

Le lien social à l'épreuve de la modernité tardive : vers une approche compréhensive de l'expérience des enfants face à la diversité à l'école de langue française en Ontario

The social bond in the context of late modernity: a comprehensive approach to the student's experience with diversity in Ontario's French-language schools

El vínculo social puesto a prueba por la modernidad tardía: hacia un enfoque comprensivo de la experiencia de los niños ante la diversidad en la escuela de lengua francesa en Ontario

Nathalie Bélanger

Volume 36, numéro 2, automne 2008

La construction du lien social à l'école

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/029482ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/029482ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bélanger, N. (2008). Le lien social à l'épreuve de la modernité tardive : vers une approche compréhensive de l'expérience des enfants face à la diversité à l'école de langue française en Ontario. *Éducation et francophonie*, 36(2), 98–117. <https://doi.org/10.7202/029482ar>

Résumé de l'article

L'expérience des enfants à l'école de langue française en Ontario permet de mieux comprendre la question du lien social dans un contexte de diversification de la clientèle scolaire. Il s'agit, plus particulièrement, de voir comment une telle école, conçue dans le contexte de l'État-Nation moderne afin de sauvegarder la langue et la culture d'une communauté, se redéfinit et compose, à travers les contributions des enfants, avec la diversité, que celle-ci concerne les appartenances ethnoraciales, le genre, la classe sociale ou le handicap, dans le contexte de la modernité tardive. Le présent article, qui s'appuie sur des données issues d'une étude menée entre 2003 et 2006, vise à apporter un éclairage sur la question. Les illustrations présentées montrent comment les élèves construisent leurs expériences au quotidien au regard d'une telle diversité, participent à l'organisation de leur cité politique et négocient un ordre social à travers la prise de distance critique dont ils sont capables face aux normes établies. La construction du lien social par les enfants s'établit davantage grâce à des stratégies d'action en classe, des amitiés et des présentations de soi contextualisées, plutôt qu'à partir de vecteurs identitaires fixes qui renvoient à une origine, une religion ou une langue, éléments ou attributs constitutifs des grands récits aujourd'hui mis à mal dans le contexte de la modernité tardive.

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2008

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Le lien social à l'épreuve de la modernité tardive : vers une approche compréhensive de l'expérience des enfants face à la diversité à l'école de langue française en Ontario

Nathalie BÉLANGER

Professeure agrégée, titulaire de la Chaire de recherche en éducation et francophonies, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

RÉSUMÉ

L'expérience des enfants à l'école de langue française en Ontario permet de mieux comprendre la question du lien social dans un contexte de diversification de la clientèle scolaire. Il s'agit, plus particulièrement, de voir comment une telle école, conçue dans le contexte de l'État-Nation moderne afin de sauvegarder la langue et la culture d'une communauté, se redéfinit et compose, à travers les contributions des enfants, avec la diversité, que celle-ci concerne les appartenances ethnoraciales, le genre, la classe sociale ou le handicap, dans le contexte de la modernité tardive. Le présent article, qui s'appuie sur des données issues d'une étude menée entre 2003 et 2006, vise à apporter un éclairage sur la question. Les illustrations présentées montrent comment les élèves construisent leurs expériences au quotidien au regard

d'une telle diversité, participent à l'organisation de leur cité politique et négocient un ordre social à travers la prise de distance critique dont ils sont capables face aux normes établies. La construction du lien social par les enfants s'établit davantage grâce à des stratégies d'action en classe, des amitiés et des présentations de soi contextualisées, plutôt qu'à partir de vecteurs identitaires fixes qui renvoient à une origine, une religion ou une langue, éléments ou attributs constitutifs des grands récits aujourd'hui mis à mal dans le contexte de la modernité tardive.

ABSTRACT

**The social bond in the context of late modernity:
a comprehensive approach to the student's experience with diversity
in Ontario's French-language schools**

Nathalie BÉLANGER
University of Ottawa, Ontario, Canada

The experience of children in Ontario's minority French-language schools helps us better understand the question of social bonds in a context of diversified school clientele. The article looks specifically at how Ontario's French-language schools, developed in the modern nation-state context to protect a community's language and culture, are, through the students' contributions, redefining themselves and managing to handle the late modernity context with its diversity of ethno-racial groups, sex, social class or handicaps. The discussion begins with a theory on the link between the social bond and the sociology of childhood. The social bond defined as sociability allows the authors to take a deeper look at how students weave the social fabric. Methodological precisions are then presented, and three illustrations from contrasting contexts are discussed, using data from a research project conducted between 2003 and 2006 on multi-level classrooms and being a student in Ontario's French-language schools. The analysis of the three illustrations shows how the students construct their daily experiences in relation to diversity, participating in the organization of their own environment and negotiating a social order, by taking the critical distance that children are capable of when faced with established standards. The cases examined in this article show that children build social bonds through action strategies in the classroom, friendships and presentations of a contextualized self, which from fixed identifying vectors, go back to an origin, a language or a condition.

RESUMEN

El vínculo social puesto a prueba por la modernidad tardía: hacia un enfoque comprensivo de la experiencia de los niños ante la diversidad en la escuela de lengua francesa en Ontario

Nathalie BÉLANGER

Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá

La experiencia de los niños en una escuela minoritaria de lengua francesa en Ontario permite comprender más cabalmente la cuestión del vínculo social en un contexto de diversificación de la clientela escolar. Se trata, particularmente, de ver cómo la escuela de lengua francesa en Ontario, concebida en el contexto del Estado-nación moderno con el fin de salvaguardar la lengua y la cultura de una comunidad se redefine y transige, a través de las contribuciones de los niños, con la diversidad de las membresías étnico-raciales, el género, la clase social o la minusvalía, en el contexto de la modernidad tardía. La argumentación se inicia con el enfoque teórico del vínculo social y de la sociología de la infancia. La noción de vínculo social definida en tanto que sociabilidad permite renovar el cuestionamiento y comprender más adecuadamente cómo los actores fabrican lo social. Ulteriormente, se aportan algunas precisiones metodológicas y se discuten tres ejemplos arraigados en contextos contrastados a partir de datos provenientes de un proyecto de investigación realizado entre 2003 y 2006 sobre las clases multigrados y el ejercicio del oficio de alumno en la escuela de lengua francesa en Ontario. El análisis de dichos ejemplos muestra cómo los niños construyen su experiencia cotidiana de la diversidad, participan en la organización de su espacio político y negocian un orden social a través del distanciamiento crítico del que son capaces los niños ante las normas establecidas. Los casos examinados muestran que la construcción del vínculo social por los niños se realiza sobre todo gracias a sus estrategias de acción en clase, sus amistades y la presentación contextualizada de sí mismos, más que a través de vectores identitarios fijos que remiten a un origen, a una lengua o a una condición.

Introduction

Pendant des années, ce qui me rendait divertissantes les classes où nous étions assis deux par deux sur les bancs, plus que ce que j'apprenais à l'école ou que les approbations reçues des maîtresses, c'était le plaisir de connaître personnellement mes camarades et de voir combien ils étaient différents de moi, avec un peu d'étonnement, un peu d'admiration, et même un peu de pitié.

Orhan Pamuk

L'expérience des enfants à l'école de langue française en Ontario permet de mieux comprendre la question du lien social dans un contexte de diversification de la clientèle scolaire. Il s'agit, plus particulièrement, de voir comment une telle école, conçue dans le contexte de l'État-Nation moderne afin de sauvegarder la langue et la culture d'une communauté, se redéfinit et compose, à travers les contributions des enfants, avec la diversité, que celle-ci concerne les appartenances ethnoraciales, le genre, la classe sociale ou le handicap, dans le contexte de la modernité tardive. La modernité tardive qui met à mal la capacité des institutions modernes de former des individus destinés à des rôles sociaux bien précis exige, pour mieux capter et comprendre des processus irréductibles à une analyse en termes d'ordre social, de nouveaux outils théoriques et de nouvelles approches pour saisir la fabrication du social par les acteurs. Le projet de recherche que nous avons mené entre 2003 et 2006 et qui porte sur l'exercice du métier d'élève au sein de classes à niveaux multiples dans des écoles de langue française en Ontario, nous permet justement d'aborder leurs manières de faire en tant qu'acteurs de leur propre socialisation. La réflexion est amorcée, dans une première partie, par un propos théorique sur le lien social, défini ici en tant que sociabilité, et sur la sociologie de l'enfance, pour être ensuite poursuivie, en seconde partie, par des précisions concernant le cadre et les repères méthodologiques relatifs à l'étude menée au sein de différentes écoles, à la suite de quoi sont présentées et discutées, dans la troisième partie, quelques illustrations ancrées dans les contextes contrastés d'écoles.

Le projet de recherche que nous avons mené entre 2003 et 2006 et qui porte sur l'exercice du métier d'élève au sein de classes à niveaux multiples dans des écoles de langue française en Ontario, nous permet justement d'aborder leurs manières de faire en tant qu'acteurs de leur propre socialisation.

Trois conceptualisations du lien social

L'appréhension du lien social renvoie d'abord à la solidarité durkheimienne et aux préoccupations de la sociologie moderne dont le projet porte sur la « consistance du social », ou ce qui permet à une société de se maintenir unie et de perdurer (Martuccelli, 2005). L'avènement de la modernité, interprétée par la sociologie comme succédant à la fin d'un monde harmonieux – caractérisé par le concept de communauté chez Tonnies où les liens sociaux sont définis grâce aux vecteurs, tels l'âge, le sexe, les clans ou les lignages –, a en effet permis l'émergence de l'idée de société, travaillée par « la fiction régulatrice de l'ordre social », (Martuccelli, 2005 : 4). L'État moderne et souverain apparaissant après la Seconde Guerre mondiale revendique le monopole du lien politique légitime à travers des institutions politiques et

sociales, dont l'école (Gauchet, 2004). Ces institutions génèrent cet ordre social en formant des individus autonomes et conformes aux exigences du système et destinés à des rôles sociaux précis.

Dans le contexte de la modernité tardive, ce récit est interrogé. Le rôle que sont censées remplir les institutions est mis à mal. Une deuxième conceptualisation du lien social est à l'œuvre. L'expression lien social exprime alors à la fois *le regret* d'un âge d'or, d'un idéal d'harmonie, d'un univers social perdu et *la résistance* face à la montée d'un individualisme, la décomposition de l'ordre industriel et de l'État-Providence « censé avoir été la haute époque de l'intégration sociale », (Genestier, 2006 : 22), grâce notamment au travail de chaque individu inscrit dans une relation d'interdépendance avec les autres (Farrugia, 2005). La désagrégation du tissu social est décrite (Putnam, 1995). Le lien social fonctionne, dans ce nouveau contexte, et selon Genestier, comme un nouveau récit, tenu par des politiques et des intellectuels, permettant de réactualiser cette question fondamentale dans la pensée occidentale, à savoir « ce qui est susceptible de fonder ou de préserver une communauté humaine » (2006 : 33). Dans cette conception étatique de renouvellement du lien social, « l'entreprise politique et l'entreprise scientifique [...] constatent toutes les deux une crise du politique » étant donné que « les acteurs sociaux ne perçoivent plus de lien entre les enjeux de la vie quotidienne et les débats qui animent les sommets de l'État » (Derouet, 2000 : 6); ces instances politique et scientifique tentent, selon l'auteur, de renouer ce lien en partant de la base, des acteurs et du local et en identifiant des « thèmes et des lieux où le passage du particulier au général puisse progressivement se reconstruire » (p. 7).

Il reste cependant que cette notion de lien social, définie en fonction d'un ordre social à préserver et relevant des affaires de l'État, perd de sa puissance théorique dans le contexte de la modernité tardive davantage marquée d'« inconsistance », depuis la fin des grands récits. Car cette modernité tardive est traversée de plusieurs dynamiques, notamment dans le monde de l'éducation. D'abord, on remarque une délégitimation des institutions traditionnelles, comme l'école, lesquelles dans le contexte de la massification et la démocratisation ne remplissent plus entièrement leurs promesses et déçoivent parfois les parents, notamment ceux de la classe moyenne, et les jeunes eux-mêmes (Duru-Bellat, 2006; van Zanten, 2001). De plus, la mondialisation entraîne les systèmes éducatifs à se situer sur le terrain économique. L'émergence de l'État managérial, caractérisé par une gestion axée sur les résultats, notamment à travers la concurrence entre établissements qui se décline par des tests de rendement et une compétition vive selon diverses options et offres éducatives, impose un nouveau fonctionnement aux établissements scolaires. Ces derniers se caractérisent alors par des projets, des réseaux, des partenariats et une gouvernance locale (Derouet, 2000; Giddens, 1998; Bélanger, Dalley, Dionne et Beaulieu, 2007; Bélanger, Dalley, Dionne et Beaulieu, soumis). Enfin, l'école est dorénavant appelée à rivaliser avec tout un réseau de socialisation parallèle (culture juvénile, échanges virtuels) qui devient de plus en plus important pour les jeunes et qui échappe à son contrôle (Gayet, 1998) dans un contexte où l'individualité prime sur l'acteur social destiné à jouer un rôle bien précis (Touraine, 2005). L'école acquiert ainsi une

nouvelle signification pouvant s'approcher de celle suggérée par Dubet et Martuccelli qui la voient comme

« [...] une organisation aux frontières flottantes, aux objectifs chaque fois redéfinis, aux relations chaque fois reconstruites; elle n'est plus réductible à la forme bureaucratique générale qui l'enserme. [...]. L'école ne peut plus être considérée comme une institution qui transforme des principes en rôles, mais comme une succession d'ajustements entre les individus, adultes ou jeunes, qui construisent leurs expériences scolaires » (1996, p. 48-49).

Dans ce contexte, et selon un troisième moment dans la conceptualisation du lien social défini en termes de sociabilité plutôt qu'en termes de grands récits perdus et retrouvés, il est pertinent de s'arrêter à l'enfant en tant qu'acteur légitime et producteur de lien dans l'organisation de la cité. Cela implique de recentrer l'analyse sociologique et de prendre au sérieux les positions sociales et politiques des enfants, non plus considérés comme de petits «objets insolites», rappelle Sirota (2006 : 31) et vulnérables mais plutôt comme une force et forme structurelle de toute société (Mayall, 2008; Mannheim, 1990). Or, l'enfance est souvent située en fonction du monde adulte considéré comme point de référence (Quentel, 2004) et l'enfant généralement présenté comme un être en développement (Woodhead, 2008), un sujet spectateur de sa propre socialisation (Parsons, 1973) ou encore comme cet «Autre», non civilisé, irresponsable et immature (James & Prout, 2002; Delalande, 2001). La sociologie de l'enfance vient restituer à l'enfant sa légitimité au même titre que celle des acteurs adultes de l'école et de la société (Montandon, 1997). Elle donne à voir le point de vue informé de l'enfant engagé dans des relations avec ses pairs et des adultes. Sirota (1998a, 2006) situe ce courant de recherche dans le mouvement général d'une sociologie marquée par un retour de l'acteur et d'une sociologie de l'éducation qui ne se restreint plus à l'élève statistique et désincarné susceptible de réussir ou d'échouer selon la classe sociale de ses parents. L'enfant « n'est pas un être passif devant le processus de socialisation, il en est partie prenante à part entière et la part qu'il assure représente une partie de la force de travail d'une société, ainsi que l'affirme Jens Qvortrup dans ses prolégomènes à une sociologie de l'enfance » (Sirota, 2006 : 53). James et Prout (1990) problématisent cet âge de la vie et soulignent, en outre, que l'enfance est une construction sociale, un phénomène qui ne repose pas sur un modèle unique et universel mais plutôt sur une pluralité d'enfances. Rayou (1999) montre, à partir de l'administration d'un questionnaire destiné à des enfants de trois écoles primaires, que ceux-ci, pris dans leur diversité, font preuve de compétences politiques dans la construction du social et de leur cité. À partir de scénarios illustrant des interactions avec le monde adulte des enseignants, des comportements possibles entre pairs ou des relations amicales, les enfants interrogés font preuve d'un sens de la justesse et de la justice et savent « mettre de l'ordre dans leur vie sociale », « établir et maintenir le contact avec l'autre », « interpréter et réguler les situations d'interaction », dans l'optique de la construction de la cité politique (p. 175). Dubet et Martuccelli (1996) qui s'intéressent à l'expérience scolaire, invitent à « saisir la manière dont les élèves construisent leur expérience, [...] fabriquent des

relations, des stratégies, des significations à travers lesquelles ils se constituent eux-mêmes » (p.14). Sur la base des témoignages de quatre-vingts enfants de 10 à 11 ans, Montandon, Dominicé et Bottinger (2000) ont cherché pour leur part, à comprendre comment ceux-ci s'approprient le monde qui les entoure et construisent des liens sociaux. Plus particulièrement, elles ont analysé ce qu'ils avaient à dire au sujet de la solidarité, de l'amitié, mais aussi des conflits. Trois logiques ont été discutées : la logique de la cohésion, et celles du pouvoir et de la régulation. Il s'avère que ces logiques participent à la construction des compétences sociales des enfants ainsi qu'à leur positionnement dans l'univers de la classe. Sirota (1998b, 2006) s'intéresse au rite d'anniversaire chez les enfants qu'elle décrit comme « un mode d'apprentissage des civilités et de leur transmission » et « comme des modes de construction du lien social à travers le mécanisme du don autour de l'échange des cadeaux et des invitations » (2006 : 55). L'anniversaire est alors déchiffré comme « un potlatch contemporain de l'enfance » où l'enfant est autant « produit par ce rite que producteur de celui-ci » (p. 56). Ce rite est alors vu comme participant de ce que Corsaro (1992) appelle la « reproduction interprétative » où l'enfant occupe une place dynamique. En effet, selon cet auteur qui tente de saisir la culture enfantine à partir d'une approche anthropologique, les enfants représentent des acteurs actifs dans leur propre socialisation puisqu'ils participent aux mondes enfantin et adulte en affirmant ou réaffirmant ainsi qu'en négociant, au sein de ces mondes, leurs identités. Ce constat s'est imposé à lui lorsqu'il a étudié les rituels et routines des enfants les conduisant à créer des concepts abstraits et à questionner l'autorité ou à gérer le conflit à travers des jeux de rôle. Par exemple, il montre que les jeux de rôle (jouer à la maman et au papa, au magasin, etc.) permettent aux enfants de recréer et éventuellement de subvertir le monde adulte (Corsaro, 2005). Aussi, il fait la démonstration que le concept d'amitié n'est pas seulement compris par les enfants de 11 ans et plus, mais qu'il l'est aussi par les petits qui le vivent dans l'action, dans le temps présent (Corsaro, 2003). C'est à travers ces appropriations et cette culture enfantines que les enfants contribuent à la reproduction du monde adulte (James and James, 2004). À partir des quatre études menées au cours des dix dernières années qui portent sur la vie quotidienne des enfants à l'école, dans des structures de soins ou dans leur famille, Mayall (2002, 2008) présente ceux-ci comme un groupe social minoritaire relationnel permanent dans la société. Même si les enfants grandissent et changent au fil du temps, il y en a à toutes les époques et ils contribuent, dans des contextes différents, à la fabrication de l'ordre social, permettant notamment au chercheur qui les prend au sérieux de mieux comprendre la société dans laquelle on vit. L'auteure montre toutefois que leurs points de vue face au groupe adulte majoritaire détenteur du pouvoir sont souvent minorisés.

Fort de ce repérage conceptuel qui tient lieu de toile de fond théorique à notre propos, il convient de préciser, dans la deuxième partie, le cadre et quelques repères méthodologiques relatifs à notre étude, de manière à pouvoir mieux situer, dans la troisième partie, la question du lien social à l'école de langue française en Ontario à partir du regard et de l'expérience des enfants face à la diversité que celle-ci concerne le genre, la classe sociale, le handicap ou les appartenances ethnoraciales ou leur combinaison.

Le cadre de l'étude et les repères méthodologiques

Dans le contexte de la modernité tardive où les enfants, au même titre que les adultes, deviennent sujets et producteurs de lien social, Martuccelli en appelle à de nouveaux outils épistémologiques et méthodologiques permettant de capter la vie sociale caractérisée par un degré fort labile d'accord intersubjectif, laquelle « [...] se déroule au milieu d'un univers social qui nous engloutit et nous expulse en même temps, auquel nous participons entièrement et face auquel nous ne cessons de nous situer à distance » (2005 : 290). Celui-ci parle ainsi d'une sociologie de l'intermonde axée sur la compréhension de la possibilité de l'action et dont le fondement de l'analyse se trouve dans une théorie générale de l'environnement.

La perspective de l'étude

Afin d'examiner comment s'organisent les relations sociales à l'école de langue française en Ontario sur le plan de la diversité, dans le contexte de la modernité tardive et selon l'optique d'une sociologie de l'intermonde, il convient de situer le cadre et de fournir quelques repères méthodologiques relatifs à l'étude ethnographique que nous avons menée, intitulée *Classes à niveaux multiples: socialisation et exercice du métier d'élève dans les écoles de langue française et anglaise de l'Ontario*¹. Cette étude avait pour but de mieux comprendre les utilisations faites de la classe à niveaux multiples par les différents acteurs scolaires – administrateurs, enseignants, parents et élèves de 10-12 ans –, les mécanismes mis de l'avant et les négociations qui y sont constitutives (Bélanger et Farmer, 2004, soumis; Bélanger, Farmer et Taleb, 2007; Farmer et Bélanger, 2007). La classe à niveaux multiples, appelée aussi à double niveau, est un regroupement d'élèves provenant de deux ou plusieurs degrés d'étude, dans un même lieu, sous la direction pédagogique d'un enseignant. Ces classes sont plus fréquentes dans les établissements minoritaires de langue française en Ontario (Lataille-Démoré et Fradette, 2000) et généralement constituées peu avant le début des classes, suivant principalement le calcul des effectifs. Il n'est pas rare également d'y retrouver une sélection des élèves jugés les plus forts ou plus autonomes (Bélanger, Farmer et Taleb 2007). Ce terrain de recherche a été choisi en tant que phénomène qui ne va pas de soi, bien qu'il donne à voir le métier d'élève qui renvoie, rappelons-le, à l'appropriation par celui-ci de savoirs situés et contextualisés lui permettant de jouer le jeu de l'école (Perrenoud, 1995), et qu'il renseigne plus globalement sur la culture de l'école (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996).

Les données recueillies et analysées

Cette étude combine trois types de données : des observations prolongées effectuées par deux chercheuses, des entrevues conduites auprès des élèves, des professionnels de l'éducation et des parents, ainsi qu'une étude documentaire. Ces techniques

1. Cette étude, financée par le *Conseil de recherches en sciences humaines* du Canada (CRSH) (2003-2006), a été menée conjointement avec notre collègue Diane Farmer. Nous aimerions remercier Kehra Taleb, Julie Byrd Clark, Anne-Marie Caron-Réaume et Geneviève Beaulieu qui ont agi en tant qu'assistantes de recherche.

qui relèvent de l'ethnographie s'avèrent les plus à même de faire émerger la subjectivité des enfants (LeVine, 2007; Corsaro, 2003, 2005; Danic, Delalande et Rayou, 2006). Les données présentées dans cet article proviennent de trois des quatre écoles visitées dans le cadre du projet de recherche². Nous avons procédé à des analyses intrasite pour chacune des écoles visitées et intersite afin de dégager des catégories transversales permettant d'abord de saisir comment les enfants s'expliquent les raisons ayant mené à leur placement dans une classe à double niveau et, par la suite, d'interroger l'interprétation donnée par ceux-ci à l'expérience vécue dans une telle classe (Miles et Hubermann, 2003).

Les élèves ayant droit à l'école de langue française en Ontario y sont admis d'emblée selon les modalités de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*, ou par l'entremise d'un comité d'admission si aucun des parents n'a bénéficié dans le passé d'une scolarité en langue française au Canada. Les élèves sont ainsi considérés comme les bénéficiaires d'institutions modernes créées et destinées à rectifier une situation historiquement défavorable aux francophones vivant en milieu minoritaire. Outre la responsabilité de devoir transmettre des connaissances aux élèves, l'école de langue française en situation minoritaire doit également contribuer à la reproduction sociale, culturelle et linguistique de la communauté qu'elle dessert (*Politique d'aménagement linguistique* du Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004). Pour Heller, cette école qui relève de structures étatiques dominées par une majorité anglophone se définit dans la contradiction : « il s'agit d'écoles dont la légitimité est associée à l'importance de sauvegarder la langue et la culture françaises conçues comme caractéristiques d'un milieu homogène dans un milieu qui favorise l'hétérogénéité et le pluralisme démocratique » (1999 : 146; voir aussi Labrie, 2007; Gallant et Denis, 2008). Les illustrations présentées plus loin permettent justement de voir comment l'école de langue française en Ontario, d'abord conçue pour la sauvegarde d'une langue et d'une culture, compose, ainsi qu'on l'a évoqué précédemment, avec la diversité, que celle-ci concerne les appartenances ethnoraciales, le genre, la classe sociale ou le handicap ou les combinaisons autour de ces attributs (Crenshaw, 1994). Et c'est à travers les positionnements des enfants qu'il nous a été possible de saisir le sens de la redéfinition de l'institution scolaire dans le contexte de la modernité tardive.

Les écoles dans leur singularité

Le contexte de la mondialisation pourrait nous faire croire à un aplanissement des établissements scolaires sous la pression d'une logique unitaire ou uniforme. Anderson-Levitt montre pourtant la grande variété des établissements à l'intérieur d'un même cadre national (2005 : 993). Dans cette optique, l'uniformité n'est pas la règle, même en milieux dits minoritaires. Aussi, il convient de décrire brièvement trois des quatre établissements retenus dans le cadre de notre étude, de manière à faire ressortir leurs caractéristiques.

2. De manière à préserver l'anonymat des milieux et des participants à l'étude, les noms des écoles et des personnes ont été changés.

L'école Sainte-Sophie

L'école Sainte-Sophie est un établissement élémentaire de langue française située au cœur d'une municipalité en plein essor, où les parents de classe socio-économique moyenne en majorité sont très impliqués et investis, notamment pour des levées de fonds. Cette école, qui compte 319 élèves, est, selon le site Internet de l'école, en bonne position sur le palmarès des résultats aux évaluations provinciales. Il s'agit d'une école où l'on retrouve des classes simples (degré unique) mais surtout des classes à double niveau. Dix-neuf entretiens avec des participants et douze journées d'observation ont été menés dans la classe des 5^e-6^e années qui regroupe vingt-deux élèves parmi lesquels quinze ont consenti à participer au projet. Une jeune enseignante, nouvellement entrée en fonction dans cette école, dirige la classe. Son approche pédagogique consiste en un enseignement en alternance entre les deux niveaux spatialement séparés dans la salle de classe. Les interactions horizontales entre les enfants sont fortement encadrées en salle de classe; les échanges entre ceux-ci se déploient donc le plus souvent à l'insu de l'enseignante. Les savoirs considérés valides en salle de classe sont peu discutés ou négociés; l'enseignante s'en tenant au curriculum formel. Des rivalités entre filles et garçons et entre les élèves des deux niveaux sont notées et influent sur la composition des équipes.

L'école Saint-André

L'école Saint-André est un établissement catholique de langue française situé dans le Sud-Ouest ontarien et compte 250 élèves. L'école accueille des enfants en provenance de plusieurs pays, dont le Liban et certains pays d'Afrique et d'Europe. Alors que l'école se compose de familles aux confessions religieuses multiples, tous les élèves doivent néanmoins participer au programme de catéchèse qui véhicule les valeurs catholiques et le respect mutuel. Le sentiment d'appartenance à la francophonie est aussi cultivé à cette école car elle est située dans un milieu majoritairement anglophone. La classe des 4^e et 5^e années, qu'un élève nous a décrite comme une « classe arc-en-ciel », compte vingt-cinq élèves dont dix ont participé au projet. Nous avons mené quinze jours d'observation et douze entretiens. La mission de cette école vise l'intégration de tous les enfants à la francophonie. La direction d'école stipule que le but est de « créer de l'homogénéité dans la diversité ». L'enseignant d'expérience de la classe des 4^e et 5^e années privilégie une approche pédagogique décentrée où les présentations magistrales plus rares font place à celles des enfants et aux travaux d'équipe.

L'école de la Montagne

L'école de la Montagne est un établissement élémentaire de langue française public. Elle est située dans le Nord de l'Ontario, dans un contexte rural d'interconnaissance. L'école semble très bien intégrée au milieu puisqu'elle est le fruit de la revendication des parents. Là où des parents critiquent parfois la mise sur pied de classes à double niveau, comme c'est le cas à Sainte Sophie, ceux de l'école de la Montagne les acceptent d'emblée étant donné qu'il s'agit là d'une condition à l'ouverture de l'école dans un bassin de population réduit. La classe des 5^e et 6^e années

observée compte dix-huit élèves parmi lesquels neuf ont consenti à participer au projet. Nous y avons mené douze jours d'observation et dix-neuf entretiens. L'approche de l'enseignante consiste en un enseignement par projet qui regroupe les deux niveaux de la classe sans que ceux-là soient toutefois mis en compétition. Le climat de la classe offre plutôt un espace de négociation et d'interprétation des situations par les enfants où l'entraide est valorisée. Une identité principale franco-ontarienne ou canadienne française est mise en valeur par les adultes, notamment grâce à l'usage de contes folkloriques qui rappellent des modes de vie traditionnels des Canadiens-Français. Cela étant, d'autres présentations de soi (autochtones, métisses, franco-métisses) sont admises et renvoient à des contenus intégrés au curriculum.

Enfance et sociabilité : trois illustrations

Dans cette partie, il y a lieu de présenter et de discuter trois illustrations témoignant de la construction de liens sociaux par quelques enfants issus des écoles de langue française en Ontario, écoles que l'on vient de caractériser. De courts extraits, émanant d'entrevues et d'observations, nous permettent ainsi d'accéder à la dynamique sociale en cause au sein de chacune de ces classes et de formuler des commentaires analytiques au regard des conduites des élèves et des significations dont elles témoignent.

Des sociabilités à l'école Saint-André

À l'école Saint-André, la question de la diversité culturelle mobilise largement le discours. Nous avons remarqué que, dans la classe des élèves de 4^e et 5^e années, l'enseignant fait des allusions fréquentes à divers contextes ou pays pendant la classe. Aux yeux des enseignants et des administrateurs, plusieurs éléments se trouvent intégrés à l'idée de diversité, notamment le lieu de naissance.

Lorsque l'enseignant demande aux enfants de se présenter, ces derniers sont encouragés à mentionner d'où ils viennent (Liban, Congo, Montréal, Russie). Celui-ci s'exclame en disant qu'il n'y a que sept élèves qui sont nés au Canada dans la classe, « 7 sur 25, c'est pas beaucoup! ». L'enseignant leur demande à tour de rôle de se présenter afin de connaître certaines de leurs caractéristiques personnelles. Celles-ci concernent l'âge, l'origine ethnique, raciale, linguistique et un trait personnel qui est positif [...]. Certains enfants choisissent également de mentionner les sports qu'ils pratiquent (Notes d'observation, 5 décembre 2005).

L'extrait montre que les élèves sont invités à s'identifier à leur « culture d'origine » ou encouragés à partager « la musique et la nourriture de leur culture » avec les autres (lors d'un repas partage, par exemple) (Notes d'observation, 7 décembre 2005). Un des enseignants de cette école rend compte des liens serrés qui unissent la communauté musulmane de la région: « ...ça crée des liens entre les gens; on remarque qu'il y a véritablement différents groupes qui se tiennent » (Notes d'observation, 4 novembre 2005). Il salue le fait que ceux-ci parlent français, voire reprennent, à l'occasion, d'autres élèves « tentés par la langue anglaise ». Il rappelle avec nostalgie ces liens

que la communauté francophone aurait perdus et qu'il retrouve pourtant chez les nouvelles communautés composant l'école. Pour les enfants, le rapport à leur expérience scolaire n'est pas nostalgique; ces derniers témoignent plutôt de la richesse de leur expérience de la francophonie et de l'école de langue française en tant que moments et événements qui font partie de leur vie, de leurs voyages, de leurs relations au sein d'institutions de socialisation qui ne se résument plus à l'école, qui vont bien au-delà du cadre scolaire localisé (Farmer, 2008; voir aussi Bélanger et Farmer, soumis). Si certains enfants se montrent davantage prolixes au sujet des sports qu'ils pratiquent et des liens qui les unissent à travers ces activités, ils apparaissent néanmoins jouer le jeu de la diversité culturelle, tel qu'initié par le maître en se présentant à partir des attributs que suggèrent les enseignants. Au quotidien, ces attributs sont toutefois renégociés lors des interactions entre pairs, comme le montre l'exemple suivant :

Marjane nous dit qu'elle fréquente l'école arabe/islamique le vendredi soir et le samedi toute la journée. Il y a plusieurs élèves de la classe qui la fréquentent. Cette appartenance se révèle également dans le choix du sujet pour les projets des élèves. Dans le cadre d'un projet indépendant où les élèves peuvent choisir leur sujet, une élève choisit le Liban et Marjane, l'Égypte, leur pays d'origine respectif. Un élève et son coéquipier ont, quant à eux, confectionné une fusée aux couleurs du Canada pour un exercice de science et technologie. Lorsque leur fusée monte très haut, donc réussit très bien l'épreuve, ils s'exclament avec fierté : « Yeah! Wow! C'est le plus haut [...] Ça veut dire que le Canada est le meilleur! ». Marjane réplique alors que « c'est l'Égypte le meilleur pays » et se rétracte un peu en affirmant par la suite, « c'est pas aussi bon que le Canada ». À cela, les deux garçons de 5^e année répliquent « le Canada est le meilleur » (Notes d'observation, 26 avril 2006).

Cet extrait témoigne de l'appropriation par Marjane de l'identité citoyenne francophone que l'institution véhicule mais aussi, fort probablement, de rapports de pouvoir selon le genre. Ces exemples témoignent de ce que Dubet et Martuccelli (1996) définissent comme le cœur de la sociologie de l'expérience qui vise justement à comprendre comment les acteurs, et dans ce cas-ci autant l'enseignant que les enfants, acquièrent la capacité de gérer l'hétérogénéité face à des sociétés devenues plurielles. Les appartenances diverses des enfants à des confessions, des pays d'origine pourtant valorisés par les enseignants, ne conduisent pas à la singularisation des enfants sur la base de ces attributs. Ce sont davantage les amitiés, l'agencement des groupes de travail en équipe, les rapports de pouvoir selon le genre et la participation à des activités sportives extrascolaires qui permettent aux enfants d'organiser leur quotidien et leur petite cité politique dans la salle de classe.

Des sociabilités à l'école Sainte-Sophie

L'expérience d'une élève nommée ici Samantha à l'école Sainte-Sophie témoigne aussi de cette école décrite par Martuccelli faite d'agencements et de

frontières toujours redéfinis, d'un monde où l'on est à la fois inclus et exclu. Les enfants ayant des difficultés d'apprentissage ne sont habituellement pas sélectionnés pour les classes à double niveau qui composent le paysage de cette école. La sélection des élèves, selon qu'ils sont dirigés en classe à simple ou double niveau, conforte un schéma quasi élitiste, réitérant une frontière entre les élèves en difficulté que l'on cherche à « protéger » et ceux ne présentant pas de « retards sur le plan curriculaire » ou jugés « autonomes », selon les mots des intervenantes. Il y aurait tout de même huit élèves identifiés comme étant en difficulté en classe à double niveau dans l'école (sur un total des vingt-trois) qui seraient détenteurs d'un plan d'enseignement individuel (PEI), précise une enseignante-ressource, de sorte que ce placement leur confère un statut de « laissé-pour-compte » (Entretien, Nicole, 8 juin 2004). Samantha est une élève de la classe des 5^e et 6^e années qui éprouve des problèmes de santé, lesquels ont été récemment détectés après qu'elle eût été « choisie » pour une classe à double niveau. Bien qu'une demande de soutien ait été acheminée au conseil scolaire, l'aide tarde à venir. Entre-temps, l'enseignante adapte certaines activités scolaires et les enfants s'ajustent en conséquence, comme en témoigne l'extrait qui suit :

10 h 45 : Leçon d'études sociales. Françoise remet les travaux corrigés aux élèves de 5^e année. Une élève obtient un niveau quatre pour son travail (4 étant le maximum sur une échelle de 1 à 4). Applaudissement de la classe. Françoise précise qu'il y a beaucoup de niveau trois aussi. Samantha lève la main. Françoise lui dit qu'elle ne travaille pas « avec vous autres » [en parlant des élèves de 5^e année] et continue ses explications sur l'évaluation des travaux. [...] Samantha éprouve des difficultés avec une activité et Françoise est occupée avec les élèves de 5^e année [...]. Françoise lui dit d'aller voir l'enseignante ressource. Elle ne veut pas qu'elle s'entretienne avec un camarade de 6^e année puisqu'elle ne veut pas de travail intergroupe. Elle ajoute : « Il faut que tu apprennes à te débrouiller ». Un garçon, Peter, vient à la défense de Samantha. Françoise lui demande de se taire... : « Mêlé-toi de tes affaires! ». 11 h 00 : Samantha sort de la classe et revient un peu plus tard [...]. Vers 11 h 30, au moment où Françoise est sortie de la classe, [...] le ton monte, autant chez les élèves de 5^e que de 6^e année. [...] Peter, l'élève de 6^e année, essaie à nouveau et vient aider Samantha et repart. Au retour dans la classe, l'enseignante tente de reprendre la leçon... ». (Notes d'observation, 8 juin 2004).

Ce passage met en lumière une interaction de type don/entraide, entendu ici dans le sens de Mauss (1985), entre Peter, un élève de 6^e année, et Samantha. Cette interaction, de prime abord interdite par l'enseignante qui privilégie un enseignement en alternance entre les deux niveaux, illustre ce que veut dire le métier d'élève, c'est-à-dire la capacité qu'il démontre de savoir repérer les nombreux dispositifs et les contraintes d'un système social particulier, et, surtout, de pouvoir se positionner au sein d'un tel système (Dubet et Martuccelli, 1996; voir aussi Bélanger et Farmer, 2004). Tel que le précise Perrenoud, les enfants savent survivre à l'école en usant de stratégies et de ruses pour ne pas heurter l'enseignant et pour satisfaire ses demandes.

« Pour survivre dans l'école comme dans toutes les institutions totales au sens de Goffman (1988), il faut devenir dissident ou dissimulateur, sauvegarder les apparences pour avoir la paix, en sachant que la « vie est ailleurs », dans les interstices, dans les moments où on échappe au regard, au contrôle, à l'ordre scolaire. L'enfant apprend très vite à vivre une double vie, il comprend que s'il devient un élève acceptable, les adultes seront rassurés et lui laisseront la « bride sur le cou » (1995 :16).

L'échange entre Samantha et son compagnon de classe illustre plusieurs aspects de la relation entre enfants et de la construction de leur monde ou petite cité politique : l'échange illustre le sens de la justice, au sens de Rayou (1999), que détiennent les enfants et tend à démontrer que la subjectivation, selon qu'on se réfère à Dubet et Martuccelli (1996), passe justement par l'instauration d'une distance avec leur enseignant, notamment lorsqu'ils constatent une injustice de sa part. Bien que l'autonomie, entendue ici dans un sens restreint et individuel, et la compétition définissent le quotidien des enfants dans le contexte de cette classe, l'échange entre Peter et Samantha témoigne aussi de la critique de celui-ci face à une pratique institutionnelle jugée trop rigide qui sélectionne les candidats considérés aptes à intégrer une classe à double niveau et qui n'envisage pas d'accommodements pour ceux et celles qui éprouvent des difficultés. Les relations amicales des enfants contribueraient alors, selon Mayall, à refabriquer l'ordre social, tel qu'il l'affirme dans l'extrait suivant :

« Les enfants s'engagent dans des relations amicales avec d'autres enfants non seulement pour la valeur intrinsèque de ces relations sociales mais aussi pour se protéger du régime scolaire régi par les adultes. Nous observons ainsi que dans le domaine public comme dans le domaine privé, les enfants contribuent à la fabrication et à la refabrication de l'ordre social » (Mayall, 2008 :91).

On peut donc constater que l'activité de l'élève est multiple, complexe et, dans une certaine mesure, autonome par rapport à l'institution scolaire qui ne peut plus prétendre fabriquer un ordre social déterminé ou stable assuré par des individus jouant des rôles sociaux bien précis. C'est à travers cette subjectivation et ces échanges, ces dons et ces contre-dons, souvent dissimulés au regard de l'enseignant, que des alliances se créent entre les enfants et que se reconfigure la cité politique.

Des sociabilités à l'école de la Montagne

À l'école de la Montagne, plusieurs saynètes ethnographiques rendent compte de la participation d'Emegoh, un enfant d'origine inuite, tel que nous l'a présenté la mère de celui-là lors d'un entretien. Lors des observations, Emegoh nous est apparu très engagé dans la classe, fort intéressé par notre recherche et habile dans la présentation de soi. Dans la saynète ici décrite, on constate l'habileté dont fait preuve Emegoh.

Les élèves font la lecture à tour de rôle d'un texte sur les *Inuit* et répondent à des questions en grand groupe. Le texte date de 1993 et insiste sur des aspects fixes. Lorsqu'on y décrit les traits physiques d'un *Inuk*, Emegoh attire l'attention sur la couleur et la texture de ses cheveux. Pendant la période de questions, des élèves de 5^e année s'énervent, ricanent et font des gestes (pêche au harpon, chasse, habillement, etc.). Certaines idées sont véhiculées par le texte : « Les *Inuit* mangent le phoque et les baleines ». Des élèves réagissent en manifestant leur dégoût. « Les *Inuit* portent des vêtements fabriqués à partir des bêtes ». Les élèves rigolent. « Les *Inuit* attrapent les animaux avec des lances ». Un élève voisin d'Emegoh demande : « Est-ce qu'ils vivent dans un igloo? Emegoh se met à rire à son tour. Un élève parle des Indiens qui se battent et émet des sons qui rappellent de vieux films de cow-boys. Une nouvelle question est posée, Emegoh lève la main. Sélectionné, il ne connaît pas la réponse qui lui est posée. Il demande à l'enseignante comment on chasse le phoque? Des élèves font des gestes dans la classe pour expliquer le mouvement du harpon. L'enseignante leur donne raison. (Notes d'observation, 24 février 2005).

Si Emegoh choisit, dans un premier temps, de s'identifier aux *Inuit* en attirant l'attention sur ses cheveux, il décide, par la suite, de se fondre au groupe en mettant en valeur d'autres vecteurs identitaires, notamment quand il se met à rire comme ses camarades et lorsque, ayant levé la main pour répondre à une question, il n'y répond pas et laisse ainsi savoir aux élèves qu'il ne connaît rien sur les *Inuit*. Emegoh adopte davantage, dans cette situation, une identité de groupe afin de préserver des amitiés et se démarque à d'autres moments par d'autres manières. Il décode aisément les situations de classe et sait jouer avec les codes. Sa présentation de soi est contextualisée et s'inscrit dans des rites de passage entre enfants. Dans cette école où prime la valorisation d'une identité canadienne-française forte (à travers, notamment, le conte traditionnel), mais où d'autres identités sont tout de même valorisées, Emegoh se montre compétent dans le repérage de ces identités et dans leur valorisation selon les contextes, selon les moments de classe lors de ses échanges avec ses pairs et l'enseignante.

Conclusion

Deux constats, l'un microsociologique et l'autre macrosociologique, se dégagent de cette contribution.

Sur un plan microsociologique, et à partir de l'exploration d'interactions entre enfants et d'une conceptualisation du lien social entendu, selon Simmel, comme sociabilité, nous avons d'abord mis en évidence la construction du lien social par des enfants d'écoles de langue française en Ontario. Emegoh, Samantha et Marjane, acteurs sociaux, prennent part aux mondes enfantins que sont les leurs mais aussi à celui du monde adulte en affirmant ou réaffirmant et en négociant, au sein de ces

Il apparaît que la construction du lien social s'établit davantage grâce à des ajustements successifs, des stratégies d'action en classe, des amitiés et des présentations de soi contextualisés qu'à partir de vecteurs identitaires fixes renvoyant à une origine, une religion ou une langue.

univers, leurs identités. Nous avons aussi tenté de révéler la construction d'un lien social dynamique et toujours redéfini selon les circonstances, la fabrication de la cité politique des enfants où l'ordre social est continuellement renégocié à travers la prise de distance critique dont ils sont capables face aux normes établies. L'« entre-enfants » et les échanges de ceux-là avec les adultes montrent leur habileté dans leur présentation de soi, leurs compétences à jouer le jeu de l'école tout en préservant d'autres facettes de leurs identités face aux camarades de classe et aux amis. Les enfants participent ainsi à ce que Corsaro (1992) nomme la « reproduction interprétative » où ceux-là occupent une place dynamique. Il apparaît que la construction du lien social s'établit davantage grâce à des ajustements successifs, des stratégies d'action en classe, des amitiés et des présentations de soi contextualisés qu'à partir de vecteurs identitaires fixes renvoyant à une origine, une religion ou une langue, éléments ou attributs constitutifs des grands récits aujourd'hui mis à mal dans le contexte de la modernité tardive.

Sur un plan plus général ou macrosociologique, notre contribution jette un éclairage sur les transformations de l'école de langue française en Ontario. Celle-là a d'abord été conçue dans la foulée de l'État-Nation moderne afin de sauvegarder la langue et la culture d'une communauté minorisée et définie dans l'homogénéité. Elle est au cœur d'un grand récit. Dans le contexte plus récent de la modernité tardive, elle est redéfinie au regard de la diversité, que celle-ci concerne les appartenances ethnoraciales, le genre, la classe sociale ou le handicap. Les enfants y construisent leurs expériences scolaires, s'approprient l'espace scolaire et le transforment en interaction avec leurs pairs et les adultes. De plus, l'école devient un lieu de socialisation parmi d'autres. Ainsi, comme le mentionnent Dubet et Martuccelli (1996) l'école ne peut plus prétendre transformer des « principes en rôles », transformer ou modeler des enfants et les destiner à occuper un rôle bien précis dans la société; elle s'inscrit en tant qu'instance parmi d'autres où les individus, enfants et adultes, construisent leur cité politique et créent du lien social, à travers une succession d'interactions et d'ajustements.

Références bibliographiques

- ANDERSON-LEVITT, K. M. (2005). The schoolyard gate : schooling and childhood in global perspective. *Journal of social history*. Summer, p. 987-1006.
- BALL, S. et VAN ZANTEN, A. (1998). Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britannique, *Éducation et sociétés*, n° 1, p.47-71.

- BÉLANGER, N. et FARMER, D. (soumis). Expérience scolaire et appropriation de l'école de langue française en Ontario par les enfants, dans *Produire et reproduire la francophonie en la nommant*, sous la direction de Nathalie Bélanger, Phyllis Dalley, Nicolas Garant et Tina Desabrais. Sudbury : Éditions Prise de parole, 32 p.
- BÉLANGER, N. et FARMER, D. (2004). L'exercice du métier d'élève, processus de socialisation et sociologie de l'enfance. *McGill Journal of Education*, vol. 39, n° 1, p. 45-67.
- BÉLANGER, N. DALLEY, P. DIONNE, L. et BEAULIEU, G. (soumis). Les partenariats école-communauté et le marché scolaire de langue française en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*.
- BÉLANGER, N., DALLEY, P., DIONNE, L. et BEAULIEU, G. (2007). *Caractéristiques, composantes et modalités de mise en œuvre de projets scolaires-communautaires pour les écoles de langue française*. Rapport de recherche remis au ministère de l'Éducation, 174 p.
- BÉLANGER, N., D. FARMER et TALEB, K. (2007). Être élève ou l'apprentissage d'un métier, dans *La jeunesse au Canada français. Formation mouvement et identité*, sous la direction de Michel Bock. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa, p. 37-48.
- CHRISTENSON, P. et JAMES, A. (Eds.) (2000). *Research with children : perspectives and practices*. London : Routledge Falmer
- CORSARO, W.A. (2005). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks : Pine Forges Press.
- CORSARO, W.A. (2003). *We're friends, right? Inside kids' culture*. Washington : Joseph Henry Press.
- CORSARO, W.A. (1992). *Interpretive approaches to children's socialization*. San Francisco : Jossey-Bass.
- CRENSHAW, R.W. (1994). Mapping the margins : intersectionality, identity politics, and violence against women of color, dans *The public nature of private violence*, sous la direction de Albertson Fineman, M. et Mykitiuk, R. New York : Routledge p. 93-118.
- DANIC, I., DELALANDE, J. et RAYOU, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- DELALANDE, J. (2001). *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- DEROUET, J.L. (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- DUBET, F. et MARTUCCELLI, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.

- DURU-BELLAT, M. (2006). *L'inflation scolaire : les désillusions de la méritocratie*. Paris : Seuil.
- FARMER, D. (2008). Ma mère est de Russie, mon père est du Rwanda. Les familles immigrantes dans leurs rapports avec l'école en contexte francophone minoritaire. *Thèmes canadiens, Immigration et diversité au sein des communautés francophones en situation minoritaire*, n° du printemps, p. 124-127.
- FARMER, D. et BÉLANGER, N. (2007). Le positionnement politique des élèves à l'école, dans *La jeunesse au Canada français*, sous la direction de Michel Bock. Ottawa : PUO, p. 33-52.
- FARRUGIA, F. (2005). *La construction de l'homme social*. Paris : Syllepse.
- FRADETTE, A. et D. LATAILLE-DEMORE (2003). Les classes à niveaux multiples : point mort ou tremplin pour l'innovation pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIX, n° 3, p. 589-607.
- GALLANT, N. et DENIS, W.B. (2008). Relever le défi de la diversité : une comparaison des idéologies en éducation en contexte minoritaire et majoritaire au Nouveau-Brunswick et en Saskatchewan. *Éducation et francophonie*, vol 36, n° 1, p. 142-160. [http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXVI_1_142.pdf]
- GAUCHET, M. (2004). La redéfinition des âges de la vie. *Le débat*, novembre-décembre, n° 132, p. 27-44.
- GAYET, D. (1998). *École et socialisation. Le profil social des écoliers de 8 à 12 ans*. Paris : Éditions l'Harmattan.
- GENESTIER, P. (2006). L'expression « lien social » : un syntagme omniprésent, révélateur d'une évolution paradigmatique. *Espaces et sociétés*, vol. 126, n° 3, p. 19-34.
- GIDDENS, A. (1998). *The Third Way : The Renewal of Social Democracy*. London : Polity Press.
- HELLER, M. (2007). « Langue », « communauté » et « identité » : le discours expert et la question du français au Canada. *Anthropologie et Sociétés*, vol. 31, n° 1, p. 39-54.
- HELLER, M. (1999). Quel(s) français et pour qui? Discours et pratiques identitaires en milieu scolaire franco-ontarien, dans *L'enjeu de la langue en Ontario français*, sous la direction de Normand Labrie et Gilles Forlot. Sudbury : Prise de Parole, p. 129-166.
- HUTMACHER, W. (2005). L'école est-elle juste aux yeux des citoyens? *Coordination Enseignement – Qu'est-ce qu'une école juste?* Genève.
- JAMES, Allison et JAMES, Adrian (2004). *Constructing childhood : Theory, policy and social practice*. London : Palgrave
- JAMES, A. et PROUT, A. (Eds.) (1990). *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer press.

- LABRIE, N. (2007). La recherche sur l'éducation de langue française en milieu minoritaire : pourquoi? dans *Recherche en éducation en milieu minoritaire francophone*, sous la direction de Yves Herry et Catherine Mougeot. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa, p. 1-14.
- LATAILLE-DÉMORÉE, D. (2000). *Projet provincial sur les classes à niveaux multiples. Volet 1 : Revue de la littérature*. École des sciences de l'éducation, Université Laurentienne, Sudbury. Rapport soumis par le Conseil scolaire de district des écoles catholiques du Sud-Ouest au ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- LEVINE, R.A. (2007). Ethnographic studies of childhood : a historical overview. *American Anthropologist*, vol. 109, n° 2, p. 247-260.
- MANNHEIM, K. (1928/1990). *Le problème des générations*. Paris : Nathan.
- MARTUCCELLI, D. (2005). *La consistance du social. Une sociologie pour la modernité*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- MAUSS, M. (1985/1950). *Sociologie et anthropologie*. Paris : Quadrige.
- MAYALL, B. (2008). Sociologies de l'enfance, dans *Repenser l'éducation du jeune enfant*, sous la direction de Gilles Brougères et Vandembroeck. Bruxelles : PIE. Peter Lang, p. 77-102.
- MAYALL, B. (2002). *Towards a sociology for childhood*. Buckingham : Open University Press.
- MINISTERE DE L'EDUCATION DE L'ONTARIO (2004). *Politique d'aménagement linguistique*. Toronto : Imprimeur de la reine pour l'Ontario.
- MILES, M.B. et HUBERMAN, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : Éditions de Boeck.
- MONTANDON, C. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris : L'Harmattan.
- MONTANDON, C. (1998). La sociologie de l'enfance : l'essor des travaux de langue anglaise. *Éducation et sociétés*, n° 2, p. 91-118.
- MONTANDON, C., DOMINICE, L. et BOTTINGER, A.M. (2000). L'expérience du lien social du point de vue des enfants : la place des conduites discutables. *Apprentissage et socialisation*, vol. 20, n° 2, p. 143-160.
- PARSONS, T. (1973). *Le système des sociétés modernes*. Paris : Dunod.
- PERRENOUD P. (1995). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESE, 2^e édition.
- PUTNAM, R. D. (1995). Bowling alone : America's declining social capital. *Journal of Democracy*, vol. 6, n° 1, p. 65-78.
- QUENTEL, J.C. (2004). Penser la différence de l'enfant. *Le débat*, novembre-décembre, n° 132, p. 5-26.

- RAYOU, P. (1999). *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*. Paris : PUF.
- SIMMEL, G. (1999). *Sociologie : étude sur les formes de la socialisation*. Paris : Presses universitaires de France.
- SIROTA, R. (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- SIROTA, R. (1998a). L'émergence d'une sociologie de l'enfance : évolution de l'objet, évolution du regard, sociologie de l'enfance. *Éducation et sociétés*, n° 2, p. 9-34.
- SIROTA, R. (1998b). Les copains d'abord. Les anniversaires de l'enfance, donner et recevoir. *Ethnologie française*, vol. XXVIII, n° 4, p. 457-471.
- SIROTA, R. (1993). Le métier d'élève. *Revue française de pédagogie*, n°104, p. 85-108.
- SIROTA, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : Presses universitaires de France.
- TOURAINÉ, A. (2005). *Un nouveau paradigme : pour comprendre le monde aujourd'hui*. Paris : Fayard
- VAN ZANTEN, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : Presses universitaires de France.
- VASQUEZ-BRONFMAN, A. et MARTINEZ, I. (1996). *La socialisation à l'école*. Paris : Presses universitaires de France.
- WOODHEAD, M. (2008). Le développement du jeune enfant. Une affaire de droits, dans *Repenser l'éducation du jeune enfant*, sous la direction de Gilles Brougères et Vandenbroeck. Bruxelles : PIE. Peter Lang, p. 139-161.