

Espérances et désillusions scolaires : le rapport au devenir enfantin des familles populaires peu scolarisées

Autor(en): **Delay, Christophe**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizerische Zeitschrift für Soziologie = Revue suisse de sociologie = Swiss journal of sociology**

Band (Jahr): **38 (2012)**

Heft 1

PDF erstellt am: **01.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-815112>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Espérances et désillusions scolaires : le rapport au devenir enfantin des familles populaires peu scolarisées

Christophe Delay*

1 Introduction

Objet de prédilection de la recherche sociologique, depuis sa naissance vers la fin du XIX^e siècle, de Marx à Halbwachs ou encore l'École de Chicago, en passant par Hoggart jusqu'aux travaux de Bourdieu et Passeron, les analyses en termes de classes sociales ont connu un âge d'or entre 1960 et 1970. Depuis, cette tradition a connu un déclin de sorte que plusieurs sociologues français et allemands ont parlé pour la période 1980–2000 d'un objet qui a été peu à peu « refoulé » (Chauvel et Schultheis 2003). Les sciences sociales s'en sont progressivement désintéressées, reléguant les classes sociales à une notion « anachronique », pour parler des sociétés « individualistes » que d'aucuns nomment désormais « postindustrielles ». Cet article souhaite redécouvrir la thématique des classes sociales et plus particulièrement des classes populaires à l'instar d'autres travaux récents (Tillmann et Budowski 2007 ; Alonzo et Huguée 2010). Il se focalisera, en s'appuyant sur l'analyse de matériaux empiriques ethnographiques originaux, sur la manière dont les parents des milieux populaires contemporains se positionnent par rapport à l'école et manifestent (ou non) des aspirations scolaires pour leurs enfants. L'analyse des matériaux sera confrontée à quelques approches théoriques classiques du rapport parental au devenir enfantin, développées en section 2. Ce sera notamment l'occasion de faire le point sur la problématique de la reproduction des inégalités sociales qui a été reléguée ces dernières décennies au rang des « vieilles lunes théoriques » (Ben Ayed et Poupeau 2009, 5) : en effet, dans les années 1990, plusieurs recherches qualitatives ont mis en évidence un phénomène de réussite scolaire chez les élèves d'origine populaire (Zeroulou 1988 ; Lahire 1995). Cette réussite, si elle n'est pas exceptionnelle, reste néanmoins beaucoup moins probable que dans les classes sociales plus favorisées : ainsi, si certains ont vu dans ces nouveaux résultats une avancée au niveau de la connaissance, ne peut-on pas y voir également un désintérêt pour les analyses classiques portant sur l'inégalité des chances scolaires en fonction de l'origine sociale des élèves ?

* Haute école du travail social, Genève. Cet article a été écrit durant un séjour à Lyon comme postdoctorant à l'École normale supérieure de lettres et sciences humaines (ENS LSH, bourse FNS).

2 Appréhender le rapport parental au devenir enfantin : diverses approches théoriques

Pour comprendre le rapport des familles populaires au devenir scolaire enfantin, on peut se référer à trois grandes approches théoriques qui, dans le champ scientifique français notamment, prennent en compte le différentiel des aspirations scolaires en fonction de l'origine sociale des parents. On se propose ici de focaliser sur chacune d'entre elles brièvement.

2.1 Ecole, reproduction sociale et auto-exclusion scolaire familiale a priori

Dans les années 1960, Bourdieu et Passeron (1985 [1964]), les premiers, montrent comment l'école, en véhiculant une culture scolaire proche de la culture des classes dominantes contribue, par un processus d'élection des élèves des classes supérieures et d'élimination de ceux des catégories populaires, à reproduire les inégalités sociales. Car les premiers héritent par « osmose » de la culture scolaire dans leur milieu familial à travers des voyages culturels, la lecture des livres issus de la bibliothèque familiale, la fréquentation du théâtre ou du musée tandis que les seconds l'acquièrent uniquement à l'école par « acculturation ». Les auteurs soulignent que cette reproduction se fait avec la complicité des dominés qui d'une part vivent leur désavantage comme destin personnel (« Je ne suis pas doué pour le français ») ; d'autre part ajustent leurs aspirations subjectives aux chances objectives et *probables* de les réaliser, affirmant à propos de la poursuite des études « ce n'est pas pour nous ». Ils contribuent alors de manière involontaire à reproduire les inégalités sociales que l'école produit. S'inspirant du concept de domination chez Weber¹, les auteurs utilisent la notion de *violence symbolique* pour parler de cette « forme de violence qui s'exerce sur un agent avec sa complicité » (Bourdieu avec Wacquant 1992, 142). La renonciation aux études en milieu populaire est un effet de la « causalité du probable » : parents et enfants y renoncent *a priori*, sur la base d'une conscience diffuse et intuitive des statistiques objectives ; bien que ne connaissant pas les probabilités qui font qu'ils ont peu de chances d'entrer à l'université, ils perçoivent indirectement cette donnée sur le plan subjectif, par une « estimation empirique », ne rencontrant autour d'eux aucun membre familial au niveau des études supérieures. Ils se comportent ainsi de manière à réaliser ce qu'ils perçoivent comme une donnée de fait : leur auto-exclusion du système scolaire procède donc d'un *ajustement anticipé* (Bourdieu 1974) aux verdicts de l'institution scolaire.

1 Weber (1995 [1971], 286) souligne : « Tout véritable rapport de domination comporte un minimum de volonté d'obéir, par conséquent un intérêt, extérieur et intérieur, à obéir. »

2.2 « Coûts, bénéfices et risques » : le choix parental rationnel de ne pas poursuivre les études des enfants

Dans les années 1970, Boudon (1984 [1973]) se distancie du raisonnement des auteurs susmentionnés. N'acceptant pas la théorie supposant que les comportements individuels soient déterminés par la fonction de reproduction du système social, l'auteur propose une théorie fondée sur le calcul rationnel. Dans sa perspective, l'élève et sa famille sont des entrepreneurs pour qui toute prolongation de la scolarité représente un investissement en temps, énergie, capacités intellectuelles dont le montant doit être mesuré, en toute rationalité économique, au *bénéfice* que l'on peut en attendre lorsque l'enfant fera valoir son diplôme sur le marché du travail. Pour les milieux populaires, les prolongations d'études au-delà de la scolarité obligatoire représentent un *coût* et une dépense rapidement croissante, compte tenu de la faiblesse des ressources financières et culturelles disponibles ; à l'inverse, les poursuites d'études perdent plus rapidement de leur intérêt que dans les milieux favorisés dans lesquels l'enfant doit obtenir un diplôme supérieur pour simplement reproduire la position professionnelle des parents. La valeur d'un certificat professionnel est bien plus élevée quand le père est ouvrier que lorsqu'il appartient aux classes moyennes. La comparaison entre coûts et rendements futurs escomptés, tout en calculant *le risque* (réussite/échec scolaires), a donc toutes les chances de conduire à une *décision* d'interruption de la scolarité d'autant plus rapide que l'on descend l'échelle sociale. Le renoncement scolaire plus précoce des familles populaires n'est dès lors pas déterminé par une perception intuitive des chances objectives, mais plutôt affaire de *calcul et décision rationnels*.

2.3 « Poursuivre ou s'auto-exclure a posteriori des études » : l'influence des résultats scolaires

Plus récemment, Terrail (2002) s'est lui aussi penché sur ces questions. Il interroge les conditions qui suscitent l'auto-exclusion populaire de l'école, ce qui l'amène à nuancer les travaux de Bourdieu et Passeron et à invalider la thèse de Boudon. Se basant sur des données statistiques, il souligne d'abord que la timidité scolaire des familles s'est effacée dès les années 1960 en cas de bons résultats des enfants puisque ces derniers cherchent souvent à choisir les meilleurs parcours que les résultats obtenus permettent d'envisager. L'attitude de rejet de l'école n'a donc rien d'automatique. Ceci est dû au développement d'une crise de l'emploi qui a affecté en premier lieu les moins diplômés, aux transformations du rôle du diplôme dans le recrutement professionnel ou encore à l'essor continu des scolarités normalisant les études prolongées. On assiste ainsi depuis les années 1960 à un accroissement de la préoccupation scolaire au sein des catégories populaires qui se sont peu à peu *approprié les enjeux scolaires* et qui investissent désormais l'école en faisant poursuivre les études à leurs enfants, phénomène qui invalide la thèse de Boudon. Ensuite l'auteur souligne que lorsqu'ajustement il y a aux chances objectives, il se fait non

à *priori* mais au fur et à mesure de l'avancement du parcours de chaque étudiant : faisant preuve d'une *moindre persévérance* face aux difficultés rencontrées et d'une *inégaie résistance* aux verdicts de l'institution, les familles tendent, en cas de résultats médiocres persistants, à s'orienter elles-mêmes, en anticipant les verdicts des conseils, vers des filières scolaires courtes tout en renonçant – à *posteriori* – à la poursuite de longues études. Bref, pour Terrail, l'intériorisation du probable développée par Bourdieu et Passeron caractérise avant tout l'école d'avant les années 1960.

Après ce bref tour d'horizon des principales théories explicatives du rapport au devenir enfantin en milieu populaire se basant sur des données quantitatives, il s'agit de voir quelle peut être leur pertinence au niveau qualitatif, ceci dans un contexte géographique différent, en Suisse et plus particulièrement à Genève. Dans cet article, on tentera de répondre aux questions suivantes : Quel est le niveau contemporain des ambitions scolaires et professionnelles des familles pour leurs enfants ? Peut-on encore parler d'auto-exclusion scolaire parentale ? Si oui, *a priori*, *a posteriori* ou sur la base d'une décision rationnelle ? Comment est-elle vécue par les familles ?

3 L'inégalité des chances scolaires en Suisse et à Genève

Avant de présenter nos données empiriques, il est nécessaire d'introduire quelques éléments du fonctionnement du système d'enseignement suisse ainsi que de l'école genevoise où l'enquête a été menée. Le système scolaire helvétique se caractérise par le fait qu'il est très fortement ségrégatif car 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 dans des voies inégalement prestigieuses en fonction de leurs notes (Meyer 2009). Ces orientations sont largement irréversibles : les meilleurs élèves, plus souvent d'origine favorisée, sont regroupés dans des classes à « exigences étendues » qui offrent à la fin de la scolarité obligatoire tous les choix possibles, notamment la voie royale du gymnase et des études universitaires tandis que les moins bons, plus souvent d'origine défavorisée et migrante, sont orientés vers des classes à « exigences élémentaires » qui ferment le plus souvent la porte du gymnase mais ouvrent celle des formations post-obligatoires professionnelles, des apprentissages ou encore de certaines écoles de degré diplôme pouvant mener aux formations tertiaires des Hautes écoles spécialisées. Les études PISA ont montré que le système éducatif helvétique figure parmi les plus inégalitaires car en sélectionnant de manière précoce les élèves dans des filières inégalement prestigieuses, le poids de l'origine sociale des parents a une influence beaucoup plus forte sur les performances scolaires des élèves que dans les pays européens nordiques à système éducatifs plus « intégrateurs » (OECD 2005).

Par rapport au système helvétique, le système genevois comporte des spécificités : ainsi, l'influence du modèle des longues études français fait que l'on trouve à

Genève une préférence des jeunes pour les formations post-obligatoires académiques au détriment des formations professionnelles souvent considérées comme un second choix, alors qu'en Suisse alémanique le système de formation professionnelle est mis à égalité avec le système de formation générale (Meyer 2009). Genève connaît le taux le plus élevé de Suisse d'obtention des diplômes post-obligatoires (à l'exception des apprentissages duals en école et en entreprise dont le nombre a chuté ces dernières décennies), ce qui indique bien la préférence pour la poursuite des études des étudiants de tous les milieux sociaux. Par contre, Genève se rapproche des autres cantons suisses sur la question de l'inégalité des chances scolaires en fonction de l'origine sociale des élèves. Lors du cursus de formation obligatoire, les performances scolaires (mathématiques et lectures) restent bien meilleures chez les élèves des cadres moyens et supérieurs que chez les élèves de parents ouvriers (Nidegger 2008). De même, les taux de redoublement touchent toujours beaucoup plus fortement les élèves de parents ouvriers. L'entrée au cycle d'orientation (CO) rend visible l'inégalité des chances scolaires. En 2007, alors que l'extrême majorité (92%) des élèves de parents cadres supérieurs entrent dans la filière à exigences étendues, ce n'est le cas que de deux tiers (68%) des élèves issus de parents ouvriers que l'on retrouve plus souvent dans les sections à exigences élémentaires. Les passages d'une filière à l'autre sont surtout le fait de rétrogradations qui concernent essentiellement les élèves des milieux populaires. De même, l'accès aux formations post-obligatoires reste fortement dépendant de l'origine sociale des élèves : si en 2007, la majorité (78%) des élèves issus de cadres supérieurs entrent au gymnase, ils ne sont qu'un tiers parmi ceux issus de milieux ouvriers, lesquels lui préfèrent des formations professionnelles en école à plein temps (apprentissage, école de commerce), la poursuite d'une école de degré diplôme (école de culture générale), ou encore un apprentissage dual (SRED 2009). Bref, tant à Genève qu'en Suisse, l'inégalité des chances scolaires constitue un phénomène persistant.

4 Une enquête ethnographique dans une école primaire

Pour comprendre le rapport des parents à l'école, nous nous sommes insérés en tant qu'étudiants durant 3 ans (2005–2008) dans une école primaire située dans un quartier populaire genevois où l'on trouve une forte proportion de Portugais issus des dernières vagues de migration. Du fait de la composition sociale des élèves ainsi que des résultats scolaires aux épreuves cantonales inférieures à la moyenne du canton, l'école a été intégrée en 2007 dans le Réseau d'enseignement prioritaire (REP) qui alloue des ressources monétaires supplémentaires aux établissements qui en font partie, ceci pour « favoriser l'égalité des chances en matière de réussite scolaire » (DIP 2010). Autre indicateur des scolarités difficiles des élèves : entre 2005 et 2007, près d'un quart des élèves de l'école qui suscitaient de fortes préoccupations de la

part des enseignantes² ont été étiquetés « en difficultés »³ et font l'objet de discussions aux conseils des maîtres. Notre présence régulière *in situ* nous a permis de pratiquer l'observation ethnographique de l'activité enseignante (conseils des maîtres, convocations des parents en classe). Nous avons pu peu à peu accéder aux carnets ainsi qu'aux dossiers scolaires des élèves (N = 68), puis nous avons réalisé des entretiens avec des enseignantes (N = 28) ainsi que des familles populaires (N = 44) d'origines suisses (4/10 de l'échantillon) et étrangères (6/10, majoritairement originaires du Portugal ou d'Afrique). La moitié des parents interviewés a été sélectionnée sur la base des registres scolaires enseignants qui indiquaient leur profession.⁴ Moins d'un quart d'entre eux a été interviewé sur la base d'un échantillonnage aléatoire effectué par le Service de la recherche en éducation (SRED).⁵ Pour finir, étant donné que nous n'avions qu'une minorité de parents de nationalité suisse habitant le quartier vu sa composition, nous avons fait appel à notre cercle d'interconnaissances (ainsi que celui des étudiantes de master) pour accéder à dix nouvelles familles de nationalité suisse habitant hors du quartier : ce désir d'avoir des familles suisses autant qu'étrangères était dicté par le souci de pouvoir dire quelque chose des catégories populaires prises dans leur ensemble.⁶ La grande majorité des familles interviewées est composée de mères faiblement détentrices de diplômes (scolarité obligatoire pas toujours achevée suivie parfois d'un apprentissage). Désireux d'éviter toute homogénéisation, nous avons sélectionné des élèves dont les scolarités étaient diverses : si certains effectuent, selon leur dossier et carnet scolaires, des scolarités moyennes voire bonnes, la majorité cependant connaît des « difficultés » à divers titres : mauvaises notes dans les carnets, élèves étiquetés « en difficultés » ou encore pour une part minoritaire, redoublant

2 Dans cet article on utilisera toujours le terme au féminin étant donné que 84% du corps enseignant des écoles enfantines et primaires genevoises est constitué de femmes (SRED 2009).

3 Lors des conseils des maîtres, chaque enseignante établit une liste des « élèves en difficultés » qui la préoccupent le plus, en évaluant pour chacun d'entre eux son travail ainsi que son comportement sans oublier son parcours antérieur (élève en échec, ayant subi un redoublement ou passé au degré supérieur par dérogation).

4 On a sélectionné un certain nombre de familles qui exerçaient une profession que l'on peut affilier aux catégories populaires en suivant la définition ample de Schwartz (2002 [1990]) permettant de regrouper un ensemble d'emplois d'exécution qui impliquent des situations fortement assujetties, souvent répétitives et associées à des ressources monétaires étroites tant dans le secteur secondaire que tertiaire : soit des ouvriers (du bâtiment, garagistes, techniciens) mais aussi des employés : personnel d'entretien, aides aux personnes dépendantes, caissières de grande surface, serveuses, vendeuses, personnes travaillant dans les secteurs publics tels que les transports publics ou les télécommunications. Pour un aperçu de l'ensemble des professions de notre échantillon, cf. Delay (2009b, 748–749).

5 14 entretiens avec des parents sur les 44 ont été réalisés par un groupe d'étudiantes de niveau master à l'université de Genève dans le cadre d'un atelier de recherche portant sur « les classes populaires aujourd'hui » coordonné par nos soins, en collaboration avec le prof. F. Schultheis. L'accès à 10 de ces familles s'est effectué sur la base d'une liste d'adresses aléatoires donnée par le SRED.

6 La population ouvrière sur le territoire genevois est composée en majorité d'étrangers (2/3) et en minorité de Suisses (1/3) (Hutmacher 1993).

ou passant au degré supérieur avec « mesures d'accompagnement »⁷. Les entretiens avec les parents ont été réalisés selon le principe méthodologique de l'entretien compréhensif (Kaufmann 1996) visant à saisir leur rapport quotidien à l'école tout en tentant de situer leur point de vue scolaire par rapport à leur position sociale.

5 Le rapport au devenir enfantin : l'espoir du « salut par l'école » et les désillusions scolaires

Venons-en aux principaux résultats de la recherche. Il ressort tout d'abord de notre enquête que la majorité des familles dont l'enfant ne connaît pas de difficultés scolaires majeures (élèves ayant de bonnes notes, parfois avec quelques difficultés scolaires, sans jamais se trouver en « échec scolaire »⁸) souhaitent que leurs enfants puissent continuer leurs études (Delay 2009a).

5.1 L'école à tout prix et la fuite en avant dans les études

Evoquant la pénibilité physique, les contraintes liées à leur situation professionnelle, ces parents souhaitent que leurs enfants puissent « s'en sortir » par la fréquentation – si possible longue – des bancs de l'école et leur éviter ainsi de subir des conditions de travail difficiles associées à un statut dominé. Mme Yssouf⁹ (Tunisienne, serveuse, 2 garçons) : « Ah moi si je dois porter... je vais jusqu'au bout avec mes enfants... s'il dit, « moi je fais les études », bon d'accord [qu'il aille] le plus loin possible. Je trouve l'école c'est sacré pour un enfant. Il faut étudier dans la vie, il faut avoir un papier dans la main. »

Ainsi, le destin ouvrier – qui était encore dans les années 1950 source de *fierté*, les parents s'attendant à ce que les enfants quittent le plus vite possible l'école pour s'insérer dans les usines et reproduire ainsi leur position comme l'a souligné Hoggart (1991 [1988])¹⁰ en Angleterre puis Schwartz (2002 [1990]) en France – semble désormais rejeté. On peut dès lors parler d'une véritable crise de la reproduction au sein des classes populaires (Mauger 1998), comme le suggèrent les propos de M. Merenda (Portugais, aide-jardinier, 2 garçons « élèves en difficultés »¹¹, 1 fille à l'école

7 Ces élèves passent au degré supérieur à condition que les parents prennent un répétiteur et les fassent suivre par un logopédiste.

8 Les « élèves en échec » se caractérisent par de très mauvais résultats scolaires notés dans leur carnet qui conduisent à un redoublement en fin d'année scolaire ou à un passage au degré supérieur mais assorti de mesures d'accompagnements.

9 Nous avons attribué des noms d'emprunts à toutes les personnes interviewées pour leur assurer l'anonymat.

10 Bien que les analyses hoggartiennes valent surtout pour le contexte anglais, elles paraissent généralisables à d'autres contextes comme le montre la très forte proportion d'auteurs français à citer l'auteur et à reprendre ses résultats dans le contexte français. Pour d'avantage de précision sur ce point, voir Delay (2011a).

11 Les commentaires sur la scolarité des élèves sont tirés de l'analyse des carnets et dossiers scolaires tenus par les enseignantes.

de commerce) lors d'une convocation face à l'enseignante : « On aimerait que ça soit mieux que nous...si on pouvait le pousser à fond, on le ferait...vous savez moi je suis rien du tout [parlant de son statut]. On parle à table, je leur dis « essayez d'être plus que votre papa. » Qu'ils fassent un travail plus propre que moi. »

Tout se passe comme si le statut ouvrier était désormais stigmatisé et source de *honte* comme l'ont montré Beaud et Pialoux (1999) dans le contexte français. La *fuite en avant dans les études* que mettent en évidence les deux auteurs et que l'on trouve dans les propos des parents habitant à Genève, doit permettre aux enfants d'obtenir, du point de vue des parents les moins scolarisés, un diplôme lui-même exprimé de manière vague – car ils méconnaissent le système scolaire – comme le suggère Mme Yssouf qui parle « d'avoir quelque chose dans les mains ». Pour les parents mieux dotés sur le plan scolaire et qui ont eux-mêmes fait des études – c'est le cas de M. Zaki, ayant obtenu son Bac au Maroc, parqueteur, dont les 2 fils sont en réussite scolaire – le type de diplôme espéré est spécifié : « C'est son avenir l'école, un diplôme, mais pas n'importe lequel, je veux pas un serrurier, je veux...un médecin, un ingénieur. Qu'il ait le plus haut niveau hein ! L'université, il faut faire le doctorat, ils peuvent le faire. » Les parents de nationalité suisse, bien que partageant l'idéal de la poursuite des études, semblent un peu plus réservés dans l'idée de pousser coûte que coûte les enfants dans les études le plus loin possible comme l'explique Mme Couraud (aide à domicile, au chômage, 1 fille en « réussite scolaire ») qui aimerait que sa fille fasse une meilleure scolarité qu'elle-même (elle a quitté l'école obligatoire avant son terme) sans pour autant rester trop longtemps sur les bancs de l'école : « Pas qu'elle étudie jusqu'à 35 ans et pis qu'après on lui dise « Non mais attendez, vous avez aucune expérience, on va pas vous engager, vous avez fait trop d'études. » »

« En fait, les parents immigrés placent tous leurs espoirs dans le système éducatif de même que leurs enfants qui sont animés par un vif désir de promotion sociale (Zeroulou 1988 ; Bolzman et al. 2003) qui trouve un début de réalisation possible dans certains parcours scolaires enfantins sans écueils. Ce souhait est à mettre en lien avec la trajectoire de bon nombre de migrants pour qui la volonté d'élévation de la famille à travers ses enfants signifie la « revanche à prendre sur la vie de l'émigré socialement affaibli par son expatriation » (De Queiroz 1995, 77).

5.2 Des ambitions professionnelles « réalistes » ?

Les parents dont les enfants ont des scolarités sans encombre manifestent pour leurs enfants des ambitions professionnelles réelles ; elles ne paraissent cependant que rarement « démesurées », comme si elles étaient avant tout « réalistes ». Exerçant eux-mêmes souvent des emplois précaires, ils souhaitent avant tout que leurs enfants puissent jouir d'un emploi stable, le plus souvent dans la fonction publique. Les métiers les plus fréquemment cités par les parents appartiennent aux fractions stables des classes populaires voire aux métiers des classes moyennes : secrétaires, infirmières pour les filles, policiers, employés de la poste, enseignants pour les garçons. Mme

De Suza (Portugaise, ouvrière polisseuse, 2 garçons « en réussite ») : « Déjà qu'il peut être prof même de primaire, déjà je suis contente... » Le désir parental d'un métier enseignant apparaît aujourd'hui comme un « choix » typique des classes populaires : il est à la fois le plus cité et il distingue le mieux les parents des milieux populaires des autres catégories sociales (Poullaouec 2004). Il apparaît « réaliste » dans le sens où le secteur public offre aujourd'hui aux enfants des classes populaires certaines possibilités d'ascension sociale (Gollac 2005). Les parents s'interdisent en général des ambitions démesurées ou alors les expriment sous forme d'aspirations rêvées ce dont témoignent souvent les rires, ou encore l'humour. Mme Merenda (Portugaise, mère au foyer, 2 garçons « élèves en difficulté », 1 fille à l'école de commerce) : « Alors je dis pas « docteur » ...mais « secrétaire », ça me ferait plaisir...quelque chose plus propre vous savez, pour les enfants. Je demande pas la lune...enfin, ça serait bien un médecin, [éclat de rires]... »

5.3 Révision des ambitions scolaires à la baisse et reproduction de la position sociale dominée

L'aspiration parentale d'un métier manuel pour le futur de l'enfant, qui allait de soi encore dans les années 1950, intervient désormais au sein des familles populaires lorsqu'apparaissent les difficultés scolaires récurrentes des enfants, comme s'il s'agissait d'un « second choix » à défaut de pouvoir continuer dans la filière des études longues. Ainsi, Mme Bouzekran (Marocaine, repasseuse, 1 fils « élève en difficulté »), qui lors d'un premier entretien souhaitait que son fils puisse accéder aux longues études (« jusqu'à l'université »), n'hésite pas, lors d'un second entretien, à évoquer un métier au moment où les notes chutent : « S'il continue [à baisser ses notes] je le mets dans un garage, comme ça il apprend mécanicien. Il va apprendre un bon métier. »

Face aux verdicts scolaires stigmatisants, les parents renoncent d'autant plus vite à la poursuite des études qu'ils ont eux-mêmes connu des difficultés scolaires importantes durant leur enfance. Ils n'hésitent pas alors à décourager leurs enfants de la voie des études et à les ramener à la « réalité », comme le laissent entendre les propos de M. (école obligatoire non achevée, a subi un redoublement, Portugais, ouvrier du bâtiment) et Mme Moya (école obligatoire achevée, femme de chambre, 1 fils en apprentissage dual, 1 fille étiquetée « élève en difficulté », menacée de redoublement) :

Mme M. : *Ça dépend de ses études qu'elle fait, et après ma fille me dit :*

« Maintenant je veux faire pharmacienne. » Moi je rigole... il faut étudier.

M. M. : *Moi des fois je dis : « T'as pas une tête pour ça ! »* Mme M. : *« Il faut bien étudier pour que t'arrives là. » Et oui !*

Et c'est paradoxalement au moment où leurs enfants manifestent d'importantes difficultés scolaires qui compromettent leur scolarité future que les parents se sentent

les plus compétents pour définir leur univers des possibles, leur apporter le soutien moral et matériel qui fait souvent défaut au moment des devoirs comme l'explique M. Sukur (école obligatoire achevée, Turc, machiniste, 2 filles et 2 garçons en grandes difficultés dont deux ont subi des redoublements) qui tente de motiver son fils qui travaille actuellement dans un garage à l'EFP¹² : « Je dis... 'c'est bien pour toi, un garage' parce que moi aussi, 5 ans je travaillais dans un garage en Turquie, je un peu connais, je dis, 'quand tu veux, je peux aider, au garage, pour connaître le matériel'... il a dit 'oui', il est un peu motivé pour le garage. Je lui dis pour le motiver : 'Quand tu auras un diplôme, Zahia (sa sœur), [sera] secrétaire, ta maman ou père dans le cuisine dans le garage, moi acheter un garage.' »

Ce type de mobilisation parentale – que décrit également Poullaouec (2004) à propos de l'aide parentale pour faciliter l'insertion professionnelle des enfants dans les métiers manuels – tend à renforcer la *reproduction de la position dominée* d'ouvrier. Ainsi, les verdicts scolaires dévalorisants à répétition introduisent une remise en question des espérances en milieu populaire et accentuent les « stratégies de prudence » : en cas d'échec scolaire, les parents perdent leurs dernières illusions et se montrent fatalistes, n'osant désormais plus faire de projets scolaires. Ils envisagent alors souvent des métiers manuels pour leurs enfants qui reproduiront leur propre situation, comme l'explique Mme Renevey (Suisse, mère au foyer, 1 garçon redoublant et 1 fille en école spécialisée) : « Il fera comme il peut...s'il est pas le premier [de la classe] ben tant pis, hein, le principal c'est qu'il ait quelque chose dans les mains pis un métier plus tard. Mon mari [cheminot], il imagine mon fils il sera aux chemins de fer, non moi je dis 'je vis au jour le jour', pour l'instant j'imagine pas l'avenir. Parce que souvent les plans qu'on fait, ça tombe à l'eau... ».

Lorsque face aux difficultés scolaires, les parents déclarent que « leurs enfants ne sont pas bons en français », « n'ont pas une tête pour les études », ou encore « ne font pas assez d'efforts », ils reconnaissent les verdicts scolaires comme légitimes tout en méconnaissant ce que ces jugements doivent à l'origine sociale des élèves (plutôt qu'à leurs « dons »). Ils contribuent par le *réalisme* de leurs positions à ajuster leurs aspirations subjectives aux chances objectives de les réaliser et ainsi à reproduire de manière involontaire les inégalités sociales que l'école produit. Ne subissent-ils pas une *violence symbolique* particulièrement douloureuse à vivre pour les familles migrantes qui dans un premier temps manifestent plus souvent des aspirations scolaires élevées mais doivent au final en « rabattre » et « réviser leurs ambitions à la baisse » ?

12 Les Ecoles de Formation Pré-professionnelle, qui dépendent de l'enseignement primaire et de l'office médico-pédagogique, sont accessibles aux élèves dès 13 ans révolus qui ne peuvent pas entrer au CO à cause de notes insuffisantes. Chaque classe est encadrée d'un enseignant spécialisé, d'un maître d'atelier et d'un responsable thérapeutique. Un projet pédagogique est établi pour chaque élève et comprend : un enseignement et une consolidation scolaire ; des activités en atelier et des stages en milieu professionnel. Le parcours scolaire se déroule en principe sur deux ans et débouche vers une suite de formation (pré-apprentissage, en atelier-classe au CO etc.) ou vers une entrée directe en formation pratique (DIP 2011).

6 Intériorisation de l'illégitimité, dévalorisation de soi et soumission à la légitimité scolaire

Mais certains parents des classes populaires ne font pas que subir une violence symbolique lorsqu'ils se soumettent aux verdicts scolaires enseignants et qu'ils perdent leurs illusions scolaires. Quantité d'autres attitudes témoignent de leur soumission à la légitimité scolaire : notamment toutes ces dispositions qui conduisent les familles à se sentir « illégitimes » ou « inférieures », à s'auto-déprécier au contact de l'école. Car comme le rappelle Bourdieu (1997), la domination ne s'inscrit pas seulement dans les schèmes de perception mais aussi dans les corps ; et les émotions corporelles telles que le rougissement, l'embarras verbal – signes de malaise, culpabilité, timidité, honte – manifestent « autant de manière de se soumettre, fût-ce malgré soi et à son corps défendant, au jugement dominant » (Bourdieu 1997, 203). La violence symbolique s'institue par l'intermédiaire de l'adhésion que le dominé ne peut manquer d'accorder au dominant – et donc à la domination – lorsqu'il ne dispose pour le penser et pour se penser que d'instruments de connaissance qu'il a en commun avec lui (schèmes de type élevé/bas, masculin/féminin, blanc/noir). Ainsi, bon nombre de parents tendent à prendre « sur les dominants¹³ et sur eux-mêmes le point de vue des dominants » (Bourdieu 2002 [1998], 64). Ils utilisent des catégories de pensée dichotomiques qui les classent du côté des « inférieurs » (et les disqualifient) et les dominants du côté des « supérieurs », ce qui peut se traduire par de l'admiration envers ces derniers (pour leur manière savante de parler, leur manière de bien éduquer les enfants etc.). Cette attitude de « prosternation mentale » (Grignon et Passeron 1989, 89) indique qu'ils tendent ainsi à reconnaître les valeurs dominantes qui les excluent.

6.1 Le malaise parental face à la langue parlée légitime et distinctive des institutrices

Ainsi, Mme Herboz (Marocaine, femme de ménage, 3 garçons dont l'aîné a subi un redoublement), qui n'a pas terminé l'école obligatoire et est illettrée, exprime son malaise face à l'institutrice qu'elle a de la peine à comprendre en réunion des parents qui s'apparente pour elle à un tribunal, ce qui engendre chez elle un silence. Elle se montre par ailleurs admirative de son code linguistique élaboré, légitime et distinctif, alors qu'elle, par opposition, possède un mode de parler commun (un code linguistique restreint, cf. Bernstein 1975) qui s'explique par sa scolarité courte mais aussi par son origine marocaine, le français étant sa deuxième langue, apprise à l'école après l'arabe. Ce parler fait parfois l'objet de disqualification de la part des

¹³ Dans notre cas, il s'agit des enseignantes qui appartiennent aux factions des nouvelles classes moyennes ; on utilisera le terme de *dominant* pour qualifier leur position de manière *relationnelle* par rapport aux parents des classes populaires car par rapport à ces dernières, elles disposent de davantage de capital économique et culturel. Par contre, face à des parents de milieux médecins ou professeurs universitaires, elles se trouveraient en position dominée.

enseignantes qui jugent durement (« vulgaires ») certaines manières de parler des classes populaires (Delay 2011b) :

Mme H : *Tu sais, la professeure elle parle très vite, elle a un français très classe, tu sais comme si j'étais au tribunal à côté du juge... elle parle comme le président... y a des mots, j'arrive pas [à comprendre], parce que blablabla...*

En utilisant des catégories d'opposition telles que « distingué-vulgaire », « classe-commun », cette mère ne reconnaît-elle pas la légitimité des usages linguistiques dominants qui sont hors de portée des gens comme elle, tout en dévalorisant implicitement son phrasé, signe qu'elle se positionne en situation d'infériorité ?

6.2 Le sentiment de culpabilité de ne pas être un « bon parent »

Ces attitudes de reconnaissance des normes légitimes et de dévalorisation de ses propres traits culturels se retrouvent également chez Mme Bouzekran qui reconnaît au cours de l'entretien, sous forme de culpabilité, que sa grande permissivité en matière télévisuelle – forme d'*hédonisme* populaire réaliste ? – est la cause des difficultés scolaires de son fils, adoptant le même point de vue que les enseignantes qui réprouvent ce genre de pratique qui ne « stimule » pas, (dis)qualifiant de tels parents de « responsables » de l'échec de leurs enfants : « Il se lève tôt mercredi [jour de congé], il regarde les dessins animés jusqu'à midi, après on va au karaté, après il revient, il allume la télé... C'est pas sa faute [s'il a de mauvaises notes]... C'est ma faute. Je le laisse faire ce qu'il a envie de faire. » Cette attitude de ne pas se sentir à la hauteur des normes d'excellence en matière de « bonne parentalité » se retrouve tout particulièrement dans les milieux les moins dotés de diplômes (Kellerhals et Montandon 1991). Ainsi, le pouvoir ne gagne-t-il pas en légitimité lorsqu'il s'inscrit durablement dans le corps des dominés sous la forme de dispositions (à respecter, à admirer, et à s'auto-dévaloriser) ?

7 Des familles populaires qui « résistent » à la violence de l'institution scolaire

Mais le rapport des familles à l'école n'est pas seulement pure soumission aux verdicts et à la légitimité scolaire ; il faut encore pouvoir tenir compte des capacités de résistances – souvent sans effet réel car elles ne remettent pas en cause les rapports de pouvoir, mais pourtant bien réelles – que l'on trouve en milieu populaire. Grignon et Passeron (1989) citent tout un ensemble de tactiques qui permettent aux pratiquants d'une culture dominée de « faire avec la domination » et de ne pas seulement la subir passivement : mauvaise foi, surdité culturelle, contestation, ressentiment, méfiance ou humour agressif. Ainsi, les parents réagissent au stigmatisme de « mauvais élève » ainsi

qu'à celui de « mauvais parents » que leur apposent implicitement ou explicitement les enseignantes (Delay 2009b).

7.1 Refuser le stigmatisme de « mauvais élève » et retourner la responsabilité de l'échec contre les enseignantes

Certains minimisent ou refusent les jugements scolaires des enseignantes, tournant en dérision leurs propos et contestant leurs façons de parler qui, par leurs « belles formules », cherchent à les « embobiner ». Mme Bouzekran : « Mon enfant est un peu hyperactif. Alors pour eux [les enseignantes] tout de suite, il faut aller voir un psychologue. Ah, elles savent bien parler, hein ! Elles grandissent le problème. Pour moi, Amir a pas de difficultés. C'est pas un problème, mais il devient vraiment un problème pour elles... Et pour moi aussi. Ouh là là... Ils sont très mielleux... gnagnagna... des pleurnicheuses... »

D'autres, acceptant les verdicts scolaires stigmatisants, retournent contre les enseignantes la responsabilité que ces dernières tentent de leur imposer dans l'échec scolaire de leurs enfants, comme pour se déculpabiliser et tenter ainsi de restaurer leur dignité bafouée. Ces parents invoquent dès lors le fait que les enseignantes ne donnent pas « suffisamment de devoirs », « sont racistes et favorisent les bons élèves au détriment des élèves étrangers qui ont de la peine » ou encore leur reprochent leur trop grand « laxisme en classe » (tutoiement, absence de « discipline ») qui, selon eux, altère la qualité de l'enseignement dispensé et freine l'acquisition des élèves. M. Roux (Suisse, poseur de sol, 1 fille ayant subi un redoublement scolaire) : « Je me suis engueulé avec une maîtresse, c'est pas chez l'enfant qu'y faut regarder, c'est chez le professeur... avant de dire toujours « c'est les enfants qui vont pas »... regardez de votre côté ! »

7.2 Se rendre invisible de l'école pour se protéger des verdicts scolaires disqualifiants

D'autres parents enfin, pour se protéger des verdicts scolaires disqualifiants préfèrent se rendre invisibles de l'école et rester chez eux ; ils adoptent alors une attitude défensive pour *se faire oublier de la domination*. Ainsi, « rester entre soi » (Hoggart 1970 [1957], 67), c'est accorder au « nous » familial une fonction de protection contre le « eux » des institutions (Delay 2009a). Invité à faire le point avec l'enseignant à propos de la scolarité chaotique de son fils, M. Mouriño (Portugais, travailleur dans le bâtiment, l'aîné a subi un redoublement, le cadet est étiqueté « élève en difficultés ») adopte une posture de *mise à distance* de l'école qui ne peut se comprendre qu'en relation à son parcours scolaire chaotique (redoublement puis abandon de la scolarité obligatoire avant son terme) ainsi qu'aux jugements scolaires négatifs apposés à son fils qui lui rappellent son propre échec, notamment lors des réunions de parents. Il préfère dès lors éviter les enseignantes et certains parents dont les enfants sont en « réussite » et qui semblent appartenir au monde hostile des « autres » (Hoggart 1970

[1957]). « J'aime pas trop les réunions [de parents], j'évite d'y aller un maximum, parce qu'il y a des gens qui commencent à dire n'importe quoi, se vanter devant les autres gens : « Ah mais si, ma fille c'est la meilleure », ça, ça m'énerve, ça me stresse. » Au final, il ressort de nos analyses que ce sont bien souvent les mêmes parents qui en même temps adoptent des attitudes de *soumission* envers les verdicts scolaires professoraux et face à la culture dominante tout en *résistant* par ailleurs et au même moment à la violence de l'institution pour se dédouaner de la culpabilité de l'échec scolaire de leurs enfants.

8 Conclusion

Un certain nombre de commentaires s'imposent, après confrontation de nos matériaux aux approches théoriques présentées au point 2. Les résultats empiriques nous invitent tout d'abord à invalider la théorie du choix rationnel de Boudon : en effet aucun parent n'a évoqué en entretien les coûts liés aux scolarités des enfants comme si les dépenses scolaires allaient aujourd'hui de soi. Par ailleurs, les raisons déclarées à un retrait des élèves de l'école tiennent essentiellement à leurs scolarités difficiles et non à un calcul rationnel visant à mettre en lien les investissements et les bénéfices futurs escomptés. En fait, les parents ne semblent pas renoncer aux études longues de leurs enfants, en tout cas pas *a priori*. Les termes évoqués par bon nombre d'entre eux (plus particulièrement les migrants) pour parler de l'avenir scolaire de leurs enfants, souhaitant de manière souvent floue qu'ils aillent « le plus loin possible », « jusqu'à l'université », suggèrent qu'ils sont prêts à concéder des efforts financiers importants pour que leurs enfants puissent avoir les meilleurs diplômes scolaires – au moins tant que « le jeu en vaut la chandelle », c'est-à-dire tant que leurs enfants connaissent la réussite scolaire. L'acquisition des diplômes doit permettre du point de vue parental aux enfants d'échapper à la condition dominée d'ouvrier (et souvent d'immigré), ce d'autant que pour les migrants, l'insertion dans le pays d'accueil se fait tout en bas de la structure sociale (Levy et al. 1997). Elle signifie également pour ces derniers une revanche sur la vie d'émigré affaibli par son expatriation. Ce souhait de la « fuite en avant dans les études » se retrouve également chez les parents dont la situation économique est précaire (dépendant de rentes étatiques, étant sans emploi) et qui de ce fait devraient être plus enclins à procéder par calcul selon la logique coûts-bénéfices, ce qui n'est pas le cas.

Par ailleurs, ces résultats permettent également de relativiser les travaux de Bourdieu et Passeron qui voyaient dans l'auto-exclusion scolaire *a priori* des familles une attitude qui anticipe les chances objectives et probables sur la base d'une conscience intuitive des statistiques objectives. Car si l'auto-exclusion scolaire constitue bien une des modalités des attitudes parentales contemporaines, elle n'est pas la seule possible, ceci surtout que la massification scolaire engendre une scolarisation plus

longue en milieu populaire et suscite chez les parents des espoirs d'ascension sociale par l'école qui trouvent confirmation dans certains parcours scolaires (en réussite) de leurs enfants.

On peut d'ailleurs se demander dans quelle mesure ce souhait parental de la poursuite des études n'est pas spécifique au cas genevois qui se situe à proximité de la France, pays qui privilégie les études longues chez les jeunes avec sa politique éducative « 80% des étudiants au Bac ». On peut penser que les parents des jeunes habitants en Suisse-allemande manifesterait probablement moins d'enthousiasme quant à la poursuite de leurs enfants dans la voie scolaire, envisageant plus facilement la voie de l'apprentissage pour ces derniers. Il n'est pas exclu non plus que la situation économique genevoise, où les taux de chômage sont les plus élevés de Suisse, n'incite aussi les familles à faire poursuivre leurs études à leurs enfants pour retarder autant que possible l'entrée dans un monde professionnel caractérisé par sa précarité (Beaud et Pialoux 1999). Surtout, lorsque se manifeste l'auto-exclusion scolaire, c'est suite à l'apposition de verdicts scolaires négatifs à répétition aux élèves (plus particulièrement aux garçons)¹⁴ qui finit par saper le moral des parents qui perdent peu à peu foi et leurs illusions en l'école. Des formulations parentales telles que « tant pis », « j'ai *plus* confiance, avant j'avais confiance », « je fais *plus* de projet, je vis au jour le jour *maintenant* avec lui », illustrent bien que les espérances subjectives ont été déçues mais *a posteriori* : on se trouve dès lors davantage dans le registre du « ce n'est *plus* pour nous » que du « ce n'est pas pour nous ».

Par ailleurs, nos analyses confirment que le milieu familial tend à afficher une moindre persévérance à la poursuite des études en cas de difficultés scolaires (contrairement aux parents des classes plus privilégiées qui dans la même situation continuent à pousser leurs enfants dans la voie scolaire : cf. Duru-Bellat et al. 1993). Surtout pour les parents qui ont connu durant leur propre enfance l'échec scolaire : ils tendent à décourager rapidement des ambitions perçues comme démesurées et à rappeler à leurs enfants des espérances raisonnables. Bref, l'appartenance aux catégories populaires se manifeste désormais plus dans la façon de réagir à des résultats insuffisants que par une forme ou l'autre de renoncement a priori aux bons parcours, ce qui confirme les travaux de Terrail (2002).

Si le processus de massification des études depuis les années 1960 rend certaines analyses de Bourdieu et Passeron obsolètes, cela ne signifie nullement que l'ensemble de leur théorie ne soit plus pertinente. Au contraire, comme le suggèrent nos données, le concept de violence symbolique qui permet de rendre compte de la reproduction des inégalités sociales en montrant comment certaines familles populaires contribuent involontairement à leur propre domination reste toujours pertinent, bien qu'il faille rester prudent lorsque l'on importe certains concepts élaborés dans d'autres contextes nationaux et à d'autres périodes historiques. Certes, le processus

¹⁴ Les statistiques du SRED (2009, 107) confirment que les filles sont proportionnellement plus nombreuses à effectuer des scolarités linéaires et redoublent moins souvent que les garçons.

de révision à la baisse des espérances scolaires subjectives touche potentiellement et plus généralement tous les élèves qui se trouvent en échec scolaire et pas seulement ceux des milieux populaires: en effet, Panabière (2010) a récemment montré que l'échec touchait également certains «héritiers» dont les diplômes des parents appartenant aux classes supérieures sont censés les protéger comme le voudrait la thèse de Bourdieu et Passeron (1985 [1964]). Cependant, pour tordre le bâton dans l'autre sens, il ne faut jamais oublier non plus que les risques de connaître l'échec scolaire touchent au niveau statistique beaucoup plus souvent les élèves des classes populaires (15% de l'ensemble d'une cohorte durant le cursus primaire en 2007, cf. SRED 2009) que ceux des classes supérieures (2%)¹⁵, raison pour laquelle il est juste de souligner que la révision à la baisse des ambitions aux chances de réalisation est davantage le fait des parents ouvriers, bien qu'elle ne procède plus par ajustement anticipé aux verdicts scolaires. En outre, la notion de violence symbolique permet de saisir également toutes les attitudes parentales (plus spécifiquement parmi les migrants) d'auto-dévalorisation, de malaise et de soumission à la culture scolaire qui leur est doublement étrangère, constituant tant une culture nationale que celle des classes supérieures. Mais là aussi, la pensée de Bourdieu ne permet pas de saisir l'entièreté des expériences scolaires familiales puisque loin de seulement se soumettre aux verdicts scolaires, bon nombre de parents «d'élèves en difficultés» tentent aussi de résister à la stigmatisation, voire de se faire oublier du système scolaire dominant (Grignon et Passeron 1989).

Au final notre étude, en montrant comment l'origine sociale imbriquée souvent à l'origine culturelle¹⁶ des parents a toujours un impact sur les scolarités enfantines ainsi que sur le rapport au devenir enfantin, remet en question le fondement même de l'école qui affiche un principe «méritocratique» mais continue encore, en Suisse tout particulièrement, à reproduire les inégalités sociales. Et il est peut-être d'autant plus nécessaire de rappeler – matériaux qualitatifs à l'appui – ces faits en apparence banals que nos sociétés contemporaines sont largement analysées en fonction de paradigmes individualistes et postmodernes, ce qui tend à faire oublier les analyses en termes de classes sociales.

15 A ces chiffres il faudrait également rajouter la proportion plus élevée des élèves de milieux ouvriers à subir des orientations disqualifiantes dans le cursus primaire en division spécialisée (4% de l'ensemble de la même cohorte contre 1% des élèves issus des cadres supérieurs) de même que les risques accrus d'entrer au CO en section à exigences élémentaires.

16 La majorité des familles migrantes interviewées ici ont des origines paysannes. Elles ont quitté les campagnes pour rejoindre la ville de Genève. Le passage des champs à l'usine constitue pour elles déjà un processus de mobilité sociale bien que l'insertion professionnelle s'effectue au bas de la structure sociale.

9 Références bibliographiques

- Alonzo, Philippe et Cédric Hugrée. 2010. *Sociologie des classes populaires*. Paris : Armand Colin.
- Beaud, Stéphane et Michel Pialoux. 1999. *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*. Paris : Fayard.
- Ben Ayed, Choukri et Franck Poupeau. 2009. Ecole ségrégative, école reproductive. *Actes de la recherche en sciences sociales* 180 : 4–11.
- Bernstein, Basil. 1975. *Langage et classes sociales*. Paris : Minuit.
- Bolzman, Claudio, Rosita Fibbi et Marcello Vial. 2003. *Secondas-Secondos – le processus d'intégration des jeunes adultes issus de la migration espagnole et italienne en Suisse*. Zurich : Seismo.
- Boudon, Raymond. 1984 [1973]. *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Hachette littérature.
- Bourdieu, Pierre. 1974. Avenir de classe et causalité du probable. *Revue française de sociologie* XV : 3–42.
- Bourdieu, Pierre. 1997. *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, Pierre. 2002 [1998]. *La domination masculine*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron. 1985 [1964]. *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, Pierre avec Loïc Wacquant. 1992. *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris : Seuil.
- Chauvel, Louis et Franz Schultheis. 2003. Le sens d'une dénégation : L'oubli des classes sociales en Allemagne et en France. *Mouvements* 26 : 17–26.
- Delay, Christophe. 2009a. Le rapport des classes populaires à l'école : de l'obligation scolaire à l'appropriation partielle des enjeux scolaires. Pp. 385–434 in *Les classes populaires aujourd'hui : portraits de familles, cadres sociologiques*, édité par Franz Schultheis, Arnaud Frauenfelder, Christophe Delay et Nathalie Pigot. Paris : Harmattan.
- Delay, Christophe. 2009b. Les classes populaires à l'école. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale. Thèse de doctorat, mention sociologie, Faculté des sciences économiques et sociales, Université de Genève, Suisse.
- Delay, Christophe. 2011a. Rediscovering working class culture in Switzerland : contributions and limits of Hoggartian Sociology [traduit en chinois]. *Differences* (special issue on "The uses of Hoggart"), Henan University Press : 1–8.
- Delay, Christophe. 2011b. *Les classes populaires à l'école. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*. Rennes : PUR.
- DIP (Département de l'instruction publique). 2010. Réseau d'enseignement prioritaire, http://www.geneve.ch/enseignement_primaires/rep/#pourquoi.
- DIP (Département de l'instruction publique). 2011. Les écoles de formation pré-professionnelle de Saint-Gervais et de Conches, http://www.ge.ch/cycle_orientation/ecoles_formation_pre-professionnelles.asp.
- Duru-Bellat, Marie, Jarousse Jean-Pierre et Alain Mingat. 1993. Les scolarités de la maternelle au lycée. *Revue française de sociologie* 34 : 43–60.
- Fibbi, Rosita et Claudio Bolzman. 2010. *Les Portugais en Suisse*. Berne : Département fédéral de justice et police, Office fédéral des migrations.
- Gollac, Sibylle. 2005. La fonction publique : une voie de promotion sociale pour les enfants des classes populaires ? Une exploitation de l'enquête « Emploi 2001 ». *Sociétés contemporaines* 58 : 41–53.
- Grignon, Claude et Jean-Claude Passeron. 1989. *Le savant et le populaire, misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Paris : Gallimard.

- Hoggart, Richard. 1970 [1957]. *La culture du pauvre. Etude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*. Paris: Minuit.
- Hoggart, Richard. 1991 [1988]. 33, *Newport Street. Autobiographie d'un intellectuel issu des classes populaires anglaises*. Paris: Gallimard/Seuil.
- Hutmacher, Walo. 1993. *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*. Cahier n°36. Genève: Service de la recherche sociologique.
- Kaufmann, Jean-Claude. 1996. *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan.
- Kellerhals, Jean et Cléopâtre Montandon. 1991. *Les stratégies éducatives des familles*. Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- Lahire, Bernard. 1995. *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Gallimard/Seuil.
- Levy, René, Dominique Joye, Olivier Guye et Vincent Kaufmann. 1997. *Tous égaux? De la stratification aux représentations*. Zurich: Seismo.
- Mauger, Gérard. 1998. La reproduction des milieux populaires « en crise ». *Ville-Ecole-Intégration* 113: 6–16.
- Meyer, Thomas. 2009. Can vocationalisation of education go too far? The case of Switzerland. *European Journal of Vocational Training* 46(1): 28–40.
- Müller, Christian-Alain. 2007. Histoire de la structure, de la forme et de la culture scolaires de l'enseignement obligatoire à Genève au XX^{ème} siècle (1872–1969). Thèse doctorat, mention Histoire, Faculté des Lettres, Université de Genève.
- Nidegger, Christian (dir.). 2008. *PISA 2006. Compétences des jeunes Romands: résultats de la 3^e enquête PISA auprès des élèves de 9^{ème} année*. Neuchâtel: IRDP.
- OECD. 2005. *School factors related to quality and equity. Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Panabière (Henri-), Gaëlle. 2010. *Les héritiers en échec scolaire*. Paris: La Dispute.
- Poullaouec, Tristan. 2004. Les familles ouvrières face au devenir de leurs enfants. *Economie et statistique* 371: 3–22.
- Queiroz (De), Jean-Manuel. 1995. *L'école et ses sociologies*. Paris: Nathan.
- Schwartz, Olivier. 2002 [1990]. *Le monde privé des ouvriers. Hommes et femmes du Nord*. Paris: PUF.
- SRED (Service de la recherche en éducation). 2009. *L'enseignement à Genève. Ensemble d'indicateurs du système genevois d'enseignement et de formation*. Genève: SRED.
- Terrail, Jean-Pierre. 2002. *De l'inégalité scolaire*. Paris: La Dispute.
- Tillmann, Robin et Monica Budowski. 2007. Inégalités et classes sociales en Suisse: quelle configuration? *Revue suisse de sociologie* 33(2): 193–212.
- Weber, Max. 1995 [1971]. *Economie et société / 1 Les catégories de la sociologie*. Paris: Pocket.
- Zeroulou, Zaihiã. 1988. La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue française de sociologie* 29: 447–470.