L'ENTRÉE À L'ÉCOLE : UN PASSAGE PLUS ANGOISSANT LORSQU'ON VIENT D'AILLEURS ?

Nilima Changkakoti

Université de Genève
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
40, Boulevard du Pont d'Arve
CH-1205 Genève
Nilima.Changkakoti@sunrise.ch

Mots-clés : *migration – entrée à l'école – rite de passage*

Résumé. *Cette communication se base sur une analyse secondaire des données issues d'une recherche plus globale portant sur l'impact de la scolarisation de l'aîné sur la dynamique d'acculturation de familles migrantes vivant à Genève. L'originalité de la recherche est de donner la parole aux familles et de s'intéresser à l'aîné, dans sa position particulière : à la charnière des générations et éclaireur dans le monde de l'école. La communication portera plus spécifiquement sur le vécu du premier jour d'école, tel qu'il apparaît dans le récit après-coup d'aînés et de parents migrants, et tentera de déterminer en quoi ce vécu est spécifique s'il s'inscrit dans un parcours de migration et à partir de là, quels sont les facilitateurs/freins à une bonne intégration scolaire.*

---

1. Introduction

> *Oui, c'était la première fois, avec mon frère on pleurait parce qu'on avait peur, on voyait tous ces enfants- on pleurait, on avait peur ! Moi et mon frère […] on a raconté une connerie au prof, qu'on voulait aller aux toilettes, et on s'est enfui. Et il y a l'école qui nous cherchait, on est sortis dehors et ils nous ont rattrapés. Et mon frère il s'est enfui, et lui il est allé à la maison. […] moi, ils m'ont rattrapée à l'école. Je devais continuer à rester en cours, moi je pleurais, je pleurais, lui il est parti, j'avais peur ! Je me rappellerai toujours ça (Borana, Kosove).*
> *Et vous, comment c'était pour vous ce 1er jour d'école ? J'étais dans le même état, je savais pas où je les laissais. (Liridona, mère de Kosove[1]).*

L'entrée à l'école peut représenter une expérience mémorable, voire angoissante pour les enfants comme les parents, comme l'illustrent ces extraits d'entretiens menés avec des familles migrantes en Suisse. L'importance du premier jour d'école pour les enfants et les parents, surtout lorsqu'il s'agit de l'aîné, peut amener à le considérer comme un rite de passage profane moderne, dans une ritualité en redéfinition dans nos sociétés (Roberge, 2006). Même si la crèche représente parfois le premier élément de cet imaginaire scolaire (Gleyse, Marquié-Pacull, Valette, Masoin & Canal, 2002), l'entrée à l'école maternelle, enfantine, élémentaire selon les appellations et les systèmes scolaires reste le principal marqueur de l'entrée dans un lieu de socialisation et d'apprentissage gouverné par d'autres règles que celles de l'espace familial.

---

[1] Il s'agit de deux familles différentes.

Différents éléments plaident pour l'adoption de la grille du rite de passage en ce qui concerne la scolarisation :

- Il s'agit bien d'un changement radical après lequel plus rien ne sera comme « avant », pour l'enfant mais aussi pour la famille, la scolarisation amenant forcément une réorganisation de l'espace familial,
- Le premier jour d'école constitue une dramatisation de cette rupture avec l'espace familial avec ajustement des émotions des différents acteurs (Centlivres, 1981),
- Il y a changement de statut : d'enfant (encore le cas à la crèche) on devient élève,
- L'entrée à l'école est marquée par des passages de seuil matériels (seuil du domicile, seuil de l'école) et symboliques (voir ci-dessus), ces passages de seuil se répèteront par ailleurs dans la suite de la scolarité (changements de bâtiments entre l'école des « petits » et l'école des « grands », ou entre les différents ordres scolaires, changements d'attentes et de métier d'élève concomitants),
- L'enfant passe de la sphère privée à la sphère publique, de l'individuel au collectif (Gleyse & Valette, 1999).

À la différence d'un rite traditionnel, les rituels d'accueil et d'accompagnement des premiers temps de la scolarisation destinés à socialiser l'angoisse varient selon l'enseignant-e et l'école. Par ailleurs, si les acteurs du rite (enfants, parents, enseignants) sont conscients de l'importance du passage, à des degrés divers (l'émotion de la première fois n'étant pas forcément la même pour l'enseignant, les parents et l'enfant), sa valeur symbolique est souvent le fait d'une lecture après-coup et en présence de l'échec. Cette dernière remarque vaut en fait plus pour le seuil déterminant de l'apprentissage de la lecture-écriture (Perret-Clermont, 1986) que pour l'entrée à l'école (plus clairement ritualisée).

Cette présentation aborde différentes questions :

- Le vécu de l'entrée à l'école est-il spécifique s'il s'inscrit dans le contexte d'un parcours de migration, et en quoi ?
- Quel est l'impact des conditions de migration sur l'entrée à l'école ?
- La fréquentation d'espaces de transition (crèches, garderies) constitue-t-elle une préacculturation au monde scolaire ?
- Quels sont les facilitateurs/freins à une bonne intégration scolaire dont on sait l'importance à long terme ?

De façon générale nous adoptons le regard anthropologique du détour par l'Autre pour porter un regard renouvelé sur nos propres réalités et postulons un effet-loupe sur les problématiques en lien avec la scolarité, notamment en situation d'écart à la norme scolaire, dont on sait qu'elle est souvent implicite et du coup « naturalisée ».

2. La recherche

Les données à la base des réflexions qui suivent sont issues d'une recherche plus globale[2] portant sur l'impact de la scolarisation de l'aîné sur la dynamique d'acculturation de familles migrantes vivant en Suisse Romande (voir tableau 1). L'originalité de la recherche est de donner la parole aux familles et de s'intéresser plus particulièrement à l'aîné, du fait de sa position particulière dans la famille. Les propos recueillis confirment cette spécificité : l'aîné se trouve investi d'un rôle d'ouvreur de chemins et passeur de mondes dans les deux sens, son expérience scolaire permettant notamment la formation des parents au métier de parents d'élève. La recherche montre par ailleurs que les valeurs, pratiques, langue(s) de la société d'accueil pénètrent en effet plus sûrement

[2] Recherche du Fonds National (PNR52) intitulée « *La scolarisation de l'aîné comme effet déclencheur d'une nouvelle dynamique acculturative dans des familles migrantes* », C. Perregaux, N. Changkakoti, V. Hutter, M. Gremion et G. Lecomte Andrade.

l'espace familial par le biais de l'école que par celui de la socialisation professionnelle ou de loisir des parents.
Divers critères ont présidé au choix des familles : elles sont issues de différents mouvements migratoires, reflètent la diversité des classes genevoises en termes d'origines socioculturelles et permettent dans une certaine mesure la comparaison avec des études du même genre menées dans d'autres pays (c'est le cas des familles originaires de pays du Maghreb notamment). Nous souhaitions également au départ interroger les similarités et les différences entre migration interne et internationale. Cette direction de recherche n'a malheureusement pas pu être poursuivie pour des raisons logistiques, mais les quelques entretiens menés avec des familles de migration interne donnent des pistes intéressantes, à creuser lors d'études ultérieures. Les autres critères concernent la composition des familles, qui devaient avoir au minimum deux enfants séparés par au moins deux ans, l'aîné devant être en âge de pouvoir s'exprimer en entretien (pas au-dessous de 10 ans).

Population	**Méthodologie**	
46 familles de Kosove, Portugal, Algérie, Tunisie, Togo, RDC, Cameroun, Rwanda, Erythrée, Soudan, Colombie, Chili, Argentine	Entretiens approfondis (environ 3 heures) avec les parents et l'aîné	Langues d'entretien : français, albanais et arabe (traductrices, espagnol (membre de l'équipe)
4 familles suisses d'une autre région linguistique		
3 groupes de femmes migrantes	Entretiens collectifs	

Tableau 1 : Dispositif de recherche

Dans la mesure où notre intérêt portait sur la manière dont les aînés et leurs familles font sens de l'expérience scolaire inscrite dans un parcours de migration, nous avons privilégié une approche qualitative et compréhensive (Bertaux, 2000 ; Coenen-Huther, 2001 ; Lepoutre & Cannoodt, 2005) permettant de faire émerger la parole des acteurs dans une co-construction de sens avec les chercheurs. Nous avons également opté pour une certaine « flexibilité méthodologique » (Dubar & Demazière, 1997), à savoir un va-et-vient constant entre terrain et théorie, entretiens et analyse. Les différentes étapes de l'analyse de contenu ont permis de mettre en évidence de grandes tendances concernant, entre autres, l'importance de la famille comme laboratoire d'intégration (Changkakoti, Gremion & Hutter, 2009), les transactions linguistiques au sein de la famille (Perregaux, Changkakoti, Gremion, Hutter & Lecomte-Andrade, 2008), la créativité mise en oeuvre par les parents pour faire façon des impératifs scolaires dans l'espace familial comme à l'extérieur (Gremion & Hutter, 2008). Dans un second temps nous avons identifié dans les récits familiaux des modalités particulières de relations familles-école qui nous ont permis d'établir des scénari allant de l'impuissance à l'adhésion au modèle pédagogique en passant par diverses formes de répartition des tâches et des territoires entre la famille et l'école (Perregaux, Changkakoti, Gremion & Hutter, 2010). Ces scénari ne sont ni cristallisés ni exclusifs, ils évoluent notamment avec les expériences successives de scolarisation de l'aîné puis des autres membres de la fratrie.

La présente communication se centre, pour répondre aux questions posées, sur les entretiens menés avec les jeunes et leur famille dont l'entrée à l'école d'ici coïncide avec le début de la scolarité. Il s'agit de 16 familles de notre échantillon dont l'aîné a commencé l'école en Suisse, auxquelles s'ajoutent cinq familles portugaises provenant d'une étude exploratoire sur le même thème. Nous évoquerons le cas échéant le vécu de cadets dans la même situation qui ont aussi pu être interrogés dans le cadre des entretiens familiaux.

3. Spécificité du vécu des familles migrantes

L'émotion est presque toujours au rendez-vous de la première rentrée scolaire. Elle est toutefois exacerbée lorsque le passage du monde familial au monde scolaire se double d'un passage de langues et frontières comme l'illustrent les propos de Borana en introduction de cet article. Elle est originaire d'une petite ville de Kosove et fait son entrée à l'école dans le cadre d'un grand établissement urbain trois mois après son arrivée en Suisse, au milieu de l'année scolaire. Elle se retrouve alors brutalement confrontée à un grand nombre d'enfants à la fois, tous inconnus et parlant tous une autre langue de même que les adultes. Le choc éprouvé inscrit l'expérience à tout jamais dans sa mémoire.

Dans cette situation, ni l'enfant ni les parents n'ont de repères. Si l'on reprend l'idée de rite, les parents ne peuvent donc préparer l'enfant au passage, comme le dit la citation introductive : ils ne savent pas « où ils les laissent ». La perte de repères inhérente à la migration invalide les expériences préalables du monde scolaire que les parents auraient pu faire au pays. La mère de Borana, une cadette, ne se souvient ainsi pas du premier jour d'école de son aînée au pays. Mère et fille connaissaient le quartier et les autres enfants, il y avait plus de continuité entre monde familial et scolaire, tous deux inscrits dans un contexte socioculturel et géographique familier. Malgré le changement de statut, le vécu de rupture a donc été moins fort.

Les récits recueillis montrent que le parcours migratoire exerce aussi une influence sur la scolarisation en fonction de l'ancienneté de la migration et des raisons et conditions de la migration. Le choc du premier jour et les éventuelles difficultés consécutives des premiers temps de la scolarisation sont plus ou moins prononcés en fonction de l'âge d'arrivée de l'enfant, sur un continuum entre l'enfant né ici et celui pour qui l'arrivée coïncide avec l'entrée à l'école. Les enfants nés dans le pays d'accueil ont une meilleure connaissance de leur environnement lors de l'entrée à l'école (relations de voisinage, contacts minimaux avec la langue véhiculaire) de même que leurs parents, même si ceux-ci savent souvent très peu de choses de l'institution scolaire elle-même. Plus l'arrivée dans le pays se rapproche du premier jour d'école, plus la négociation du passage du monde familial au monde scolaire devient complexe et potentiellement angoissante. Lorsque l'enfant est scolarisé en cours d'année, il « échappe » même aux éventuels rituels collectifs d'intégration mis en place dans la classe pour le premier jour. Dans notre recherche, le choc du premier jour a surtout été observé auprès de cadets, la plupart des aînés ayant commencé leur scolarité dans le pays d'origine. Cette situation constitue par ailleurs l'un des facteurs rendant parfois l'acculturation des aînés plus problématique (Berry, 2002) : leur enculturation dans le pays d'origine a été plus longue que celle de leurs cadets nés également « là-bas », ils ont fait l'expérience d'un autre système scolaire, leurs débuts dans la société d'accueil sont d'autant plus complexes. Pour eux, le choc est celui de l'entrée dans « l'école d'ici ». L'ancienneté du mouvement migratoire dans lequel s'inscrivent les familles joue aussi un rôle, dans la mesure où une communauté immigrée plus expérimentée et organisée peut constituer un étayage utile des parents.

Les enfants issus de familles réfugiées de pays en guerre[3], connaissent eux des voyages migratoires compliqués qui peuvent affecter les débuts de leur scolarisation de différentes façons.

> *Le dernier bon il est encore à la crèche, il va l'année prochaine en première enfantine[…]c'est plus facile… bon c'est différent le premier, parce que bon il sortait du Rwanda, de son cocon familial, il est allé dans les camps en exil alors revenir dans un pays différent de son pays où on parlait la langue…[…] Il va au cycle et il a des bonnes notes, il va en A, scientifique (rigole) et ouais… mais les premières années… justement suite à tout ce processus qu'il avait manqué tout au début, c'était pas, c'était pas aussi facile. C'était plus difficile ouais… il était plus distrait.[…] Il avait des choses dans la tête et puis je crois que*

[3] Pour cette recherche il s'agit principalement de familles de Kosove ou du Rwanda.

> *pour l'aîné c'est différent […] il venait d'un pays où il y avait eu la guerre et tout. Père du Rwanda.*

Les ruptures traumatiques précédant la migration peuvent rendre celle-ci plus problématique, l'entrée à l'école revêtant alors une importance toute particulière : elle peut soit renforcer le traumatisme, soit donner l'occasion d'une inclusion réparatrice et se transformer donc en facteur de résilience[4] comme le montrent différentes études (Bouteyre, 2004 ; Gakuba, 2004 ; Rousseau & Drapeau, 2000).

4. La fréquentation d'espaces de transition – préacculturation au monde scolaire ?

Les parcours scolaires des enfants de milieu populaire et immigré montrent que l'accès à l'éducation pour tous est loin d'être réalisée, en Suisse (Corradi, Vellacott & Wolter, 2005) comme ailleurs en Europe. En Suisse, les études pointent dès l'entrée dans la scolarité obligatoire une orientation discriminante à tous les étages du cursus scolaire (Haeberlin, Imdorf & Kronig, 2004, dont témoigne entre autres la sur-représentation des enfants issus de familles migrantes dans l'éducation spécialisée en Suisse (Kronig, Haeberlin & Eckhart 2000).

Lanfanchi (2003) montre que la fréquentation de structures d'accueil préscolaires facilite le passage des enfants migrants à l'école obligatoire[5]. Au-delà des bénéfices en termes de compétences socio-cognitives et linguistiques, l'étude plaide pour une opportunité précoce pour créer des liens entre familles et institutions.

Dans notre recherche, seul un quart des aînés ayant commencé l'école ici a fréquenté des structures d'accueil et parmi eux seule une fillette a abordé l'école avec une bonne maîtrise déclarée du français, les autres se situant sur un continuum entre aucune notion, à des compétences « moyennes ». Le temps de résidence et la fréquentation le cas échéant d'espaces d'accueil explique que l'entrée à l'école n'est en général pas vécue comme un choc. Les éventuelles difficultés scolaires ultérieures, même passagères, sont cependant attribuées par les enfants et les parents au manque de connaissances linguistiques de départ (même dans le cas d'un processus de migration interne). Les récits des familles concernant la suite de la scolarisation laissent entendre que fréquenter une crèche représente une pré-acculturation partielle, elles relèvent un véritable seuil qualitatif en termes de pédagogie, d'attentes des enseignants (et des parents) entre le préscolaire et la scolarité obligatoire. Cette préacculturation peut être positive, si elle met vraiment en relation la famille et l'institution, elle peut aussi être négative lorsque aucun espace d'intercompréhension ne peut être établi, comme pour ce père congolais :

> *Il y a eu beaucoup de différence avec la troisième : (elle) a bénéficié […] d'abord de l'expérience que son frère a eu beaucoup de problèmes ça nous a permis de rectifier le tir, de (pas) faire les choses qu'on a fait pour lui (le laisser le matin le reprendre le soir) on a fait autrement, si un des parents pouvait rester à la maison on la reprenait, on la laissait le moins possible en crèche.*

On constate par ailleurs qu'il y a un effet d'apprentissage des institutions pour les parents par le biais de l'expérience de l'aîné : ils sont plus avertis et se sentent notamment moins impuissants par rapport aux décisions prises par les professionnels. Les cadets bénéficient de l'expérience de l'aîné : ils parlent presque tous le français en entrant à l'école et sont bien plus nombreux à avoir fréquenté une crèche.

---

[4] Processus permettant de reprendre un type de développement malgré des circonstances particulièrement adverses (Cyrulnik, 2003).

[5] A noter qu'à l'époque, du fait de la décentralisation du système éducatif suisse, les âges d'entrée dans la scolarité obligatoire différaient selon les cantons, et que dans celui où notre recherche a été effectuée, même si l'école enfantine n'était pas obligatoire tous les enfants y allaient.

5. Des modèles pour penser la diversité des pratiques éducatives

Nous avons vu que dans le cas de familles migrantes, l'entrée à l'école représentait une double acculturation : au monde scolaire et à la société d'accueil. Des chercheurs comme Sabatier (2005) ou Dasen (2003) mettent évidence la nécessité de construire des modèles systémiques écologiques et culturels où les aspects de la culture et de l'écologie sociale sont tous deux pris en compte pour rendre compte de la diversité des processus de développement inter et intra-culturel. La niche de développement de l'enfant de Super et Harkness (1986) en est un exemple.

La rencontre familles migrantes-institutions préscolaires et scolaires met ainsi en rapport différentes pratiques et conceptions éducatives, différentes expériences et représentations de l'école. Ainsi Liliana, mère colombienne, doit apprendre à sa fille, que contrairement à ce qu'on lui a dit à la crèche, « la terre n'est pas sale ». Amalia, mère portugaise, se fait reprocher par l'enseignante de sa fille de l'abandonner parce qu'elle la met à la cantine tous les jours, elle culpabilise, mais n'a pas de voiture et travaille dans un endroit mal desservi par les transports publics. Liliana craint aussi que sa fille n'apprenne jamais à lire parce qu'elle ne fait « que du coloriage », alors que Alphonsine, mère togolaise trouve que l'école ici est beaucoup plus créative, mais demande un tel investissement aux parents, contrairement à ce qui se passe chez elle, qu'elle doit renoncer à ses propres projets professionnels pour mieux encadrer ses enfants.

Les exemples de Liliana et Amalia mettent en en scène la présence « d'irritants » (Sabatier, 2005) dans les interactions entre l'école et la famille, liés à des prescriptions normatives de l'enfance divergentes, qui peuvent provoquer des blocages de longue durée ou au contraire aider à la prise de conscience des différences et permettre l'établissement d'une zone de négociation (lorsqu'il existe une volonté d'ouverture).

Les scénarios que nous avons pu établir prennent appui sur ces modèles pour essayer de déterminer quels sont les termes de la négociation entre parents et enseignants. Pour reprendre très brièvement les exemples ci-dessus, Amalia et son mari se situaient au départ dans un scénario d'impuissance, recevant sans bien comprendre ni oser réagir les injonctions de l'enseignante. Avec l'expérience acquise avec leur aînée, ils se sentent plus sûrs d'eux pour faire respecter leurs valeurs à l'école et résister aux injonctions intrusives. Liliana et son mari s'inscrivent dans un scénario de délimitation des territoires éducatifs. Assez proches du modèle scolaire d'ici du fait de leur éducation et leur classe sociale d'origine, leurs relations avec l'école sont bonnes, mais ils souhaitent se distancier du modèle social reproduit par l'école, qu'ils perçoivent comme uniformisant et peu stimulant et vont donc mettre une attention particulière à la transmission à l'intérieur de la famille, de certaines valeurs identitaires fortes du point de vue familial et culturel. Alphonsine est elle-même passée par une école « à l'occidentale », elle se trouve donc au début d'autant plus dépourvue face aux exigences du métier de parent d'élève qu'elle ne s'y s'attendait pas. Ayant décidé, en concertation avec son mari, de se consacrer entièrement à l'accompagnement scolaire des enfants, elle acquiert des clefs de compréhension des enjeux scolaires dans la société suisse, mais intervient aussi dans le monde de l'école pour changer certains stéréotypes sur l'Afrique ou donner à une enseignante des clefs de compréhension permettant de revaloriser certains élèves migrants (autres que les siens).

6. En guise de conclusion : ritualité, famille et résilience

Plus la distance entre les normes familiales et les normes prescriptives de l'école est grande, plus un accueil ritualisé fait sens. Lorsque les implicites ne sont pas partagés, un dispositif visible, permettant l'explicitation des attentes, la transmission entre les différents acteurs et leur accompagnement, devient d'autant plus nécessaire. Même si cette ritualité existe autour de l'entrée à l'école, elle ne repose pas forcément sur la prémisse d'une diversité légitime des pratiques éducatives comme base à une acculturation réciproque entre familles et école.

L'entrée à l'école ne représente que le premier des passages qui ponctuent le cursus scolaire et mettent en scène à chaque étape la possibilité d'inclusion dans un nouveau cycle, mais aussi le risque d'exclusion. À ce titre, ils mériteraient parfois d'être mieux marqués. Les familles interrogées, malgré les difficultés évoquées se sentent ainsi relativement bien accueillies à l'école primaire, souvent abandonnées dans le secondaire et démunies par rapport aux processus d'orientation.

La famille, souvent déconsidérée par les professionnels, est également à revaloriser comme un laboratoire d'intégration et une ressource pour l'école, même lorsque ses références paraissent éloignées du modèle scolaire, comme le montrent notre recherche ou celles de Vatz Laaroussi et ses collaborateurs (Vatz Laaroussi, Kanouté, Rachédi & Duchesne, 2005).

Les réseaux sociaux créés par les familles migrantes et articulant des espaces familiaux (ici, au pays ou dans d'autres pays de migration), des espaces institutionnels (école, santé, parascolaire) et communautaires (associations de migrants) représentent par ailleurs d'importants vecteurs de résilience dans le parcours migratoire et en l'occurrence scolaire (Vatz Laaroussi, 2008). En Suisse les associations de migrants ne sont pas partenaires de l'école, mais le recours naissant à des médiateurs interprètes culturels constitue une ressource précieuse aussi bien pour les professionnels que pour les familles, ces médiateurs devenant parfois des personnages-clef dans les réseaux des familles migrantes.

7. Références

Bertaux, D. (2000). Du récit de vie dans l'approche de l'autre. L'autre, cliniques, cultures et sociétés, « *La vie comme récit », 1*(2), 239-256.

Bouteyre, É. (2004). *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*. Paris : Dunod.

Centlivres, P. (1981). *Naître, vivre et mourir - Actualité de Van Gennep (essais sur les rites de passage)*. Neuchâtel : Musée d'ethnographie.

Changkakoti, N., Gremion, M., & Hutter, V. (2009). Familles migrantes : une transmission culturelle négociée. *InterDialogos, 2*, 18-21.

Coenen-Huther, J. (2001). A l'écoute des humbles : entretiens en milieu populaire. Paris : l'Harmattan.

Coradi Vellacott, M., &. Wolter, S. C. (2005). L'égalité des chances dans le système éducatif suisse, Rapport de tendance CSRE no 9, (traduction de Milena Hrdina) http://www.skbf-csre.ch/information/publikation/tb9_fr.pdf

Cyrulnik, B. (2003). *Le murmure des fantômes*. Paris : Odile Jacob.

Dasen, P. R. (2003). Theoretical frameworks in cross-cultural developmental psychology: An attempt at integration. In T. S. Saraswathi (Ed.), Cross-cultural perspectives in human development: Theory, research, & applications (pp. 128-165). New Delhi: Sage India.

Demazière, D., & Dubar, C. (1997). Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion. Paris : Nathan.

Gakuba. Th. O. (2004). *La résilience des jeunes rwandais réfugiés en France et en Suisse*. Thèse de doctorat. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Gleyse, J., Marquié-Pacull, N., Valette, M., Masoin, C., & Canal, J.-L. (2002, 31 octobre) Un survol introductif des rites de passage dans l'Ecole publique en France. De l'institution à l'imaginaire ou l'institution de l'imaginaire. Biennale 2002. Accès : http://recherche.univ-montp3.fr/cerfee/article.php3?id_article=188

Gleyse, J., & Valette, M. (1999). Rites initiatiques et rituels de passage ou de purification, dans l'école, l'éducation physique et le sport, *Corps et Culture, 4*, Corps, Sport et Rites, [En ligne], mis en ligne le 12 octobre 2007. URL : http://corpsetculture.revues.org/document562.html. Consulté le 6 janvier 2010.

Gremion, M., & Hutter, V. (2008). Stratégies parentales et dynamisme éducatif : l'exemple de familles migrantes en Suisse. In G. Pithon, C. Asdih & S. Larivée (Ed.), *Construire une communauté éducative. Un partenariat famille-école-association* (pp. 129-146). Bruxelles : de Boeck.

Haeberlin, U., Imdorf, Ch., & Kronig, W. (2004). Von der Schule in die Berufslehre. Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche.Bern: Haupt.

Kronig, W., Haeberlin, U., & Eckhart, M. (2000). Immigrantenkinder und schulische Selektion: pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren. Bern: Haupt.

Lanfranchi, A., Gruber, J., & Gay, D. (2003). Succès scolaire des enfants d'immigrés: effets des espaces transitoires destinés à la petite enfance. In H.-R.,Wicker, R. Fibbi, R. & W. Haug, W., *Les migrations et la Suisse. Résultats du Programme national de recherche "Migrations et relations interculturelles"*. Zürich : Seismo.

Lepoutre, D., & Cannoodt, I. (2005). *Souvenirs de familles immigrées.* Paris : Odile Jacob.

Moro, M. R. (1999). *Psychothérapie transculturelle des enfants de migrants.* Paris : Dunod.

Moro, M. R. (2002). *Enfants d'ici, venus d'ailleurs*. Paris : la Découverte.

Perregaux, C., Changkakoti, N., Hutter, V., Gremion, M. & Lecomte Andrade, G. (2006). Quels changements la scolarisation de l'aîné-e peut-elle provoquer dans une famille migrante ? In *L'impact de la migration sur les enfants, les jeunes et les relations entre générations - Cahier thématique du PNR 52*, 8-13.

Perregaux, C., Changkakoti, N., Gremion, M., & Hutter, V. (2010). Des familles migrantes en recherche de dialogue avec l'école. In M. Mc Andrew, M. Milot & A. Triki (Ed.), *L'école et la diversité. Politiques. Programmes. Pratiques* (pp. 195-203). Québec : Presses de l'Université de Laval.

Perret-Clermont, A.-N. (1986). L'enseignement de la lecture et de l'écriture : initiation à un savoir, processus de différenciation sociale ou rite de passage ? In P. Centlivres et J. Hainard (Ed.), *Les rites de passage aujourd'hui : actes du colloque de Neuchâtel 1981*(pp. 107-114). Lausanne : L'Âge d'Homme.

Roberge, M. (2006) En guise de conclusion : pour une relecture de nos rituels dans la société contemporaine. *Ethnologies*, *28*, 2, 213-222.

Rousseau, C**.,** & Drapeau, A. (2000). Scholastic achievement of adolescent refugees from Cambodia and Central America. *Adolescence, 35* (138), 243-258.

Sabatier, C. (2005). La socialisation familiale dans une perspective interculturelle. In H. Desmet & J.-P. Pourtois, *Culture et bientraitance* (pp.37-60). Bruxelles : De Boeck.

Super, C. M., & Harkness, S. (1986). The developmental niche: a conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development, 9*, 545-569.

Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F., Rachédi, L., & Duchesne, C. (2005). *Favoriser les collaborations familles immigrantes école*. *Guide d'accompagnement*. Sherbrooke : Éditions de l'Université de Sherbrooke.

Vatz Laaroussi, M.(2008). Les familles immigrantes et leurs réseaux : des vecteurs de résilience intergénérationnels. *Bulletin de l'ARIC, 46*, 43–54. http://www.unifr.ch/ipg/ARIC/Publications/Bulletin/No46/05%20VatzLaaroussiM.pdf