

Classes populaires et devenir scolaire enfantin : un rapport ambivalent ? Le cas de la Suisse romande

Working classes and academic future for children: an ambivalent relationship?

The case of Western Switzerland

Christophe Delay



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4549>

DOI : 10.4000/rfp.4549

ISBN : 978-2-84788-677-1

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 septembre 2014

Pagination : 75-86

ISBN : 978-2-84788-676-4

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Christophe Delay, « Classes populaires et devenir scolaire enfantin : un rapport ambivalent ? Le cas de la Suisse romande », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 188 | juillet-août-septembre 2014, mis en ligne le 30 septembre 2017, consulté le 10 septembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4549> ; DOI : 10.4000/rfp.4549

Classes populaires et devenir scolaire enfantin : un rapport ambivalent ? Le cas de la Suisse romande

Christophe Delay

Plusieurs travaux ont souligné l'essor en France des ambitions scolaires des familles populaires tout comme leur variabilité en fonction de l'origine nationale ou des scolarités juvéniles. Cet article revisite ce débat au moyen d'une enquête qualitative réalisée en Suisse romande. S'il montre que les aspirations parentales varient en fonction de la nationalité, du type de diplôme et d'emploi ou des parcours scolaires juvéniles, il questionne aussi le sens de certains propos ambivalents quant à la poursuite d'études longues : on saisit in fine mieux certains sentiments contradictoires (fierté, peur de la trahison) en cas de réussite scolaire juvénile de même que des révisions des aspirations à la baisse en cas de difficultés, générées par un système scolaire qui s'est massifié tout en continuant à opérer son rôle de sélection.

Mots-clés (TESE) : choix de la formation, famille, milieu défavorisé, Suisse.

Le rapport au devenir scolaire enfantin des familles populaires a fait l'objet de nombreuses études, en France en particulier, certaines enquêtes mettant l'accent sur les transformations historiques du rapport à l'école de ces familles. S'appuyant sur des données d'enquêtes de la statistique publique, Poullaouec (2010, p. 15) souligne « la montée sans précédent de la préoccupation scolaire parmi les ouvriers » : entre 1960 et 2000, le baccalauréat, autrefois minoritaire, est devenu l'ambition minimale de la grande majorité des familles, qui désirent même que leurs enfants poursuivent des études supérieures. Plusieurs facteurs expliquent cet essor des ambitions scolaires : l'expansion économique des années 1950, l'avènement du collège unique qui dès 1975 scolarise tous les élèves quelles que soient leurs origines, la dévalorisation

des emplois ouvriers et la montée du chômage (1980-1990) ainsi que l'encouragement politique donné à la poursuite d'études (1985) ont incité les familles à orienter leurs enfants vers des « études longues » pour échapper aux emplois ouvriers. Ces résultats invitent dès lors à relativiser la thèse de Bourdieu et Passeron (1964) du désistement des classes populaires des études longues par l'intériorisation des destinées scolaires les plus probables dans cette classe.

D'autres enquêtes mettent en évidence la variation des aspirations scolaires au sein de ces familles. Brinbaum et Kieffer (2005) montrent ainsi que les parents immigrés ont des aspirations éducatives plus ambitieuses (bac général ou technologique) que ceux d'origine autochtone

(apprentissage ou bac professionnel), ambitions que les auteurs relient à la « sélectivité » de ces populations. En effet, leur niveau de formation est supérieur à celui des personnes de leur génération dans leur pays d'origine ; de plus, le choix de migrer implique une « motivation et un courage révélateurs d'une ambition très forte » (Brinbaum & Kieffer, 2005, p. 60) : la migration dans le pays d'accueil se traduit par un souci de réussite qui se cristallise autour des projets scolaires des enfants et d'une aspiration à la mobilité sociale ascendante. Pour Vallet (1996), ces « attentes plus fortes » expliqueraient la réduction des écarts de réussite entre Français et étrangers dans l'avancement de la scolarité de l'école élémentaire au collège.

Plusieurs recherches soulignent encore des attitudes familiales distinctes, en fonction des scolarités juvéniles (par exemple Terrail, 2002). Poullaouec (2010) montre que, effet de la massification, la modestie scolaire des familles ouvrières s'est peu à peu estompée en cas de réussite, leurs stratégies d'orientation se rapprochant de celles des cadres qui privilégient l'entrée au lycée général. Mais, contrairement à ces dernières qui maintiennent ces stratégies en cas de redoublement, celui-ci décourage les familles ouvrières et les contraint à accepter l'enseignement professionnel court, choix qui n'est plus valorisé *a priori*, mais accepté *a posteriori* comme une « réhabilitation relative de parcours scolaires marqués très tôt par l'échec » (Poullaouec, 2010, p. 27).

Ces travaux, d'obédience quantitative, négligent pourtant l'ambivalence des familles relative à l'avenir de leurs enfants, attitude difficile à cerner par le biais de questionnaires standardisés. Cette dernière a été décrite dans des travaux qualitatifs à propos des jeunes et des parents de milieux populaires (Ernaux, 1974, 1983 ; Terrail, 1990 ; Rochex, 1995 ; de Queiroz, 1995 ; Thin, 1998). Dans son ouvrage autobiographique, Ernaux décrit en effet sa propre trajectoire ascendante, jeune fille en réussite scolaire de parents eux-mêmes en ascension sociale, anciens ouvriers devenus petits commerçants qui, à la fois la poussent dans les études longues, souhaitant qu'elle continue leur promotion et « réussisse mieux qu'eux », tout en désirant paradoxalement qu'elle n'y parvienne pas, par peur qu'elle ne renie ses origines et ses proches ou que l'entourage ne les considère comme des gens « prétentieux », s'excusant régulièrement auprès d'eux (« on ne l'a jamais poussée, elle avait ça dans elle », Ernaux, 1983, p. 81). La jeune fille témoigne aussi d'une ambivalence face à ses parents dont elle a tour à tour « honte » à cause de leur inculture et qu'en même temps elle admire pour avoir voulu son « bonheur » (en lui achetant des livres), se culpabilisant de les mépriser. Ce désir

de « ne pas leur ressembler » constitue le moteur de son investissement scolaire. S'intéressant aux trajectoires de réussites d'enfants d'ouvriers ayant fréquenté l'université entre 1970 et 1990, Terrail (1990) constate aussi des sentiments juvéniles ambivalents envers les parents (oscillant entre mépris et compréhension de leur situation) ainsi qu'envers l'école (de la fascination au rejet). Ces derniers enjoignent aussi à leurs enfants de ne pas « être ouvriers comme eux » et en même temps de ne pas « oublier qu'ils sont enfants d'ouvriers », refusant parfois de les voir quitter le milieu d'origine.

De son côté, de Queiroz (1995) tente, en s'appuyant sur diverses recherches, de formaliser la matrice générale du point de vue populaire sur l'école : celle-ci est soumise au principe d'ambivalence ; la culture des dominés est toujours au moins partiellement sous la dépendance des symbolismes dominants et leur doit une bonne part de ce qu'elle est. Elle oscille perpétuellement entre refus et soumission, acceptation et rejet, admiration et révolte. Car les familles populaires n'ont les moyens ni de se soustraire complètement au jeu scolaire et de lui opposer un autre jeu, ni de le jouer complètement bien. Ainsi, bien des comportements apparemment contradictoires trouvent leur origine dans des situations impossibles où ils s'enracinent. La structure fondamentale du rapport populaire à l'école est un rapport d'affect divisé : « soit la confiance (doublée d'une réticence : on pourrait se faire avoir), soit la méfiance (doublée d'un espoir : on ne sait jamais, ça peut servir, ça peut marcher) et en fait, suivant les moments, les enfants, les configurations familiales, simultanément ou alternativement l'une et l'autre. » (de Queiroz, 1995, p. 75-76). Ce concept dynamique permet alors de penser un même choix comme étant le fruit d'une coexistence simultanée d'affects contradictoires (confiance mêlée de méfiance) ou d'une oscillation en alternance de sentiments dans le temps (confiance puis méfiance ou l'inverse), en fonction de l'évolution des familles.

Thin (1998) approfondit cette dynamique, en se basant sur l'analyse des propos de parents de milieux ouvriers non qualifiés d'enfants en difficultés scolaires. L'ambivalence qu'il décèle chez certaines familles est le produit d'un décalage : d'un côté, effet de la massification, le modèle des études longues s'impose à elles ; d'un autre, elles le reprennent à leur compte avec perplexité, en fonction de leur propre histoire et des expériences scolaires (empreintes de difficultés) les plus fréquentes dans leur entourage. Entre des études courtes, en apparence plus fiables, et des études générales longues, séduisantes mais aléatoires et aux débouchés plus lointains, les familles « hésitent comme entre un rêve difficile

à atteindre et une réalité plus tangible et plus accessible mais moins exaltante» (Thin, 1998, p. 135). Cette ambivalence est aussi exacerbée par l'évolution des scolarités enfantines qui oblige parfois à réviser des ambitions initiales : «on comprend qu'un certain nombre de parents soient gagnés par la résignation [...] et que les fortes attentes à l'égard de la scolarisation des enfants puissent basculer dans le renoncement lorsque les difficultés s'accumulent» (Thin, 1998, p. 140).

Cet article souhaite revisiter la question des aspirations scolaires, en s'appuyant sur une enquête qualitative relative au rapport à l'école des familles populaires en Suisse romande où, contrairement à la France, il existe peu de travaux sur ce sujet : en effet, les rares études, d'ordre quantitatif, se focalisent sur les transitions juvéniles de l'école à l'emploi et en déduisent parfois les comportements parentaux (Bolzman, Fibbi & Vial, 2003; Hupka-Brunner, Sacchi & Stalder, 2010). On cherchera à répondre aux questions suivantes : peut-on parler comme en France avec Poullaouec de familles ayant « intériorisé les enjeux scolaires » et plaçant « désormais l'école au centre de leurs stratégies éducatives » ? Existe-t-il des variations d'ambitions scolaires en fonction de l'origine nationale ? Les familles manifestent-elles une inégale résistance face aux difficultés scolaires enfantines, acceptant plus facilement le choix de l'enseignement professionnel court ? Attentif à la variabilité des aspirations, on s'efforcera de pointer d'éventuelles ambivalences dans les discours parentaux et de les relier aux théorisations existantes sur cette question.

L'ENQUÊTE

Cette recherche¹ visait à saisir le rapport à l'école primaire des familles populaires à une étape où le système scolaire genevois opère les premières divisions qui préfigurent le grand tri scolaire que constitue l'entrée dans l'enseignement secondaire inférieur, au terme duquel elles doivent se positionner par rapport à l'avenir scolaire et professionnel de leur enfant. On peut penser – à l'instar des travaux de Poullaouec – que ces dernières formulent déjà des projets en amont, dès l'école primaire. On s'est ainsi inséré dans un établissement scolaire situé dans un quartier de la ville de Genève, affilié au Réseau d'enseignement prioritaire qui reçoit – étant donné la forte concentration d'élèves de milieux populaires et étrangers en difficultés scolaires – davantage de ressources monétaires destinées à « favoriser l'égalité des chances en

matière de réussite scolaire » (Département de l'instruction publique, 2010). Une présence régulière *in situ* nous a permis d'observer les journées scolaires des élèves dans trois classes, puis d'accéder à leurs dossiers scolaires où figurait la profession des parents. Sur cette base, et cherchant à hétérogénéiser notre échantillon, on a sélectionné : 1) pour moitié, des familles exerçant une profession que l'on peut affilier aux catégories populaires car il s'agit d'emplois d'exécution (ouvriers, employés) impliquant des situations assujetties, répétitives et peu rémunérées dans les secteurs secondaires et tertiaires : les employés, en expansion en Suisse au détriment des ouvriers (Tillmann & Budowski, 2007), connaissent en effet, selon Schwartz (2002, p. 8), « des situations de travail et des conditions salariales qui sont proches des ouvriers » ; 2) un quart d'entre elles a été interviewé, selon les mêmes critères, sur la base d'un échantillonnage aléatoire effectué par le Service de la recherche en éducation ; 3) on a aussi fait appel au cercle d'interconnaissances d'étudiantes de master pour accéder à dix familles de nationalité suisse habitant en Romandie, hors du quartier enquêté. La majorité des entretiens, enregistrés, a été réalisée au domicile des parents, le plus souvent en présence de la mère, parfois des deux parents, quelques-uns ont eu lieu au café avec des pères. La durée variait entre une et plus de deux heures. Peu de familles ont décliné notre demande de rencontre. Plusieurs thématiques étaient abordées en entretien : le rapport parental à l'avenir scolaire et professionnel des enfants, aux devoirs, aux enseignants, à l'éducation et aux loisirs enfantins. 43 entretiens ont été réalisés avec 39 familles dont 4 ont fait l'objet d'une seconde rencontre pour approfondir certains points. 4 familles sur 10 sont suisses et 6 sur 10 d'origine migrante, issues en majorité des pays d'Europe du Sud et du Maghreb. Les mères sont peu diplômées, une minorité dispose de diplômes de niveau tertiaire non reconnus dans le pays d'accueil. Les élèves ont des scolarités (rapportées dans les dossiers) « bonnes » (N = 9), « moyennes » (N = 7), avec au vu du profil de l'établissement scolaire, une majorité (N = 23) ayant des « difficultés » : mauvaises notes, élèves étiquetés « en difficulté » en conseil des maîtres ou redoublant. Ces difficultés désignent sans surprise une réalité ordinaire en milieux populaires à l'école primaire².

Les analyses présentées ici se basent sur la manière dont les parents envisagent l'avenir scolaire et professionnel de leur(s) enfant(s). On a cherché à comprendre la variabilité des représentations, en les mettant en lien avec les scolarités enfantines, éventuellement celles de la fratrie et d'autres membres de la parenté élargie, avec la profession de chacun des parents, leur niveau d'études

Tableau 1. **Part de la formation générale et de la formation professionnelle au niveau secondaire supérieur en 2008**

	Formation professionnelle	Formation scolaire générale
Suisse	73,3 %	26,7 %
Suisse alémanique	79,8 %	20,2 %
Suisse romande	58,8 %	41,2 %
Suisse italienne	59,5 %	40,5 %
Canton de Genève	41,9 %	58,1 %

Source : chiffres tirés du rapport d'Amos, Evrard, Hrzi *et alii* (2010, p. 17).

(parfois leur propre rêve non réalisé), mais aussi le pays, voire la région, dans lesquels la scolarité avait été effectuée, autant de variables qui peuvent influencer sur le niveau des aspirations.

LE SYSTÈME ÉDUCATIF SUISSE ET LA PARTICULARITÉ GENEVOISE

La Suisse, comme l'Allemagne, se caractérise par un système de formation professionnelle en emploi «au carrefour de l'éducation et de l'économie» (Amos, Evrard, Hrzi *et al.*, 2010). Contrairement au modèle français qui privilégie la formation académique générale, en Suisse, la formation secondaire supérieure est fortement professionnalisée et se déroule le plus souvent dans le cadre de l'apprentissage salarié dit dual (60 % en 2000), permettant aux jeunes d'acquérir un diplôme après 2 ans (Attestation fédérale professionnelle) ou 3 ou 4 ans (Certificat fédéral de capacité [CFC]) et débouchant sur une entrée rapide dans le monde du travail salarié. Comparée aux autres pays européens, cette transition se fait de manière toujours relativement douce et linéaire en Suisse (Raffe, 2008), les taux de chômage des jeunes de 15-24 ans étant bas ; les apprentis signent un contrat avec un patron et se forment en entreprise (3-4 jours par semaine) au travail «pratique», ainsi qu'en école professionnelle (1-2 jours) aux savoirs «théoriques», recevant en échange un salaire de quelques centaines d'euros par mois. En agrégeant les apprentissages salariés à ceux, minoritaires, sous statut scolaire, il apparaît (voir tableau 1)

qu'en 2008, 73 % des jeunes inscrits au niveau de l'enseignement secondaire supérieur suivent une formation professionnelle contre 27 % une formation générale qui comprend le gymnase, école scolairement exigeante préparant, à travers la maturité, aux études universitaires ainsi que les écoles de degré diplôme qui ouvrent la voie à l'enseignement de niveau tertiaire (équivalent du supérieur français) des Hautes écoles spécialisées (HES). Il existe de fortes disparités régionales quant à la nature des diplômes «poursuivis» : les jeunes alémaniques privilégient la formation professionnelle tandis que les Romands et les Suisses italiens se tournent davantage vers la formation académique générale.

Le système scolaire helvétique est très ségrégatif : il sélectionne les élèves à un âge précoce (12 ans) et les oriente à la fin de l'école primaire vers des filières de l'enseignement secondaire inférieur dans des voies inégalement prestigieuses en fonction de leurs notes (Meyer, 2009). Ces orientations sont largement irréversibles : les meilleurs élèves (en très large majorité d'origine favorisée) sont regroupés dans des classes A à «exigences étendues» ouvrant à la voie royale du gymnase tandis que les moins bons (beaucoup plus souvent d'origine défavorisée et migrante) sont orientés dans des classes B à «exigences élémentaires» fermant la porte du gymnase mais ouvrant celle des formations professionnelles ou encore des écoles de degré diplôme. Les études PISA ont montré que ce système figure, du fait de cette sélection, parmi les plus inégalitaires en Europe (OCDE, 2005).

Le système éducatif genevois comporte des spécificités. Les élèves sont ceux qui en Suisse marquent la pré-

férence la plus forte (58 %) pour les études de type « généraliste ». Seul un quart se trouve en apprentissage salarié ; lorsqu'ils optent pour la voie professionnelle, ils privilégient les formations en école à plein temps (école de commerce, apprentissage scolarisé : 20 %) plus développées ici qu'en Suisse allemande. Cette spécificité tient à trois facteurs (Amos, Evrard, Hrizi *et al.*, 2010) : tout d'abord, Genève, proche de la France, est influencée par le modèle de formation en école généraliste ; ensuite, le cycle d'orientation n'est pas très sélectif : 70 % d'une cohorte achève sa scolarité obligatoire dans le niveau le plus exigeant, et de ce fait accède à la filière gymnasiale, socialement valorisée ; enfin, le canton est pour l'essentiel une agglomération urbaine. En 2008, ce canton universitaire connaissait les taux de maturité gymnasiale par classe d'âge les plus élevés de Suisse au contraire des cantons ruraux de Suisse alémanique centrale où les jeunes font le choix de l'apprentissage qui y est solidement implanté.

ÉCHAPPER AU « DESTIN OUVRIER » PAR LA POURSUITE D'UNE FORMATION EN ÉCOLE : LES SOUHAITS DES PARENTS MIGRANTS

Il ressort des analyses que les familles populaires se montrent aujourd'hui concernées par les enjeux scolaires, envisageant souvent l'école comme moyen potentiel d'ascension sociale lorsque leurs enfants sont en réussite, ou du moins ne se trouvent pas en échec scolaire. Ceci vaut en particulier pour les parents de condition immigrée qui partagent tous, indépendamment du diplôme atteint, le fait d'être intégrés tout au bas de la hiérarchie des métiers dans des postes d'ouvriers ou d'employés non qualifiés, la valeur d'échange des acquis scolaires étant difficile à faire valoir pour eux (Levy, Joye, Guye *et al.*, 1997). Mentionnant des souhaits pour leurs enfants, ils récusent leur activité professionnelle au rang de figure repoussoir, espérant que ces derniers puissent continuer dans la voie des études et ainsi échapper à la condition ouvrière non qualifiée, marquée par la pénibilité physique, un travail « salissant » :

Je dis : « si vous étudiez, vous pouvez avoir une vie plus facile, un travail plus propre que le mien », parce que le polissage c'est un travail sale. S'ils arrivent à trouver quelque chose de mieux, ça sera bien pour eux. Ils peuvent être profs même de primaire, déjà on est contents (couple D., ouvriers polisseurs, Portugais naturalisés Suisses, formation courte, 2 fils en réussite scolaire³).

Ces parents ne vivent pas leur métier sur le mode de la fierté mais davantage sur le mode de la honte (Beaud & Pialoux, 1999). Ils aspirent à ce que leurs enfants poursuivent une formation post-obligatoire, de préférence dans la voie générale ou professionnelle en école à plein temps, scolairement exigeante⁴, leur permettant d'obtenir des qualifications à faire valoir sur le marché du travail, voire de poursuivre dans la voie des études. On sait en effet que l'obtention d'une qualification dans ces filières offre – à des degrés certes inégaux – le plus de chances de rester ultérieurement dans la voie des études (Département de l'instruction publique, 2011). Dans les années 1990 déjà, Decarro (1998, p.4) confirmait cette tendance à Genève – réaffirmée depuis –, écrivant que la « préférence pour les études [...] s'exprime dans tous les milieux, y compris dans les familles d'ouvriers et d'employés, à la faveur de la démocratisation des études ». Il soulignait que la part des élèves des filières « générales » et « professionnelles » en école augmentait nettement au détriment de celle des apprentis en entreprise en net déclin depuis le milieu des années 1970.

Ces parents méconnaissent le système de formation genevois, ayant migré en Romandie après une scolarité effectuée au pays d'origine, raison pour laquelle ils évoquent la poursuite indifférenciée d'« études si possible longues », au projet et à l'horizon vagues (« le plus loin » « jusqu'à la fin ») devant permettre d'acquérir des diplômes exprimés de manière floue :

Si je dois les porter, je vais jusqu'au bout avec mes enfants... s'il dit « moi je fais des études », bon d'accord, qu'ils aillent le plus loin possible. De mon côté je donne tout. Je trouve l'école c'est sacré. Il faut étudier dans la vie, avoir un papier dans la main (Mme Y., serveuse de restaurant, Tunisienne, 2 fils).

Il est certes difficile de savoir ce que les parents entendent par « des études ». On peut penser que beaucoup privilégient, sans le dire explicitement, la filière de type académique qui prépare à l'université. Pour les parents mieux dotés sur le plan scolaire, en particulier les Maghrébins, l'avenir se décline sous forme de longues études spécifiées explicitement, se basant sur le modèle français du bac expérimenté durant l'adolescence au pays d'origine, quand bien même leurs enfants peuvent connaître des difficultés scolaires ; ils se montrent persévérants dans leur désir de poursuite des études longues. Le métier d'ouvrier est clairement rejeté ainsi que la voie de l'apprentissage, filière peu développée au Maghreb, associée dans les propos des parents aux mauvaises fréquentations et synonyme de « carrière négative » :

J'aimerais qu'il continue jusqu'à l'université, je veux pas qu'il fasse un apprentissage plus tard, après les jeunes traînent [dans la rue] (Mme B., couturière au chômage, Marocaine, formation courte, fils à la scolarité moyenne).

C'est son avenir l'école, un diplôme, mais pas n'importe lequel, je veux pas un serrurier, je veux un médecin, quelque chose que j'ai pas fait. Qu'il ait le plus haut niveau! L'université, il faut faire le doctorat, ils peuvent le faire. Mon rêve, c'est qu'ils fassent des hautes études, l'autre jour il m'a lu un mot, j'étais tellement fier, j'avais les larmes aux yeux (M. Z., parqueteur au chômage, Marocain, formation bac général, 2 fils, l'aîné avec quelques difficultés scolaires, le cadet sans difficultés).

On peut penser que M. Z. reporte ses aspirations scolaires déçues sur la génération de ses enfants : il nous explique en effet qu'il aurait souhaité poursuivre des études universitaires à son arrivée en Suisse mais qu'il a dû y renoncer pour pouvoir nourrir sa famille, se rabattant sur une courte formation de parqueteur.

Les travaux de Brinbaum et Kieffer (2005) montrent que les parents ouvriers maghrébins se démarquent de leurs homologues portugais et français par l'importance accordée aux filières longues générales, surtout pour les parents possédant eux-mêmes ce diplôme. Le baccalauréat signifie alors une sortie de « la condition ouvrière », ce d'autant plus qu'ils subissent plus que d'autres l'épreuve du chômage et qu'ils sont confrontés aux difficultés d'insertion de leurs enfants sur le marché du travail.

Un autre élément confirme que la notion vague d'« études » signifie indirectement une voie scolaire « exigeante » : bien qu'ils laissent leurs enfants choisir leur avenir professionnel, il leur arrive de formuler un souhait. Les professions les plus citées sont en lien avec la tertiarisation de l'économie genevoise : la catégorie des fonctionnaires d'État (pour les filles : infirmière, secrétaire ; pour les garçons : employé de la poste, enseignant) est valorisée, car le métier offre une sécurité que les parents ne connaissent pas ; les professions libérales (médecin, avocat) également, car elles sont « bien payées » et perçues comme « utiles », signe que les familles issues de la migration qui voient la Suisse comme pays des opportunités nourrissent de réelles ambitions pour leurs enfants qui ne se réduisent pas à l'espoir de « s'en sortir » que relève Thin (1998) dans son enquête. En Suisse romande, Bolzman, Fibbi et Vial (2003) montrent, statistiques à l'appui, les meilleurs parcours scolaires des jeunes d'origine

espagnole ou italienne des milieux populaires entre 18 et 35 ans par rapport aux autochtones : ils sont moins souvent titulaires d'un CFC au profit de diplômés des filières générales ou professionnelles en école à plein temps et de niveau universitaire. Ils l'expliquent par la particularité des aspirations scolaires élevées des familles migrantes.

Ce qui paraît surprenant dans ces propos parentaux, c'est l'absence d'ambivalence explicite par rapport aux scolarités (bonnes, moyennes) enfantines. Ne préside ici que le désir de voir leurs enfants quitter la condition ouvrière et non le sentiment de trahison de classe évoqué par Ernaux (1974), Terrail (1990) ou Rochex (1995). On peut penser que les parents ont d'autant moins de raisons de refuser que leurs enfants quittent le milieu populaire qu'eux-mêmes sont fortement diplômés et ont dû accepter à leur arrivée en Suisse des emplois subalternes ne correspondant pas à leurs qualifications : de ce fait, ils ne s'identifient pas à la classe ouvrière. Périer suggère lui aussi que la réussite scolaire des enfants rejailit sur les parents « moins enclins à y déceler une trahison de classe qu'à éprouver un sentiment de fierté teinté de revanche sociale, à voir leurs enfants s'extraire d'une condition [...] s'apparentant [...] à la vie repliée des familles populaires et immigrées regroupées dans les quartiers d'exil. [...] Ce processus peut s'avérer d'autant plus efficace que la famille ne s'identifie pas à la classe ouvrière » (2005, p. 191).

«ÉTUDES» OU APPRENTISSAGE SALARIÉ ? : L'AMBIVALENCE DES FAMILLES «AUTOCHTONES»

Contrairement à celles issues de la migration, les familles d'origine suisse dans notre enquête manifestent des aspirations scolaires moins « ambitieuses » pour leurs enfants en « réussite » et se montrent plus ambivalentes par rapport aux études « longues ». Sans pour autant renoncer à cette voie, elles sont « ouvertes » à, voire valorisent fortement, l'apprentissage dual, qui offre une qualification professionnelle débouchant sur des métiers qualifiés, concrets et clairement identifiés. Cet attrait s'explique aussi par le fait que, dans notre échantillon, elles sont plus souvent titulaires d'un CFC obtenu en Suisse (ce diplôme leur est plus familier) – plus souvent dans la filière scolairement exigeante du commerce – et qu'elles sont plus stabilisées sur le plan professionnel notamment dans des métiers d'employés qualifiés de la fonction publique offrant la sécurité de l'emploi.

Mme K. illustre cette ambivalence – mélange de prudence et de pragmatisme populaires – à faire poursuivre à tout prix son fils dans la voie des études, attachée au principe d'autonomie des décisions enfantines. La perspective des « études » ne comporte-t-elle pas un risque et un coût, sans assurance de réussir – les scolarités difficiles des camarades de son fils lui rappellent quotidiennement ce risque –, d'où ce rapport à l'avenir prudent, fait d'attentes par rapport à ce qui pourra advenir plus que d'un projet d'avenir explicité et maîtrisé ?

Q. : Vous avez un souhait pour le futur ?

Tout dépend l'évolution qu'ils ont à l'école. Yvan aimerait tellement être vétérinaire que je vais le pousser à travailler à l'école. Mais non, je peux pas me projeter plus tard...

Q. : Vous souhaiteriez qu'il aille loin dans les études ou pas forcément ?

Qu'il fasse ce qu'il aime. Je vais pas le pousser dans les études s'il aime pas pis qu'il fasse 5 ans d'études pour que finalement il fasse main-d'œuvre, parce qu'il peut pas. Qu'il gagne honnêtement sa vie tout en ayant du plaisir (assistante maternelle, CFC de vendeuse, Suisse, mari chauffeur livreur, d'origine turque, scolarisé en Allemagne, apprentissage de technicien, 2 enfants en réussite).

Quant à Mme M., elle adhère au souhait de son fils d'entrer à l'avenir en apprentissage salarié, évoquant au passage des études longues dans la voie générale qu'elle ne semble que peu envisager à l'instar de son mari, « indifférent » par rapport à son avenir. Comme si les études générales longues étaient certes séduisantes (« c'est intéressant ») mais aléatoires et aux débouchés lointains (« c'est long »), en plus de leur être « étrangères ». Sans que cette option ne soit complètement fermée, elle imagine plutôt une poursuite éventuelle d'études supérieures dans la voie professionnelle, après l'obtention du CFC. On peut penser que l'intérêt de l'enfant pour les voitures lui été transmis par son père apprenti mécanicien dans un canton rural :

Q. : Vous parlez des fois de son avenir entre vous ?

Alors au début il m'a dit « je veux être vétérinaire », maintenant, plus il grandit, il adore les voitures.

Q. : Vous avez un souhait pour lui plus tard ?

Mon mari il s'en fout mais le meilleur sera le mieux ça c'est sûr. C'est clair, vétérinaire c'est intéressant, mais c'est long. Faut presque faire des études de médecine, on s'est renseigné. Déjà, il est pas très études, lui ce serait plus apprentissage, avoir un métier⁵. Moi je pense que oui on peut accepter, admettons, il va faire 3 ans d'apprentissage, il a le diplôme pis il peut changer, « ah ben je vais reprendre des études ». À moins qu'il étudie encore jusqu'à 30-40 ans, je pense pas, mais ça veut rien dire (femme au foyer, scolarité obligatoire, mari

conducteur de tram de la fonction publique, CFC de mécanicien automobile, Suisses, fils orienté en section A pré-gymnasiale).

L'apprentissage dual est valorisé dans les cantons plus ruraux, notamment chez les petits artisans indépendants cherchant à transmettre leur entreprise familiale à la génération suivante (en France, voir Moreau, 2003). Bien que traditionnellement affiliés aux classes moyennes, ils en constituent la fraction la plus « populaire » (Bosc, 2008, p. 44). La famille V. vit dans un village de la campagne fribourgeoise romande dans la maison familiale héritée des parents de Monsieur. Ce dernier a travaillé toute sa vie dans la menuiserie familiale aux côtés de son père avant que celui-ci ne parte à la retraite et lui transmette l'atelier de fabrication destiné à la restauration des bâtiments. Actuellement, il gère (et travaille à) l'entreprise qui emploie sept ouvriers et forme trois apprentis ; son épouse effectue les paiements durant son temps libre. En entretien, elle reconnaît sa préférence partagée par son mari que leurs enfants puissent reprendre l'entreprise familiale, valorisant le « travail manuel » ; ne voulant pas décider de l'avenir de ses enfants pour autant, elle laisse la porte ouverte à une poursuite des études qui pourrait déboucher sur des métiers (comptable) utiles à la gestion de l'entreprise familiale. L'option de la voie pré-gymnasiale est évoquée avec prudence. Mme V. insiste pour dire qu'ils n'ont pas poussé l'aîné dans cette voie :

Martine est beaucoup plus manuelle que son frère. Elle est souvent à l'atelier avec son père à peindre, l'aider à visser. Grégoire pas. C'est un intellectuel quand même plus. Il est pas manuel, il est un peu gauche (rires). [...] On a été voir là au forum sur les métiers. Il a regardé l'école des métiers, il savait pas trop. Faire le gymnase aussi. Moi je le vois pas tant menuisier, pour l'instant, mais ça peut changer. Il adore l'école, partout ça va très bien, mais les travaux manuels alors [non], à moins qu'il fasse vraiment des études pis qu'il arrive après à être au bureau, faire des calculs. Ben ça c'est clair qu'il faut aussi. Je sais pas.

Q. : Votre mari il aimerait bien qu'il reprenne ça Grégoire ?

C'est vrai qu'au fond de lui je pense qu'il aimerait quand même. C'est pas parce qu'on a une entreprise qu'on va les pousser à faire ça. Ma foi si un jour on doit arrêter, on arrête. Martine, je la vois pas faire des études par contre. À l'école ça va très bien mais elle est trop manuelle. Plutôt faire un métier. Faudra voir. Déjà voir comment ça part pour aller au cycle d'orientation, parce qu'ils doivent faire beaucoup plus de travail. D'ailleurs aussi on l'a pas poussé hein, on lui a dit « tu fais tes examens et pis tu vas où tu veux, où t'arrives ». On voulait pas le pousser être en pré-gym. Il a super bien réussi (auxiliaire de supermarché, CFC de vendeuse et de commerce,

mari CFC de menuisier, Suisses, 2 enfants en réussite, aîné pré-orienté dans la filière pré-gymnasiale).

On peut penser que cette famille (et la précédente) manifeste une ambivalence par rapport à l'avenir des enfants similaire à celle évoquée par Ernaux (1974, 1983) à propos de ses parents : d'un côté, la bonne scolarité des enfants incite les parents à envisager avec fierté une poursuite des études longues qui signifierait une promotion sociale et une sortie des enfants de la condition ouvrière; d'un autre, cela signifierait une rupture de la transmission de l'héritage ouvrier, la peur d'être renié par ses enfants dans ses origines, d'où toutes ces hésitations. Les rappels à l'ordre où s'énonce en milieu populaire le principe de conformité (Hoggart, 1970) incitent probablement aussi les familles à ne pas se montrer prétentieuses devant des tiers comme le suggèrent les propos de Mme V. (« d'ailleurs aussi on l'a pas poussé hein ») similaires à ceux des parents d'Ernaux (1983). Et si les familles autochtones manifestent de réelles ambivalences par rapport à la poursuite des études, c'est probablement aussi parce qu'elles s'identifient aux classes ouvrières et populaires qualifiées – par les diplômes obtenus mais aussi par rapport à leur position professionnelle stabilisée – ce qui les rend sensibles au sentiment de trahison de classe.

Les résultats de cette section entrent une fois encore en résonance avec ceux de Bolzman, Fibbi et Vial (2003, p. 41-42) qui montrent que, comparativement aux jeunes d'origine italienne ou espagnole de milieux populaires, leurs homologues suisses sont plus souvent détenteurs d'un CFC. Ils soulignent que les filières de l'apprentissage se sont révélées efficaces pour la génération des parents qui ont ainsi connu une mobilité sociale « remarquable ». Les populations immigrées ont, par contre, une vision différente des voies propices à la mobilité sociale car, dans leur pays d'origine, l'acquisition d'un savoir-faire professionnel « ne passait pas traditionnellement par un parcours de formation, et c'est encore en partie le cas aujourd'hui ». La mobilité sociale est associée à l'abandon des métiers manuels. « Les jeunes se sont donc orientés de préférence vers des filières de formation générale, qui revêtent un prestige semblable en Suisse et au pays d'origine » (Bolzman, Fibbi & Vial, 2003, p. 41-42).

Ainsi, la voie de l'apprentissage dual, familière aux familles « autochtones » qui disposent des réseaux sociaux pour trouver une place à leurs enfants (Hupka-Brunner, Sacchi & Stalder, 2010), rend possible la transmission de certaines valeurs populaires (l'habileté manuelle, l'attrait pour les automobiles). Le CFC, éventuellement assorti d'études ultérieures et qui prépare à un « métier » (terme

souvent évoqué en entretien) et à une qualification précise, constitue alors le bon diplôme s'offrant à elles pour préserver à la fois les chances de mobilité sociale de leurs enfants ou s'assurer une position qualifiée au sein des catégories populaires à l'heure où la forte concurrence sur le marché de l'emploi genevois se joue entre individus de plus en plus diplômés et où le chômage touche en particulier les jeunes sans qualifications.

RÉVISION DES AMBITIONS SCOLAIRES À LA BAISSÉ ET APPRENTISSAGE COMME « SECOND CHOIX »

Si l'apprentissage salarié est rejeté ou figure comme un des possibles scolaires en cas de « réussite », il devient la seule option parentale envisageable lorsqu'apparaissent des difficultés juvéniles récurrentes, constituant un « second choix » – à défaut de pouvoir continuer dans les filières scolaires. Les pratiques de divisions scolaires telles que le redoublement – massif à l'école secondaire inférieure⁶ – ou l'orientation en école spécialisée (et en amont, les cas d'élèves étiqués « en difficulté ») contraignent les familles à réviser leurs ambitions scolaires à la baisse, signe que dans ces milieux-là, on affiche une moindre résistance aux verdicts scolaires négatifs, contrairement aux classes plus privilégiées qui utilisent le redoublement de façon stratégique pour rester dans les regroupements autorisant la poursuite d'études générales (Favre, Nidegger, Osiek *et al.*, 1999). Plus prudentes, ces familles s'éliminent plus vite, visent « moins loin » et optent pour des solutions « jugées plus sûres » afin de s'assurer un acquis, un diplôme à plus court terme dont elles perçoivent l'accessibilité et la finalité.

Le cas de Mme B., au chômage et interviewée deux fois à plusieurs mois d'intervalle, illustre cette faible résistance. Alors que, lors du premier entretien de fin d'année, son fils étant promu, elle souhaitait qu'il poursuive des études universitaires, lors du second – il ramène en début d'année un mauvais carnet –, un doute s'installe quant à cette option. Elle pense alors, sur un ton ironique (comme pour menacer son fils ?), à un métier manuel qu'elle aimerait éviter à tout prix, signe que son rapport à l'école est ambivalent, comme si elle était partagée alternativement entre ce que Thin (1998, p. 135) qualifie de « rêve difficile à atteindre et une réalité plus tangible et accessible mais moins exaltante » : « S'il continue [à baisser ses notes] je le mets dans un garage, comme ça il apprend mécanicien. Il va apprendre un bon métier! »

Les parents renoncent d'autant plus vite aux « études longues » qu'ils ont eux-mêmes connu l'échec scolaire durant leur enfance. Mme H. essaie de faire prendre conscience à son fils que son attitude a-scolaire constituera un handicap pour trouver un apprentissage à l'avenir, tout en gardant le secret espoir qu'il puisse raccrocher les études, ce qui traduit là aussi un rapport ambigu à l'école (une réticence doublée simultanément d'un espoir, voir de Queiroz, 1995) :

En tout cas une chose dont je suis sûre avec Jean, c'est qu'il fera jamais d'études hein! (rires) Ça c'est clair, il va s'arrêter à l'école obligatoire... peut-être qu'il peut tomber sur un prof qui lui donnerait une autre envie, l'espoir fait vivre. Mais les études, Jean, je pense pas. Il est dégoûté franchement, je me pose plus la question de l'avenir (femme au foyer, redouble puis obtient son CFC d'apprentie assistante en pharmacie, Italienne, fils étiqueté « élève en difficultés »).

M. R., lui aussi prudent, projette pour sa fille une entrée en section B préprofessionnelle, filière moins valorisée; réfrénant les ambitions « irréalistes » de sa fille, il lui suggère de s'orienter vers des projets impliquant des études « de moins longue durée » :

Son avenir? Qu'elle finisse sa scolarité, après on regarde! Le cycle d'orientation, ça sert à rien de viser trop haut et pis de louper, autant viser plus bas pis réussir. On en sort plus de fierté. On discute, « qu'est-ce que tu veux faire quand tu seras grande », je lui dis faut pas forcément faire ce qu'on aime le plus, faut faire ce qu'on fait de bien. Elle veut faire vétérinaire, je lui dis « bon d'accord, par contre l'école tu vas la faire jusqu'à 20 ans ». Elle me dit « ah ? » Alors du coup ça change un peu (poseur de sol dans le bâtiment, école obligatoire en division spécialisée non achevée, CFC de manutentionnaire, Suisse, fille en grandes difficultés, a doublé une année).

Le travail de division opéré par l'école engendre chez certaines familles un profond fatalisme ainsi qu'un rapport à l'immédiat sans projection dans l'avenir (Delay, 2012). Les parents n'hésitent plus à envisager explicitement que leurs enfants reproduisent leur position sociale (évoquant des diplômes permettant de s'assurer l'exercice d'un « métier »), comme l'explique Mme S., désillusionnée par l'école (« tant pis »), revoyant ses aspirations à la baisse :

Mon fils il aimerait être ambulancier, moi je vis le jour le jour. Il fera comme il peut, s'il est pas le premier de la classe, ben tant pis, le principal c'est qu'il ait quelque chose dans les mains, pis un métier plus tard. Mon mari s' imagine déjà ils seront au chemin de fer, pas moi, pour l'instant j' imagine pas l'avenir. Souvent les plans qu'on

fait, ça tombe à l'eau (assistante maternelle, a redoublé en école primaire, CFC dans la vente, mari cheminot dans la fonction publique, Suisses, fille mise en division spécialisée, fils redoublant).

L'acceptation de l'apprentissage dual comme second choix a de quoi surprendre dans un pays valorisant tant la formation professionnelle en emploi. Ce serait oublier la spécificité du contexte genevois qui privilégie la voie des études généralistes. La forte urbanisation et tertiarisation d'un canton plus touché par le chômage que les autres en Suisse⁷ explique aussi pourquoi les parents souhaitent pour leurs enfants une poursuite des études « le plus loin possible » pour leur éviter une précarité ultérieure en intégrant un marché du travail compétitif où l'essentiel des pôles d'activités se trouvent dans l'administration, la formation et la santé, exigeant « le plus de qualifications et donc de formation initiale » (Amos, Evrard, Hrzi *et al.*, 2010, p. 26). Dans ce contexte-là, l'apprentissage salarié, à l'instar des pays francophones, souffre de dévalorisation. En fait, les barrières qui séparent les trois régions de Suisse ne sont pas seulement linguistiques mais marquées également par des différences de systèmes : alors qu'en Suisse romande et en Suisse italienne, les jeunes privilégient les formations académiques, sous l'influence culturelle de la France, « la formation professionnelle est perçue comme un second choix. Dans la partie alémanique, elle a (dans l'opinion publique) une place plus assurée et égale dans la hiérarchie du système éducatif » (Meyer, 2009, p. 32).

DES CLASSES POPULAIRES « DOUBLEMENT FRAGMENTÉES »

Notre enquête permet de distinguer deux fractions de classe, en fonction de l'origine nationale des familles, adoptant des aspirations scolaires distinctes. Il faut aussi y superposer une opposition binaire entre fractions en ascension vs en reproduction, selon le type de scolarité effectuée (Delay, 2011, p. 290). On retrouve ainsi chez les premières dont les enfants sont en « réussite » (N = 16) des familles tant suisses que migrantes (marocaines ou issues d'Amérique latine⁸), plus qualifiées (diplômes universitaires, bacs généraux, CFC de l'école de commerce) et mieux intégrées (en emploi, employés de la fonction publique, étrangers « naturalisés suisses »). Les secondes, dont les enfants se trouvent « en échec » (N = 23), sont plus rarement suisses, issues des régions rurales d'Europe du Sud, en particulier du Portugal⁹, non naturalisées, faiblement diplômées (école obligatoire non achevée,

apprentissage entaché d'un redoublement) et, surtout, vivent des situations de grande précarité (plus d'une famille sur deux où l'un des conjoints au moins se trouve au chômage, invalide ou à l'aide sociale). Alors qu'Hoggart (1970) dépeignait une condition populaire relativement homogène, peu traversée par les distinctions intra-classe, marquée dans les années 1920-1950 par un fort enfermement social, une absence d'ambition sociale et un fort sentiment d'appartenance à une communauté de classe, force est de constater que sont renforcées dans les milieux ouvriers les « divisions internes » sous l'effet conjoint de la croissance économique et de l'augmentation des salaires des années 1945-1975, de la massification scolaire, puis de la précarisation de la société des années 1990 au point que cette classe s'est trouvée « segmentée » (Schwartz, 2002, p. 79), « doublement fragmentée » : « déstructuré vers le bas par la précarisation, le chômage et la retombée de la misère, le monde ouvrier traditionnel se désagrège aussi vers le haut par la quête du salut social dans la réussite scolaire » (Mauger, 2006, p. 36). Les résultats de notre enquête suggèrent également l'existence d'une telle fragmentation en Suisse romande.

CONCLUSION

En conclusion, on aimerait voir dans quelle mesure nos données « genevoises » communiquent avec les perspectives développées par les chercheurs français. Trois points ressortent de l'enquête.

Premièrement, à l'instar des travaux réalisés par Poullaouec (2010), on peut souligner les aspirations éducatives élevées des familles souhaitant en majorité que leurs enfants poursuivent une formation post-obligatoire, bien souvent dans des filières générales ou professionnelles exigeantes sur le plan scolaire, qu'ils aillent « le plus loin possible » avec pour espoir (rêvé ?) qu'ils puissent accéder à l'avenir aux professions de la fonction publique, voire aux professions libérales. Ces attitudes nouvelles, qui contrastent avec l'absence d'espoir d'ascension sociale par l'école qui prévalait jusqu'en 1950, témoignent d'une montée en Suisse romande de la préoccupation scolaire dans les milieux populaires, s'expliquant par la massification croissante du système éducatif genevois dès 1950 puis par la montée du chômage dès 1992¹⁰. L'historien Müller souligne en effet à quel point l'introduction à Genève du cycle d'orientation (1969), s'ouvrant aux élèves des classes populaires qui auparavant achevaient

leur scolarité à la fin de l'école primaire, a conduit à la diffusion d'une représentation nouvelle des usages possibles de ce système comme moyen d'ascension sociale dans toutes les couches de la population « selon une progression descendante socialement (des classes moyennes aux classes populaires) » (2007, p. 280-281). La hausse des aspirations éducatives familiales s'inscrit dans cette tendance à la massification qui, ces dernières décennies, s'est prolongée au niveau secondaire supérieur, étant aujourd'hui en voie d'achèvement¹¹.

Deuxièmement, les aspirations des familles d'élèves en « réussite » varient en fonction de l'origine nationale, comme le montrent également les études françaises (Brinbaum & Kieffer, 2005). On distingue deux fractions : d'un côté, des familles issues de la migration, plus souvent insérées en bas de la hiérarchie des professions, moins qualifiées (ou peu reconnues). Pour échapper à la précarité de leur position sociale, pour donner sens à la migration et sans doute pour éviter toute discrimination – fait avéré par les études (Fibbi, Kaya & Pigué, 2003) – qu'elles anticipent pour leurs enfants sur le marché de l'apprentissage, elles sont enclines à voir leurs enfants poursuivre le « plus loin possible dans la voie des études longues » et à rejeter la voie de l'apprentissage salarié. Dans leurs propos, nous n'avons pas trouvé d'ambivalence explicite par rapport aux scolarités de leurs enfants. C'est, comme le suggère aussi Périer (2005) en France, le désir de voir ces derniers quitter la condition ouvrière qui prime sur tout sentiment de trahison de classe, probablement du fait de la migration qui amène ces parents à vivre cette réussite avant tout sur le mode de la fierté teintée de « revanche sociale » et, pour certains, à ne pas s'identifier à la classe ouvrière du fait des hauts diplômes qu'ils possèdent et qui n'ont pu être reconnus à leur arrivée en Suisse. De l'autre côté, des familles autochtones plus stabilisées, titulaires d'un CFC, hésitant quant à la poursuite d'études généralistes et se montrant d'autant plus enclines à voir leurs enfants s'engager en apprentissage qu'elles disposent des réseaux sociaux leur permettant de s'y insérer. Nos données montrent à l'instar d'autres travaux français (Palheta, 2012) que les fractions « autochtones » ne valorisent pas à tout prix les études longues généralistes, parce qu'elles peuvent vouloir transmettre un patrimoine à leur enfant, ce qui les rend sceptiques par rapport aux diplômes de l'enseignement général ; qu'elles valorisent la voie professionnelle qui leur est familière et leur a permis de connaître l'ascension sociale ; qu'elles sont attachées à certaines valeurs populaires peu compatibles avec des études académiques, ou simplement qu'elles se montrent « prudentes » par rapport à l'avenir de leur enfant, attitude enracinée dans la longue

histoire du rapport à l'école des classes populaires. C'est dans ces familles-là que l'on trouve les ambivalences les plus explicites par rapport à la réussite scolaire des enfants, semblables à celles rapportées par Ernaux (1983) ou analysées dans les travaux de Terrail (1990) ou de Rochex (1995) : d'un côté, la réussite incite les parents à envisager une poursuite des études qui signifierait une promotion sociale et une sortie des enfants de la condition ouvrière. Mais de l'autre, elle signifierait une rupture de la transmission de l'héritage ouvrier, suscitant la peur des parents que les enfants ne renient leur origine¹². Les hésitations sont peut-être aussi d'autant plus lancinantes (de même que le sentiment de trahison) que ces parents, du fait de leur formation et de leur position (stabilisée), s'identifient aux classes ouvrières/populaires qualifiées.

Troisièmement, en cas d'échec scolaire, il apparaît – dans la continuité des résultats avancés par Périer (2005) et Poullaouec (2010) – que les parents révisent massivement leurs ambitions scolaires à la baisse, manifestant une moindre « persévérance » de leurs visées de poursuite de longues études et acceptant la voie de l'apprentissage comme second « choix » permettant de s'assurer un « acquis ». Nos données qualitatives permettent d'affiner ces analyses en soulignant que cette faible résistance touche en particulier les fractions populaires peu qualifiées ou très précaires. On découvre alors des attitudes

parentales empreintes de fatalisme, de désillusions scolaires ainsi qu'une impossibilité à se projeter dans l'avenir se mêlant parfois à un secret espoir que les enfants parviennent à raccrocher des études ultérieures, que des approches quantitatives ne parviennent que peu à mettre en évidence. Dans ce cas, l'ambivalence est moins générée par la réussite scolaire enfantine (en même temps source de fierté et de crainte parentale) que par la massification qui suscite initialement des aspirations scolaires élevées pouvant être remises en question ultérieurement par les mécanismes de sélection scolaire au principe des scolarités difficiles des élèves ; les familles oscillent alors alternativement entre rêve et réalité ou se montrent réalistes tout en gardant en même temps un secret espoir quant à la poursuite d'études.

Au final, nombre de propos parentaux par rapport au devenir scolaire enfantin suggèrent que le rapport à l'école des familles populaires est un rapport d'« affect divisé » (de Queiroz, 1995) : soit empreint simultanément de confiance et de méfiance, soit oscillant entre confiance et méfiance, au gré de l'évolution des trajectoires scolaires juvéniles.

Christophe Delay

delay.christophe@gmail.com

Université de Neuchâtel, Institut de psychologie et éducation

NOTES

- 1 Financée par le Fonds national suisse (2005-2008), elle s'inscrivait dans le projet « Enfants en danger, familles dangereuses » (dir. Schultheis).
- 2 Les taux de redoublement et d'affectation en école spécialisée concernent à Genève respectivement 14 et 6 % d'une cohorte d'élèves de milieux populaires en fin d'école primaire contre 3 et 1 % d'élèves de parents cadres. À ce stade crucial, 42 % des premiers n'atteignent pas le seuil de réussite en compréhension du français écrit, contre 14 % des seconds (Département de l'instruction publique, 2011).
- 3 Les commentaires sur la scolarité des élèves sont tirés des dossiers scolaires.
- 4 Cette voie est « valorisée » à Genève car réservée aux élèves qui ont des notes satisfaisantes. Contrairement à la France qui a supprimé les concours d'entrée, un *numerus clausus* y règne, du fait du nombre limité de places disponibles dans les ateliers.
- 5 Selon Charlot, Bautier et Rochex (1992), le thème du métier revient dans 50 à 80 % des bilans de savoir que les adolescents des milieux populaires rédigent à leur demande. Il l'est souvent de manière indifférenciée (« un bon métier ») plutôt que « tel métier » relié à des compétences).
- 6 À Genève, 26 % des élèves en fin de scolarité obligatoire ont subi un redoublement par le passé (Département de l'instruction publique, 2011). Ce taux est de 53 % dans les classes B « à exigences élémentaires », filières les moins valorisées et à forte dominante « populaire ».
- 7 Fin août 2011, le taux de chômage est de 5,5 % à Genève. Les cantons romands et suisses italiens sont plus touchés (4,2 %) que ceux alémaniques (2,3 %). En ligne : <<http://www.travailler-en-suisse.ch/taux-de-chomage-suisse-082011.html>> (consulté le 21 avril 2015).
- 8 Souvent issues des classes moyennes que la crise économique en Amérique latine a appauvries en 2002, elles ont été contraintes d'envisager la migration en Suisse comme solution (Bolzman, Carbajal & Mainardi, 2007, p. 20).
- 9 La Suisse y recrute la main-d'œuvre nécessaire à satisfaire l'offre de places de travail peu qualifiées ; ces familles se caractérisent, comparativement aux autres migrants, par une faible qualification scolaire liée au développement tardif de la scolarité de base dans ce pays, ce qui explique les parcours scolairement moins bons des jeunes (Fibbi, Bolzman, Fernandez *et al.*, 2010).
- 10 Il est cependant probable que le désir majoritaire des familles populaires de poursuite des études supérieures en France soit moins prégnant au sein des familles helvétiques, dans un pays affichant une espérance de scolarisation dans l'enseignement supérieur plus basse que la moyenne des pays de l'OCDE (Département de l'instruction publique, 2009).
- 11 93,5 % d'une classe d'âge obtient un diplôme de ce niveau en 2009 (Département de l'instruction publique, 2011). L'espérance scolaire juvénile s'est allongée de 19,5 ans en moyenne (1980) à 20,8 (2009).
- 12 De telles attitudes relèvent, selon nous, d'*habitus* clivés où coexistent des « éléments traditionnels et modernes en partie contradictoires et

incompatibles» (Delay, 2011, p.292). Schwartz (2002, p.5) souligne aussi cette intrication entre le plus ancien et le plus contemporain, au sein de ces classes entretenant une relation ambivalente à la

modernité car elle comporte des «possibilités émancipatrices» tout en «mettant en péril leurs points d'appui».

BIBLIOGRAPHIE

- AMOS J., EVRARD A., HRIZI Y., RASTOLDO F. & SILVER R. (2010). *La dynamique de la formation professionnelle. Indicateurs de la formation professionnelle à Genève 2008/2009*. Genève : SRED.
- BEAUD S. & PIALOUX P. (1999). *Retour sur la condition ouvrière*. Paris : Fayard.
- BOLZMAN C., CARBAJAL M. & MAINARDI G. (dir.) (2007). *La Suisse au rythme latino. Dynamiques migratoires des Latino-Américains : logiques d'action, vie quotidienne, pistes d'interventions dans les domaines du social et de la santé*. Genève : IES.
- BOLZMAN C., FIBBI R. & VIAL M. (2003). *Secondas-Secondos. Le processus d'intégration des jeunes adultes issus de la migration espagnole et italienne en Suisse*. Zurich : Seismo.
- BOSC S. (2008). *Sociologie des classes moyennes*. Paris : La Découverte.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1964). *Les Héritiers*. Paris : Éd. de Minuit.
- BRINBAUM Y. & KIEFFER A. (2005). «D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées : ambitions et persévérance». *Éducation & formations*, n°72, p.53-75.
- CHARLOT B., BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- DECARRO E. (1998). «L'apprentissage dual à Genève en 1997-1998». *Notes d'information du SRED*, n°1.
- DELAY C. (2012). «Espérances et désillusions scolaires : le rapport au devenir enfantin des familles populaires peu diplômées». *Revue suisse de sociologie*, vol.38, n°1, p.37-54.
- DELAY C. (2011). *Les classes populaires à l'école*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (2009). *L'enseignement à Genève. Indicateurs clés du système genevois d'enseignement et de formation*. Genève : SRED.
- DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (2010). *Réseau d'enseignement prioritaire*. En ligne : <http://www.geneve.ch/enseignement_primaire/rep/welcome.asp#pourquoi> (consulté le 21 avril 2015).
- DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (2011). *L'enseignement à Genève. Indicateurs clés du système genevois d'enseignement et de formation*. Genève : SRED.
- ERNAUX A. (1974). *Les armoires vides*. Paris : Gallimard.
- ERNAUX A. (1983). *La place*. Paris : Gallimard.
- FAVRE B., NIDEGGER C., OSIEK F. & SAADA E.-H. (1999). *Le changement : un long fleuve tranquille ? Dossier établi à la fin de la phase d'exploration (1994-1998) concernant la rénovation de l'enseignement primaire genevois*. Genève : SRED.
- FIBBI R., BOLZMAN C., FERNANDEZ A., GOMENSORO A. et al. (2010). *Les Portugais en Suisse*. Berne : Office fédéral des migrations.
- FIBBI R., KAYA B. & PIGUET E. (2003). *Nomen est omen. Quand s'appeler Pierre, Afrim ou Mehmet fait la différence*. Berne : Programme national de recherche formation et emploi.
- HOGGART R. (1970). *La culture du pauvre*. Paris : Éd. de Minuit.
- HUPKA-BRUNNER, SACCHI S. & STALDER B. (2010). «Social origin and access to upper secondary education in Switzerland: a comparison of company-based apprenticeship and exclusively school-based programmes». *Revue suisse de sociologie*, vol.36, n°1, p.11-31.
- LEVY R., JOYE D., GUYE O. & KAUFMANN V. (1997). *Tous égaux ? De la stratification aux représentations*. Zurich : Seismo.
- MAUGER G. (2006). «Les transformations des classes populaires en France depuis trente ans». In J. Lojkine, P. Cours-Salies & M. Vakaloulis (dir.), *Nouvelles luttes de classes*. Paris : PUF, p.29-42.
- MEYER T. (2009). «Can vocationalisation of education go too far? The case of Switzerland». *European journal of vocational Training*, n°46(1), p.28-40.
- MOREAU G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris : La Dispute.
- MÜLLER C. A. (2007). *Histoire de la structure, de la forme et de la culture scolaires de l'enseignement obligatoire à Genève au XX^e siècle (1872-1969)*. Thèse de doctorat, lettres, université de Genève.
- OCDE (2005). *School factors related to quality and equity. Results from PISA 2000*. Paris : OCDE.
- PALHETA U. (2012). *La domination scolaire*. Paris : PUF.
- PÉRIER P. (2005). *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- POULLAOUËC T. (2010). *Le diplôme, arme des faibles*. Paris : La Dispute.
- QUEIROZ J.-M. de (1995). *L'école et ses sociologies*. Paris : Nathan.
- RAFFE D. (2008). «The concept of transition system». *Journal of Education and Work*, n°21(4), p.277-296.
- ROCHEX J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.
- SCHWARTZ O. (2002). *Le monde privé des ouvriers*. Paris : PUF.
- TERRAIL J.-P. (1990). *Destins ouvriers : la fin d'une classe ?* Paris : PUF.
- TERRAIL J.-P. (2002). *De l'inégalité scolaire*. Paris : La Dispute.
- THIN D. (1998). *Quartiers populaires : l'école et les familles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- TILLMANN R. & BUDOWSKI M. (2007). «Inégalités et classes sociales en Suisse : quelle configuration ?». *Revue suisse de sociologie*, vol.33, n°2, p.193-212.
- VALLET L.-A. (1996). «L'assimilation scolaire des enfants issus de l'immigration et son interprétation : un examen sur données françaises». *Revue française de pédagogie*, n°117, p.7-27.