

UNE ETHNOGRAPHIE D'UN CLUB DE DEVOIRS INITIÉ PAR UN GROUPE DE PARENTS IMMIGRANTS. UN ESPACE DE MOBILITÉ SOCIALE

Nathalie Bélanger

De Boeck Supérieur | « Éducation et sociétés »

2014/2 n° 34 | pages 135 à 152

ISSN 1373-847X

ISBN 9782804191818

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2014-2-page-135.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Supérieur.

© De Boeck Supérieur. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Une ethnographie d'un club de devoirs initié par un groupe de parents immigrants. Un espace de mobilité sociale

Nathalie BÉLANGER

Chaire de recherche Éducation et Francophonie, Faculté d'éducation
 Université d'Ottawa, 145 Jean-Jacques Lussier, bureau 228
 Ottawa ON Canada K1N 6N5
 <nbelange@uottawa.ca>

L'engagement des parents dans l'éducation de leurs enfants devient un thème de recherche d'importance à partir des années 1970, dans la foulée du rapport Coleman. Selon les politiques éducatives de plusieurs pays, la réussite des élèves en dépend. Au Canada, pays à orientation multiculturaliste, cet engagement concerne aussi les parents ayant fait l'expérience de la migration. La "Politique de participation des parents de l'Ontario" (2010) situe le rôle des parents dans l'école et reconnaît la difficulté à s'y retrouver pour ceux n'ayant pas connu ce système scolaire. Elle rappelle que la participation parentale, sous différentes formes, contribue à la réussite des élèves et divers axes visent à "éliminer les obstacles à la participation des parents dans l'apprentissage de leurs enfants, et ainsi refléter la diversité des élèves et des communautés", à "fournir aux parents des connaissances et des outils qui leur permettront d'appuyer l'apprentissage de leurs enfants".

Dans ce rapprochement école-familles, cet article examine le rôle que joue un club de devoirs –principalement en français– à Ottawa, en Ontario, province majoritairement anglophone, et créé à l'initiative de parents ayant l'expérience de la migration. L'étude ethnographique¹ présente le club, ses objectifs affichés et celui, implicite, à long terme, qui veut en faire une passerelle permettant aux familles de vivre une certaine ascension sociale à travers leurs enfants. C'est au

1 Cette étude ethnographique s'insère dans un vaste programme de recherche, intitulé Clubs de devoirs et processus sociaux en milieu minoritaire, dirigé par Phyllis Dalley. L'objectif est de comprendre le rôle de ces clubs de plus en plus populaires dans le paysage social et leurs fonctions face à l'école, aux jeunes et aux parents. En tant que co-chercheuse, l'auteure était responsable du volet concernant le club étudié ici. Le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada a financé cette étude. L'auteure remercie Karine Turner qui a participé à toutes les phases du volet de recherche, de sa conception jusqu'à l'analyse des données.

moment de la réunion des données d'observation et d'entreviens que ce fil a été mis en évidence. Le club de devoirs est vu ici comme un lieu intermédiaire entre les familles et l'école. Espace de mobilité sociale, il permet aux parents d'espérer voir réussir leurs enfants dans la société d'accueil où certains d'entre eux ont connu des difficultés d'insertion, souvent malgré leurs diplômes parfois difficilement reconnus au Canada. Après l'environnement de l'étude et l'arrière-plan théorique des relations écoles-familles, ce texte présente l'approche ethnographique choisie puis les six orientations structurantes retenues (frontières du club, espace-temps, rôle des parents, rapports aux savoirs et aux devoirs, rapports à la langue et espace de mobilité sociale).

Environnement de l'étude

L'introduction en Ontario, dans les années 1990, des principes de la nouvelle gestion axée sur les résultats par des politiques de libéralisation de l'éducation (Bédard & Lawton 2000, Sattler 2012, Bélanger & Turner 2014), mène à une recomposition de l'État où opèrent de nouveaux modes de gouvernance. Des regroupements, organisations et associations forment de plus en plus un pan significatif de la société civile. Les revendications des francophones sont ainsi depuis longtemps véhiculées par des associations phares dans tout le pays. Le club examiné ici est une organisation non institutionnelle sans lien avec le gouvernement (Bélanger, Dalley & Turner, inédit). Espace intermédiaire entre l'école et les familles, il résulte de l'initiative de parents d'un groupe ethnospécifique, venant presque tous d'un même pays, surtout d'un bénévole très engagé dans la communauté depuis son arrivée au Canada il y a plusieurs années et coordonnateur du club, M. Sedi. Si le souci d'insertion de ses propres enfants a motivé son créateur, l'engagement s'est élargi au fil du temps et son action vise désormais l'intégration des membres de sa communauté d'appartenance à la francophonie et à la société ontarienne en général. Quant aux jeunes inscrits au club, ils fréquentent l'école de langue française en Ontario.

L'article 23 de la Charte canadienne des droits et des libertés garantit le droit à l'éducation en langue minoritaire aux citoyens canadiens considérés comme ayants droit. Cet article leur assure de faire instruire leurs enfants aux niveaux élémentaire et secondaire dans la langue officielle minoritaire si un des parents ou un de leurs enfants a reçu son instruction dans cette langue ou si elle est leur "première langue apprise et encore comprise" (ministère de la Justice Canada, 1982). Si certains nouveaux arrivants ont buté sur divers obstacles quant à l'accès à l'école de langue française en Ontario, car ils n'étaient pas des ayants droit au sens de la Charte, la note politique 148 du ministère de l'Éducation ontarien a

changé la donne dès 2009. Celle-ci vise à mieux accueillir les familles d'expression française, issues de l'immigration, qui ne se qualifient pas comme ayant droit, en leur donnant accès à l'école de langue française sans recours au comité d'admission. Une reconnaissance de la contribution de cette population de jeunes à la vitalité des écoles s'opère donc, malgré une insertion et une intégration encore parfois difficiles dans les écoles et la société en général.

L'immigration est une responsabilité partagée entre les gouvernements provinciaux et fédéral. Alors que l'Ontario cherche à attirer davantage d'immigrants économiques, la province a développé une nouvelle stratégie pour attirer une main-d'œuvre qualifiée et favoriser une économie plus forte ; aider les nouveaux arrivants et leurs familles à réussir et tirer profit des liens tissés dans le monde par les communautés diversifiées. La cible est d'au moins 5% pour l'immigration francophone (ministère des Affaires civiques et de l'Immigration en Ontario 2012). La communauté francophone de l'Ontario est l'une des plus importantes au Canada, hors Québec. Les personnes qui ont déclaré, en 2011 au dernier recensement, le français comme langue maternelle représentent 21,7% de la population canadienne et 4% (1 007 815 francophones) vivent dans des provinces et territoires hors Québec (Statistique Canada 2012). L'Ontario accueille plus de la moitié des francophones hors Québec, soit 561 155, selon Statistique Canada (2012). Le Gouvernement de l'Ontario utilise une "définition inclusive de la francophonie" (DIF) et, en 2011, près de 611 000 francophones sont comptabilisés. Cette DIF est entrée en vigueur en juin 2009 pour reconnaître le caractère dynamique et pluriel de la francophonie ontarienne. Elle stipule qu'est francophone toute personne qui a le français comme langue maternelle, langue d'usage ou qui connaît la langue française sans l'avoir pour langue maternelle, ce qui permet, sur le plan collectif, de mieux dresser le profil statistique de la communauté francophone en Ontario en comptant les francophones au-delà des seuls critères de la langue maternelle (Ministère des Affaires civiques et de l'Immigration). La seule région d'Ottawa-Gatineau, où se situe le club, reçoit 24% des immigrants francophones, ce qui en fait une des plus importantes régions d'accueil, les francophones y étant nombreux parmi les nouveaux arrivants. Ils représentent donc une partie importante de la population des écoles de langue française de la région.

Des relations écoles-familles immigrantes

L'école s'uniformise un peu partout dans le monde en adoptant une forme proche de celle promue en Occident, malgré des différences notables (Anderson-Levitt 2005). Des parents immigrants arrivent ainsi dans leur société d'accueil en anticipant assez justement l'expérience scolaire de leurs enfants, tandis que d'autres sont moins préparés à la forme scolaire existante, où leur participation au succès scolaire de leurs enfants est sollicitée même si ce qui est attendu d'eux

reste ambigu. Il n'est pas rare (Guo 2011, 2012) que le personnel scolaire tienne pour acquis que les parents immigrants présentent un déficit culturel les limitant dans leur rôle de supervision des devoirs. De même, Bernhard (2010) précise que le capital culturel et social, les savoirs des familles immigrantes sont peu valorisés, voire dévalués (Guo 2011). S'inspirant de Cummins (1999), Bélanger & Taleb (2006) et Taleb (2007) ajoutent que le personnel des écoles de langue française en Ontario attribue parfois les difficultés vécues par les enfants aux styles parentaux, perçus comme dysfonctionnels, autoritaires ou traditionnels. La famille immigrée risque donc d'être perçue négativement au regard de l'accompagnement qu'elle peut offrir à l'enfant.

Outre la scolarisation de leurs enfants, les parents doivent gérer plusieurs aspects liés à leur expérience migratoire, sur le plan économique –chercher un emploi, un logement–, sur le plan social –insertion et accueil dans un nouveau milieu. Crosnoe (2010) décrit deux types d'approches développées pour appuyer ces parents : ouvrir pour eux des ateliers les aidant à organiser un environnement favorable à l'apprentissage et à communiquer avec les acteurs de l'école ; contribuer à éliminer les obstacles socio-économiques que vivent ces familles en misant sur l'ascension sociale de la seconde génération. Ils se heurtent aussi en milieu scolaire à des différences et des variétés linguistiques avec lesquelles ils doivent composer (Guo 2011). Des mesures pour favoriser la communication entre parents et l'école paraissent alors nécessaires. Trois modes sont envisagés : remise d'informations imprimées dans leur langue d'origine, usage d'interprètes dans certaines circonstances de la vie de l'école, emploi de médiateurs pour favoriser la liaison entre l'école, la famille et l'enfant (Eurydice 2009). Au Canada, comme dans les pays à forte tradition d'accueil, l'apprentissage de leur langue d'origine par les enfants et les jeunes est souvent encouragé et constitue un moyen de valorisation qui est supposé conduire à une meilleure intégration. C'est possible grâce à des ententes bilatérales entre pays ou des programmes de langues internationales destinées aux jeunes et aux parents, financés par le pays d'accueil. Dans ce cas, les pratiques varient d'un pays à l'autre, d'un État à l'autre, les uns confiant ce soin aux associations culturelles locales ou l'offrant au moins via les institutions publiques lors des premières années de scolarisation dans l'espoir, cependant, qu'ils acquerront rapidement la langue d'enseignement (Eurydice 2009). Le principal organisateur du club étudié ici a débuté sa carrière au Canada dans cet enseignement de la langue d'origine, espérant aussi, dès son arrivée, décrocher un poste d'enseignant régulier dans une école.

Si les études citées ont montré les obstacles que vivent les familles et la politique de participation des parents adoptée, peu de recherches ont traité des façons concrètes développées par les familles immigrantes pour comprendre et décoder le système scolaire. Peu de travaux ont permis d'identifier des stratégies de parents, informelles au départ, pour soutenir leurs enfants à l'école. Quelques pistes sont

explorées par Vatz Laaroussi, Kanouté & Rachédi (2008) sur les types de relations entre les familles immigrantes et l'école et Vatz-Laaroussi (2008) identifie les formes de continuités familiales relatives aux stratégies d'insertion dans la société d'accueil. Le partenariat mis sur pied par une association de femmes immigrantes avec des écoles de langue française de Toronto montre les stratégies initiées en faveur d'une meilleure intégration (Farmer & Labrie 2008). Audet (2013) a interrogé des mères francophones d'Ottawa issues de l'immigration –de Somalie et Djibouti– et des mères nées au Canada pour cerner les facteurs qui les influencent au moment du choix de l'école secondaire pour leur enfant : attraction ou évitement de certaines écoles ? La présence de groupes diversifiés issus de l'immigration apporte, pour les deux groupes de mamans une plus-value aux établissements. Cependant, les mères ayant l'expérience de la migration et dans une situation socio-économique différente –monoparentalité, difficultés à faire reconnaître leurs diplômes acquis à l'étranger– choisissent l'école selon sa capacité présumée à assurer un programme et un environnement scolaires prometteurs pour que leurs enfants puissent bâtir sur ce qu'elles ont réussi à accumuler. Cet investissement dans la génération suivante, l'avenir des enfants, apparaît aussi dans les travaux de Vatz Laaroussi, Kanouté & Rachédi (2008) et de Bonikowska (2007). Le club étudié ici est une initiative destinée à contrer les obstacles que vivent au jour le jour les jeunes à l'école, mais aussi, plus implicitement, à favoriser la réussite sociale des jeunes dans la société d'accueil.

Méthodologie

Dans une approche ethnographique qui cherche à comprendre un théâtre d'action, des comptes rendus d'observation (NO dans la suite du texte), des entretiens avec des moniteurs, des conversations informelles avec eux et les jeunes (ENT ci-après) ont été menés. Les enquêtrices ont été une à deux fois par semaine au club de devoirs pendant un an. Il faut préciser d'emblée à quel point l'accès au terrain a été difficile à négocier. Après quelques échanges avec le coordonnateur, il semblait hésitant à ouvrir la porte du club, rappelant qu'il accueillait une communauté déjà fragilisée. Les premières visites ont été repoussées pour diverses raisons. Le club étant créé par une communauté de parents soucieux de venir en aide à leurs enfants touchés par l'abandon et l'échec scolaires, il est compréhensible qu'ils souhaitent se protéger et éviter toute critique. Une fois acceptées, il a fallu se familiariser avec le fonctionnement du club, apprivoiser la situation et y participer selon les modes prescrits par le coordonnateur. Quand les enquêtrices contribuaient à l'aide aux devoirs, certaines façons de faire étaient préférées et le coordonnateur le laissait savoir de différentes façons, notamment quand il s'approchait et rectifiait certaines explications pour qu'elles correspondent davantage au programme scolaire suivi par les enfants et jeunes. Il fut aussi difficile d'obtenir

des entretiens. Avec les jeunes des conversations informelles ont été choisies, mais il n'a pas été possible d'interroger les parents. Quand les chercheuses ont voulu leur transmettre l'invitation et le formulaire de consentement, M. Sedi leur a fait comprendre que cela "ne marchait pas comme cela". Cet accès plus direct aux parents des jeunes bénéficiant du club a été refusé parce que ce n'était pas la façon de faire ni dans la communauté ni dans le club et qu'il fallait s'en tenir aux responsables du club. Les enquêtrices n'ont pas insisté comprenant que les liens avec les parents sont soigneusement entretenus par M. Sedi (NO 2011-05-19). Une fois entrées dans le club, sous la supervision d'un moniteur qui les attendait à chaque fois à l'entrée, il était évident que le coordonnateur souhaitait montrer les bons côtés d'une initiative, débutée il y a plus de cinq ans, et les présentait en disant qu'elles étaient là "pour voir comme ils travaillaient bien".

La documentation propre au club, à l'association de parents fondateurs et les données provenant d'Internet ont été réunies par deux observatrices puis analysées. L'observation in situ s'est achevée quand les rituels et processus notés ont présenté un certain degré de répétition, de constance, mais aussi au moment de la fin de l'année scolaire et du début de l'été. Les deux chercheuses ont pratiqué une analyse thématique mettant en évidence les grands thèmes, les orientations structurantes de l'action qui fut validée en équipe de recherche. La démarche s'apparente à celle que décrit Cefai (2012, 40) : "Le mouvement vers la généralisation commence là, au ras des 'données', dans ces choix initiaux destinés à fixer ce dont on témoigne. Le travail de généralisation se fait au cœur même de l'écriture, qui est une des modalités de l'enquête. Des notes prises à la volée, sur des carnets de petite taille, recopiées les jours suivants dans des fichiers informatiques, à côté de retranscriptions de bouts de conversations enregistrées, vont petit à petit se nouer en un texte. Chaque mot, chaque tournure grammaticale et chaque ordonnancement narratif sont l'enjeu de décisions, plus ou moins réfléchies, et amorcent, déjà un mouvement de généralisation –dans un effort de 'codage qualitatif' qui s'aligne autant que possible sur les perspectives des enquêtés". "En passant de brouillon en brouillon, l'ethnographe généralise. Il repère des traits communs à une multiplicité de situations, d'actions, ou d'événements et les rassemble dans une même classe –classe dont les acteurs peuvent détenir ou non la catégorie (Cefai 2012, 41).

Le travail d'écriture remet ensemble les multiples scènes où se déroulent des actions. Par exemple, ici, le quartier, la bibliothèque municipale, l'école de langue anglaise où se déroule le club en français. Ces lieux et temps de l'observation ont été mis en lien avec les politiques éducatives qui structurent ces actions, avec des écrits scientifiques d'autres chercheurs éclairant la problématique. Selon Cefai (2010), l'approche ethnographique consiste en une démarche d'enquête qui s'appuie sur des observations prolongées, en continu ou fractionnées, de situations d'organisations ou de communautés engageant des acteurs en co-présence qui présentent des "identités interactionnelles" et où le chercheur doit faire preuve de

certains savoirs notamment quand il négocie l'accès au terrain, lors de la prise de notes aussi dense et descriptive que possible et lors de l'analyse des données ancrée dans cette expérience de terrain. L'ethnographie permet de produire d'autres catégories d'entendement et de nouvelles propositions théoriques. Cefai et al. (2012-2013, 9) précisent que le but de l'ethnographie : "est de rendre compte précisément de ce qui se passe à l'échelle locale, de la complexité et de la richesse des situations de participation telles qu'elles se font et de l'expérience qu'en ont les participants, avec ses innovations, ses ambiguïtés et ses paradoxes".

L'ethnographie essaie de décrire comment les enquêtés organisent leurs activités et quelles catégories, se faisant, sont à l'œuvre. Il interroge les situations : les qui, quoi, comment, pourquoi, avec qui et où permettent de débiter les chaînes d'écriture (Katz cité par Cefai 2010). Il essaie de voir les choses à partir de la perspective des gens rencontrés en situation, sans pour autant faire abstraction de ses propres positions, en se méfiant des évidences, des explications simplistes et des théories lues préalablement. Contrairement à une enquête par sondage, par exemple, précise Cefai (2012, 39), l'ethnographie laisse une large place à l'intuition et à la sérendipité ou art de trouver autre chose que ce qu'on cherchait.

Pour décrire les activités d'une organisation telles qu'elles se vivent et non telles qu'elles sont censées se produire ou énoncées, l'ethnographe acquiert une familiarité avec les participants d'un terrain, prête attention à leurs activités dans les lieux, les places et les séquences temporelles où elles ont cours (Cefai 2012/2013, 11). L'enquête "rend perceptibles des signes infimes à peine visibles" (Cefai 2012/2013, 11) qui tombent sous le regard des chercheurs se limitant aux discours et intentions énoncés. L'enquête permet de comprendre pourquoi et comment les participants font ce qu'ils font et de déceler des dimensions politiques difficiles à identifier (12). "L'ethnographie est la plus à même de saisir sur le vif tous les débordements de la participation", de révéler des tensions, des ambiguïtés (16), de capter les conversations ordinaires si riches, sans filtre (17) et dont on peut aussi décrire les styles formels, autoritaires, relâchés, les jeux de langage, les prises de parole (20-28). Des "asymétries ou des inégalités de statut et de pouvoir", par exemple, hommes/femmes, peuvent être notées (21).

L'ethnographie permet ici de dépasser les prétentions normatives, affichées du club qui visent l'aide aux devoirs pour y découvrir un réel travail d'engagement des moniteurs aussi parents qui cherchent à favoriser une mobilité au bénéfice de leurs enfants et à lutter contre les inégalités sociales. Seules une incursion sur le terrain et la démarche ethnographique laissent voir cet objectif poursuivi par les parents en charge du club. Une analyse des discours n'aurait jamais permis de mettre en évidence une telle dynamique. Cette approche permet aussi de contrer les discours déficitaires ou démissionnaires au sujet des parents, si fréquents même de la part de certains chercheurs. Des parents peu éduqués ou peu équipés pour seconder leurs enfants dans les devoirs est une affirmation réitérée qui s'avère

contredite ici par l'engagement de parents foncièrement soucieux de l'éducation de leur enfant. La démarche cerne ici un autre lieu que l'école, un club, plus informel, un entre-deux qui prolonge des objectifs de l'institution scolaire.

La notion d'ethnospécificité vise ici à préserver l'anonymat du groupe ayant consenti à participer à la recherche. Cette référence ne suggère en rien un caractère essentialisant à une quelconque ethnie ou catégorisation, d'autant que les catégorisations sont plutôt issues des constructions du discours officiel ou des acteurs in situ. Fassin (2009) montre fort bien que le devoir des sciences sociales à l'égard de ce qui est pensé en termes de race ou d'ethnie est de décrire et de porter attention au langage pour mieux comprendre, plutôt que d'éluder un problème ou de se contenter de le dénoncer (27). Le langage apparaît alors une porte d'entrée sur un monde social qui résiste à toute réduction descriptive, "précisément parce que le social n'est jamais totalement soluble dans sa naturalisation" (33).

Une monographie dévoilant des orientations structurantes de l'action

Une entrée dans un club de devoirs de type ethnospécifique et familial

Le club découle, au milieu des années 2000, d'une initiative parentale, celle de pères issus d'un groupe ethnospécifique. Ce qui en fait déjà l'intérêt puisque la plupart des actions en matière d'éducation en Occident sont dominées par des femmes. Ces pères, comme les enfants et les jeunes, viennent en majorité d'un même pays, malgré un discours d'ouverture affiché par le coordonnateur (ENT 2010-05-04). Le mode de recrutement en début d'année en fait un ensemble très homogène dans sa composition (NO 2011-05-19). La communauté ethnospécifique est informée de l'existence du club à chaque rentrée grâce au bouche-à-oreille et au porte-à-porte. Il se présente ainsi sous une forme non institutionnelle de gouvernance, décrite par ailleurs (Bélanger & Turner 2011, Bélanger, Dalley & Turner à paraître) en s'inspirant des catégories définies par Andrew (à paraître) : un regroupement de personnes soucieuses d'influencer leur destinée dans un pays d'accueil en créant des liens avec la société civile, sans toutefois passer par les canaux officiels et institutionnels habituels. Andrew ajoute que ces groupes sont nombreux dans la région d'Ottawa.

Le club ouvre quatre jours par semaine dans les locaux d'une école de langue anglaise où le coordonnateur, M. Sedi, a réussi, en faisant appel à "ses frères", à bénéficier d'un espace-classe disponible après les heures de classe. Ses nombreux

contacts lui auraient permis d'obtenir les ressources nécessaires, précisant qu'il est connu tel le "loup blanc" (ENT 2010-05-04). Quand la salle de classe n'est pas libre, le club a lieu à la bibliothèque municipale du coin. Le club est ouvert, les jeunes peuvent s'y présenter entre 18h. et 20h. sans avoir à s'inscrire formellement à l'avance. Les plus vieux s'y rendent par leurs propres moyens, les plus jeunes sont accompagnés de leurs parents, surtout des femmes qui attendent souvent dans le salon réservé la journée aux professeurs. Elles se retrouvent et échangent dans ce lieu qui devient socialisant. Pour les plus âgés, dès qu'ils ont obtenu l'aide nécessaire et l'autorisation de sortir, ils peuvent se diriger vers le gymnase, les jeux de basket-ball, la salle des ordinateurs ou quitter l'établissement.

Selon M. Sedi, le club permet de lutter contre le décrochage scolaire, la délinquance et le faible taux de réussite. "Je voyais que les élèves, les enfants de [notre] communauté avaient beaucoup de difficultés, c'est-à-dire ils ne pouvaient pas suivre les rythmes des autres élèves, des élèves franco-ontariens de souche comme on dit, même si eux-mêmes ont de la difficulté aussi en anglais qui pose problème pour eux, mais pour nos enfants c'était un double problème leur langue maternelle et l'anglais. Dans mon pays d'origine, c'était l'école qui s'occupait de tout, les parents n'avaient rien à faire, seulement nourrir leurs enfants, les habiller, les envoyer à l'école, mais nous avons compris, mais un peu plus tard, que les tâches étaient divisées en deux et qu'il y avait une partie des tâches qui revenait à l'école et une autre qui revenait aux parents. Donc nous nous sommes réveillés un peu tard c'est pour ça que nous avons mis sur pied beaucoup d'organismes surtout pour aider nos enfants, pour accompagner nos enfants dans leur cheminement scolaire" (ENT M. Sedi 2010-05-04).

Par son engagement dans la communauté et divers comités éducatifs, M. Sedi rappelle les circonstances dans lesquelles cette idée de club est née. Agissant en tant qu'enseignant volontaire dans un programme d'enseignement de la langue de son pays d'origine, il était en contact avec d'autres intervenants communautaires. L'idée germa dans ce riche réseau et il mit sur pied le club en se démarquant d'autres façons de faire de ses compatriotes. La question de la recherche continuelle des financements versus le travail direct auprès des jeunes fut dès le départ un vif souci comme le souligne cette observation : "Je pose quelques questions à M. Sedi pour savoir d'où vient cette idée de club de devoirs. Il me parle d'abord de l'école de langue au sein de laquelle il avait été impliqué. J'arrive ainsi à comprendre que M. Sedi fait partie d'une association [l'Alliance, nom fictif destiné à protéger l'anonymat des participants]. Cette association est née lorsqu'une précédente association s'est finalement scindée en deux à la suite de divergences parmi ses membres. Voici ce qui est arrivé d'après M. Sedi. Suite à des malentendus quant aux objectifs de l'association et aux façons de fonctionner (notamment au regard du financement), l'association s'est fractionnée en deux pour créer [l'Alliance] et le [Groupe] (NO 2011-03-31).

Engagé dans l'enseignement de sa langue d'origine, M. Sedi entre en contact avec Mme Marleau qui coordonne un programme de rattrapage en écriture, lecture et mathématiques du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Prenant connaissance de l'initiative du club de devoirs, Mme Marleau propose à M. Sedi de financer le salaire de deux moniteurs. M. Sedi ne s'attendait pas à cela, mais accepte volontiers, d'autant qu'il souhaite que le club perde sans qu'il ait à se lancer dans la course aux subventions comme tant d'autres associations. "Il y a beaucoup d'organismes et comme vous savez les organismes ethnoculturels, comme on dit, poussent comme des champignons et il y a une seule raison à ça : chercher des subventions. Nous, nous essayons d'être différents et d'ailleurs on avait des, nous avons eu beaucoup d'organismes et d'associations qui travaillaient de cette façon et ces associations n'existent plus aujourd'hui [...] Je fais partie de ceux qui ne recevaient pas de subvention ça c'est une condition pour moi si vous voulez connaître les enfants, il faut pas qu'on aille chercher des subventions, mais on peut faire ça autrement. On peut demander à d'autres organismes ou à des institutions [...] de payer directement la personne qui travaille c'est tout" (ENT 2010-05-04).

Les financements des salaires sont négociés d'une année à l'autre par le coordonnateur. Les salaires sont assurés et calculés selon le nombre de jeunes âgés de 7 à 15 ans qui participent au club. Le coordonnateur établit la liste des jeunes intéressés en début d'année lorsqu'il visite les familles et fait signer les parents, en passant d'un domicile à l'autre (NO 2011-05-19). Il y a aussi des moniteurs bénévoles. Le coordonnateur précise que les moniteurs sont tous des enseignants qualifiés dans leur pays d'origine, alors qu'à Ottawa la majorité d'entre eux cherche à se réinsérer dans le marché du travail, surtout de l'éducation. Le club représente-t-il pour eux aussi un espace intermédiaire qui faciliterait à terme leur insertion dans les métiers formels de l'éducation ?

Dans leurs interventions auprès des jeunes, les moniteurs semblent spécialisés : un moniteur compétent en sciences et en mathématiques répond aux questions sur ce domaine, un autre plus à l'aise avec les langues sert de personne ressource pour ce qui est compréhension de textes, lecture et écriture.

Six orientations structurantes de l'action apparaissent.

Un club aux frontières poreuses

Le club visité, situé dans une salle de classe d'une école anglophone, est destiné aux élèves des écoles francophones. Il jouxte un club anglophone, installé à proximité. Dans le cours de l'action, des jeunes du club anglophone viennent parfois s'enquérir auprès d'un moniteur d'explications. Alors que la majorité des jeunes du club observé sont inscrits à l'école de langue française, ceux du club attendant fréquentent plutôt l'école anglophone et, pour certains, le programme d'immersion en français que gère le conseil scolaire anglophone de la région.

Contrairement à l'espace formel de l'école, les frontières apparaissent ici brouillées entre jeunes inscrits aux écoles francophone et anglophone, nés au Canada ou non et, dans ce cas, issus d'un même pays d'origine ou non. Peut-on estimer que ce fonctionnement est représentatif d'un espace postnational et d'une certaine interculturalité ? Les rapports entre moniteurs et jeunes, dans un premier temps, épousent des logiques héritées du même pays d'origine, notamment sur le plan de la discipline. Dans un deuxième temps, les façons de faire paraissent aussi en partie calquées sur l'école, plus particulièrement celle de langue française en Ontario. Les rapports entre moniteurs et parents donnent à penser que les premiers jouent un rôle d'intermédiaire permettant aux seconds de mieux décoder et anticiper les normes de l'école de leurs enfants. Les moniteurs parfois s'adressent aux parents dans leur langue d'origine, ce qu'ils ne font pas avec les enfants leur rappelant, comme à l'école, l'importance de parler français pour mieux le préserver en situation minoritaire. Leur rôle d'intermédiaire est, entre autres, de démystifier les significations de certaines notions véhiculées à l'école. Par exemple, M. Sedi rappelle qu'ils ont dû faire le point sur la notion d'enfants "en difficulté", car pour les responsables du club il ne s'agissait pas d'enfants ayant des problèmes d'apprentissage et nécessitant l'intervention de spécialistes, mais plutôt d'enfants qu'ils voulaient simplement aider dans le club (ENT M. Sedi 2010-05-04).

L'espace-temps du club

Les rapports à l'espace et au temps qui lient jeunes et moniteurs correspondent plutôt à des logiques de fonctionnement rappelant davantage l'école de leur pays d'origine que celle de la société d'accueil. La discipline, le rapport au temps et à l'espace sont ainsi rigoureusement encadrés. L'espace de la partie avant de la salle de classe, là où on trouve le bureau de l'enseignant est interdit aux jeunes du club en soirée. M. Sedi rappelle souvent de ne pas déplacer les objets. Les enfants et jeunes, installés sur les pupitres en rangs, doivent demander la permission avant d'aller aux toilettes, quitter le club et lever la main s'ils ont une question. Le silence est de rigueur et chacun travaille pour soi, tellement que les observatrices se surprennent parfois à parler dans leurs notes d'élèves au lieu de jeunes. "Monsieur" est la norme pour s'adresser aux moniteurs qui n'hésitent pas à faire de la discipline, des rappels à l'ordre. Le chuchotement est valorisé si des réprimandes sont formulées, elles sont publiques et les moniteurs n'hésitent pas à élever la voix pour que leurs motifs soient connus de tous. La posture au travail, bien assis sur sa chaise, en tenant correctement son crayon, est encouragée. Cette discipline, structure de travail, est primordiale pour M. Sedi qui précise qu'ils ont "mis du temps pour l'instaurer". D'ailleurs, quand le club se déroule à la bibliothèque municipale, ce contrôle de la situation est beaucoup plus précaire et M. Sedi a préféré au début, de peur de perdre le contrôle du groupe, que les

observatrices n'y assistent pas. Après quelque temps, la situation apprivoisée, il leur a permis de les visiter quand ils y étaient. Si le contrôle et la discipline sont centraux pour le coordonnateur, la posture des moniteurs est parfois décontractée. S'asseyant sur les tables pour répondre aux questions des jeunes, ils échangent entre eux, répondent parfois à leur téléphone (espérant toujours obtenir un contrat de remplacement dans une école).

Des rapports aux savoirs et l'aide aux devoirs

Pour les techniques d'aide aux devoirs, les interventions des moniteurs rappellent celles des enseignants des écoles (par ex. NO 2011-02-10). Les devoirs sont répétés, expliqués. Certains donnent de courtes dictées, entraînent les jeunes en procédant par questions/réponses, font du renforcement positif verbalement, par une tape amicale dans le dos ou en levant le pouce (thumbs up). Lorsqu'une élève termine son devoir, M. Sedi lui dit qu'elle va pratiquer sa dictée. Elle est un peu réticente en disant : "Comment est-ce que TU sais que je dois le faire ?" et M. Sedi répond : "Moi je connais la direction de [l'école X] et je remplace ton professeur parfois" (NO 2011-02-10).

La connivence que les moniteurs entretiennent avec l'école apparaît bien et les jeunes n'ont pas de prise sur elle. Face à des leçons ou des faits qu'ils discutent ou contestent, par exemple au sujet des premiers occupants sur le territoire, les autochtones, les moniteurs favorisent toujours les réponses issues du curriculum (NO 2011-03-31).

La place et le rôle des parents vus par les responsables du club

En ce qui concerne les parents, le club, selon le coordonnateur, comble une lacune de l'encadrement parental. M. Sedi évoque le manque d'investissement de certains parents de la communauté dans l'éducation de leurs enfants : "ce qui est malheureux c'est qu'il y a des parents qui ne savent même pas que les élèves ont des devoirs à faire chaque soir" (ENT M. Sedi 2010-05-04). Il justifie la création du club en mentionnant justement le besoin pour les parents de comprendre qu'au Canada l'éducation est "un rôle partagé", alors que la plupart des parents de son groupe ethnospcifique délègueraient aux enseignants la responsabilité d'éduquer. Il rappelle qu'ils se sont "réveillés un peu tard" et compris qu'une partie des tâches leur revenait (NO 2011-04-14). Dans certains cas, il ne fait pas l'économie de la critique envers certains parents au sein même de la communauté, au risque de réitérer certaines catégorisations et explications à caractère culturaliste discutées par Guo et Bernhard. Selon M. Sedi, la réussite semble liée à l'encadrement que doivent assurer les parents. S'ils ne remplissent pas leur rôle, le club pallie leurs lacunes. M. Sedi envisage son rôle comme médiateur qui

cherche à offrir aux jeunes qui viennent au club un espace d'«autonomie» qui leur permet de mieux réussir et de «suivre les rythmes des autres élèves». En tant que parent ayant immigré il y a beaucoup plus longtemps, M. Sedi agit en tant que personne compétente sachant décoder les éléments de la culture d'accueil. Il favorise ainsi la reproduction de logiques propres à cette culture. Il pointe des limites rencontrées couramment dans le discours plus informel : si la participation parentale est prônée, elle est aussi freinée si jugée trop envahissante. Cette même logique est repérable chez M. Sedi quand il précise que certains parents savent bien ce qu'ils ont à faire en attendant à l'extérieur de la salle, tandis que d'autres non. Une scène en particulier illustre ce fonctionnement : «Une maman entre, agitée, pose une question, semble autoritaire, je ne comprends pas la langue dans laquelle elle interagit avec M. Sedi. Ce dernier s'approche d'elle, lui répond. Elle repart aussitôt. Je demande à M. Sedi si elle est bienveillante ou parent de l'un des jeunes. Il me dit qu'elle est de l'autre côté, du côté anglophone et qu'elle cherchait une réponse en français pour sa fille, pour son cours de français. «Elle a trouvé sa réponse, et elle est repartie, il y a des parents comme ça.» Je me demande comment interpréter son commentaire. J'ai l'impression qu'il veut dire que certains sont envahissants et ne respectent pas l'autonomie du personnel du club qu'il gère comme une classe, faut-il le rappeler ici. Il ajoute, à la blague : «Elle est d'à côté, de l'Ontario, et nous, ici, nous sommes au Québec». Cette remarque me laisse à nouveau songeuse puisque d'une certaine façon il amalgame les francophones de l'Ontario aux Québécois et réitère la frontière linguistique qui délimite le français au Québec» (NO 2011-04-14).

Deux aspects se dégagent. Dans un premier temps, il s'agit de savoir quelle est la place des parents. Si une participation parentale est prônée, si son absence est déplorée, elle ne doit pas être trop accentuée. L'autre aspect est le rapport à la langue tel que se le représente M. Sedi entre le français majoritaire au Québec et minoritaire dans le reste du Canada. Il fait l'analogie entre la reconnaissance du français au Canada et le club de devoirs qu'il essaie tant bien que mal de mener entièrement en français.

Dans une autre observation, le discours critique de M. Sedi à l'égard de parents apparaît : «Un va-et-vient plus dense se remarque aujourd'hui, installée à un pupitre, je remarque des jeunes filles adolescentes portant le voile, certains colorés, garnis même de paillettes. Elles passent du club anglophone attenant et viennent poser des questions aux moniteurs du club francophone. Il faut dire que l'un des moniteurs est calé en sciences et en mathématiques. Un tout petit garçon, probablement en début d'école primaire, que je n'avais jamais vu jusqu'à maintenant, passe la porte et reste là à regarder tout le monde. M. Sedi sourit et lui parle dans sa langue d'origine africaine. Le petit ne réagit pas, ne le regarde pas. M. Sedi me regarde et me dit qu'il est de l'autre club, anglophone, et ajoute : «Il ne connaît même pas sa langue !» Je lui demande pourquoi. [...] Et M. Sedi,

de répondre, “Ses parents, c’est la télé !”. Je suis surprise de la portée de cette réponse très critique” (NO.2011.04.14).

La critique du coordonnateur est nette envers les parents qui n’agissent pas, selon lui, selon les normes prescrites dans leur société d’accueil ontarienne ni comme passeurs culturels de leur langue d’origine. Pour lui, ces parents se désengagent de l’éducation de leurs enfants. Un discours présent dans le système de langue française en situation minoritaire dans lequel il travaille et qu’il reproduit ici par rapport à la langue d’origine des jeunes et à la sienne.

Des rapports à la langue dans le club

Pour la langue, un contrôle se déploie. Alors que les moniteurs échangent parfois entre eux dans leur langue d’origine (NO 2011-05-12), ils reprennent les enfants afin que ceux-ci se conforment au règlement scolaire voulant qu’ils parlent en français, même s’ils sont au club en dehors des heures d’école.

Un moniteur s’approche d’une petite fille qui semble fatiguée, les yeux légèrement cernés. La petite dit : – J’ai fini.

- Alors raconte-moi l’histoire de ce livre, demande gentiment le moniteur.
- C’est spy, répond la petite.
- Est-ce que tu parles français ou anglais quand tu dis “spy” ? demande le moniteur.
- C’est le titre ! ajoute-t-elle
- C’est quoi ? renchérit le moniteur
- Che pas, répond-elle.

Avec un brin d’humour, le moniteur ajoute : “Je suis vieux, je ne comprends pas, explique-moi !” (3 février 2011)

Faut-il voir là un prolongement évident de l’activité scolaire ? Ces rappels à l’ordre sont-ils plus fréquents parce que les observatrices sont là ? Le contact des langues est fréquent dans le fonctionnement du club, il y a des échanges avec des jeunes et des moniteurs du club anglophone adjacent et des échanges dans la langue d’origine avec les parents. Cette insistance à parler français est aussi à comprendre dans une situation où le coordonnateur déplore la perte de la langue d’origine notée plus haut. M. Sedi sait bien que sa langue d’origine n’a que peu de valeur sur le marché linguistique bilingue au Canada. Il encourage les enfants (comme à l’école) à parler français, alors qu’il continue à parler sa langue d’origine avec les moniteurs et quelques parents. Malgré l’insistance sur le français pour permettre aux jeunes de réussir à l’école de langue française dans le pays d’accueil, les méthodes d’enseignement de la langue tiennent compte de la variété linguistique. Ainsi, par une belle soirée de printemps, moins de jeunes passent au club ou, quand ils y sont, restent moins longtemps... M. Sedi aborde les registres de langue utilisés selon les situations et dit au jeune Mohammed “Même dans ta langue, est-ce que tu me parles toujours de la même façon ?” (NO 2011-04-20)

Le club comme espace de mobilité sociale

Forme non institutionnelle, le club correspond à l'initiative d'un regroupement de parents souhaitant agir au bénéfice de leur communauté locale et immédiate en favorisant surtout la réussite des enfants et des jeunes. Aux objectifs annoncés l'ethnographie en repère un autre : permettre aux jeunes qui accèdent au club de mieux s'intégrer à la société d'accueil et d'y gravir les échelons de la promotion sociale. Pour les parents des inscrits, c'est un espace propice à la mobilité sociale ascendante à travers leurs enfants. Pour un groupe ethnospécifique fragile, il autorise la projection vers l'avenir. En ce sens, il correspond au deuxième type de stratégies identifiées par Crosnoe (2010) visant à éliminer les obstacles socio-économiques des familles immigrantes en misant sur l'ascension sociale de la seconde génération. L'originalité est ici que ce sont les parents eux-mêmes, membres de la communauté qui créent le club et gèrent ses modalités hors d'une intervention gouvernementale, M. Sedi s'étant toujours opposé à entrer dans la course aux subventions pour consacrer tout son temps aux jeunes. Quelques situations éclairent cette projection communautaire dans l'avenir. Lors d'une observation, un des moniteurs s'adresse aux observatrices, des universitaires, en soulignant : "Ils seront bientôt vos étudiants" (NO 2011-03-03). Lors de l'aide aux devoirs, il n'est pas rare d'entendre un moniteur faire référence au futur des jeunes pour les motiver.

À un moment, une petite fille compte sur ses doigts le nombre d'années d'école qui lui reste à compléter, elle semble découragée du nombre, M. Sedi rit et lui demande si elle pense aller à l'université. Elle répond "Ah, je ne veux pas penser à cela maintenant, car je dois faire mes devoirs !" Le moniteur la félicite de vouloir travailler au lieu de jaser (NO. 2011.03.03).

Pour le moniteur spécialisé en sciences et mathématiques, l'emploi du temps est chargé. Il fait le tour des étudiants qui ont des devoirs urgents à rendre ou des examens imminents. Sa priorité : les plus grands qui doivent bientôt soumettre leur demande d'admission à l'université. À ce sujet, il est critique, déplorant le processus informel d'orientation à l'école secondaire qui recommande, souvent à tort, le collège professionnel à des étudiants qu'il destinerait plutôt à l'université. Il ne se gêne d'ailleurs pas pour rectifier le tir et convaincre les jeunes de viser l'université (ENT M. Abadi 2011-05-16). Il se fixe des objectifs pour les jeunes qu'il apprend à connaître durant l'année. "C'est quelque chose que j'aime faire parce que je veux qu'ils réussissent" (ENT M. Abadi 2011-05-27). La confiance en eux à construire est son point de départ :

« Chercheure : Vous avez mentionné, encore aujourd'hui, que bâtir la confiance chez les jeunes, c'est une des choses sur lesquelles vous vous penchez...

Moniteur : Dès que je vois que l'élève a confiance en lui-même et qu'il est capable de s'en sortir, je lui dis de lever le pied et de faire lui-même le travail. S'il a des difficultés, il revient me voir pour que je puisse donner un peu plus de

temps aux plus faibles parce que nous avons des très faibles, mais la majorité des 11^e année, 10^e année [niveau lycée], j'arrive à les rendre, à leur donner confiance à peu près au bout d'un mois ou deux mois" (ENT M. Abadi 2011-05-16).

Les moniteurs recrutent parmi les jeunes ceux qui éventuellement les remplaceront. C'est une logique de reproduction qui permet aussi à la communauté et au club de se projeter dans le temps long et de perdurer. Parmi eux, Hamdy, pointé comme un des futurs moniteurs prometteurs et dévoués de ce club, qui, sur le point d'accéder à l'université, confie que c'est maintenant son tour d'aider les plus jeunes et d'occuper le rôle de moniteur.

En conclusion

Cette étude ethnographique permet de découvrir un autre lieu que l'école, plus informel, ce club de devoirs associé à un groupe ethnospcifique, qui prolonge clairement dans ses modes de fonctionnement des objectifs de l'école de langue française en situation minoritaire en Ontario où sont inscrits les enfants et les jeunes. L'analyse du fonctionnement de ce club, des rapports aux savoirs et à la langue française, montre la part de pratiques calquées sur l'école et de celle qui s'inscrivent dans des logiques héritées du pays d'origine ou revisitées dans un espace plus mondialisant. Elle révèle à quel point il était important pour les moniteurs de favoriser la réussite scolaire et de lutter contre le décrochage en permettant aux jeunes de s'intégrer au mieux à la société canadienne. La connaître pour mieux s'y mouler, car si le coordinateur déplore chez les jeunes la perte de leur langue d'origine, il fait siennes les injonctions de l'école de langue française et somme les jeunes de parler français au club. Les moniteurs deviennent ainsi des gardiens de la langue française que, selon eux, les enfants doivent maîtriser pour s'insérer et réussir dans la société canadienne. Ils insistent sur le bilinguisme nécessaire à la promotion sociale des jeunes. Les moniteurs sont aussi des intermédiaires entre l'école et les parents et s'adressent souvent à eux dans leur langue d'origine. Malgré ce moulage vers la société d'accueil, la discipline dans le club semble correspondre davantage à celle du pays d'origine quitté par les moniteurs et qui demeure leur repère pour un apprentissage discipliné. Le club fonctionne selon des normes spécifiques, prône une approche hiérarchique et ordonnée des savoirs, ce qui le distingue d'autres clubs de la région, beaucoup moins tournés vers le scolaire et davantage vers le ludique.

À travers ce cas, il est permis de dépasser les prétentions normatives, affichées du club. Censé viser l'aide aux devoirs et la lutte contre le décrochage scolaire, la recherche y décèle aussi un réel travail d'engagement des moniteurs pour favoriser l'intégration et l'épanouissement de leur communauté en misant sur sa jeunesse. Les observatrices sont aussi devenues, en un sens, par leur qualité de chercheuses de l'université, des relais de cette volonté de mobilité sociale.

L'étude permet également de contrer les discours déficitaires ou démissionnaires si fréquents dans la sphère publique sur les parents, voire parfois dans la bouche même du principal instigateur du club. Ici, un groupe de parents met ses connaissances et son énergie à profit et tente d'influencer le destin de sa communauté d'appartenance. Cette initiative hors des créneaux officiels doit stimuler l'intérêt de la recherche pour ces espaces intermédiaires créés en marge de l'école et des institutions et la conduire à interroger davantage le rôle de l'État et la portée des politiques publiques en matière d'intégration des nouveaux arrivants.

Références bibliographiques

- ANDERSON-LEVITT K. 2005 The schoolyard gate: schooling and childhood in global perspective *Journal of social history*-38(4), 987-1006
- ANDREW C. à paraître Newcomers to the City: Institutional and Non-institutional Modes of Civic Participation for Newcomers in Ottawa, in Sancton A. à paraître *Citizen Participation at the Local Level in China and Canada: Comparative Cases*, London, CRC Press, Taylor and Francis Group
- AUDET A. 2013 *Le choix d'une école secondaire francophone : étude qualitative réalisée auprès de mères d'origines canadienne et djiboutienne/somalienne*, thèse de maîtrise non publiée, Université d'Ottawa
- BEDARD G. & LAWTON S. 2000 "The struggle for power and control: shifting policy-making models and the Harris agenda for education in Ontario", *Canadian Public Administration*-43, 241-269
- BÉLANGER N, DALLEY P. & TURNER K. inédit "Newcomer Civic Participation: The Alliance Homework Club and the integration of the next generation youth in Ottawa", *Canadian Ethnic Studies*
- BÉLANGER N. & TALEB K. 2006 "Une mise en scène du rôle des comités d'identification de l'enfance en difficulté en Ontario français", *Éducation et Sociétés*-18, 219-236
- BÉLANGER N. & TURNER K. "Children's homework clubs: discourses and representations", Conférence, Aruba, *International society for language study (ISLS)*, (June 25, 2011)
- BÉLANGER N. & TURNER K. 2014 Le système d'éducation public en Ontario et l'école de langue française en situation minoritaire. D'une finalité à l'autre : de la formation des personnes à une formation axée sur l'économie de demain. *Bulletin de la CRCIE*-5, 60-70, <www.usherbrooke.ca/crcie/fileadmin/sites/crcie/fichiers/Bulletin/Bulletin_5-VF3.pdf>
- BERNHARD J.K. 2010 "From Theory to Practice: Engaging Immigrant Parents in their Children's Education", *The Alberta Journal of Educational Research*-56(3), 319-334
- BIBLIOTHÈQUES ET ARCHIVES CANADA 2006 *Consultation des communautés : rapport des activités et des résultats*, Initiatives multiculturelles, Bureau stratégique
- BONIKOWSKA A. 2007 *Explaining the education gap between children of immigrants and the native born: allocation of human capital investments in immigrant families* University of British Columbia, Report

- CEFAÏ D. 2012 *Comment généralise-t-on ? Chronique d'une ethnographie de l'urgence sociale*, Paris, EHESS
- CEFAÏ D. 2010 *L'engagement ethnographique*, Paris, EHESS
- CEFAÏ D. éd. 2012-2013 "Ethnographies de la participation", *Participations-4*, 7-48
- CROSNOE R. 2010 *Two-generation Strategies and Involving Immigrant Parents in Children's Education*, Paper for the Young Children in Immigrant Families and the Path to Educational Success roundtable meeting at the Urban Institute
- CUMMINS J. 1989 "A theoretical framework for bilingual special education", *Exceptional Children-56*, 111-119
- EURYDICE 2009 *Integrating immigrant children into schools in Europe*, European Commission
- FARMER D. & LABRIE N. 2008 "Immigration et francophonie dans les écoles ontariennes : comment se structurent les rapports entre les institutions, les parents et le monde communautaire ?", *Revue des sciences de l'éducation-34(2)*, 377-398
- FASSIN D. 2009 Nommer, interpréter. Le sens commun de la question raciale, in Fassin D. & Fassin E. dir. *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française 27-44*, Paris, La Découverte
- GUO Y. 2012 "Diversity in Public Education: Acknowledging Immigrant Parents Knowledge" *Canadian Journal of Education-35(2)*, 12-140
- GUO Y. 2011 "Beyond deficit paradigms: exploring informal learning of immigrant parents", *The Canadian Journal for the Study of Adult Education-24(1)*, 41-59
- MÉO (Ministère de l'Éducation de l'Ontario) 2010 *Partenariat avec les parents*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario <www.edu.gov.on.ca/fre/parents/involvement/FS_PE_PolicyFr.pdf>
- MINISTÈRE DES AFFAIRES CIVIQUES ET DE L'IMMIGRATION. Définition inclusive de la francophonie (DIF) <www.citizenship.gov.on.ca/french/publications/francophone_report/conclusion.shtml>
- MINISTÈRE DES AFFAIRES CIVIQUES ET DE L'IMMIGRATION 2012 Stratégie ontarienne en matière d'immigration <www.citizenship.gov.on.ca/french/keyinitiatives/imm_str/strategy/strategy.pdf>, consulté le 9 juin 2014
- MINISTÈRE DE LA JUSTICE Canada 1982 *Charte des droits et libertés du Canada*, <<http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/const/page-15.html>>, consulté le 30 mai 2014
- SATTLER P. 2012 "Education Governance Reform in Ontario: Neoliberalism in context", *Canadian Journal of Educational Administration and Policy-128*, 2-28
- STATISTIQUE CANADA 2012 *Caractéristiques linguistiques des Canadiens. Recensement de 2011*, <www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-314-x/98-314-x2011001-fra.cfm>, consulté le 20 avril 2014
- TALEB K. 2007 *La construction sociale de l'élève en difficulté : émergence et cristallisation des processus menant à l'identification des élèves en difficulté à l'école élémentaire de langue française en Ontario*, Université de Toronto, thèse de doctorat
- VATZ LAAROUSSI M., RACHÉDIE L. & KANOUTÉ F. 2008 "Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat", *Revue des sciences de l'éducation-34(2)*, 291-311