

« EN SORTIR » OU « S'EN SORTIR PAR L'ÉCOLE »

Choix d'orientations juvéniles, classes populaires et enseignement professionnel en Suisse romande

Christophe Delay

Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.) | « *Sociétés contemporaines* »

2018/1 N° 109 | pages 117 à 146

ISSN 1150-1944

ISBN 9782724635683

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-societes-contemporaines-2018-1-page-117.htm>

Pour citer cet article :

Christophe Delay, « En sortir » ou « s'en sortir par l'école ». Choix d'orientations juvéniles, classes populaires et enseignement professionnel en Suisse romande, *Sociétés contemporaines* 2018/1 (N° 109), p. 117-146.

DOI 10.3917/soco.109.0117

Distribution électronique Cairn.info pour Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.).

© Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.). Tous droits réservés pour tous pays.

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

Christophe DELAY

« En sortir » ou « s'en sortir par l'école »

Choix d'orientations juvéniles, classes populaires et enseignement professionnel en Suisse romande

Cet article revisite la question des choix d'orientation post-obligatoires juvéniles dans l'espace des filières de l'enseignement professionnel. S'appuyant sur une enquête ethnographique réalisée dans un établissement scolaire romand, il montre qu'à cet espace différencié correspond un espace des habitus populaires au principe des choix. Ceux-ci sont structurés par une variété de principes qui distinguent les classes populaires elles-mêmes. L'originalité de cette approche consiste à articuler ces dimensions avec le travail pédagogique des agents scolaires qui, dans le cadre d'un système scolaire suisse divisé en filières très peu perméables, cherchent à ajuster les aspirations subjectives des jeunes aux chances d'insertion professionnelle telles qu'ils les perçoivent. L'enquête questionne le sens et les transformations de la culture anti-école chez les garçons, mais aussi chez certaines filles des classes populaires.

“Leaving” or “Staying in” Full Time School-based Programmes Youngsters Educational Choices, Working-Class and Vocational Training. The Case of Western Switzerland

This article revisit youngsters educational choices in the field of post compulsory vocational training options. Based on an ethnographical study realized in a lower-secondary school located in French speaking part of Switzerland, it shows how working class specific habitus explain these choices in different vocational training options. These habitus are shaped by a range of principles differentiating working class among themselves. The originality of this approach is to link youngsters choices with teachers' pedagogical work. In the Swiss educational system divided into different tracks with little permeability between them, they try to adjust youngsters subjective aspirations to their own perception of professional integration chances. This study raises question about the sense and change of counter-school culture among working class boys but as well among some girls.

Ces dernières années, l'intérêt de la sociologie pour les choix d'orientation des jeunes des classes populaires a connu un regain d'intérêt dans le monde francophone. En témoigne notamment la traduction tardive en français de l'enquête classique de Paul Willis (2011). Enquêtant durant les années 1970 en milieu ouvrier, l'auteur y défend la thèse d'une reproduction de la position ouvrière, de père en fils, par un refus actif de l'école, et non simplement comme le produit d'une défaite ou d'une exclusion. En effet, dans l'enceinte scolaire, les « gars » (« lads ») adoptent une culture « anti-école » – contestation de l'autorité enseignante, valorisation de la violence physique, absence ostentatoire de motivation scolaire, etc. – au moyen de laquelle ils « résistent » à l'institution, mais qui précipite leur échec et alimente leur orientation précoce vers les métiers manuels pratiqués par leurs pères. Celle-ci, loin donc d'être

vécue comme une « relégation » (Bourdieu, 1966), serait choisie progressivement car elle reposeraient sur des valeurs en affinité avec la culture ouvrière d’atelier (refus de l’autorité patronale, valorisation de la pratique et mépris de la théorie, virilisme, etc.) transmise par les pères et auxquels s’identifient les « gars ». Les résultats de cette enquête et l’interprétation proposée par Paul Willis des attitudes scolaires propres aux jeunes d’origine populaire ont depuis fait l’objet de débats.

En France, Tristan Poullaouec (2010) défend la thèse d’une « montée de la préoccupation scolaire parmi les ouvriers » qui serait, pour l’essentiel, le produit de la massification scolaire et de la dévalorisation (matérielle et symbolique) de la condition ouvrière. Les jeunes refuseraient de plus en plus l’héritage ouvrier parental et, en conséquence, l’orientation vers l’enseignement professionnel court ne serait « plus valorisée *a priori* » mais « acceptée *a posteriori* en cas d’échec scolaire » (*Ibid.*, p. 27).

Ugo Palheta (2012) en France, et Géraldine André (2012) en Belgique, ont revisité ces questions en s’intéressant spécifiquement au choix de l’enseignement professionnel. Proches de la démarche de Paul Willis, ils complexifient néanmoins l’analyse du rapport à l’école des jeunes des milieux populaires. Ugo Palheta distingue deux rapports idéal-typiques à cet ordre d’enseignement, composé de filières différenciées. Les premiers, choisissant le lycée professionnel (et en particulier les formations administratives), espèrent généralement poursuivre des études : leur bonne volonté scolaire va de pair avec un refus de l’héritage ouvrier, et leurs parents, plus souvent issus de l’immigration postcoloniale, valorisent davantage les diplômes généraux que professionnels. Les seconds, entrant en apprentissage salarié, cherchent à rejoindre précocement le monde du travail : dans l’industrie, l’artisanat, les métiers de bouche ou encore le bâtiment, ils développent une « culture anti-école à composante ouvrière », à la fois produit et origine de leur échec scolaire ; leurs parents, bien plus souvent ouvriers autochtones, sont quant à eux « sceptiques » quant à la valeur accordée aux diplômes généraux et aux études longues (au moins pour leurs enfants). De son côté, Géraldine André met en évidence deux profils d’élèves en fonction des configurations familiales : ceux qui « s’orientent » vers ce type d’enseignement s’identifient aux « petits » métiers des parents et s’approprient l’héritage ouvrier – leurs parents ont des métiers stables et sont ancrés dans des réseaux de sociabilité permettant de transmettre une culture ouvrière ; ceux qui « sont orientés » ne parviennent pas à s’identifier aux métiers des parents, du fait de leur précarité professionnelle (accidents de travail, chômage) et du retrait

à l’égard des réseaux familiaux et locaux qui en découle, et qui oblige les jeunes à s’ouvrir à l’école. En rupture avec cet héritage, ils vivent leur orientation comme une relégation.

Ces enquêtes laissent plusieurs questions en suspens. Tout d’abord, Ugo Palheta ne montre guère empiriquement comment, chez les jeunes d’origine populaire, « l’indifférence relative à l’école » peut être « à l’origine de l’échec ». On pourrait alors – à l’instar de Tristan Poullaouec – inverser la relation et prétendre que leur résistance à l’école est produite par leurs difficultés scolaires. De plus, il se montre évasif sur les raisons de l’adoption, par certaines filles (secteur de la coiffure), d’une culture anti-école. Intégrant la question du genre, Géraldine André affirme que de telles attitudes s’expliquent par une certaine « forme de culture ouvrière ». Aucun des deux n’établit cependant de liens entre « culture anti-école » du côté des enfants et une éventuelle culture d’atelier (ou plus largement une culture ouvrière) du côté des parents. Faut-il en déduire une disparition de cette culture et un renouvellement de la culture anti-école juvénile populaire, « de plus en plus déconnectée des mondes industriels » et se « nourrissant désormais d’une culture de rue » (Laurens et Mischi, 2011, p. 411) ?

En outre, ces enquêtes ne questionnent pas la manière dont les choix se constituent peu à peu, lors d’interactions quotidiennes avec les agents scolaires (Cayouette-Remblière 2014). Ils sont analysés rétrospectivement, à partir d’orientations déjà réalisées : il est alors plus difficile de faire émerger des propos juvéniles l’influence des enseignants sur les orientations en train de se faire. Pourtant, Philippe Masson (1997, p. 130) souligne que les orientations « dépendent aussi des interactions auxquelles participent les élèves, leurs parents et les agents de l’institution ». Cet intérêt porté aux « facteurs institutionnels » (*Ibid.*, p. 130) importe d’autant plus qu’en Suisse, les choix dans les formations post-obligatoires dépendent des filières très peu perméables dans lesquelles les élèves sont rattachés lors de leur passage dans l’école secondaire inférieure (Hupka-Brunner *et al.*, 2011). Andrés Gomensoro et Claudio Bolzman (2015, p. 92) relèvent que « certains acteurs à l’intérieur de chaque filière influencent les aspirations éducatives des jeunes ainsi que leurs trajectoires de formation post-obligatoires ».

Cet article vise donc à combler un manque en s’intéressant aux orientations vers l’enseignement professionnel post-obligatoire, orientations désirées puis réalisées par des jeunes des milieux populaires en fin de scolarité obligatoire, à Genève, et relégués dans des filières faiblement valorisées (scolairement et professionnellement).

Il s’agira de comprendre les déterminants et les raisons de ces choix, en évaluant en particulier le poids du discours et des pratiques enseignantes sur la construction juvénile des choix et de leur rapport à l’avenir – scolaire et professionnel.

L’INÉGALITÉ DES CHANCES SCOLAIRES EN SUISSE ET À GENÈVE

En Suisse, la formation secondaire post-obligatoire est au cœur du système des diplômes. C'est à ce niveau que l'on obtient son premier diplôme, unique pour certains. En fin de scolarité obligatoire (11^e année), à 15 ans, les élèves choisissent entre des formations du secondaire supérieur de type général ou professionnel. L'apprentissage salarié, dit dual, est la voie la plus fréquemment choisie (60 % en 2000 ; Hupka-Brunner *et al.*, 2011). L'accès à cet apprentissage passe par des candidatures au sein desquelles les notes, ainsi que les stages réalisés au préalable, constituent des critères de sélection pour les patrons en vue de l'embauche ; les candidats retenus signent un contrat, ils se forment au travail pratique en entreprise (durant trois à quatre jours par semaine) et à la théorie en école professionnelle (un à deux jours par semaine), en échange d'un salaire de quelques centaines d'euros. Deux ans plus tard, cette formation permet l'obtention d'une attestation de formation professionnelle (AFP) pour des élèves en difficultés scolaires ; ou, pour de meilleurs élèves, l'obtention d'un certificat fédéral de capacité (CFC), trois à quatre ans plus tard (voir graphique 1, en annexe). Des formations par apprentissage en école à plein temps – surtout développées en Suisse romande – sont aussi accessibles selon les notes. Les détenteurs d'un CFC sont des professionnels qualifiés dans un métier précis ; le plus souvent, ils entrent directement sur le marché de l'emploi.

Pour ceux, minoritaires, s'orientant vers des études généralistes, il existe deux voies. Le gymnase, voie scolairement la plus exigeante, conduit à la maturité gymnasiale après quatre ans et donne accès à l'université. L'école de culture générale (ECG) prépare aux métiers de la santé et du social mais exige, au préalable, un niveau solide de connaissances générales. Après trois ans, le certificat d'ECG donne accès à certaines écoles de degré tertiaire, une quatrième année conduit à la maturité spécialisée et à la voie des hautes écoles spécialisées (HES).

Le système scolaire helvétique est très ségrégatif.

L'accès à ces diverses formations est régulé au niveau de l'enseignement secondaire inférieur. En effet, le système scolaire helvétique

est très ségrégatif : à 12 ans, à la fin de l'école primaire, il sélectionne les élèves dans des voies inégalement prestigieuses, principalement selon leurs notes. Ces orientations sont largement irréversibles (Meyer, 2011). Plus souvent d'origine favorisée, les meilleurs élèves sont regroupés en filières A – à « exigences étendues » – qui préparent aux études gymnasiales puis universitaires, tandis que les plus faibles scolairement, plus souvent d'origine populaire et immigrée, sont orientés en filières B – « à exigences élémentaires » – ouvrant la porte des formations professionnelles de niveau secondaire et, plus rarement, tertiaire. Du fait de cette sélection précoce, ce système est parmi les plus inégalitaires d'Europe (OCDE, 2005).

À Genève comme en Suisse, l'accès au niveau secondaire supérieur dépend de la filière fréquentée au cycle d'orientation (secondaire inférieur) mais aussi, entre autres, de la promotion¹ à l'issue de la 11^e, ainsi que de la moyenne générale annuelle. L'espace des formations disponibles y est clairement hiérarchisé :

1. Le gymnase est la voie la plus valorisée. Parmi les élèves de la filière B, seuls ceux qui ont obtenu les meilleures notes y accèdent². Toutes les autres options de formation leur sont ouvertes.

2. L'école de commerce, formation professionnelle en école à plein temps, la plus souvent choisie³, prépare à un CFC en trois ans et conduit à des professions diverses et non à un métier spécifique comme d'autres CFC. Cette voie ainsi que celle de *l'école de culture générale* (ECG) sont scolairement moins exigeantes mais peuvent se poursuivre par une année de maturité (professionnelle ou spécialisée). Les élèves des filières B admis doivent être promus et avoir de bons résultats scolaires. L'école de commerce constitue une option plus valorisante car les réorientations ultérieures vont de cette dernière vers l'ECG et autres apprentissages, et non l'inverse (Felouzis *et al.*, 2010).

3. L'apprentissage salarié ne fonctionne pas uniquement selon des critères scolaires. En théorie, tout élève promu ou non qui a terminé sa scolarité obligatoire est admissible. Dans la réalité, nombre de professions organisent un test d'aptitude⁴. Bien que certaines branches requièrent un haut niveau d'exigences scolaires,

1/ Pour être promus, les élèves doivent avoir une moyenne générale d'au minimum 4,0 sur 6. En dessous, ils sont non promus.

2/ Pour les élèves en filière A, la promotion suffit pour entrer au gymnase. Ceux non promus peuvent être admis, sous conditions, à l'école de commerce ou à l'école de culture générale.

3/ D'autres apprentissages scolarisés (technique) sont moins fréquentés.

4/ Portant sur les connaissances scolaires, les aptitudes et les motivations de l'élève.

l’apprentissage salarié reste néanmoins moins valorisé car il offre de moins bonnes perspectives d’emploi (Hupka-Brunner *et al.*, 2011).

4. Pour finir, les structures d’insertion sont accessibles aux élèves ne pouvant entrer directement en formation qualifiante et qui doivent parfaire leurs compétences scolaires durant une année. Les classes préparatoires, accessibles aux élèves promus, permettent, en cas de promotion, d’entrer en première année d’école de commerce (EC) ou de l’ECG. Le Centre de Transition professionnelle (CTP), la filière la moins valorisée, accessible aux élèves non promus, forme ces derniers à la pratique en vue de l’apprentissage salarié. Le poids des filières sur les orientations des jeunes en formation secondaire supérieure peut être appréhendé en consultant le tableau 1, ci-après :

TABLEAU 1
Accès aux formations du secondaire supérieur

Répartition au niveau secondaire supérieur en 2009 à Genève Des élèves scolarisés l’année précédente en 11^e cycle d’orientation (en %)	Reg. A Exigences scolaires étendues	Reg. B Exigences scolaires élémentaires
Formation gymnasiale (Gymnase)	68	3
Formation culture générale (ECG)	9	18
Formation professionnelle initiale plein temps école (École commerce, apprentissage scolarisé)	19	27
Formation professionnelle duale (apprentissage salarié)	3	11
Structures insertion accueil (Centre transition professionnelle, préparatoire ECG/EC)	1	41

Source : rapport du SRED (2011, p. 39)

Sur l’ensemble des élèves scolarisés en 11^e, en 2008, à Genève, la majorité des élèves en filière A s’orientent vers le gymnase, alors que ce n’est le cas que d’une infime partie des élèves scolarisés en filière B. Plus d’un quart de ces derniers entrent en formation professionnelle en école à plein temps, près d’un sur cinq à l’ECG et plus d’un sur dix en formation duale. Surtout, quatre sur dix ne parviennent pas à entrer (directement) en formation qualifiante et sont donc contraints d’intégrer une structure d’insertion (généralement un centre de transition professionnelle). Ce sont des élèves considérés « à risque », à l’heure où l’achèvement d’une telle formation constitue un prérequis pour entrer sur le marché du travail (Hupka-Brunner *et al.*, 2011).

UNE ENQUÊTE ETHNOGRAPHIQUE DANS UN ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE GENEVOIS

Cet article s'appuie sur les résultats d'une enquête⁵ menée dans un établissement scolaire secondaire inférieur d'un quartier populaire de Genève. Cet établissement reçoit – en lien avec la forte concentration d'élèves de milieux populaires et étrangers – davantage de ressources monétaires destinées à « favoriser l'égalité des chances en matière de réussite scolaire » (Département de l'instruction publique, 2010).

Nous avons cherché à saisir, parmi les élèves de cet établissement, en 11^e et orientés en filière B, les déterminants mais aussi le sens assigné aux orientations dans des formations professionnelles. Trois classes⁶ nous ont été « ouvertes » par des enseignants connus d'un collègue de travail ; pendant six mois, nous y avons observé les attitudes des 40 écoliers durant les cours d'information scolaire et professionnelle (ISP), ainsi que les commentaires enseignants lors de sept conseils des maîtres et, dans certains cas, leurs décisions relatives à ces choix. De nombreuses discussions informelles avec les enseignants, après les observations, ont également permis de récolter des propos en situation.

Les cours d'ISP ont pour but, dès la rentrée scolaire, d'informer les élèves des conditions d'admission aux diverses formations post-obligatoires, et de les aider à former leurs futurs projets scolaires et professionnels, en vue de remplir un formulaire de préinscription en fin de 2^e trimestre. Le contenu des cours diffère selon la filière suivie.

Un rapport de familiarité ayant été établi par une présence bihebdomadaire en classe, nous avons demandé, lors d'un cours, la participation de celles et ceux qui le souhaitaient à un entretien, trois mois avant les choix définitifs, au moment où les destins scolaires sont quasiment scellés. Vingt-cinq élèves se sont portés volontaires. Les entretiens, d'une durée d'une heure à une heure et demie, ont eu lieu dans une salle de classe où nous avons cherché à créer une atmosphère conviviale⁷ : certains acceptaient l'échange, y voyant l'opportunité de manquer une heure de cours, d'autres de donner un coup de main, de saisir l'occasion de réfléchir à leur orientation ou d'utiliser notre réseau pour les aider à trouver une place de stage. L'échantillon n'est pas représentatif de la population étudiée : la prise de parole nécessite en effet un minimum de compétence linguistique ; les élèves n'ayant aucune idée d'orientation en tête ont probablement été davantage disposés à décliner la demande, s'estimant incapables de présenter un « moi acceptable » (Mauger, 1991). Les matériaux utilisés ici sont tirés des vingt et un entretiens effectués auprès des élèves majoritaires dans ces classes, à savoir les élèves appartenant aux milieux populaires.

La première section de cet article met en évidence le travail quotidien accompli par les enseignants pour façonner chez les jeunes un « sens des limites » et faire ainsi coïncider les chances de formation objectives avec les aspirations subjectives (Bourdieu, 1974). Les deux suivantes, présentant trois portraits sociologiques, se focalisent sur les orientations juvéniles dans les filières de l'enseignement

5/ Financée par le Fonds national de la recherche scientifique Suisse (2012-2013).

6/ Le niveau scolaire varie : une classe est composée « d'assez bons élèves », une autre d'élèves « en difficultés », la troisième « d'élèves en échec ».

7/ En proposant aux élèves à boire et à manger.

professionnel pour comprendre dans quelle mesure ces dernières sont « travaillées » par la logique de l’institution scolaire. À l’instar d’Ugo Palheta (2012, p. 202) pour la France, nous nous fonderons ici sur l’hypothèse que l’espace des formations professionnelles fonctionne en « homologie avec l’espace des habitus populaires »⁸. La dernière section questionne les formes contemporaines prises par la culture anti-école chez certains jeunes.

LE TRAVAIL ENSEIGNANT PRÉPARATOIRE À UNE INSERTION RAPIDE DES ÉLÈVES SUR LE MARCHÉ DE L’EMPLOI

Les choix d’orientation sont pensés comme des processus construits dans la durée et impliquant le travail pédagogique d’acteurs scolaires pluriels.

Cette partie vise à contextualiser les choix scolaires des jeunes en « redonnant une épaisseur sociale et temporelle aux prises de décision » (Blanchard et Cayouette-Remblière, 2011, p. 6). Contrairement à Pierre Bourdieu (1966 ; 1974), qui considère les choix comme le produit d’un ajustement spontané entre chances objectives et aspirations subjectives, il s’agit ici de les penser comme des *processus* se construisant dans la durée et impliquant aussi le travail pédagogique d’acteurs scolaires pluriels qui contribuent finalement à produire cet ajustement. Conférer une place centrale à l’institution scolaire et à ses agents, permet dès lors de « complexifier l’approche théorique des choix et à ne pas seulement prendre en compte les seules contraintes structurelles comme l’origine sociale » (Blanchard et Cayouette-Remblière, 2011, p. 9).

Enquêtant sur les transitions à l’âge adulte, Andrés Gomensoro et Claudio Bolzman (2015, p. 92) soulignent que dans les filières pré-gymnasielles, les élèves sont « encouragés par les enseignants [...] à poursuivre vers la voie gymnasiale, même si toutes les autres options sont possibles ». Dans les filières préprofessionnelles, au contraire, certains sont « découragés de réaliser leurs désirs d’entrer dans des formations professionnelles en école », les agents scolaires leur proposant « les apprentissages les moins valorisés ». L’observation ethnographique *in situ* doit donc permettre de saisir si de tels propos, rapportés par les jeunes, correspondent effectivement à des pratiques propres aux agents scolaires, influence négligée par les enquêtes suisses se bornant à renvoyer les orientations des jeunes à leur inscription dans des filières ségrégées (Hupka-Brunner *et al.*, 2011).

8/ Cette différenciation des habitus populaires se manifeste dans les rapports distincts entretenus à l’école, à la formation professionnelle, au travail, à la condition de leurs parents et à l’avenir, et renvoie à l’espace des classes populaires, objectivement structuré et différencié par une variété de principes (position dans l’emploi, capital scolaire, etc.).

■ Faire advenir le probable au quotidien

Pour les élèves en filière A, les enseignants précisent en cours d'ISP que la construction des CV « n'est pas ce qu'il y a de plus important pour [eux] à présent ». Ils sont mis en situation par le biais de petits emplois renvoyés à un futur lointain, en l'occurrence à la fin des études, ou auxquels ils pourraient éventuellement postuler durant les vacances d'été. Les enseignants anticipent ainsi le type d'emplois auxquels leurs élèves pourraient postuler, en indiquant des professions valorisées socialement. Les modèles de lettres de motivation travaillés en classe sont fictifs, sans lien avec des postes actuellement vacants permettant de mettre les élèves en situation concrète. Ils ne sont pas non plus incités à chercher des places de stages, au prétexte qu'ils auront le temps, ultérieurement, de se poser de telles questions.

Toute autre est l'ambiance régnant dans les filières préprofessionnelles. Les exercices en cours visent à rappeler aux élèves que les choix s'opèrent dans un champ des possibles scolaires restreint, et les enseignants les invitent implicitement à réfléchir à des métiers précis :

Enseignant : « Est-ce que toutes les portes sont ouvertes concernant vos choix ? »

Une élève (mère au foyer, père décédé) : « Ben non, on est en B. »

Enseignant : « La réalité des notes, voilà un facteur qui influence vos choix de professions. »

En fait, ils omettent de parler des « passerelles » qui permettraient aux élèves promus et n'ayant pas redoublé par le passé de rejoindre, par redoublement promotionnel, la 11^e filière A, en vue de raccrocher le gymnase. Les filières peuvent être représentées comme des « tunnels » dans lesquels les jeunes « s'engagent et qui les conduisent d'un point à un autre [vers une formation post-obligatoire attendue] » et où des « “sorties de secours” [passage vers une filière plus élevée ou basse conduisant à d'autres formations] ne devraient être empruntées qu'exceptionnellement » (Gomensoro et Bolzman, 2015, p. 93).

De même, ne sont pas évoquées les orientations possibles (maturité, degré tertiaire) après certaines formations secondaires en école à plein temps, formations auxquelles certains élèves se destinent par le biais de la passerelle « préparatoire » : en fait, les agents scolaires anticipent qu'ils trouveront un apprentissage salarié en cours de route. Par exemple, une enseignante me confie ses doutes quant à

l’orientation vers la préparatoire de l’ECG d’une élève promue (père ouvrier, mère aide-comptable, tous deux sont italiens) : « Effectivement, elle a les notes, mais a-t-elle le niveau pour y rester ? Ici, en B, elle l’a ; mais quand elle sera mélangée avec d’autres élèves des filières A, l’année prochaine, je sais pas. C’est ça qui nous inquiète. » Selon une logique de « prophétie autoréalisatrice », les agents scolaires semblent jouer un rôle non négligeable lors de l’orientation, en « sous-estimant [...] les possibilités des élèves à poursuivre des études du fait de leur origine étrangère et défavorisée » (Bolzman et Perregaux, 2008, p. 258).

Les enseignants viennent en cours avec des offres réelles de places d’apprentissage, disponibles et téléchargées sur des sites officiels pour mettre les élèves en situation concrète. Ils contribuent, lors des exercices en classe, à faire advenir le probable en les projetant dans des métiers peu valorisés socialement :

Enseignant : « Admettons, Amina, tu veux faire coiffeuse, qu'est-ce qui pourrait influencer ce choix ? »

Une élève (père manœuvre, mère au foyer, non promue) : « La personnalité ? »

Enseignant : « Tout à fait, je ne verrais pas Amina assise derrière un bureau face à un ordinateur toute la journée. » [Rires dans la classe]

■ Réorienter

En classe, les élèves en filière B sont incités à effectuer des stages. Les informations qui circulent à ce sujet ont trait à la recherche d’apprentissage, au recrutement en direct qui s’effectue à l’office d’orientation professionnelle. Les agents scolaires suggèrent aux rares bons élèves des filières B, lesquels souhaitent entrer au gymnase, des orientations vers l’apprentissage salarié. Les agents engagent alors un travail de « conversion des aspirations professionnelles » (Zunigo, 2008). Ainsi, Michel (père employé de bureau), descendu de 10^e A en 11^e B, meilleur élève de sa classe et consacrant beaucoup d’efforts pour obtenir des notes qui lui permettent d’entrer directement au gymnase, se voit proposer l’option suivante : « Il y a une séance d’information à l’office d’orientation sur la finance, ça peut te concerner ? » Ces remarques ne sont sans doute pas pour rien dans la révision, quelques mois plus tard, de son choix d’entrer en école de commerce.

Les agents engagent un travail de « conversion des aspirations professionnelles » (Zunigo, 2008).

Ces observations confirment que « dans chaque filière, toute personne cherchant à s’écartier de la trajectoire attendue et programmée tend à être réorientée vers la dite filière suivie » (Gomensoro et

Bolzman, 2015, p. 93). La sélection initiale à l'entrée du cycle d'orientation est de cette façon perpétuée, les enseignants contribuant au caractère irréversible des orientations. Si le poids des filières joue sur les orientations juvéniles, ce n'est qu'à travers la complicité active des agents scolaires qui préparent les élèves à leur avenir objectif (travail de préparation que les analyses fondées sur des données statistiques ne permettent pas d'appréhender). Le système d'enseignement genevois a ainsi la capacité de s'arroger « la responsabilité de l'orientation », là où en France, cette dernière est « plus subtilement partagée entre familles et système scolaire » (Boudon, 1990).

Comme nous allons le voir, la récurrence des commentaires enseignants lors des exercices effectués en classe vient contredire ou, à l'inverse, renforcer les discours tenus par les parents des jeunes en question. Ils constituent autant d'influences socialisatrices qui produisent par « transformation » de nouvelles aspirations juvéniles ou, au contraire, « renforcent » le sens des limites également façonné par les parcours scolaires antérieurs et les aspirations parentales.

« S'EN SORTIR PAR L'ÉCOLE » SANS VISER TROP LOIN : DES AMBITIONS JUVÉNILES AU CROISEMENT D'ACTIONS SOCIALISATRICES CONTRADICTOIRES

La section suivante présente trois portraits de jeunes qui font des choix d'orientation distincts dans l'espace des formations professionnelles. Ici, nous décrirons moins des figures idéal-typiques que des « cas » (Passeron et Revel, 2005), de manière à appréhender à travers eux des logiques à l'œuvre chez d'autres individus. Chaque cas vise à faire toucher du doigt, à l'instar d'Ugo Palheta (2012, p. 193), les « différentes manière de donner sens » aux orientations mais aussi de saisir des « configurations sociales » et des « systèmes de relations impliquant le travail des institutions [l'école et les familles] ».

Les deux premiers portraits explorent les principes qui président aux choix de formations en école à plein temps : l'un par le biais d'un apprentissage scolarisé valorisé ; l'autre par le biais d'une formation générale conduisant ultérieurement à des formations professionnelles. Ces deux cas donnent à voir des jeunes cherchant leur salut dans une poursuite d'études, à l'opposé de ce que nous pourrions observer plus loin concernant l'apprentissage salarié. Comme nous allons le voir, le sens différent que prend pour les jeunes filles chacune des deux orientations tient aux dispositions spécifiques, qui

sont le produit d’anticipations d’insertion économique distinctes, mais aussi aux trajectoires professionnelles et au volume des capitaux caractérisant leurs parents.

■ La maturité pour ne pas vivre la discrimination à l’embauche : une ambition mesurée

Non promue au moment de notre entretien, Lia (15 ans, père guide de musée, mère au foyer, parents mariés) est l’une des rares élèves – seule une poignée d’élèves souhaitent entrer au gymnase⁹ – à afficher des dispositions « ambitieuses » et « planificatrices ». Elles l’amènent à se projeter, après trois ans d’école de commerce, en 4^e année de maturité – une des rares voies professionnelles peu sexuée (Meyer, 2011). Son projet ambitieux, quoique mesuré, doit se comprendre au croisement de son parcours scolaire et de l’action socialisatrice de ses parents et enseignants.

Toute la scolarité de Lia, sans redoublement, autorise de hautes aspirations, d’autant que ses parents l’ont toujours poussée à monter en filière A pour « avoir un bon travail » – ce que ses notes ne permettaient pas en fin d’école primaire – et qu’elle manifeste, contrairement à Elena et Marc (voir *infra*), un fort sentiment de dévalorisation associée à sa filière (« on fait pas partie des meilleurs, c’est dur »). Sa bonne volonté scolaire minimale – à sa demande, elle a obtenu de ses parents l’appui d’une répétitrice pour la motiver à travailler – se heurte à sa propension à passer de nombreuses heures avec ses amies hors de l’école (notamment sur les réseaux sociaux). Comme pour beaucoup de migrants venus en Suisse, ses parents affichent pour elle des ambitions professionnelles d’autant plus élevées (« ils voulaient que je sois médecin ») qu’ils détiennent un capital culturel assez élevé – emblématique des élèves s’orientant vers l’école de commerce¹⁰ – qui n’a pas pu être converti en diplôme à cause de la guerre, laquelle les a forcés à arrêter leur scolarité tertiaire à l’âge de 20 ans, à quitter la Somalie et à demander asile en Suisse¹¹. Ces aspirations parentales sont donc à mettre en lien avec la disqualification socioprofessionnelle subie lors de la migration : ils se sont insérés sur le marché du travail tout en bas de la hiérarchie sociale, comme d’autres parents souhaitant que leurs

9/ Trois de ces élèves sur quatre ont des pères universitaires (deux sur quatre sont cadres supérieurs).

10/ Les pères, diplômés de niveau tertiaire, occupent des métiers de classes moyennes (deux couples sur trois). Voir tableau 2 en annexe.

11/ La position et l’expérience sociale dans la société d’origine (caractéristiques préémigratoires) permettent d’appréhender la situation présente d’un immigré et ses conséquences sur les dispositions et positions scolaires de ses enfants (Ichou, 2013).

enfants poursuivent dans une voie scolaire à plein temps¹². La mère de Lia prend régulièrement sa propre situation professionnelle comme image repoussoir afin de motiver sa fille à poursuivre des études ; un refus de la condition dominée d'autant plus fort qu'il s'est accompagné de problèmes de santé et d'un retrait du marché de l'emploi¹³. Lia témoigne : « Ma mère travaillait dans les bureaux, elle a arrêté parce qu'elle avait mal au dos. Elle a dit : "Fais pas comme moi parce que nettoyer, c'est pas un métier bien. C'est mieux que tu aies un bon travail et un bon salaire." »

Le choix de l'école de commerce – filière de qualification ascendrale pour les filles des milieux populaires issues de la migration (Bolzman *et al.*, 2003) – permet à Lia de conforter les aspirations élevées de ses parents et de prolonger une ascension sociale (ex-garçon d'office à son arrivée en Suisse, le père est devenu guide de musée à la suite de sa naturalisation) renforcée par la stabilité de l'union du couple (marié¹⁴). Surtout, ce choix permet d'éviter d'avoir à faire face aux difficultés spécifiques des filles et des jeunes issus de la migration de s'insérer sur le marché de l'apprentissage salarié. Lia anticipe par-là d'éventuels refus des patrons qui pourraient la démotiver (« s'ils m'acceptent pas, je serais trop déçue pour retrouver une autre place et refaire toutes les démarches »), une projection non sans fondement. Les filles ont en effet de plus faibles chances que les garçons d'entrer en apprentissage salarié et tendent à commencer ce type de formation avec retard. Elles doivent de surcroît présenter de meilleures compétences scolaires pour atteindre un niveau comparable à celui des hommes (Meyer, 2011). De toute évidence, le choix d'une formation en école à plein temps permet aux jeunes d'origine migrante – et en particulier ceux originaires d'Afrique subsaharienne – d'échapper aux discriminations telles qu'elles sont expérimentées ou anticipées sur le marché des places d'apprentissage ou de l'emploi, discriminations qui touchent en particulier les jeunes titulaires d'un CFC, scolarisés en Suisse mais originaires de pays extra-européens (Fibbi, 2006). En classe, Lia n'a pas de projet précis et vit, angoissée, les cours d'ISP où les jeunes sont incités à choisir rapidement un métier : « Je savais pas du tout où aller, les profs disaient déjà "inscriptions", je me trouve trop jeune, passer de l'école à travailler, franchement ça me stresse. » Son choix

Le choix d'une formation en école à plein temps permet aux jeunes d'origine migrante d'échapper aux discriminations.

12/ Dans notre échantillon, 19 % de ces parents sont ouvriers du bâtiment/nettoyeurs alors qu'ils ne sont que 5 % dans le cas des élèves visant l'apprentissage salarié. Voir tableau 3 annexe.

13/ Deux autres pères maçons (l'un en arrêt accident, l'autre invalide) ont eu des problèmes de santé qui les ont incités à motiver leurs enfants dans la poursuite de leurs études ; des aspirations que ces enfants s'approprient en s'orientant vers l'ECG et le gymnase.

14/ Les diplômes d'apprenti les plus valorisés en France (BTS) sont prisés des familles moins souvent ouvrières et à la divortialité moindre, caractéristiques des familles « montantes » (Moreau, 2003, p. 112).

de formation, qui ne prépare pas à un métier précis, constitue dès lors un bon moyen de reporter à plus tard l’insertion professionnelle, constituée en impératif. En effet, dix-huit mois après l’obtention du diplôme de commerce, leurs titulaires se trouvent plus souvent en études, que ceux d’un apprentissage scolarisé ou salarié de type CFC (SRED, 2011). Si elle ne mentionne pas le gymnase comme option, cela provient, à l’évidence, des enseignants qui, en classe, découragent les meilleurs élèves d’y entrer, comme elle le rapporte en entretien : « Michel, il est assez intelligent. Il veut aller au gymnase. La prof lui disait : “non, tu vas pas réussir.” Elle dit ça en classe devant tout le monde ! »

Après sa maturité professionnelle, Lia n’envisage pas de poursuivre des études de type HES, qui constituent pourtant la norme pour les élèves ayant ce profil scolaire¹⁵ : « Après la matupro, je vais travailler dans un bureau. » Elle semble avoir ajusté ses aspirations subjectives à ses chances objectives, et avoir intérieurisé le discours enseignant qui décourage les jeunes en filière B de poursuivre des études longues. En fin d’année scolaire, non promue et ne voulant pas entrer au centre de transition professionnelle (CTP), elle demande le redoublement, qui lui sera accordé.

■ La voie générale avant l’entrée dans le monde professionnel : des dispositions à la prudence

Contrairement à Lia, fort ambitieuse alors même qu’elle est non promue, Elena (16 ans, père concierge, mère coiffeuse, parents mariés) se caractérise par des dispositions à la prudence et une faible anticipation de l’avenir – typique des milieux ouvriers peu qualifiés (Blanchard et Cayouette-Remblière, 2011) – quand bien même elle réalise une meilleure scolarité au moment de l’entretien puisqu’elle est promue (de justesse). Elle fait le choix, fréquent parmi les élèves observés au cours de notre enquête, de s’orienter vers la voie moins prestigieuse de la préparatoire de l’ECG, une filière très largement assignée aux jeunes femmes (SRED, 2011).

Elle aussi a connu une scolarité difficile dès l’école primaire, sans pour autant subir un redoublement. Mais contrairement à Lia, elle dit ne pas regretter d’avoir effectué ses trois années en filière B. En effet, tandis qu’elle craignait la transition vers le cycle d’orientation, les enseignants lui ont conseillé d’entrer dans la filière scolairement

15/ Dix-huit mois après l’avoir achevé, 57 % des titulaires de ce diplôme poursuivent une formation (Davaud et Rastaldo, 2012).

moins exigeante, avec l'accord de ses parents, lesquels sont d'autant plus prudents qu'ils sont moins dotés en capital culturel (le père a fait de courtes études d'anglais après sa scolarité obligatoire, sa mère, fille d'immigrés, un CFC d'apprentie coiffeuse¹⁶). Rétrospectivement, Elena entérine ce parcours en déclarant avoir préféré réussir dans une filière moins prestigieuse que d'être en difficulté dans une filière valorisée. Pour autant, à aucun moment, Elena n'a cherché une orientation vers l'apprentissage salarié. Sans doute car sa mère refusait de voir sa fille suivre une telle formation courte, qu'elle avait elle-même expérimentée dans sa jeunesse et qu'elle considérait comme une impasse, mais plus généralement parce que la trajectoire migratoire des parents, venus d'Italie en Suisse, implique généralement des aspirations scolaires relativement élevées (à milieu social identique, voir Brinbaum et Kieffer, 2005). Ses parents souhaitaient qu'elle parvienne au moins à une formation secondaire supérieure, d'où l'exclusion de l'apprentissage. Elena raconte : « Ma maman me dit : "Il faut pas que tu fasses un apprentissage parce que c'est dur." Elle veut pas que je fasse coiffeuse parce qu'elle est coiffeuse. On gagne pas beaucoup d'argent. Elle me pousse plutôt vers les études ». Les parents d'Elena, exerçant des métiers manuels, contrairement à ceux de Lia, n'ont pas connu d'ascension sociale en Suisse, ce qui n'est pas sans lien avec l'ambition moins prononcée de cette dernière¹⁷. On retrouve cependant un même souci de mobilité sociale associée « à l'abandon des métiers manuels » chez les immigrés italiens, qui explique la plus faible propension de leurs enfants à se tourner vers l'apprentissage salarié, comparativement aux autochtones de même milieu social. Et ce, au profit des formations en école à plein temps (Bolzman *et al.*, 2003).

On retrouve un même souci de mobilité sociale associée « à l'abandon des métiers manuels ».

Le choix moins prestigieux de l'ECG (par rapport à l'école de commerce) résulte certes de dispositions prudentes, liées à la position sociale de la famille, mais aussi, en suivant Philippe Masson (1997), des interactions avec les agents scolaires, enseignants ou conseillers d'orientation. Selon Elena : « Les profs ils stressent, "c'est bientôt les inscriptions", je suis allée voir une conseillère ça m'a beaucoup aidée. » Au moyen de tests, ces conseillers font ressortir un « goût » d'Elena pour les métiers du social (« je suis plutôt psychologue pour les petits »), qui traduit en réalité une disposition au *care* s'inscrivant dans une socialisation genrée : Elena s'est régulièrement occupée de son petit frère quand ses parents travaillaient. Tout se passe donc

16/ Aucun parent des élèves s'orientant à l'ECG n'appartient aux classes moyennes ; tous sont ouvriers non qualifiés ou employés. Leur niveau de qualification (CFC, école de commerce) est moins élevé. Voir tableau 2 en annexe.

17/ L'accès aux formations de degré tertiaire est plus fréquent parmi les jeunes d'origine étrangère dont les parents ont connu une mobilité au pays d'accueil (Bolzman *et al.*, 2003).

comme si l’orientation en formation générale permettait à Elena de mettre entre parenthèses, quelques temps encore, le « projet » que l’institution scolaire l’enjoint à formuler. Cette orientation l’incite par ailleurs à manifester une bonne volonté scolaire (« je préfère rester à l’école, bien apprendre, être plus grande dans ma tête »), caractéristique des élèves souhaitant poursuivre des études après le lycée professionnel pour rompre avec l’héritage ouvrier (Palheta, 2012). Un report de l’entrée dans la vie active est effectivement rendu possible pour les titulaires du certificat de culture générale : 68 % des jeunes poursuivent une formation professionnelle, tertiaire ou secondaire, dix-huit mois après l’obtention de ce diplôme (dont 20 % en apprentissage salarié, voir Davaud et Rastoldo, 2012).

De toute évidence, son parcours « prudent » en filière B a façonné un sens des limites, en dépit du désir parental – relevant de ce que Gérard Mauger (1998) a nommé « onirisme social » – de la voir exercer des professions prestigieuses. Elena explique : « Je me dis : “J’arriverais pas à devenir avocate, c’est impossible.” Il faut faire beaucoup d’études. » Le système helvétique des filières, fortement segmenté, produit une forte intérieurisation des hiérarchies scolaires et socioprofessionnelles : « J’ai jamais envisagé d’aller au gymnase », nous dit Elena, marquant à la fois « une impossibilité et un interdit » (Bourdieu, 1966, p. 331). À ces effets associés à la structure du système d’enseignement viennent s’ajouter les discours enseignants quotidiens qui produisent chez elle, encore plus que chez Lia, une forte autocensure, l’école de commerce ne faisant pas partie du champ des possibles : « La prof, elle est à l’école de comm’. Elle nous compare à eux. Parce que ses grands de 19 ans, ils prennent des notes (nous pas). Elle a dit qu’on était indisciplinés, que sa classe de l’école de comm’, elle était bien, nanana... Et puis je sais plus qui avait répondu [dans la classe] : “allez là-bas, venez pas ici.” » Contrairement à Lia, Elena ne formule pas de projet précis pour l’avenir : « Je sais pas encore [ce que je ferai après l’ECG]. Je verrai. Étape par étape. » C’est ainsi le flou qui domine, même si Elena imagine pouvoir mobiliser, après le certificat de l’ECG, ce qu’elle aura appris aux cours d’ISP (écrire des lettres de motivation) sur le marché professionnel, alors même que le métier auquel elle aspire requiert une formation longue. Cette contradiction est sans doute moins liée à un défaut d’informations ou de sens stratégique qu’à l’ajustement, encore en cours, de ses espérances à ses chances objectives d’insertion professionnelle – que tout le travail de « conversion » effectué par les enseignants cherche à favoriser. En fin d’année, promue, elle s’oriente vers la préparatoire pour entrer à l’ECG qui prépare aux emplois du secteur tertiaire, s’imaginant, dans dix ans, travailler en tant que psychologue.

Le travail de « conversion », effectué par les enseignants, cherche à favoriser l’ajustement des espérances aux chances objectives d’insertion professionnelles.

« EN SORTIR » : CULTURE ANTI-ÉCOLE ET APPROPRIATION DE L'HÉRITAGE OUVRIER

■ Le « goût » du travail manuel et le refus des études longues

Comme nombre de ses camarades, Marc (16 ans, beau-père mécanicien automobile au chômage, mère à l'assistance publique, parents divorcés), non promu au moment de l'entretien, choisit l'apprentissage salarié, une filière qui demeure très fortement masculinisée (Meyer, 2011), dans le secteur secondaire industriel, en « mécanique automobile ». Cette orientation renvoie chez lui, moins à d'éventuelles pressions ou injonctions de la part des agents scolaires qu'à un *habitus* de classe produit d'une socialisation familiale ouvrière.

Comme Lia et Elena, la scolarité primaire de Marc a été heurtée. Mais contrairement à elles, il entre de justesse en filière A, moins parce que sa mère valorisait la filière gymnasiale que parce qu'elle souhaitait qu'il ait « tous les choix possibles ». Parallèlement, en fin d'école primaire, l'intérêt de Marc pour la mécanique se développe, au contact de son beau-père suisse, titulaire d'un CFC de mécanicien et qui l'a initié au métier dans le garage dans lequel il travaillait, se muant peu à peu en une sorte de « maître d'apprentissage » : « Le truc qui m'a vraiment lancé dans le projet, mon beau-père me faisait travailler avec lui au garage et puis au début, il fallait du temps que je comprenne tout, c'était dur, et puis après, une fois que j'ai compris, j'ai adoré puis j'ai continué. » Aspirant à devenir mécanicien, il ne fournit plus aucun effort scolaire : « J'avais lâché complètement, depuis que je savais ce que je voulais faire comme métier. » Alors que sa scolarité en 9^e se passe mal, le doyen lui propose – fait rare (« ils proposent normalement pas avant la 11^e, moi j'étais une exception ») – un stage dans un garage, que Marc s'empresse d'accepter et qui renforcera son goût pour le travail manuel : « En 9^e, j'étais pas du tout attentif à l'école, j'avais des problèmes avec les profs. Le doyen m'a proposé de faire un stage, sortir un peu du monde scolaire, aller dans le monde professionnel. Il m'a mis chez son garagiste. J'ai accepté tout de suite bien sûr. J'ai adoré. » Ce manque d'intérêt scolaire le conduit à un redoublement en 9^e A – fait typique des élèves enquêtés aspirant à entrer en apprentissage salarié¹⁸ – avant de finir l'année suivante par « descendre » en 10^e B, ce qui ne provoque aucun ressentiment chez lui, tant son indifférence aux verdicts scolaires est devenue forte : « Franchement, je me disais : "On s'en fiche si on descend en B." » Marc adopte une forme de culture

18/ Rare chez les élèves aspirant à une formation en école à plein temps (trois sur seize), il touche quasiment tous ceux s'orientant en apprentissage (huit sur neuf).

anti-école proche de celle décrite par Paul Willis qui – loin d’être simplement le produit d’une « biographie scolaire » de « faible niveau » (Poullaouec, 2010, p. 49) – contribue, au contraire, à produire son échec scolaire. Il évoque ainsi avec fierté son attitude oppositionnelle à l’autorité professorale et son refus d’effectuer des tâches scolaires en dehors de l’école, avec le consentement à demi-mots de son beau-père :

J’ai jamais fait de devoirs, je rentre chez moi, y en a qui pensent direct à les faire. Moi, ça, je connais pas... Donc j’ai jamais eu le cours de dessin, parce que je devais tout le temps rattraper les devoirs. [...] Il y a une façon de me parler que j’aime pas. Quand on me donne un ordre, ça m’énerve. Si le prof crie « assis ! », je lui dis de s’asseoir, ça m’arrive de tutoyer, ça ils aiment pas. [...] Je vais pas aux retenues, je fais ce que je veux. L’année dernière, j’ai battu le record de retenues de l’école. [Rires.]

On peut penser que son désintérêt pour l’école est en lien avec la culture ouvrière de son beau-père suisse qui, à l’inverse des parents d’Elena, valorise fortement le métier d’ouvrier qualifié¹⁹, mais aussi avec les faibles ambitions scolaires d’une mère suisse peu qualifiée (école obligatoire) et précarisée (à l’assistance publique), laquelle se montre avant tout soucieuse qu’il entre sans délai dans le monde du travail salarié – à l’instar des parents d’apprentis accordant moins de confiance aux diplômes qu’à la « valeur du travail et à l’expérience acquise sur le tas » pour trouver un emploi (Lemaire, 1996, p. 74) :

Marc : « Ma mère m’a dit que je fais ce que je veux tant que j’ai un travail qui rapporte de l’argent. Il y a des parents qui aiment beaucoup contrôler l’avenir de leurs enfants. Elle est pas du tout comme ça. »

Interviewer : « Et votre beau-père ? »

Marc : « Il est fier, il dit que mécanicien c’est un bon métier. »

L’aspiration à l’apprentissage salarié, loin d’être vécue comme une orientation subie (Poullaouec, 2010), ne s’apparente, ni pour Marc ni pour la majorité des autres élèves rencontrés lors de l’enquête, à un simple « choix du nécessaire » (Bourdieu, 1979²⁰). Si ces jeunes accordent de la valeur à ce choix, c’est qu’il entre en résonance avec un héritage familial qui leur est transmis sous la forme de dispositions – culture pratique, résistance à la théorie, valorisation des formations courtes, scepticisme vis-à-vis des diplômés généraux et des études longues, etc. – et qu’ils s’approprient. Le travail enseignant

19/ Les parents des aspirants à l’apprentissage dual sont plus souvent ouvriers qualifiés, petits indépendants, moins stables (sans activité, divorcés) ; les scolarités sont plus courtes (école obligatoire, apprentissage) que celles des jeunes choisissant l’ECG (ou des formations en école à plein temps), mieux formés, plus souvent ouvriers non qualifiés et stabilisés (en activité, en couple). Voir tableaux 2 et 3 en annexe.

20/ La majorité d’entre eux (6 sur 9) sont promus et pourraient entrer en « préparatoire » (ECG/EC).

préparatoire à l'insertion professionnelle, qui s'exprime au moment de motiver les élèves à se préinscrire au centre de transition professionnelle, ne fait ici que « renforcer leurs aspirations » (Zunigo, 2008) à entrer en apprentissage, en dépit du refus opposé à cette orientation perçue comme disqualifiante :

Marc [en colère] : « Ça sert à rien l'inscription au CTP ! On va faire quoi ? »

Enseignant : « Tu vas faire là-bas un projet professionnel, beaucoup de stages... »

Marc : « Pff ! je fais ça tout seul déjà... »

Contrairement à Lia, Marc affiche un désintérêt pour l'école vécue comme « un temps à passer qui ne permet pas de se connaître réellement » et développe un rapport négatif aux disciplines les plus scolaires : « Le truc que j'aime pas, l'histoire. On parle de personnes mortes, qui nous serviront à rien. Donc je m'endors. J'arrive pas à écouter. » En revanche, le métier est valorisé car considéré comme « utile ». Au moment du divorce de ses parents²¹, son beau-père l'incite à relever des défis et lui offre une voiture en mauvais état, lui promettant que s'il parvient à la réparer elle lui appartiendra. Lors des stages, à l'instar des « gars » de l'enquête de Paul Willis (2011), Marc a vécu positivement, les aspects les plus contraignants du métier (temps chronométré perçu comme « challenge »), ayant expérimenté, au sein de sa famille, une socialisation anticipée au travail manuel.

Conscient que la filière dans laquelle il se trouve n'ouvre pas toutes les portes de formation (« si je voulais aller au gymnase, je pourrais pas »), Marc exclut la possibilité de poursuivre des études généralistes : « Faut que j'aille un boulot. L'école, ça fait trop long-temps que j'y suis, faut en sortir, les études je retournerai pas. » Dans dix ans, il s'imagine dans une position stable de mécanicien. Son aisance « manuelle », son souci de multiplier les stages mais aussi sa nationalité suisse (Hupka-Brunner *et al.*, 2011) expliquent pourquoi il est un des rares élèves à décrocher un apprentissage dual à la sortie de l'école obligatoire.

Comparé aux enfants d'immigrés appartenant aux milieux populaires, ceux d'origine suisse obtiennent plus souvent un CFC au terme d'un apprentissage salarié. Ces filières ayant assuré « une mobilité remarquable » à leurs parents (Bolzman *et al.*, 2003, p. 41),

21/ Les apprentis détenteurs d'un CAP peu valorisé se distinguent de ceux titulaires du BTS par des situations d'anomie familiale (divorce, décès) (Moreau, 2003).

La précarité des conditions d’existence de certains foyers populaires ne conduit pas forcément les jeunes à « surinvestir l’école » et les incite à quitter rapidement le foyer parental.

ces derniers se montrent généralement sceptiques quant à l’utilité des diplômes généraux (Delay, 2014) et incitent leurs enfants à poursuivre dans cette voie. Le cas de Marc suggère, à l’inverse de Géraldine André (2012), que la précarité des conditions d’existence de certains foyers populaires ne conduit pas forcément les jeunes à « surinvestir l’école », sans doute parce que la précarité et le fait d’appartenir à une famille nombreuse – Marc est l’aîné d’une fratrie de six enfants avec lesquels il partage la même chambre – incitent les enfants, en particulier les garçons, à quitter rapidement le foyer parental (Desplanques, 1994) pour devenir autonomes sur le plan financier (ce qui est permis en raison du faible taux de chômage en Suisse).

FORMES RENOUVELÉES ET PERSISTANCE DE LA CULTURE « ANTI-ÉCOLE »

Si les analyses révèlent la persistance des résistances culturelles à l’institution scolaire – en particulier chez les garçons de milieu ouvrier aspirant à l’apprentissage dual – ressemblant à celles décrites par Paul Willis, durant les années 1970, en Angleterre, tout donne à penser qu’elles ne prennent plus tout à fait les mêmes formes à la suite de changements qui ont marqué les sociétés occidentales au cours des quarante dernières années.

Avec la désindustrialisation, le déclin des solidarités ouvrières et la montée des emplois tertiaires (administrations, services, commerce, etc.), la culture anti-école a pris des « formes renouvelées », moins déclarées et « plus individuelles » (Furlong, 2009), mais aussi « de plus en plus déconnectées des mondes industriels qui lui donnait une physionomie particulière dans l’enquête de Willis » (Laurens et Mischi, 2011, p. 410). En outre, du fait de la massification scolaire et de l’importance prise par les diplômes sur le marché du travail (y compris ouvrier), les élèves les plus rétifs à la logique scolaire sont obligés de faire « avec » le système éducatif : ils prennent tardivement conscience de la nécessité d’obtenir de bons résultats pour entrer en apprentissage dual, dans un contexte d’intensification de la concurrence pour l’obtention de places, devenues rares depuis la crise de 1992, et plus exigeantes sur le plan scolaire, en lien avec l’évolution des technologies (Meyer, 2009). En fin d’année, ils investissent alors l’école de manière instrumentale : une attitude qui contraste avec la volonté des « gars » de Paul Willis de ne pas ouvrir un cahier durant l’année et leur non-reconnaissance de la valeur des diplômes.

Bien que ces transformations soient à l'œuvre, il apparaît pourtant que l'influence de la culture d'atelier sur les attitudes juvéniles masculines mais aussi féminines n'a pas disparu. Cela est suggéré par certains propos parentaux issus d'une enquête précédente à propos de la scolarisation enfantine²². Un portrait d'un père ouvrier réalisé dans ce cadre (Frauenfelder et Delay, 2009) montre à quel point l'absence d'intérêt pour l'école de sa fille Sylvie (11 ans, a redoublé une année) et ce, dès les premiers jours en primaire²³, doit être saisie en lien avec la culture ouvrière et insérée dans l'ensemble des dispositions transmises par son père. Ce dernier (suisse, poseur de sol dans le bâtiment, veuf) se méfie en effet fortement du monde enseignant et des psychologues, qu'il tient à distance et ne rencontre qu'en dernier recours au café, affichant une forme d'anti-intellectualisme (« on n'est pas des gratte-papier », « à part la pluie le beau temps et l'escalier à refaire [dans le cabinet de consultation où se rend sa fille], j'ai rien à lui dire »). Il se montre donc plutôt fier que sa fille n'adopte pas une attitude de « fayot » en classe. En réunion, devant l'enseignante lui reprochant les insultes de sa fille à son encontre, il se met à rire et, ultérieurement en entretien, il dira : « Elle a un caractère bien trempé, elle ne suit pas le modèle des enfants sages. » Là encore, la continuité entre le rapport de sa fille à l'école et sa propre trajectoire scolaire est marquée. Lui-même se souvient ne pas avoir accepté la légitimité des enseignants, refusant d'adhérer au modèle des « études longues » :

J'avais le même problème que ma fille. Si ça m'intéressait pas, ma place était au fond, près de la fenêtre. On m'avait dit : « On te met dans cette classe [division spécialisée]. Quand tu sortiras d'ici, tu feras pas de grandes études, tu iras pas en filière A. » Mais je voulais pas y aller moi, j'en avais rien à foutre de cette filière à la con !

Une attitude d'opposition à l'autorité qu'il manifeste aussi à l'égard de son patron, refusant toute attitude servile : « Dans le bâtiment, on a des horaires souples, s'ils nous emmerdent trop, on freine un petit peu à un endroit, on en fait moins qu'avant. » Son scepticisme quant à la valeur des diplômes généraux imprègne son rapport à l'avenir de sa fille ; il tend à la décourager d'entreprendre de longues études :

22/ Réalisée de 2005 à 2007, elle se base sur la réalisation de 40 entretiens avec des parents ouvriers et employés habitant en Romandie ainsi que des observations de réunions enseignants-parents dans une école primaire genevoise.

23/ Son père rappelle, sur un ton amusé, une anecdote suggestive : « les premiers jours d'école je dis "qu'est-ce que tu as fait à l'école ?" "oh et bien il y avait une récréation" ».

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.

La transmission parentale de telles dispositions (anti-autorité, anti-intellectualisme, indifférence aux diplômes généraux), propre au monde ouvrier, agit contre l'école et continue de fournir aux enfants « des matériaux pour la différenciation de l'autorité de l'école » (Willis, 2011, p. 135).

CONCLUSION

En conclusion de cet article, nous souhaitons développer trois points. Tout d'abord, à l'instar des travaux français d'Ugo Palheta (2012), notre enquête genevoise montre que l'espace des filières professionnelles – au sein duquel de nombreux jeunes, particulièrement d'origine populaire, sont amenés à s'orienter – se trouve en homologie avec l'espace des habitus populaires, lui-même structuré par les divers principes qui différencient les classes populaires : capital scolaire, types de métiers exercés, stabilité/précarité de l'emploi, origine nationale des parents et, aspects moins explorés par l'auteur, les trajectoires professionnelles dans le pays d'accueil et le degré de stabilité de la famille. Les attentes des familles, dérivant de conditions d'existence distinctes, constituent un « facteur décisif » (Lemaire, 1996) des désirs d'orientations des jeunes, qui se les approprient en fin de scolarité obligatoire. Si la précarité professionnelle de certains parents, en lien avec des emplois pénibles (secteurs bâtiment/nettoyage), ne permet pas aux jeunes de s'identifier à eux, les détourne de l'apprentissage salarié et les oblige à « s'ouvrir à l'école » – conformément aux résultats d'enquête de Géradine André (2012) – nos données révèlent que, touchant aussi certains ouvriers qualifiés, cette précarité ne « contraint » pas forcément les jeunes « à s'accommoder de l'école ». Peut-être parce que la transmission d'une culture anti-école continue à se transmettre et que le chômage parental, couplé à une fécondité large et à des situations de logements exiguës, incitent les garçons à chercher rapidement un emploi afin de quitter le foyer parental.

Notre enquête invite également à penser les choix d'orientation dans une perspective plus interactionniste redonnant une épaisseur sociale aux prises de décision. Elle met l'accent sur le processus de construction dans la durée de ces choix, qui ne peuvent être compris

indépendamment des relations nouées avec divers agents scolaires (Cayouette-Remblière, 2014 ; Masson, 1997). Les enseignants exercent une influence quotidienne, quoique diffuse et indirecte, à travers des mises en situations concrètes, l’incitation répétée à trouver des stages, des rappels à la « réalité » fonctionnant comme autant de rappels à l’ordre scolaire et social, des omissions quant aux passages possibles d’une filière à l’autre. Ces interventions visent à ajuster les aspirations subjectives des élèves aux chances objectives d’entrer en formation qualifiante et à atténuer le poids des aspirations parentales (souvent oniriques) dont le système genevois tient peu compte, comparativement au système français (Boudon, 1990). Cette dimension n’a pas été analysée par Ugo Palheta et Géraldine André, qui se contentent de mesurer leur influence directe en fin d’année, lors des décisions finales en conseils de classe. Ce travail pédagogique s’apparente *in fine* à celui de conseillers en insertion : en confrontant les jeunes au marché du travail (ou plutôt à la perception qu’ils en ont), ils facilitent « un apprentissage par l’expérience du sens des limites » en renforçant leur « sens de l’orientation » (Zunigo, 2008) qui, comme le rappelle Bourdieu (1979, p. 544) « oriente les occupants d’une place déterminée dans l’espace social vers les positions sociales ajustées à leurs propriétés ». Le système des filières (A/B) dans lequel s’inscrit ce travail spécifique constitue dès lors un espace de médiation qui s’intercale entre les principes de division des classes populaires, l’espace des habitus populaires et les choix effectués au sein de l’espace des filières professionnelles.

Enfin, l’analyse par portrait permet de toucher du doigt la manière dont la culture anti-école peut produire l’échec scolaire, tout en étant renforcée par les situations d’échec. Elle permet de renouveler la thèse « classique » de Paul Willis d’une auto-orientation des jeunes hommes d’origine ouvrière vers les métiers manuels. Surtout, elle permet de relier cette insubordination à certains aspects de la culture d’atelier des pères qui, bien qu’en déclin, continue à exercer ses effets, non simplement par le biais des anecdotes racontées aux enfants mais plus profondément par un ensemble de dispositions transmises implicitement. Il apparaît dès lors un peu hâtif de conclure à la disparition de la base ouvrière de la culture anti-école, qui serait désormais « déconnectée des mondes industriels » (Laurens et Mischi, 2011, p. 411) et se « nourrirait davantage d’une culture de rue ». Par ailleurs, alors que Paul Willis montrait comment la culture d’atelier des pères influençait les garçons dans l’adoption d’attitudes d’opposition à l’autorité enseignante, certaines de nos analyses suggèrent qu’elle n’est pas sans influence sur le comportement scolaire des filles

d'origine populaire. L'approche de Paul Willis pourrait ainsi se conjuguer au féminin, sous des formes qu'il faudrait étudier spécifiquement.

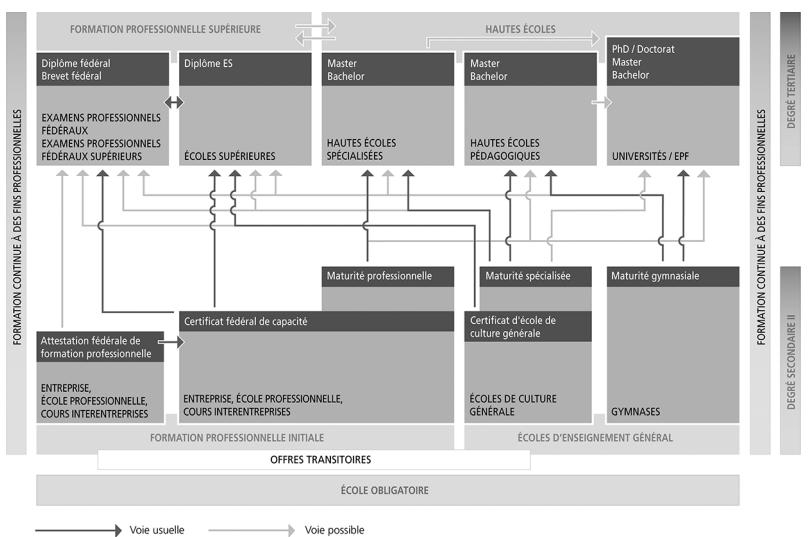
Christophe Delay

Haute École de travail social et de la santé, Lausanne (HES-SO)

christophe.delay@eesp.ch

ANNEXES

GRAPHIQUE 1
Le système de formation suisse



Source : <http://www.sbf.admin.ch/berufsbildung/01606/index.html?lang=fr>

TABLEAU 2
Caractéristiques scolaires et familiales des élèves des filières B, en fonction de leur choix d'orientation souhaité et finallement réalisé

Choix désiré (fin 2^e trimestre)	Nb d'élèves redoublant une année d'école obligatoire	Nb élèves	Diplôme père*	Diplôme mère*	Profession père/ beau-père**	Profession mère	Choix réalisé (fin 3^e trimestre)
							** profession parent resté pays d'origine ONQ = ouvrier non qualifié OQ = ouvrier qualifié
			*NA = non achevé	*NA = non achevé			
Gymnase	0	4	Université (Mora) Université (Nassim) Université (Antony) colarité obligatoire (Célia)	Scolarité obligatoire Gymnase Université NA Scolarité obligatoire	ONQ maçon, invalide Diplomate Directeur Agent sécurité responsable	ONQ ouvrière Au foyer Au foyer Concierge	Gymnase Gymnase Redouble 11^e A Gymnase
École commerce (inclus préparatoire)	0	3	Université (Alfred) Territoire NA (Ila) colarité obligatoire (Daniela)	École secondaire supérieure Tertiaire NA Scolarité obligatoire	Éducateur spécialisé Guide muséum (ex-garçon officiel) ONQ ouvrier	Assistante médicale Au foyer (problèmes santé ; ex-ménage) Nettoyeuse	Redouble 11^e B Redouble 11^e B École de commerce
École culture générale (inclus préparatoire)	1	6	Gymnase (Albert) Gymnase (Aïrim) Études non reconnues CH (Tamar) Apprentissage CFC (Elo) École obligatoire + anglais (Ena) Scolarité obligatoire (Jenny)	Université NA École obligatoire École obligatoire + aide-soignante Sans indication Apprentissage coiffure CFC École commerce CFC	Gérant petit magasin** ONQ machine (arrêt accident) Jardinier OQ réparateur stores Concierge ONQ ouvrière piste	Babysitter Nettoyege Aide-soignante Vendeuse OQ coiffuse Aide-comptable	Redouble 11^e B CTP Prépa ECG Prépa ECG Prépa ECG

TABLEAU 2
Suite

Apprentis-sage scolarisé	2	3	École ingénieur (Christelle) Sans indication [Sarah] Scolarité NA [David]	École supérieure Apprentissage Diplôme petite enfance	Ingénieur Employé de banque Hussier	Gestionnaire banque Secrétaire médicale Aide-garderie	CTP Prépa apprentissage Redouble 11^e B	
Apprentissage salarié	8	9	Université NA (Amine) Formation tertiaire + CFC électricien (Dorian)	Apprentissage scolaire CFC NA Scolarité obligatoire	Employé cuisine Technicien+OQ électricien	Au foyer	CTP Prépa ECG	
			Scolarité obligatoire (Mireld) Apprentissage (Manuel) Apprentissage commerce CFC (Iara)	École secondaire type ECG Pas d'études Apprentissage parfumerie CFC	Taxitax indépendant Horloger indépendant Employé qualifié PTT	Au foyer Baby-sitter Employée qualifiée pub	ECG Apprentissage scolarisé Prépa ECG	
			Apprentissage horlogerie (Daniel) Apprentissage mécanique CFC [Marc]	Scolarité obligatoire	OQ horloger chômage	OQ polisseuse	CTP Apprentissage salarié	
			Scolarité obligatoire NA (Felipe)	Pas d'études	OQ mécanicien chômage	Aide sociale	Apprentissage salarié	
			Scolarité obligatoire (Maria)	Aucune formation	Magasinier	Au foyer + nettoyage	Apprentissage salarié	
					Sans activité (prison)	Au foyer toxicomane *	Prépa ECG	
Total	11	25						

TABLEAU 3

Caractéristiques familiales et scolaires des élèves selon leur désir d'orientation (apprentissage salarié vs formation scolaire)

N.B. : tous les pourcentages sont livrés à titre indicatif étant donnée la taille de l'échantillon.

Caractéristiques des élèves et des familles	Apprentissage salarié		Formations en école à plein temps : apprentissage scolarisé, ECG, EC, gymnase.	
	N = 9 élèves	N = 16 élèves		
Redoublement	8/9 5/7 garçons redoublent	[89 %]	3/16 3 filles redoublent : 2 font le choix de l'apprentissage scolarisé, 1 de l'ECG	(19 %)
CSP des (beaux) parents				
– Classes populaires (ouvriers, employés, inclus indépendant & précaires)	16/20	[80 %]	24/32	(75 %)
– Classes moyennes et supérieures	1/20	[5 %]	6/32	(19 %)
– Femmes foyer	3/20	[15 %]	3/32	(10 %)
CSP des (beaux) parents				
– Ouvriers du bâtiment et nettoyeurs	1/20	[5 %]	6/32	(19 %)
Formation des (beaux) parents :				
– Scalarité obligatoire et/ou apprentissage (inclus non achevés)	15/19	[79 %]	12/27*	(44 %)
– Secondaire supérieur/tertiaire	4/19	[21 %]	15/27*	(56 %)
Présence d'un apprenti au moins dans la fratrie/cousins/proches parents (exclus parents) ou chez le copain/copine	9/9 mentionnent au moins 1 personne		6/16 mentionnent au moins 1 personne	
Présence d'un étudiant en études longues (tertiaire/gymnase) au moins (exclus parents)	3/9 mentionnent au moins 1 personne		11/16 mentionnent au moins 1 personne	
Nb personnes apprenties citées par les élèves (exclus parents)	19 (pour 9 élèves)		11 (pour 16 élèves)	
Nb personnes étudiants ou personnes ayant effectué des études cités par les élèves (exclus parents)	3 (pour 9 élèves)		38 (pour 16 élèves)	
Naturalisation obtenue ou en cours (élève)	1/8		8/16	
Arrivé en Suisse après 4 ans (élève)	5/8		2/16	
Nés en Suisse (élève)	3/8		14/16 (dont 1 arrivé à 2 ans et demi)	
Couples divorcés ou remariés	5/9 4/9	[56 %]	5/16 11/16	(31 %)
Nombre d'enfants (inclus ceux d'une union précédente)	3,44 en moyenne		2,62 en moyenne (2009, GE : 1,42. Voir SRED, 2011)	

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANDRÉ G., 2012 *L’orientation scolaire. Héritages sociaux et jugements professoraux*, Paris : PUF.
- BLANCHARD M., CAYOUETTE-REMBLIÈRE J., 2011 « Penser les choix scolaires », *Revue française de pédagogie*, 175, p. 5-14.
- 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.
- BOLZMAN C., PERREGAUX C., 2008 Quelles chances d'accès aux formations professionnelles pour les jeunes étrangers en Suisse ?, dans Hanhart S., Gorga A., Broyon M.-A., Ogay T., *De la comparaison en éducation. Hommage à Soledad Perez*, Paris : L'Harmattan, p. 201-222.
- BOUDON R., 1990 « Les causes de l'inégalité des chances scolaires », conférence à la fondation Saint-Simon, 12 février 1990.
- BOURDIEU P., 1966 « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, 7, p. 325-347.
- BOURDIEU P., 1974 « Avenir de classe et causalité du probable », *Revue française de sociologie*, 15 (1), p. 3-42.
- BOURDIEU P., 1979 *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris : Minuit.
- BRINBAUM Y., KIEFFER A., 2005 « D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées : ambition et persévérance », *Éducation & formations*, 72, p. 53-75.
- CAYOUETTE-REMBLIÈRE J., 2014 « Les classes populaires face à l'impératif scolaire. Orienter les choix dans un contexte de scolarisation totale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 205, p. 58-71.
- DAVAUD C., RASTOLDO F., 2012 *Situation des diplômés de l’enseignement public genevois, 18 mois après l’obtention de leur titre. Volée 2009*, Genève : SRED.
- DELAY C., 2014 « Classes populaires et devenir scolaire enfantin : un rapport ambivalent ? Le cas de la Suisse romande », *Revue française de pédagogie*, 188, p. 75-86.
- DÉPARTEMENT DE L’INSTRUCTION PUBLIQUE, 2010 Réseau d’enseignement prioritaire, http://www.geneve.ch/enseignement_primaire/rep/welcome.asp#pourquoi
- DESPLANQUES G., 1994 « Être ou ne plus être chez ses parents », *Population & sociétés*, 292, p. 1-4.
- FELOUZIS G., CHARMILLOT S., FOUQUET-CHAUPRADE B., 2010 *L’enseignement secondaire au risque des enquêtes PISA Suisse. Parcours scolaires, performances et orientation à Genève*, rapport de recherche, université de Genève.
- FIBBI R., 2006 « Discrimination dans l'accès à l'emploi des jeunes d'origine immigrée en Suisse », *Formation et emploi*, 94, p. 45-58.

- FRAUENFELDER A., DELAY C., 2009
« "Faut donner à manger au crocodile, comme cela tu peux traverser la rivière" : un papa aux prises avec les institutions », dans Schultheis F. et al. (dir.), *Les classes populaires aujourd'hui. Portraits sociologiques, cadres sémiologiques*, Paris : L'Harmattan, p. 239-278.
- FURLONG A., 2009
« Revisiting Transitional Metaphors : Reproducing Social Inequalities under the Conditions of Late Modernity », *Journal of Education and Work*, 22 (5), p. 343-353.
- GOMENSORO A., BOLZMAN C., 2015
« The Effect of Socioeconomic Status of Ethnic Groups on Educational Inequalities in Switzerland : Which Hidden Mechanisms ? », *Italian Journal of Sociology of Education*, 7 (2), p. 70-98.
- HUPKA-BRUNNER S., SACCHI S., STALDER B., 2011
« Social Origin and Access to Upper Secondary Education in Switzerland : A Comparison of Company-based Apprenticeship and Exclusively School-based Programmes », dans Bergman M. et al., *Transitions juvéniles en Suisse*, Zurich : Seismo, p. 157-182.
- ICHOU M., 2013
« Différences d'origine et origine des différences : les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège », *Revue française de sociologie*, 54, p. 5-52.
- LAURENS S., MISCHI J., 2011
« Saisir la reproduction sociale par en bas. Notes autour d'un classique et de son actualité », dans Willis P., *L'école des ouvriers*, Paris : Agone, p. 385-421.
- LEMAIRE S., 1996
« Qui entre en lycée professionnel, qui entre en apprentissage ? Profils d'élèves qui intègrent une filière professionnelle à l'issue du collège », *Éducation & formations*, 48, p. 71-80.
- MASSON P., 1997
« Élèves, parents et agents scolaires dans le processus d'orientation », *Revue française de sociologie*, 38 (1), p. 119-142.
- MAUGER G., 1991
« Enquêter en milieu populaire », *Genèses*, 6, p. 125-143.
- MAUGER G., 1998
« La reproduction des milieux populaires en crise », *Ville école intégration*, 113, p. 6-16.
- MEYER T., 2011
« On ne prête qu'aux riches : l'inégalité des chances devant le système de formation en Suisse », dans Bergman M. et al. (dir.), *Transitions juvéniles en Suisse*, Zurich : Seismo, p. 40-65.
- MOREAU G., 2003
Le monde apprenti, Paris : La Dispute.
- OCDE, 2005
« School factors related to quality and equity. Results from PISA 2000 », Paris.
- PALHETA U., 2012
La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public, Paris : PUF.
- PASSERON J.-C., REVEL J., 2005
« Penser par cas. Raisonner à partir de singularités », dans Passeron J.-C, Revel J. (dir.), *Penser par cas*, Paris : EHESS, p. 9-44.
- POULLAOUEC T., 2010
Le diplôme, arme des faibles, Paris : La Dispute.
- RASTOLDO F., EVRARD A., AMOS J., 2007
Les jeunes en formation professionnelle. Entrée en formation professionnelle et parcours de formation des diplômés, Genève : SRED.
- SRED, 2011, 2009
L'enseignement à Genève. Indicateurs clés du système genevois d'enseignement et de formation, Genève : DIP.

WILLIS P., 2011 [1977]

L’école des ouvriers. Comment les enfants d’ouvriers obtiennent des boulots d’ouvriers, Paris : Agone.

ZUNIGO X., 2008

« L’apprentissage des possibles professionnels. Logiques et effets sociaux (des missions locales pour l’emploi des jeunes) », *Sociétés contemporaines*, 70 (2), p. 115-131.