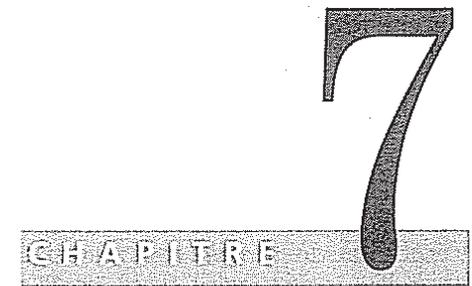


Pithon, G., Asdih, C. & Larivée, S. (Ed.). (2008).
Construire une communauté éducative. Un partenariat
famille-école-association. Bruxelles : de Boeck.



Stratégies parentales et dynamisme éducatif: l'exemple de familles migrantes en Suisse

Myriam GREMION et Valérie HUTTER¹

INTRODUCTION

En Suisse, le passage d'une migration de travailleurs à une migration familiale et, par conséquent, l'apparition d'élèves étrangers dans les systèmes éducatifs a fait émerger, à partir des années 1980, la question des modes de gestion de la diversité linguistique et culturelle à l'école (Gretler, 1989 ; Poggia, Perret-Clermont, Gretler et Dasen, 1995). Des pédagogies compensatoires visant à combler des lacunes chez des enfants définis comme « non francophones » et cherchant à les assimiler le plus rapidement possible, ont été mises en place. Elles sont notamment fondées sur l'hypothèse que les parents sont des « obstacles » à la réussite scolaire de leurs enfants. En effet, plusieurs recherches mettent en évidence les représentations négatives des acteurs scolaires sur l'implication des parents migrants dans la scolarisation de leurs enfants. Il s'agirait selon Payet (1994) de croyances qui induiraient une mise à distance des parents, une négation de leurs compétences éducatives et qui permettraient aux enseignants de conforter leurs représentations et de

¹ Université de Genève (Suisse)

maintenir leurs pratiques habituelles. Dans le même sens, Loiczer (1994) s'est interrogée sur le réel statut des parents en tant que partenaires, aux yeux des enseignants. Selon Gayet (1999), les enseignants considèrent le manque de participation active des parents aux réunions (ou leurs absences à celles-ci), la non-réponse aux convocations, etc., comme autant de signes d'une démission de leurs responsabilités, voire d'une « mauvaise éducation ».

Des recherches plus récentes soulignent les compétences et la flexibilité dont les parents font preuve et clament la nécessité d'une prise en considération de leurs savoirs (Vatz Laaroussi, 1994 ; Nicolet et Kuscic, 1997). Toutefois les représentations collectives, ressortant des premières études, s'appuient toujours sur l'invocation d'une certaine incompétence parentale. Une recherche réalisée à l'université de Genève (de Sousa, 2005), sur les représentations de futurs enseignants quant à l'implication des parents dans l'école, est très explicite à ce sujet. Selon les résultats, sept étudiants sur douze pensent que les parents qui s'impliquent peu sont « des parents étrangers qui ne parlent pas la langue, qui se désintéressent de ce que fait leur enfant, ou qui n'ont pas le temps » (p. 79).

Les ressources et capacités adaptatives des parents, tout comme celles de leurs enfants, ne semblent pas toujours prises en compte par les professionnels. L'accent est plus souvent mis sur des pratiques d'intervention pour développer ou renforcer les compétences parentales. Plusieurs exemples d'intervention de ce type sont d'ailleurs développés dans cet ouvrage, mais dans d'autres contextes (cf. Terrisse, Larivée et Blain, chapitre 3 de ce livre ; ou Pithon, Dumons, Bentini, Cazorla et Terrisse, chapitre 10).

La prise en compte et l'explicitation du point de vue des parents nous paraissent indispensables. C'est pourquoi nous abordons, dans ce chapitre, l'articulation famille – école – association en montrant les stratégies variées, développées par les familles migrantes, pour assurer l'intégration scolaire et sociale de leurs enfants, dans une démarche proche de celle des familles et des adolescents de milieu défavorisé (cf. Safont-Mottay et Lescarret, chapitre 5). Nous tenons compte de leurs préoccupations, de leurs besoins et de leurs attentes, comme le font Prévôt et Darsac (chapitre 2) à travers une enquête menée auprès de familles tout venant, et nous nous focalisons sur leurs forces plutôt que sur leurs manques.

1. PROBLÉMATIQUES THÉORIQUES

De nombreux auteurs se sont déjà penchés sur les processus résultant des contacts entre groupes culturels. Berry et Kim (1988), puis Bourhis, Moise, Perreault et Senécal (1997), se sont intéressés aux *stratégies d'acculturation* des populations migrantes et aux modes relationnels qu'elles induisent lorsqu'elles sont confrontées aux orientations d'acculturation de la communauté d'accueil. Quatre stratégies sont identifiées : l'intégration, l'assimilation, la séparation et la marginalisation. Elles dépendent des dispositions de la personne migrante à maintenir son identité et ses caractéristiques

culturelles d'origine et à adopter la culture de la communauté d'accueil, ainsi que, bien évidemment, des possibilités offertes par cette dernière. Précisons en outre qu'elles peuvent changer selon les domaines d'acculturation (politique, culturel, linguistique, économique et juridique). Camilleri *et al.* (1990) se sont intéressés aux *stratégies identitaires* mises en place par les personnes migrantes pour réduire la différence entre leur *soi idéal* et leur *soi réel* suite aux bouleversements engendrés par la migration. Il a proposé une typologie de ces stratégies en fonction du type de préoccupations privilégiées (pragmatiques ou ontologiques) et du niveau de cohérence recherché par l'individu.

Les *stratégies parentales* auxquelles nous faisons référence dans ce chapitre se distinguent des stratégies d'acculturation et des stratégies identitaires dans le sens où, bien qu'elles soient induites par la situation de migration et qu'elles touchent aux questions d'acculturation, elles ne sont pas mises en place à des fins personnelles de restauration identitaire. Leur visée est le bien-être et l'intégration d'autrui, en l'occurrence des enfants. Par ces stratégies, les parents s'efforcent de faciliter leur passage, réel ou symbolique, d'un *soi là-bas* à un *soi ici* et leur insertion quotidienne dans le pays d'accueil.

Pour discuter quelques-unes des stratégies mises en place par des parents migrants, nous nous appuyons sur le concept de stratégie élaboré par Vatz Laaroussi (1994) dans des recherches en contexte migratoire (acculturation) ou défavorisé (survie). Selon l'auteure, « ces stratégies () sont le montage spécifique effectué par les individus et les groupes entre leurs expériences, leurs attitudes et représentations et les pratiques d'ajustement aux environnements mises en œuvre au jour le jour » (p. 76). Cette notion est substantielle dans le cas de notre population car elle englobe également le lien que toute famille construit entre le passé, le présent et l'avenir, trois « réalités » constitutives de tout parcours de vie, mais qui sont exacerbées lors de la migration. En effet, pour ces familles, le passé renvoie souvent au *là-bas*, le présent à *l'ici* (et donc à un monde nouveau parfois long à appréhender) et au rapport entre *ici* et *là-bas*. Le futur renvoie, quant à lui, à une vie difficile à imaginer : les parents repartiront-ils, les enfants resteront-ils au pays d'accueil, devenu pays d'adoption ? Ces familles sont dans une dynamique du changement qui se rapporte à ces diverses réalités de référence. La trajectoire migratoire est une histoire commune qui transforme globalement la famille à différents niveaux. Parler de stratégies familiales permet de rendre compte des changements, adaptations et reconstructions identitaires que tous ses membres vivent collectivement mais aussi individuellement (Vatz Laaroussi, 2001).

Les principaux éléments constitutifs de ces stratégies sont fortement ressortis d'une recherche en cours sur le rôle de la scolarisation de l'enfant aîné dans des familles migrantes², dont l'hypothèse principale suppose que les

² Cette recherche s'intitule « La scolarisation de l'aîné comme effet déclencheur d'une nouvelle dynamique acculturative dans les familles migrantes » et fait partie du Projet National de Recherche 52 (n° 405240-69005) du Fonds National Suisse pour la Recherche scientifique (www.nfp52.ch). Elle est menée par l'équipe de la professeure Christiane Perregaux qui comprend les auteures citées.

familles entrent dans une nouvelle dynamique acculturative à partir du moment où l'ainé est scolarisé (Perregaux, Changkakoti, Hutter, Gremion et Lecomte-Andrade, 2006). Ce moment est particulier car il représente, quel que soit l'âge de l'enfant, une confrontation directe et constante avec une institution du pays d'accueil (et donc avec sa culture) que les parents pouvaient, jusque-là, éviter. Au moyen d'entretiens semi-directifs approfondis auprès de 40 familles (les parents et leur enfant aîné) de plusieurs origines, nous avons tenté de comprendre quels ont été les principaux changements survenus dans ces familles lors de la scolarisation des aînés en Suisse.

Lors des premières analyses, une caractéristique commune aux parents est apparue, à savoir leur capacité à se remettre en question et à chercher des compromis entre leurs pratiques éducatives, linguistiques et culturelles et celles de leurs enfants, souvent divergentes à la suite de leur entrée à l'école dans la société d'accueil. En partant du principe que « l'intégration scolaire de l'enfant migrant dépasse le cadre strict des rapports que le maître de classe établit avec les élèves » (Nicolet, 1995, p. 47) nous nous sommes intéressées alors aux stratégies parentales mises en œuvre pour favoriser chez leurs enfants « la réorganisation culturelle de leur personnalité » (Abou, 1981, cité par Nicolet et Rastoldo, 1997, p. 92).

2. POPULATION ET DÉMARCHE D'ANALYSE

L'échantillon que nous avons utilisé pour mettre en exergue les stratégies parentales se compose de seize familles migrantes de plusieurs origines, extraites du corpus de la recherche citée précédemment. Ces familles répondent aux caractéristiques suivantes. Elles ont :

- effectué une migration en Suisse depuis l'une des six régions suivantes : Amérique du Sud, Afrique subsaharienne, Maghreb, Portugal, Kosovo, autre région de Suisse d'origine linguistique différente ;
- migré pour des raisons économiques, politiques, professionnelles ou personnelles ;
- deux enfants au minimum (sauf dans une exception), dont un aîné d'au moins 10 ans (afin qu'il puisse formuler son récit de vie concernant son entrée à l'école) avec son frère ou sa sœur (de façon à déterminer le rôle spécifique de l'ainé dans les changements familiaux).

Les caractéristiques plus spécifiques des 16 familles sont indiquées dans le tableau 1.

Si nous avons choisi deux familles venant d'une autre région linguistique de Suisse c'est parce que le processus d'adaptation linguistique des enfants reste important (langue et contexte différents) et les stratégies parentales tout aussi laborieuses. Toutefois, l'intégration est plus facile puisque le fonctionnement scolaire est assez semblable dans l'ensemble du pays

TABLEAU 1

Principales caractéristiques des familles de l'échantillon

| Famille | Provenance | Nombre d'enfants | Date d'arrivée | Raisons de la migration |
|---------|----------------------------|------------------|--------------------------------|---------------------------|
| 1 | Suisse alémanique | 3 | En 1974 | Personnelle |
| 2 | Suisse orientale (Grisons) | 2 | En 1993 | Personnelle |
| 3 | Cameroun | 2 | En 2000 | Politique |
| 4 | Togo | 4 | En 1999 | Économique |
| 5 | Rwanda | 3 | En 1992 | Économique |
| 6 | Algérie | 3 | En 1992 (père), en 1993 (mère) | Économique |
| 7 | Tunisie | 1 | En 1979 (père), 1987 (mère) | Économique |
| 8 | Tunisie | 6 | En 1975 (père), en 1994 (mère) | Personnelle |
| 9 | Kosovo | 6 | En 1976 (père), en 1993 (mère) | Politique |
| 10 | Kosovo | 3 | En 1989 | Politique |
| 11 | Kosovo | 3 | En 1982 | Politique |
| 12 | Colombie | 2 | En 1988 | Politique |
| 13 | Colombie | 2 | En 2000 | Économique |
| 14 | Colombie | 2 | En 1998 | Économique et politique |
| 15 | Portugal | 2 | En 1989 (père), 1996 (mère) | Économique et personnelle |
| 16 | Portugal | 2 | En 1982 (père), en 1984 (mère) | Économique |

(notation des élèves, réunions de parents, classes de neige, etc.). Plusieurs recherches en Suisse sur l'intégration de migrants internes dans d'autres régions linguistiques du pays (Lüdi et Py, 1995) attestent que les différences entre migration interne et externe se ressentent au niveau politique (droit de vote, par exemple), au niveau social (exclusion), économique (salaires plus bas) ou encore religieux. Toutefois elles sont moins marquées au niveau des repères identitaires et culturels.

Axée sur une orientation compréhensive, la recherche a privilégié la démarche inductive et la mise en évidence de la complexité et la mouvance des interactions entre l'individu et son environnement. Par sa *flexibilité méthodologique*, selon l'expression de Dubar et Demazière (1997), « cette procédure [le va-et-vient constant entre échantillon, analyses et théories] permet aussi de formuler des propositions au milieu ou à la fin d'une recherche » (Deslauriers, 1991, p. 85). La récolte des données a donc été élaborée selon un canevas d'entretien visant à saisir les changements à travers différentes thématiques telles que : le projet et le parcours migratoire, le sentiment d'appartenance, les valeurs, les habitudes quotidiennes, le profil linguistique, les relations entre enfants et celles entre parents et institution scolaire. Des discussions et pré-analyses sur les entretiens réalisés ont conduit au repérage de stratégies mises en place dans un grand nombre de familles. La phase exploratoire d'analyse a nécessité plusieurs relectures afin de s'approprier le contenu des récits. La deuxième étape a consisté en un travail de repérage des indicateurs de stratégies qui a donné lieu à des regroupements amenant à une troisième étape de condensation et d'analyse des entretiens (Charmillot, 2002 ; Schurmans et Dominicé, 1997). Mais plutôt que développer des questions de méthode, nous nous concentrerons ci-après sur l'analyse des résultats.

3. STRATÉGIES PARENTALES LIÉES À LA SCOLARISATION DES ENFANTS

Lors de la scolarisation en Suisse du premier enfant, la famille se trouve confrontée à l'une des principales institutions représentant la société d'accueil : l'école. Bien que ce lieu, son système et sa culture, soient peu connus des parents, nous constatons que ces derniers fondent sur lui de grands espoirs, lui attribuent une importance considérable et sont prêts à s'investir pour assurer l'intégration et la réussite de leurs enfants. Plusieurs auteurs ont souligné cette sur-mobilisation des parents pour le succès scolaire des enfants, espérant que ces derniers réussissent mieux et se différencient d'eux-mêmes (Charlot et Rochex, 1996 ; Henriot-van Zanten, 1996 ; Nicolet et Kuscic, 1997).

Dans cette partie, nous tenterons donc de rendre compte des stratégies éducatives et familiales opérées, de manière volontaire, par les parents. Il s'agit, dans notre perspective, d'un travail de mobilité, de remise en question dans un but d'intégration scolaire et sociale des enfants. Ce travail rend possible la navigation de l'enfant entre les trois « mondes » que sont la famille, l'école et la société. Bien que des stratégies parentales s'observent à différents niveaux, nous attacherons ici une attention particulière à celles liées plus directement à la scolarisation. Six stratégies sont traitées. Elles se réfèrent aux projets d'avenir de la famille, aux questions identitaires, linguistiques, à

l'aménagement des valeurs éducatives, à l'importance de la réussite et de l'implication scolaires.

3.1 L'ajustement des projets

Nombreux sont les parents qui font état de leurs questionnements concernant un éventuel retour au pays. Ils souhaitent retrouver leur famille, leur mode de vie, leur travail et, dans bien des cas leur maison qui représente pour certains un projet de couple, de famille et pour laquelle ils sont venus en Suisse et ont économisé durant plusieurs années. Mais la plupart d'entre eux y renoncent (en tout cas actuellement) car leurs enfants sont scolarisés dans la société d'accueil et sont en train de s'y construire comme membres à part entière, malgré le fait qu'eux-mêmes ne se sentent pas forcément chez eux en Suisse. Deux motivations principales, liées à l'école, induisent les parents à changer ou à repousser leur projet de retour : a) ne pas perturber les enfants dans leurs parcours d'intégration scolaire en leur assurant une certaine stabilité et b) leur donner la chance d'une intégration réussie, les laisser devenir « enfants d'ici ».

« P³ : Je n'aime pas déménager. Pour moi ça ne serait pas un problème, mais un peu pour les enfants, de continuer à changer d'école, par ici, par là, ça serait un problème (/)¹ nous dit « J'aime être ici, je ne voudrais pas partir ». (/) En pratique, on pourrait changer, mais il faudrait changer d'école, apprendre l'allemand... » (Père provenant de Suisse orientale)

« M : Moi, c'est vrai, je suis... je suis née là-bas peut-être, je pourrais peut-être le reprendre encore, mais quand je pense à mes enfants, elles ont toutes leurs amies, elles ont vécu ici, mais c'est leur pays, qu'est-ce que j'enlève ? (/) Voilà, les faits sont comme ça, voilà, on est là et puis maintenant si les enfants acceptent d'être à l'école tout ça, et puis on fait une vie normale, quelle importance où je vais vivre ! » (Mère provenant du Kosovo)

L'école revêt donc une importance capitale pour ces parents qui sont prêts, nous le verrons, à faire de gros investissements, en particulier personnels et organisationnels. L'idée du retour est très présente dans le discours des interviewés. En arrivant ici, la plupart des parents pensaient repartir au plus vite, soit lorsque la situation au pays se serait améliorée, soit quand ils auraient gagné assez d'argent pour mieux vivre là-bas. Mais finalement, l'entrée à l'école des enfants les confronte à d'autres réalités plus pressantes et pragmatiques (le suivi des enfants, la garantie de leur réussite et leur socialisation) et les entraîne dans un processus prioritaire d'intégration des enfants. Ils prennent alors conscience de la vie que leurs enfants commencent à mener dans le pays d'accueil et mettent de côté ce projet de retour tant convoité, sans pour autant l'oublier. Il est source de doutes et de peines, mais la scolarité des enfants l'emporte :

« M : Elle a commencé ici. Mais je pense que pour les personnes qui commencent là-bas et viennent ici, c'est sûr (/) c'est plus difficile quand ils arrivent avec une autre

3 Dans les extraits d'entretien présentés, le sigle O est donné à l'interviewer, M à la mère, P au père et les chiffres 1, 2, 3, etc., aux enfants (1 = aîné-e).

langue, qu'il faut s'adapter, c'est pour ça moi je dis que... quand on dit : allez, et si on rentre au pays ? J'ai toujours ce souci-là. Si je rentre, comment ils vont commencer là-bas ? ! (Rit) L'école ! C'est pour ça, le plus difficile, c'est pour les enfants. » (Mère provenant d'Algérie)

3.2 Le développement d'une identité plurielle

La question de la dynamique identitaire dans un contexte de migration a déjà été traitée par plusieurs auteurs (Camilleri *et al.*, 1990 ; Malewska-Peyre, 2000) et sa caractéristique évolutive est aujourd'hui acceptée. On constate que les parents mettent en place des stratégies identitaires leur permettant de se situer entre ici et là-bas ; ils se disent colombiens ou portugais ou kosovais etc., vivant en Suisse, ou font preuve d'une « attribution identitaire personnelle navigante » :

« M : Nous on est portugais. Pour nous, on est un peu suisses, depuis le temps, on est suisses. Mais bon on est quand même portugais, c'est ça qui... dans notre tête on est portugais. On n'est pas suisses, mais les circonstances de la vie font qu'on est suisses. » (Mère provenant du Portugal)

On remarque l'ouverture d'esprit dont ils font preuve par rapport à leurs enfants. De par la naissance et en tout cas de par la scolarisation des enfants en Suisse, les parents assistent et participent à une « autre enculturation » de leur progéniture (Perregaux, 1994). Face à celle-ci, et malgré le fort sentiment d'appartenance des parents à la communauté d'origine, souvent exacerbé par la migration, on relève une acceptation de l'appartenance plurielle des enfants, une prise en compte de la différence intergénérationnelle induite par la migration. Les parents reconnaissent leur métissage culturel et identitaire – ce sont des enfants de deux pays, de deux cultures – et, dans la majorité des cas, le conçoivent comme un atout, comme un privilège dont il faut tirer le meilleur. Les parents étaient-ils conscients du fait que leurs enfants deviendraient « des enfants d'ici », qu'ils adhèreraient à des valeurs bien éloignées des leurs ? Peut-être pas. Nous pouvons imaginer que leur appartenance plurielle s'est imposée dans la famille malgré elle. Mais ce qui frappe dans les récits, c'est une certaine sérénité, une acceptation active de cette divergence d'opinions, de valeurs et d'appartenance. Avec le recul, les parents semblent respecter cette nouvelle identité et la favorisent pour le bien de leurs enfants.

« M : Mais la vérité est qu'ils ne sont ni 100 % suisses, leurs coutumes ne sont pas 100 % suisses, ni 100 % colombiennes non plus.

P : Ni 100 % colombiens non plus/ ils sont martiens. » (Parents provenant de Colombie)

« P : Exactement, c'est ce que j'allais dire, que finalement, dans leur conscience, dans leurs comportements, ils sont suisses (parle de ses enfants) (...). Ma femme qui est le contre-pouvoir, c'est elle qui rappelle toujours que nous avons une autre culture, que nous avons une autre langue, que nous avons un autre euh alors maintenant on est rentré dans une phase pour expliquer à 1 et 2, les grands que vous avez deux pays, la Suisse et la Tunisie, que vous avez deux passeports, que vous avez deux

cultures euh que vous êtes fiers d'être suisse, moi je skie, ma fille elle skie. » (Père provenant de Tunisie)

Parce qu'ils sont conscients que la Suisse est avant tout, voire aussi, le pays de leurs enfants, les parents font la démarche de naturalisation pour eux. Outre l'aspect officiel de la nationalité, ils savent que le sentiment d'appartenance et le processus identitaire se construisent au quotidien. Un travail constant de remise en question et d'adaptation de leurs pratiques et de leurs valeurs éducatives est alors mené. Les « marqueurs d'appartenance » sont réajustés, les familles musulmanes se mettent par exemple à fêter Noël et on voit apparaître des plats traditionnels tels que des « röstis » et de la « raclette » dans les cuisines familiales.

« O : Vous fêtez Noël ?

P : Pas vraiment, mais on fait un repas et on donne et reçoit des cadeaux. Il y a aussi beaucoup de gens de la famille qui ont eu la nationalité, alors on fête les fêtes suisses.

O : Vous fêtez les anniversaires ?

P : Oui. La même chose, avec les bougies, le gâteau. » (Père provenant du Kosovo)

La conscience du métissage de leurs enfants est telle qu'ils conçoivent même possible un mariage mixte, même s'ils avouent souvent une préférence pour un conjoint d'origine « proche » ou identique à la leur.

Ces exemples montrent la capacité et la volonté des parents de gérer la diversité sans vouloir l'anéantir, plutôt en l'utilisant comme vecteur de changements et d'évolution de la pensée, comme déclencheur de conflits restructurants.

3.3 Des pratiques langagières mouvantes

La thématique des pratiques langagières dans les familles migrantes a fait l'objet de plusieurs études (Deprez, 1994 ; Lüdi et Py, 1995 ; Billiez, 2003). Nous nous limiterons ici à démontrer la manière dont les parents (en tout cas ceux qui ont une langue première différente du français) gèrent la question des langues en famille, en lien avec la double appartenance de leurs enfants. Ils font preuve de méta-réflexion autour des pratiques langagières qui, souvent malgré eux, deviennent de plus en plus métisses.

Plusieurs parents affirment imposer, dans un souci d'attachement aux origines et à la famille restée au pays, l'utilisation exclusive de la langue parentale à la maison :

« P : Ici on ne parle qu'en espagnol ! Ça a toujours été comme ça... sauf dans le cas où il y aurait une personne qui ne comprenne pas l'espagnol. » (Père provenant de Colombie)

Mais petit à petit, avec la scolarisation de l'aîné – et de façon encore plus accentuée avec celle des cadets – la langue d'accueil s'installe à la maison avec insistance. Les parents commencent alors à s'interroger sur cette com-

munication intrafamiliale et sur les meilleures stratégies à développer, d'une part, pour ne pas oublier leurs racines tout en apprenant la langue dominante et, d'autre part, pour assurer une intercompréhension familiale

« P : Moi récemment j'ai réfléchi quand j'ai encore eu ce problème de la langue en parlant français : me faire comprendre avec mon fils. et je me suis sincèrement demandé si j'étais en train de le perdre. la communication avec mon fils parce que moi je maîtrise pas le français parfaitement et le suisse allemand lui il le maîtrise pas (.) j'ai cette question encore aujourd'hui est-ce qu'on est vraiment encore en mesure de communiquer avec un langage et de discuter un sujet en partageant la même intensité de discussion » (Père provenant de Suisse alémanique)

Ils répondent donc à cette variable inattendue de différentes façons (Deprez, 1994) :

- en exigeant l'emploi exclusif de la langue parentale ;
- en tolérant l'utilisation du français à la maison par les enfants ;
- en utilisant un mélange des différentes langues ;
- en mettant de côté leur langue au profit de celle de la société d'accueil

Voici quelques exemples qui illustrent ces options :

« M : (.) Je crois qu'ils ont accepté que maman parle le suisse allemand et puis ils répondent en français. Ça j'ai accepté. au début j'ai pas accepté (.) » (Mère provenant de Suisse alémanique)

« P : (.) Alors la vérité nous, dès le début, on a joué un peu ce qu'on appelle euh l'intégration. L'intégration, c'est-à-dire que dès le début, on a mis nos enfants à la crèche pour régler le problème de la langue alors mes enfants ils parlent très, très bien le français, ils parlent très peu l'arabe » (Père provenant de Tunisie)

« M : Ce que nous avons décidé, c'était de parler l'italien ensemble. la langue de la famille. (.) Et c'est vrai que, même ici à la maison, quand eux commencent à parler maintenant le français (.)

P : S'ils parlent en français, nous ne répondons pas. Je dis que je ne comprends pas » (Parents provenant de Suisse orientale)

3.4 L'aménagement des valeurs éducatives

Les principes auxquels adhèrent les parents dans d'autres contextes ne sont souvent pas applicables tels quels, sans risque de marginalisation des enfants. Constamment pris entre deux feux, ils tentent de concilier les divers systèmes normatifs et s'efforcent de trouver un équilibre qui permette aux enfants de se sentir à l'aise mais qui leur convienne également.

« M : (.) il faut toujours chercher cet équilibre oui, oui et ça c'est très difficile... pour nous... comment s'y prendre pour que les enfants, dans ce système, se sentent à l'aise tout en gardant nos valeurs, les valeurs de chez nous, ça c'est le grand défi » (Mère provenant du Togo)

On assiste à un changement dans les relations parents-enfants et ce, notamment par rapport au mode de communication, de prises de décisions et de négociations. Cet élément, tout en étant caractéristique de toutes les

familles, du fait des confrontations intergénérationnelles, peut être amplifié lors de la migration dans les familles où les ethnothéories parentales (Bril, Dasen, Sabatier et Krewe, 1999) divergent considérablement de celles de la société d'accueil. Plusieurs parents affirment avoir dû apprendre à communiquer (autrement) avec leurs enfants, car ces derniers intègrent, au contact avec la société d'accueil, d'autres styles de confrontation aux adultes et, en tout cas, aux parents :

« M : Oh, l'éducation que moi en fait je donne, j'essaie d'allier ce que j'ai eu comme éducation. Mais bon, je sais qu'on vit dans un autre contexte, faut pouvoir faire avec. Mais il y a des choses fondamentales, moi je me dis que ce soit (.) la politesse, il faut être poli partout, c'est pas parce que... il y a des valeurs sur lesquelles je suis intransigeante (elle rit) ! » (Mère provenant du Cameroun)

« M : (.) ils nous poussent sur des plans et puis voilà maintenant ça a changé c'est plus les parents dictateurs ou bien qui imposent tout mais on dialogue et puis on essaye de trouver chaque fois un compromis » (Mère provenant du Togo)

« O : Est-ce que vous pensez que vos enfants ont des valeurs différentes des vôtres ?

M : Ça c'est intéressant, sûr quelque part ils sont quand même influencés par notre côté aussi, je vous ai parlé justement des valeurs des autres et puis l'éducation des autres et puis on sent ça aussi. 3 moins, mais 1 elle est maintenant dans une sorte de « clinch » des fois où elle aimerait bien comme les autres mais elle est un peu retenue par nos valeurs et puis des fois aussi on dit que ouh il faut la mettre de nouveau un peu sur la bonne piste ou comme ça. On a quand même gardé les bonnes choses comme tu dis de la Suisse alémanique, un peu des choses qu'on aime aussi et puis évidemment on transmet ça à nos enfants mais on fait comme une sorte d'intermédiaire et finalement eux ils prennent encore une partie mais ils ont aussi derrière un peu les autres, c'est aussi attirant tout ce que les autres vivent » (Mère provenant de Suisse Alémanique)

Cette attitude est valable dans de nombreuses situations, notamment au sujet des sorties, des petit-e-s ami-e-s et de la répartition des tâches ; on observe alors un entremêlement des valeurs de la culture dite d'origine et de celle d'accueil.

D'autres valeurs, bien que considérées comme communes, s'expriment dans la culture d'accueil par des comportements différents, par exemple le respect, la politesse et l'honnêteté

« M : Donc c'est ça, donc à nos enfants on leur apprend à regarder ici les gens en face (rit), dans les yeux et quand on rentre au pays pour le regard on dit tu fais le contraire (rit)

O : Oui, c'est vrai que c'est pas facile... faut apprendre à changer

M : Oui, voilà et s'adapter chaque fois et c'est pas toujours facile, voilà » (Mère provenant du Togo)

Les parents sont donc obligés de faire un travail de mise en évidence des implicites culturels (Perregaux, 1994), d'explicitation constante de fonctionnements et de conventions afin de rendre leurs enfants conscients des nuances contextuelles, afin de leur éviter des paroles ou des comportements inappropriés induisant souvent des malentendus, voire des jugements négatifs.

tifs. Mais pour ce faire, les parents doivent tout d'abord eux-mêmes prendre conscience de ces mêmes implicites.

3.5 La nécessité de saisir les opportunités

La scolarité des enfants dans le pays d'accueil représente, pour la plupart des parents, une opportunité à saisir. Ils développent une réflexion à long terme sur les avantages d'une scolarisation réussie de leurs enfants. Ils se questionnent à partir de leur propre parcours de vie, de leurs expériences et leurs connaissances et définissent l'école comme une priorité. Bien que les causes de la migration, et donc le statut officiel octroyé en Suisse, ne soient pas identiques pour chaque famille, la volonté de réussite scolaire des enfants est pour tous très forte. Les raisons invoquées sont diverses mais les plus récurrentes sont celles de a) la possibilité du choix de la profession, b) l'apprentissage et le développement des connaissances, c) l'acquisition d'un statut socio-économique permettant une vie agréable et l'indépendance financière des filles.

Ils souhaitent que leurs enfants saisissent la chance d'avoir, à portée de main, un quotidien plus facile que le leur. L'exigence, la motivation et les encouragements sont alors pour eux des leitmotivs.

« P : Parfois nous nous posons des questions (rires) parce que nous sommes très exigeants mais en réalité elle est une très bonne élève »

O : Mais c'est aussi ce que vous avez fait pour qu'elle puisse réussir. vous avez fait des études. vous avez une profession »

M : Nous l'avons toujours motivée, nous avons essayé au maximum de la motiver »

P : Ça c'est la clé pour nous et nous le savons. Mais nous savons que dans son entourage ce n'est pas comme ça. Il y a seulement un certain nombre de cas » (Parents provenant de Tunisie)

Les parents s'engagent activement dans l'avenir de leur enfant, mais ils leur demandent également de s'investir dans leur réussite et ils leur font comprendre l'importance de l'école. L'extrait ci-dessous en est d'ailleurs une parfaite démonstration :

« M : Ça c'est moi. c'est les devoirs de maman. Les autres. c'est le maître qui lui a donné. ça. Et ça c'est moi (S'adresse à 3) : qu'est-ce qu'elle dit maman à H (2) pour le travail. (s'adressant à 2) qu'est-ce que je te disais pour le travail ? D'origine ? »

3 : Algérienne

M : Qu'est-ce que je te disais ? Tu te rappelles ? Quand tu ramenais tes devoirs de l'école. 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'as marqué les. 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 » ! Je lui dis : oui. Et après (rit), quand il ramène ses devoirs. J'arrive, il a déjà fini ses devoirs et il me dit : tiens. j'ai fini mes devoirs. donne-moi les devoirs d'origines algériennes (rit). Tu te rappelles ? Alors il faisait ses devoirs d'origines algériennes. pour qu'il puisse aller jouer dehors.

3 : Moi je fais pareil !

O : Et vous pensez. jusqu'à quand on doit faire un double effort ? Quand on est d'origine algérienne ?

M : (rit) Jusqu'au dernier jour

P : Jusqu'au dernier jour

M : Pour eux peut-être ce sera plus facile. parce que s'ils tiennent la route ils vont travailler, ils vont trouver leur place je pense. C'est pas comme nous qu'on vient de là-bas » (Parents provenant d'Algérie)

L'impression de devoir fournir un double effort (pour s'intégrer, réussir, etc.) revient de façon récurrente dans les entretiens. Les parents réalisent que leur statut de migrant les met en situation de vulnérabilité et que leurs enfants doivent toujours en faire deux fois plus pour obtenir une place dans la société. Les parents mettent beaucoup d'énergie à transmettre cette notion et souhaitent la faire adopter comme stratégie de réussite, comme une valeur à suivre.

3.6 L'ajustement par rapport aux attentes scolaires

La volonté d'intégration et de réussite des enfants ne reste pas un souhait illusoire, une attente passive de la part des parents. Ils s'impliquent, donnent de leur temps et négocient avec les enseignants (cf. Asdih, ch. 8 de ce livre). Un ensemble de stratégies pratiques est mis en place afin de répondre au mieux aux attentes scolaires à travers leur rôle de parents d'élèves.

Concernant le travail scolaire, nous avons pu observer deux types de pratiques :

- une aide pour les devoirs malgré certaines difficultés de compréhension car la langue n'est souvent pas la même et les moyens pédagogiques non plus :

« M : C'est vrai qu'ici la manière de faire les comptes c'est différent de chez nous hein »

O : De faire les comptes ?

P : Les calculs

M : Les calculs et tout ça, c'est très différent. Au début je regardais. je comprends rien du tout, les numéros sont tous comme ça. là c'est un sur l'autre. je sais pas c'est vraiment

O : C'est une autre méthode

M : Ouais donc heureusement que par exemple 1 quand elle avait ça à faire à la maison, les devoirs donc elle avait un exemple et moi je comprenais l'exemple. c'était après que je pouvais expliquer sinon je. si on me donne comme ça, tout d'un coup je dis mais c'est quoi ça, je comprends rien et par contre maintenant 2 elle a déjà une autre manière de faire, elle a comme des fleurs, les numéros sont tous autour et y'a un numéro au milieu donc il faut par exemple multiplier ou... quelque chose comme ça » (Parents d'origine du Portugal)

- l'adoption d'un comportement non interventionniste, justement pour ne pas compliquer les tâches d'apprentissage des enfants en leur ex-

pliquant les méthodes acquises durant leur propre scolarité. Cette stratégie peut facilement être considérée comme un désinvestissement parental, car à première vue rien ne permet de l'en différencier. Ce n'est que par l'échange, le dialogue entre enseignants et parents, que la raison du choix de ce comportement peut être déterminée. À ce sujet, il ressort de l'étude de Nicolet et Kuscic (1997) une volonté des parents « d'être mieux armés pour soutenir leur enfant dans leur scolarité, désir d'autant plus fort que les parents se sentent éloignés de l'école et de ses codes » (p. 40).

En ce qui concerne la participation aux réunions de classe et aux rendez-vous avec les enseignants, nous avons pu constater que ces moments de contact se révèlent souvent douloureux pour les parents de notre échantillon à cause des difficultés d'expression et de compréhension qu'ils rencontrent :

« M : Ah ! (Sa voix prend de l'ampleur) Ici, c'était très difficile, parce que je savais pas parler, et je voulais... la première réunion. () de mon fils, j'ai rien compris ! J'ai allé à la maison et je... j'ai pleuré ! J'ai parlé à mon mari et j'ai dit : tu vas aller, tu vas aller toujours à la réunion, parler à la maîtresse et tout, et... j'aimerais bien parler, comme au Portugal, et je peux pas... j'aime bien écouter la maîtresse, et écouter qu'est-ce qui se passe avec mon fils (très émue, pleure) » (Mère provenant du Portugal)

Cependant, ils tiennent à y participer afin de montrer, par leur présence, leur intérêt et leur soutien dans la scolarité de leurs enfants. Il faut souligner en outre que le rôle actif que les parents doivent jouer dans l'encadrement scolaire de leurs enfants est une nouveauté pour certains d'entre eux, notamment ceux arrivant d'Afrique subsaharienne et du Maghreb. Ils n'étaient pas habitués, dans leur pays, à être autant sollicités.

La scolarisation des enfants a également un impact sur l'intégration de leurs parents, elle les amène à des formes nouvelles de socialisation, par exemple les rencontres avec d'autres mamans et la contribution au fonctionnement de la collectivité (organisation de fêtes, anniversaires)

« M : La vérité au début j'aime pas la Suisse, au début oh chaque fois je pleure, chaque jeudi quand... y'a rien, je connais rien, quelqu'un ici, je parle pas avec les dames, j'ai pas d'intégration, j'ai pas sauf elle à l'âge de 1 année, j'ai rien

O : Et quand on a des enfants c'est plus difficile en fait

M : Oui mais après les enfants ça va... le début

P : Elle commence à s'intégrer par le biais de ses enfants, elle assiste aux réunions des parents d'élèves, aux entretiens » (Parents provenant de Tunisie)

4. LE DYNAMISME ÉDUCATIF PARENTAL

Grâce aux récits des parents rencontrés, nous avons pu mettre en évidence l'effort constant que ces personnes migrantes fournissent afin de comprendre, faciliter et mettre à jour une vie de famille dont les repères sont en pleine mutation suite à la scolarisation des enfants aînés. Les familles interviewées réagissent fortement aux nouvelles situations qu'elles ont à vivre ; ces situations sont certes imposées, mais parents et enfants se montrent acteurs

du changement. Dans cette perspective dynamique, notre propos n'était pas de répertorier des compétences parentales particulières, avec le risque d'entrer dans une logique dualiste de « présence/absence » de celles-ci, avec un objectif d'intervention auprès des familles. Nous avons préféré parler de stratégies parentales, en accord avec Vatz Laaroussi (2001) qui tente de saisir, d'identifier et d'analyser la diversité des processus familiaux en jeu dans la trajectoire migratoire. Nous avons tenté de les identifier sans pour autant vouloir les typologiser.

Ce sont ces stratégies, ce mouvement constant qui constituent un *dynamisme éducatif parental* évident : nos parents se mobilisent, tentent de comprendre, de se situer par rapport à de nouvelles valeurs, croyances et attitudes introduites dans la famille par leurs enfants. Malgré leurs propres difficultés d'intégration, leurs logiques scolaires et éducatives, parfois différentes des logiques majoritaires, leurs réticences à l'égard d'une société dont ils ne connaissent pas tous les fonctionnements et dont ils ne partagent pas forcément les valeurs, les parents rencontrés font preuve d'une grande capacité de distanciation par rapport à leur univers pour essayer d'en créer un nouveau avec leurs enfants. Il s'agit de les aider à faire le lien entre deux réalités sociales : celle d'ici et celle d'ailleurs.

Le concept de *dynamisme éducatif parental* fait référence à tous les efforts, les remodelages, les transformations, la participation et l'investissement dont ces parents font preuve. Il témoigne de la complexité des choix que ces familles ont à faire, choix qui se traduisent par des stratégies élaborées et conscientes afin de faire face à ces situations nouvelles et souvent déstabilisantes.

4.1 Discussion et perspectives futures

Afin de mieux aider les élèves migrants dans leur parcours scolaire, il est certes nécessaire d'intervenir auprès de leur famille, notamment sur la manière dont elles peuvent les encourager et les soutenir. Il est en effet important que les parents s'intéressent à ce qui se passe à l'école et qu'ils s'intègrent à la culture scolaire d'accueil. Mais ne faudrait-il pas également s'intéresser à ce que l'école véhicule et change au sein de la famille (Montandon et Perrenoud, 1994) ? Ne serait-il pas utile de s'interroger sur les « manières de faire » des parents afin que celles-ci soient prises en compte et puissent renforcer l'action de l'école (cf. Safont-Mottay et Lescarret, ch. 5 de ce livre) ? Plusieurs parents interrogés ont vécu la déqualification professionnelle en traversant les frontières ; ils étaient professeur, enseignant, psychologue, etc. dans le pays de provenance. Ils se retrouvent au chômage, femme de ménage ou livreur. Il semble facile d'oublier leurs compétences acquises précédemment, dans des contextes divers, et d'imaginer que dans la société d'accueil, ces familles commencent « à partir de zéro ». Toutefois, leurs compétences et connaissances sont attestées et variées, du fait de leur expérience migratoire. Elles servent d'outils pour accompagner leurs enfants vers une intégration, un équilibre

entre l'ici et l'ailleurs. Encore faut-il reconnaître et utiliser ces compétences au mieux (Togni, 1997)

Rendre compte des *stratégies parentales* et du *dynamisme éducatif*, dont les familles migrantes font preuve, nous a permis de changer de perspective et de comprendre de quelle manière les parents migrants font face à l'insertion de l'école dans le cadre familial. Ceci nous rend conscientes du fait qu'il faudrait aborder la collaboration entre acteurs scolaires et familles dans une optique de réciprocité et de reconnaissance mutuelle (cf. Asdih, ch. 8 de ce livre). Il s'agit davantage de mettre en place un partenariat dans une optique expert-expert entre l'école et les familles (cf. Maubant et Leclerc, ch. 1 de ce livre) plutôt que d'intervenir auprès de celles-ci dans une perspective d'emprise. Thin (2005) offre d'ailleurs une analyse critique des interventions éducatives visant à transformer et normaliser les familles populaires.

Un autre aspect, peu abordé ici mais néanmoins important, concerne l'intégration des parents comme « indicateur » du degré d'intégration de leurs enfants. Il est vrai que certains interviewés n'ont pas comme première volonté de s'intégrer dans la société d'accueil. Leur vie ici est (ou était avant la scolarisation des enfants) principalement tournée vers l'idée du retour, mais il n'en reste pas moins que leur souci premier est celui de la réussite des enfants. L'analyse des entretiens montre que ces familles favorisent l'intégration de leurs enfants (et semblent y réussir) bien qu'elles ne parlent pas toujours le français, ne comprennent pas toujours la manière dont est gérée l'école d'ici et veulent garder intacts certains principes éducatifs de chez eux (ici divergents). L'intégration des parents n'est donc pas, à lui seul, un indicateur pertinent de celle des enfants.

Nous avons vu, au cours de cette recherche, des parents prêts au changement pour assurer à leurs enfants un avenir meilleur de celui qu'ils ont connu. Ils font ainsi preuve d'un *dynamisme éducatif* qui est trop souvent confiné dans la famille et peu valorisé par les acteurs scolaires, alors que « si (...) les familles sont reconnues dans leur diversité, leur originalité et leur potentiel créatif (...), l'analyse de leurs stratégies devient un moyen privilégié de les rencontrer dans une dimension où elles sont actrices, pour les accompagner dans la promotion de leurs rôles tels qu'elles les jouent » (Vatz Laaroussi, 1994, p. 86).

BIBLIOGRAPHIE

- Berry, J. W. et Kim, U. (1988) Acculturation and mental Health. In P. Dasen, J. W. Berry et N. Sartorius (Ed.), *Health and Cross-Cultural Psychology toward applications* (pp. 207-236). Newbury Park, CA : Sage Publications.
- Billiez, J. (Ed.) (2003) *Contacts de langues Modèles, typologies, interventions*. Paris : L'Harmattan.

- Bourhis, R. Y., Moise, L. C., Perreault, S. et Senécal, S. (1997) Towards an interactive acculturation model : a social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32, 369-386.
- Bril, B., Dasen, P., Sabatier, C. et Krewer, B. (1999) *Propos sur l'enfant et l'adolescent quels enfants, pour quelles cultures ?* Paris : L'Harmattan.
- Camilleri, C., Kastarsztein, J., Lipiansky, E. M., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I. et Vasquez, A. (1990) *Stratégies identitaires*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Charlot, B. et Rochex, J.-Y. (1996) L'enfant-élève : dynamiques familiales et expérience scolaire. *Lien social et politique - RIAC*, 35, 137-151.
- Charmillot, M.-Y. (2002) *Socialisation et lien social en contexte africain : une étude de cas autour du sida dans la ville de Ouahigouya (Burkina Faso)*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Deprez, C. (1994) *Les enfants bilingues. langues et familles*. Paris : Didier Hatier.
- Deslauriers, J.-P. (1991) *Les méthodes de la recherche qualitative*. Québec : Presses universitaires du Québec.
- Dubar, C. et Demazière, D. (1997) *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*. Paris : Nathan.
- Gayet, D. (1999) *C'est la faute aux parents. Les familles et l'école*. Paris : Syros.
- Gretler, A. (1989) Recherche interculturelle : travaux suisses sur les problèmes scolaires des enfants de travailleurs migrants et réalisations institutionnelles des dernières années - une vue d'ensemble. In J. Retschitzky, M. Bossel-Lagos et P. Dasen, *La recherche interculturelle* (tome 2, pp. 253-267). Paris : L'Harmattan.
- Henriot-van Zanten, A. (1996) Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école : une relecture critique des analyses sociologiques. *Lien social et politique - RIAC*, 35, 125-135.
- Lorcerie, F. (1994) Les parents partenaires ? *Savoirs, Éducation, Formation*, n° 1, p. 45-74.
- Lüdi, G. et Py, B. (1995) *Changement de langage et langage de changement : aspects de la migration interne en Suisse*. Lausanne : l'Âge de l'Homme.
- Malewska-Peyre, H. (2000) Dynamique de l'identité, stratégies identitaires. In J. Costa-Lascoux, M.-A. Hily et G. Vermès (Éds.), *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires. Hommage à Carmel Camilleri* (pp. 19-54). Paris : L'Harmattan.
- Montandon, C. et Perrenoud, P. (1994) *Entre parents et enseignants un dialogue impossible ? Vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école*. Berne : P. Lang.
- Nicolet, M. (1995) *Quelle intégration de l'enfant non francophone dans l'enseignement primaire et secondaire ?* Lausanne : CVRP.
- Nicolet, M. et Kuscic, D. (1997) *École et familles : le point de vue des parents*. Lausanne : CVRP.
- Nicolet, M. et Rastoldo, F. (1997) *Regard de l'élève migrant sur son parcours scolaire et personnel*. Lausanne : CVRP/ Genève : CRPP.

- Payet, J-P (1994). Ethnicité et civilités dans l'espace scolaire. In M. Fourier et G. Vermès, *Ethnicisation des rapports sociaux : racismes, nationalismes, ethnicismes et culturalismes* (pp 96-102). Paris : L'Harmattan.
- Perregaux, C. (1994). *Odyssée : accueils et approches interculturelles*. Neuchâtel : COROME
- Perregaux, C., Changkakoti, N., Hutten, V., Grenion, M. et Lecomte Andrade, G. (2006). Quels changements la scolarisation de l'aîné-e peut-elle provoquer dans une famille migrante ? *L'impact de la migration sur les enfants, les jeunes et les relations entre générations - Cahier thématique du PNR 52*, 8-13
- Poglia, E., Perret-Clermont, A.-N., Gretler, A. et Dasen, P. (1995). *Pluralité culturelle et éducation en Suisse - Être migrant II*. Bern : Peter Lang.
- de Sousa, M. (2005). *L'implication des parents à l'école primaire : confrontation des expériences vécues et des conceptions : 12 points de vue d'étudiants en sciences de l'éducation, Licence Mention Enseignement*. Mémoire de licence en Sciences de l'Éducation, Université de Genève.
- Schurmans, M.-N. et Dominicé, L. (1997). *Le coup de foudre amoureux. Essai de sociologie compréhensive*. Paris : Presses universitaires de France
- Thin, D. (2005). Les familles populaires sous l'emprise des logiques éducatives dominantes à travers la scolarisation. *Carnets de bord*, 10, 67-78
- Togni, F. (1997). Rapprocher les familles et l'école : un enjeu pour réussir une éducation et une formation pour tous. In P. Béday-Hauser et C. Bolzman (Éds), *On est né quelque part mais on peut vivre ailleurs. Familles, migrations, cultures et travail social* (pp 351-366). Genève : IES
- Vatz Laaroussi, M. (1994). Stratégies familiales : pour un travail social avec les familles. In G. Pronovost (Éd.), *Comprendre la famille. Actes du deuxième symposium québécois de recherche sur la famille* (pp 73-87). Québec : Les Presses de l'Université du Québec
- Vatz Laaroussi, M. (2001). *Le familial au cœur de l'immigration. Stratégies de citoyenneté des familles immigrantes au Québec et en France*. Paris : L'Harmattan