente étude, notre question de recherche est : **quels sont les facteurs qui influencent le choix scolaire des mères d'élèves francophones de la région d'Ottawa?** Plus précisément, nous tentons, à l'aide d'une recherche qualitative, de voir comment les mères d'élèves francophones de la région d'Ottawa choisissent une école pour leur enfant lorsque celui-ci s'apprête à faire la transition entre l'école élémentaire (6<sup>e</sup> année) et l'école secondaire (7<sup>e</sup> année). Nous étudions ce choix selon trois dimensions qui sont : la situation socio-économique de la famille, les programmes offerts par les écoles et l'environnement scolaire (Woods et coll., 1998). Pour explorer ces trois dimensions, nous interviewons des mères dont les enfants fréquentent une école secondaire francophone d'Ottawa. Ces mères sont d'origine canadienne ou d'origine djiboutienne/somalienne. Les explications relatives aux choix de l'échantillon sont consignées à la section méthodologique.

La question de recherche laisse sous-entendre la présence d'un quasi-marché scolaire dans la communauté franco-ontarienne de la ville d'Ottawa. Notre enquête ne prend en considération que les parents qui ont choisi une école secondaire francophone entièrement financée par les fonds publics, donc une école du conseil scolaire catholique (CECCE) ou public (CEPEO) de la

région. L'analyse des résultats de cette recherche permettra d'avoir une idée de comment les mères naviguent dans ce marché. Mais encore, cette recherche nous donnera un aperçu du processus décisionnel des mères d'élèves francophones d'Ottawa. Nous tenterons donc de voir s'il existe des rapprochements entre ce que nous observons en Ontario français et ce qui a été observé dans d'autres quasi-marchés aux États-Unis et en Europe. Comme nous l'avons mentionné plus haut, notre recherche s'appuie sur trois dimensions inspirées de l'étude britannique de Woods et coll. (1998) qui sont le statut socio-économique, les programmes offerts par les écoles et l'environnement scolaire. La recension des écrits qui suit sera divisée selon ces trois dimensions.

## **Chapitre 2 : Recension des écrits**

Notre question de recherche étant de voir comment se fait le choix d'une école par les parents, nous orientons la recension des écrits en ce sens. Nous exposons une partie de l'état actuel des connaissances en sociologie de l'éducation en ce qui a trait aux parents et le choix scolaire. Nous nous attardons à chacune des dimensions de notre étude. Nous commencerons par l'aspect socioéconomique des choix scolaires, plus précisément comment les parents de différentes classes sociales font usage de leurs différents types de capitaux (économique, social, culturel) pour faire un choix. De plus, cette section explique la situation des immigrants et des minorités visibles face à l'école. Par la suite, les programmes offerts sont étudiés, entre autres les programmes alternatifs pour attirer une certaine clientèle d'élèves. Enfin, nous abordons l'environnement scolaire et particulièrement ce qui touche l'environnement humain des écoles. Ce dernier point est examiné notamment à travers ce que les parents ont à dire au sujet de la composition du public scolaire qui fréquente les écoles. Ainsi, nous serons à même de constater où en est la recherche par rapport aux facteurs qui influencent le choix scolaire des parents dans un contexte de quasi-marché scolaire.

### **2.1 Dimension socioéconomique du choix scolaire**

La dimension socioéconomique des choix scolaires peut être divisée et interprétée de plusieurs manières. Il serait plutôt simpliste de fractionner cette dimension en des classes sociales élémentaires (ouvrière, moyenne, supérieure) puisqu'il existe des stratifications à l'intérieur même de ces classes. Ces strates sont en partie formées par le volume et la structure du capital que possèdent les individus (Bourdieu, 1979). Une classe sociale telle que l'entend Bourdieu n'est pas seulement définie par le montant de capital économique d'un individu. Byrne (2009), dans une analyse de la littérature scientifique à propos des choix scolaires et de la classe sociale

s'inspire de la définition bourdieusienne de classe pour affirmer que celles-ci sont plutôt une manière d'être, des goûts et un style de vie (Byrne, 2009, p. 427).

### **2.1.1 La classe moyenne**

D'un point de vue socioéconomique, le choix scolaire des parents a souvent été justifié par une volonté de reproduction sociale (Ball, Davies, David et Reay, 2002; Ball, 2003; Ball, Vincent et Kemp, 2004; Reay et Lucey, 2004; Van Zanten, 2009a; Van Zanten, 2009b) surtout chez la classe moyenne.

Reay et Lucey (2004) ont étudié la transition des élèves de huit établissements de niveau primaire vers l'école secondaire à Londres. La prémisse de leur étude était que cette transition est un facteur important dans l'exclusion sociale de certains groupes des milieux urbains. Cette enquête, qui s'est déroulée sur une période de deux ans, a eu recours à 77 groupes de discussion avec 454 élèves de sixième année. En plus de suivre 45 de ces élèves au cours de leur transition, les chercheurs ont aussi interviewé certains parents de même que des enseignants de 6e et 7e années (Reay et Lucey, 2004, p.38). Il en ressort que la classe moyenne est souvent perçue comme étant le groupe le plus actif dans les choix scolaires par l'entremise, entre autres, de l'évitement scolaire qui est le fait de s'abstenir de fréquenter l'école de son quartier au profit d'un établissement que les parents jugent de meilleure qualité pour leur enfant. La classe moyenne, en choisissant une bonne école, enlève des options à la classe ouvrière en privant les écoles fréquentées par cette dernière d'élèves ayant un rendement académique supérieur qui rehausseraient le niveau académique des institutions (Reay et Lucey, 2004, p. 49). Dans une étude similaire, François et Poupeau (2004) analysent le parcours scolaire de 12 000 élèves de la région de Paris lors de leur transition entre l'école primaire et secondaire. Cette étude corrobore les conclusions de Reay et Lucey (2004) en y ajoutant que la classe moyenne est le groupe pratiquant le plus l'évitement scolaire, de peur de se retrouver avec des élèves des

classes inférieures (François et Poupeau, 2004, p.52). Cette stratégie de l'évitement scolaire est surtout pratiquée par cette fraction de la classe moyenne qui n'est pas pourvue d'un grand capital culturel, mais qui, en revanche, met à profit son capital économique. C'est l'une des conclusions auxquelles en est venue Van Zanten (2009a) à la suite d'une enquête dans les banlieues de Paris auprès de 167 parents de la classe moyenne intermédiaire et supérieure. Elle ajoute que la partie de la classe moyenne supérieure qui est pourvue d'un fort capital économique a plus tendance à être influencée par l'effet public des écoles qui est le fait de mettre plus d'emphasis sur : « (...) les aspects les plus visibles de l'extérieur comme les caractéristiques sociales et ethniques du public (...) » (Van Zanten, 2009a, p.27); notamment quand il s'agit de faire le choix d'une école pour un garçon qui pourrait facilement être influençable (Van Zanten, 2009a). Il s'agit de protéger l'enfant contre ce qui pourrait le faire dévier des ambitions que ses parents placent en lui. Cette conclusion vient rejoindre celle de Ball (2003), qui explique, à l'aide de données recueillies au cours de quatre études à propos des choix d'écoles et de garderies en Grande-Bretagne, que l'avidité de la classe moyenne à utiliser son capital pour assurer le futur de ses enfants assure sa reproduction sociale et est le moteur de son ascension sociale. (Ball, 2003, p. 173). La reproduction sociale suppose donc qu'il y a un écart à maintenir entre soi et les autres (Jordan, 1995).

### **2.1.2 Utilisation du capital par la classe moyenne**

Pour accomplir cette reproduction sociale, les parents ont recours à leur capital social, plus précisément à leur réseau social pour amasser de l'information au sujet des différentes écoles. Ball et Vincent (1998) ont étudié, à l'aide de données colligées au cours de 138 entrevues auprès de 172 parents qui choisissaient une école secondaire pour leur enfant, la transmission non officielle d'informations à propos des écoles dans différents cercles sociaux. Ils distinguent, dans leur étude, des informations « froides », soit celles fournies par les

établissements scolaires (résultats aux tests provinciaux, liste d'activités scolaires, etc.) et des informations « chaudes » qui représentent le fruit du bouche-à-oreille (grapevine knowledge) entre les parents qui s'échangent des expériences vécues par rapport aux écoles (Ball et Vincent, 1998, p. 380). À la suite de cette classification d'informations, les chercheurs ont distingué trois réactions face au bouche-à-oreille (Ball et Vincent, 1998, p. 392). La première qui est de contester cette source d'information est surtout l'apanage des parents qui ont un capital culturel suffisant pour être capable de déchiffrer les informations « froides » fournies par les écoles. Ball, Bowe et Gewirtz (1996) partagent la même conclusion dans leur étude de cas de trois conseils scolaires de la banlieue londonienne où ils ont réalisé 137 entrevues auprès de parents qui choisissaient une école secondaire pour leur enfant. Ils affirment que les parents de la classe moyenne/professionnelle sont capables de décoder le système scolaire, c'est-à-dire qu'ils sont capables de juger les écoles par rapport à leurs pratiques et leurs politiques (Ball et coll., 1996, p. 93). Un second groupe de parents utilise l'information du bouche-à-oreille, mais en ayant certains doutes quant à la validité des données ainsi véhiculées. Finalement, un dernier groupe de parents fonde son choix uniquement sur les informations recueillies par l'entremise de cette source d'information non officielle (Ball et Vincent, 1998). Felouzis et Perroton (2007) mentionnent, dans leur analyse basée sur des données issues de deux enquêtes empiriques en France, que les parents qui s'en remettent à l'information venant du bouche-à-oreille pour faire leur choix scolaire veulent ainsi réduire l'opacité du système scolaire qu'ils ont du mal à déchiffrer.

Le système scolaire étant perçu comme très opaque par certains parents de la classe moyenne possédant moins de capital culturel, leur décision est prise en fonction de l'avis de leur réseau social qui vient ainsi simplifier la décision en leur apportant des informations de l'intérieur (Van Zanten, 2009a). Conséquemment, certains parents n'hésitent pas à consulter des

personnes détenant de l'information privilégiée sur les écoles, soit un enseignant ou d'autres personnes bien au fait du milieu de l'éducation (Ball et Vincent, 1998). Les oui-dire à propos des écoles viennent établir les critères de ce qu'est une « bonne école », cette définition de « bonne école » change selon le cercle social, de là l'importance de s'informer auprès de ses semblables (Felouzis et Perroton, 2007, p. 701). Les parents qui utilisent le bouche-à-oreille pour choisir une école tentent donc de recueillir des données auprès des personnes auxquelles ils s'identifient, soit celles qui ont un niveau et une composition de capital semblable au leur, bref quelqu'un de la même strate sociale. En demandant à ses semblables de l'information privilégiée, la classe moyenne a donc plus tendance à s'allier à ses semblables (Van Zanten, 2009a, p. 29) pour ainsi créer une distance entre soi et ceux qui sont considérés comme indésirables. Ball et coll. (1996) mentionnent, dans leur étude à propos des motivations et des effets des choix scolaires sur l'éducation en Grande-Bretagne que tous les groupes sociaux consultent leur entourage quand vient le temps de faire un choix scolaire. Toutefois, le but et l'utilité de ces conversations dépendent du statut social.

Dans un autre sous-groupe de la classe moyenne se retrouvent les parents ayant un fort capital culturel. Pour ceux-ci, la fuite vers de bonnes écoles n'est pas une nécessité, puisque selon eux un élève peut performer partout (Van Zanten, 2009a). Les parents qui agissent ainsi ont confiance au niveau de capital culturel qu'ils ont transmis à leur enfant et veulent que celui-ci puisse acquérir plus de capital social en demeurant dans son voisinage (Van Zanten, 2009a, p. 29). Ces parents démontrent donc une certaine confiance envers les enseignants des écoles de quartier et envers la capacité d'autorégulation de leur enfant pour résister aux tentations d'un environnement négatif (Van Zanten, 2009 b, p. 84). Nous reviendrons plus en détail sur cet état de fait dans la dimension de l'environnement scolaire.

### **2.1.3 Groupes ethniques et immigrants : en Europe**

Chez les groupes ethniques et les immigrants, la sélection d'une école est vue comme l'assurance d'une ascension sociale (Abbas, 2007). Bien que ces groupes ne constituent pas une classe en soi, il existe tout de même chez ces parents une forte motivation à améliorer leur situation. Abbas (2007) a fait une enquête ethnographique de la population d'origine sud-asiatique (Bangladesh, Pakistan et Inde) en Grande-Bretagne qui essaie d'entrer dans des écoles sélectives. Pour ce faire, il a interviewé 89 élèves sud-asiatiques et 25 parents répartis dans six écoles secondaires de Birmingham en Grande-Bretagne. Dans cette étude, les parents de différentes origines ethniques se comportent, comme la population tout-venant. À titre d'exemple, les parents possédant un certain capital économique n'hésitent pas à le mettre à profit en engageant des tuteurs pour bien préparer leur enfant aux tests d'entrée des écoles sélectives (Abbas, 2007, p.81). Lorsqu'il est question des immigrants et des groupes ethniques, la catégorisation des parents de l'un ou l'autre de ces groupes dans une classe sociale peut s'avérer trompeuse. Shah, Dwyer et Modood (2010) mentionnent, dans leur étude qualitative sur la relation entre le niveau de scolarité et l'ethnicité des étudiants pakistano-britanniques, que certaines familles éduquées issues de ce groupe ethnique sont vues comme étant de classe ouvrière, de par l'emploi qu'ils occupent. Cependant, ces parents vont avoir des ambitions scolaires de classe moyenne pour leur enfant. Modood (2004) explique un peu plus en détail cet état de fait lorsqu'il tente d'expliquer pourquoi des groupes ethniques désavantagés de Grande-Bretagne, en raison de leur niveau social et de leur appartenance ethno raciale, atteignent des niveaux académiques plus élevés que la population tout-venant de la même classe sociale. En se basant sur des études sociologiques américaines qui combinent le capital social et l'ethnicité, il affirme que le capital culturel de ces familles s'incorpore à leur capital social pour former ce qu'il appelle un « capital ethnique » (Modood, 2004, p. 101). C'est donc dire qu'il n'y a plus de

distinction entre le capital social et culturel de ces groupes. C'est donc ce capital ethnique qui fera en sorte que certains de ces groupes issus des classes ouvrières auront des ambitions et des réalisations scolaires supérieures à la population de la même classe ne faisant pas partie d'une minorité visible (Ghuman, 2002; Modood, 2004; Shah et coll., 2010) ce que la seule utilisation du concept de capital culturel de Bourdieu ne réussit pas à expliquer (Modood, 2004).

Évidemment, la société d'accueil de ces immigrants ignore (ou oublie) souvent d'où viennent ces derniers. Beaucoup d'immigrants avaient un statut social plus élevé dans leur pays d'origine, il est donc normal qu'une fois arrivés dans un nouveau pays ils continuent à se comporter selon leur ancien statut social.

#### **2.1.4 Groupes ethniques et immigrants : au Canada**

L'ascension sociale chez certains immigrants et groupes ethniques passe donc souvent par un gain en capital culturel qui est valorisé dans la société d'accueil. Dalley (2009) a exploré, dans une recherche qualitative, la question des choix scolaires auprès de la population immigrante francophone (Congo et Rwanda) d'Edmonton en Alberta, plus précisément les facteurs qui influençaient ces choix. Elle a observé que certains orientaient leur choix vers la langue d'enseignement (préserver la langue maternelle française ou acquérir la langue de la majorité anglaise). Dans les deux cas, ce choix axé sur la langue d'enseignement est motivé par un désir d'ascension sociale en voulant faire profiter son enfant d'un bilinguisme additif. En d'autres mots, pour les familles immigrantes l'ascension sociale passe par un gain en capital culturel qui est valorisé et utile dans la société d'adoption. L'auteure fait aussi référence au fait que la population étudiée n'était pas bien informée au sujet de l'éducation francophone de leur milieu (Dalley, 2009, p. 17). Cette conclusion est partagée par l'association nationale Canadian Parents for French (CPF), qui a commandé une étude sur l'état de l'enseignement et du français langue seconde en 2010. Pour ce faire, la collecte de données s'est effectuée au niveau national

en tenant des groupes de discussions à Toronto, Vancouver et North Bay avec des parents d'élèves allophones. Ces groupes de discussion avaient entre autres pour but de connaître l'expérience de ces parents en ce qui a trait aux programmes de français langue seconde (FLS). Le rapport soulève d'intéressantes questions par rapport à la disponibilité des programmes d'immersion française pour les nouveaux arrivants allophones au pays. Il semble que plusieurs de ces immigrants voudraient que leurs enfants apprennent les deux langues officielles canadiennes, mais qu'ils ne disposent pas des informations nécessaires au moment d'inscrire leur enfant dans une école. Outre le manque d'informations, certains parents allophones mentionnent avoir été découragés par les institutions offrant des programmes de FLS d'y inscrire leur enfant (rapport CPF 2010, p.5). Une partie de cette population semble donc avoir l'habitus nécessaire à leur ascension sociale. En revanche la composition de leur capital (économique, social et culturel) ne semble pas adaptée à leur nouvelle situation. En d'autres mots, ils n'ont pas les connaissances nécessaires pour naviguer à leur guise dans le système d'éducation de leur société d'accueil.

#### **2.1.5 Groupes ethniques et immigrants : en Ontario**

Plus près de nous, Madibbo (2008) a étudié les défis de l'intégration des jeunes immigrants francophones noirs en Ontario. À l'aide d'entrevues menées auprès de différentes personnes concernées par la question (jeunes de 18-24 ans, parents, intervenants communautaires), elle dresse une liste des défis auxquels cette population doublement minoritaire (de par la couleur de leur peau et de leur statut de francophone en milieu minoritaire) doit faire face. Les participants à l'étude ont souligné le fait qu'il n'existait pas suffisamment de ressources (notamment dans les domaines du counselling et de l'emploi) en français pour les nouveaux arrivants. Cette situation les force alors à se tourner du côté anglophone pour obtenir de l'aide, ce qui se traduit parfois par une scolarisation en anglais, langue qu'ils ne maîtrisent pas bien.

Lors de leur apprentissage de la langue anglaise, ils sont parfois victime de racisme ou de ce que Madibbo appelle « la racialisation de la langue » qui découle du fait que leur accent est jugé « inférieur » (Madibbo, 2008, p.51). Cette partie de la population franco-ontarienne est donc victime d'une certaine violence symbolique de la part de la population « autochtone ». Cette violence symbolique ou aliénation des minorités visibles en milieu minoritaire francophone se transpose à l'école francophone en milieu minoritaire, où leur présence est vue à la fois de manière positive, c'est-à-dire comme une source de diversification et une richesse de la population scolaire, mais aussi de manière négative, c'est-à-dire comme une source de problèmes causés par leur niveau de maîtrise de la langue française (Bouchamma, 2008).

Farmer (2008) a étudié le rapport des familles immigrantes à l'école dans un milieu minoritaire francophone en Ontario. À l'aide de données amassées lors de deux recherches distinctes menées dans 15 écoles franco-ontariennes d'un grand centre urbain, elle explique que les rapports entre l'école et les familles immigrantes sont parfois difficiles. Une des explications fournies est que l'école tend à voir ces familles du point de vue de leurs différences, c'est donc dire qu'il n'y a pas de relation d'égal à égal entre l'école et les familles immigrantes. Un exemple concret soulevé par Farmer au cours de sa recherche est le fait que les familles immigrantes qui veulent choisir une école francophone en milieu minoritaire doivent passer par un comité d'admission étant donné que l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés ne s'applique pas à eux (Farmer, 2008, p. 216). Une fois « incluses » dans les écoles franco-ontariennes, les familles ont une fois de plus des difficultés à créer des liens avec les différents acteurs des établissements d'enseignement, puisque ceux-ci (directions et enseignants) sont souvent appelés à changer d'école, ce qui empêche la création de liens de confiance durable (Farmer, 2008).

Force est de constater que les parents issus de l'immigration, plus particulièrement ceux appartenant à une minorité visible (en l'occurrence les gens de race noire), font face à de nombreux obstacles pour s'ajuster au système d'éducation de leur terre d'accueil. Toutefois, comme Abbas (2007) l'a démontré, certains parents issus de l'immigration n'hésitent pas à mettre à profit leurs différents types de capitaux pour que leur enfant accède à un programme particulier qui aidera à leur mobilité sociale.

## **2.2 Programmes offerts**

Comme nous venons de le mentionner, l'une des motivations des parents (peu importe leurs origines) dans le choix d'une école est la reproduction et/ou l'ascension sociale. Pour ce faire, les parents sont à la recherche d'écoles qui offrent des programmes qui assurent un écart entre soi et les autres. Parfois cette situation fait en sorte que les parents, notamment ceux issus de l'immigration, choisissent une école de langue française pour faire des gains en capital scolaire et culturel qui pourront être éventuellement convertis en un maximum de capital économique. Outre les différents programmes offerts par les institutions, nous incluons dans cette dimension le critère des standards académiques. La dimension des programmes offerts peut donc être perçue selon deux angles : les décisions des institutions scolaires et la réaction des parents face à ces mêmes décisions.

### **2.2.1 Création de programmes**

Les institutions scolaires (écoles, conseils scolaires et ministère de l'Éducation) sont responsables de la création d'un quasi-marché scolaire en diversifiant l'offre des programmes éducatifs entre établissements (Felouzis et Perroton, 2007). Taylor et Mackay (2008) en sont aussi venus à cette conclusion après avoir étudié l'implantation de trois programmes alternatifs dans des écoles d'Edmonton. De même, Weenink (2009) conclut au même résultat dans son étude de cas de huit écoles offrant des programmes internationaux aux Pays-Bas. Au cours des

27 entrevues réalisées dans le cadre de l'étude, les directions d'école voyaient l'implantation de tels programmes dans leur établissement comme un gage de qualité et qui leur permettaient de se créer une niche dans le marché local de l'éducation. Les directions d'école implantaient ces programmes davantage pour répondre aux forces du marché scolaire local que pour offrir une meilleure éducation aux élèves.

DiGiorgio (2007) discute, dans une étude de cas ethnographique, du dossier d'un établissement francophone de la Nouvelle-Écosse qui devait se créer une niche dans le marché minoritaire de l'endroit. À l'aide de quarante entrevues, d'observations et d'études de document, elle conclut que pour assurer sa pérennité, l'école doit négocier sur deux terrains contradictoires soit celui de l'exclusion et celui de l'inclusion. Dans un premier temps, l'école de langue française en milieu minoritaire doit avoir une approche exclusive pour offrir aux parents francophones de l'endroit une éducation en français de qualité pour leur enfant, qui passe entre autres par une population scolaire qui peut bien parler la langue pour ainsi faciliter la rétention et la transmission de la culture francophone. Cependant, l'école de langue française en milieu minoritaire étudiée par DiGiorgio a su inclure les familles anglophones ayants droit qui voulaient se tourner vers l'établissement francophone à cause, entre autres, de son côté plus sûr et accueillant, ce qui a permis à cette école d'atteindre le nombre d'élèves nécessaire à sa survie. (DiGiorgio, 2007, p. 110-111). Les quasi-marchés scolaires font en sorte que les établissements compétitionnent dans un premier temps pour avoir le plus d'élèves possible et en second lieu pour avoir les meilleurs élèves disponibles pour ainsi pouvoir offrir de meilleurs programmes et par conséquent hausser la réputation de l'école dans un marché donné. Cette conclusion est partagée par plusieurs chercheurs, notamment Maroy et Van Zanten (2007) dans leur enquête de la dynamique compétitive à l'intérieur de six marchés scolaires urbains européens. L'étude de DiGiorgio (2007) nous montre que même dans un petit quasi-marché

scolaire les écoles tentent de se démarquer à l'aide de programmes, dans ce cas-ci un curriculum entièrement en français, pour dans un premier temps attirer une clientèle assez nombreuse pour assurer la survie de l'école et dans un deuxième temps attirer de bons élèves peu importe qu'ils soient francophones ou anglophones.

Ainsi, il serait à propos de conclure que plus la compétition entre établissements est forte, plus il y aura implantation de curriculums alternatifs. Pourtant, Adnett et Davies (2000) indiquent, dans une critique des études empiriques conduites en Grande-Bretagne, que ce n'est pas tout à fait le cas puisque les risques et les coûts des innovations curriculaires font hésiter les écoles qui seraient tentées de changer (Adnett et Davies, 2000, p. 165).

### **2.2.2 Réaction des parents face aux programmes offerts**

Si les programmes sont issus d'une volonté des autorités scolaires, les parents ne sont jamais loin pour venir appuyer ces projets. Par exemple en Colombie-Britannique, le gouvernement a décidé en 2002 d'ouvrir les zones scolaires pour permettre aux parents de choisir une école hors de leur zone de fréquentation. Brown (2004), dans son étude sur la création de ce quasi-marché scolaire mentionne que les propositions pour de nouveaux programmes étaient en hausse au moment de publier son étude en 2004 (p.80), ce qui nous laisse supposer que la création du quasi-marché a engendré des tensions entre les écoles qui font en sorte que ces dernières doivent maintenant créer de nouveaux programmes pour tenter de se démarquer et ainsi attirer des parents. Les programmes offerts par les écoles sont donc mis sur pied par celles-ci, mais les parents à l'affût du marché scolaire réagissent rapidement à cette offre en y inscrivant leur enfant.

Cette réaction des parents devient flagrante quand il s'agit de programmes distinctifs. L'Alberta est l'une des seules provinces canadiennes à permettre les écoles à charte. Celles-ci

fonctionnent à peu près comme les écoles conventionnelles (elles sont financées par l'état, elles emploient seulement des enseignants certifiés, elles suivent les curriculums provinciaux, etc.). Cependant, la manière d'enseigner le curriculum diffère en adoptant par exemple une approche centrée sur les arts. Le quotidien Calgary Herald rapportait en mars 2012 (Maria Canton, Charter Choices) que l'école Foundations for the Future Charter Academy de Calgary avait une liste d'attente de 6 400 enfants qui attendaient qu'une place se libère dans l'un de ses sept campus de la ville. Cette liste continue à s'allonger puisque certains parents de nouveau-nés mettent le nom de leur enfant sur la liste dans l'espoir de le voir y accéder quand il aura l'âge de la scolarité. Si la liste d'attente est si longue, c'est en partie à cause de la mainmise que la province albertaine garde sur le système d'éducation. Depuis 1994, la province permet les écoles à charte. Cependant, celles-ci sont limitées à 15 pour l'ensemble de la province et le nombre d'élèves dans chacune d'elles est aussi limité par la province (Charter School Handbook, 2011). Les parents qui choisissent cette option sont-ils à la recherche d'une approche pédagogique spécifique ou fuient-ils leur école de quartier? Van Zanten (2009c) mentionne, dans son ouvrage portant sur le choix d'une école secondaire des parents de la périphérie parisienne, que les programmes alternatifs offerts par les écoles sont souvent une porte de sortie pour les parents qui veulent fuir les écoles de leur quartier (Van Zanten, 2009c, p. 112). Ces parents veulent ainsi exposer leur enfant à un meilleur environnement scolaire notamment par des classes homogènes au point de vue du statut social des élèves et de leur rendement académique (Weenink, 2009; Felouzis et Perroton, 2007).

### **2.2.3 Résultats académiques**

Outre les programmes offerts, les résultats académiques affichés par les écoles peuvent sembler être un critère de premier ordre dans le choix d'une école. Bagley, Woods et Glatter (2001) ont recueilli 6000 questionnaires sondages et réalisé 124 entrevues de parents de trois cohortes

d'étudiants de Grande-Bretagne faisant la transition entre l'école élémentaire et secondaire. Cette étude qui s'est déroulée au cours des années 1990 avait pour but de voir comment les parents choisissaient une école lors de la transition de leur enfant de l'école primaire à l'école secondaire. L'article publié en 2001 met l'emphase sur les raisons du rejet de certaines écoles par ces parents. Ils concluent que certains parents fuient les écoles qui mettent trop d'emphase sur l'académique au détriment du côté humain. La même situation a été observée dans la banlieue de Toronto au cours d'une étude pilote conduite auprès de parents qui envoient leur enfant à une école francophone de la région. En effet, les parents de l'endroit ont fait le choix d'une école secondaire dont les résultats aux tests provinciaux étaient très inférieurs à ceux d'une autre école secondaire de la région. Pour expliquer leur choix scolaire, les parents sondés ont répondu avoir aimé l'enthousiasme de la direction de l'école ainsi que l'accueil des élèves de l'école au cours de la soirée porte ouverte (Audet et Bélanger, données non publiées). Ball et coll. (1996) avancent que pour les parents de classe moyenne en Grande-Bretagne, les résultats académiques ne sont pas le seul critère de sélection d'une école, mais cela se fait à partir de plusieurs critères qui forment une impression générale, une impression (*a feel*) de l'école (Ball et coll., 1996, p. 94.) qui se rapporte à l'environnement scolaire de l'établissement.

### **2.3 Environnement scolaire**

La dernière dimension dont il sera question dans notre étude vient compléter les deux précédentes. Les programmes offerts sont utilisés pour améliorer l'environnement scolaire d'un établissement en essayant d'attirer les meilleurs élèves possibles. Ceux-ci sont souvent définis par leurs performances scolaires, mais surtout par leur statut socioéconomique enviable.

L'environnement scolaire peut être divisé en deux éléments, soit l'élément humain (autres élèves à l'école, direction, enseignants, composition ethnique et socioéconomique) et l'élément physique (les installations, l'équipement, la distance de la maison, etc.) (Bagley et coll. , 2001).

### 2.3.1 Environnement humain

L'environnement humain d'une école est souvent cité dans différentes études sur les choix scolaires comme étant un facteur déterminant (Bagley et al, 2001; Felouzis et Perroton, 2007). Comme nous l'avons vu plus haut, les parents vont souvent chercher à se regrouper avec leurs semblables pour ainsi éviter l'influence des autres différents de soi (Van Zanten, 2009a). Van Zanten (2009b) s'est appuyée sur 165 entrevues de parents des classes moyennes et supérieures pour associer ce comportement à ce qu'elle appelle l'encerclement qui consiste à garder l'enfant dans une bulle pour faire en sorte que celui-ci réponde aux attentes placées en lui par ses parents (p.81). L'encerclement débute bien entendu par le contrôle de l'environnement social de l'enfant. Donc en faisant un choix scolaire judicieux, le parent s'attend à ce que l'enfant puisse bénéficier d'un climat d'apprentissage qui lui sera bénéfique. Cet encerclement a aussi été remarqué chez Ball et coll. (2004), dans leur étude qualitative de deux quartiers de Londres à propos de la prise en charge de la petite enfance, où ils concluent que le choix d'un service de garde est une partie non négligeable de la reproduction de classe (p. 26). Cette stratégie d'encerclement fera en sorte que certains parents éviteront certains établissements jugés trop « ethniques ».

La présence de différents groupes ethniques et raciaux dans une école peut faire fuir des parents vers des établissements qui leur ressemblent davantage (*white flight*) (Li, 2009). Li (2009) estime, dans son étude quantitative qui s'appuie sur des données provenant de 27 000 individus dans le cadre du projet High School and Beyond (HSB) aux États-Unis, que : « (...) a one-standard-deviation increase in the county (MA) level black share of school-age population increases the white private schooling probability by 7.2 (8.1) percentage points » (Li, 2009, p. 383). Cette statistique indique qu'une infime hausse du nombre de minorités visibles dans la communauté engendre une hausse conséquente des chances d'enrôlement de la population « de

souche » dans une école privée. De plus, l'auteur apporte une autre précision quant à la réaction des parents devant une population différente d'elle : « White families also appear to respond more strongly to the concentration of poor minorities than to non-poor minorities. » (Li, 2009, p. 391). Les parents ne voient apparemment pas d'un bon œil le fait que leur enfant soit socialisé avec des enfants provenant de minorités visibles, encore plus si celles-ci sont désavantagées économiquement. Bagley (1996), qui a tiré ses données de l'étude Parental and School Choice Interaction (PASCI), une recherche longitudinale de trois ans, s'est intéressé à la question du choix scolaire des parents en Grande-Bretagne en rapport avec la composante raciale des écoles. Il conclut que les parents ont tendance à accorder beaucoup d'importance au facteur racial quand vient le temps de choisir un établissement. Les parents qui agissent de la sorte se fient beaucoup aux rumeurs véhiculées par leur entourage au sujet des écoles, et ces échos sont souvent teintés d'exagération quant au nombre d'élèves issus de minorités ethniques présent dans l'école (Bagley, 1996). Les parents qui ont un capital économique élevé optent pour diverses stratégies afin de faire en sorte que leur enfant fréquente une école où les élèves n'appartiennent pas à une minorité visible, soit en quittant le quartier pour aller s'installer là où il y a de meilleures écoles (*voting with the feet*); ou en se dirigeant vers les institutions privées (*self-exclusion*) (Reay et Lucey, 2004, p.41). Cette situation rappelle quelque peu celle d'Ottawa exposée plus haut où des parents voulaient transférer leur enfant d'école secondaire pour l'envoyer dans un établissement ayant un environnement scolaire plus favorable.

Reay (2008) a interviewé 95 familles de la classe moyenne de trois villes britanniques n'appartenant pas à une minorité visible pour connaître leurs peurs et inquiétudes par rapport au futur de leurs enfants. Elle souligne la présence d'une strate altruiste de la classe moyenne, qui agit à l'encontre de ce qui est attendu normalement de cette partie de la population en choisissant l'école de quartier fortement composée de groupes ethniques ou de jeunes issus de

la classe ouvrière. Ces familles font ce choix en mettant à profit leur capital et habitus de classe moyenne dans ces écoles (Van Zanten, 2009a). Cette situation se traduit par ce que Hirschman (1970) a appelé la prise de parole (*voice*). En effet, une partie de ces parents font entendre leur voix à la direction des établissements pour y apporter des changements de l'intérieur afin, par exemple, de créer des classes homogènes dans une école hétérogène là où il y a un besoin (Van Zanten, 2009a). Il y a donc une utilisation flagrante du capital social et culturel de la part de ces parents pour créer une sorte d'oasis pour leur enfant au milieu d'un environnement scolaire qu'ils jugent moins favorable.

### **2.3.2 Environnement physique**

Que ce soit en Allemagne, en France ou en Grande-Bretagne, l'environnement physique d'une école est souvent cité comme affectant le choix de celle-ci. Pour Bagley et coll. (2001), le temps de transport et la distance de l'école ont été les principales raisons citées par les parents pour rejeter une école. Cependant, les parents qui voient l'éducation comme un moyen d'ascension ou de maintien social (et qui possèdent suffisamment de capital économique) n'hésiteront pas à couvrir de grandes distances pour avoir une éducation de qualité pour leur enfant (Van Zanten, 2009c). Ainsi, la distance accrue entre l'école et le domicile doit être compensée par une valeur ajoutée qui justifiera un trajet plus long (Bagley et coll., 2001). Dans le même sens, la proximité de l'école de la résidence familiale était un facteur déterminant dans le choix scolaire des parents allemands tel qu'observé par Flitner (2004) au cours d'une trentaine d'entrevues avec des parents berlinois. L'apparence physique de l'école (année de construction, besoin de réparation, etc.) est aussi un facteur qui influence grandement le choix des parents (Bagley et coll., 2001).

Si certains parents justifient le choix ou le rejet d'une école sur des facteurs qui peuvent sembler superficiels (apparence de l'édifice) (Bagley et coll., 2001), cette situation révèle

toutefois le vide dans lequel certains parents se retrouvent quand vient le temps de choisir une école. Devant la surabondance d'informations « chaudes » et « froides » et face à ce que Felouzis et Perroton (2007) appellent l'opacité du système scolaire, les parents justifient leur choix en fonction de ce qui est visible : l'état des lieux et les élèves qui fréquentent l'établissement (Schneider, Marschall, Roch et Teske, 1999).

En guise de synthèse de toutes ces études et enquêtes que nous venons de citer et sur lesquelles notre recherche s'est basée, nous retenons deux choses. La première étant que les trois dimensions de notre recherche (statut socioéconomique des familles, programmes offerts et environnement scolaire) tout comme les trois outils d'analyse de Bourdieu que nous allons voir dans le cadre théorique qui suit ne sont pas en vase clos : il y a des interactions évidentes entre, par exemple, le statut socioéconomique et l'environnement scolaire ou encore entre les programmes offerts et l'environnement scolaire. La seconde chose à retenir est qu'étant donné le lien entre les dimensions ici à l'étude, la décision des parents ne pourra pas être basée seulement sur l'une ou l'autre de ces dimensions. Le choix d'une école suppose donc aussi une interrelation des critères de choix.

## Chapitre 3 : Cadre Théorique

La base de notre recherche repose sur les outils d'analyse sociologique de Pierre Bourdieu. La sélection de Bourdieu va de soi pour étudier une question telle que les choix scolaires, car Bourdieu a consacré une bonne partie de sa carrière à examiner différentes questions reliées à la sociologie de l'éducation. Ayant publié bon nombre de livres et d'innombrables articles, il est vu par la communauté scientifique comme une référence incontournable.

Ce travail s'inspire des concepts d'habitus, de capital et de champ. C'est à partir de ces trois concepts clés que nous avons construit notre instrument de collecte de données et que nous en avons ensuite analysé les résultats. Décrivons maintenant ces concepts et la manière dont chacun s'applique à notre recherche.

### 3.1 L'habitus

En utilisant le concept d'habitus, Bourdieu veut savoir comment les comportements peuvent être régularisés ou régulés sans être le produit de l'obéissance aux règles (Bourdieu, 1972, p. 175). Il cherche à comprendre quelle est la structure logique derrière les pratiques des gens, plus précisément quelle partie est attribuable à leur socialisation et quelle partie vient de la personne elle-même. L'habitus est défini par Bourdieu comme étant un « (...) système de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes (...) » (Bourdieu, 1980 b, p. 88). La *structure* fait référence à un cadre duquel découlent des réceptions, des appréciations et des pratiques (Bourdieu 1980b, p. 90-91). C'est en quelque sorte la base sur laquelle reposent les agissements d'une personne, à quelle logique celle-ci répond-elle? La partie *structurée* l'est par les circonstances passées et présentes comme la famille et l'éducation par exemple. Finalement, la *structurante* renvoie au fait que l'habitus d'un individu générera ses pratiques présentes et futures (Bourdieu 1980b, p. 91).

L'habitus est un élément auto générateur, c'est-à-dire qu'il se forme et évolue en partie par ce qu'il était dans le passé et ce qu'il est dans le présent. Le capital et le champ viennent aussi interagir avec l'habitus pour le former tandis que celui-ci exerce la même influence sur le champ et le capital en agissant en relation avec l'un ou l'autre pour les faire évoluer. Force est de constater que l'habitus d'un individu n'est pas fixe, il est constamment en mouvement et en processus d'évolution.

L'habitus est, en quelque sorte, une réactivation structurée du passé. Mais plus encore, il s'agit d'une : « histoire incorporée, une histoire faite corps, inscrite dans le cerveau, dans les plis du corps, les gestes (...) dans tout ce que nous sommes. » (Bourdieu, 2002, p.17-18). Ainsi, pour comprendre les décisions ou pratiques des personnes, il est nécessaire de : « reconstruire le capital de schème informationnel qui leur permet de produire des pensées et des pratiques sensées et réglées sans intention de sens et sans obéissance consciente à des règles (...) (Bourdieu, 1986, p.40). L'habitus sert à rendre compte du fait que les agents sociaux sont raisonnables, dans le sens où ils n'agissent ni impulsivement, ni mécaniquement parce que les agents sociaux ont : «(...) intériorisé (...), les chances objectives qui leurs sont offertes et qu'ils savent lire l'avenir qui leur convient, qui est fait pour eux et pour lequel ils sont faits (...) (Bourdieu et Wacquant, 1992, p.105).

Cette notion appliquée au choix scolaire en milieu minoritaire pourrait nous laisser deviner que les parents tenteront de reproduire, consciemment ou non, ce qu'ils ont vécu en éducation. Le parent qui a fréquenté l'école catholique francophone de sa région agira selon le souvenir qu'il a gardé de son passage à cette école : si celui-ci a été positif, le parent optera probablement pour cet établissement lors du choix scolaire pour son enfant.

### **3.2 Capital**

Le capital représente un travail accumulé qui, lorsqu'il est entre les mains d'un individu ou d'un groupe d'individus, leur permet d'avoir une certaine énergie sociale (Bourdieu 1986/2006, p. 105). Le capital est comme la courroie qui génère l'activité sociale, il est la raison pour laquelle les gens jouent le jeu : pour maintenir ou accumuler plus de capital. Bourdieu compare le capital au jeu de la roulette où, en remportant une mise, on peut changer notre situation socio-économique en un moment et ensuite prendre ces gains et les risquer à nouveau lors du prochain tour (Bourdieu 1986/2006, p. 241). Ce qui veut dire que plus une personne possède de capital plus elle peut en obtenir, donc construire sur ce qu'elle a.

Le capital peut être compris en tant que valeurs et style de vie d'un groupe qui sont plus élevés par rapport à celui d'un autre groupe, donnant ainsi au premier un avantage social sur le second (Bourdieu, 1986/2006). Dans un deuxième temps, le capital peut aussi être considéré de manière qualitative, c'est-à-dire que certaines choses à l'intérieur d'une même classe sociale ont une plus grande valeur que d'autres (Bourdieu, 1986/2006). Ainsi, deux peintres d'une même classe sociale se distingueraient l'un de l'autre par le média artistique utilisé par chacun : celui qui utilise l'aquarelle aurait un capital plus élevé que celui qui utilise la gouache.

Dans ses écrits, Bourdieu distingue deux grandes catégories de capital : l'économique et le symbolique. Le premier est dépourvu de valeur intrinsèque, il s'agit d'un moyen pour arriver à une fin (salaire, profit, intérêts, etc.) (Bourdieu, 1986/2006). Pour ce qui est du capital symbolique, c'est tout le contraire, tout réside dans la valeur intrinsèque de l'action (Bourdieu, 1986/2006). Le capital symbolique peut prendre la forme de capital culturel (connaissances, culture), social (réseau social, aptitudes sociales), scientifique (connaissances, habiletés, etc.).

Le choix scolaire des familles repose souvent sur l'utilisation du capital social des parents.

Ainsi, il serait à propos de bien définir ce que ce type de capital sous-entend. Bourdieu (1980a, p. 2) le définit comme étant : « (...) l'appartenance à un groupe, comme ensemble d'agents qui ne sont pas seulement dotés de propriétés communes (...), mais qui sont aussi unis par des liaisons permanentes et utiles ». Ainsi, l'individu appartient à un groupe, car celui-ci lui sera utile, lui apportera un certain profit. Cependant, il ne faut pas lire dans cette interprétation que les individus se joignent à un groupe en calculant consciemment ce qu'ils pourront en retirer (Bourdieu, 1980a). Le capital social peut agir en tant que multiplicateur des autres formes de capitaux symboliques détenues par un individu, dépendant du volume de capital possédé par ceux qu'il fréquente (Bourdieu, 1980a). Ainsi, de deux individus ayant un volume et une composition de capital culturel équivalent, celui qui est associé à un club sélect (tel un club d'intellectuels) pourra exploiter au maximum son capital culturel. Bref, l'individu s'appropriera par procuration le capital culturel de ceux qu'il fréquente (Bourdieu, 1980a).

Qu'il soit économique, culturel, social ou scientifique, le capital prend différentes formes selon qu'il soit incorporé, objectivé ou institutionnalisé. Le capital peut être incorporé, c'est-à-dire qu'il devient une partie intégrante de la personne (sa démarche, manière de parler, accent, etc.).

Il a aussi un état objectivé, c'est-à-dire qu'il prend une forme matérielle et tangible : œuvres d'arts, livres, musées, bibliothèques, etc. (Bourdieu 1979, p. 5). À l'état objectivé, le capital peut être transmis aisément : une collection de livres rares peut être donnée à quelqu'un.

Cependant, le fait de posséder des biens matériels reliés au capital culturel ne signifie pas que l'on a acquis pleinement le capital culturel. La personne recevant la collection de livres rares ne recevra pas automatiquement toutes les connaissances nécessaires à l'appréciation de ces livres.

C'est à ce moment que l'état objectivé et que l'état incorporé se rejoignent pour venir se compléter (Bourdieu, 1979, p. 5). À l'état institutionnalisé, le capital peut prendre la forme

d'un grade universitaire. Ce grade a une valeur constante dans la société, mais la société lui donne une valeur ajoutée indépendamment de l'individu qui possède ce grade et du capital que possédait cet individu avant l'obtention de ce grade (Bourdieu, 1979, p. 5).

Ce qu'il faut retenir de ces trois états du capital, c'est qu'ils sont tous interreliés et qu'il ne s'agit nullement de capitaux fixes : chacun agit sur l'autre et vient influencer l'autre comme nous l'avons vu pour ce qui est de l'état objectivé et de l'état incorporé.

La question du choix scolaire concerne effectivement l'utilisation de capital, car les parents faisant un choix tentent de convertir leurs différents types de capitaux en capital culturel. D'un côté économique, une telle tentative de conversion peut être visible dans le choix d'une école privée prestigieuse. Le capital social peut aussi être mis à profit dans le choix scolaire en consultant son entourage et ses connaissances dans le but de recueillir de l'information privilégiée (expérience vécue à cette école, réputation de l'école) avant de faire son choix. En faisant miroiter un gain en capital culturel plus élevé, par exemple par l'entremise du programme du Baccalauréat international ou par le choix d'une école francophone pour favoriser l'acquisition d'un bilinguisme équilibré, les écoles veulent attirer des parents à la recherche de gains sociaux pour leur enfant. Cependant, pour établir la valeur des formes de capital d'un parti, il est nécessaire de les mettre en relation avec la somme de celles possédées par son entourage. Si de plus en plus d'élèves s'inscrivent à ces programmes, ceux-ci n'auront plus le même rendement en capital culturel puisque tout le monde sera au même niveau. Le gain en capital culturel dû au choix scolaire suppose donc une idée d'écart entre soi et les autres, de rareté. Pour se démarquer, l'école choisie par un parent doit rapporter plus que celle choisie par les autres parents.

### 3.3 Le champ

Le champ dans la pensée de Bourdieu est l'espace social où se déroulent les pratiques sociales. Bourdieu (1991, p.4-5) définit le champ comme un endroit où des agents sociaux, soit des individus ou des institutions, occupent différentes positions dans le but d'y acquérir un capital (culturel, économique et/ou social). Les différents agents sociaux rivalisent entre eux à l'intérieur du champ dans le but de maintenir ou d'améliorer leur position ou leur situation en visant toujours le gain maximum de capital tant économique que social, culturel ou symbolique. Les champs ne sont pas tous formés de la même manière : cela dépend de qui y joue et quelles en sont les règles, les histoires et le passé. Ainsi, Bourdieu a traité, dans ses ouvrages, de différents types de champ tels le champ politique (Propos sur le champ politique, 2000), le champ de la littérature (Les règles de l'art : genèse et structure du champ littéraire, 1998), le champ scolaire (Les héritiers, 1964) et bien d'autres encore.

Pour reprendre l'exemple du champ scolaire, l'école est l'exemple parfait du champ, car son but ultime est le gain en capital, social ou culturel qui donnera éventuellement accès au capital économique. Les écoles sont différentes les unes des autres en fonction des personnes qui les fréquentent (riches, pauvres, enfants, adultes, élèves/familles ayant connu l'expérience de la migration versus ceux qui ne l'ont pas connue, etc.), du niveau d'enseignement qui y est dispensé (primaire, secondaire, universitaire) et du type d'institution (publique, privée, religieuse, etc.) que l'on y retrouve. Le champ qu'est l'école est jusqu'à un certain point indépendant de ce qui se passe à l'extérieur de ses murs : il y a une sorte de barrière imaginaire qui isole ceux qui s'y trouvent de ce qui se passe à l'extérieur.

À Ottawa, l'ensemble des écoles secondaires peut être considéré comme un champ. Ainsi, le choix de l'une ou l'autre des institutions entraînera peut-être des conséquences sur le gain en capital chez les élèves et sur le développement de leur habitus.

### **3.4 Trois dimensions utilisées**

C'est donc à partir de ces trois concepts que nous étudions la question des choix scolaires et les facteurs influençant la sélection d'un établissement d'enseignement. Des outils que nous venons de présenter, émergent les dimensions qui viennent démontrer la théorie. Ces dimensions, inspirées de Woods et coll. (1998), sont l'environnement scolaire (humain), les programmes offerts par les écoles et la situation socioéconomique des familles.

#### **3.4.1 L'environnement scolaire**

L'environnement scolaire, plus particulièrement l'environnement humain, est l'endroit où se font les négociations de pouvoir entre différents agents sociaux. Que ce soit entre enseignants-élèves ou élèves-élèves, les « confrontations » pour le gain de l'une ou l'autre des formes de capitaux sont au centre de la vie scolaire. L'école sert donc d'arène pour ces affrontements et luttes dans l'obtention du meilleur profit. Une des manières dont les familles s'y prennent pour s'assurer un « meilleur profit » est de choisir un environnement qui correspond à leur habitus. Que ce soit des parents habitués au luxe qui choisissent une école privée somptueuse ou des parents qui veulent que leur enfant fréquente des élèves ayant un habitus semblable au leur, l'école choisie façonne le développement de l'habitus de l'enfant. Pour ce faire, les parents choisissent ce qu'ils pensent être le meilleur environnement d'apprentissage pour leur enfant, c'est-à-dire l'environnement où leur enfant peut faire un gain maximum de capitaux.

#### **3.4.2 Les programmes offerts**

Les programmes offerts font référence au choix d'un programme particulier pour un enfant, ce qui nous porte à croire que le parent veut maximiser les gains en capital de son enfant par rapport à ceux qui ne sont pas dans ces programmes. Il ne faut cependant pas simplifier le gain en capital seulement par ce que l'enfant retire de son expérience scolaire, puisque beaucoup d'enfants bénéficient d'activités extra curriculaires (cours de violon, tutorat, etc.) pour

rehausser leur capital. Les programmes offerts par les écoles font aussi référence à un genre de « sous-champ » (un champ dans un champ). Les programmes offerts par les écoles constituent une sorte d'emboîtement structural (Bourdieu, 2001) qui peut aider un élève à se distinguer des autres à l'intérieur de son « sous-champ » scolaire puisqu'à l'intérieur de celui-ci les élèves se mesureront pour retirer le maximum de profit de leur situation. Par exemple, un élève inscrit dans un programme sports-études voudra se distinguer de ses compères pour avoir la chance de se faire offrir une bourse d'études et de pratiquer son sport dans une institution d'enseignement prestigieuse. Le choix d'un programme particulier pour un enfant est aussi une occasion pour les parents d'isoler son enfant des mauvais éléments, c'est-à-dire pour que celui-ci ait plus de chances de fréquenter des élèves ayant le même habitus que lui : qui s'assemble se ressemble.

### **3.4.3 Statut socioéconomique**

Enfin, le statut socioéconomique des familles se reflète-t-il lors de leur choix scolaire? Les familles réactivent-elles leur passé pour façonner leur futur? La manière dont les familles vivent au moment du choix scolaire est-elle reflétée dans la décision des parents? Les parents veulent-ils, inconsciemment ou non, tenter d'améliorer la situation de leurs enfants en sortant de leur script social en optant pour des programmes ou des institutions fréquentés par des gens ayant un habitus plus développé? La situation socio-économique des familles fait aussi référence à l'utilisation de leurs différents types de capitaux. Comment les familles utilisent-elles leur capital culturel, économique et social pour faire le choix d'une école? Comment leur position dans un champ donné influence-t-elle leur prise de décision dans le champ de l'éducation? Tentent-ils de convertir une ou plusieurs sortes de capitaux qu'ils possèdent pour donner toutes les chances possibles à leur enfant de hausser ou du moins maintenir son statut socioéconomique dans le futur?

Il n'est pas surprenant de voir autant de liens se développer entre les dimensions et la théorie, puisque comme nous l'avons mentionné plus haut, les concepts de Bourdieu ne sont pas fixes, mais interreliés, chacun influençant l'autre. Ainsi, quand vient le temps d'utiliser ces outils, ils continuent à s'influencer pour mieux se construire. Notre cadre théorique nous a servi d'appui non seulement dans l'élaboration des questions d'entrevue, mais aussi dans l'interprétation des données amassées lors de notre enquête empirique. La question opérationnelle que nous étudions est donc de savoir **comment les parents utilisent-ils leur habitus, leur capital et leur position dans un champ donné pour choisir une école pour leur enfant.**

### **3.5 Le champ des choix scolaire**

L'éducation de langue française à Ottawa se situe dans un champ plus vaste, celui des choix scolaires. Comme nous l'avons vu plus haut dans l'explication des concepts de Bourdieu, le champ est un espace social où se déroulent les pratiques sociales (Bourdieu, 1991). Comme tel, le champ des choix scolaires est l'endroit où les parents font le choix d'une école pour leur enfant. Se faisant, ils capitalisent leurs ressources (informations sur les écoles, cercle d'amis, expériences personnelles, etc.) dans le but de faire un choix. Ce dernier est orienté par l'interaction entre l'emplacement dans le champ et l'habitus de l'individu, puisque le choix dans le champ est une stratégie sociale guidée par l'obtention maximum de gains spécifiques apportés par ce champ (Bourdieu, 2001, p. 117-118).

Pour bien comprendre le fonctionnement interne de ce champ, il est important d'en connaître les règles du jeu, sur quel terrain se retrouvent les parents qui y jouent? Nous allons donc tenter de différencier entre les termes de marché, quasi-marché, interdépendance compétitive et choix scolaire.

### **3.5.1 Le quasi-marché éducatif**

L'expression « quasi-marché » est privilégiée dans le monde de l'éducation puisqu'il ne s'agit pas d'un marché complet comme dans d'autres domaines. Selon Le Grand (1991), les quasi-marchés scolaires se différencient des marchés conventionnels de trois manières : 1) les écoles publiques sont des organisations sans buts lucratifs qui s'affrontent pour la « clientèle » publique, 2) il n'y a pas d'échange d'argent direct entre l'acheteur (parent) et le fournisseur (l'école), et le financement de l'état vient y remédier et 3) l'acheteur (parent) n'est pas le consommateur (élève) du produit (scolarité) (Le Grand, 1991, p. 1260). À cela on pourrait aussi ajouter le fait que contrairement aux marchés conventionnels, dans le cas des quasi-marchés éducatifs, l'état oblige tous les parents à choisir en rendant la scolarité obligatoire. D'ailleurs, en choisissant une école, le parent peut parfois en influencer la qualité, puisqu'il s'agit d'une coproduction de la qualité entre l'élève et l'école (Walford, 1996, p.8).

Les quasi-marchés éducatifs correspondent aussi à une situation où le gouvernement a la mainmise sur l'offre (construction d'école, curriculum, formation des maitres), tandis que le parent peut, la plupart du temps, choisir l'établissement que fréquente son enfant (Felouzis et Perroton, 2007, p.694). Avec la création de standards académiques et la réorganisation du financement de l'éducation, l'état tente d'augmenter l'efficacité du système d'enseignement et de maximiser les ressources de ce même système. Selon Gewirtz, Ball et Bowe (1995), le quasi-marché scolaire est alors promu par l'intérêt personnel des participants : le parent veut maximiser son choix scolaire pour son enfant; l'école, quant à elle, a intérêt à attirer le plus grand nombre d'élèves entre ses murs pour assurer sa croissance ou sa survie (p.2).

### **3.5.2 Interdépendance compétitive**

De cette situation découle la compétition entre les établissements ou ce que Van Zanten (2006) décrit comme l'interdépendance compétitive où le fonctionnement des écoles est modifié par

les pratiques des établissements situés dans un espace limitrophe avec qui elles rivalisent pour les mêmes ressources, plus particulièrement les élèves (Van Zanten, 2006, p.10). En introduisant des mesures qui forcent les établissements à devenir plus compétitifs entre eux, l'état tente donc de rendre le système d'éducation un peu plus autosuffisant et auto améliorant (Mead, 2006) dans la mesure où les écoles qui ont de bonnes pratiques éducatives (ou étant perçues comme tel) prospèrent et celles qui éprouvent des difficultés sont forcées, par le marché, à changer leurs pratiques. Il s'agit en quelque sorte de darwinisme social.

Ces changements, engendrés par la formation de quasi-marchés éducatifs, sont faits dans le but d'améliorer le rendement et l'efficacité du système scolaire public en réduisant les dépenses et en maximisant chaque dollar qui y est investi. L'utilisation de mécanismes de marché en éducation a donc été mise sur pied pour résoudre des problèmes d'ordre économique (Walford, 1996). Du même coup, il s'agit d'une mesure populiste mise de l'avant par les différents gouvernements, car elle est présentée à la population comme étant un système qui leur donne davantage de liberté de choix, donc ne pouvant qu'être positive (Gorard et Fitz, 1998). Le corolaire de cette situation est ce que Brown (1990) a appelé la « parentocratie » où le destin éducatif de l'enfant n'est plus axé sur le mérite (en termes d'effort ou d'habileté) comme cela était le cas dans la période d'après-guerre, mais plutôt sur les aspirations et le niveau de capital de ses parents (Brown, 1990, p. 66).

### **3.5.3 Le choix scolaire**

L'idée de parentocratie suppose donc le choix scolaire des parents. La définition classique du choix scolaire est celle où le parent peut choisir entre plusieurs écoles, que celles-ci soient dans leur quartier de résidence ou non (Teske et Schneider, 2001). Si, comme nous venons de le voir, le domaine de l'éducation est de plus en plus influencé par l'idéologie du marché, la logique voudrait que les consommateurs (les parents) s'y comportent comme ils le feraient dans

n'importe quelle autre situation commerciale. Il n'en est rien. Le choix d'une école pour un enfant ne se fait pas comme le choix d'une nouvelle voiture. Si dans les deux cas il y a une période de « magasinage », Van Zanten (2009c) a souligné que le choix scolaire se différencie de toutes autres sortes de choix de trois manières. En premier lieu, le choix est fait par rapport à ce que les parents ont de plus précieux, soit leur enfant. Il y a donc l'idée de reproduction et/ou d'ascension sociale; deuxièmement, les effets du choix scolaire ne seront évaluables que *post hoc*, donc plusieurs années après que l'enfant ait été scolarisé; finalement, choisir une école c'est aussi s'investir dans de nouvelles relations professionnelles et sociales, mais encore dans l'amélioration du « produit » qui a été choisi (Van Zanten, 2009c, p.5-6). Cette situation fait en sorte que certains parents hésitent avant de changer leur enfant d'école. Ils optent plutôt pour la stratégie de prise de parole (voice) au lieu de quitter (exit) (Willms et Echols, 1992).

Dans la même veine, le fait de réduire le parent en termes de consommateur lorsqu'il fait le choix d'une école ne rend pas justice à la décision qui est prise. Van Zanten et Obin (2010) soulèvent cette importante distinction en affirmant que le choix d'une école est beaucoup plus complexe que d'autres choix. En effet, celui-ci est orienté par des valeurs, des croyances et des buts qui se combinent pour en arriver à une décision (Van Zanten et Obin, 2010, p.72). Un autre écueil à éviter dans l'étude du choix scolaire est celui du discours réducteur des politiciens qui associent le choix scolaire à la liberté individuelle (Gorard et Fitz, 1998). Bove, Gerwitz et Ball (1994) proposent d'étudier le choix scolaire en termes de processus de décision complexe dans sa réalité sociale (Bowe et coll, 1994, p.64).

Cela nous laisse avec la question du « pourquoi choisir? » Van Zanten et Obin (2010) y voient une opposition de visées chez les parents. Le motif individuel est le fait que le parent choisit une école dans le but que son enfant puisse accéder un jour aux études supérieures qui le

mèneront éventuellement vers un bon emploi. Dans l'immédiat, le parent choisit une école pour que son enfant y soit à l'aise, heureux et en sécurité (Van Zanten et Obin, 2010, p. 72-73). D'un autre côté, les chercheurs signalent des considérations collectives du choix fait dans un contexte social. Des parents choisissent en fonction de l'impact social de leur choix qui peut se traduire par la recherche d'un « entre-soi » par rapport à un groupe social dont il faut se distancer pour atteindre ses visées (Van Zanten et Obin, 2010, p.73). À l'opposé, la considération collective chez les parents peut aussi s'exprimer par une recherche de mixité sociale (Van Zanten et Obin, 2010, p. 73), où le parent n'hésitera pas à choisir l'école du quartier puisqu'il est persuadé que son enfant pourra réussir sur le plan scolaire, en plus de faire des gains en capital culturel et social auprès de camarades de classe différents de soi (Van Zanten, 2009a). Bref, si le parent perçoit l'éducation comme ayant une fin économique, donc que le capital culturel sera éventuellement converti en capital économique par l'entremise d'un bon emploi, il aura plus tendance à fuir une école jugée moins bonne pour créer un « entre-soi ». À l'opposé, si le parent considère l'éducation comme étant une fin en soi, c'est-à-dire pour l'acquisition de connaissances, il sera moins influencé par l'effet public et aura tendance à demeurer dans l'école du quartier (Van Zanten, 2009a).

Afin de voir si ces idées et ces théories sont présentes dans le champ de l'éducation francophone à Ottawa, nous avons eu recours à un devis qualitatif par l'entremise d'entrevues avec des parents. Le chapitre méthodologique qui suit explique plus en profondeur comment s'est déroulée notre recherche sur le terrain.

## **Chapitre 4 : Méthodologie**

Nous avons opté pour un devis qualitatif pour conduire cette recherche, puisque comme nous l'avons vu jusqu'à maintenant dans la recension des écrits et dans le cadre théorique, le choix scolaire est un processus complexe qui doit être étudié dans sa réalité sociale (Bowe et coll, 1994) où s'entremêlent plusieurs facteurs pour en arriver à une décision. Ainsi, pour avoir une vue d'ensemble du processus de choix des mères francophones d'Ottawa, la recherche qualitative permet d'amasser des données détaillées, par exemple en citant directement les participantes de l'étude ce qui nous permet de faire une analyse inductive des résultats (Fraenkel et Wallen, 1993) pour ainsi mieux comprendre le phénomène du choix scolaire.

### **4.1 Méthode de collecte de données**

Nous utilisons l'entrevue individuelle semi-dirigée pour notre collecte de données. Celle-ci fait référence à « (...) une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. (...) Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé. » (Savoie-Zajc, 2003, p.296). Notre but avec l'utilisation de l'entrevue individuelle est de mieux comprendre l'expérience du choix scolaire tel que vécue par les parents participants (Savoie-Zajc, 2003).

### **4.2 Participantes**

Les participantes à l'étude sont des mères ayant un enfant qui a fait la transition entre l'école primaire (6e année) et secondaire (7e année) dans la région d'Ottawa et de sa périphérie (Kanata, Nepean, Barhaven, Orléans). Une des mères provient d'un milieu rural en périphérie de la ville. Nous avons ciblé deux groupes différents : des mères d'origine immigrante (Somaliennes et Djiboutiennes) et des mères nées au Canada. Au total, 11 entrevues ont été réalisées : cinq auprès de mères djiboutiennes/somaliennes et six avec des mères nées au Canada. Le choix de la taille de l'échantillon utilisé a été motivé par le fait que nous voulions

garder cette étude à une petite envergure, étant donné que le but n'était pas d'obtenir des résultats généralisables. De plus, le nombre d'entrevues réalisées nous permettait d'avoir une bonne vue d'ensemble du choix scolaire à Ottawa, d'en voir les tendances; ce qui aurait été presque impossible avec un échantillon plus volumineux, étant donné nos ressources limitées pour traiter les données recueillies.

#### **4.2.1 Mesures de confidentialité**

Tous les noms utilisés dans cette recherche sont des noms d'emprunt pour assurer l'anonymat des participantes. Celles-ci ont elles-mêmes choisi leur pseudonyme. Ainsi, certaines mères ont choisi un patronyme qui est identifié au sexe masculin (Ahmed, Mohamed, Steeve) pour éviter toute confusion nous utilisons le titre Mme (Madame) devant leur patronyme. Pour alléger le texte, nous utilisons seulement le prénom des autres mères (Sarah, Roda, Kathy, Chanel, Claire, Élisabeth, Julie et Michelle). Enfin, toujours dans le but de conserver l'anonymat des participantes, le nom des écoles de même que le nom et le sexe de leur enfant ont aussi été enlevés. Avant de commencer les entrevues avec les participantes, celles-ci ont lu et signé le formulaire de consentement (voir annexe 3) de participation à la recherche qui avait au préalable été approuvé par le comité de déontologie de l'Université d'Ottawa (Dossier : 06-11-03). En lisant ce formulaire, les participantes en apprenaient un peu plus sur le but de la recherche, leur rôle dans celle-ci, les mesures de confidentialité et d'anonymat, etc. Bien que l'ensemble de ces 11 mères sont maintenant citoyennes canadiennes, pour distinguer les deux groupes au cours de cette étude, nous appellerons « mère d'origine canadienne » celles qui sont nées au pays et « mère d'origine djiboutienne/somalienne » celles qui sont issues de l'immigration.

## Tableau 2. Caractéristiques des participantes

Noms (pseudonymes)	Origines	Plus haut niveau de scolarité complété	Emploi	État matrimonial	Écoles fréquentées par les enfants au moment de l'entrevue
<b>Mme Ahmed</b>	Djiboutienne/ somalienne	Collégial	Assistante administrative	Mère seule	-11e année (Desjardins) -université
<b>Mme Sarah</b>	Djiboutienne/ somalienne	Collégial	Commis	Mariée	-Garderie -9e et 11e années (Des Plaines) -Université
<b>Mme Mohamed</b>	Djiboutienne/ somalienne	Diplôme de l'institut universitaire (DUT)	Spécialiste de la paye	Remariée	-Garderie -7e année (Desroches) - École secondaire à Djibouti
<b>Mme Roda</b>	Djiboutienne/ somalienne	Collégial	Éducatrice	Mariée	-Jardin et 3e année - 9e année (Des Plaines) - 2 à l'université
<b>Mme Kathy</b>	Djiboutienne/ somalienne	Maîtrise universitaire	Analyste financier	Mère seule	-10e année (Desjardins) -Université
<b>Mme Chanel</b>	Canadienne	Baccalauréat universitaire	Infirmière	Mère seule	- 11e année (Desjardins) -Université
<b>Mme Steeve</b>	Canadienne	Baccalauréat universitaire	Enseignante, école privée	Mariée	- 6e année - 9e année (Desjardins)
<b>Mme Claire</b>	Canadienne	Baccalauréat universitaire	Enseignante, école secondaire francophone	Mariée	- 3e année -7e année (Des Plaines)
<b>Mme Élisabeth</b>	Canadienne	Collégial	Technicienne en éducation spécialisée	Mère seule	- 12e année (Deschamps)
<b>Mme Julie</b>	Canadienne	Baccalauréat universitaire	Enseignante/conseillère en orientation	Mère et conjointe	-9e année (Des Rivières)
<b>Mme Michelle</b>	Canadienne	Baccalauréat universitaire	Enseignante/ agente d'éducation	Mariée	-9e année (St-Joseph) -11e année (Des Plaines)

#### 4.2.2 Justification des participantes

Étant donné la prévalence féminine à la tête des foyers somaliens, mais aussi en se basant sur la recherche scientifique, nous nous proposons d'interroger seulement les mères de famille des deux groupes puisque celles-ci semblent être responsables de la chose scolaire. Cette intuition est supportée par les résultats d'une étude pilote réalisée en Ontario français à l'hiver 2011 (Bélangier, 2011) où une majorité de répondants ont déclaré que l'avis de la mère était très important dans le choix d'une école. Reay et Ball (1998) ont aussi énoncé le rôle de premier plan de la mère dans le choix scolaire.

Nous avons ciblé la communauté francophone d'Ottawa. Celle-ci comptait 151 760 individus qui s'identifiaient en tant que francophones au recensement de 2006<sup>3</sup>. Ce nombre représentait 18,9 % de la population totale d'Ottawa, une hausse de 21 % par rapport au recensement de 2001 (Conseil de planification sociale d'Ottawa, 2010, p.4). Les immigrants représentaient 12,3 % des francophones de la ville (id, p.4); la vague d'immigration francophone à Ottawa s'est accentuée au cours de la décennie 1996-2006 où 39 % des immigrants francophones sont arrivés à Ottawa. Ce qui veut donc dire qu'une partie de la population francophone d'Ottawa est nouvellement arrivée au pays. Comme il a été mentionné plus haut, plus du quart des immigrants francophones d'Ottawa recensés en 2006 provenaient de l'Afrique, en majorité de la Somalie, du Congo et du Burundi (id, p. 33).

Les immigrants francophones de la ville vivent dans une proportion de 12,6 % dans des familles comprenant 6 personnes ou plus comparativement à seulement 5,8 % pour le reste de la

---

<sup>3</sup> Il est à noter que les données du recensement de 2011 pertinentes à notre recherche n'étaient pas disponibles au moment de la rédaction de cette thèse (juillet 2012).

population francophone d'Ottawa (id.p.35). Ainsi, on peut supposer que les familles immigrantes ont plus d'enfants.

Dans ces conditions, pour notre étude, nous privilégions deux groupes de la population francophone d'Ottawa. Le premier groupe est composé des familles francophones ayant toujours habité sur le territoire, soit des mères qui sont nées au Canada et que nous avons l'intention de joindre par l'entremise d'une organisation parentale provinciale. Le second groupe est formé de mères qui ont eu l'expérience de la migration, soit des mères nées à l'extérieur du pays. Ces dernières ont été sélectionnées par l'intermédiaire d'un regroupement de parents d'origine djiboutienne/somalienne.

#### **4.2.3 Population djiboutienne/somalienne à Ottawa**

Pour notre étude, la communauté djiboutienne-somalienne est ciblée en raison de sa position dans la communauté francophone ottavienne. Les Somaliens sont arrivés massivement au Canada, plus précisément à Ottawa et Toronto, au début des années 90. Selon le Regroupement ethnoculturel des parents francophones de l'Ontario (REPFO), 70 % des 20 000 immigrants somaliens d'Ottawa sont francophones. La communauté somalienne d'Ottawa avait une prévalence de faible revenu avant impôt de 70 % en 2005 (Statistique Canada, N° 97-564-XCB2006007). C'est donc dire que 70 % des familles somaliennes d'Ottawa consacrent 70 % ou plus de leurs revenus aux besoins de première nécessité, soit le logement, l'habillement et la nourriture. De plus, la communauté était composée, en 2006, à 93 % d'immigrants de première génération dont la majorité était arrivée entre 1991 et 1995 (Statistique Canada, N° 97-564-XCB2006007).

Cette communauté est aussi confrontée à plusieurs défis de tailles en commençant par le nombre important de familles n'ayant pas de présence masculine. En effet, toujours selon le recensement

de 2006, 22 % des femmes somaliennes sont à la tête d'une famille monoparentale comparée à seulement 6,9 % pour l'ensemble des femmes d'Ottawa (Statistique Canada, N° 97-564-XCB2006007).

#### **4.2.4 Recrutement des participantes**

Pour joindre nos participantes, nous comptions sur des personnes ressources à l'intérieur des organismes de parents que nous avons ciblées. Cependant, il s'est avéré que le recrutement des mères nées au Canada était plus difficile que ce que nous avons prévu. Après avoir fait parvenir le courriel d'invitation à des membres de l'organisme en question, aucune réponse positive n'a été obtenue. Ainsi, nous avons dû changer notre population cible : au lieu de recruter les mères nées au Canada au sein d'une organisation de parents, nous nous sommes tournés vers un échantillonnage de convenance (Fraenkel et Wallen, 1993) composé de mères de notre entourage qui répondaient aux critères exposés plus haut. Ainsi, nous avons contacté directement par courriel des mères nées au Canada de notre entourage qui avaient un enfant dans une école secondaire francophone de la région d'Ottawa. Le courriel incluait une lettre d'invitation à participer accompagnée d'une courte description du sujet et du but de la recherche, un formulaire de consentement expliquant les mesures de confidentialité observées de même que les questions de l'entrevue (voir annexes 2 et 3).

Pour la population djiboutienne-somalienne, une personne ressource au sein de l'organisme a invité, par voie de courriel, les mères de son association de même que des mères de son entourage qui répondaient aux critères de sélection. Ce courriel incluait les documents d'invitation que nous avons fournis aux mères d'origine canadienne (questions d'entrevue, formulaire de consentement/lettre d'invitation à participer; voir annexes 2 et 3).

La lettre d'invitation qu'ont reçue toutes les participantes stipulait, entre autres, les conditions d'éligibilité de ces dernières : avoir un enfant dans une école secondaire francophone d'Ottawa, être capable de faire l'entrevue en français et accepter que l'entrevue soit enregistrée de manière audio par le chercheur. Les mères qui souhaitaient participer à l'étude contactaient le chercheur par courriel pour fixer un temps et un lieu de rendez-vous pour l'entrevue. C'est ainsi qu'il a été possible de recruter cinq mères issues de la communauté djiboutienne/somalienne et six mères nées au Canada pour notre collecte de données.

Les entrevues ont été réalisées au cours de l'automne 2011 et de l'hiver 2012. Pour le groupe de mères somaliennes, notre contact au sein de l'organisation avait accepté d'être présent lors des entrevues pour faciliter l'échange et éviter les problèmes d'ordre culturel (Sikhakhane, 1997). Cependant, cela n'a pas été nécessaire puisque les mères de la communauté étaient toutes à l'aise à être interviewées seules dans un endroit public.

La plupart des mères d'origine canadienne sont reliées de près ou de loin au monde de l'enseignement : une est enseignante dans une école privée (Mme Steeve), une est technicienne en éducation spécialisée (Élisabeth), une est enseignante (Claire) et deux autres ont une formation d'enseignante, mais occupaient, au moment de l'entrevue, un poste différent dans le monde de l'éducation (Michelle et Julie). Du groupe, seule Chanel n'est pas dans le monde de l'enseignement. Cependant, elle a été très active dans le conseil de parents de l'école secondaire que fréquentent ses enfants. Chez les mères immigrantes, Roda est éducatrice et Kathy a une formation d'enseignante, mais a changé de profession il y a plusieurs années. Il s'agit donc d'un biais dont il faut tenir compte dans l'analyse de nos données, car ces mères étant reliées de près au monde de l'éducation, elles ont une connaissance et une perception différentes du milieu.

### **4.3 Instrument de collecte des données**

La question de recherche est de savoir quels facteurs influencent le choix scolaire des mères d'élèves francophones de la région d'Ottawa. Les entrevues sont orientées vers le choix scolaire effectué lors de l'entrée au secondaire du plus jeune de leurs enfants s'ils en ont plus d'un. Pour ce faire, nous avons conçu un questionnaire et une grille d'entrevue (voir annexe 2) adaptés de l'étude de Woods et coll. (1998) à partir des concepts et dimensions mentionnés dans le cadre théorique. L'entrevue est divisée en six sections : quatre questions sont en lien avec la grille d'entrevue et deux en rapport avec le questionnaire. La première partie de la grille d'entrevue comporte quatre questions et est destinée à établir un contact avec les participantes; les questions de cette première section sont d'ordre général (occupation, lieu de résidence, nombre d'enfants, etc.). La deuxième section, de douze questions, interroge le parent sur le choix scolaire qu'il a effectué pour son enfant (école choisie, sources d'information, etc.). La troisième portion de la grille comporte dix questions sur l'environnement scolaire (physique et humain) de l'école sélectionnée. La quatrième partie de la grille d'entrevue comporte dix questions à propos des programmes offerts à l'école choisie et l'impact que ceux-ci ont eu sur le choix de l'école.

Pour ce qui est du questionnaire, celui-ci est divisé en deux sections, la première partie du questionnaire qui est la quatrième partie de l'entrevue consiste en un tableau de 22 critères que le parent doit lui-même cocher. Les critères sont issus des trois dimensions de notre étude et le parent doit indiquer l'importance de chacun de ceux-ci à l'aide d'une échelle (de type Likert) comportant cinq éléments (pas du tout important, pas très important, assez important, très important, sans objet). À la suite de cela, la participante doit sélectionner parmi la liste de 22 items les trois critères ayant eu le plus d'impact sur son choix d'école. Finalement, la dernière partie du questionnaire comporte huit questions pour établir le profil personnel des participantes

et ainsi pouvoir avoir une idée de leur statut socioéconomique. Le questionnaire est rempli par écrit par les participantes.

#### **4.4 Lieu du déroulement des entrevues**

Comme il a été mentionné précédemment, les rendez-vous pour les entrevues avec les participantes se sont faits par courriel. Nous avons laissé aux mères volontaires le libre choix de l'endroit et du temps qui leur conviendrait pour réaliser l'entrevue. Nous avons suggéré aux mères de choisir un endroit près de leur domicile ou de leur lieu de travail pour ainsi leur faciliter la tâche. Ainsi, des 11 entrevues réalisées : deux ont été menées dans des centres commerciaux de la ville, une dans la cafétéria d'un édifice gouvernemental du centre-ville, une dans un café de l'est de la ville, une au téléphone, une dans une école secondaire publique de l'est de la ville et cinq se sont déroulées dans le milieu de travail du chercheur (une école francophone d'Ottawa). Bien que cela puisse être perçu comme un biais dans la recherche, ce lieu a été choisi par les mères sans suggestion de notre part. Il est à noter que les mères étaient toutes familières avec cette école, car un ou plusieurs de leurs enfants la fréquentait ou l'ont fréquentée. De plus, bien que le chercheur enseigne à cette école, les enfants des mères interrogées étaient tous au niveau secondaire (9<sup>e</sup> année et plus) alors que le chercheur œuvre au niveau intermédiaire (7<sup>e</sup>-8<sup>e</sup> année). Pour ce qui est de l'entrevue téléphonique, celle-ci s'est déroulée sensiblement de la même manière que les autres entrevues, un rendez-vous a été fait entre le chercheur et la mère et l'entrevue a été enregistrée au même titre que les autres entretiens. La seule différence est que la partie écrite s'est fait par l'entremise d'un échange de courriels.

##### **4.4.1 Déroulement des entrevues**

L'entrevue, qui était enregistrée de manière audio, débutait par des questions d'ordre général pour créer un lien de confiance entre le chercheur et l'interviewée (nom de la participante, occupation, domicile, famille) (Savoie-Zajc, 2003). Par la suite, nous partions de la situation

présente du parent (quelle école son enfant fréquente actuellement) pour en venir à réactiver l'expérience passée quant à la manière dont s'est fait le choix scolaire (Savoie-Zajc, 2003, p. 310). Au cours de l'entrevue, nous débutions en posant les questions des trois premières sections de la grille d'entrevue. Par la suite, pour la section 4 (section écrite) qui est la première partie du questionnaire, les participantes répondaient seules, sans intervention du chercheur à moins que ce soit pour apporter certaines précisions à la demande de l'interviewée. À la suite de l'achèvement de cette partie écrite, nous prenions quelques instants pour prendre connaissance des réponses de la participante et pour demander certaines précisions quant à l'importance donnée à un ou plusieurs des critères de la grille. Par la suite, l'entrevue continuait avec la dernière dimension de l'étude, les programmes offerts. Pour la sixième et dernière section de l'entrevue, les questions d'informations générales pour établir le profil des participantes, les mères répondaient une fois de plus à l'écrit à la deuxième partie du questionnaire. Nous avons laissé les mères répondre par écrit afin de leur laisser le loisir de répondre aux questions de leur choix. Par la suite, nous demandions aux participantes si elles avaient autre chose à ajouter sur le sujet du choix scolaire. Les entrevues étaient d'une durée moyenne de 35 minutes, incluant les sections écrites.

Les questions des entrevues étaient les mêmes pour chacune des séances : que ce soit avec les mères issues de l'immigration ou les mères d'origine canadienne, toutes se sont exprimées sur les mêmes dimensions, ce qui nous permet de comparer leurs réponses, raisonnements et expériences. Les seuls changements étant dans les sous questions ou sondes utilisées pour clarifier certaines réponses avec les participantes. Ainsi, nous voulions dans un premier temps que la participante décrive son expérience du choix scolaire pour ensuite clarifier ses sentiments par rapport à celle-ci (Savoie-Zajc, 2003, p. 310).

Toutes les participantes ont reçu une copie des questions d'entrevues par courriel quelques jours avant l'entrevue pour leur permettre de se familiariser avec les questions et, dans certains cas, de structurer leurs réponses. Avant le début de chaque entrevue, nous rappelions aux participantes qu'elles n'étaient pas obligées de répondre à toutes les questions, qu'elles pouvaient décider d'arrêter l'entrevue à n'importe quel moment sans avoir à fournir d'explication. Toutes les entrevues se sont bien déroulées, aucune des participantes n'a refusé de répondre aux questions, mise à part quelques-unes qui ont opté de ne pas divulguer leur âge.

De cette collecte de données sont ressorties de grandes tendances quant au choix scolaire par rapport à la situation socioéconomique, les programmes offerts et l'environnement scolaire. Les données qualitatives amassées lors des entrevues nous ont donné un aperçu du rôle et fonctionnement de l'habitus, du capital et du champ dans le choix scolaire.

## **4.5 Méthode d'analyse des données**

### **4.5.1 Préparation des données**

Malheureusement, faute d'espace, nous ne pouvons pas traiter et interpréter toutes les données recueillies au cours des entrevues. Certaines questions ont dû être laissées de côté puisqu'elles n'ont pas obtenu des réponses pertinentes à l'étude présente. L'analyse des données présentée dans cette étude repose surtout sur la partie 2 (le choix scolaire) et la partie 3 (l'environnement scolaire). La partie 4 de notre questionnaire (tableau de critères), dont les résultats ont été colligés dans la prochaine section (voir tableau 3), et la partie 6 (informations générales) viennent appuyer les réponses fournies dans les deux parties que nous venons de mentionner. Bien que plusieurs mères aient indiqué la grande importance accordée aux programmes offerts au moment de faire leur choix (voir tableau 3 de la section résultats), la partie 5 de notre questionnaire (les programmes offerts) a été peu utilisée dans l'analyse des données puisque les

réponses obtenues n'apportaient pas d'informations pertinentes à ce qui avait été obtenu avec les autres sections du questionnaire d'entrevue.

Pendant les entrevues, nous posions les questions aux participantes et prenions des notes des réponses données par celles-ci. Ces notes étaient ensuite retranscrites dans un cahier d'entrevue dans les 24 heures suivant l'entrevue avec une participante. En plus des notes écrites au cours de l'entrevue, nous ajoutions des détails qui nous étaient encore frais en mémoire après la collecte des données. En plus des notes, une analyse partielle de l'entrevue et des impressions de celle-ci était aussi inscrite dans le cahier d'entrevue. Ces analyses partielles en cours de collecte de données permettaient de mettre les bases de ce qui allait devenir les unités d'analyse. De plus, une telle pratique guidait la collecte de données en permettant d'ajuster notre technique d'entrevue en cours de route pour ainsi obtenir des données encore plus significatives à notre recherche (Merriam, 2009). Par la suite, les notes, analyses et impressions de chacune des entrevues ont été transcrites à l'ordinateur. Enfin, nous avons réécouté les enregistrements audio de chacune des entrevues et retranscrit le plus fidèlement possible les conversations avec les participantes.

#### **4.5.2 Analyse des données**

En ce qui a trait à l'analyse des données, nous avons utilisé l'analyse de contenu des notes et des transcriptions d'entrevue. Les notes, impressions et analyses recueillies tout au long de la collecte de données de même que les transcriptions des entrevues ont été utilisées pour faire ressortir les impressions et les grands thèmes de cette collecte de données. Pour ce faire, nous avons déterminé les unités d'analyse qui sont ressorties de nos notes et des enregistrements audio. Après quoi nous avons assigné des codes aux données qui ont par la suite été regroupées dans des catégories qui nous ont permis de faire notre analyse (Cohen, Manion et Morrison,

2007). Nos données ont été interprétées dans un cadre inductif, c'est-à-dire que nous étudions le phénomène (choix scolaire) en nous basant sur l'expérience des acteurs (mères) (Anadòn et Guillemette, 2007, p.33). De ce procédé sont ressorties des intuitions (Savoie-Zajc, 2003) qui pourraient être vérifiées dans le cadre d'études empiriques ultérieures (Anadòn et Guillemette, 2007).

#### **4.6 Présentation des résultats de recherche**

Nous avons regroupé les données recueillies en 14 catégories de codage : recherche de sécurité, place du français, nombre d'élèves par classe et dans l'école, proximité de l'école, réactivation du passé, école du frère ou de la sœur, la population étudiante et le multiculturalisme, perception des parents face au multiculturalisme, relations parents-enfants, rendez-vous spécial avec un membre du personnel de l'école, capacité des parents à juger l'information recueillie sur les écoles (ouï-dire, statistiques, etc.), recherche d'une oasis pour son enfant, choix de l'école en fonction des besoins spécifiques de l'enfant, importance des enseignants et de la direction.

De ces quatorze catégories, nous en avons éliminé quelques-unes pour lesquelles les données apparaissaient trop marginales et avons réuni les autres en quatre grandes catégories: **1- la collecte et le traitement des informations sur le choix des écoles, 2- le choix d'un bon environnement pour son enfant, 3- l'impact et l'influence de la population scolaire dans le choix, 4-les relations mères-enfants lors du processus de choix scolaire.**

## Chapitre 5 : Résultats de recherche

### 5.1 Collecte et traitement des informations sur le choix des écoles

#### 5.1.1 Collecte de l'information par les mères

Le choix d'une nouvelle école par les parents débute par une période de collectes d'informations sur l'école ou les écoles potentielles. Pour certaines mères, le quasi-marché scolaire leur était pratiquement inconnu au moment d'entreprendre leur recherche. Mme Ahmed a précisé n'avoir eu aucune connaissance des écoles secondaires et de leurs différents programmes jusqu'à ce que l'enseignante de 6<sup>e</sup> année de son enfant lui propose le programme international dans une école secondaire publique du quartier (École Desjardins) dont la performance était jugée positive par l'enseignante. Mme Ahmed a par la suite entrepris sa recherche d'informations à propos de cette école et de son programme auprès de ses amies ainsi que sur le site internet de l'Organisation du Baccalauréat International pour en savoir plus.

Mme Steeve, qui est enseignante dans une école privée, a quant à elle orchestré la collecte d'informations la plus complexe de notre échantillon. Cette collecte s'est amorcée dès que son enfant a commencé sa 4<sup>e</sup> année au cycle primaire et s'est poursuivie jusqu'à son entrée en 7<sup>e</sup> année, donc pendant près de 4 ans. Au cours de cette période, elle a utilisé différentes stratégies pour obtenir l'information la plus juste et la plus complète possible.

« C'était plutôt par les soirées portes ouvertes, mais aussi demander des questions aux professeurs. J'avais toujours une liste de questions à demander aux professeurs (des écoles secondaires). »

« C'était plutôt par les dossiers qu'ils donnaient (*les duotangs, les brochures*) oui, c'est ça, on a tout lu les brochures, d'année en année on pouvait comparer qu'il y avait des années que c'était plus en détail que d'autres années. »

*(Avez-vous utilisé d'autres sources d'information?)*

« J'ai une amie qui travaille, qui est une "conseillère en drogue", puis j'avais demandé pour l'école Desjardins, et elle a dit y'a presque pas de problème avec l'école Desjardins. Elle travaille avec les adolescents avec la drogue, mais elle fait plutôt affaire avec les écoles à l'est de la ville. » (Mme Steeve)

Cette famille a donc utilisé toutes les ressources dont elle disposait pour amasser de l'information sur les écoles et ainsi tenter de faire un choix éclairé. Mme Steeve étant enseignante dans une école privée. Nous pouvons supposer qu'elle a une certaine connaissance du système d'éducation. Cependant, la connaissance du système ne se traduit pas nécessairement par une connaissance du quasi-marché scolaire dans le secteur public francophone. Ainsi, elle avait les connaissances nécessaires pour savoir ce qu'elle devait chercher, mais ne disposait pas d'une position privilégiée pour obtenir cette information. Si elle avait été enseignante au sein d'une école publique ou catholique francophone, elle aurait pu demander à des collègues de travail leurs impressions sur les différentes écoles. De plus, elle aurait pu, comme nous le verrons plus loin avec Julie, observer au quotidien le comportement des enseignants, leur philosophie d'enseignement, la mise en œuvre du curriculum, etc. pour en venir à se former une opinion à l'aide d'informations « chaudes » (Ball et Vincent, 1998).

### **5.1.2 Collecte de l'information en terrain connu**

Parmi notre échantillon, nous avons plusieurs mères qui œuvraient de près ou de loin dans des écoles. Claire est enseignante dans une école secondaire publique de la ville. Julie a enseigné dans deux écoles secondaires publiques de la ville, dont celle qu'elle a choisie pour son enfant. Michelle a aussi enseigné dans une école secondaire publique de la ville. Kathy a fait de la suppléance à son arrivée au pays dans des écoles publiques de la ville avant de réorienter sa carrière dans le domaine financier. Roda est éducatrice spécialisée dans une école secondaire publique. Élisabeth a, dans le passé, œuvré en tant qu'éducatrice spécialisée à l'École Deschamps qu'elle a choisie pour son enfant quelques années plus tard.

Les mères œuvrant au sein des écoles publiques avaient, en théorie, une position privilégiée pour amasser de l'information sur les écoles et plusieurs l'ont mise à profit.

« Vu que j'ai été enseignante dans les deux écoles, ça me permettait d'avoir une vue précise de ce qui se passait. » (Julie)

« (...) on connaissait les enseignants et on savait qu'il y avait un suivi qui était fait en 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup>. » (Michelle)

« Oui, puis faut dire aussi ce qui a aidé dans le choix de l'école, moi j'ai déjà travaillé à l'École Deschamps. Donc je savais où je l'inscrivais, je connaissais les gens qui travaillaient là, comme les enseignants, c'est une petite communauté, tout le monde se connaît. Je vous dirais le ¾ des enseignants qui travaillent-là viennent de mon village. J'étais comme à l'aise de confier mon enfant, car je connaissais déjà les gens. » (Élisabeth)

Cependant, cela ne semble pas avoir été le cas pour toutes ces femmes du groupe des initiés.

Claire qui est enseignante au secondaire au sein du même conseil que son enfant fréquente, mais dans une école différente, ne semble pas avoir utilisé ses « contacts » ou sa position privilégiée pour amasser de l'information sur l'école qu'allait fréquenter son enfant qui a des difficultés d'apprentissage répertoriées dans son programme d'enseignement individualisé (PEI). Elle a rencontré les enseignantes ressources de l'école primaire et de la future école secondaire de son enfant pour discuter du programme d'aide qui lui serait conféré dans le nouvel établissement. Cependant, elle a indiqué que cette rencontre avait été organisée par le conseil scolaire pour les parents dont les enfants avaient des besoins particuliers. Elle ne semble pas s'être informée auprès de ses collègues de travail pour tenter d'en savoir davantage sur cette école. Après que son fils eut débuté sa 7<sup>e</sup> année à sa nouvelle école, des problèmes sont survenus dans la mise en œuvre de son PEI et elle a dû communiquer avec l'école pour que son enfant reçoive les services qu'on lui avait promis. C'est à ce moment qu'elle dit avoir consulté l'enseignant ressource de sa propre école pour s'assurer qu'elle interprétait bien le PEI de son enfant. Après ce malentendu

dans l'application du PEI de son enfant, elle a avoué songer à le changer d'école afin de l'inscrire à l'établissement où elle enseigne :

« (...) je sais que cette école-là, cette année, le programme d'enfance en difficulté est excellent. » (Claire)

### **5.1.3 Collecte de l'information en terrain inconnu**

Pour les mères non-initiées, celles qui n'avaient pas un accès privilégié aux différentes écoles, la collecte d'informations passe souvent par les amis et l'entourage. Cette tendance est présente autant chez les mères d'origine canadienne que celles d'origine djiboutienne/somalienne.

Cependant, l'information qui y est échangée semble différer :

« Il y avait quelques voisins à qui je demandais s'ils aimaient l'école, si y'avait pas, on regarde toujours en tant que parents... c'est différent parce que vous vous êtes Canadien de souche, mais nous on regarde d'autres choses aussi là on se dit bon pour faire le choix : est-ce qu'il y a des bons profs? Est-ce qu'auparavant vous en tant que parents qui sont là depuis quelques années avant nous, est-ce que vous aviez vu qu'il y a des profs qui sont racistes? Qu'ils n'aiment pas les gens de couleur? Parce que le  $\frac{3}{4}$  de la population qui va à l'École Des Plaines sont des Canadiens qui viennent du rural, on dirait que l'immigration est plus concentrée dans le centre de la ville, tandis qu'à l'extérieur ce n'était pas évident. Donc j'avais demandé à plusieurs personnes de notre communauté. Y'en avait 2 familles, j'avais demandé comment ils voyaient l'école, même le personnel, les profs et tout ça. C'était pas mal, dans tous les gens on peut trouver des gens qui sont bien. Mais nous c'était juste un aperçu qu'on voulait savoir, et puis on l'avait vu, c'est pour ça qu'on l'a amené. » (Sarah)

« (...) j'ai parlé à d'autres parents qui avaient possiblement des enfants peut-être deux ans plus âgé que mon plus vieux, alors en regardant leur niveau de satisfaction, le pour et le contre des deux différentes écoles. » (Chanel)

Pour Sarah, l'information recueillie auprès des parents de sa communauté semble être primordiale dans le choix d'un établissement qui traitera son enfant de manière équitable. Les informations ainsi échangées sont importantes, mais traitées de manière accessoire. Elle mentionne à la fin de son intervention qu'elle voulait simplement avoir un aperçu de ce qu'était

l'École Des Plaines, donc confirmer ses impressions au sujet de cette école, sans toutefois utiliser ces témoignages comme une source d'information primaire. Pour Chanel, l'information ainsi recueillie semble être plus anecdotique et considérée comme telle. En compilant les résultats de la section 4 de notre questionnaire d'entrevue, nous réalisons que les mères accordent peu d'importance à l'avis de leurs amis : les cinq mères immigrantes ont mentionné que l'avis de leurs amis avait eu un impact « pas très important » ou « sans objet » dans leur choix scolaire. Du côté des mères d'origine canadienne : 5/6 ont mentionné que leurs amis ont eu un impact « pas du tout important » ou « pas très important » (voir tableau 3). Beaucoup de mères consultent leur entourage pour s'informer au sujet des écoles, mais que font-elles des informations ainsi recueillies?

**Tableau 3. Réponses combinées des mères d'origine canadienne et d'origine djiboutienne/somalienne au tableau de la question 15 du questionnaire d'entrevue.**

N.B. Les chiffres soulignés en gras représentent le nombre de mères djiboutiennes/somaliennes (n=5) pour chaque réponse. Les autres chiffres non soulignés représentent les réponses des mères d'origine canadienne (n=6). Certaines mères n'ont pas répondu à tous les éléments ce qui explique que les totaux ne concordent pas toujours.

	Pas du tout important	Pas très important	Assez important	Très important	Sans objet
Avis de la mère			<u>1</u> 2	<u>4</u> 3	
Avis du père			<u>1</u> 3	<u>3</u> 1	<u>1</u> 2
Avis de votre enfant		1	<u>3</u> 4	<u>2</u> 1	
Avis de la parenté	2	<u>3</u> 1	<u>1</u> 1		<u>1</u> 2
Avis des amis	3	<u>4</u> 2	1		<u>1</u>
Programmes offerts à cette école		1	1	<u>5</u> 4	
Activités parascolaires	1	1	<u>3</u> 3	<u>2</u> 1	
Standards/normes académiques			3	<u>5</u> 3	
École préférée de l'enfant		<u>1</u> 2	<u>2</u> 4	<u>2</u>	
Port d'un uniforme scolaire	<u>1</u> 3	<u>1</u> 1		<u>2</u>	<u>1</u> 2
Place du français dans cette école			2	<u>5</u> 4	
Frère(s) et/ou sœur(s) fréquentant l'école	2			<u>5</u> 1	3
Ensemble des élèves fréquentant cette école	<u>1</u> 2	1	<u>3</u> 1	<u>1</u> 2	
Nombre d'élèves dans l'école	2	<u>1</u> 2	<u>2</u>	<u>2</u> 2	
Diversité culturelle de l'école	1		<u>4</u> 5	<u>1</u>	
Gestion de l'école (direction)		1	5	<u>5</u>	
Les enseignants			3	<u>5</u> 3	
Apparence de l'édifice	2		<u>3</u> 4		
Installations, équipement et ressources matérielles de l'école		2	<u>1</u> 3	<u>4</u> 1	
Distance de l'école du foyer familial		<u>1</u>	<u>1</u> 2	<u>3</u> 3	<u>1</u>
Réputation de l'école		1	2	<u>4</u> 3	<u>1</u>

#### 5.1.4 Traitement de l'information recueillie

Si plusieurs mères ont indiqué avoir consulté leurs amies et leur entourage avant de faire leur choix, il ne faut pas mettre trop d'emphase sur cette source d'information, puisqu'il semble que les mères que nous avons interrogées étaient capables de discerner l'important du non important de ces sources d'informations.

« Parce que quand je te dis les amis, chaque personne va te dire son expérience, ce qu'elle a vécu, ce qu'elle a connu. Si son enfant a connu un mauvais séjour à l'école, elle va te dire des points négatifs (...), so c'était juste une information générale que je voulais, mais je m'appuyais pas sur ce qu'il me disait, c'était juste pour dire, oh telle école comment vous voyez avec les élèves, la direction, les enseignants. » (Kathy)

D'autres mères ont poussé plus loin leur recherche d'informations en allant vérifier les rumeurs véhiculées dans leur entourage auprès de la direction de l'établissement. Chanel et Kathy ont pris un rendez-vous avec la direction de l'école convoitée pour aller vérifier ce que d'autres parents disaient à propos de l'établissement.

« Y'avait des préoccupations que des gens avaient verbalisées à moi, ça, c'était le grand aspect multiculturel à l'école, eux le voyaient d'une façon négative, pas moi, mais eux le voyait d'une façon négative.

*(Qu'est-ce qu'ils disaient?)*

Je pense des gens avec un manque d'information ont une crainte qu'il y ait des problèmes, tant que tu as tellement de différentes cultures dans la même école, alors y'avait une crainte de cela. Probablement ça c'était le plus grand facteur. Mais moi j'avais posé des questions au directeur quand j'étais allé pour une entrevue à l'École Desjardins à l'époque, je lui ai posé ces questions-là, est-ce que vous avez des problèmes entre les cultures, violence, ainsi de suite, j'ai posé toutes les questions. » (Chanel)

« C'était au niveau si y'avait la drogue à l'école, la surveillance, comment ça se passait les rapports enseignants, comment ils encadraient? La communauté qui fréquentait à l'école si y'avait des risques, si y'avait des gangs? Au niveau de l'école au niveau des tests provinciaux. La diversité des enseignants? Des fois je demandais comme, ok, est-ce que c'est quelqu'un qui remplace ou c'est

quelqu'un qui a étudié la matière? Où c'est quelqu'un qui remplace, ça fait une différence les qualifications des enseignants. » (Kathy)

Kathy qui est d'origine djiboutienne/somalienne et Chanel qui a toujours vécu au Canada ont toutes deux soulevé des points semblables auprès de la direction de l'école quant à la présence de « gangs », de violence interculturelle, de drogue, etc. Ces deux mères ont par la suite mentionné qu'avec le recul des années, la direction leur avait brossé un portrait juste de ces réalités.

Pour d'autres mères, le traitement de l'information reçue et amassée était plus difficile, puisqu'elles devaient naviguer à contre-courant. Certaines familles avaient des enfants dans une école élémentaire catholique et ont choisi une école secondaire publique. Ce changement de cap ne passait pas toujours inaperçu.

*(Est-ce que quelqu'un vous avait recommandé l'école?)*

« Non, parce que faut dire que la fameuse guerre qui existe entre le catholique et le public, ça existe encore. Donc c'est pas d'une école catholique (en 6<sup>e</sup> année) qu'on me recommandait une école publique, loin de là. Même qu'on me questionnait à savoir, mais comment ça se fait? As-tu pensé que ça pourrait nuire à son apprentissage au niveau de son identité? On parle de religion, et tout ça là! » (Élisabeth)

« Je peux te dire à qui qu'on a parlé pis qu'on n'a pas écouté !!! On n'a pas écouté à l'école élémentaire (catholique) et on n'a pas écouté aux autres parents. Parce que je trouvais qu'il y a beaucoup de ces parents-là juste à cause que normalement l'école où mon enfant allait ils vont directement à une autre école. Les parents s'en mêlaient pas, ils ne demandaient pas de question, c'était juste go with the flow. » (Mme Steeve)

En regardant du côté des écoles publiques, Mme Steeve est allée à l'opposé des autres parents dont l'enfant fréquentait l'école élémentaire catholique. Elle fait allusion au fait que certains parents ne semblent pas vraiment recueillir d'information sur les écoles. Ceux-ci inscrivent leur enfant à l'école secondaire catholique francophone qui est la suite logique de l'éducation de leur enfant.

Mme Steeve et Élisabeth ont dû faire preuve d'une indépendance d'esprit pour ouvrir leurs horizons et tenter de voir toutes les options scolaires qui s'offraient à eux, tant du côté public que catholique. Cette option ne semble pas avoir été considérée par les mères d'origine djiboutienne/somalienne (donc musulmanes) qui s'en tenaient uniquement aux écoles du conseil public. Les situations rapportées par Élisabeth et Mme Steeve illustrent les tensions qui subsistent entre les conseils francophones qui couvrent un même territoire. Il y a ici des indices de l'interdépendance compétitive qui a été discutée plus haut, puisque les écoles élémentaires agissent en tant qu'agent promotionnel en maximisant la rétention d'élèves à l'intérieur du même conseil scolaire au moment de la transition entre l'école élémentaire et l'école secondaire. Ainsi, les parents qui tentent de voir toutes les options possibles pour trouver le meilleur environnement scolaire pour leur enfant voient parfois leur quête d'informations se buter aux rivalités des deux conseils scolaires francophones qui ciblent une même clientèle.

## **5.2 Choisir le bon environnement pour son enfant**

Le choix d'une école par un parent se veut d'abord le choix d'un bon environnement pour son enfant. Un endroit où l'enfant pourra exploiter ses forces, développer ses talents, son réseau social, bref une école qui saura répondre aux besoins spécifiques de l'enfant. Pour certains, cela se traduit par le choix d'une école en fonction de programmes spécifiques qui cadrent avec les aspirations de leur enfant.

« Ok, à vrai dire moi je n'avais aucune idée, aucune connaissance de l'École Desjardins (...) son enseignante de 6<sup>e</sup> année de ce temps-là m'avait appelé pour me dire que, qu'elle trouvait que mon enfant était un élève qui était doué, elle m'avait encouragé qu'il soit inscrit à un programme enrichi. Moi je n'avais aucune idée de ce programme et puis elle m'a un petit peu expliqué, c'est un programme qui offre beaucoup plus de matière concernant le secondaire et puis tout. Mon enfant en est un qui sera capable. Donc c'est à ce moment-là, c'est ce qui a déterminé mon choix à l'École Desjardins vu que c'était la seule école qui

offrait, à ce temps-là, le programme du B. I. (baccalauréat international). »  
(Mme Ahmed)

Dans ce premier cas, la mère avoue son manque de connaissance des écoles. Elle a donc suivi les recommandations de l'enseignante de 6<sup>e</sup> année qui l'a dirigée de sorte à ce que son enfant puisse développer son potentiel académique. Cette conversation avec l'enseignante a eu pour effet de diminuer l'opacité du système scolaire pour la mère.

### **5.2.1 Répondre à des besoins académiques**

Pour d'autres, le choix scolaire est orienté dès le début par la poursuite d'un objectif précis ou d'une ambition professionnelle.

« C'est parce que mon enfant, ça fait des années qu'il veut être architecte, alors c'est à l'École Desjardins qu'est le programme d'architecture. Aussi comme un deuxième plan fallait que ce soit une école qui avait beaucoup d'expérience en science. Science et mathématique, pour lui donner le deuxième choix juste en tout cas s'il est pas accepté en architecture, mais au moins il peut appliquer dans des programmes de génies. » (Mme Steeve)

Non seulement les parents ont-ils choisi une école en fonction des aspirations professionnelles de leur enfant dès que celui-ci quitte l'école primaire, mais ils lui donnent aussi une deuxième porte de sortie vers des études en génie. Il est aussi à noter que le programme d'architecture auquel fait référence Mme Steeve est un programme Majeure Haute Spécialisation (MHS) en construction qui n'est disponible qu'à partir de la 11<sup>e</sup> année. Ainsi, dès la transition entre la 6<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> année, les parents tracent le futur académique et professionnel de leur enfant en choisissant une école selon un programme qui ne leur sera accessible que quatre ans plus tard.

Pour d'autres, le choix d'un bon environnement peut reposer sur des besoins plus immédiats de l'enfant. Dans le cas ci-dessous, l'enfant de Claire a été diagnostiqué avec un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH [ADHD]).

« On avait choisi l'école secondaire Des Plaines parce que ça fait partie de son quartier, mais ce n'était pas la seule raison. Son choix d'amis, il était entouré de bons amis, alors on voulait qu'il continue avec ce groupe d'amis-là. On a fait la visite de l'école secondaire, on a rencontré des enseignants et j'étais encore encouragée que c'était la bonne école pour lui. Il est un enfant ADHD avec une difficulté d'apprentissage alors le programme d'aide était vraiment important et j'ai rencontré la dame qui s'occupe des PEI l'an dernier à son école élémentaire. Alors j'ai eu une rencontre avec l'enseignante ressource de l'école élémentaire et de l'école Des Plaines et elles m'ont parlé de services, comme un endroit où il va pouvoir être retiré et travailler. Y'avait un bon support. » (Claire)

Face aux besoins spécifiques de son enfant, Claire a rencontré les enseignantes ressources des deux écoles (primaire et secondaire) pour s'assurer que son fils allait recevoir l'appui et le support auquel il avait droit. Ainsi, le choix de l'école selon le programme d'aide offert à son enfant semble avoir joué un rôle de premier plan dans le choix de l'école. Cependant, la présence d'autres facteurs dans le choix (école de quartier et présence de son groupe d'amis) n'est pas négligeable et ils semblent s'ajouter à l'importance du programme d'aide offert à son enfant pour créer un environnement de choix pour ce dernier.

### **5.2.2 Répondre à des besoins non académiques**

Cependant, les programmes offerts par les écoles n'étaient pas toujours au centre du choix scolaire des parents. Le choix d'un bon environnement pour les enfants peut parfois passer par le « choix » du programme régulier. Michelle a choisi des écoles pour ses enfants pour que ceux-ci reçoivent une bonne formation académique de base. Pour ce qui est du parascolaire, elle ne le voyait pas comme une nécessité :

« Je vais être plate, mais je trouve que l'idée d'aller à l'école et de bien réussir déjà c'est assez, les autres programmes et activités c'est nous, les parents, qui les gèrent et ils en ont en masse. Donnez-nous un service d'école qui a de l'allure et on va s'arranger avec le reste! »

« Nous autres on a vraiment fait nos choix par rapport au fait que notre enfant soit bien dans la base scolaire pour apprendre et avoir des bases, le reste, comme je te disais, je trouve que ça ne revient pas toujours à l'école. » (Michelle)

Michelle œuvre dans le monde de l'éducation. Elle semble voir l'école comme une fin en soi et non pas un tremplin vers de grandes études universitaires. Ainsi, elle a choisi des écoles secondaires francophones de son quartier où chacun de ses enfants serait confortable, donc où chacun serait dans un environnement favorable à ses besoins en apprentissage.

Toujours dans le même esprit d'avoir un environnement scolaire qui convient bien à ses enfants, Michelle s'est penchée sur des facteurs plus fins pour améliorer la qualité de vie de ses enfants.

« Le temps scolaire pour l'école Des Plaines, ils commencent à 9 h 10 ce qui donne le temps aux ados le matin de dormir, moi ça me plaisait beaucoup. Contrairement à l'autre, l'école St-Joseph qui commençait à 8 h, c'est un gros désavantage. » (Michelle)

Pour d'autres, l'importance de la qualité de vie de l'enfant a été réalisée après une mauvaise expérience.

« Mon deuxième je l'avais inscrit à l'école Des Rivières en 8<sup>e</sup> parce que 7<sup>e</sup> il était allé à l'école Des Plaines (...). Mais cette année-là, en 8<sup>e</sup> année, c'était une année calvaire là. Chaque fois il fallait que je motive ses retards parce qu'il voyageait avec nous, moi je travaille au centre-ville, je voyageais en auto, tous les matins on était en retard : 10 minutes, 15 minutes parce qu'avec le trafic de la rue. Et puis aussi l'enfant je le réveillais à 5h30 du matin, c'était un calvaire alors j'ai dit je te ramène à l'école Des Plaines ça te fera moins de retard. »

« Dans notre quartier, je ne voulais pas aussi que les enfants voyagent loin. Juste pour gagner un peu plus de temps de sommeil, avoir un peu plus de temps pour se préparer, au lieu de voyager. »(Sarah)

### 5.2.3 Encerclement de l'enfant

Il y a donc l'idée d'accommodement et de qualité de vie de l'enfant pour mettre tout en place pour créer les conditions favorables à sa réussite. Une fois l'enfant dans l'école, certains parents voudront créer une sorte de bulle protectrice pour leur enfant pour que celui-ci continue de jouir d'un environnement favorable en salle de classe. Cet encerclement de l'enfant peut prendre diverses formes à commencer par la recherche de classes homogènes.

« Alors évidemment pour moi n'ayant aucune connaissance du bac (baccalauréat international), ça m'a un peu intrigué. J'aimais la réputation, le concept que ce sont des jeunes qui aiment apprendre, des jeunes qui sont plus sérieux. Ayant eu l'expérience des fois t'as quelques jeunes dans une classe, tsé c'était moins important dans les niveaux plus élémentaires, mais quand tu es entouré de jeunes-là qui veulent niaiser, perdre leur temps, ne veulent pas apprendre, ça pas un effet positif envers l'enfant. Alors moi je me disais, moi j'aimais le concept du bac dans le sens que les jeunes seraient entourés d'autres jeunes qui avaient tendance à être plus sérieux avec leur apprentissage. » (Chanel)

Chanel, qui est canadienne d'origine, a choisi l'école secondaire francophone de son quartier. Elle a expliqué au cours de son entrevue qu'elle mettait beaucoup d'importance sur le fait que ses enfants puissent marcher pour aller à l'école, ce qui implique de choisir l'école la plus près de sa résidence. Ainsi, comme Van Zanten (2009a) l'a exposé, certains parents dotés d'un capital culturel plus élevé n'ont aucune objection à ce que leur enfant fréquente l'école du quartier, toutefois, ces enfants sont souvent placés dans des programmes spéciaux pour éviter une certaine clientèle moins favorable, ce qui semble être le cas de Chanel. Pour ce qui est de Kathy, une mère djiboutienne/somalienne, l'encerclement de son enfant prenait une autre forme.

Le bac (baccalauréat international) il y a moins d'élèves que dans le programme régulier. Donc je me dis si mon enfant il a dans sa classe, moins d'élèves, c'est comme l'enseignant aura le temps de gérer, parce que plus les enfants sont nombreux, plus le groupe est nombreux, plus la gestion, la discipline est difficile.

Et puis je pense ce sont les mêmes élèves qui continuent le bac alors ils se connaissent ils peuvent se maîtriser eux-mêmes. So la gestion d'élèves par l'enseignant est très important. (Kathy)

Ainsi, en mettant son enfant dans des classes ayant moins d'élèves, le temps d'enseignement en sera augmenté puisque les problèmes de discipline y seront rares, voire inexistantes. Kathy qui était enseignante dans son pays d'origine et qui a fait de la suppléance dans les écoles de la ville avant de réorienter sa carrière connaît le fonctionnement interne des écoles et des salles de classe. Elle semble avoir l'expérience de ce que sont les conditions gagnantes en vue d'un apprentissage maximum.

Cette tendance à l'encerclement de l'enfant semble être répandue à travers la totalité de notre échantillon, mais plus particulièrement chez les mères issues de l'immigration où celles-ci ont toutes répondu que les programmes offerts et les standards/normes académiques des écoles avaient eu un impact « très important » au moment de faire leur choix scolaire. Chez les mères d'origine canadienne, les réponses étaient plus réparties entre « très important », « assez important » et « pas très important » (voir tableau 3).

#### **5.2.4 Évitement scolaire**

Pour d'autres parents qui n'ont pas nécessairement cette connaissance ou conscience du fonctionnement interne de l'école, ils s'en remettent à des facteurs moins pertinents comme l'emplacement géographique de l'école et ce qui l'entoure.

« Si tu regardes l'École Des Rivières, les enfants de 7e et 8e ils ne sortent pas de l'école, mais à partir de 9<sup>e</sup> année on les considère comme des grands qui peuvent sortir, tandis qu'à l'école Des Plaines y peuvent pas aller loin, il fait froid, c'est isolé, les enfants ne peuvent pas marcher (...) y'a un Tim Horton, c'est loin de l'école donc s'ils marchent c'est un bon 40 minutes ou 35 minutes de marche. Donc quand il fait froid ça ne leur tente pas de sortir tout le temps. L'École Des Rivières c'est tout près du centre commercial, y'a l'influence, y'a tout, tandis qu'ici à l'école Des Plaines ma conscience est tranquille, puis j'ai des garçons c'est pour ça là. » (Sarah)

Pour Sarah, mère d'origine djiboutienne/somalienne, l'isolement de l'école et le fait qu'il n'y ait rien aux alentours la réconforte dans son choix. De plus, elle laisse sous-entendre que le fait qu'elle ait des garçons est un facteur supplémentaire pour ne pas choisir une école du centre-ville. Elle fait référence au centre commercial près de l'école. Peut-être a-t-elle peur que ses garçons soient influencés par des « gangs de rue » ou traînent au centre commercial? Cette crainte de l'école du centre-ville et des distractions qu'elle comporte a aussi été soulevée par d'autres parents qui ont rayé cette école de leur liste d'établissements potentiels.

« (...) l'école Des Rivières c'est au Centre-Ville, je ne voulais pas qu'il passe aussi par le centre commercial et le reste (...) » (Mme Mohamed)

Pour ces parents, l'accès à l'école du centre-ville pose problème puisque leur enfant doit s'arrêter au centre commercial du centre-ville pour changer d'autobus. Ainsi, avec un enfant de 12 ans qui sort du primaire, faire ce changement d'autobus seul à tous les jours est un élément de risque assez considérable pour éviter cette école. Les problèmes soulevés par ces parents ne résident pas tant dans l'école elle-même, mais dans ce qui l'entoure, son environnement. L'ensemble de ces informations et facteurs à propos de l'école du centre-ville aide ces parents à se former une opinion de cette école, ce qui contribue à la propagation de la réputation de cet établissement. Les mères issues de l'immigration ont majoritairement (4/5) répondu accorder une très grande importance à la réputation de l'école au moment de faire leur choix (voir tableau 3). Felouzis et Perroton (2007) font l'hypothèse qu'en l'absence d'indicateurs « fiables » comme le prix (dans un marché conventionnel), certains parents se fient à la réputation de l'établissement qui vient agir en tant que valeur éducative pour faire leur choix (p. 697).

Toutefois, certains parents arrivent à surmonter ces obstacles de taille en relativisant les problèmes et la réputation de l'environnement du centre-ville.

« Le seul point qui était négatif était la consommation de drogue. Mais c'est quelque chose dans une zone urbaine à s'y attendre. Parce que quand même où nous habitons c'est un quartier où il y a beaucoup de ressources pour les gens qui ont des dépendances à l'alcool et aux drogues, donc ça fait depuis l'âge de 4 ans que mon enfant est exposé à ça. On se promène dans le quartier et on peut voir quelqu'un en train de fumer du crack en plein jour, ça peut arriver. Donc c'était négatif, mais ça fait partie de la réalité. » (Julie)

Julie qui demeure au centre-ville depuis 11 ans a appris à vivre avec les problèmes de son environnement. Elle ne tente pas d'éloigner son enfant face à ces dangers puisque ce sont des choses auxquelles il est exposé de manière quotidienne depuis son enfance. De plus, Julie a mentionné à plusieurs reprises au cours de l'entrevue la convivialité de l'école de quartier pour son enfant comme le fait qu'il puisse s'y rendre à pied. Les dangers associés au centre-ville ne semblent donc pas avoir été un obstacle suffisant pour que Julie choisisse une autre école et en éloigner son enfant.

#### **5.2.5 Qualité de l'éducation**

Le choix d'une école, et par le fait même d'un bon environnement d'apprentissage pour son enfant peut aussi reposer sur des facteurs plus humains comme la qualité des enseignants. Si les mères d'origines canadiennes sont plus partagées quant à l'importance accordée aux enseignants dans leur choix scolaire (3 « assez important » et 3 « très important »); les mères d'origine djiboutienne/somalienne ont toutes répondu leur accorder une très grande importance (voir tableau 3).

« Je dirais les écoles se ressemblent toutes, mais c'est surtout qu'est-ce qui fait la différence c'est la qualité des professeurs, je dirais. » (Mme Ahmed)

« Ben je suis éducatrice dans une école secondaire, mon mari est professeur aussi dans une école de langue. Puis on a toujours été dans le monde de l'enseignement, même avant de venir au Canada, on étaient enseignants, puis on sait qu'un bon prof, d'une manière générale, ça peut toujours avoir un impact sur la vie d'un

enfant. C'est pour ça que les professeurs de l'école de nos élèves, c'est toujours intéressant de le savoir. » (Roda)

Ainsi, la qualité de l'éducation pour ces deux parents passe en grande partie par la qualité des enseignants qui offrent cet enseignement. Roda et son mari, de par leur profession, reconnaissent cette importance. D'autres parents œuvrant dans le milieu de l'éducation vont pousser leur analyse du travail des enseignants un peu plus en profondeur pour évaluer leur compétence de manière concrète.

« Moi c'était plutôt faire des observations. Quand j'étais dans le milieu pour voir comment les enseignants comme tels préparaient leurs programmes, qu'est-ce qui était évalué? Est-ce qu'ils restaient à la fine pointe des dernières tendances en éducation? Ce n'était pas nécessairement le cas pour tout le monde dans tous les secteurs. Y'avait aussi au niveau des normes et le code de déontologie pour les enseignants, à quel point il était respecté en observant l'interaction des enseignants avec les élèves, c'est important pour moi, tsé que l'élève ne se sentent pas dénigré. » (Julie)

Julie avait une position parfaite pour observer les enseignants puisqu'elle a œuvré en tant qu'enseignante au sein des deux écoles secondaires qu'elle considérait lors de son choix scolaire. En plus de connaître les programmes offerts par chacune des écoles comme tout autre parent à l'affut, elle était en mesure de savoir comment ces programmes sont enseignés aux élèves, mais plus encore, comment les enseignants interagissent au quotidien avec la population étudiante. Bref elle tenait l'information que tout parent rêverait détenir.

Pour les parents qui n'ont pas un accès privilégié à ce genre d'information, ils doivent s'en remettre à leurs intuitions personnelles pour essayer d'évaluer la qualité des enseignants avant de choisir l'école. Lors de leur recherche d'informations sur les écoles qui a duré près de quatre ans, Mme Steeve et sa famille allaient aux soirées portes ouvertes des écoles secondaires pour écouter les présentations, mais surtout pour poser des questions aux futurs enseignants de leur enfant.

« J'avais toujours une liste de questions à demander aux professeurs. Et puis il y en a quelques-uns des professeurs qui n'ont pas bien répondu, alors ça, ce n'était pas en faveur de leur école. » (Mme Steeve)

Elle a aussi retenu dans son évaluation de l'école des conversations informelles qu'elle a eues avec un enseignant alors qu'elle s'était égarée lors d'une soirée portes ouvertes :

« J'étais toute perdu, so dans le corridor j'avais rencontré un autre enseignant pis c'était comme ça lui y s'était présenté comme c'était français et anglais qui enseignait, alors j'ai demandé des questions pis là, à ce moment-là j'ai dit Wooh, j'ai pas aimé ses réponses. Alors à ce moment-là j'ai dit ok, c'est pas considéré. Mon enfant aurait été en 7<sup>e</sup>. Pis j'ai demandé au prof si lui enseignerait à notre enfant et pis si lui, l'enseignant, serait encore là cette année-là, parce que ça, c'était des questions au mois de janvier, pis mon enfant serait là au mois de septembre. Pis l'enseignant a dit que oui y serait là. Alors j'ai dit OK, ça été mon choix qui fréquente pas cette école. » (Mme Steeve)

Pour Mme Steeve et sa famille, les enseignants jouaient un rôle de premier plan dans leur choix scolaire. Étant donné l'absence de données officielles à ce sujet et n'ayant pas un accès privilégié comme Julie, la famille a dû s'en remettre à leur évaluation maison pour tenter de discerner les bons des mauvais enseignants et ainsi venir réduire l'opacité du système scolaire.

Pour d'autres parents, la direction de l'école joue un rôle égal ou plus important que celui des enseignants de par le leadership et l'énergie qu'elle insuffle à l'école.

« J'aime bien que la direction d'école reste, c'est jamais arrivé, je connais plusieurs directeurs, mais ils restent pas 3-4-5 ans. Parce que la première année, quand tu viens à un endroit c'est pour apprendre, tu es dans ton étape d'apprentissage. Étant donné la culture, y'a une forte culture, pas une forte culture, mais les élèves sont de différentes cultures, puis sont très diversifiés, c'est difficile pour quelqu'un de gérer dès la première année. So si la direction elle reste, c'est ce qu'on demande toujours, je suis membre du conseil d'école, puis on demande est-ce que la direction peut rester plus que trois ans. Parce que plus tu apprends les élèves, plus tu pourras mieux gérer puis, répondre aux besoins des parents ou des élèves. » (Kathy)

« Une bonne direction, c'est une école qui fonctionne très bien, c'est une ouverture pour la communication, une direction qui s'implique aussi. Pas juste là

pour dire qu'il gère l'école, qui s'implique qui nous montre vraiment que l'école c'est important et qu'on peut toujours compter sur eux aussi. » (Mme Mohamed)

Pour Kathy et Mme Mohamed, la direction de l'école prend son importance non seulement pour une question de leadership, mais aussi pour assurer une bonne communication entre l'école et les parents. Cette situation devient d'autant plus importante lorsque la direction de l'école se trouve dans un milieu fortement multiculturel comme l'indiquait Kathy. Ainsi, en ayant des changements de direction fréquents au sein des écoles, les parents qui, comme Kathy, s'impliquent auprès de l'école, ont toujours l'impression de devoir recommencer leur travail « d'éducation » de la nouvelle direction qui entre en poste pour que celle-ci soit consciente du milieu scolaire dans lequel elle se trouve. Le fait que deux mères issues de la communauté djiboutienne/somalienne aient soulevé l'importance de la direction d'école est un indicateur que des parents des communautés ethniques souhaitent un rapprochement entre l'école et leur communauté. Cette situation vient rejoindre les conclusions de Farmer (2008) que nous avons vues plus haut, où les parents issus de l'immigration ont parfois de la difficulté à créer des liens avec le milieu scolaire de leur enfant à cause des fréquents changements au niveau de la direction des établissements. Les directions d'école étant souvent des Canadiens d'origine, ces parents semblent ressentir le besoin de faire entendre leurs différences aux dirigeants des écoles pour que l'établissement d'enseignement soit mieux adapté aux besoins de leurs enfants. Les mères immigrantes ont toutes mentionné avoir accordé une très grande importance à la direction de l'école au moment de faire leur choix. Chez les mères d'origine canadienne, cinq mères ont accordé à ce facteur la cote « assez important » et une lui a accordé la cote « pas très important » (voir tableau 3).

### **5.3 Impact et influence de la population scolaire dans le choix**

Comme nous venons de le voir dans la section précédente, les parents qui choisissent une école pour leur enfant le font souvent en fonction de l'environnement jugé favorable à leur enfant. Dans le même esprit, la population scolaire joue aussi un rôle important dans le choix d'une école. La population scolaire a souvent été caractérisée au regard de sa composition et de son caractère multiculturel par nos répondantes. Malheureusement, les données relatives au pourcentage d'étudiants appartenant à une minorité visible pour chacun des établissements de notre étude ne sont pas publiées par les conseils scolaires, ni les écoles. Sur le site du ministère de l'Éducation de l'Ontario, seul le pourcentage d'élèves nouvellement arrivés de pays non francophones ou non anglophones est indiqué (Outil de recherche d'informations sur les écoles, ministère de l'Éducation de l'Ontario).

Toutefois, étant donnée la composition de notre échantillon de mères, nous avons pu mettre en parallèle les réponses des Canadiennes d'origine à celles d'origine djiboutienne/somalienne. La grande majorité des 11 mères interrogées ont mentionné voir d'un bon œil le multiculturalisme présent dans les écoles de la ville. Toutes y voyaient une opportunité, pour leur enfant, d'en apprendre un peu plus sur différentes cultures et ainsi s'ouvrir sur le monde.

« La plupart des étudiants ici à l'école Desjardins viennent de l'Afrique si je ne me trompe pas. L'Afrique c'est un grand continent, ils viennent d'un peu partout. C'est un continent qui est riche en culture et je voulais que mes enfants soient exposés à la réalité d'aujourd'hui, donc partout où ils vont aller, qu'ils s'y retrouvent aussi. » (Mme Ahmed)

« L'aspect multiculturel moi je voyais ça comme une chose positive, moi je me disais mes jeunes vont être très prêts pour faire face au niveau universitaire, parce que souvent quand qu'on va à une école de notre quartier, ce sont tous les mêmes jeunes de même religion, la même culture, y'a un peu un choc de cultures, si tu veux, quand tu vas à l'université, moi je me suis dit mes jeunes n'auront pas ça, ça m'a semblé très naturel. » (Chanel)

Ainsi, de part et d'autre de notre échantillon, elles ont toutes exprimé des justifications semblables en faveur du multiculturalisme. Celui-ci est vu comme une valeur ajoutée à l'école choisie. Pour les mères immigrantes, il s'agit peut-être aussi de donner la chance à leurs enfants d'en apprendre un peu plus sur leur culture d'origine.

En effet, la majorité des mères djiboutiennes/somaliennes que nous avons interviewées avait eu leurs enfants après leur arrivée au Canada. Ainsi, beaucoup de ces enfants ont une connaissance limitée des origines de leurs parents. Ces enfants en ont donc autant à apprendre des autres cultures que les enfants des parents d'origine canadienne.

« (...) mon enfant qui est en troisième année à l'université, si tu demandes d'où est-ce que tu viens, il va te dire du Canada, il connaît rien, il connaît d'où ses parents viennent, il a jamais reparti, il n'est jamais allé dans notre pays d'origine. Mes enfants me demandent même, comment c'est là-bas? Est-ce que vous voyez des lions? Mais non, il n'y a pas de lions!!! C'est une ville comme ici, il n'y a pas de lions!! Donc quand tu regardes, tu vois que vraiment même les enfants ne connaissent pas là-bas, le pays d'origine. Pour lui, il est Canadien, et puis il se voit pas immigrant, qui est immigré ici, du moment qu'il est né ici, pour lui, il connaît nulle part d'autre, pour lui, il est un Canadien. » (Sarah)

Cet extrait vient nous rappeler que les minorités visibles dans les écoles ne sont pas toutes issues de l'immigration et que la situation de ces enfants s'apparente de très près de celle de leurs compatriotes nés de parents d'origine canadienne. Ainsi, les mères immigrantes, comme les mères d'origine canadienne choisissent une école en partie à cause du gain en capital social et culturel qu'obtiendra leur enfant en fréquentant des gens de différentes origines. Cette recherche d'hétérogénéité peut venir fausser ou du moins influencer leur perception de la clientèle de l'école de leur enfant.

### 5.3.1 Perception du multiculturalisme à l'école Des Plaines

Au cours de nos entrevues, nous demandions aux mères de décrire la population étudiante de l'école que fréquentait leur enfant. Par la suite, pour avoir un peu plus d'informations par rapport au multiculturalisme dans l'école, nous demandions aux mères d'évaluer, en pourcentage, la proportion d'élèves « multiculturels » par rapport aux élèves « d'origine canadienne ». Cinq mères ont commenté la population scolaire de l'École Des Plaines. Les mères d'origine djiboutienne/somalienne l'ont décrite comme suit :

« Je suis pas bonne en pourcentage, mais je dirais 85 % (blanc) » (Roda)

« Les trois-quarts blancs et un quart d'ethnies » (Sarah)

« C'est pas comme s'en aller à l'école Des Plaines où on verrait que de, je sais pas si je peux dire, où on verrait que des élèves d'origine canadienne. » (Mme Mohamed)

Pour ce qui est des mères d'origine canadienne la population de l'École Des Plaines a été décrite comme suit :

« 50-50 ou peut-être un petit peu moins de Canadiens-français là typiques. Pourrait même aller là vers un 60-40, 60 étant le multiculturel. » (Claire)

« C'est une école de l'est de la ville, des jeunes francophones. Et de plus en plus, la clientèle change, des nouveaux arrivants, PANA (Programme d'accompagnement des nouveaux arrivants) et ALF (Actualisation linguistique en français) qui n'étaient pas là avant, commencent à s'installer, donc des populations en changement. » (Michelle)

Force est de constater qu'il existe un grand écart entre les deux populations de parents pour ce qui est de la perception de la population scolaire que leur enfant fréquente. Ainsi, on peut en conclure que tous y trouvent leur compte en inscrivant leur enfant à l'École Des Plaines : les parents immigrants mettent leur enfant dans un milieu où leur enfant sera entouré de Canadiens n'étant pas membre d'une minorité visible pour ainsi faciliter leur intégration et pour qu'ils obtiennent un capital culturel par osmose de cette partie de la population canadienne. La même

conclusion pourrait être partagée, mais à l'inverse par les parents d'origine canadienne. Ainsi, les observations que Bagley (1996) a relevées quant à la tendance qu'ont certains parents à exagérer la présence de certaines ethnies sont en partie confirmées. Toutefois, dans notre échantillon, les deux groupes s'adonnent à un certain niveau d'exagération et celle-ci ne sert pas à motiver la fuite vers d'autres écoles, au contraire elle semble servir à justifier en partie le choix scolaire.

### **5.3.2 Mettre son enfant en « situation minoritaire »**

Cependant, les mères interrogées ne semblent pas avoir accordé une grande importance au fait que leur enfant se retrouve dans un milieu où il serait en minorité (réelle ou imaginée) puisqu'elles ont choisi cette école (Des Plaines) pour leur enfant. De toutes les mères interrogées, deux ont apporté un peu plus de détails sur l'évaluation qu'elles accordaient au critère de la population scolaire et de sa diversité. Du côté des mères d'origine djiboutienne/somalienne, Sarah explique qu'elle a sérieusement évalué les impacts et conséquences de choisir une école peuplée en majorité (selon elle) d'élèves qui ne sont pas membre d'une minorité visible.

« J'aime pas que mon enfant soit dans une école où y'a que des enfants blancs parce qu'il aura toujours tendance à se mettre de côté, isolé. Mais quand tu ressembles à quelques parts, tu n'es pas isolé, quand tu es au moins, dans toute l'école si au moins vous êtes une vingtaine et une trentaine d'élèves, tu peux te retrouver, tout en restant dans ton groupe. Tu n'es pas étiqueté, parce que j'aime pas l'étiquette là, juste l'enfant noir là-dedans.

*(Donc, s'intégrer tranquillement?)*

Tranquillement, oui (...) ces enfants, ils sont nés ici, c'est pas des enfants qui sont venus de l'extérieur, c'est nous qui venons de l'extérieur, eux ils sont nés ici, donc ils ne voient pas de toute façon, il ne voit pas la couleur tout de suite, pour eux c'est l'enfant qui est allé à la garderie avec lui, c'est avec le voisin qui a grandi avec lui, qui est allé à l'école. Mais c'est juste par après quand tu deviens adolescent que tu peux voir certains enfants qui sont méchants, qui citent ta couleur. Donc le fait que tu te retrouves pas toute seule dans une école, y'a tant d'enfants qui sont tous la même couleur ça le choque pas là. Sinon tu deviens le petit mouton noir qui est dans l'école. » (Sarah)

Claire a fait la même chose avant d'inscrire son enfant à la même école.

« Comme je disais, on voulait un ensemble de ce qui est offert, mais je voulais quand même qu'il puisse conserver son identité franco-ontarienne. Je pense que la partie Ontarien là-dedans est importante et qu'il puisse voir qu'autant qu'il y a beaucoup de choses dans le monde, on a beaucoup ici aussi. Que ce soit ce que la ville ou la province a à offrir ou le pays entier, connaître qu'est-ce qui est différent, apprécier qu'est-ce qu'on a ici. » (Claire)

Il y a donc de part et d'autre une certaine négociation identitaire quand vient le temps d'envoyer son enfant dans une école où il sera minoritaire. Autant les parents semblent vouloir que leurs enfants puissent en apprendre davantage sur les autres cultures pour « s'ouvrir sur le monde », autant on souhaite préserver son identité d'origine et se retrouver avec ses semblables. Il s'agit donc, en quelque sorte, d'une intégration graduelle, en douceur, qui ne viendra pas menacer leur identité. Cette recherche de mixité de la population scolaire par les mères immigrantes peut s'expliquer par leur situation de double minorité à Ottawa : raciale et linguistique (français). Comme nous l'avons mentionné plus haut, les écoles d'Ottawa ont de plus en plus d'enfants issus de l'immigration et encore plus qui appartiennent à une minorité visible. Ainsi, pour les mères immigrantes, le choix d'une école à clientèle hétérogène est peut-être fait pour minimiser cette double minorité, pour ne pas que leur enfant y soit « le petit mouton noir ».

#### **5.4 Les relations mères-enfants lors du processus du choix**

Après avoir vu comment les parents tentent de décrypter le quasi-marché scolaire pour amasser l'information, choisir un environnement favorable pour leur enfant et l'impact de la population scolaire, voyons maintenant comment se déroulent les interactions entre les mères et les enfants tout au long du processus de sélection. En nous référant au tableau 3, on constate que dans cette catégorie, il semble y avoir un continuum d'attitudes parentales face au degré d'implication ou d'influence que leur enfant a dans le processus décisionnel. Parmi les résultats que nous avons

obtenus dans notre échantillon, nous avons pu diviser les comportements des parents en cinq (5) catégories qui sont les suivantes :

- 5.4.1 Quand la mère prend la décision seule.
- 5.4.2 Quand la mère consulte son enfant pour faire le choix.
- 5.4.3 Quand la mère et l'enfant sont en accord sur le choix scolaire.
- 5.4.4 Quand la mère guide l'enfant dans son choix
- 5.4.5 Quand la mère laisse l'enfant prendre la décision.

#### **5.4.1 Quand la mère prend la décision seule**

Dans cette catégorie, les mères concernées prennent totalement en charge le choix scolaire de leur enfant. Dans notre échantillon, les mères adoptant une telle attitude l'ont fait pour des raisons qui semblaient différer.

Dans un premier temps, Mme Ahmed avoue avoir fait le choix scolaire totalement par elle-même pour son enfant le plus âgé. Cependant, il ne faudrait pas lire dans cette attitude un manque de confiance de la mère envers son enfant, mais plutôt une prise en charge de l'éducation de celui-ci. Comme nous l'avons vu dans la première section des résultats, Mme Ahmed a avoué n'avoir aucune connaissance des écoles secondaires au moment de faire son choix scolaire. Elle avait agi sous la recommandation de l'enseignante de sixième année de son enfant avant de l'inscrire au programme international de l'École Desjardins. Ainsi, pour ce qui est de savoir qui a pris la décision du choix de l'école, Mme Ahmed a répondu :

« C'était moi, non c'était moi, parce qu'il était jeune (...) donc il ne savait rien de ça, donc c'est moi qui avait pris la décision de choisir.

*(Donc il n'y a pas eu de discussion?)*

Non, parce qu'il ne savait pas les autres écoles secondaires et puis je lui ai un petit peu expliqué le programme et je pense que son enseignante de 6e année lui a un peu parlé de ça donc je pense que mon enfant était très content. » (Mme Ahmed)

Donc sans avoir consulté l'enfant au préalable au sujet de ses préférences dans le choix de l'école, Mme Ahmed a quand même informé son enfant de son choix en le justifiant avec des explications sur le programme qui y était offert.

Pour Michelle, la prise de décision semble avoir été davantage imposée à son enfant le plus vieux :

« Pour notre enfant qui est plus vieux qui a passé à l'école secondaire avant notre plus jeune, qui est un autre profil complètement, à ce moment-là nous autres, NOUS avons pris la décision, même si on a fait la visite des deux écoles, même trois parce qu'on avait regardé l'école Desrochers option sport. On a fait le choix pour lui. On l'a orienté vers l'école Des Plaines parce que nous connaissions les enseignants et c'était un enfant qui avait besoin d'un appui, pas un appui pédagogique, c'est un jeune qui a besoin de bouger, de parler, on savait que si on l'envoyait dans un monde qu'on ne connaissait pas, nous autres on allait peut-être perdre un petit peu de contrôle. Ça fait qu'on l'a envoyé dans un milieu connu sachant qu'on allait avoir plus de suivis parce qu'on était plus proche de cette école-là. » (Michelle)

Il ressort donc l'idée de contrôle de l'enfant, mais toujours pour son bien. Les parents en connaissant le profil de leur enfant choisissent une école qui le mettra dans des conditions gagnantes pour sa réussite scolaire.

#### **5.4.2 Quand la mère consulte son enfant pour faire le choix**

Dans la seconde catégorie de notre continuum se trouvent les parents qui consultent leur enfant avant de prendre la décision du choix de l'école. Comme nous le verrons, cette consultation peut prendre différentes formes. La première approche de Chanel semble plus démocratique :

« Bien il a eu quelques objections évidemment, parce que tous ses amis allaient à l'École Ste-Marie, qui était la suite naturelle du même conseil scolaire de son élémentaire, sauf que, évidemment moi j'aime les écoles qui sont dans ton propre

quartier alors je lui avais dit on va faire une petite investigation. Puis y'a différents facteurs pourquoi on a choisi l'École Desjardins, alors c'est vraiment moi. Lui je lui ai permis de me verbaliser ses opinions, mais effectivement c'est moi qui a fait la décision. » (Chanel)

Toujours dans un esprit démocratique, Michelle parle du rôle qu'a joué leur autre enfant, plus jeune, dans le choix de son école :

Le rôle de l'enfant c'est de nous exprimer ses besoins, pour que nous autres on puisse faire un choix judicieux. C'est pour ça que je te dis que c'est 50-50, lui en nous exprimant ce qu'il avait besoin, nous on a pu faire notre choix. (Michelle)

Cependant, il se peut que la consultation de l'enfant se fasse de manière plus subtile, presque à l'insu de l'enfant.

« Son rôle sans qu'il le sache, on regardait comment il réagissait lorsqu'on parlait de l'école secondaire, lorsqu'on parlait de la 7<sup>e</sup> année. Quand il revenait des rencontres à l'école, comme j'ai mentionné y'a visité l'école à deux reprises. Y'é revenu avec des souvenirs, y se sentait comme si y faisait déjà partie de l'école. Un soir y'é revenu avec un chandail et c'était écrit le nom de l'équipe sportive de l'école Des Plaines (Diablos) et y'était fier d'être un Diablos et puis maman je veux être un Diablos. Là mon autre enfant porte le chandail ! Il est prêt à devenir un Diablos!

*(Cela vous a indiqué que vous étiez en train de faire le bon choix ?)*

Oui tout le monde semblait heureux avec cette décision-là. Autant qui avait de la nervosité par rapport au changement d'école, on croyait que c'était le meilleur choix. » (Claire)

Malgré la recherche d'informations la plus poussée auprès de sources variées, il semble que les parents ne soient jamais vraiment assurés de faire le bon choix pour leur enfant. Cette situation donne l'impression qu'il existe un écart entre ce que les parents pensent être la meilleure école pour leur enfant et l'école où l'enfant sera le plus heureux. Ainsi, en observant les réactions de leur enfant face à sa future école, Claire et son conjoint ont éliminé les doutes qui subsistaient face à leur choix.

### 5.4.3 Quand la mère et l'enfant sont en accord sur le choix scolaire

Dans cette catégorie, le choix des parents et de l'enfant semble avoir été de concert, sans qu'il y ait eu à convaincre qui que ce soit du bien-fondé de l'école désirée.

« (Et si vous aviez à donner un pourcentage ou une proportion de l'influence de chacun?)

Mmmm, intéressant, ça adonné que c'était 50-50... dans sa tête, dans la nôtre aussi quelque part. Mais s'il avait insisté à aller dans d'autres écoles comme il considérait des écoles comme l'École Desjardins qui offre le bac international, parce qu'il avait un ami qui s'en allait à l'École Desjardins justement pour le bac international. Mais connaissant l'école comme telle, moi j'étais pas d'accord qu'il vienne à cette école-ci. Et puis je connaissais ses goûts, je connaissais comment il était comme enfant. S'il avait poussé la chose, il aurait eu moins "d'input" dans le choix final. Mais ça adonné que c'était vraiment 50-50 parce qu'on voulait l'école Des Rivières et il a fini par vouloir l'école Des Rivières, on n'a pas eu à imposer.

*(Donc son choix rejoignait le vôtre)*

Oui absolument. » (Julie)

Pour d'autres, l'implication de l'enfant, malgré ce qu'en dit la mère, semble avoir été presque égale à celle de ses parents :

« Ben moi je dirais 40-60, parce qu'il a quand même toujours été présent dans le processus, parce qu'on a pris le temps, même qui restait peut-être un mois et demi avant la rentrée des classes et le choix n'était pas officiel, officiel. On a pesé les pour et les contres, pis ça pris peut-être un peu plus de temps que tout le monde pour être certain. Parce que je trouve que tsé on magasine pas une école comme on magasine une auto. C'est quand même l'avenir de notre enfant qu'on travaille dessus, on veut mettre les chances de leur côté, toutes les chances possibles. »  
(Élisabeth)

Dans le cas présent, le parent considère le choix scolaire très sérieusement, réalisant l'impact que celui-ci pourrait jouer sur le futur de son enfant. Ainsi, en impliquant

l'enfant tout au long du processus, la mère et l'enfant en sont venus à une décision consensuelle.

#### **5.4.4 Quand la mère guide l'enfant dans son choix**

Pour d'autres, les informations recueillies ont été présentées à l'enfant pour que celui-ci puisse avoir une vue d'ensemble de la situation des différentes écoles.

« On a fait un tableau pour lui montrer les positifs, les pour et les contres.

C'était tout en groupe, nous on lui a donné sur le tableau comme les points positifs, négatifs que lui n'avait pas pensé. Mais comme nous on est déjà passé à travers le système d'école on savait quoi penser. Aussi, parce que pour mon enfant c'était difficile laisser ses amis de côté (...)

On l'a guidé, mais fallait que ce soit son choix à lui, parce que c'est lui qui vient à l'École Desjardins, faut qu'il aime venir à l'école. Mais y'était très positif (...) »  
(Mme Steeve)

Ainsi, dans ce dernier exemple, il semble y avoir une grande partie du travail fait par les parents pour aider leur enfant à faire un choix judicieux. Mme Steeve et son conjoint ont non seulement compilé et présenté les informations recueillies sur les écoles à leur enfant, ils ont aussi puisé dans leurs expériences personnelles au sein du système scolaire pour ajouter à leur argumentation et ainsi venir offrir un portrait le plus complet possible à leur enfant avant que celui-ci prennent sa décision.

#### **5.4.5 Quand la mère laisse l'enfant prendre la décision**

Dans notre échantillon, aucun parent n'a clairement indiqué que leur enfant avait fait seul le choix de l'école. Cependant, même si le parent prend la décision, il appert dans certains cas que celle-ci est fortement guidée par les désirs et préférences de l'enfant.

« Au début, je lui disais pourquoi ne pas faire un bac international, parce qu'il travaille très bien aussi, pourquoi ne pas aller vers cette option, mais il ne voulait pas aller dans une autre école à part l'École Desrochers. Parce que c'était la seule école qu'il avait choisie pendant les journées ouvertes, il y est allé et je sais pas,

peut-être à cause de ses amis, je voulais pas vraiment l'obliger à aller dans une école où il voulait pas. Et même prochainement on va bientôt déménager, il tient à y aller encore à cette école, il veut pas changer d'école.

*(Et si votre enfant avait voulu une école plus éloignée?)*

Je respecterais son choix bien sûr, parce que c'est lui qui va à l'école pas moi, c'est lui qui va fréquenter, il faut que l'enfant aille dans une école où il aime aller. » (Mme Mohamed)

Force est de constater, dans le cas présent, l'impact de l'enfant dans le choix. Sans que celui-ci fournisse de raisons valables pour sa préférence, la mère a acquiescé à sa demande pour que son enfant soit heureux. Cependant, le choix de l'enfant rejoignait peut-être celui de la mère puisque celle-ci a indiqué au cours de l'entrevue que l'école choisie par l'enfant était l'école publique francophone la plus près de sa résidence. Toutefois, en consultant les réponses de cette mère à la section 4 de notre questionnaire d'entrevue, elle est la seule mère de notre échantillon qui a accordé plus d'importance à l'avis de l'enfant (« très important ») qu'à l'avis du père et de la mère (« assez important »).

En nous référant au tableau 3, on constate que l'importance accordée à l'avis du père et de la mère lors du choix scolaire diffère quelque peu entre les deux groupes de notre échantillon. Si chez les deux groupes l'avis de la mère revêt une très grande importance, l'avis du père a plus d'importance (3/5 très important) chez les mères issues de l'immigration que chez celles d'origine canadienne (1/6). Chez ces dernières, l'avis du père a plutôt été jugé assez important (3/6) ou sans objet (2/6).

## Chapitre 6 : Discussion

Les résultats que nous avons exposés dans la section précédente laissent entrevoir des pistes de réponses à notre question de recherche de départ. Quels sont les facteurs qui influencent le choix scolaire des parents d'élèves francophones d'Ottawa? En faisant référence à notre cadre théorique, nous reformulons la question comme suit : comment les parents utilisent-ils leur habitus, leur capital et leur position dans un champ donné pour choisir une école pour leur enfant? Comme nous l'avons vu plus haut, les outils d'analyse de Bourdieu se prêtent bien à l'étude du choix scolaire puisque le choix scolaire est un processus complexe qui ne peut être expliqué que selon plusieurs dimensions. Comme nous l'avons vu avec nos participantes, le lien d'interrelation entre les dimensions du choix scolaire (environnement scolaire, statut socioéconomique et les programmes offerts) rappelle l'interdépendance dans les outils d'interprétation de Bourdieu.

Pour ce qui est de la première partie en lien avec la collecte et le traitement des informations sur les écoles par les parents, on peut en retirer plusieurs exemples où les parents utilisent leur capital culturel et leur capital social pour amasser l'information nécessaire. Mme Steeve n'a pas hésité à préparer une liste de questions à poser aux enseignants lors de ses visites d'établissements. Ainsi, pour recueillir l'information, elle a eu recours à son capital social, mais pour traiter cette information, elle a utilisé son capital culturel, acquis grâce à son expérience personnelle à l'école et sa formation d'enseignante. Mme Steeve exerce son métier d'enseignante dans le domaine privé. C'est donc dire qu'elle a le capital culturel nécessaire pour comprendre le système d'éducation. Cependant la constitution de son capital culturel ne lui permet pas de naviguer avec autant de facilité dans le marché scolaire des écoles secondaires francophones publiques et catholiques de la ville. Ainsi, elle a ressenti le besoin de faire une collecte

d'informations approfondie en ayant recours à une gamme variée de sources et de stratégies. Ce comportement de la part de Mme Steeve illustre bien ce que Ball et Vincent (1998) exposent dans leur étude des échanges d'informations entre les parents. La mère dont il est question peut être classée dans la catégorie des parents qui contestent l'information entendue dans leur entourage. Contrairement aux autres parents de l'école élémentaire de son enfant qui, selon ses dires, envoyaient leurs enfants à l'école secondaire du même conseil sans trop poser de questions, elle a décidé de faire ses recherches puisque sa formation d'enseignante lui a permis de juger l'information qu'elle recueillait.

Beaucoup de mères de notre échantillon ont un lien de près ou de loin au monde de l'éducation. Cette situation fait en sorte qu'elles ont souvent un accès direct à l'information convoitée et qu'elles sont en mesure de faire un choix plus éclairé. Dans la même veine, les mères qui n'ont pas l'opportunité d'amasser de l'information à l'aide d'observations directes s'informent auprès de personnes qui détiennent les informations désirées. Ainsi, comme le mentionne Van Zanten (2009a), les informations de l'intérieur ou « informations chaudes » (Ball et Vincent 1998) sont utilisées par les mères qui désirent s'informer auprès de leurs compatriotes. Sarah s'est informée auprès des gens de son nouveau voisinage lorsqu'elle a déménagé dans l'est de la ville. Elle mentionne aussi s'être informée auprès des parents de sa communauté ethnique qui avaient des enfants à l'école qu'elle convoitait pour savoir si les « gens de couleur » étaient bien traités dans cet établissement.

Dans la seconde phase des résultats, le choix d'un bon environnement pour son enfant, il est beaucoup question de gains en capital. Comme nous l'avons vu dans la revue de la littérature scientifique ci-dessus, le choix d'un bon environnement scolaire pour les parents est souvent associé à l'idée de reproduction sociale pour les parents de la classe moyenne (Ball 2003). En

effet, dans le cas de Mme Steeve qui a choisi une école qui répond aux aspirations en architecture de son enfant, elle voulait s'assurer que celui-ci puisse faire des gains en capital culturel qui, éventuellement, se transformeront en capital économique en accédant à un emploi en architecture ou en génie. Plus encore, Mme Steeve a choisi l'école en fonction du programme de Majeure Haute Spécialisation en construction qui ne sera accessible à son enfant qu'à partir de la 11<sup>e</sup> année. Il s'agit donc, pour cette famille, de choisir, prospectivement, le bon champ scolaire pour leur enfant, celui qui lui assurera un gain maximal en capital culturel, qui le positionnera le mieux pour la prochaine étape, soit les études universitaires en architecture ou en génie.

Certaines familles tentent de se positionner dans le champ scolaire avec le choix d'une école où leur enfant bénéficiera de classes homogènes à l'intérieur de programmes particuliers, tel le programme du baccalauréat international. Pour Chanel, l'accès à de telles classes signifie s'allier à ses semblables, un groupe de personnes jugées comme elle. Ceux qui « prennent un peu plus au sérieux leur apprentissage », représentent un groupe ayant un habitus et une composition de leur capital semblable au sien, donc qui occupe une place similaire dans le champ social et qui ont des visées qui rejoignent les siennes. Pour Kathy, il s'agit de bénéficier d'un enseignement de qualité qui passe par de petites classes qui, à l'intérieur d'un programme spécial, demeurent ensemble pour plusieurs années ce qui assure leur cohésion et leur autodiscipline. Bref, pour ces deux mères qui ont poursuivi des études universitaires, il est à penser que l'éducation joue un rôle de premier plan dans leur vie. Kathy en particulier, qui avait une formation d'enseignante à son arrivée au pays, est retournée sur les bancs d'école pour non seulement obtenir un baccalauréat universitaire, mais aussi une maîtrise, et ce, en étant une mère immigrante

monoparentale de deux enfants. Ainsi, on peut penser que pour ces deux mères, leur capital culturel et leur habitus ont orienté leur choix.

De plus, Kathy et Chanel ont décidé de garder leurs enfants dans l'école francophone la plus près de leur domicile. Elles représentent, comme l'illustre Van Zanten (2009a), cette strate altruiste de la classe moyenne qui envoie leurs enfants à l'école de quartier. Il est aussi intéressant de constater que ces deux mères sont les seules de notre échantillon à avoir pris rendez-vous avec la direction de l'école avant de faire leur choix, notamment pour y vérifier les rumeurs entendues à propos de la concentration ethnique de l'école qui a été un peu exagérée dans les conversations avec leur entourage (Bagley, 1996). Mais plus encore, elles sont toutes deux très impliquées dans l'école de leur enfant en étant membres du conseil des parents de l'établissement depuis plusieurs années.

Pour d'autres parents, le choix d'un bon environnement pour leur enfant passe par la qualité des enseignants. Pour Mme Ahmed, Roda et Julie, la qualité de l'éducation, donc le gain en capital culturel et social pour leur enfant, est tributaire de la qualité des enseignants et du climat d'apprentissage qu'ils peuvent créer. Cette conclusion vient rejoindre celle de Bagley et coll. (2001) et de Audet et Bélanger (données non publiées) qui affirment que certains parents optent pour des écoles où le côté humain est plus valorisé.

Michelle a, pour sa part, un différent son de cloche. Elle a tendance à déresponsabiliser un peu plus l'école pour ce qui est de l'éducation de ses enfants. Sa connaissance du système scolaire lui permet de savoir exactement ce que ses enfants peuvent en retirer. Elle ne semble donc pas se faire d'illusion sur le choix d'un programme particulier pour ses enfants. En déclarant :

« Donnez-nous un service d'école qui a de l'allure et on (parents) va s'arranger avec le reste! »,

Michelle semble dire que ses enfants vont à l'école pour apprendre strictement la matière scolaire et socialiser. Pour ce qui est de choisir un programme spécial pour ainsi mieux positionner son enfant dans le champ scolaire, elle n'y croit pas. La reproduction sociale pour elle ne semble pas nécessairement passer que par la scolarisation de ses enfants. Elle semble avoir plus confiance au capital et à l'habitus qu'elle et son conjoint sont en mesure de transmettre à leurs enfants pour leur permettre d'occuper une place de choix dans le champ social. Comme le mentionne Van Zanten (2009a), pour ces parents ayant un fort capital culturel, la fuite vers les bonnes écoles n'est pas nécessaire puisqu'ils ont confiance au capital culturel (les valeurs) qu'ils ont transmis à leurs enfants et le fait de demeurer dans l'école de quartier permettra à leur progéniture de faire des gains en capital social. Ainsi, au cours de l'entrevue, Michelle a mentionné avoir fait le choix de deux écoles, de deux manières différentes pour ses deux enfants. Pour le plus vieux, le choix a été orienté vers le contrôle de son environnement social, pour que les parents « ne perdent pas le contrôle », ce qui laisse sous-entendre que les parents croyaient que leur enfant plus vieux était plus à risque par rapport à son comportement, ses fréquentations sociales ou ses résultats académiques. Pour leur enfant plus jeune, le choix de l'école a été davantage orienté vers le besoin de l'enfant d'élargir son cercle social.

Outre le choix d'un bon environnement pour son enfant, nous avons aussi vu l'impact que la population scolaire a sur le choix et la perception des parents. Comme nous l'avons mentionné plus haut, le multiculturalisme qui est présent dans la plupart des écoles de notre échantillon est toujours vu de façon positive par les parents. Tous y voient, comme le mentionnait Bouchamma (2008) dans son étude, une occasion de gain en capital culturel et social en apprenant à socialiser avec des élèves de diverses appartenances ethnoculturelles. Ces gains en capital sont souvent associés à une amélioration de leur place dans un champ social futur : pour Chanel, l'occasion de

côtoyer les membres de différentes cultures fait en sorte que ses enfants n'auront pas de « choc culturel » en arrivant à l'université.

Du côté des mères djiboutiennes/somaliennes, le multiculturalisme de la population scolaire revêt un intérêt tout aussi important, car la plupart des femmes de notre échantillon ont eu leurs enfants au Canada. Elles tentent ainsi de positionner leurs enfants dans le champ social, au même titre que des parents d'origine canadienne. Les mères immigrantes de notre échantillon semblent toutes avoir franchi avec succès l'étape de l'intégration en sol canadien puisqu'elles ont terminé leurs études, décroché un emploi stable et ont déménagé vers les banlieues de la ville où le niveau socioéconomique est plus élevé que dans les quartiers qui accueillent les nouveaux arrivants. Ainsi, comme le mentionnent Shah et coll. (2010), les aspirations qu'elles ont pour leurs enfants semblent s'approcher de plus en plus de ce qui est visible chez les parents d'origine canadienne.

Toutefois, même après avoir franchi ces « étapes sociales », il ne faut pas oublier leur statut de double minorité à Ottawa. Celui-ci semble être ce qui les dirige vers certaines écoles où leur enfant peut s'intégrer en douceur en fréquentant un mélange d'élèves aux origines ethniques multiples. Comme Bisson et coll. (2009) l'ont mentionné, une grande partie de la population francophone d'âge scolaire à Ottawa provient d'une minorité visible, soit près du tiers (31 %) des enfants de 0-14 ans et un peu moins du quart (23 %) chez le groupe des 15-24 ans (Bisson et coll, 2009, p.51-52). Malheureusement, il est difficile de connaître la répartition de ces minorités visibles dans les écoles francophones de la ville. Il est à supposer que la répartition est inégale sur l'ensemble du territoire de la ville. On peut supposer que les minorités visibles présentes dans les diverses écoles dépendent, entre autres, de la localisation géographique de celles-ci et du type d'école dont il s'agit (publique ou catholique). Ainsi, la plupart des mères de notre échantillon

issues de l'immigration ont déménagé pour s'éloigner du centre-ville pour s'installer dans des quartiers plus favorables que ceux où s'installent les nouveaux arrivants. Il est à penser que ces familles issues de l'immigration ont peut-être voulu s'approcher des écoles où les minorités visibles y sont moins présentes pour que leurs enfants acquièrent un capital social et culturel qui est valorisé par la société d'accueil.

La question du multiculturalisme s'accompagne aussi d'une négociation identitaire de part et d'autre de notre échantillon. D'un côté, Sarah mentionne qu'en tant que mère d'origine djiboutienne/somalienne, elle ne veut pas que son fils se retrouve seul dans une école où les élèves ne font pas partie d'une minorité visible. Elle veut qu'il s'y intègre graduellement tout en ayant accès à un groupe d'élèves de sa communauté à portée de main. Ainsi, en évoluant dans un champ où les enfants sont minoritaires, mais où ils peuvent tout de même compter sur des gens ayant une appartenance ethnique semblable à la leur, elle espère que ses enfants amélioreront leur position dans ce champ, tout en préservant leur identité ethnique. Bref, Sarah et Claire partagent les mêmes craintes, toutes deux à partir de positions opposées. Sarah ne veut pas que son fils soit noyé dans un océan d'élèves n'étant pas membres d'une minorité visible au point d'être « étiqueté » comme l'élève noir; à l'opposé, Claire souhaite que ses enfants puissent évoluer dans un milieu où ils peuvent en apprendre davantage sur les autres cultures, mais pas au point d'en oublier leur identité franco-ontarienne. Ainsi, il semble que ces parents ont une vision ambivalente de l'effet public sur leurs enfants : autant ils voient d'un bon œil le mélange des cultures, autant ils craignent ce même mélange, de peur que leurs enfants s'y perdent.

Nos résultats contredisent ceux de l'étude de Li (2009), où des parents fuyaient certaines écoles jugées trop « ethniques ». Une étude à plus grande échelle nous permettrait de voir si certains parents d'Ottawa fuient les écoles ayant une population scolaire à forte concentration ethnique.

Cependant, Sarah mentionne avoir évité l'École Des Rivières au centre-ville, à cause de la présence de facteurs externes près de l'école (centre commercial). Elle a du même souffle ajouté que sa décision a été guidée par le fait qu'elle avait des garçons, ce qui laisse sous-entendre qu'elle a peur que ceux-ci soient influencés par les gangs de rue. Bien que Sarah ne fasse pas partie de cette même classe sociale, sa décision rejoint ce que Van Zanten (2009a) mentionne à propos des parents de la classe moyenne supérieure ayant un fort capital économique qui ont peur de l'effet public sur leurs enfants, spécialement pour leurs garçons.

Finalement, la dernière catégorie s'attarde aux relations parents-enfants tout au long du processus de sélection des écoles. En donnant la parole à leurs enfants au cours du processus de choix, des parents tels que Michelle et Chanel socialisent leurs enfants en leur transmettant leur habitus primaire. Bref en incluant leurs enfants dans le processus décisionnel, ces parents leur apprennent comment se positionner dans un champ donné pour ainsi venir maximiser son gain en capital et par le fait même former son habitus.

## **Conclusion**

Après la présentation et l'analyse des résultats, sommes-nous plus près d'une réponse à nos questions de départ : quels sont les facteurs qui influencent le choix scolaire des mères d'élèves francophones de la région d'Ottawa? Comment les parents utilisent-ils leur habitus, leur capital et leur position dans un champ donné pour choisir une école pour leur enfant? Pour débiter, rappelons quelques-unes des questions soulevées dans la problématique de cette thèse de recherche.

D'un côté, nous voulions savoir comment les mères d'origine canadienne naviguent dans cette nouvelle réalité éducationnelle (de par l'organisation du système scolaire et la nouvelle clientèle qui le fréquente). Bien que les mères d'origine canadienne de notre échantillon soient toutes impliquées de près ou de loin en éducation, il n'en demeure pas moins que leur « rôle » premier est celui de mère. En tant que telles, elles choisissent une école qui répondra aux besoins spécifiques de leur enfant comme tous autres parents le feraient. Bien qu'elles occupent une position privilégiée pour faire leur choix, notamment pour ce qui est de l'accès à l'information par l'entremise des observations directes, le choix se fait sur les mêmes bases que les autres parents : est-ce que mon enfant sera bien dans cette école? Qu'est-ce qu'il pourra retirer de son expérience scolaire dans cet établissement? Sur ces bases, les mères d'origine canadienne de notre échantillon ne semblent pas fuir les écoles où la population d'élèves est plus ethniquement diversifiée. La présence des élèves issus de l'immigration et/ou qui sont membres d'une minorité visible ne parait pas affecter le bien-être des enfants de mères canadiennes d'origine. Au contraire, la présence des groupes ethniques et culturels divers au sein des écoles francophones semble apporter une plus-value à ces établissements.

De l'autre côté de notre échantillon qui concerne les mères d'origine djiboutienne/somalienne, nous avons soulevé quelques questions par rapport à la capacité de ces mères à naviguer dans un système éducatif qu'elles n'ont pas fréquenté. Ces mères n'ont pas hésité à aller chercher l'information de manière proactive en assistant aux soirées portes ouvertes des écoles, en posant des questions aux directions d'école (Kathy) et en consultant des sites web pour en apprendre plus sur certains programmes (Mme Ahmed). Ces femmes de notre échantillon, qui sont toutes bien éduquées, ne semblent pas avoir été intimidées face au système d'éducation ontarien. Cette confiance se reflète aussi dans les choix qu'elles ont faits. Sarah n'a pas hésité à choisir une école loin de son quartier de résidence pour que son enfant ait accès à un programme en théâtre. Bien que l'expérience fût de courte durée à cause des contraintes de transport, cela démontre qu'elle était prête à prendre certains risques (fréquenter une école hors de son quartier de résidence) pour l'épanouissement et le bien-être de son enfant. D'autres mères immigrantes de notre échantillon (Roda, Mme Ahmed et Kathy) ont choisi l'école secondaire francophone de leur quartier de résidence, mais en grande partie parce que ces établissements offrent un programme à valeur ajoutée (Baccalauréat international) qui fait en sorte que leur enfant peut se positionner de manière avantageuse dans le champ scolaire. Finalement, l'influence de la communauté ethnique semble avoir été minime auprès de ces femmes, puisque bien qu'elles aient avoué avoir consulté leur entourage pour s'informer à propos des écoles, notamment Sarah qui voulait savoir si les enseignants d'une certaine école étaient racistes, toutes ont affirmé avoir traité ces informations pour ce qu'elles étaient : des oui-dire.

Finalement, existe-t-il des différences marquantes dans la manière de faire le choix entre les mères immigrantes et les mères d'origine canadienne? Les mères d'origine djiboutienne/somalienne de notre échantillon, comme nous l'avons mentionné plus haut,

semblent s'être bien intégrées à leur communauté d'accueil. En regardant leur situation socio-économique, notamment leur niveau de scolarité, l'emploi exercé et le lieu de résidence, on peut affirmer qu'elles font partie, comme les mères d'origine canadienne de l'échantillon, de la classe moyenne. Cependant, les mères immigrantes ont toutes affirmé (à l'exception de Kathy) avoir quitté leur quartier d'origine à Ottawa pour aller s'installer vers des quartiers plus enviables. La plupart se sont éloignées du centre-ville pour aller vers les quartiers de banlieue. Ainsi, on peut supposer que ces mères font maintenant partie de la classe moyenne. Ce qui différencie les mères d'origine canadienne des mères immigrantes de notre échantillon est l'idée de fragilité et de précarité du statut socioéconomique. À force d'accumuler du capital (social, culturel et économique), elles ont finalement réussi à atteindre une position enviable dans le champ social. De ce fait, le contexte dans lequel s'est fait le choix scolaire pour leur enfant diffère de leur contrepartie d'origine canadienne, puisque le choix d'une école pour les mères immigrantes de notre échantillon semble être fait davantage pour continuer l'ascension sociale de leurs enfants, pour que ceux-ci puissent bâtir sur ce que leurs parents ont réussi à accumuler jusqu'à maintenant. Pour les mères d'origine canadienne, le choix se fait plus en fonction du bien-être actuel de l'enfant. Par exemple, Claire a choisi une école où le programme d'enseignement individualisé de son enfant serait respecté et Michelle a choisi selon les besoins particuliers de chacun de ses enfants (encadrement vs socialisation).

La question des choix scolaire étant très complexe, nous n'avons pu qu'effleurer le sujet. En raison du manque d'espace et l'abondance des données recueillies, nous n'avons pas traité en profondeur des sujets tels que la réactivation du passé scolaire des parents quand vient le temps de choisir une école pour leur enfant, l'impact de la proximité de l'école sur le choix scolaire, ou l'impact de la présence d'un autre membre de la fratrie dans l'école au moment du choix.

Cette étude nous laisse tout de même avec certaines impressions qui seront à vérifier dans le cadre d'études plus étendues et comportant un plus grand échantillon. La première impression est qu'il semble que, chez certains parents, le choix scolaire se fasse à partir d'un critère ou d'une dimension prédominante et qu'ensuite d'autres critères mineurs viennent s'y ajouter pour ainsi venir tenter de mieux justifier leur choix. À titre d'exemple, Chanel a mentionné, au cours de son entrevue, accorder beaucoup d'importance à la proximité de l'école. Elle veut que ses enfants aient, comme elle dans sa jeunesse, la chance de marcher pour se rendre à l'école. Ce critère prédominant chez Chanel semble l'avoir forcé à aller plus loin dans sa collecte d'informations en allant, entre autres, vérifier les rumeurs entendues directement auprès de la direction de l'école. Une fois rassurée dans son choix, elle s'est intéressée aux programmes offerts à cet établissement et ce que ses enfants pourraient en retirer. Une autre impression est que certaines familles ont une stratégie à long terme pour le choix scolaire. Cette stratégie de longue haleine repose en partie sur le choix du quartier de résidence. Est-ce que certaines familles d'Ottawa, notamment les familles immigrantes, font consciemment le choix de leur quartier de résidence en fonction de l'offre scolaire du secteur? De la composition de la population des écoles du secteur? Est-ce que certaines familles plus fortunées n'étant pas membres d'une minorité visible se regroupent dans des quartiers spécifiques où elles savent que leurs enfants fréquenteront une école où ils seront en majorité du point de vue socioéconomique et ethnique?

## Références

- Abbas, T. (2007). British South Asians and pathways into selective schooling: social class, culture and ethnicity, *British Educational Research Journal*, 33, 1, 75–90.
- Adnett, N. et Davies, P. (2000). Competition and curriculum diversity in local schooling markets: theory and evidence, *Journal of education policy*, 15, 2, 157-167.
- Anadòn, M. et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherche qualitative*, hors série, 5, 26-37.
- Audet, A. et Bélanger, N. (2011). Données tirées d’une étude des choix scolaires des parents d’élèves francophones du sud-est de l’Ontario, non publié.
- Bagley, C. (1996). Black and white unite or flight? The racialised dimension of schooling and parental choice, *British Educational Research Journal*, 22(5), 569–580.
- Bagley, C., Woods, P. et Glatter, R. (2001). Rejecting schools : towards a fuller understanding of the process of parental choice. *School Leadership & Management*, 21(3), 309-325.
- Ball, S. J. (2003). The risks of social reproduction : the middle class and education markets , *London review of education*, 1, 3, 163-175.
- 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., Davies, J., David, M. et Reay, D. (2002). ‘Classification’ and ‘Judgement’: social class and the ‘cognitive structures’ of choice of Higher Education, *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 51-72.
- Ball, S.J., Vincent, C. (1998). 'I Heard It on the Grapevine “hot” knowledge and school Choice, *British Journal of Sociology of Education*, 19 (3), 377- 400.
- Ball, S.J., Vincent, C. et Kemp S. (2004). “Un agréable mélange d’enfants...” : prise en charge de la petite enfance, mixité sociale et classe moyenne, *Éducation et société*, 2(14), 13-31.
- Bélanger, N., Dalley, P., Dionne, L. et Beaulieu, G. (2011). Les partenariats école-communauté et le marché scolaire de langue française en Ontario. *Revue des sciences de l’éducation*, 37, 2, 375-402
- Bisson, R., Ahouansou, P. et Draper, C. (2009) Rapport final : État des lieux de l’immigration d’expression française d’Ottawa, [http://www.immigrationfrancophone.ca/fr/Etudes-Et-Recherches\\_6](http://www.immigrationfrancophone.ca/fr/Etudes-Et-Recherches_6), consulté le 14 mars 2013.

- Bouchamma, Y. (2008). Les défis de l'école en milieu minoritaire francophone face à l'intégration des élèves immigrants, *Thèmes canadiens*, p. 120-123  
[http://www.immigrationfrancophone.ca/fr/Etudes-Et-Recherches\\_6](http://www.immigrationfrancophone.ca/fr/Etudes-Et-Recherches_6), consulté le 16 mars 2013
- Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1964). *Les Héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de minuit.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédée de trois études d'ethnologie kabyle*, Genève, Librairie Droz
- Bourdieu, P. (1979), Les trois états du capital culturel, *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 30, pp. 3-6
- Bourdieu, P. (1980a). Le capital social, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31, 2-3.
- Bourdieu, P. (1980b). *Le sens pratique*, Paris, Les Éditions de minuit.
- Bourdieu, P. (1986). Habitus, code et codification, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 64, 40-44.
- Bourdieu, P. (1986/2006). The Forms of Capital, dans *Education, Globalisation and Social Change*, Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J.A. et Halsey, A.H., Oxford, Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1991). Le champ littéraire, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 89, 3-46.
- Bourdieu, P. et Wacquant, J.D.L., (1992). *Réponses pour une anthropologie réflexive*, Paris, Seuil.
- Bourdieu, P. (1998). *Les règles de l'art : genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Seuil.
- Bourdieu, P. (2000). *Propos sur le champ politique*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*, Paris, Raisons d'agir.
- Bourdieu, P. (2002). "Si le monde social m'est supportable, c'est que je peux m'indigner" : entretien avec Antoine Spire, Paris, Éditions de l'Aube.
- Bowe, R., Gewirtz, S. and Ball, S. J. (1994). Captured by the discourse? Issues and concerns in researching 'parental choice', *British Journal of Sociology of Education*, 14, 1, 63-78.
- Brown, P. (1990). The 'Third Wave': Education and the Ideology of Parentocracy, *British Journal of Sociology of Education*, 11, 1, 65-85

- Brown, D.J. (2004). School choice under open enrolment, Kelowna, Society for the Advancement of Excellence in Education.
- Byrne, B. (2009). Not just class: towards an understanding of the whiteness of middle-class schooling choice, *Ethic and Racial studies*, 32, 3, 424-441.
- Canton, M. (2012, 21 mars). Charter Choices, *The Calgary Herald*, <http://www.calgaryherald.com/news/Charter+choices/6338426/story.html> (consulté le 12 mai 2012).
- Charter Schools Handbook (2011), Gouvernement of Alberta, [http://education.alberta.ca/media/434258/charter\\_hndbk.pdf](http://education.alberta.ca/media/434258/charter_hndbk.pdf) (consulté le 12 juin 2012)
- Canadian Parents for French, (2010). L'état de l'enseignement du français langue seconde au Canada de l'an 2010 : sommaire exécutif, Canada.
- Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K. (2007). Research methods in education sixth edition, United Kingdom, Routledge
- Conseil des écoles catholiques du centre-est (CECCE), [www.ecolecatholique.ca](http://www.ecolecatholique.ca), consulté le 12 mars 2013
- Conseil des écoles publiques de l'est de l'Ontario (CEPEO), [www.cepeo.on.ca](http://www.cepeo.on.ca), consulté le 12 mars 2013
- Conseil de planification sociale d'Ottawa (2010), Profil de la communauté francophone à Ottawa selon le recensement de 2006, <http://www.spcottawa.on.ca/sites/spcottawa.on.ca/files/pdf/2010/Publications/Profil%20des%20Francophones%20Finale.pdf>, consulté le 6 juillet 2011.
- Dalley, P. (2009). Choix scolaires des parents rwandais et congolais à Edmonton (Canada), *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21, 1-2, 305-327.
- Dei, G. et Karumanchery, L. L. (1999). School reforms in Ontario: the marketization of education and the resulting silence on equity, *Alberta Journal of Educational Research*, 45, 2, 111-126.
- Digiorgio, C. (2007). What Happens after the Law is Passed? Marketing to Parent Demands in a Canadian Francophone School, *Journal of School Choice*, 1, 3, 91-113
- Farmer, D. (2008). « Ma mère est de Russie et mon père est du Rwanda » : Les familles immigrantes dans leurs rapports avec l'école en contexte minoritaire, *Thèmes canadiens*, p. 124-127, [http://www.immigrationfrancophone.ca/fr/Etudes-Et-Recherches\\_6](http://www.immigrationfrancophone.ca/fr/Etudes-Et-Recherches_6), consulté le 16 mars 2013.

- 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.
- Financement de l'éducation : Document technique 2012-2013 (2012), ministère de l'Éducation de l'Ontario, [http://www.edu.gov.on.ca/fre/funding/1213/Technical12\\_13F.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/funding/1213/Technical12_13F.pdf) (consulté le 2 juillet 2012)
- Flitner, É. (2004), Conditions culturelles et politiques du choix de l'école à Berlin, *Éducation et Société*, 14 (2) , 33-49
- Fondation Trillium de l'Ontario, La diversité en Ontario : un profil communautaire, <http://www.otf.ca/fr/knowledgeSharingCentre/resources/DiversityReportOntarioFRENCh.pdf>, consulté le 13 mars 2013.
- Fondation Trillium de l'Ontario, (2010) Profil de la communauté francophone de Champlain, [http://www.otf.ca/fr/knowledgeSharingCentre/resources/Champlain\\_Francophone\\_FR.pdf](http://www.otf.ca/fr/knowledgeSharingCentre/resources/Champlain_Francophone_FR.pdf), consulté le 13 mars 2013.
- François, J.-C. et Poupeau, F. (2004). L'évitement scolaire et les classes moyennes à Paris, *Éducation et Société*, 2 (14), 51-66.
- Franenkel J.R. et Wallen, N.E. (1993). *How to Design and Evaluate Research in Education*, États-Unis, McGraw-Hill.
- Gewirtz, S., Ball, S.J. et Bowe, R. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*, Open University Press.
- Ghuman (2002). South-Asian Adolescents in British Schools : a review, *Educational Studies*, 28 (1), 47-59.
- Gorard, S. et Fitz, J. (1998). The More Things Change... The Missing Impact of Marketisation, *British Journal of Sociology of Education*, 19, 3, 365-376.
- Hartley, D. (2008). Education, Markets and the Pedagogy of Personalisation, *British Journal of Educational Studies*, 56, 4, 365-381
- Hirschman, A., (1970). Exit, voice, and loyalty [electronic resource]: responses to decline in firms, organizations, and states, Cambridge, Harvard University Press, consulté le 16 mars 2011.
- Jordan, B. (1995). Are new right policies sustainable? 'Back to basics' and public choice, *Journal of social policy*, 24 (3), 363-384
- Le Grand, J. (1991). Quasi-Markets and Social Policy, *The Economic Journal*, 101, 1256-1267.

- Le plan de la réforme du système d'éducation de l'Ontario : Une meilleure éducation, gage d'un avenir meilleur, gouvernement de l'Ontario, 1997, tiré du site web du ministère de l'Éducation de l'Ontario : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/> (consulté le 24 octobre 2009).
- Le Plan stratégique pour favoriser l'immigration au sein des communautés francophones en situation minoritaire, Citoyenneté et immigration Canada, <http://www.cic.gc.ca/francais/pdf/pub/plan-minoritaire.pdf>, consulté le 11 mars 2013
- Li, M. (2009). Is there “white flight” into private schools? New evidence from High School and Beyond, *Economics of Education Review*, 28 382–392.
- List of schools in Ottawa, (n.d.) dans Wikipedia : [http://en.wikipedia.org/wiki/List\\_of\\_schools\\_in\\_Ottawa](http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_schools_in_Ottawa), consulté le 15 mars 2013.
- Madibbo, A. (2008) L'intégration des jeunes immigrants francophones de race noire en Ontario : défis et possibilités, *Thèmes canadiens*, p. 50-54, [http://www.immigrationfrancophone.ca/fr/Etudes-Et-Recherches\\_6](http://www.immigrationfrancophone.ca/fr/Etudes-Et-Recherches_6), consulté le 16 mars 2013
- Mahe c. Alberta, 1990 CanLII 133 (CSC), [1990] 1 RCS 342, <http://canlii.ca/t/1fsz3>, consulté le 25 novembre 2012.
- Maroy, C. et Van Zanten, A. (2007). Régulation et compétition entre établissements scolaires dans six espaces locaux en Europe, *Sociologie du travail*, 49, 464–478
- Mead, S. (2006). Education Reform Lesson from England : An Interview with Sir Michael Barber, *Education Sector*, <http://www.educationsector.org/publications/education-reform-lessons-england>, (consulté le 13 mai 2012).
- Merriam, S.B. (2009). Qualitative research : a guide to design and implementation, États-Unis, Jossey-Bass, ressource en ligne <http://books.google.ca/books?id=tvFICrgcuSIC&printsec=frontcover&dq=merriam+2009&hl=fr&sa=X&ei=zFxxUem7CdG24AOmpoGACw&ved=0CDEQ6AEwAA>, consulté le 4 novembre 2012
- Modood, T. (2004). Capitals, Ethnic Identity and Educational Qualifications, *Cultural Trends*, 13, 2, 87-105
- Office des affaires francophones de l'Ontario, Profile de la communauté francophone de l'Ontario 2009, <http://www.gov.on.ca/fr/communities/francophones/profile>, consulté le 13 mars 2013.

Ottawa-Carleton District School Board, [www.ocdsb.ca/par/st/Pages/default.aspx](http://www.ocdsb.ca/par/st/Pages/default.aspx), consulté le 11 mars 2013.

Outil de recherche d'informations sur les écoles, ministère de l'Éducation de l'Ontario, <http://www.edu.gov.on.ca/fre/sift/>, (consulté le 13 juillet 2012)

Pearson, M. (2012, 23 février). Crossing boundaries : Public Board Policy as families on the Move-literally, Ottawa Citizen, [www.ottawacitizen.com](http://www.ottawacitizen.com), (consulté le 12 mai 2012)

Pearson, M. (2012, 25 février). Part II : Crossing boundaries : New Public Board Policy “True Equalizer,” supporters say, Ottawa Citizen, [www.ottawacitizen.com](http://www.ottawacitizen.com), (consulté le 12 mai 2012)

Pearson, M. (2012, 25 février). Part III : Bigger is not Always Better, Ottawa Citizen, [www.ottawacitizen.com](http://www.ottawacitizen.com), (consulté le 12 mai 2012)

Reay, D. (2008). Psychosocial aspects of white middle-class identities : desiring and defending against the class and ethnic ‘other’ in urban multi-ethnic schooling, *Sociology*, 42, 6, 1072-1088.

Reay, D. et Ball, S.J. (1998). “Making their minds up”: Family dynamics of school choice, *British educational research journal*, 24, 4, 431-449.

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, 35-52.

Savoie-Zajc, L. (2003). L’entrevue semi-dirigée, dans Gauthier, B. (2003). Recherche sociale 4<sup>e</sup> édition : de la problématique à la collecte de données, Québec, Les presses de l’Université du Québec, p. 293. livre électronique  
<http://site.ebrary.com.proxy.bib.uottawa.ca/lib/oculottawa/docDetail.action?docID=10225951>, consulté le 11 juillet 2011.

Schneider, M., Marschall, M., Roch, C. et Teske, P. (1999). Heuristics information rationality, and choosing public goods: Broken Windows as Shortcuts to Information about School Performance, *Urban Affairs Review*, 34, 729-741

Shah, B., Dwyer, C. et Modood, T. (2010). Explaining Educational Achievement and Career Aspirations among Young British Pakistanis: Mobilizing ‘Ethnic Capital’?, *Sociology*, 44, 6, 1109-1127

Sikhakhane, B. P. (1997) Newly arrived parents and school choice, thèse de doctorat, Harvard 1997, Proquest dissertations and theses,  
<http://search.proquest.com.proxy.bib.uottawa.ca/pqdtft/docview/304359203/fulltextPDF/1313DE7329745DDF58E/1?accountid=14701>, consulté le 8 juillet 2011.

- Statistique Canada (2006), Recensement de la population de 2006, Produit no 97-564-XCB2006007 au catalogue de Statistique Canada (Ottawa - Gatineau (Ont. part - Partie Ont.), Code50535), consulté le 7 juillet 2012.
- Statistique Canada, Définitions, sources de données et méthodes : variables, <http://www.statcan.gc.ca/concepts/definitions/minority-minorite1-fra.htm>, consulté le 29 septembre 2013.
- Taylor, A. et Mackay, J. (2008). Three decades of choice in Edmonton schools, *Journal of Education Policy*, 23(5), 549–566.
- Teske, P. et Schneider, M. (2001). What research can tell policymakers about school choice, *Journal of Policy Analysis and Management*, 20, 4, 609-631.
- Van Zanten, A., 2006. Compétition et fonctionnement des établissements scolaires : les enseignements d'une enquête européenne. *Revue française de pédagogie*, 156, 9–17.
- Van Zanten, A. (2009A). Le choix des autres : Jugements, stratégies et ségrégations scolaires, *Acte de la recherche en sciences sociales*, 180, 24-35
- Van Zanten, A. (2009B). 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, 80-87
- Van Zanten, A. (2009C). Choisir son école : Stratégies familiales et médiations locales, France, PUF
- Van Zanten, A. et Obin, J.P.(2010). La carte scolaire. Collection Que sais-je? Paris : Presses Universitaires de France.
- Walford, G. (1996). Diversity and Choice in School Education : an alternative view, *Oxford Review of Education*, 22, 2, 143-154.
- Weenink, D. (2009). Creating a niche in the education market: the rise of internationalised secondary education in the Netherlands, *Journal of education policy*, 24, 4, 495-511.
- Willms, J. D. et Echols, F. (1992). Alert and Inert clients : The Scottish experience of parental choice of schools, *Economics of Education Review*, Special Issue, 11, 4, 339-350.
- Woods, P.A., Bagley, C. et Glatter, R. (1998). School choice and Competition : Markets in the Public Interest ?, London, Routledge.

## **Annexe 1**

### **Présentation des participantes à l'étude**

#### **Mères djiboutiennes/somaliennes**

**Mme Ahmed** est assistante administrative et a terminé ses études collégiales. Elle est citoyenne canadienne et vit seule avec ses deux enfants. Ayant vécu à Montréal lors de son arrivée au pays, elle est arrivée en ville en 2001, où elle vit maintenant dans le sud-est de la ville. Au moment de l'entrevue, l'un de ses enfants était en 11<sup>e</sup> année dans le programme régulier à l'école Desjardins et son autre enfant, qui avait terminé ses études secondaires au même établissement, dans le programme international, était en 2<sup>e</sup> année à l'université.

**Sarah** est commis administrative et a terminé ses études collégiales. Elle est citoyenne canadienne et vit avec ses quatre enfants et son mari dans l'est de la ville. Auparavant, la famille a vécu à Montréal lors de son arrivée au pays puis s'est installée en ville, dans le centre-est, avant de déménager dans l'est de la ville il y a trois ans. Au moment de l'entrevue, son plus jeune enfant était à la garderie, 2 étaient à la même école (Des Plaines) dans le programme régulier et l'aîné était à l'université.

**Mme Mohamed** est spécialiste à la paye et a complété un diplôme de l'institut universitaire de technologie (DUT). Elle est citoyenne canadienne et vit avec deux de ses trois enfants et son mari, un administrateur de bâtiment, qui n'est pas le père de l'enfant dont il a été question lors de l'entrevue. La famille a d'abord vécu dans l'ouest de la ville dans un quartier ayant une forte concentration d'immigrants, pour ensuite déménager il y a 4 ans dans le centre-est de la ville. Au moment de l'entrevue, son plus jeune enfant était âgé de 2 ans, un autre était en 7<sup>e</sup> année à l'école

Desroches dans le programme régulier et l'aîné âgé de 15 ans allait à l'école au Djibouti depuis 2 ans, après avoir débuté ses études secondaires à l'école Desroches.

**Roda** est éducatrice spécialisée dans une école secondaire de la ville et a terminé ses études collégiales. Elle est citoyenne canadienne et vit avec son mari, qui est enseignant, et leurs cinq enfants dans l'est de la ville depuis 5 ans. Auparavant, la famille vivait dans le centre-est de la ville. Au moment de l'entrevue, Mme Roda avait deux enfants à l'école primaire, au jardin et en 3<sup>e</sup> année, un enfant en 9<sup>e</sup> année à l'école Des Plaines dans le programme international et deux à l'université : l'un dans la ville et l'autre bénéficiait d'une bourse d'études athlétique complète dans une université américaine.

**Kathy** a une formation de comptable et est analyste financière principale. Elle a complété une maîtrise universitaire. Elle vit depuis 12 ans avec ses deux enfants dans un quartier de l'ouest de la ville qui a une forte concentration de familles d'origine immigrante. Au moment de l'entrevue, son enfant le plus jeune était en 10<sup>e</sup> année à l'école Desjardins au programme international et son aîné était en deuxième année à l'université de la ville.

### **Mères d'origine canadienne**

**Chanel** est infirmière et a complété un baccalauréat universitaire. Elle vit avec ses deux enfants, dans une situation de garde partagée, dans un quartier de l'ouest de la ville depuis 18 ans. Au moment de l'entrevue, un des enfants de Chanel était en 10<sup>e</sup> année à l'école Desjardins au programme international et l'aîné en était à sa première année à l'université de la ville après avoir terminé ses études secondaires à la même école.

**Mme Steve** est enseignante dans une école privée de la ville et a complété deux baccalauréats universitaires. Elle vit avec son mari et ses deux enfants dans une résidence du secteur ouest de

la ville depuis 13 ans. Au moment de l'entrevue, son enfant le plus jeune était en 6<sup>e</sup> année dans une école primaire publique de l'ouest de la ville et l'aîné était en 9<sup>e</sup> année à l'école Desjardins au programme international. Les questions d'entrevue ont porté sur le choix scolaire effectué lors de la transition de l'aîné entre le primaire et le secondaire.

**Claire** est enseignante dans une école secondaire de la ville et a complété un baccalauréat universitaire. Elle vit avec son mari et leurs deux enfants dans l'est de la ville depuis 7 ans.

Auparavant, la famille vivait dans un village de campagne en banlieue de la ville. Au moment de l'entrevue, son benjamin était en 3<sup>e</sup> année dans une école primaire publique de l'est de la ville et son aîné à l'école Des Plaines en 7<sup>e</sup> année et bénéficie des services de l'enfance en difficulté pour un trouble d'apprentissage et a un programme d'enseignement individualisé (PEI) .

**Élisabeth** est technicienne en éducation spécialisée et travail au sein d'un conseil scolaire de la région, elle a fait des études collégiales. Elle vit seule avec sa fille dans un village en campagne situé à environ 35 minutes de la ville ici à l'étude. Au moment de l'entrevue, son enfant était en 12<sup>e</sup> année dans un programme de concentration en art, à l'école Deschamps.

**Julie** a une formation d'enseignante, mais agissait en tant que conseillère pédagogique au moment de l'entrevue, elle a complété un baccalauréat universitaire. Elle vit, avec sa conjointe qui est éducatrice et leur enfant, au centre-ville depuis 11 ans. Au moment de l'entrevue, son enfant était en 9<sup>e</sup> année dans un programme de concentration en art à l'école Des Rivières.

**Michelle** a une formation d'enseignante, mais agissait en tant qu'agente d'éducation au moment de l'entrevue, elle a complété un baccalauréat universitaire. Elle vit avec son mari et leurs deux enfants dans un village en bordure de l'est de la ville. Au moment de l'entrevue, son enfant le

plus âgé était en 11<sup>e</sup> année à l'école Des Plaines et le plus jeune en 9<sup>e</sup> année à l'école St-Joseph.

Tous deux étaient dans des programmes réguliers.

## Annexe 2

### Grille d'entrevue

- Rappeler importance des informations que possède le participant
- But de l'entrevue
- Rappeler processus de confidentialité et mesure prise pour l'assurer (pseudonyme)
- Permission d'enregistrer l'entrevue

#### Questions d'ordre général

- 1- Pour débiter, pourriez-vous vous présenter brièvement : me dire votre nom, votre occupation, où vous demeurez et depuis combien de temps?
- 2- Parlez-moi de votre famille.
  - a. Combien vont à l'école? Quelle école fréquente-t-il? Niveau scolaire?

#### Choix scolaire

- 3- Comment s'appelle votre enfant qui vient de faire son entrée au secondaire? (Pour ainsi appeler l'enfant par son nom dans la formulation des questions par la suite et ainsi réduire l'ambiguïté s'il y a plus d'un enfant au secondaire.)
- 4- Quelle école est-ce que (nom de l'enfant) fréquente présentement?
- 5- Racontez-moi comment s'est fait le choix de cette école.
- 6- Décrivez-moi votre expérience par rapport au choix de cette école.
  - a. Qui a pris la décision du choix de cette école?
  - b. Expliquez-moi le rôle que votre enfant a joué dans le choix de cette école.
  - c. Parlez-moi de ce que vous pensez de cette école maintenant.
- 7- Expliquez-moi comment vous avez amassé l'information sur les écoles pour faire votre choix.
  - a. Quelle source d'informations vous a été le plus utile?
- 8- Expliquez-moi à qui vous avez parlé avant de faire votre choix.
  - a. Est-ce que quelqu'un vous a recommandé cette école? Qui?
- 9- Parlez-moi de ce que vous saviez de la réputation de cette école avant de faire votre choix.

#### Environnement scolaire

- 10- Décrivez-moi l'apparence de l'édifice que fréquente votre enfant.
  - a. Est-ce important pour vous?
- 11- Expliquez-moi ce qui vous a attiré le plus vers cette école.
- 12- Décrivez-moi la population étudiante qui se trouve à cette école.
- 13- Dites-moi comment votre enfant se rend à l'école.
  - a. Parlez-moi de l'impact de la distance entre l'école et votre domicile sur votre décision.
- 14- Décrivez-moi la ou les conversations que vous avez eues avec des membres du personnel de l'école avant de faire votre choix.
  - a. À qui avez-vous parlé? La direction? Des enseignants? Des élèves?
  - b. À quelle occasion leur avez-vous parlé?
  - c. Parlez-moi de l'impact que ces discussions ont eu sur votre choix final ?

#### Faire première partie écrite

i. Revenir sur quelques-unes des réponses de la partie écrite

**Partie écrite (première partie du questionnaire)**

15- Indiquez l'importance de chacun des critères suivants sur votre choix d'école en cochant le cercle correspondant sur la liste suivante.

- Par la suite choisissez quels étaient les **trois (3)** critères les plus importants en indiquant, dans la colonne de gauche, 1 à côté du plus important, 2 pour le 2<sup>e</sup> plus important et 3 pour le 3<sup>e</sup> plus important.

1-2-3		Pas du tout important	Pas très important	Assez important	Très important	Sans objet
	Avis de la mère	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Avis du père	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Avis de votre enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Avis de la parenté	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Avis des amis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Programmes offerts à cette école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Activités parascolaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Standards/normes académiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	École préférée de l'enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Port d'un uniforme scolaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Place du français dans cette école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Frère(s) et/ou sœur(s) fréquentant l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ensemble des élèves fréquentant cette école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nombre d'élèves dans l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diversité culturelle de l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gestion de l'école (direction)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les enseignants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apparence de l'édifice	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Installations, équipement et ressources matérielles de l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Distance de l'école du foyer familial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Réputation de l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autres : (spécifiez) _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Programmes offerts

- 16- Parlez-moi des programmes offerts dans l'école de votre enfant.
- a. Parlez-moi de l'impact de ces programmes sur votre choix.
- 17- Expliquez-moi à quel(s) programme(s) votre enfant est inscrit à son école.
- a. Parlez-moi de l'expérience de votre enfant dans ce programme.
  - b. Y a-t-il un programme que vous aimeriez pour votre enfant?
  - c. Lequel?
  - d. Pourquoi n'y est-il pas inscrit?
  - e. Changeriez-vous votre enfant d'école pour qu'il ait accès à ce programme?
- 18- Expliquez-moi à quelle(s) activité(s) parascolaire votre enfant participe.
- a. Parlez-moi de l'impact de ces activités sur votre choix.

## Information générale (2<sup>e</sup> partie du questionnaire)

- 19- Avez-vous d'autres enfants qui fréquentent présentement cette école?
- Oui
  - Non
- 20- Avez-vous un ou des enfants qui fréquentent une autre école secondaire?
- Oui
  - Non
- 21- L'enfant est sous la garde de (cochez la case qui s'applique le plus à votre enfant) :
- Ses deux parents dans la même résidence
  - Avec ses deux parents dans une situation de garde partagé
  - Un de ses parents seulement
  - Un autre membre de sa famille
  - Famille d'accueil
  - Autres \_\_\_\_\_
- 22- Quel est le code postal de votre domicile? \_\_\_\_\_
- 23- Quelle est votre occupation et, advenant le cas, celle de votre conjoint(e)
- Mon occupation : \_\_\_\_\_
- Occupation du/de la conjoint(e) : \_\_\_\_\_
- 24- Quel est le plus haut niveau de scolarité que vous avez complété?
- Étude primaire
  - Étude secondaire
  - Étude collégiale
  - Baccalauréat universitaire
  - Maîtrise universitaire
  - Doctorat

Autres : \_\_\_\_\_

25- Quel est votre statut de résidence au Canada?

- Citoyen canadien
- Résident permanent
- Immigrant reçu
- Réfugié
- Autre : \_\_\_\_\_

26- À quel groupe d'âge appartenez-vous? (optionnel)

- 25 – 30 ans
- 31- 35 ans
- 36- 40 ans
- 41- 45 ans
- 46- 50 ans
- 51 – 55 ans
- 56- 60 ans
- Plus de 60 ans

## Annexe 3



Université d'Ottawa | University of Ottawa

Faculté d'éducation | Faculty of Education

145 Jean-Jacques-Lussier  
Ottawa, Ontario K1N 6N5

### Lettre d'invitation et formulaire de consentement

#### Titre du projet :

#### Le choix scolaire des parents d'élèves francophones d'Ottawa

#### Nom du chercheur

Alexandre Audet, étudiant à la maîtrise

Faculté d'éducation, Université d'Ottawa,

145 J.J. Lussier,

Ottawa, ON, K1N 6N5,

#### Directrice de thèse

Professeure Nathalie Bélanger,

Chaire de recherche en Francophonie canadienne

Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

45 Jean Jacques Lussier- édifice Lamoureux salle 228

**Invitation à participer :** Je suis invité(e) à participer à la recherche nommée ci-haut qui est menée par Alexandre Audet et supervisé par la professeure Nathalie Bélanger.

**But de l'étude :** Le but de l'étude est de voir comment se fait le choix scolaire des parents d'élèves francophones d'Ottawa . Plus précisément, les choix scolaires des parents dont les enfants fréquentent une école secondaire francophone dans la région d'Ottawa. L'expression

choix scolaire signifie la sélection d'une école pour votre enfant lorsque celui-ci est passé de l'école élémentaire (sixième année) à l'école secondaire (septième année).

**Participation :** Ma participation consistera essentiellement à *une entrevue individuelle*. L'entrevue est prévue pour l'automne 2011 à une date et un lieu qui conviendra au participant. Lors de l'entrevue individuelle, le participant devra compléter une partie écrite qui prendra environ 10 minutes. Au total, l'entrevue et la partie écrite ne dépasseront pas 1 heure 30 minutes.

**Risques :** Je comprends que ma participation à ce projet de recherche ne comprend pas plus de risque (physique ou psychologique) que ce que je rencontre dans ma vie de tous les jours.

**Bienfaits :** Ma participation à cette recherche aura pour effet d'*aider le chercheur à comprendre comment s'effectuent les choix scolaires des parents d'élèves francophones d'Ottawa. Les résultats de cette recherche pourront par la suite être communiqués aux organismes concernés (Conseils scolaires, associations de parents, etc.)*

**Confidentialité et anonymat :** J'ai l'assurance du chercheur que l'information que je partagerai avec lui restera strictement confidentielle. Je m'attends à ce que le contenu ne soit utilisé que pour analyser le contenu de mes réponses. La confidentialité sera assurée par le fait que seuls le chercheur et sa directrice de thèse auront accès aux données recueillies. Une personne transcrira les conversations, cette personne signera un accord de confidentialité avec le chercheur

**L'anonymat** est garanti de la façon suivante : les participants auront tous un nom d'emprunt (pseudonyme) qui rendra impossible leur identification. De plus, les organismes concernés ne seront pas directement nommés dans l'étude.

**Conservation des données :** Les données (enregistrements audio et transcription des entrevues) seront gardées sur une clé USB et sur l'ordinateur personnel du chercheur qui se trouvera dans un bureau verrouillé. La directrice de thèse aura aussi une copie de ces documents.

Pour ce qui est des enregistrements audio, la copie originale sera gardée sous clé au local de la Chaire de recherche en Francophonie à l'Université d'Ottawa. Ces enregistrements seront transférés sur l'ordinateur personnel du chercheur de même que sur l'ordinateur de la Chaire de recherche en Francophonie qui est protégé par un mot de passe.

**Participation volontaire :** Ma participation à la recherche est volontaire et je suis libre de me retirer en tout temps, et/ou refuser de répondre à certaines questions, sans subir de conséquences négatives. Si je choisis de me retirer de l'étude, les données recueillies jusqu'à ce moment seront *utilisées seulement si je donne mon accord écrit au chercheur*.

**Acceptation :** Je \_\_\_\_\_, accepte de participer à cette recherche menée par Alexandre Audet de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, laquelle recherche est supervisée par professeure Nathalie Bélanger.

Pour tout renseignement additionnel concernant cette étude, je peux communiquer avec le chercheur ou son superviseur.

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, je peux m'adresser au Responsable de l'éthique en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154, (613) 562-5387 ou ethics@uottawa.ca.

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une copie que je peux garder.

Signature du participant : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Signature du chercheur : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_