

M. Mc Andrew, M. Millot et A. Triki-Yamani (Ed.), L'École et la diversité : perspectives comparées. Politiques, programmes, pratiques (pp. 195-203). Laval : Presses universitaires de Laval.

## Des familles migrantes en recherche de dialogues avec l'école

---

*Christiane Perregaux, Nilima Changkakoti,  
Myriam Gremion et Valérie Hutter*

*J'aurais voulu qu'il y ait encore plus de contacts, parce que je trouve que c'est très important. Ça aide et les enseignants à l'école et les parents à la maison, parce que chacun a son domaine et c'est qu'en collaboration que ça peut bien se passer. On se complète. [ ] Si l'enfant a quelqu'un d'un côté et pas de l'autre. . . il n'arrive pas (père kosovar)*

Dans une entrevue à la télévision française<sup>1</sup> menée à l'occasion des Entretiens Jacques-Cartier 2008, Marie Mc Andrew met en évidence les différences qu'elle voit dans la façon de traiter la question de la diversité des élèves et de leurs références au Québec et en Europe. Elle souligne, par exemple, que l'école québécoise est plus « hardie » dans la reconnaissance des appartenances religieuses et culturelles des élèves et qu'elle manifeste davantage d'intérêt pour le métissage du corps enseignant alors que les Européens se montrent plus « hardis » dans le domaine du plurilinguisme. Dans le même reportage, une enseignante québécoise précise l'importance de s'intéresser à l'enfant *d'abord* et de favoriser les relations familles-école pour l'insertion familiale tout entière

---

1. [En ligne] [<http://rhone-alpes-auvergne.france3.fr/dossiers/47434875-fr.php>](consulté le 10 octobre 2009). Voir également Mc Andrew, 2001.

dans la société québécoise avant de considérer la transmission des matières scolaires. On verrait donc de chaque côté de l'Atlantique une modulation dans les priorités scolaires entre savoirs et socialisation. Cette différence proviendrait-elle du fait que « le Canada, et plus spécifiquement, le Québec sont des terres d'immigration qui, pour des raisons démographiques et économiques souhaitent augmenter leur population migrante? » (Vatz Laaroussi, Rachedi et Helly, 2008: 17). L'Europe quant à elle, peine à se reconnaître terre d'immigration bien que les raisons économiques et démographiques invoquées par le Québec soient les mêmes de l'autre côté de l'Atlantique. C'est ainsi qu'aujourd'hui les recherches et les articles sur l'accueil des élèves nouvellement arrivés retrouvent un regain d'intérêt.

Pour faire écho à ces préoccupations, nous traiterons ici des relations entre l'école et les familles migrantes à Genève, telles que nous les avons analysées dans le cadre d'une recherche sur le rôle que joue la scolarisation de l'aîné ou de l'aînée dans l'acculturation de familles migrantes<sup>2</sup>. Notre étude, comme d'autres (Lahire, 1995; Vatz Laaroussi et autres, 2008) considère les acteurs sociaux d'une famille comme porteurs de ressources tant sociales qu'affectives et cognitives et révoque le mythe de la démission parentale dans les familles populaires. Cinq scénarios qui spécifient certaines formes de rapports entre les familles et l'école seront présentés; scénarios qui ont émergé de l'analyse d'entretiens approfondis que nous avons menés auprès d'une cinquantaine de familles migrantes<sup>3</sup>. Ces scénarios analysent particulièrement les représentations et les pratiques que les parents développent dans le champ scolaire à partir de leurs environnements, rencontres et expériences passées et présentes. Nous terminerons par quelques recommandations puisque notre objectif visait non seulement à mieux comprendre le rôle de la scolarisation dans l'acculturation familiale, mais aussi à faire émerger des pistes pour un accueil familial des élèves nouvellement arrivés.

2. *La scolarisation de l'aîné comme effet déclencheur d'une nouvelle dynamique acculturative dans les familles migrantes* (Christiane Perregaux, Nilima Changkakoti, Myriam Gremion, Valérie Hutter et Gladys Lecomte-Andrade, 2006) financée par le Projet National Suisse (PNR 52): *Childhood, Youth and Intergenerational Relationships*.

3. Les familles provenaient du Portugal, des Balkans (principalement du Kosovo), du Maghreb, de l'Afrique subsaharienne et de l'Amérique latine hispanophone. Elles étaient établies en Suisse depuis un an au moins et avaient un aîné ou une aînée, scolarisés à Genève. Leurs statuts administratifs en Suisse étaient très divers.

## 1. SCÉNARIOS DE RELATIONS FAMILLES-ÉCOLE

Avec la scolarisation de leurs enfants, les parents sont confrontés à une nouvelle instance éducative. La question du partage des tâches entre les familles et l'école se pose alors. À partir de récits familiaux, nous avons tenté de dégager cinq scénarios qui rendent compte de modalités spécifiques d'interactions entre les familles et l'école, telles que des parents migrants les vivent. Ils sont plus ou moins distants du modèle scolaire dominant en termes de représentations et de pratiques éducatives en fonction de leurs cultures de références premières et de leur niveau de scolarisation. Ils se distinguent par une attitude plus ou moins défensive, la réticence étant due à la distance, au sentiment d'insécurité souvent présent ou à des différences de valeurs ou visions du monde.

### 1.1. Scénario 1: la complémentarité

Pour les parents s'inscrivant dans ce scénario, l'école et la famille œuvrent ensemble pour « fabriquer des êtres humains » (parole d'un père du Kosovo), l'intelligence sociale constituant le domaine commun. L'accent est mis alors sur le comportement social, le respect, l'effort à la maison comme à l'école. La préparation à l'entrée à l'école se fera dans ces termes: « Tu travailleras bien, tu écouteras la maîtresse, tu lui obéiras, tu feras de bonnes notes » (paroles de parents), et ces injonctions seront au cœur de l'encadrement des devoirs à domicile et des réunions avec l'enseignant.

Les aspects cognitifs sont considérés ici être du ressort des spécialistes, même lorsque les parents aident leurs enfants à faire leurs devoirs ou s'enquêtent auprès des enseignants des résultats scolaires. Si les parents s'inquiètent de savoir si leurs enfants se comportent bien à l'école, ils ne s'attendent toutefois pas à devoir participer à la résolution de problèmes de comportement sur le territoire de l'école<sup>4</sup>. Chacun est maître chez soi, mais le dialogue peut s'instaurer à partir de l'activation d'une zone d'intercompréhension. (Perregaux, 1994) Les parents sont actifs: ils fréquentent les réunions, répondent présents aux rendez-vous

4. Voir Thin (2005) pour la même observation relative aux familles populaires.

plus individuels, voire les provoquent. On trouve ce scénario chez des familles kosovares et maghrébines, plutôt traditionnelles.

La complémentarité est ici celle que les parents « assignent » à l'école. La primauté à l'intelligence sociale ne correspond pas nécessairement aux représentations des enseignants, mais dans la mesure où les parents sont présents, que les enseignants les acceptent comme interlocuteurs et que l'enfant progresse normalement, on peut considérer qu'il s'agisse en quelque sorte d'un malentendu réussi.

## 1.2 Scénario 2 : l'impuissance

Le sentiment d'impuissance est exprimé par les parents sous deux formes correspondant à des profils de familles assez différents.

Dans la première version, il s'agit d'un véritable scénario. L'opacité du système est perçue comme trop grande et les parents se sentent impuissants à intervenir dans la scolarité de leurs enfants. Les attentes de l'école et les rôles des uns et des autres ne paraissent pas clairs. Les représentations sont similaires à celles du premier scénario, mais il ne semble pas y avoir de territoire commun. Le décalage entre famille et école est dû à une différence de fonctionnement entre l'école d'ici et de là-bas, moins par rapport aux matières scolaires qu'aux attentes envers les parents (c'est plutôt le cas des familles africaines), ou alors au fait que des parents peu scolarisés doivent apprivoiser à la fois un nouveau système scolaire et un nouveau rôle parental organisé autour du rôle de parent d'élève (c'est notamment le cas des familles portugaises).

Ce décalage est mis en relief en présence de difficultés d'un enfant à l'école, difficultés psychologiques, cognitives ou relationnelles qui impliquent souvent la confrontation à un réseau psychosocial peu explicite pour les parents, qui se sentent déqualifiés et incapables de réagir. L'intervention de l'école est rapportée après coup comme intrusive. Avec le temps et l'expérience, ces parents acquièrent une meilleure connaissance du système et une plus grande confiance en eux, ce qui leur fait dire qu'ils ne se laisseront plus faire de la même manière, qu'ils délimiteront mieux les espaces de compétences et de responsabilité entre l'école et la famille.

Dans la deuxième version, l'impuissance est plus une étape temporaire ressentie au début de la scolarisation du premier enfant dans l'école du pays d'accueil. Des parents africains parlant le français, bénéficiant

d'une formation universitaire et scolarisés dans des écoles de type occidental font part de cette forme d'impuissance. Ils ne s'attendent pas à la déstabilisation créée par le décalage qu'ils éprouvent en termes d'attentes envers les parents, de stéréotypes, de discrimination envers leurs lieux et groupes d'origine, de filières de sélection, de relation maître-élève ainsi que de fonctionnement institutionnel.

Dans ce scénario, le premier enfant de la famille à se rendre à l'école du pays de migration éprouve souvent des difficultés scolaires transitoires, ou au contraire, avec des conséquences durables (impossibilité d'accéder aux études supérieures, voire orientation vers l'éducation spéciale). La légitimation familiale de l'école ne trouvant pas vraiment écho dans l'institution, l'élève se trouve au sein de la tension entre la famille et l'école, dans une situation de « schizophrénie malheureuse ». (Lahire, 1998)

## 1.3 Scénario 3 : l'obligation de la preuve

Certains parents évoquent dans leurs rapports à l'école *l'obligation de la preuve* à laquelle ils se sentent soumis en tant qu'immigrés, à l'instar de leurs enfants. Cela implique pour ces derniers la nécessité de travailler deux fois plus que les autres pour mériter la même place, et pour les parents d'investir deux fois plus qu'ils ne l'auraient fait en dehors d'un parcours de migration. Ainsi, une mère algérienne interrogée dans le cadre de notre étude rapporte ce qui suit :

Il ramenait ses devoirs de l'école et après moi je lui ajoute toujours des devoirs, alors lui il me dit : pourquoi j'ai fini les devoirs du maître, pourquoi [...] tu m'ajoutes toujours des devoirs ? Alors je lui dis : parce que si le Français fait un effort, nous on doit faire deux efforts. Alors il m'a dit : mais moi je suis Français ! Alors je lui dis : oui, tu es Français, d'origine algérienne. Alors il me dit : Ah ! Alors il faut un effort pour un Français et un effort pour d' « origine algérienne ».

Cet investissement consiste à donner à l'enfant des tâches scolaires en plus des exigences de l'enseignant. Cette attitude s'observe chez des parents qui étaient par exemple enseignants avant la migration (mais qui ne le sont pas ici) ou proches du monde scolaire. À terme, l'effort des parents pourra se relâcher une fois qu'ils seront rassurés sur la réussite scolaire de leurs enfants, c'est-à-dire lorsque ces derniers s'engageront dans des études ou dans une formation professionnelle satisfaisante.

C'est souvent à partir de ce moment que les parents redonnent de l'importance à leurs propres projets personnels.

Ce double travail demandé aux enfants s'observe aussi lorsque le parent chargé du suivi scolaire ne fait pas tout à fait confiance à l'enseignement prodigué à l'école, parce qu'il ne connaît pas la pédagogie pratiquée ou n'y adhère pas, les explications de la part de l'école étant absentes ou insuffisantes. On peut faire l'hypothèse que, dans ce cas, le *double effort* est dû au sentiment de non-maîtrise de l'environnement par les parents : faire une deuxième fois les devoirs devrait permettre de s'approprier les *implicites* de la culture scolaire ou de compenser le fait de ne pouvoir y accéder.

*L'obligation de la preuve* se retrouve de façon implicite dans d'autres scénarios, sous la forme d'injonctions parentales dans celui de la complémentarité, ou d'un sentiment d'inégalité devant les possibilités scolaires (tendance de l'école fréquemment ressentie par les familles à orienter les étrangers vers des filières professionnelles plutôt que vers des études supérieures, même dans les parcours de réussite).

#### 1.4 Scénario 4 : la délimitation des espaces éducatifs

Cette position, qui correspond à une certaine méfiance par rapport aux valeurs que les enseignants ou l'école transmettent, amène les familles à bien délimiter les espaces d'intervention dans la mesure où elles ont des représentations assez différentes de l'école et de l'éducation. On observe cette délimitation des espaces dans certaines familles, dont les représentations et les expériences de l'école ne paraissent pas très éloignées de celles du pays d'accueil, mais qui affirment leur différence éducative. On la constate également dans d'autres familles (notamment, hispano-américaines) qui souhaitent se distancier du modèle social reproduit par l'école qu'elles perçoivent être uniformisant, peu stimulant, pas assez exigeant.

Dans ce cas, les relations avec l'école sont bonnes, mais les parents accordent une attention particulière à la transmission, à l'intérieur de la famille, de certaines valeurs identitaires fortes du point de vue familial et culturel (vie au sein de la famille élargie, solidarité intergénérationnelle, valeur de l'effort, etc.).

L'école est reconnue dans sa mission de transmission de connaissances, les valeurs socialisatrices étant du domaine familial. On peut

observer chez certaines familles latino-américaines une variation de ce scénario qui réside dans le fait que leurs interactions avec l'école et les enseignants serait perçue comme froides et impersonnelles par opposition à ce qui se passait au pays. (Bernhard, 2002) Dans ce scénario, les aînés partagent souvent les valeurs anticonformistes ou plus traditionnelles de leurs parents. Ils sont ainsi porteurs d'une identité familiale forte qui les distingue des autres.

#### 1.5 Scénario 5 : l'adhésion à un modèle pédagogique

Il s'agit là d'un scénario assez spécifique, lié à un certain type d'école (primaire et innovatrice en contexte pluriculturel et urbain) et observé plutôt chez des mères seules latino-américaines. Les valeurs d'ouverture et de créativité fondant la pédagogie de l'école répondent aux aspirations des parents, à un niveau personnel et scolaire, et entraînent une adhésion assez enthousiaste. Les relations avec les enseignants sont bonnes et certaines débouchent sur des liens d'amitié durables, les dits enseignants se retrouvant alors dans la position de « tuteurs » de passage pour les parents aussi bien que pour les enfants.

## 2. UN PARADIGME DE COMPLEXITÉ

Ces cinq formes de scénarios ne sont ni cristallisées ni exclusives, mais évolutives. Elles peuvent se présenter à différentes étapes du parcours de la famille, sans qu'il y ait forcément de hiérarchisation, et elles se mettent en place dans les interactions qui se déroulent entre établissements, enseignants, parents et enfants ; elles se modulent donc lorsqu'un des interactants change. Il faut aussi tenir compte de « l'apprentissage » par les parents du métier de parent d'élève et de l'âge de l'enfant (échelon scolaire fréquenté). Nous avons ainsi vu que l'impuissance pouvait laisser place à d'autres scénarios et que l'adhésion dépendait de l'établissement scolaire. Les représentations à la base d'autres scénarios sont plus stables (obligation de la preuve, accent sur l'intelligence sociale, valeurs culturelles et familiales). On observe toutefois des variations internes à un scénario en fonction de l'interlocuteur scolaire et de son désir d'ouvrir un véritable dialogue ou, au contraire, de son attitude d'entrée de jeu injonctive et prescriptive, ce que les familles déplorent très souvent.

Le scénario le moins déstabilisant est celui où le décalage entre l'avant et l'après migration est réduit. Cela signifie notamment que le changement de milieu physique et social ne devrait pas entraîner pour les parents une délégitimation et une déqualification particulières. La présence d'un environnement proposant du soutien (membres de la famille élargie ayant émigré précédemment, personnes-ressources de la société d'accueil, enseignants particulièrement engagés) constitue un facteur protecteur et intégrateur. Cependant, nous n'observons pas de causalité simple et linéaire entre certains facteurs tels que l'origine culturelle, le statut économique et social, la profession exercée ou le fait que les parents parlent la langue véhiculaire, et un pronostic favorable d'intégration scolaire pour l'enfant. De même, la proximité entre les valeurs éducatives des parents et celles de l'école ainsi que la similarité des deux systèmes scolaires n'entraînent pas nécessairement une collaboration réussie avec l'école. En effet, nous nous situons dans un paradigme de complexité : même si certains scénarios sont *a priori* plus favorables, tous peuvent constituer une base de départ valable d'interaction avec le monde enseignant (le scénario de l'impuissance acquise représentant plutôt l'échec d'une stratégie). Des représentations différentes de l'intelligence ainsi que le fort investissement de tous les parents interviewés relativement à la scolarité de leurs enfants peuvent ainsi représenter une base valable de communication. Cet investissement qui peut prendre des formes variées, parfois mal perçues, voire jugées inadéquates par l'école, pourrait pourtant représenter l'élément fondateur d'une politique de partenariat entre l'école et les familles.

### 3. LA FAMILLE COMME RESSOURCE ET LA MIGRATION COMME POSSIBILITÉ DE RECONSTRUCTION

Notre étude s'inscrit clairement dans la foulée des recherches qui considèrent les familles comme lieu de ressources (Vatz Laaroussi et autres, 2005), en particulier en contexte migratoire, alors que le sens commun les voudrait doublement problématiques (toute famille l'étant potentiellement dans ses rapports aux institutions et parce que socio-culturellement autre).

La déstabilisation migratoire offre au contraire des possibilités de reconstruction sociocognitive et identitaire (Zittoun et Perret-Clermont, 2001) qui permettent souvent de rejeter les prédictes négatifs (classe

sociale défavorisée, vécus traumatiques, etc.). Dans le même ordre d'idées, du point de vue cognitif de l'enfant, la perturbation du système familial et de son environnement peut être favorable (Lautrey, 1980) pour autant que ce dernier offre les conditions nécessaires aux rééquilibrations qui vont permettre une nouvelle reconstruction cognitive.

Devant les injonctions paradoxales que l'école fait parvenir aux parents du type : *vous êtes absents, donc défailants, mais surtout ne soyez pas trop présents* (Gayet, 1999), nous constatons que les parents qui ont fait l'objet de notre recherche aspirent à être des interlocuteurs et se mobilisent, même si cette mobilisation n'est pas toujours en adéquation avec les normes prescriptives de l'institution scolaire.

### 4. DES CHANGEMENTS DE PRATIQUES : VERS UN ACCUEIL FAMILIAL

Les propositions que nous formulons s'adressent principalement aux responsables politiques qui ont en charge l'organisation scolaire et principalement l'accueil des familles nouvellement arrivées dans les écoles du lieu et aux associations de parents d'élèves. Elles rejoignent les principes élaborés par Vatz Laaroussi et autres. (2008) et Kanouré (2008) qui interpellent également les acteurs institutionnels et communautaires pour que les familles immigrées trouvent leur place au Canada. Cependant, les pratiques sociales d'accueil doivent nécessairement être aménagées en fonction du contexte national propre et de son histoire. Notre recherche ayant été menée à Genève, nos propositions concernent donc plutôt une école publique consciente des changements à mettre en œuvre, mais qui n'a pas encore opté pour l'instauration d'une réelle hospitalité scolaire. (Perregaux, 2007) Cependant, plusieurs de nos recommandations pourraient également s'appliquer dans d'autres contextes, en Suisse comme ailleurs. En effet, des dispositifs ont été mis en place dans de nombreux endroits, mais il semble nécessaire d'en tirer des bilans et d'insister sur le fait que l'accueil est un moment-clé de la scolarisation encore sous-estimé. Les initiatives individuelles d'enseignants et d'équipes d'établissements qui favorisent l'accueil ne peuvent être laissées au bon vouloir des seuls enseignants et doivent être soutenues par l'institution. Pendant plusieurs années, cette problématique a été quelque peu absente de la recherche en Europe francophone et ce n'est pas un hasard si elle y revient en force avec l'étude de l'accueil des

élèves nouvellement arrivés et de la mobilité des populations. (Perregaux, 2007, 2008 ; Perregaux et autres, 2008)

Un véritable accueil scolaire ne peut être que familial dans la mesure où les parents doivent sentir, autant que leurs enfants, que l'école recherche leur concours et se donne les moyens de les accompagner dans cette période de changements plus ou moins déstabilisants selon le pays de provenance de la famille, les causes de sa mobilité et ses projets migratoires. La durée de cette première étape est difficile à préciser tant elle peut être variée, les besoins des familles et des élèves n'étant pas les mêmes et les enseignants ne réagissant pas tous de la même manière à l'arrivée d'un nouvel élève. L'important, lors du premier accueil, n'est pas tant que les parents aient compris le fonctionnement de l'école, mais qu'ils aient été écoutés sur leurs préoccupations du moment et leurs attentes et qu'ils puissent revenir s'entretenir quand ils en ont besoin avec les personnes compétentes responsables de l'accueil et de l'accompagnement des nouveaux élèves. L'expérience plus que la recherche montre que la forme de cet accueil a souvent une influence sur l'investissement ultérieur des parents dans l'école et la scolarité de l'élève.

Des médiateurs-interprètes qui facilitent l'intercompréhension et la mise à disposition de documents bilingues, langue familiale/ langue scolaire, sont des signes forts d'un accueil préparé.

Le dialogue instauré ouvre les parents à une première familiarisation avec l'école, familiarisation qui demande de la part des enseignants de considérer l'explicitation des implicites de la culture scolaire comme un facteur d'intégration. (Perregaux, 1994) Rappelons que les parents interviewés évoquent souvent une école injonctive et prescriptive dont ils ont parfois de la difficulté à saisir le sens. L'accompagnement « à la carte » devrait leur permettre, ainsi qu'aux enseignants, de confronter les représentations spécifiques qu'ils ont du rôle de l'école et de la famille et leurs attentes réciproques, notamment en ce qui concerne la scolarité de l'enfant. (Perregaux, 2009)

Enfin, l'accueil scolaire et l'établissement de rapports fructueux entre les familles et l'école pourront être favorisés par les associations de parents d'élèves et les associations accueillant les immigrants, dont l'expérience est un atout très sérieux pour soutenir et conseiller les familles dans les premiers temps de leur présence dans le pays de migration. Les récits des parents montrent que des représentations souvent

stéréotypées donc réductrices, parfois déqualifiantes pour ne pas dire xénophobes et racistes, concernant les familles migrantes, continuent à circuler dans le monde scolaire. Il est donc indispensable que tous les enseignants suivent une formation concernant l'éthique de la relation, le rôle du rapport à la famille dans la scolarité et la réussite scolaire, ainsi que l'intérêt pédagogique et didactique d'ouvrir l'espace classe à la diversité des savoirs et des points de vue. (Allemann-Ghionda et autres, 1999)

En Europe comme au Canada (Lenoir-Achdjian, 2008 ; Perregaux et autres, 2008), les familles migrantes sont souvent un révélateur des opacités du système scolaire pour de nombreuses familles, qu'elles soient nées au pays ou à l'étranger. Les recommandations qui les concernent, des deux côtés de l'Atlantique, nous semblent pouvoir être adaptées en grande partie à l'accueil scolaire de toutes les familles qui, avec la scolarisation de leurs enfants vont devoir gérer des situations inconnues, des choix nouveaux et des changements de rôle. Enfin, nous insistons sur l'accueil comme un moment et un lieu où se jouent symboliquement les rapports qui s'établiront ensuite entre l'école et la famille. Il est donc important que cet accueil entre enseignant et famille soit instauré et qu'il tienne compte de la dynamique de changement dans laquelle la scolarisation entraîne les familles. Ainsi, il pourra constituer un moment clé de l'acculturation et du sentiment d'appartenance à la société d'accueil chez les familles tout en contribuant au succès scolaire de leurs enfants.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allemann-Ghionda, Cristina, Claire de Goumoëns et Christiane Perregaux, *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*, Fribourg, éd. Universitaires, 1999.
- Bernhard, Jean, « Le mal-être de parents et enfants latino-américains face aux pratiques pédagogiques dans les écoles torontoises », *Collectif interculturel*, vol. 2, 2002, p. 55-75.
- Gayet, Daniel, *L'école contre les parents*, Paris, INRR, 1999.
- Gremion, Myriam et Valérie Hutter, « Stratégies parentales et dynamisme éducatif: l'exemple de familles migrantes en Suisse » dans Gérard Pithon, Carole Asdih et Serge Larivée (dir.), *Construire une « communauté éducative » Un partenariat famille-école-association*, Bruxelles, De Boeck Université, 2008, p. 129-146.

- Kanouté, Fasal, « L'école comme vecteur de transmission ou de discontinuité », dans Michèle Vatz Laaroussi, Claudio Bolzman et Mohamed Lahlou (dir.), *Familles migrantes au gré des ruptures, tisser la transmission*, Lyon : L'interdisciplinaire, 2008, p. 242-257
- Lahire, Bernard, *Tableaux de famille*. Paris, Gallimard, Seuil, 1995.
- Lahire, Bernard, « La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse », *VEI – Enjeux*. « Les familles et l'école : une relation difficile », vol. 114, 1998, p. 104-109
- Lautrey, Jacques, *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, PUF, 1980.
- Lenoir-Achdjian, Annick, « La transmission intergénérationnelle et la relation au milieu scolaire en diaspora: le cas de la communauté tamoule de Montréal », dans Michèle Vatz-Laaroussi, Claudio Bolzman et Mohamed Lahlou (dir.), *Familles migrantes au gré des ruptures, tisser la transmission*, Lyon, L'interdisciplinaire, 2008, p. 164-182
- Mc Andrew, Marie, *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 2001
- Perregaux, Christiane, *Odyssey*, Neuchâtel, COROME, 1994
- Perregaux, Christiane, « Les contextes pluriculturels et plurilingues, lieux de transformation des connaissances et des rapports sociaux dans l'école? », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 3, 2007, p. 417-434
- Perregaux, Christiane, « Vingt-six façons d'accueillir: la situation de l'école en Suisse », *Ville École Intégration – Diversité*, vol. 153, 2008, p. 57-65
- Perregaux, Christiane (2009), « Élèves issus de familles migrantes: interroger les catégories, revisiter les évidences », dans Gaëtane Chappelle et Marcel Crahay (dir.), *Réussir et Apprendre*, Paris, PUF
- Perregaux, Christiane, Nilima Changkakoti, Myriam Gremion, Valérie Hutter et Gladys Lecomte-Andrade, « Quels changements la scolarisation de l'ainé-e peut-elle provoquer dans une famille migrante? » *FNRS, Cahier thématique du PNR 52*, « L'impact de la migration sur les enfants, les jeunes et les relations entre générations », 2006, p. 8-13.
- Perregaux, Chistiane, Nilima Changkakoti, Myriam Gremion et Valérie Hutter, « L'accueil scolaire d'élèves nouvellement arrivés en Suisse: tensions entre séparation et inclusion », *Glottopol*, vol. 11, 2008, p. 95-110
- Perregaux, Chistiane, Nilima Changkakoti, Myriam Gremion et Valérie Hutter, « Au sein de familles migrantes: circulation intra et intergénérationnelle des rôles sociaux à partir de la scolarisation de l'ainé », dans Michèle Vatz Laaroussi, Claudio Bolzman et Mohamed Lahlou (dir.), *Familles migrantes: au gré des ruptures... tisser la transmission*, 2008, p. 53-65, Lyon, L'interdisciplinaire.
- Thin, Daniel, « Les familles populaires sous l'emprise des logiques éducatives dominantes à travers la scolarisation », *Carnets de bord*, vol. 10, 2005, p. 67-78
- Vatz Laaroussi, Michèle, Carole Lévesque, Fasal Kanouté, Lilyane Rachédi, Christiane Montpetit et Karine Duchesne, *Les différents modèles de collaboration familles-écoles: trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec*, Rapport de recherche présenté au Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 2005.

- Vatz Laaroussi, Michèle, Lilyane Rachédi et Denise Helly, (2008), « Des ruptures migratoires à la transmission familiale, un espace de production sociale » dans Michèle Vatz Laaroussi, Claudio Bolzman et Mohamed Lahlou (dir.), *Familles migrantes au gré des ruptures, tisser la transmission*, Lyon, L'interdisciplinaire, 2008, p. 16-35
- Zittoun, Tania et Anne-Nelly Perret-Clermont, Contribution à une psychologie de la transition. Congrès « Transitions de la Société Suisse pour la Recherche en Education et de la Société Suisse pour la Formation des Enseignantes et Enseignants », Aarau, 4-6 octobre 2001.