



UNIL | Université de Lausanne

Unicentre

CH-1015 Lausanne

<http://serval.unil.ch>

---

Year : 2019

## Les parcours scolaires des descendants d'immigrés en Suisse : Influences et imbrications des dimensions familiales, individuelles et institutionnelles.

Gomensoro Andrés

Gomensoro Andrés, 2019, Les parcours scolaires des descendants d'immigrés en Suisse : Influences et imbrications des dimensions familiales, individuelles et institutionnelles.

Originally published at : Thesis, University of Lausanne

Posted at the University of Lausanne Open Archive <http://serval.unil.ch>

Document URN :

### **Droits d'auteur**

L'Université de Lausanne attire expressément l'attention des utilisateurs sur le fait que tous les documents publiés dans l'Archive SERVAL sont protégés par le droit d'auteur, conformément à la loi fédérale sur le droit d'auteur et les droits voisins (LDA). A ce titre, il est indispensable d'obtenir le consentement préalable de l'auteur et/ou de l'éditeur avant toute utilisation d'une oeuvre ou d'une partie d'une oeuvre ne relevant pas d'une utilisation à des fins personnelles au sens de la LDA (art. 19, al. 1 lettre a). A défaut, tout contrevenant s'expose aux sanctions prévues par cette loi. Nous déclinons toute responsabilité en la matière.

### **Copyright**

The University of Lausanne expressly draws the attention of users to the fact that all documents published in the SERVAL Archive are protected by copyright in accordance with federal law on copyright and similar rights (LDA). Accordingly it is indispensable to obtain prior consent from the author and/or publisher before any use of a work or part of a work for purposes other than personal use within the meaning of LDA (art. 19, para. 1 letter a). Failure to do so will expose offenders to the sanctions laid down by this law. We accept no liability in this respect.

FACULTÉ DES SCIENCES SOCIALES ET POLITIQUES (SSP)  
INSTITUT DES SCIENCES SOCIALES (ISS)

Les parcours scolaires des descendants d'immigrés en Suisse :  
Influences et imbrications des dimensions familiales,  
individuelles et institutionnelles.

THÈSE DE DOCTORAT

Présentée à la  
Faculté des sciences sociales et politique de l'Université de Lausanne  
pour l'obtention du grade de  
Docteur ès sciences sociales  
par  
Andrés Gomensoro

Directrice de thèse  
Pr. Laura Bernardi, Professeure, Université de Lausanne

Co-directeur de thèse  
Pr. Claudio Bolzman, Professeur, Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO)

Jury  
Pr. Christian Imdorf, Professeur, Leibniz Universität Hannover  
Pr. Christian Staerklé, Professeur, Université de Lausanne  
Dr. Ingrid Tucci, Chercheuse CNRS, Aix Marseille Université

LAUSANNE  
2019



FACULTÉ DES SCIENCES SOCIALES ET POLITIQUES (SSP)  
INSTITUT DES SCIENCES SOCIALES (ISS)

Les parcours scolaires des descendants d'immigrés en Suisse :  
Influences et imbrications des dimensions familiales,  
individuelles et institutionnelles.

THÈSE DE DOCTORAT

Présentée à la  
Faculté des sciences sociales et politique de l'Université de Lausanne  
pour l'obtention du grade de  
Docteur ès sciences sociales  
par  
Andrés Gomensoro

Directrice de thèse  
Pr. Laura Bernardi, Professeure, Université de Lausanne

Co-directeur de thèse  
Pr. Claudio Bolzman, Professeur, Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO)

Jury  
Pr. Christian Imdorf, Professeur, Leibniz Universität Hannover  
Pr. Christian Staerklé, Professeur, Université de Lausanne  
Dr. Ingrid Tucci, Chercheuse CNRS, Aix Marseille Université

LAUSANNE  
2019





UNIL | Université de Lausanne

Faculté des sciences  
sociales et politiques

### IMPRIMATUR

Le Décanat de la Faculté des sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne, au nom du Conseil et sur proposition d'un jury formé des professeurs

- Laura BERNARDI, Directrice de thèse, Professeure à l'Université de Lausanne
- Claudio BOLZMAN, co-directeur de thèse, Professeur à la Haute Ecole de Travail Social à Genève
- Christian IMDORF, Professeur à l'Université Leibniz de Hanovre
- Christian STAERKLÉ, Professeur à l'Université de Lausanne
- Ingrid TUCCI, Chercheuse CNRS à l'Université d'Aix-Marseille

autorise, sans se prononcer sur les opinions du candidat, l'impression de la thèse de Monsieur Andrés GOMENSORO, intitulée :

**« Les parcours scolaires des descendants d'immigrés en Suisse :  
influences et imbrications des dimensions familiales, individuelles et  
institutionnelles »**

Jean-Philippe LERESCHE  
Doyen

## Résumé/Summary

Cette thèse s'intéresse aux inégalités de parcours scolaires selon l'origine migratoire en Suisse et leur construction progressive dans le temps. Elle répond à deux principaux questionnements soit 1) quelle est l'étendue des inégalités de parcours scolaires post-obligatoires selon l'origine migratoire et 2) comment les parcours scolaires se construisent dans le temps et aux différents moments de transitions ? Nous portons notre attention sur les rôles joués par le jeune lui-même, par la famille et par l'organisation du système de formation et les pratiques de leurs agents. Nous adoptons un design méthodologique mixte, qui allie des analyses quantitatives longitudinales des types de parcours scolaires en Suisse et des analyses approfondies d'entretiens biographiques réalisés auprès de descendants d'immigrés albanophones des pays successeurs de l'ancienne Yougoslavie (majoritairement d'origine kosovare) dans les cantons de Genève et Vaud.

Les résultats montrent une polarisation des parcours scolaires entre et au sein même des catégories d'analyses et appellent à une plus grande compréhension des mécanismes créateurs d'inégalités au fil du temps. Les différences de compétences scolaires des jeunes, d'origine sociale et d'orientation au sein des filières du secondaire I expliquent les inégalités d'accès aux parcours de formations universitaires. Cependant, une surreprésentation des descendants d'immigrés d'ex-Yougoslavie, de Turquie et du Portugal par rapport aux autochtones persiste au sein des parcours de formations professionnelles discontinus et problématiques. Dans un deuxième temps, cette thèse lève le voile sur les différents mécanismes et configurations des dimensions individuelles, familiales et institutionnelles qui influencent les choix de formations. Les résultats montrent qu'il est fondamental de considérer les situations complexes d'interactions et d'interdépendances dans l'étude des inégalités de parcours scolaires.

This thesis focuses on inequalities in educational pathways according to migration origin in Switzerland and their progressive construction over time. It answers two main questions: 1) what is the extent of inequalities in post-compulsory educational pathways according to migration origin, and 2) how educational pathways are constructed over time and at different moments of transition? We focus on the roles played by the young person himself, by the family and by the organisation of the educational system and the practices of their agents. We adopt a mixed method design, which combines longitudinal quantitative analyses of the types of educational pathways in Switzerland and in-depth analyses of biographical interviews with descendants of Albanian-speaking immigrants from the proceeding countries of Yugoslavia (mainly of Kosovar origin) in the cantons of Geneva and Vaud.

The results reveal a polarization of educational pathways between and within the categories of analyses and call for a greater understanding of the mechanisms that create inequalities over time. Differences in young people's school competences, social origin and orientation within lower secondary education tracks explain unequal access to higher education. However, there is still an overrepresentation in discontinuous and problematic vocational education and training pathways of the descendants of immigrants from the former Yugoslavia, Turkey and Portugal compared to the native population. Second, this thesis highlights the different mechanisms and configurations of the individual, family and institutional dimensions that influence educational choices. The results advocate for considering the complex situations of interactions and interdependencies between the different dimensions in the study of educational pathways inequalities.

*Cette thèse est dédiée à la mémoire d'Astrid Herzig, travailleuse sociale engagée trop tôt disparue. Tu m'as accueilli dans ta vie comme si j'avais toujours fait partie de ta famille, tu m'as transmis ta joie de vivre, ton humanité débordante et ton goût de la découverte. Merci pour cet héritage inestimable.*

## Remerciements

Avant toute chose, je voudrais remercier de tout cœur les personnes qui ont accepté de participer aux entretiens qualitatifs. Elles et ils m'ont confié leur parcours scolaire, leurs expériences de vie, leur ressenti et leurs points de vue. J'espère leur être fidèle dans mes interprétations. Je voudrais également remercier les participants à l'enquête nationale « Transitions de l'école à l'emploi ». Les informations obtenues auprès de ces jeunes sont au centre de l'étude des inégalités de parcours scolaires au sein de cette thèse.

Je souhaite remercier les institutions (et leurs acteurs respectifs) qui ont permis la réalisation de mon travail. Je remercie les institutions qui m'ont financé pendant ces années, soit le Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique, le Pôle de Recherche National LIVES, la Commission Scientifique du Domaine Travail Social de la HES-SO, la Haute École de Travail Social. Je remercie les institutions qui ont, de près ou de loin, permis d'enrichir ma thèse par la mise à disposition de données et par des partages d'expériences, soit l'enquête TREE de l'Université de Berne, le Service de la Recherche en Education, l'Office pour l'Orientation, la Formation Professionnelle et Continue de Genève, l'Université Populaire Albanaise, l'Institut Suisse d'Etudes Albanaises, Rinia Contact, la plateforme Albinfo.ch et plusieurs associations albanaises et d'étudiants albanais.

Je souhaite également remercier les membres du Jury pour leur évaluation et leurs commentaires précieux qui m'ont permis d'améliorer ma thèse, ainsi que la Pr. Anne Marcellini, Vice-doyenne de la Faculté, pour présider la soutenance de thèse. Un très grand merci à mes directeurs de thèse qui ont toujours été présents pour moi, qui ont su m'encourager, me critiquer, m'orienter et qui m'ont aidé à développer ma carrière. Leur soutien a été une pierre angulaire dans la construction de ce travail et de mon parcours académique.

Je remercie également mes collègues qui ont rendu ce long processus de recherche scientifique plus agréable et très riche humainement parlant. Je pense à mes collègues au sein du nccr LIVES (dont la place manque ici pour tous les énumérer) et plus particulièrement à Andrés, Raul et Jean-Marie du projet de recherche intitulé « De la jeunesse à l'âge adulte : insertion des immigrants de deuxième génération dans la société suisse » dans lequel s'inscrit cette thèse. Je pense également à mes « voisins » des bureaux de Jean-Violette à la HETS (Théogène, Christophe, Ibrahim, Sabine, Milena, Siboney, Alexandra, Jérôme et bien d'autres). Mes remerciements vont aussi à mes collègues de TREE à l'Université de Berne qui m'ont soutenu, qui m'ont sensibilisé aux différences systémiques et culturelles entre les régions linguistiques suisses et qui ont fait preuve de flexibilité dans l'organisation de mon temps de travail. Je tiens à remercier Gilbert Ritschard, Matthias Studer et Alexis Gabadinho pour leur aide dans la réalisation des analyses de séquences.

Finalement, je remercie chaleureusement ma mère, mon père, mon frère, ma copine qui m'ont encouragé et soutenu pendant les périodes difficiles. Je suis honoré de la confiance sans faille qu'ils ont envers moi. Je remercie aussi mes amis qui m'ont toujours encouragé et quelques fois détourné (pour mon bien) de mes tâches académiques. Parmi mes amis, je remercie Nicolas Rault et Alexis Scherrer pour la relecture attentive du manuscrit.

## Table des matières

|  |     |
|--|-----|
| Résumé/Summary .....   | 5   |
| Remerciements .....  | 7   |
| Liste des figures .....  | 11  |
| Liste des tableaux .....   | 12  |
| Liste des annexes.....   | 13  |
| 1. Introduction.....   | 15  |
| 1.1. Tensions entre la liberté de choix et sélection .....   | 15  |
| 1.2. La question du devenir scolaire des descendants d’immigrés.....   | 17  |
| 1.3. Les limites des études sur le devenir scolaire des descendants d’immigrés .....   | 20  |
| 1.4. Questionner les inégalités de parcours scolaires par une approche de parcours de vie et un design méthodologique mixte..... | 22  |
| 2. S’interroger sur les inégalités scolaires .....   | 29  |
| 2.1. La démocratisation de l’enseignement .....  | 32  |
| 2.2. Expliquer la persistance des inégalités scolaires par la sociologie.....  | 36  |
| 2.2.1. Les socles empiriques et théoriques de la sociologie des inégalités scolaires.....  | 37  |
| 2.2.2. Les théories de la reproduction de la structure de classe.....  | 41  |
| 2.2.3. Les théories du choix rationnel .....   | 45  |
| 2.2.4. Les théories du capital social.....   | 53  |
| 2.2.5. Les effets institutionnels et des contextes de scolarisation sur les inégalités scolaires.....                            | 57  |
| 2.3. L’étude des inégalités scolaires selon l’origine migratoire .....   | 66  |
| 2.3.1. Les théories de l’assimilation des populations immigrées et de leurs descendants ....                                     | 69  |
| 2.3.2. Le concept de discrimination institutionnelle dans l’étude des inégalités scolaires selon l’origine migratoire.....       | 80  |
| 3. Étudier les inégalités scolaires par une approche de parcours de vie .....  | 87  |
| 3.1. L’axe des dimensions d’analyse.....   | 89  |
| 3.1.1. Les déterminants individuels.....   | 91  |
| 3.1.2. Les déterminants familiaux .....  | 93  |
| 3.1.3. Les déterminants institutionnels et de contextes de scolarisation.....  | 96  |
| 3.2. L’axe du temps .....  | 99  |
| 3.3. L’axe des domaines de la vie .....  | 101 |
| 3.4. Étudier la différenciation des parcours scolaires aux moments de transition .....   | 101 |
| 3.5. Problématique et hypothèses .....   | 105 |
| 4. Le contexte suisse .....  | 109 |
| 4.1. Le système scolaire suisse .....  | 109 |
| 4.1.1. La scolarité obligatoire .....  | 111 |
| 4.1.2. La scolarité post-obligatoire .....   | 113 |
| 4.2. Vagues migratoires et descendants d’immigrés en Suisse .....  | 115 |
| 4.2.1. Les Albanais d’ex-Yougoslavie et leurs descendants en Suisse .....  | 117 |
| 4.2.2. L’immigration albanaise d’ex-Yougoslavie en Suisse .....  | 117 |
| 4.2.3. La répartition spatiale des Albanais d’ex-Yougoslavie en Suisse .....   | 124 |
| 4.2.4. Les ressortissants des pays d’ex-Yougoslavie à Genève et Vaud. ....   | 125 |
| 5. Méthodologie .....  | 130 |
| 5.1. Les notions de « seconde génération » et de « descendant d’immigrés » .....   | 131 |
| 5.2. Définition des notions utilisées et de la population étudiée .....  | 133 |
| 5.3. Un design méthodologique mixte .....  | 135 |
| 5.4. L’enquête Transition de l’école à l’emploi (TREE).....  | 139 |
| 5.4.1. Identification des descendants d’immigrés dans la base de données TREE .....  | 141 |
| 5.4.2. Stratégie d’analyse des données TREE .....  | 144 |
| 5.5. L’enquête qualitative auprès des descendants d’immigrés albanophones d’ex-Yougoslavie ..                                    | 148 |

|        |   |     |
|--------|---|-----|
| 5.5.1. | L'entretien .....   | 149 |
| 5.5.2. | Le guide d'entretien .....  | 151 |
| 5.5.3. | Le calendrier de vie LIVES.....   | 154 |
| 5.5.4. | La population étudiée : critères de sélection, échantillonnage et corpus .....  | 159 |
| 5.5.5. | Stratégies d'accès aux interviewés.....   | 160 |
| 5.5.6. | Échantillon et caractéristiques des participants .....  | 163 |
| 5.5.7. | Déroulement de la participation à l'enquête .....   | 165 |
| 5.5.8. | Stratégie d'analyse des données qualitatives et méthode mixte .....   | 169 |
| 6.     | Comment sont les parcours de formations post-obligatoires en Suisse ?.....  | 171 |
| 6.1.   | Les parcours de formations post-obligatoires selon le genre .....   | 171 |
| 6.2.   | Les parcours de formations post-obligatoires selon le type de filière du secondaire I .....   | 179 |
| 6.3.   | Les parcours de formations post-obligatoires selon l'origine migratoire .....   | 181 |
| 6.4.   | Exploration des principales variables explicatives des parcours de formations post-obligatoires.....  | 185 |
| 6.5.   | Typologie des parcours de formations post-obligatoires en Suisse.....   | 191 |
| 6.6.   | Quelle répartition au sein de la typologie de trajectoires post-obligatoires selon l'origine migratoire ? .....   | 199 |
| 6.7.   | Conclusion et pistes d'exploration .....  | 211 |
| 7.     | La construction des inégalités de parcours scolaires. Le cas des descendants d'immigrés albanophones d'Ex-Yougoslavie dans les cantons de Genève et Vaud.....       | 215 |
| 7.1.   | Les parcours de formations professionnelles puis d'emploi.....  | 220 |
| 7.1.1. | Un investissement modéré dans les études et des aspirations hésitantes : un terrain propice aux influences institutionnelles, familiales et du groupe de pairs..... | 224 |
| 7.1.2. | S'en sortir par l'école ou comment certains jeunes prennent leur destin en main....   | 241 |
| 7.1.3. | Le désinvestissement scolaire et la valorisation du travail salarié.....  | 251 |
| 7.2.   | Les parcours de formations professionnelles discontinus .....   | 262 |
| 7.2.1. | Les solutions transitoires comme un moyen de rattrapage à la suite de difficultés scolaires .....   | 266 |
| 7.2.2. | Les solutions transitoires comme une salle d'attente et/ou comme un moyen d'orientation.....  | 272 |
| 7.2.3. | Les solutions transitoires comme un moyen de promotion scolaire .....   | 278 |
| 7.3.   | La « voie royale » ou le parcours gymnasial et universitaire .....  | 288 |
| 7.3.1. | De la facilité à l'école et une orientation en filière pré-gymnasiale .....   | 292 |
| 7.3.2. | Une vocation universitaire précoce ou comment les descendants adoptent les aspirations parentales et familiales .....   | 296 |
| 7.3.3. | Suivre la norme scolaire ou comment l'organisation du système scolaire contribue à la construction des parcours scolaires des universitaires.....                   | 301 |
| 7.3.4. | La recherche de soutien extra-familial et l'émancipation des contraintes familiales genrées .....   | 304 |
| 7.4.   | Les parcours atypiques vers le tertiaire général .....  | 313 |
| 7.4.1. | Les parcours atypiques vers le tertiaire général comme un moyen de réalisation d'aspirations scolaires élevées et précoces .....                                    | 317 |
| 7.4.2. | Quand les parcours atypiques vers le tertiaire général se construisent un pas après l'autre .....   | 324 |
| 8.     | Retour sur les parcours scolaires des descendants d'immigrés albanophones d'ex-Yougoslavie....  | 329 |
| 8.1.   | Synthèse des résultats quantitatifs .....   | 329 |
| 8.2.   | Synthèse des résultats qualitatifs.....   | 331 |
| 8.2.1. | Les parcours de formations professionnelles.....  | 331 |
| 8.2.2. | Les parcours discontinus de formations professionnelles .....   | 334 |
| 8.2.3. | La « voie royale » .....  | 335 |
| 8.2.4. | Les parcours atypiques du tertiaire général.....  | 336 |

|        |  |     |
|--------|--|-----|
| 8.3.   | Un modèle compréhensif et explicatif des parcours scolaires .....                              | 337 |
| 8.3.1. | La dimension individuelle .....  | 341 |
| 8.3.2. | La dimension familiale.....  | 343 |
| 8.3.3. | La dimension institutionnelle.....   | 346 |
| 8.3.4. | Convergences et divergences des dimensions individuelles, familiales et institutionnelles..... | 350 |
| 8.4.   | Limites, apports et perspectives de recherche .....  | 352 |
| 9.     | Références.....  | 357 |
|        | Abréviations .....   | 385 |
|        | Annexes .....  | 386 |

## Liste des figures

|  |     |
|--|-----|
| Figure 1 : Modèle théorique d'étude des parcours scolaires : dimensions individuelles, familiales et institutionnelles.....  | 25  |
| Figure 2: Le Life Course Cube: temps, domaines et niveaux d'interdépendances .....   | 89  |
| Figure 3 : Modèle théorique d'étude des parcours scolaire. L'exemple du processus de choix de formation entre la scolarité obligatoire et post-obligatoire .....           | 104 |
| Figure 4: Le système éducatif suisse .....   | 110 |
| Figure 5 : Population résidante permanente étrangère d'ex-Yougoslavie (en milliers) et part de la population étrangère (en %), à la fin de l'année.....                    | 120 |
| Figure 6 : Personnes d'ex-Yougoslavie dans le processus d'asile de 1995 à 2010.....  | 121 |
| Figure 7 : Étrangers selon la nationalité, le type d'autorisation de séjour et le sexe en 2000. ....   | 122 |
| Figure 8 : Effectifs des résidents permanents originaires du Kosovo, de Serbie et du Monténégro par canton en 2007.....  | 125 |
| Figure 9 : Concentration relative des ressortissants de l'ex-Yougoslavie (quotient de localisation), par commune du canton et quartier de la ville de Genève, en 2004..... | 128 |
| Figure 10 : Nombre de Serbes et de Kosovars et leur part dans la population étrangère en 2014 selon la commune, canton de Vaud, en 2014. ....                              | 129 |
| Figure 11 : Représentation du design méthodologique mixte.....   | 139 |
| Figure 12: Exemple de calendrier de vie LIVES.....   | 157 |
| Figure 13 : Parcours scolaires post-obligatoires, total et selon le genre (représentation sans et avec les données manquantes).....  | 174 |
| Figure 14 : Trajectoires scolaires individuelles post-obligatoires, total et selon le genre .....  | 175 |
| Figure 15 : Parcours scolaires post-obligatoires selon le type de filière au secondaire I .....  | 180 |
| Figure 16 : Parcours scolaires post-obligatoires selon l'origine migratoire .....  | 183 |
| Figure 17 : Niveau de formation atteint sept ans après la fin de la scolarité obligatoire selon l'origine migratoire.....  | 184 |
| Figure 18 : Niveau de formation des parents selon l'origine migratoire (en 2000) .....   | 188 |
| Figure 19 : Niveau socio-économique des parents (en 2000) selon l'origine migratoire (standardisé) .....   | 189 |
| Figure 20 : Fréquentation des filières du secondaire I (en 2000) selon l'origine migratoire (%).....   | 190 |
| Figure 21 : Typologie des parcours scolaires post-obligatoires, distribution annuelle.....   | 195 |
| Figure 22 : Typologie des parcours scolaires post-obligatoires, trajectoires individuelles ordonnées par l'activité en 2001. ....  | 196 |
| Figure 23 : Typologie des parcours scolaires post-obligatoires, trajectoires individuelles ordonnées par l'activité en 2007. ....  | 197 |
| Figure 24 : Répartition des interviewés au sein des sept types de parcours scolaires post-obligatoires .....   | 218 |
| Figure 25 : Répartition des interviewés au sein des quatre types de parcours scolaires post-obligatoires .....   | 219 |
| Figure 26 : Trajectoires post-obligatoires de type « formation professionnelle puis emploi » .....   | 220 |
| Figure 27 : Trajectoires post-obligatoires de type « formation professionnelle discontinus » .....   | 262 |
| Figure 28 : Trajectoires post-obligatoires de type « formation générale puis tertiaire générale »....  | 288 |
| Figure 29 : Trajectoires post-obligatoires atypiques qui mènent vers le tertiaire général.....   | 314 |
| Figure 30: Modèle compréhensif et explicatif des parcours scolaires.....   | 340 |



## Liste des tableaux

|  |     |
|--|-----|
| Tableau 1 : Indicateurs de l'acquisition de la nationalité suisse selon la nationalité antérieure, de 1992 à 2014. ....  | 124 |
| Tableau 2 : Population résidante permanente, admissions dans le domaine de l'asile et demandes d'asile selon la nationalité dans le canton de Genève de 1996 à 2013. ....  | 126 |
| Tableau 3 : Population résidante permanente étrangère, admissions dans le domaine de l'asile et demandes d'asile selon l'origine/la nationalité dans le canton de Vaud entre 1995 et 2014. ....                              | 127 |
| Tableau 4 : Échantillon et taux de réponse de l'enquête TREE. ....   | 140 |
| Tableau 5 : Effectifs selon l'origine migratoire et le statut migratoire en 2000 (non pondéré) dans la base de données TREE. ....  | 142 |
| Tableau 6 : Effectifs selon l'origine migratoire et le statut migratoire de 2000 à 2010 (non pondéré) dans la base de données TREE. ....   | 143 |
| Tableau 7 : Mode de prise de contact avec les interviewés selon le genre, le canton et le niveau de formation. ....  | 163 |
| Tableau 8 : Répartition des interviewés selon le niveau de formation et le canton. ....  | 164 |
| Tableau 9 : Taux de transition entre les différents états d'une année (en ligne) à la suivante (en colonne) ....   | 176 |
| Tableau 10: Niveau de formation atteint sept ans après la fin de la scolarité obligatoire. ....  | 178 |
| Tableau 11 : Analyse multivariée de la pseudo-variance de la distance entre les séquences (MANOVA like) ....   | 187 |
| Tableau 12 : Distribution au sein des types de parcours scolaires post-obligatoires selon le genre. ....   | 198 |
| Tableau 13 : Types de parcours scolaires post-obligatoires empruntés selon l'origine migratoire ...  | 200 |
| Tableau 14 : Inégalités de parcours scolaires selon l'origine migratoire. ....   | 203 |
| Tableau 15 : L'impact de la famille (origine sociale) sur les inégalités de parcours scolaires selon l'origine migratoire. ....  | 205 |
| Tableau 16 : L'impact de la sélection institutionnelle (type de filière du secondaire I) et de la famille (origine sociale) sur les inégalités de parcours scolaires selon l'origine migratoire. ....                        | 207 |
| Tableau 17 : L'impact de l'individu (compétences scolaires), de l'institution (type de filière du secondaire I) et de la famille (origine sociale) sur les inégalités de parcours scolaires selon l'origine migratoire. .... | 209 |
| Tableau 18 : Caractéristiques des interviewés aux parcours de formations professionnelles puis d'emploi. ....  | 222 |
| Tableau 19 : Caractéristiques des interviewés aux parcours de formations professionnelles marqués par un investissement modéré dans les études et des aspirations hésitantes. ....   | 225 |
| Tableau 20 : Caractéristiques des interviewés aux parcours de formations professionnelles marqués par une volonté de s'en sortir par l'école. ....   | 242 |
| Tableau 21 : Caractéristiques des interviewés aux parcours de formations professionnelles marqués par un désinvestissement scolaire et une valorisation du travail salarié. ....   | 253 |
| Tableau 22 : Caractéristiques des interviewés aux parcours de formations professionnelles discontinus. ....  | 265 |
| Tableau 23 : Caractéristiques des interviewés ayant fréquenté une solution transitoire comme un moyen d'atteindre une formation plus exigeante. ....   | 280 |
| Tableau 24 : Caractéristiques des interviewés aux parcours de type « Formation secondaire générale puis tertiaire générale ». ....   | 290 |
| Tableau 25 : Caractéristiques des interviewés aux parcours de formations atypiques vers le tertiaire général. ....   | 316 |

## Liste des annexes

|  |     |
|--|-----|
| Annexe 1 : Effectifs valides non pondérés selon l'origine migratoire et le statut migratoire de 2000 à 2010 au sein de TREE.....   | 386 |
| Annexe 2 : Silhouette moyenne pondérée selon le nombre de clusters et la méthode de clustering.....  | 386 |
| Annexe 3 : Cluster dendrogramme .....  | 387 |
| Annexe 4 : Sources d'information complémentaires/secondaires .....   | 388 |
| Annexe 5 : Exemple d'affiche destinée aux potentiels participants .....  | 389 |
| Annexe 6 : Exemple de prise de contact via Facebook .....  | 390 |
| Annexe 7 : Niveau de formation des parents d'ex-Yougoslavie (échantillon TREE et interviewés) ...  | 390 |
| Annexe 8 : Associations, institutions et médias albanophones contactés .....   | 391 |
| Annexe 9 : Type de filière du secondaire I et score PISA en lecture selon l'origine migratoire en 2000 .....   | 392 |
| Annexe 10 : Taux de sexuation du premier diplôme obtenu (AFP/CFC) selon l'origine migratoire et le genre.....  | 393 |
| Annexe 11 : Plus haut niveau de formation des parents (% en ligne), plus haut index socio-économique international (ISEI standardisé) des parents et taille moyenne de la fratrie selon l'origine migratoire. .... | 394 |
| Annexe 12 : Index de plaisir de lire, d'activité culturelle et de relation enseignant-élève selon l'origine migratoire.....  | 394 |
| Annexe 13 : Niveau de formation atteint selon le type de parcours scolaires post-obligatoires.....   | 394 |
| Annexe 14 : Distribution annuelle des activités, échantillon total et selon le genre (% en colonne). 395   |     |
| Annexe 15 : Distribution annuelle des activités selon le type de filière au secondaire I (% en colonne) .....  | 396 |
| Annexe 16 : Distribution annuelle des activités selon l'origine migratoire (% en colonne) .....  | 397 |
| Annexe 17 : Distribution des activités selon le type de parcours scolaires post-obligatoires (% en colonne) et entropie.....   | 398 |



# 1. Introduction

## 1.1. Tensions entre la liberté de choix et sélection

Cette thèse s'intéresse à l'étendue des inégalités de parcours scolaires des descendants d'immigrés<sup>1</sup> et aux causes de ces inégalités. S'intéresser aux inégalités de parcours scolaires selon l'origine migratoire semble être a priori sans importance particulière en Suisse tant le système éducatif prône des principes d'équité<sup>2</sup> ou d'égalité des chances en promouvant la logique méritocratique, tant le niveau de non-certification est bas en comparaison internationale (OECD, 2018a) et tant l'insertion professionnelle est, en général, aisée au sein d'un marché du travail proche du plein emploi (OFS, 2018; SECO, 2018). Cependant, nous pouvons mentionner plusieurs points centraux qui remettent en question les principes méritocratiques du système de formation et l'égalité des chances scolaires selon l'origine migratoire alors que les élèves issus de la migration sont nombreux en Suisse.

On observe que la notion d'équité ou d'égalité des chances est toute limitée en Suisse. L'un des principaux objectifs déclarés du système de formation par la « Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique » (CDIP) et par le « Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation » (CSRE) est de permettre à tous les élèves d'acquérir un certain niveau de compétences fondamentales pendant la scolarité obligatoire (CDIP, 2018) qui permette au plus grand nombre d'obtenir un diplôme post-obligatoire (CSRE, 2014). Or, on observe à la fois que l'acquisition des compétences est largement dépendante de caractéristiques sociales (l'école ne permet donc pas de compenser par exemple les différences liées à l'origine sociale et migratoire), et à la fois qu'à divers moments du parcours scolaire les évaluations et orientations ne s'appuient pas exclusivement sur le niveau de compétences scolaires de chaque élève, mais également sur l'origine sociale et migratoire, le genre, etc. Une multitude d'études (Charmillot, 2015; COFF, 2008; Haeberlin, Imdorf, & Kronig, 2004; Haenni Hoti, 2015; Meyer, 2011, 2015) remettent en question les fondements d'équité et de méritocratie du système éducatif suisse, particulièrement dès la première sélection au sein de filières hiérarchisées dès l'âge de douze ans. Indépendamment des compétences scolaires, le fait d'être un garçon, enfant de migrant et d'origine sociale modeste augmente les chances d'être orienté au sein des filières à exigences scolaires basses (Kronig, 2007), ce qui limite par la suite les opportunités de formations post-obligatoires et élimine rapidement la possibilité de réaliser une formation générale (Felouzis, Charmillot, & Fouquet-Chauprade, 2010). Certains groupes, soit principalement les descendants d'immigrés d'ex-Yougoslavie, de Turquie et du Portugal, sont relégués massivement au sein des filières préprofessionnelles du secondaire inférieur (Gomensoro & Bolzman, 2016a; Meyer, 2003a) et n'ont d'autre choix que de rechercher une place d'apprentissage en entreprise à exigences scolaires basses. Felouzis et ses collègues observent que « les filières constituent donc un dispositif efficace pour produire des inégalités sociales et scolaires » (Felouzis et al., 2010, p. 154) alors même que le système scolaire prône un idéal d'égalité des chances.

Ceci démontre un paradoxe central du système éducatif suisse, une tension interne entre deux logiques distinctes, parfois antagonistes. D'un côté, il y a une volonté de s'approcher le plus possible

---

<sup>1</sup> On entend généralement par descendants/enfants d'immigrés ou par la deuxième génération ceux qui sont nés en Suisse et qui ont des parents immigrés. Dans la partie des résultats de ce travail, la définition est plus large et inclue ceux qui ont immigré avant l'âge de 10 ans en Suisse.

<sup>2</sup> Selon le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE, 2014), l'équité recouvre deux notions proches, mais distinctes: d'une part la volonté d'offrir à tous les mêmes opportunités et d'autre part celle de ne laisser personne au bord de la route.

de l'égalité des chances ou de l'équité (ce qui implique que seul les compétences scolaires détermineraient les opportunités de formation) « afin d'offrir à tous les mêmes opportunités » (CSRE, 2014, p. 20). On retrouve ici notion de liberté de choix, de la liberté d'entreprendre des études afin d'acquérir des compétences, des savoirs et des diplômes qui permettent la participation des individus à la vie sociale (y compris au marché du travail). La formation est vue comme un fondement de la stabilité sociale (Haenni Hoti, 2015) au sein des sociétés de la connaissance dont la Suisse fait partie intégrante. Cette liberté de choix scolaire, bien que relative aux capacités de chacun,<sup>3</sup> est garante d'une opportunité de mobilité scolaire et sociale. La notion d'équité au sein du système scolaire suisse s'illustre également par la volonté de contrer certaines difficultés rencontrées par les jeunes. Le CDIP dit porter « un intérêt tout particulier aux jeunes qui doivent surmonter des problèmes spécifiques lors du passage de l'école obligatoire au degré secondaire II » (CDIP, 2006, p. 1). Cependant, de l'autre côté, on retrouve des logiques économiques et d'efficacité, « c'est-à-dire le fait d'atteindre un objectif de politique éducative avec un minimum de moyens ou un résultat maximal eu égard aux ressources engagées dans l'organisation du système éducatif » (CSRE, 2014, p. 98). Or, en appliquant cette logique, il est bien plus rentable d'effectuer une sélection précoce afin d'orienter les individus vers les formations post-obligatoires qu'ils ont le plus de chances d'achever,<sup>4</sup> afin d'éviter les réorientations et les tentatives trop ambitieuses qui sont considérées comme vouées à l'échec (Latina & Ramirez, 2013). Ainsi, une part importante des individus (environ un tiers) voit ses opportunités de formation grandement restreintes<sup>5</sup> sur la base de la situation scolaire à la fin du degré primaire. Alors que l'économie suisse requiert de plus en plus de travailleurs hautement spécialisés et qualifiés (de niveau tertiaire), le choix de politique éducative emprunté prône une orientation (quitte à contraindre les opportunités de formations et la liberté de choix) d'une part importante de la population vers les formations courtes et peu coûteuses et parallèlement une importation des travailleurs hautement qualifiés depuis les pays étrangers (Meyer, 2016). Ainsi, le choix est fait : le système éducatif préfère contraindre les choix de formation qu'investir davantage pour permettre une plus grande liberté de choix et davantage d'opportunités de mobilité scolaire et sociale. La liberté de choix est donc d'autant plus restreinte pour les jeunes ayant des compétences scolaires basses, d'origine sociale modeste et pour une part importante des enfants de familles immigrées.

L'étude du devenir scolaire des jeunes de la deuxième génération faite par les sciences sociales, et plus particulièrement par la sociologie, est révélatrice de ce paradoxe, de cette tension sous-jacente du système éducatif qui prône une certaine idée de l'équité, de l'égalité des chances et de la liberté de choix, mais qui est, de facto, productrice d'inégalités scolaires<sup>6</sup> et des « perspectives de vie » qui en découlent. En effet, les descendants d'immigrés sont, à la fois, les bénéficiaires des politiques qui visent l'équité (par la mise en place de mesures spécifiques, par exemple pour les allophones) et, à la fois, ils font face à différentes formes d'inégalités et de discriminations systémiques et institutionnelles dès le début et tout au long du parcours scolaire (Coradi Vellacott & Wolter, 2004; Gomolla & Radtke, 2009; Laganà & Babel, 2018). Certains groupes, soit les descendants de travailleurs

---

<sup>3</sup> Selon le CDIP, « tous les jeunes doivent avoir la possibilité de suivre, au degré secondaire II, un parcours de formation qui soit adapté à leurs capacités » (CDIP, 2006, p. 1).

<sup>4</sup> C'est-à-dire les formations gymnasiales pour les individus les plus performants et les formations professionnelles à exigences scolaires basses pour les individus les moins performants.

<sup>5</sup> Ils ne peuvent qu'entreprendre des formations professionnelles en entreprise qui mènent vers des Certificats fédéral de capacité (CFC) ou des Attestations de formation professionnelle (AFP).

<sup>6</sup> Ce qui implique également que le système éducatif ne permet pas de combler les retards scolaires et de compenser les effets négatifs de caractéristiques sociologiques de certains groupes (par exemple un capital culturel, social, linguistique limité) dans la production des lacunes.

migrants peu qualifiés arrivés dès les années 1980 majoritairement des États issus de l'ancienne Yougoslavie<sup>7</sup>, de Turquie et du Portugal, sont largement contraints dans leurs choix de formations. Ils sont orientés davantage vers les filières basses du secondaire I qui ne laissent d'autres choix que la formation professionnelle courte duale ou un repli vers les solutions transitoires<sup>8</sup> (Fibbi et al., 2005; Fibbi, Wanner, Topgül, & Ugrina, 2015; Meyer, 2003a). D'autres groupes, soit les descendants de travailleurs migrants peu qualifiés arrivés de longue date en Suisse majoritairement d'Italie et d'Espagne ainsi que les descendants de migrants hautement qualifiés de l'Europe occidentale et du nord (France, Allemagne, Grande Bretagne, Belgique, Autriche) sont moins contraints par l'orientation du système à filières. Leurs résultats et parcours scolaires sont proches de ceux des natifs (Fibbi et al., 2005; Meyer, 2003a). La tension intrinsèque aux politiques éducatives entre d'un côté la liberté de choix et l'équité et, de l'autre côté, la sélection et la rationalité économique se cristallise donc dans l'étude des inégalités scolaires selon l'origine migratoire, et d'autant plus chez ceux originaires d'ex-Yougoslavie, de Turquie et du Portugal.

## **1.2. La question du devenir scolaire des descendants d'immigrés**

Les sciences sociales se sont emparées de manière indirecte de la question du devenir scolaire des enfants d'immigrés lors du développement des théories de l'assimilation dès le début du XX<sup>ème</sup> siècle aux États-Unis. L'assimilation était considérée comme un processus de passage d'une situation d'altérité vers une situation d'invisibilité et d'appartenance à la société de résidence, processus qui se fait sur plusieurs générations. Ainsi, le processus d'assimilation se produit au sein de la première génération (soit les migrants) mais également dans les générations suivantes (la deuxième et les suivantes) (Park & Burgess, 1921). À cette époque-là, la question du devenir scolaire des descendants d'immigrés ne se pose que peu étant donné que, dans la grande majorité des cas, seulement quelques années d'école étaient effectuées pour ensuite travailler, pour s'insérer au sein de la classe ouvrière. Or, l'allongement des études et la massification scolaire<sup>9</sup> observés dans les années soixante posent la question des inégalités scolaires selon l'origine sociale et le genre en premier lieu, puis selon l'origine migratoire. Les études classiques (Baudelot & Establet, 1971; Bourdieu & Passeron, 1964; Bowles & Gintis, 1976; Coleman, 1966; Hutmacher, 1980; Jencks et al., 1972) montrent que la massification scolaire ne profite pas à tous les groupes de la même manière et que des inégalités scolaires se transforment et, au final, persistent sous de nouvelles formes (Merle, 2009; Shavit & Blossfeld, 1993; Vallet & Selz, 2007). À partir de ce moment, les enquêtes se focalisent non seulement sur l'évaluation des inégalités scolaires mais également, et principalement, sur l'identification des causes des inégalités. En Occident, la problématique des inégalités scolaires des enfants d'immigrés se développe à partir du moment où les migrants, arrivés principalement comme travailleur non qualifiés, s'installent durablement avec leur famille et scolarisent leurs enfants. En général, la deuxième génération a de moins bons résultats scolaires et atteint des niveaux de formation moins élevés par rapport aux jeunes autochtones. Cependant, les chercheurs (par exemple Bolzman, Fibbi, & Vial, 2003; Coleman, 1966; Hutmacher, 1995; Kristen & Granato, 2007; Vallet, 1996) affirment que « le problème »

---

<sup>7</sup> Dans la suite du travail, nous utilisons dans un souci de concision la dénomination « ex-Yougoslavie » plutôt que celle plus adéquate d'« États issus de l'ancienne Yougoslavie ».

<sup>8</sup> On entend par solutions transitoires tout type d'activité institutionnalisée ou non qui ne mène pas vers un diplôme et qui permet « d'occuper » les jeunes qui ne sont pas en formation certifiante.

<sup>9</sup> La massification scolaire correspond au fait que de plus en plus de personnes n'arrêtent pas les études après l'obtention de la scolarité obligatoire mais entreprennent ensuite une formation post-obligatoire (Merle, 2009; Prost, 1986).

des enfants d'immigrés à l'école est, en premier lieu, lié à l'origine sociale modeste des parents. Hutmacher (1995) pense même qu'il faudrait considérer les descendants avant tout comme des enfants d'ouvriers plutôt que comme des enfants d'immigrés. Ainsi, les théories classiques (Boudon, 1973; Bourdieu & Passeron, 1970 et d'autres) qui reportent un fort impact de l'origine sociale sur les résultats et les choix scolaires sont mobilisées pour expliquer les inégalités scolaires selon l'origine migratoire. À origine sociale égale, les inégalités scolaires entre les jeunes autochtones et ceux d'origine immigrée s'estompent, voir se renversent même quelques fois (OECD, 2006, 2012b, 2012a). C'est le cas par exemple de la deuxième génération d'Italiens et d'Espagnols en Suisse dont les parents sont installés de longue date en Suisse (Bolzman et al., 2003). Mais les différences ne disparaissent pas pour autant et pour tous les groupes comparés « à milieu social équivalent ». Un cadre analytique structuraliste qui porte son attention uniquement sur l'origine sociale ne permet pas d'expliquer les différentes trajectoires scolaires empruntées alors que ces jeunes sont dans des conditions institutionnelles similaires, en tout cas pendant la première partie de la scolarité. D'autres caractéristiques familiales peuvent contribuer à l'explication des inégalités scolaires, qu'elles soient à l'avantage ou non des descendants d'immigrés. On observe par exemple l'impact négatif d'une migration récente de la famille et d'une arrivée en cours de scolarité des jeunes (Bauer & Riphahn, 2009; A. Beck, Corak, & Tienda, 2012; Rumbaut, 2004), d'une situation juridique précaire (Bolzman, Felder, & Fernandez, 2018; Wanner & Fibbi, 2009), de relations entre l'école et les parents limitées par des incompréhensions ou des barrières linguistiques (Lanfranchi, 2004; Neuenschwander, Lanfranchi, & Ermert, 2008), quelques fois d'une fratrie de taille importante (Moguéro & Santelli, 2012; Santelli, 2009), etc. Au contraire, certaines caractéristiques familiales peuvent constituer un avantage pour les descendants d'immigrés. On observe l'importance de ressources sociales et psycho-sociales importées du pays d'origine, par exemple, un impact positif de l'optimisme des immigrés (Kao & Tienda, 1995), d'aspirations parentales élevées et de l'importance donnée à l'école (Feliciano, 2005; Fernandez-Kelly, 2008; Zéroulou, 1988). D'autres ressources peuvent permettre la réussite scolaire comme par exemple une acculturation concordante des parents et des enfants (Portes & Rumbaut, 2001), la présence d'une large communauté ethnique qui peut fournir un soutien aux familles (Zhou, 2005; Zhou & Bankston, 1994), le temps écoulé depuis la migration qui permet une plus grande adaptation des familles au fonctionnement du système scolaire (Meunier, 2007). L'investissement parental (et plus largement familial) dans l'éducation des enfants, qu'il soit sous forme d'encouragements, de soutien concret ou de mobilisation de soutiens extérieurs à la famille, est considéré comme central dans les cas de réussites scolaires (Crul, 2013; Glick & White, 2004; Neuenschwander et al., 2005; Schnell, 2014).

Les inégalités scolaires peuvent également provenir de l'organisation des systèmes scolaires qui est plus ou moins équitable et adaptée aux besoins et aux caractéristiques spécifiques des descendants d'immigrés. En général, les systèmes qui procèdent à une orientation précoce et définitive (peu de perméabilité entre les filières après la première orientation), comme c'est le cas dans la grande majorité des cantons suisses, sont davantage créateurs d'inégalités scolaires selon l'origine sociale et migratoire (Andersen & Van De Werfhorst, 2010; Hanushek & Wössmann, 2006; Meyer, 2015; OECD, 2009, 2013c; Pfeffer, 2008; Van de Werfhorst & Mijs, 2010). Au sein de ces systèmes différenciés, certains groupes d'origine sociale modeste et d'origine immigrée subissent un double désavantage. En premier lieu, ils ont des compétences scolaires basses étant donné leur origine sociale modeste et sont donc orientés au sein des filières à compétences basses qui limitent leurs opportunités de formation. En deuxième lieu, à compétences égales, ils ont plus de chances d'être orientés dans une filière préprofessionnelle qui limite les opportunités de formation par la suite (Felouzis et al., 2010; Haeberlin et al., 2004; Kronig, 2007; Lüdemann & Schwerdt, 2010, 2013). Mais

au-delà de ces constats, les systèmes à filières provoquent des conditions différenciées de scolarisation. La ségrégation des élèves faibles au sein des mêmes classes provoque une concentration des élèves à faibles compétences scolaires, à origine sociale modeste et d'origine immigrée qui ne fait que renforcer les inégalités de compétences scolaires et la création d'une destinée commune, de normes scolaires (Delay, 2011; Felouzis & Perroton, 2009; Fibbi et al., 2015). Au niveau post-obligatoire également, beaucoup de descendants d'immigrés (particulièrement ceux d'ex-Yougoslavie, de Turquie et du Portugal) n'ont d'autres choix que de rechercher une place d'apprentissage en entreprise. Or, ils ont moins de chances de trouver une place d'apprentissage par rapport aux natifs (Imdorf & Seiterle, 2015) étant donné qu'ils connaissent moins de « bonnes personnes » (par exemple de patrons d'apprentissages) qui leur permettraient de décrocher une place (Haeberlin et al., 2004) et étant donné une certaine discrimination envers les jeunes originaires d'ex-Yougoslavie et de Turquie (Imdorf, 2007b, 2018). Finalement, et c'est particulièrement le cas en Suisse, les opportunités de formation dépendent largement des contextes régionaux (Bertogg, 2018; Glauser & Becker, 2016). Ainsi, souvent involontairement et indirectement, les règles de fonctionnement des systèmes scolaires n'avantagent pas certains groupes de descendants d'immigrés et provoquent des discriminations structurelles et institutionnelles (Gomolla & Radtke, 2009).

Finalement, les inégalités scolaires selon l'origine migratoire sont également construites au niveau individuel, selon les capacités et motivations de chacun. En général, les descendants d'immigrés ont, en moyenne, des compétences scolaires plus basses par rapport aux natifs ce qui prétérite l'accès aux formations post-obligatoires générales et à hautes exigences scolaires. Ces différences de performances se construisent tout au long du parcours de formation (Duru-Bellat, 2002; Jencks et al., 1972) et sont largement liées à l'origine sociale modeste des parents, puis dans un second temps, aux contextes et aux conditions de scolarisation (Meunier, 2011; OECD, 2006, 2012b), aux distances socio-économiques et culturelles entre les pays d'origine et de résidence (De Heus & Dronkers, 2009), etc. Cependant, plusieurs études internationales et suisses montrent qu'en général les descendants d'immigrés ont des aspirations scolaires plus élevées par rapport aux natifs, indépendamment de leurs compétences scolaires (Jeynes, 2003). Les descendants d'immigrés considèrent davantage l'école comme un moyen de prendre l'ascenseur social, d'atteindre un emploi valorisé et bien rémunéré par rapport à la position sociale occupée par leurs parents (Bolzman et al., 2003). Les parents migrants ont, en général, des aspirations plus élevées que les parents autochtones pour leurs enfants (Ndour, 2018) et ces derniers intériorisent souvent les normes scolaires élevées de leurs parents (Kao & Thompson, 2003). Finalement, certaines études (Bader & Fibbi, 2012; Cattaneo & Wolter, 2015; Fernandez-Kelly, 2008; Kao & Tienda, 1995; Neuenschwander & Garrett, 2008) avancent que les descendants d'immigrés ont une auto-estime de leurs capacités scolaires élevée et des ressources psychologiques spécifiques (une capacité de résilience, une motivation proactive, un optimisme de l'immigré) qui font qu'ils parviennent plus souvent à échapper aux normes scolaires et à emprunter les chemins détournés de la mobilité intergénérationnelle. Ainsi, il semble central de prendre en considération trois dimensions d'analyse dans l'étude des inégalités scolaires selon l'origine migratoire, soit les dimensions individuelles, familiales et institutionnelles.



### **1.3. Les limites des études sur le devenir scolaire des descendants d'immigrés**

Les paragraphes qui précèdent montrent l'hétérogénéité et l'imbrication complexe des causes d'inégalités scolaires selon l'origine migratoire. Nous observons cependant plusieurs limites générales et/ou relatives au cas suisse en particulier. Souvent, les inégalités scolaires (aussi bien de compétences, de choix de formation ou de niveau de formation) sont étudiées à un moment donné du parcours scolaire et par des approches quantitatives transversales qui se focalisent souvent sur le problème de l'échec scolaire. Or, en se focalisant uniquement sur le résultat final, la plupart des études quantitatives transversales manquent le fait que le niveau de formation atteint est le résultat d'une trajectoire scolaire dans son entièreté, et donc de chaque étape constitutive des trajectoires, de chaque orientation et de chaque choix effectué. Les études transversales peuvent difficilement étudier le cheminement scolaire et distinguer le fait qu'un diplôme peut être obtenu en empruntant différents parcours scolaires, par exemple l'un direct ou continu et l'autre indirect, plus long et ponctué de réorientations. De plus, les enquêtes quantitatives transversales ne peuvent que difficilement identifier à quels moments les caractéristiques pèsent sur ou facilitent l'atteinte des objectifs individuels pendant le parcours scolaire. Il y a donc paradoxalement peu d'enquêtes longitudinales pour étudier les parcours scolaires, parcours qui sont par définition une construction qui se déroule dans une longue temporalité.<sup>10</sup> Un moyen de dépasser cette limite est alors de considérer les inégalités en termes de parcours scolaires, de cheminement et non uniquement en termes de résultat final. Dans une approche longitudinale des inégalités de parcours scolaires qui est la nôtre, le niveau et le type de formation atteint mais également le parcours qui mène vers l'obtention ou non d'un diplôme donné doivent être pris en compte.

Une deuxième critique concerne l'identification des causes des inégalités scolaires. Bien trop souvent, les études mettent en avant, ou au centre, le rôle joué par les parents et leur origine sociale. Cela est fait à juste titre étant donné les liens forts observés entre l'origine sociale et la réussite ou l'échec scolaire (dans divers contextes nationaux et périodes historiques). Cependant, cela a mené (et c'est encore le cas aujourd'hui) à un « aveuglement », à une focalisation de l'attention sur le rôle de l'origine sociale pendant trop longtemps. Cette tendance s'observe d'autant plus dans l'étude des inégalités scolaires selon l'origine migratoire qui considèrent avant tout les enfants d'immigrés comme des enfants d'ouvriers (Hutmacher, 1995). Or, ce n'est pas un unique responsable qu'il faut trouver (soit les parents) mais il faut aller vers une plus grande compréhension des processus complexes d'interaction et de formation des inégalités. Les effets d'interactions entre les caractéristiques familiales (dont l'origine sociale est le premier représentant), les institutions et, également, le jeune lui-même ne doivent pas être négligés.

Une troisième critique peut être faite aux études sur le devenir scolaire des descendants d'immigrés. Les résultats se situent souvent à des niveaux d'analyses macrosociologiques. Ils manquent souvent de précision et de finesse dans l'identification des mécanismes qui se cachent derrière les liens statistiques entre les variables et qui sont créateurs d'(in)égalités scolaires. Par exemple, l'origine sociale est considérée comme la première cause d'inégalités scolaires mais

---

<sup>10</sup> On peut mentionner par exemple la comparaison des parcours scolaires entre l'Allemagne et la France selon l'origine migratoire effectuée par Tucci (2015, 2017), celle effectuée par Laganà et collègues (Laganà & Babel, 2018; Laganà, Chevillard, & Gauthier, 2014) et par Murdoch et ses collègues (Murdoch, Guégnard, Griga, Koomen, & Imdorf, 2016; Murdoch et al., 2017) en Suisse mais qui malheureusement regroupent différentes origines migratoires.

comment se transforme-t-elle concrètement en inégalités scolaires dans le cas des descendants d'immigrés ? Par exemple, les interactions subtiles et fines qui se jouent entre l'origine sociale, la situation familiale, la sélection faite par le système scolaire ou les acteurs du marché de l'apprentissage sont souvent ignorées. La prise en considération fine et précise des interactions et des interdépendances entre les différentes dimensions (l'individu, la famille et les institutions) nous semble centrale dans la compréhension des inégalités scolaires selon l'origine migratoire. Comprendre comment se forment les inégalités scolaires en se focalisant sur les moments de choix en considérant les influences et interdépendances entre le jeune, la famille et le système scolaire (y inclus ses agents) fait défaut. Les méthodes qualitatives permettent ce degré de finesse et de subjectivité mais elles faillissent à l'étude de l'étendue des inégalités scolaires et des situations spécifiques. Ainsi, le développement d'un design méthodologique mixte, quantitatif et qualitatif, semble adéquat afin d'observer par deux focales complémentaires les inégalités de parcours scolaires.

Une dernière critique peut être émise aux enquêtes quantitatives transversales mais également aux théories de l'assimilation, soit l'homogénéisation des groupes d'origine immigrée. Bien trop souvent encore on parle de « la deuxième génération » ou des « enfants immigrés », langage qui contribue à l'essentialisation des descendants d'immigrés, à considérer qu'ils constituent une entité uniforme d'individus qui partage des propriétés et des parcours scolaires semblables (Ichou, 2018; Simard, 1999). Dans les statistiques officielles suisses (par exemple Babel, 2016; Laganà & Babel, 2018; OFS, 2018), seules les catégories de natifs, deuxième génération et d'immigré (ou de nationalité étrangère) sont considérées dans un regroupement souvent inopérant et abusif. Les caractéristiques centrales dans l'explication des parcours scolaires et des résultats scolaires varient grandement au sein de ces groupes agrégés. En Suisse, on retrouve en général les descendants d'immigrés d'Italie et d'Espagne ensemble, ainsi que ceux des pays d'ex-Yougoslavie, de Turquie et du Portugal. Notre volonté est d'éviter en partie cela et de contribuer à la dé-essentialisation en nous focalisant spécifiquement sur les descendants d'immigrés d'ex-Yougoslavie, en les séparant de ceux originaire de Turquie et du Portugal. Cette tentative a porté ses fruits (voir les parties qui suivent) et met au jour certaines différences claires de parcours scolaires entre les descendants d'immigrés d'ex-Yougoslavie et ceux de Turquie et du Portugal.

Étudier le devenir des descendants d'immigrés particulièrement en Suisse est intéressant pour plusieurs raisons. Premièrement, une part importante de la population suisse est d'origine étrangère. En l'an 2000, déjà près d'un tiers de la population en Suisse est d'origine étrangère (soit les étrangers et naturalisés) (Wanner, 2004) et en 2017, près de 40% de la population âgée de plus de 15 ans en Suisse est d'origine étrangère (ESPA, 2018b). Une part importante des élèves et des étudiants qui traversent l'institution formative est de la deuxième génération ou a immigré pendant la scolarité en suisse (Fibbi et al., 2005). Lors de la dernière année de scolarité obligatoire en 2000, un jeune sur cinq est de la seconde génération (Gomensoro & Bolzman, 2015) et plus d'un enfant sur deux (de moins de 15 ans) vit dans un foyer issu de la migration (dont au moins un parent est immigré ou étranger ; ESPA, 2018a).

Deuxièmement, on observe une succession de vagues migratoires importantes d'origines nationales et respectivement sociales diverses (Meyer, 2003a; Piguët, 2004). Les travailleurs peu qualifiés d'Italie et d'Espagne ont immigré dès les années cinquante. Puis, il s'en suit une période de diversification des provenances des travailleurs peu qualifiés dès les années quatre-vingts avec les vagues migratoires de Yougoslavie (et des pays successeurs, majoritairement albanophones), de Turquie et du Portugal. Finalement, on observe une augmentation de la migration qualifiée des pays d'Europe Occidentale et du Nord avec l'adoption des accords de libre circulation entre le Suisse et la

communauté européenne. On retrouve donc logiquement les descendants aux caractéristiques diverses issus de ces vagues migratoires au sein du système scolaire. Mais encore faut-il s'intéresser aux inégalités scolaires selon l'origine migratoire par la prise en compte de l'origine nationale et de la génération migratoire plutôt que de la nationalité afin d'observer le devenir scolaire de l'ensemble des descendants d'une vague migratoire.

Troisièmement, étudier le devenir scolaire des descendants d'immigrés est particulièrement intéressant étant donné que le système scolaire suisse sélectionne et oriente les élèves de manière précoce vers des filières pré-gymnasiales ou, au contraire, qui préparent à la formation professionnelle. Le système scolaire suisse est considéré comme hautement ségrégué et grandement responsable de la forte reproduction des inégalités scolaires et sociales (Felouzis & Charmillot, 2013; Meyer, 2015; OECD, 2009, 2018a; Pfeffer, 2008). On observe également de fortes inégalités scolaires selon l'origine migratoire des élèves (Fibbi et al., 2005, 2015; Hupka & Stalder, 2011; Meyer, 2003a; Sharani et al., 2010) qui se traduit plus tard en inégalités sociales (Gomensoro & Bolzman, 2019). De plus, l'étude des inégalités scolaires selon l'origine migratoire en considérant non pas les résultats mais les parcours scolaires empruntés (à l'égal de ce qui a été réalisé par exemple par Tucci en France et en Allemagne ; Tucci, 2015, 2017)) reste encore un « chantier » sociologique largement à développer.

#### **1.4. Questionner les inégalités de parcours scolaires par une approche de parcours de vie et un design méthodologique mixte**

Les principaux objectifs de cette thèse sont de deux types. En premier lieu, notre volonté est d'étudier les inégalités de parcours scolaires post-obligatoires selon l'origine migratoire (les pays de naissance des parents) et la génération migratoire (première et deuxième générations). La première question que nous nous posons et donc d'ordre descriptive, soit « comment sont les parcours scolaires post-obligatoires empruntés ? » La comparaison entre les différents groupes, soit les natifs, les descendants d'immigrés originaires des principaux pays d'immigration et les jeunes migrants<sup>11</sup>, est au centre de ce questionnement et permet d'observer si un type de diplôme donné est obtenu en empruntant le même type de parcours scolaire (ou pas). Nous nous intéresserons particulièrement aux types de formations post-obligatoires entreprises et à la continuité ou au contraire à la discontinuité des trajectoires scolaires pendant les sept premières années après la fin de la scolarité obligatoire (entre environ 15 et 22 ans).

En deuxième lieu, notre volonté est d'identifier ce qui influe sur les types de parcours scolaires empruntés et donc sur les inégalités de parcours scolaires. Le deuxième axe de la problématique pose la question du « comment se construisent les inégalités scolaires » et questionne les déterminants des trajectoires de formations, les raisons et particulièrement les mécanismes qui contribuent à la création des inégalités de parcours scolaires selon l'origine migratoire. Dans cette partie, nous explorons les déterminants et mécanismes aussi bien relatifs à la famille, aux institutions scolaires et de leurs agents, et aux jeunes eux-mêmes. Mais également, et dans l'idée de dépasser certaines limites méthodologiques et théoriques observées dans la littérature, nous portons notre attention sur les effets d'interaction et d'alignement de ces différentes dimensions (individuel, familial, institutionnel). Quel est l'effet d'une discordance ou au contraire d'un alignement des aspirations et des actions entreprises sur les choix et la réussite de formation et, au final, sur les parcours scolaires ?

Nous posons trois différentes hypothèses relatives à ces deux axes de recherche.

---

<sup>11</sup> On entend par (jeune) migrant dans les résultats de ce travail le fait d'être arrivé en Suisse dès l'âge de dix ans.

H1) Nous avançons qu'à l'égal du niveau de formation, les parcours scolaires post-obligatoires sont largement expliqués par l'origine sociale des jeunes. Si certaines catégories migratoires empruntent davantage des trajectoires discontinues et menant vers les formations professionnelles, c'est essentiellement à cause d'une origine sociale modeste.

H2) Nous avançons l'hypothèse que l'impact de l'origine sociale ne se joue pas uniquement au sein du milieu familial, entre les parents et les enfants, mais également au sein des institutions scolaires qui orientent et qui sélectionnent les élèves précocement. Ainsi, il ne faut pas uniquement focaliser l'attention sur les parents, et le rôle joué par leur origine sociale, comme étant les seuls (ou les principaux) responsables des succès et échecs scolaires des enfants. D'autres déterminants, configurations de déterminants, interactions de multiples facteurs et acteurs entrent également dans l'équation.

H3) Nous avançons l'idée que l'alignement des aspirations et actions relatives aux trois dimensions (l'individu, la famille, les institutions) fait que les trajectoires de formations soient plus directes et les choix soient plus rapidement pris. Ainsi, par exemple, si l'individu, la famille et les agents scolaires et l'orientation au sein du système scolaire visent à la réalisation d'une formation gymnasiale, l'alignement des aspirations et actions fait que les choix se font rapidement, que les formations sont réussies plus facilement et que les parcours sont donc continus et directs.

Pour répondre à ces questionnements, nous adoptons une approche de parcours de vie (Elder, Johnson, & Crosnoe, 2003; Hutchison, 2010; Mortimer & Shanahan, 2003; Shanahan, Mortimer, & Johnson, 2016). Nous étudions les parcours scolaires en les « plaçant » au sein du « Life Course Cube » (Bernardi, Huinink, & Settersten, 2018), outil théorique qui permet de considérer les interdépendances entre trois axes du paradigme de parcours de vie que sont le temps, les dimensions d'analyse et les domaines de la vie. Notre modèle théorique reprend ces trois axes, spécifiquement lors des moments de transitions scolaires (voir notre modèle théorique schématique au sein de la Figure 1).<sup>12</sup>

Les parcours scolaires se déroulent par définition dans une temporalité qu'il faut prendre en considération. Ils sont composés d'étapes institutionnalisées liées à l'âge (les différents degrés scolaires) et de moments de transitions (entre ces étapes) dont les règles d'orientation et les opportunités de formation sont largement déterminées par le système scolaire (voir le parcours scolaire représenté en vert au sein de la Figure 1). C'est lors des transitions que les parcours se diversifient. Les compétences scolaires comme les inégalités de parcours scolaires se construisent dans une « sédimentation » progressive des différences (Duru-Bellat, 2002), dans un cumul progressif des avantages et des désavantages (Bernardi et al., 2018; DiPrete & Eirich, 2006). Une fois que les inégalités de compétences scolaires sont formées et les choix de formation faits (lors des moments d'orientation

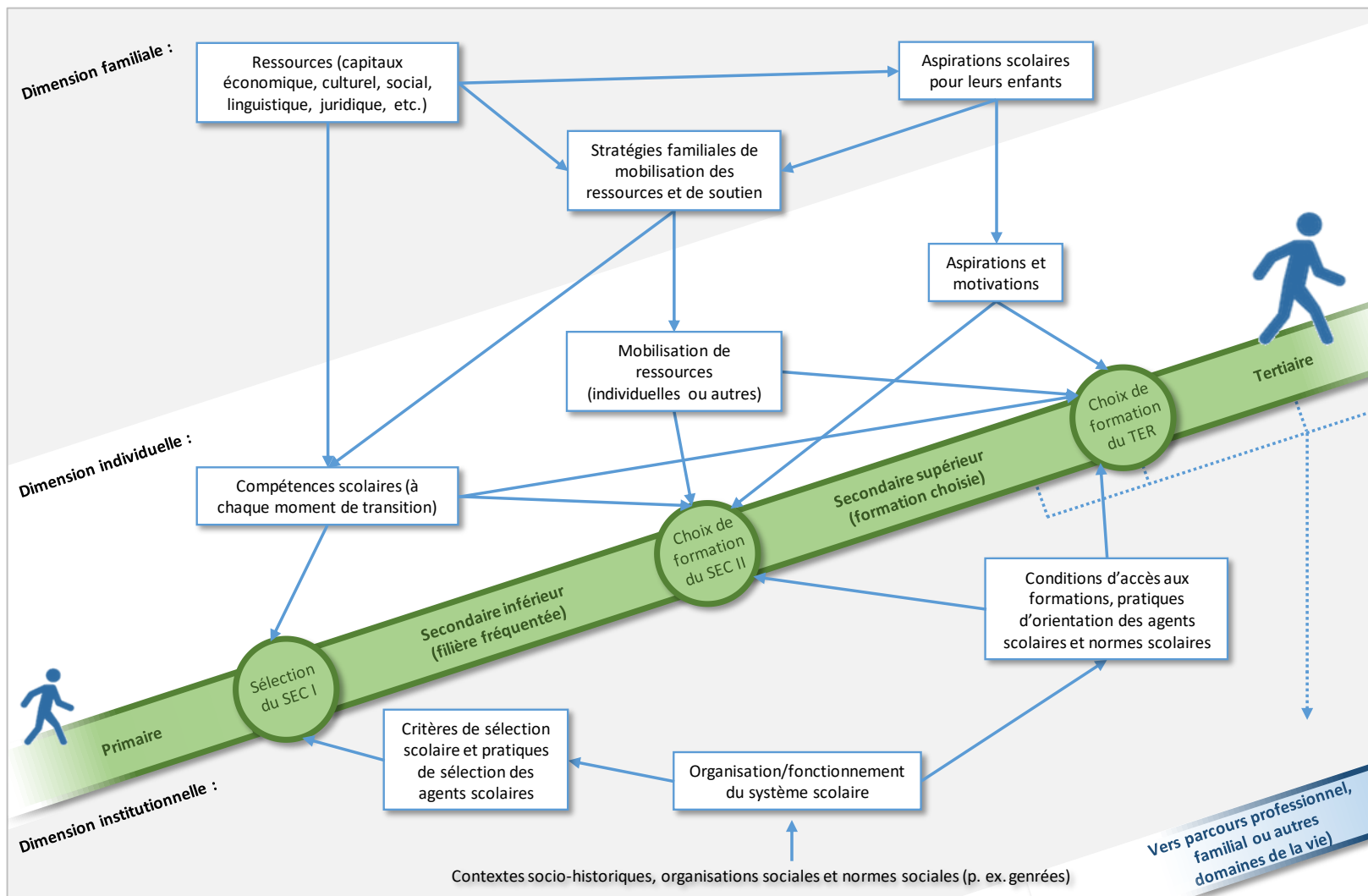
---

<sup>12</sup> Au sein de la Figure 1, nous ne représentons pas formellement les différentes dimensions de la vie et leurs interdépendances avec le parcours de formation dans un souci de clarté (voir uniquement en bas à droite de la figure). Notons que les déterminants et mécanismes représentés (rectangles blancs) concernent uniquement les moments de transition ou de choix de formation (cercles verts) et non les années passées dans les formations et l'implémentation des choix de formation (rectangles verts). Ce dernier point est schématisé au sein du modèle théorique dans la partie de droite de la Figure 3 à la page 108. Nous n'avons pas non plus représenté diverses relations d'interdépendances (souvent mutuelles) entre les trois dimensions d'analyse et les différents déterminants respectifs, comme par exemple l'effet de l'orientation scolaire au secondaire I sur les aspirations parentales et du jeune lui-même. Le parcours scolaire (en vert) est placé entre la dimension institutionnelle, car il se déroule principalement au sein des établissements de formation et sous la supervision des agents scolaires, et la dimension individuelle, dans l'idée que c'est l'individu lui-même qui emprunte ce parcours institutionnel et qu'il est un acteur à part entière dans sa réalisation.

où l'individu est, selon les cas, plus ou moins libre de choisir, plus ou moins contraint dans ses choix), il est plus difficile de changer de voie, de se réorienter. L'individu subit alors les effets du *path dependency* (Bernardi et al., 2018) ou de *canalization* (Heckhausen et Buchmann, 2018) des parcours scolaires. Les parcours se développent également dans une relation d'interdépendance de plusieurs niveaux d'influences ou de déterminants. La réussite des différentes étapes des parcours scolaires et les choix de formation sont étudiés par la prise en compte de trois dimensions d'analyse que sont les déterminants individuels, familiaux et institutionnels/contextuels (voir les trois dimensions et les cases relatives à chaque dimension sur la Figure 1). Notre approche théorique considère qu'à chaque étape ou moment de bifurcation, les inégalités se forment sous les influences cumulatives ou contradictoires de déterminants (ressources et mécanismes) qui se jouent aux niveaux individuels (les compétences scolaires acquises, les aspirations scolaires, l'investissement scolaire, la mobilisation des ressources), familiaux (l'origine sociale, le capital social, culturel, linguistique, juridique, les aspirations parentales et les stratégies d'investissement parental tout au long du parcours de leurs enfants) et institutionnels/contextuels (l'organisation du système scolaire, les contextes d'opportunités, les pratiques des agents, etc.). La notion d'interdépendance entre les dimensions d'analyse (par exemple l'idée que les vies sont liées) est centrale dans notre approche théorique (par contre, cela n'est pas ou peu représenté dans Figure 1 dans un souci de clarté). Par exemple, les parents et les membres de la famille ou les agents scolaires peuvent influencer les choix de formation et contribuer à (ou au contraire contrarier) la réalisation d'une formation entreprise. Les relations sociales peuvent apporter à la fois un soutien (entre autres par l'accès aux ressources et par les soutiens psycho-sociaux) et, à la fois, un contrôle social (par les attentes, les normes, les encouragements, les récompenses et les punitions) (Elder et al., 2003). Le troisième axe que nous considérons est celui de l'interdépendance entre les différents domaines de la vie. Le parcours scolaire est par exemple quelques fois construit en relation avec des plans ou projections relatifs à la vie professionnelle ou familiale future. Par exemple, les rôles familiaux anticipés des femmes impactent sur leurs choix de formation professionnelle (Bertschy, Walker, Baeriswyl, & Marti, 2014; Hupka-Brunner, Kanji, Bergman, & Meyer, 2012; Schmid, 2016).

Au final, notre approche théorique permet de considérer comment les individus construisent leurs parcours en naviguant au sein de ces trois axes du cube de parcours de vie. La perspective de parcours de vie considère le principe d'« *agency* », soit le fait que les individus disposent d'une capacité de décision, d'action et d'intentionnalité au sein des contextes sociaux institutionnalisés et face à des situations (de choix) plus ou moins anticipées et attendues (Bidart, 2018). Il nous semble donc important de ne pas négliger l'idée que l'individu a toujours le choix et une capacité d'agir sur son parcours, même si souvent le champ des possibles et la portée des actions sont limités. Un individu ne subit pas de manière implacable les contraintes sociales, structurelles et institutionnelles, ni n'effectue des choix complètement rationnels et libres de toute influence, mais, au contraire, il évolue au sein des contextes et des contraintes, il dispose d'une certaine capacité d'adaptation, de réaction, d'anticipation, entre autres par la mise en place de stratégies de mobilisation des ressources personnelles et sociales.

Figure 1 : Modèle théorique d'étude des parcours scolaires : dimensions individuelles, familiales et institutionnelles



Ainsi, nous approchons la question du devenir scolaire de la deuxième génération en Suisse par l'étude des inégalités de parcours scolaires. Pour cela, nous développons une méthode mixte, qui combine des données quantitatives longitudinales et qualitatives rétrospectives. Il nous semble central d'étudier avec une plus grande finesse et précision, par une approche qualitative approfondie et biographique, les différents mécanismes et leurs effets cumulatifs (ou contradictoires) qui se cachent derrière les relations statistiques, qui sont rendus imperceptibles par des approches et des niveaux d'analyse macro sociologiques.

La base de données « Transitions de l'école à l'emploi » (TREE ; n initial = 6343) permet de suivre les individus sortant de la scolarité obligatoire en Suisse en 2000 jusqu'en 2007, soit de 15 à 22 ans. Les données TREE permettent d'observer les parcours scolaires post-obligatoires, d'étudier l'étendue des inégalités de parcours scolaires en Suisse (de comparer la situation des natifs/autochtones avec les différents groupes d'origine migratoire diverse) et d'observer si des inégalités persistent lorsque l'on contrôle un certain nombre de caractéristiques individuelles, familiales et institutionnelles/contextuelles. Le parcours pendant les sept premières années du post-obligatoire de chaque participant est reconstruit en indiquant pour chaque année le type d'activité effectuée (type de formation ou type d'activité non formative). Puis nous procédons à une analyse des séquences afin de créer une typologie statistique et quantitative. Finalement, au sein de plusieurs modèles de régression multivariés, nous contrôlons successivement des variables relatives à l'individu (le genre et les performances scolaires à la fin de la scolarité obligatoire), à la famille (le niveau de formation des parents, le niveau d'occupation des parents, la taille de la fratrie) et aux institutions et contextes de vie (le type de filière du secondaire I, la région linguistique) afin d'observer si les inégalités de parcours scolaires persistent ou non. Dans cette partie, nous focalisons notre attention particulièrement sur les cas des descendants de migrants d'ex-Yougoslavie (majoritairement albanophones) étant donné la situation scolaire délicate dans laquelle une majorité de ce groupe se retrouve, étant donné leur nombre et étant donné le fait qu'ils sont souvent regroupés avec d'autres origines.

La réalisation d'entretiens biographiques approfondis et de calendriers de vie avec 50 jeunes descendants d'immigrés albanophones d'ex-Yougoslavie dans les cantons de Genève et Vaud permet d'identifier et d'étudier les principaux déterminants et mécanismes qui influent dans la construction de leurs parcours scolaires. Nous nous intéresserons spécifiquement à l'impact du cumul des différentes ressources et, au contraire, aux manques de ressources, aux intentionnalités et aux limites et freins relatifs aux trois dimensions analytiques avancées précédemment. Chaque cas est situé au sein de la typologie quantitative de parcours scolaires. Les participants aux entretiens sont considérés comme des représentants de leur type de parcours scolaire (pour leur groupe d'origine migratoire d'ex-Yougoslavie). Les résultats issus de ces entretiens sont restitués sous la forme de mini-portraits sociologiques qui permettent d'illustrer les situations de vie, les difficultés ou les facilités rencontrées, les choix de formation réalisés et les stratégies mises en place pour atteindre les aspirations scolaires. Cette méthode présente des situations individuelles de manière biographique qui permet de penser ensemble les dimensions de la vie et les domaines de pratiques différenciées (famille, éducation, école, pratiques des professeurs, normes, etc.). D'un point de vue heuristique, ce genre de démarche permet de penser les interdépendances qui se nouent entre les pratiques sociales et les différents champs sociaux à l'échelle d'un individu (Schultheis, Frauenfelder, Delay, & Pigot, 2009). L'utilisation complémentaire et imbriquée de deux types de données permet alors une évaluation plus globale et processuelle des inégalités de parcours scolaires selon l'origine migratoire (Bolzman, Bernardi, & Le Goff, 2017; Tucci, 2017) et une plus grande finesse dans la compréhension des déterminants multiples dans un cas particulier et problématique.

Les résultats montrent que l'origine sociale des jeunes explique une part importante des inégalités de parcours scolaires mais pas l'entièreté des différences observées selon l'origine migratoire. À origine sociale égale, des inégalités en défaveur des jeunes d'origines d'ex-Yougoslavie, de Turquie et du Portugal, et des jeunes immigrés persistent dans l'accès aux parcours de formations professionnelles. Au contraire, l'accès aux parcours de formations générales et de niveau tertiaire général se fait à parts égales selon l'origine migratoire. La première hypothèse est donc infirmée, en tout cas en partie, étant donné que l'origine sociale n'explique pas toutes les différences selon l'origine migratoire. Les résultats qualitatifs montrent distinctement les liens entre le niveau de formation des parents et les aspirations parentales, les stratégies mises en place pour pallier aux manques de ressources et le soutien scolaire concret (ou, à défaut, mettre en place un cadre adéquat à la réalisation des tâches scolaires).

Les résultats dévoilent également le poids de l'orientation au sein des filières du secondaire I sur les opportunités de formation post-obligatoire et sur les chances d'accès aux différents types de parcours scolaires. La première orientation qui s'effectue vers l'âge de 12 ans détermine non seulement les conditions de scolarisation et les programmes scolaires pendant le secondaire inférieur et les formations post-obligatoires accessibles, mais également les pratiques d'orientation des enseignants, les normes scolaires « informelles » des débouchées post-obligatoires et les aspirations des jeunes. Les jeunes qui fréquentent les filières à exigences basses du secondaire I sont, à première vue, orientés par les agents scolaires vers des apprentissages dévalorisés qui ne correspondent pas à leurs aspirations scolaires. De plus, ils sont quelques fois discriminés lors de la recherche de places d'apprentissages étant donné leur origine migratoire, leur permis de séjour et leur filière du secondaire I. Ainsi, la deuxième hypothèse est entièrement confirmée, soit le fait que les inégalités de parcours scolaires se jouent en grande partie au sein du système scolaire, en lien avec sa sélectivité et les pratiques différenciées de ses agents.

Finalement, l'analyse des récits met à jour les effets de l'alignement ou de la discordance (entre l'individu, la famille et l'institution) des objectifs de formation et des actions entreprises pour réaliser les objectifs sur les processus de choix et sur la réussite des formations (plutôt que l'abandon des études ou la réorientation). La troisième hypothèse est confirmée. Lors d'un alignement, les choix de formation vont de soi, les aspirations et les actions concordent toutes dans une situation de synergie. Au contraire, dans le cas d'une discordance, les choix de formation sont faits à contre cœur, dans l'effort et l'adaptation forcée des aspirations de certains. Les formations semblent être plus souvent entreprises et abandonnées, ce qui donne lieu à des réorientations, à des parcours discontinus, plus longs et ponctués de plus grands risques.

Les résultats montrent l'importance de la prise en compte des inégalités de parcours scolaires et non seulement des niveaux de formation atteints et d'éviter de regrouper des groupes d'individus d'origine migratoire diverses. Ce travail montre également qu'il est fondamental de considérer conjointement plusieurs niveaux d'analyses, d'interdépendances, de mécanismes relatifs aux sphères individuelle, familiale et institutionnelle dans une approche qui prenne en compte la temporalité, les différents moments des parcours scolaires.

Ce travail se compose de huit chapitres organisés en quatre parties. La première partie (chapitres 1 et 2) permet d'introduire la thématique, la littérature, les concepts théoriques mobilisés et notre cas d'étude. Le chapitre 2 définit les notions d'égalités et d'inégalités scolaires, d'équité et traite de leurs origines historiques et contextuelles. Puis, nous introduisons les principales théories explicatives des inégalités scolaires qui placent au centre l'explication basée sur l'origine sociale. Nous commençons par les études précurseurs (2.2.1.) suivies des théories structuralistes et de la



reproduction (2.2.2.), du choix rationnel (2.2.3.), du capital social (2.2.4.) et du contexte de scolarisation (2.2.5.). Nous approchons alors des concepts et théories qui s'attellent à l'explication des inégalités scolaires selon l'origine migratoire (2.3.).

La deuxième partie introduit l'approche théorique et la problématique de cette thèse, le contexte suisse et la méthodologie. L'approche théorique prend en considération trois axes, soit les dimensions d'analyse (3.1.), le temps (3.2.) et les domaines de la vie (3.3.). Nous présentons ensuite notre approche de l'étude des transitions scolaires (3.4.). Dans la partie 3.5., nous présentons la problématique et les hypothèses. Le contexte suisse, qui comprend la description du système scolaire (4.1.) et de l'histoire migratoire (4.2.), est introduit au sein du chapitre 4. Le chapitre méthodologique débute par une réflexion sur les notions de seconde génération et de descendant d'immigré (5.1.) puis sur l'opérationnalisation du concept que nous faisons (5.2.). Cette deuxième partie de la thèse s'achève avec la description du design méthodologique mixte adopté (5.3.) suivie de la description des données et stratégies d'analyse quantitatives (5.4.) et qualitatives (5.5.).

Les résultats (chapitres 6 et 7) constituent la troisième partie du travail. Ils sont subdivisés selon le type de données utilisées, quantitative puis qualitative. Nous commençons par présenter de manière descriptive les parcours scolaires post-obligatoires selon le genre (6.1.), le type de filière du secondaire I (6.2.) et selon l'origine migratoire (6.3.). Puis, nous explorons les liens entre les principales variables décrites par la littérature et les parcours scolaires en Suisse afin de sélectionner celles qui ont le plus d'effet (6.4.). Dans la dernière partie de ce chapitre, nous présentons la typologie de parcours de formations post-obligatoires obtenue par l'analyse des séquences (6.5.), nous observons les répartitions inégales selon l'origine migratoire, et finalement nous contrôlons successivement l'effet des variables explicatives pertinentes identifiées auparavant. Cette partie se termine par une conclusion relative à l'étude des inégalités de parcours scolaires selon l'origine migratoire et soulève de nouvelles interrogations (6.7.). Les résultats qui s'appuient sur les entretiens qualitatifs réalisés auprès des descendants d'immigrés albanophones d'ex-Yougoslavie sont structurés selon le type de parcours scolaires post-obligatoires, soit les parcours de formations professionnelles puis d'emploi (7.1.), les parcours de formations professionnelles discontinues (7.2.), le parcours gymnasial puis universitaire (7.3.) et les parcours atypiques qui mènent vers le tertiaire général (7.4.). Au sein de chaque sous-chapitre et donc pour chaque type de parcours scolaire post-obligatoire, on retrouve les mini-portraits sociologiques des interviewés qui illustrent les différentes logiques et configurations de caractéristiques.

Dans le chapitre 8, ce travail revient sur la thématique générale, sur les résultats quantitatifs (8.1.) et qualitatifs (8.2.) et répond aux hypothèses de départ. De plus, il propose une synthèse transversale cette fois (8.3.), en s'appuyant sur l'impact des trois dimensions, individuelles, familiales, institutionnelles, et de leur alignement ou au contraire de leur discordance sur le type de parcours emprunté. Cette dernière partie inclut les limites, apports et perspectives de recherche (8.3.).

## 2. S'interroger sur les inégalités scolaires

S'interroger sur les inégalités scolaires présuppose deux postulats (Duru-Bellat, 2002). Premièrement, l'éducation est considérée comme un bien fondamental et son égale distribution est à la portée de l'espèce humaine. L'introduction de la problématique des inégalités scolaires est un phénomène assez récent qui remonte à la démocratisation progressive de l'enseignement au sein des sociétés occidentales (voir plus loin), moment à partir duquel les inégalités scolaires ont été peu à peu considérées comme un phénomène problématique. Deuxièmement, nous considérons qu'un jugement en termes d'égalité (et d'inégalité) est toujours comparatif et relationnel.

Mais avant toute chose, il faut définir de quel type d'égalité il s'agit et à partir de quel moment l'on considère les différences comme étant inégales étant donné que « pas plus que la notion d'inégalité elle-même, aucune mesure, aucun indicateur ne s'impose de lui-même comme non problématique » (Duru-Bellat, 2002, p. 31). On peut sans doute affirmer que les débats sur les inégalités scolaires sont contextualisés dans le sens où ils sont dépendants des contextes sociétaux, politiques et éducatifs dans lesquels ils ont lieu. Dans ce travail, nous nous situons dans le contexte suisse et dans une plus large mesure, européen ou occidental au sein desquels se sont moins les inégalités d'accès au post-obligatoire (par exemple de gratuité ou non) mais plutôt les différences de parcours post-obligatoires empruntés qui sont au centre du débat sur les inégalités scolaires.<sup>13</sup> Nous reprenons ici la distinction, utilisée entre autres par Coleman et al. (1966) et Jencks et al. (1972), entre l'égalité formelle, d'opportunité (*l'equal opportunity*), soit le fait que tous les individus apprennent dans les mêmes conditions de scolarisation, qu'ils bénéficient des mêmes ressources de la part du système éducatif et des mêmes opportunités de formation (ce qui n'est pas le cas dans les systèmes qui limitent les opportunités au sein de filières à niveaux du secondaire I comme c'est le cas dans la majorité des cantons en Suisse), et l'égalité réelle, de réussite, de résultat (*l'equal result*) ou des chances (Boudon, 1973), soit le fait que les individus réalisent dans des parts semblables ou proches les mêmes types de formations indépendamment de leurs caractéristiques ascriptives.<sup>14</sup> Selon Duru-Bellat (2002), considérer une situation comme inégale consiste à la comparer avec une situation idéale d'égalité formelle et réelle (bien entendu hypothétique), c'est-à-dire entièrement méritocratique où les caractéristiques ascriptives de l'individu ou du contexte de scolarisation<sup>15</sup> n'influencent en rien et où seul les aptitudes et volontés individuelles déterminent les trajectoires scolaires. « L'idéal d'égalité des chances implique de placer tous les individus dans une situation identique, pour que la compétition, dont les enjeux ne sont pas minces, soit juste. Cela suppose que certaines conditions soient égalisées (en particulier les ressources scolaires auxquelles accèdent les élèves, quel que soit leur milieu social), afin que des inégalités d'un autre ordre, qui seraient elles légitimes, puissent s'exprimer, en fait pour que seuls les aptitudes ou les goûts gouvernent les trajectoires. (...) C'est l'idéal méritocratique censé garantir à la fois l'efficacité et l'équité» (Duru-Bellat, 2002, p. 11).

Cependant, cela serait ignorer que les performances scolaires, la motivation, la volonté individuelle, la relation à l'école et à la formation découlent largement des inégalités de la socialisation

---

<sup>13</sup> Quelques cas spécifiques et exceptions persistent toutefois, comme par exemple l'accès limité et non garanti à l'apprentissage en Suisse pour les jeunes descendants de parents sans statut de séjour reconnu ou avec un statut juridique précaire (admission provisoires, requérants d'asile) (Bolzman, Felder, & Fernandez, 2018; Bolzman & Perregaux, 2008; Carbajal & Ljuslin, 2010).

<sup>14</sup> Soit les caractéristiques ne relevant pas de la volonté des individus tel que le genre, l'origine sociale, l'origine migratoire, etc. (Felouzis & Goastellec, 2015).

<sup>15</sup> Soit la structure et l'organisation du système d'enseignement qui créent des conditions et des opportunités d'apprentissage différenciés.

familiale, fortement dépendantes de l'origine sociale des familles. On pourrait donc aisément questionner la vision méritocratique de l'égalité au sein de l'école étant donné que tous les élèves sont considérés comme fondamentalement égaux (jouant au même jeu méritocratique, en tout cas avant la première sélection), alors qu'ils sont en réalité inégaux, et qu'ils sont engagés au sein d'une série d'épreuves dont l'objectif est, au final, de les rendre inégaux. « Ainsi, l'élève qui échoue apparaît comme le responsable de son propre échec et, en même temps, son égalité fondamentale est préservée puisque tout se passe comme s'il avait décidé « librement » de ses performances scolaires en travaillant plus ou moins » (Dubet, 2004, p. 29). Dubet met en avant l'idée que la méritocratie au sein de l'école peut être cruelle aux vaincus, qu'elle ne protège d'ailleurs pas du mépris des vainqueurs et que « la hiérarchie des établissements et des filières est une échelle de ce mépris » (Dubet, 2004, p. 31).

Dans le contexte genevois et suisse, Hutmacher (1993) s'intéresse à l'émergence de l'emploi généralisé de la notion d'échec scolaire comme un moment clé du développement du débat sur les inégalités scolaires. Selon lui, dès l'apparition générique de la notion d'échec (applicable à tous les élèves en échec, en retard scolaire ou redoublants), les politiques, mais également les scientifiques, ont considéré à la fois que l'on s'attendait à ce que « tous réussissent ou puissent réussir » leur parcours scolaire au sein d'institutions aux normes scolaires élevées, et à la fois, que cet échec s'expliquerait non pas uniquement par le hasard de la distribution du « don » mais également par certaines caractéristiques sociales. Ainsi, les systèmes scolaires (et leurs agents) échouent au moment de compenser ces caractéristiques sociales, de réduire leur impact sur les chances d'obtenir les diplômes et sur leurs conséquences sur les parcours de vie. Les notions d'échec et de réussite revêtent, aux yeux des politiques et des scientifiques, des enjeux qui dépassent d'ailleurs la simple acquisition (et attestation) de connaissances et de compétences qui permettent de travailler. « L'usage plus générique de la notion d'échec indique que c'est le projet de formation qui est en jeu et qu'il devient socialement, politiquement et pédagogiquement problématique qu'il ne réussisse pas pour tous » (Hutmacher, 1993, p. 31). À partir de là, il serait intéressant d'ajouter un troisième postulat (à ceux introduit en début de chapitre par (Duru-Bellat, 2002)) soit le fait que la fonction de la formation doit être considérée non seulement comme un « outil », certes important, qui permet l'acquisition d'une position professionnelle, mais également comme une ressource dans le développement personnel, dans le développement de capital culturel, de valeurs, de pratiques civiques, sociales, de santé différenciées (Bacher, Hirtenlehner, & Kupfer, 2010; CSRE, 2014; Fend, Berger, & Grob, 2009).

Selon nous, l'idéal égalitaire serait à la fois la réduction de l'impact des caractéristiques ascriptives et sociales et des caractéristiques du contexte sur les inégalités scolaires, c'est-à-dire aller vers une plus grande méritocratie, et à la fois donner les moyens aux plus faibles d'atteindre un niveau de compétence et de formation qui permette une insertion professionnelle stable et décente (entre autres conséquences). Nous rejoignons la définition de ce qu'est une école équitable avancée par Felouzis :

« Un système est d'autant plus équitable que l'accès aux biens éducatifs (essentiellement les diplômes et les compétences) dépend le moins possible des caractéristiques sociales des individus. Une école juste n'est donc pas une école où tout le monde réussit et accède aux niveaux de formation les plus élevés, mais une école où la réussite est faiblement liée aux positions de départ de chacun (principe de mérite). Cette première condition n'épuise pas à elle seule la question de l'équité. Car les biens éducatifs sont, dans les sociétés contemporaines, un « bien premier » au sens de Rawls : ils sont indispensables à l'exercice des libertés démocratiques et de la vie en société. Et de fait, la vocation de l'enseignement obligatoire est de faire acquérir à tous un niveau de compétence indispensable à la vie dans les sociétés démocratiques. Si l'on admet cette définition, un système équitable doit donc

permettre à tous (ou au plus grand nombre possible d'individus) d'accéder à ces compétences minimales indispensables à la vie en société (principe de besoin). » (Felouzis, 2015, p. 21)

Au-delà du concept idéal d'égalité, au sein des enquêtes et recherches en sciences sociales les inégalités scolaires sont considérées de multiples manières. Sans avoir la prétention de l'exhaustivité, il nous semble fondamental de distinguer les trois principales variantes pour ensuite mentionner les différents groupes d'individus comparés. Premièrement, une multitude d'études s'intéressent aux inégalités de performances scolaires (et à l'explication de ces inégalités de performances) dans différentes branches scolaires (mathématique, lecture, sciences, etc.). Les performances scolaires sont mesurées par les notations des enseignants, par des épreuves communes au sein du cursus scolaire, par des tests standardisés des compétences scolaires (par exemple c'est le cas de l'enquête PISA) ou encore plus rarement par des échelles d'auto-évaluation des performances. Deuxièmement, les inégalités scolaires sont mesurées à divers stades du parcours scolaire, à partir du moment où la structure différencie les individus ou permet un certain nombre de différenciations, de choix, d'opportunités diverses. Dans ce cas, on distingue les inégalités verticales mesurées grâce au niveau de formation atteint (souvent par le fait d'accéder à un type de formation valorisée comme le gymnase, l'université ou autres) ou grâce au nombre d'années de scolarisation, des inégalités horizontales qui s'observent au sein d'un même niveau ou type de formation (par exemple distinguer l'orientation au sein des filières du secondaire I, le type de formation entrepris au secondaire II ou au niveau tertiaire, les niveaux de compétences scolaires ou les notes, etc.).<sup>16</sup> En Suisse, diverses études sont menées sur les inégalités verticales et horizontales, par exemple sur la fréquentation ou non de la formation préscolaire (au sein des systèmes cantonaux qui ne l'imposent pas ; Lanfranchi, Gruber, & Gay, 2003), sur le redoublement au niveau primaire (Hutmacher, 1993), sur la fréquentation de l'éducation spécialisée pendant l'école obligatoire (Lanfranchi, 2005), sur l'orientation au sein du système à filières (Felouzis, 2015; Meyer, 2011, 2015), sur le type de formation du secondaire supérieur (Falter, 2012; Hupka-Brunner, Sacchi, & Stalder, 2011; OFS, 2003; Rastoldo, Evrard, & Amos, 2007) ou du tertiaire (Goastellec & Joye, 2015; OFS, 2014). Ces deux premiers types d'études ont le plus souvent des approches synchroniques, transversales, c'est-à-dire qu'elles étudient les inégalités (verticales ou horizontales) à un moment donné du parcours de formation et considère rarement l'évolution dans le temps de ces inégalités par une approche longitudinale. Troisièmement, les inégalités scolaires peuvent être observées par la prise en considération des parcours de formations dans une approche longitudinale, de l'évolution d'indicateurs sur une période plus ou moins longue dans le temps. Cette conception des inégalités scolaires implique que l'on dispose d'informations à plusieurs moments temporels qui permettent de reconstruire les parcours scolaires des individus, de les comparer entre eux afin de déterminer s'il y a des inégalités verticales et horizontales, mais également si les chemins qui mènent vers un niveau de formation sont identiques ou distincts. Cette dernière conception des inégalités scolaires, qui est la nôtre, implique donc que l'on considère comme inégal, par exemple, le fait d'atteindre un diplôme universitaire donné sans interruption, par le chemin le plus direct ou par un chemin indirect qui s'éloigne de la norme, à la suite d'une réorientation, d'une interruption de formation, etc. Dans cette approche des inégalités de parcours scolaires, nous considérons le niveau et le type de formation atteint mais également le parcours qui mène vers l'obtention ou non d'un diplôme donné. Une approche en termes d'inégalités implique également que les différences entre certains groupes ayant des caractéristiques distinctes soient considérées comme illégitimes, ce qui est le cas des inégalités selon le genre, selon l'origine sociale, selon l'origine migratoire, ethnique, raciale,

---

<sup>16</sup> Notons qu'il est possible d'étudier à la fois les inégalités verticales et horizontales au sein d'une même étude et au sein d'un même model explicatif.

selon la ségrégation spatiale et scolaire, (etc.) ou selon une combinaison de plusieurs caractéristiques. L'approche longitudinale permet également d'étudier comment l'ensemble des sources d'inégalités (les caractéristiques individuelles, ascriptives, contextuelles, le genre, l'origine migratoire, etc.) se construisent et se transforment progressivement en inégalités scolaires, de diplôme obtenu et de chemin parcouru pour l'obtenir. Au final, développer un questionnement autour de la notion d'inégalité présuppose à la fois que l'on définisse de quels types d'inégalités scolaires nous parlons et à la fois que l'on détermine ce que l'on entend par l'égalité dans sa forme idéale.

## 2.1. La démocratisation de l'enseignement

A partir des années 1930 à 1960, les États-Unis et la grande majorité des pays européens dont la Suisse ont connu un processus de « démocratisation de l'enseignement » plus ou moins rapide. En réalité, ce terme désigne et regroupe, souvent de manière indifférenciée, deux tendances de transformation des systèmes d'enseignement et de leurs publics.

En premier lieu, nous distinguons le processus de « massification » de l'enseignement, de « démocratisation quantitative » (Prost, 1986) ou de « diffusion uniforme » (Merle, 2009). La massification correspond au prolongement général de la scolarité, à la diffusion de l'instruction et à une augmentation du taux de diplômés, aussi bien au niveau obligatoire, post-obligatoire que tertiaire (Duru-Bellat, 2002; Merle, 2009; Petitat, 1982; Prost, 1986). De nos jours, en Suisse, près de 90% des jeunes obtiennent un certificat post-obligatoire alors que c'était le cas seulement d'environ 60% des jeunes au milieu du XX<sup>ème</sup> siècle (Falcon, 2015). Le taux de certification du tertiaire passe de 29% chez les individus âgés de 55 à 64 ans à 44% chez les 30-34 ans (OECD, 2014). Ainsi, la fréquentation des formations post-obligatoires a connu un processus de massification au sein des pays de l'OCDE, obtenir un certificat du post-obligatoire constitue aujourd'hui la norme (Eckmann-Saillant, Bolzman, & Rham, 1994), et toujours plus de personnes, d'autant plus en Suisse, poursuivent leur parcours de formation au degré tertiaire (Kamanzi, Guégnard, Koomen, Imdorf, & Murdoch, 2016; Scharenberg, Rudin, Müller, Meyer, & Hupka-Brunner, 2014). Ne pas avoir fait de formation post-obligatoire constitue en soi un risque plus élevé d'exclusion du marché de travail, d'être chômeur mais également de bénéficier de l'aide sociale, d'une moindre participation politique et culturelle, d'une moins bonne santé, d'une moins bonne intégration sociale, etc. (Bacher et al., 2010; CSRE, 2014; Fend et al., 2009). Cependant, ce processus de massification scolaire n'implique pas nécessairement une réduction mais souvent un déplacement des inégalités scolaires selon l'origine sociale et selon le genre ce qui provoque tout de même des risques différenciés de non-certification (et des conséquences qui en découlent).

En deuxième lieu, nous distinguons le processus de « démocratisation » de l'enseignement qui équivaut à une réduction des inégalités scolaires liées aux caractéristiques telles que l'origine sociale,<sup>17</sup> ethnique ou le genre. Les taux d'accès aux différents niveaux et types de formations se rapprochent et l'effet de l'origine sociale, ethnique ou le genre sur la réussite scolaire diminue. Cela correspond donc à un rapprochement vers l'égalité réelle d'accès et de réussite des divers niveaux et types de formation. Bien qu'il y ait eu, jusqu'à présent, un processus de démocratisation selon le genre,<sup>18</sup> on ne

---

<sup>17</sup> Prost (1986) propose de nuancer cette notion en parlant de « démocratisation qualitative » lorsque les inégalités scolaires dépendent de moins en moins de l'origine sociale des individus.

<sup>18</sup> Notons tout de même qu'il subsiste d'importantes inégalités scolaires horizontales selon le genre, dans les choix à un même niveau de formation (Duru-Bellat, 2004; Fassa, 2013; Guilley et al., 2014; Imdorf, Sacchi, Wohlgemuth, Cortesi, & Schoch, 2014) et dans l'accès aux formations les plus exigeantes (Fassa & Kradolfer, 2010; Fassa, Kradolfer, & Paroz, 2008). Alors que certaines inégalités entre les genres se réduisent, d'autres distinctions apparaissent. « La tendance manifeste à l'égalisation des chances scolaires selon les sexes —

peut réellement affirmer l'existence d'un important processus de démocratisation de l'enseignement selon l'origine sociale. Alors que le lien entre l'origine sociale et le diplôme a diminué pendant le XX<sup>ème</sup> siècle, la transformation des inégalités scolaires est toutefois statistiquement limitée (Vallet & Selz, 2007). Bourdieu et Passeron (1970) affirmaient déjà en 1970 que face au fait que « la probabilité d'accès à l'enseignement secondaire des classes populaires s'est sensiblement élevée au cours des dernières années, on peut opposer la statistique de l'accès à l'enseignement supérieur en fonction de l'établissement ou de la section d'origine qui met en évidence une opposition sociale et scolaire entre les sections nobles des établissements nobles et l'enseignement secondaire de second ordre, perpétuant sous une forme mieux dissimulée le clivage ancien entre le lycée et l'enseignement primaire supérieur ». Dans sa comparaison des cas genevois, français et étatsuniens, Petitat (1982) observe une tendance générale à la massification de l'accès aux formations du secondaire. Mais parallèlement, il note deux phénomènes : premièrement, la démocratisation de l'enseignement selon l'origine sociale bénéficie en premier lieu aux jeunes des classes supérieures, ensuite aux jeunes des classes moyennes et, finalement, et de façon restreinte, aux jeunes de classes ouvrières. Deuxièmement, il remarque un glissement des inégalités scolaires selon l'origine sociale vers le haut, vers les filières, les établissements et les niveaux de formation les plus exigeants. Il avance donc également l'idée d'une reconfiguration des inégalités scolaires, d'une évolution de la hiérarchie scolaire. Finalement, Merle (2009) montre que la généralisation de l'accès au baccalauréat ces vingt dernières années en France n'a pas modifié les inégalités sociales des cursus (soit les filières de baccalauréat), au contraire, elle les a renforcés, et que la démocratisation de l'accès aux études supérieures n'est pas démontrée de manière univoque. Ainsi, au fil du temps, les inégalités scolaires se sont déplacées vers le haut et hiérarchisées autrement par un processus de « démocratisation ségrégative » (Merle, 2009). Précédemment situées au niveau de l'accès aux formations secondaires, les inégalités scolaires s'observent davantage dans le type de formation secondaire et dans la filière de l'enseignement supérieur fréquentée.<sup>19</sup>

La massification et la démocratisation scolaire qui débute dès le milieu du XX<sup>ème</sup> siècle dans la plupart des pays industrialisés s'expliquent par un cumul de différents facteurs. À partir de la fin de la deuxième guerre mondiale, la plupart des pays occidentaux se retrouve dans une situation de forte croissance et de transformations économiques. La technicisation et la spécialisation grandissante du marché du travail, l'industrialisation et la réorganisation de la division du travail, le retour au plein emploi, etc. font que les économies sont de plus en plus demandeuses de travailleurs qualifiés, voir hautement qualifiés. Les systèmes scolaires ont donc pour mission de former davantage de futurs travailleurs qualifiés afin de combler les besoins. Par la suite, dès les premières crises économiques majeures dans les années 1970 qui provoquent dès les années 1980 une augmentation importante du chômage des jeunes, et plus particulièrement des jeunes non diplômés, la poursuite des études secondaires constitue une alternative pertinente à la recherche d'un emploi non qualifié (Merle, 2009).

De plus, une partie de la massification de l'enseignement s'explique simplement par le pic de natalité d'après-guerre. Environ un quart de l'augmentation du nombre d'étudiants et de diplômés

---

tendance beaucoup plus évidente et puissante que l'égalisation des chances selon les classes — s'accompagne elle aussi de différenciations et hiérarchisations nouvelles dans le choix des études supérieures et des apprentissages entre garçons et filles. » (Petitat, 1982, p. 397). Ainsi, la démocratisation selon le genre est une « égalisation incomplète des chances scolaires » (Merle, 2009, p. 55).

<sup>19</sup> En France, par exemple, Bourdieu (1989) montre qu'il n'y a pas d'ouverture sociale des grandes écoles centrées sur le monde des affaires (notamment l'ENA) entre les années 1960 et 1980. Cependant, ils mettent en avant une diversification et une augmentation de l'offre scolaire hautement valorisée, et donc une polarisation entre des types établissements hautement sélectifs qui préparent au monde libéral et d'autres, moins sélectifs, qui prépare au monde scientifique et intellectuel.

entre la fin de la guerre et les années 1980 est directement lié au baby-boom (Petitat, 1982). Et cette augmentation du nombre des diplômés provoque selon Petitat (1982) une diminution progressive de la valeur des diplômes, de par le fait que les employeurs aient plus de diplômés parmi lesquels choisir, et logiquement une volonté individuelle de prolongement des études afin de se démarquer du nombre. La massification contribue au processus de démocratisation, ne serait-ce que légèrement.

Finalement, et non des moindres, les réformes des systèmes de formation contribuent grandement à la massification et à la démocratisation de l'enseignement, aussi bien au niveau primaire, secondaire que supérieur.

En France, plusieurs réformes contribuent à ces transformations comme par exemple l'instauration de la gratuité de la scolarisation en 1930, la création de nouveaux types de collèges en 1942, l'allongement de la durée de la scolarisation jusqu'à l'âge de 16 ans et la réunification des cursus en cinq filières en 1959, la naissance du secondaire pour tous (avec une orientation en 5<sup>ème</sup> puis en 3<sup>ème</sup>) et au sein d'un même établissement en 1962, puis finalement la création du collège unique (l'orientation en 5<sup>ème</sup> est supprimée et les filières sont remplacées par des classes à niveaux). Les formations supérieures se démultiplient suite aux réformes des années 1960 et le nombre d'étudiants ne cesse de croître (Merle, 2009).<sup>20</sup>

Aux États-Unis, la diffusion de l'enseignement est plus précoce mais elle n'est pas le résultat de réformes au niveau fédéral, en tout cas dans un premier temps, étant donné que le système de formation est largement décentralisé. Les systèmes d'enseignements étatiques disposent d'une grande marge de manœuvre (et donc des possibilités de mettre en place des réformes adaptées) face aux aspirations éducatives grandissantes de la jeunesse et aux besoins en travailleurs qualifiés d'une économie croissante et en mutation (Trow, 1962). Cependant, l'abolition de la ségrégation de droit en 1954 et la persistance des inégalités scolaires selon l'origine raciale et ethnique orientent, dans une large mesure, les débats et provoqueront une implication de plus en plus forte du gouvernement fédéral. Sous l'influence du rapport Coleman (1966), qui met en avant l'inefficacité des politiques d'égalisation des budgets scolaires dans la réduction des inégalités raciales, et sous la pression des mouvements de défense des droits des noirs, deux lois fédérales sont adoptées : l'*Elementary and Secondary Education Act* (ESEA), en 1965, visait à rétablir l'égalité d'accès à la formation pour les catégories les plus défavorisées et le *Rehabilitation Act*, en 1973, qui interdit toute discrimination fondée sur la couleur, le sexe ou le handicap et ouvre la porte à la mise en place de quotas réservés aux minorités ethniques (Emile-Besse, 2004).<sup>21</sup>

En Suisse, la décentralisation du système éducatif fait que les transformations se font en premier lieu au niveau cantonal et sans concertation ou coordination au niveau national. Cependant, en 1938, l'âge minimum du travail est fixé à 15 ans par une loi fédérale qui incite donc, de manière détournée, les cantons à augmenter l'âge de fin d'étude (Forster, 2008). Au milieu du XX<sup>ème</sup> siècle, plusieurs cantons renouvellent leurs lois sur l'instruction publique ou entreprennent des modifications

---

<sup>20</sup> Le taux d'accès au baccalauréat passe de 11% en 1960 à 64% en 2008. Les femmes représentent 49% du total des bacheliers en 1960 et près de 54% en 2008. En ce qui concerne les formations supérieures, le nombre d'étudiants est multiplié par sept entre 1960 et 2008. Les femmes représentent 57% des étudiants des principales filières des universités (Merle, 2009).

<sup>21</sup> Le taux de diplômés des *high-schools* passe de 6% au début du siècle à 75% en 1965-1966 (Petitat, 1982), le nombre d'étudiants au collège ou à l'université a triplé aux États-Unis entre 1939 et 1961 (Trow, 1962) pour atteindre 43% de la population active en 2012 (OECD, 2014).

partielles.<sup>22</sup> Dans les années 1960, la fréquentation du secondaire I devient obligatoire et gratuite (ce qui allonge l'âge de fin d'étude) mais divers modèles persistent selon les cantons ; au sein d'un seul ou plusieurs établissements, à filières ou sans distinction dans quelques rares cantons (Forster, 2008). À Genève, dans les années 1950, on observe une augmentation de la durée de scolarisation et une démocratisation de l'enseignement secondaire inférieur, due, entre autres, à la mise en place d'allocations familiales (1944), à la gratuité de l'enseignement secondaire inférieur (1946) et des fournitures scolaires (1957) et à la mise en place d'allocations de formation professionnelle (1958) (Département de l'instruction publique, 1960; Muller, 2007). En 1964, suite au rapport du Département de l'instruction publique (Département de l'instruction publique, 1960), le Grand Conseil accepte l'idée d'un cycle d'orientation gratuit, obligatoire pour tous, unique<sup>23</sup> et qui oriente les élèves au sein de différentes filières. Cela devait permettre de subvenir aux besoins du marché du travail en plein « boom » économique (Magnin, 2001), de faire face aux défis organisationnels du DIP, et d'offrir la possibilité aux enfants de trouver leur voie personnelle, « celle qui correspond à leurs goûts et à leurs moyens (...) en leur donnant la formation et les connaissances dont ils ont besoin » (Département de l'instruction publique, 1960, p. 9) tout en évitant au maximum les réorientations et les redoublements par l'institutionnalisation de l'orientation (Muller, 2007). Dans le canton de Vaud, une réforme de l'enseignement primaire et secondaire inférieur de 1956 permet d'uniformiser les programmes, de retarder l'âge de la première orientation de 10 à 12 ans, de généraliser la mixité de genre dans tout le canton, de décentraliser les établissements primaires et du secondaire inférieur afin que tous les enfants puissent accéder à l'enseignement indépendamment de leur lieu de vie et de leur origine sociale. Cependant, le niveau secondaire inférieur est bien moins fréquenté dans le canton de Vaud par rapport au canton de Genève.<sup>24</sup> Une nouvelle loi scolaire est adoptée en 1984 qui impose définitivement la fréquentation du secondaire inférieur et permet enfin une réelle démocratisation du secondaire inférieur (Boratto, 2013; J.-F. Charles, 1991; Volet, 1982). Avec la création de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) et la mise en place de concordats scolaires, de recommandations et d'incitations aux cantons, les années 1970 et suivantes sont marquées en Suisse par une volonté d'uniformisation de la scolarité obligatoire, afin que les cantons aient des conditions d'instruction proches et que l'école cesse d'être un frein à la mobilité (Forster, 2008, p. 114). Le premier concordat scolaire de 1970 régit quelques éléments structurels, il fixe par exemple l'âge de début (6 ans) et de fin de scolarisation (15 ans). Il est suivi par plusieurs recommandations pour la scolarisation des filles (1972, 1981 et 1993), des enfants de travailleurs migrants ou allophones (1972, 1974, 1985 et 1991), pour une politique suisse des bourses (1975, 1981 et 1987) et pour l'accès au niveau de formation tertiaire (1974, 1977, 1982 et 1993) (CDIP, 1995a), qui sont intrinsèquement liées à la volonté de démocratisation de la formation obligatoire. Finalement, dans les années 2000, le concordat HarmoS, accepté par la grande majorité des cantons suisses, emprunte la voie d'une certaine uniformisation des conditions de scolarisation<sup>25</sup> et des plans d'études, ce qui permet une meilleure égalité des chances sur le territoire national. Cependant, malgré les réformes et la massification de l'enseignement, la démocratisation semble ne pas avoir eu lieu, ou que de manière limitée, en Suisse. Par exemple, Buchmann, Sacchi, Lamprecht, et Stamm (2007) affirment

---

<sup>22</sup> Unterwald en 1947, Lucerne en 1949, Berne en 1951, Saint-Gall en 1952 renouvellent leurs lois sur l'instruction et Zurich, Neuchâtel et Vaud entreprennent des réformes partielles dans la même période (Département de l'instruction publique, 1960).

<sup>23</sup> Le secondaire inférieur unique signifie que tous les étudiants fréquentent le même établissement, indépendamment de l'orientation.

<sup>24</sup> Les taux de fréquentation du secondaire inférieur sont de 82% des 13 à 15 ans à Genève et de 20% des 10 à 16 ans dans le canton de Vaud (Département de l'instruction publique, 1960).

<sup>25</sup> Entre autres, la durée de la scolarité obligatoire est établie de 4 à 15 ans.



que l'expansion de la formation tertiaire en Suisse n'a pas atténué les inégalités scolaires de genre et de classe. De plus, la massification scolaire ne semble pas avoir eu d'effet sur la mobilité sociale (Falcon, 2015; Falcon & Joye, 2015).

Pour synthétiser ce chapitre, nous pouvons affirmer que les transformations économiques, l'accroissement démographique et principalement les réformes des systèmes d'enseignements des pays occidentaux contribuent au processus de massification et de démocratisation de l'enseignement obligatoire et post-obligatoire mais que cela n'implique ni une démocratisation à part entière, ni ne garantit une plus large mobilité sociale.

## **2.2. Expliquer la persistance des inégalités scolaires par la sociologie**

Les processus de démocratisation et de massification scolaire ont focalisé l'attention d'un grand nombre de sociologues et de chercheurs en sciences sociales, aussi bien au sein des universités que des instituts de recherche financés par les États. Les chercheurs et les débats qu'ils produisent ont d'ailleurs influencé dans une large mesure les réformes des systèmes éducatifs (Busino, 1992; Petitat, 1982). Nous pouvons citer notamment l'influent rapport Coleman (1966), les travaux de Jencks et al. (1972) et de Bowles et Gintis (1976) aux États-Unis, les travaux précurseurs de Bastide, Girard et Clerc (Bastide & Girard, 1955, 1955, 1963; Girard & Clerc, 1964), de Bourdieu et Passeron (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970) ou encore de (Boudon, 1973) en France, les travaux de Roller et Hamein (1965), de Girod et Rouiller (1961-1968), de Bain (1979), de Hutmacher (1980, 1993) à Genève et les travaux moins nombreux dans le canton de Vaud de Cardinet (1969), Gonvers (1974) ou Vuille (1978).<sup>26</sup>

L'évaluation des inégalités scolaires et le débat autour des causes de ces inégalités se développent rapidement dès les années 1950 (Busino, 1992; Felouzis & Goastellec, 2015; Merle, 2009) étant donné que, malgré une certaine démocratisation de l'enseignement selon le genre, le niveau de formation et la position sociale semblent définis plus par le milieu social d'origine que par le mérite et le travail de chaque individu. Ainsi, les chercheurs s'accordent à dire que les chances d'accès aux formations les plus valorisées demeurent minces pour les jeunes d'origines modestes. L'égalité formelle, soit le fait d'avoir la possibilité d'accéder à tout type de formation est souvent approchée<sup>27</sup>, par contre l'égalité réelle ou de réussite, définie comme le fait d'attendre un certain niveau de formation et dans des proportions proches indépendamment des caractéristiques ascriptives (soit les caractéristiques qui ne relèvent pas de la volonté de l'individu tel le sexe, l'origine sociale, migratoire, etc.), n'est de loin pas le cas. La persistance (Shavit & Blossfeld, 1993; Shavit, Yaish, & Bar-Haim, 2007) ou la diminution (Breen, Luijkx, Müller, & Pollak, 2009; Breen, Luijkx, Muller, & Pollak, 2010), des inégalités de réussite selon l'origine sociale au sein des pays européens et non européens fait débat. Cependant, tous s'accordent à dire que ces inégalités scolaires sont une réalité. Le milieu social d'origine est considéré comme la variable centrale dans l'explication des inégalités scolaires. Dans une méta-analyse des articles scientifiques parus aux États-Unis entre 1990 et 2000, Sirin (2005) évalue que la corrélation entre le milieu social et le niveau de formation atteint est de 0,299, corrélation assez stable dans le temps (0.343 entre 1918 et 1975). Toutefois, le milieu social ne peut pas à lui seul expliquer l'ensemble des inégalités. De plus, l'influence du milieu social est souvent indirecte, elle est

---

<sup>26</sup>A ce propos, Busino (1992) décrit l'émergence de la sociologie de l'éducation en Suisse romande et explore l'influence des chercheurs sur les politiques éducatives ainsi que les multiples relations, parfois conflictuelles entre les pouvoirs politiques, les institutions étatiques de recherche en éducation (tels que le Service de la recherche sociologique, le Service de la recherche en éducation à Genève ou l'Institut romand de recherches et documentation pédagogiques à Neuchâtel) et les instituts de recherche universitaires.

<sup>27</sup> D'autant plus dans les pays qui ont des systèmes éducatifs qui orientent ou sélectionnent tardivement les jeunes et /ou qui offrent la possibilité d'emprunter des passerelles entre les filières.

modérée par d'autres facteurs et mécanismes. « Socioeconomic status is not only directly linked to academic achievement but also indirectly linked to it through multiple interacting systems, including students' racial and ethnic background, grade level, and school/neighborhood location (...). » (Sirin, 2005, p. 420). Par exemple, le milieu social d'origine impacte sur les compétences scolaires et les aspirations des jeunes qui elles-mêmes influencent à leur tour les opportunités et les choix de formation par la suite. L'impact important de l'origine sociale et la persistance des inégalités scolaires confirmés tout au long de la deuxième moitié du XX<sup>ème</sup> siècle sont les points de départ d'un débat important sur les sources, les déterminants et sur les mécanismes qui créent les inégalités scolaires. Quelles sont les raisons d'une si grande affinité entre le nombre d'années d'études, les filières d'études suivies, le niveau de formation atteint et les positions sociales d'origine (et accessoirement de l'origine migratoire) ?

Dans les parties suivantes, nous abordons les principales théories explicatives des inégalités scolaires que nous utilisons dans l'étude des déterminants des parcours de formations des descendants d'immigrés en Suisse. Nous revenons d'abord sur les enquêtes précurseurs qui constituent les socles empiriques et interprétatifs aux théories ultérieures. Puis, nous abordons les principales théories culturalistes, conflictualistes et de la reproduction, les théories du choix rationnel et finalement les théories de la ségrégation, qui prennent en considération les effets de contexte de scolarisation.

### **2.2.1. Les socles empiriques et théoriques de la sociologie des inégalités scolaires**

Les enquêtes d'envergure des années 1960-70 constituent le socle empirique qui décrit les inégalités d'accès aux différents niveaux de formations selon les groupes (sociaux, raciaux, nationaux, de genre, etc.) et sur lequel se développent les modèles théoriques explicatifs des inégalités scolaires. Les résultats de ces études d'envergure menées aussi bien en France, aux États-Unis qu'en Angleterre, viennent ébranler « la croyance « libérale » selon laquelle l'expansion des systèmes d'enseignement, la facilitation (légale ou matérielle) de l'accès aux études, la diffusion des croyances et des attentes « méritocratiques » étaient en elles-mêmes des facteurs suffisants de « démocratisation » » (Forquin, 1979a, p. 91). En France, l'enquête longitudinale réalisée au sein de l'INED (basée sur un échantillon représentatif de 17000 élèves suivis pendant une décennie) a permis de confirmer la démocratisation limitée de l'enseignement et la transformation et complexification des inégalités scolaires. Les premiers résultats obtenus par Bastide et Girard (1963) mettent en évidence deux principales causes de la non-démocratisation de l'enseignement et donc des inégalités scolaires. Premièrement, ils observent que la réussite scolaire (mesurée par les notes) des élèves dépend dans une large mesure de leur classe sociale. 29% des enfants dont le père est ouvrier et 55% des enfants dont le père est cadre ont des appréciations scolaires bonnes ou excellentes. Selon eux, le milieu familial influence le développement de l'enfant et par la suite la réussite scolaire ce qui constitue la première cause de la non-démocratisation. Ainsi, ils confirment au niveau national des résultats obtenus précédemment par une enquête circonscrite au sein du département de la Seine dans laquelle Girard (1953) observait que plus le niveau social augmente, plus les jeunes réussissent scolairement et, logiquement, plus ils sont orientés dès l'âge de 11-12 ans au sein d'établissement du secondaire (entrée en 6<sup>ème</sup>). Au contraire, plus le niveau social est bas, moins ils réussissent et plus les jeunes restent au sein des établissements primaires et entrent tardivement en 6<sup>ème</sup> ou ne poursuivent pas les études au-delà de leurs 14 ans. Selon Clerc (1964), ces différences de notations selon le milieu social semblent être davantage liées à des composantes d'ordre culturel du milieu social qu'à des différences économiques. Deuxièmement, Bastide et Girard (1963) observent qu'à un même niveau de réussite scolaire (de notes), l'orientation

diffère selon l'origine sociale. L'orientation souhaitée aussi bien par les parents que par les enseignants est également sensible à l'origine sociale et cela à performance scolaire égale (Girard & Clerc, 1964). Au final, parmi ceux qui ont une appréciation excellente, seulement 42% des enfants d'ouvriers sont orientés au lycée, alors que c'est le cas de 89% des enfants de cadres. « C'est là la seconde cause de non-démocratisation : même à l'égalité des notes, la chance pour l'enfant d'entrer en sixième est en relation avec sa condition sociale. » (Bastide & Girard, 1963, p. 439). Ainsi, l'effet de l'origine sociale ne peut être négligé malgré l'importance des notes scolaires. Clerc (1964) montre d'ailleurs que dans le contexte parisien, les différences de choix à compétences égales expliquent davantage les inégalités scolaires que la différence de performances scolaires mesurées par les enseignants. Nous le verrons plus loin, ces deux effets de l'origine sociale sur les inégalités scolaires sont repris et interprétés de différentes manières. Le premier effet est au centre de la réflexion de Bourdieu et Passeron (1964, 1970) qui ne négligent pas pour autant le second (sous la forme de l'espérance scolaire subjective des familles selon la classe sociale), alors que (Boudon, 1973) et les chercheurs de la théorie du choix rationnel (« *Rational Action Theory* ») s'intéressent davantage au second effet dans l'explication des inégalités scolaires, en comparant à performances égales l'incidence de l'origine sociale dans le comportement des familles au moment du choix (Ichou & Vallet, 2012). La distinction entre les deux causes de la non-démocratisation proposée par Bastide et Girard (1963), reprise principalement sous cette forme par les théoriciens du choix rationnel, permet donc de décomposer l'impact de l'origine sociale en deux mécanismes distincts et a l'avantage de pouvoir être concrètement testée sur des données empiriques dans un va-et-vient entre théorie et données (voir par exemple Boudon (1973), Breen et Goldthorpe (1997), Erikson et Jonsson (1996) Jackson (2013)). Au contraire, les théories de la reproduction de la structure de classe (et le concept de capital culturel) sont plus difficilement opérationnalisables et davantage abstraites (Bénéton, 1975). Cet antagonisme entre les tenants du premier effet, ceux qui mettent en avant les mécanismes relatifs à l'héritage culturel, et les tenants du deuxième, ceux qui s'intéressent aux mécanismes de choix rationnel, influença grandement la sociologie de l'éducation francophone des années 1960 à nos jours, principalement au profit des premiers. Ces deux thèses sont d'ailleurs dotées d'un pouvoir antagoniste tel que leur remise en question ne pouvait qu'émaner, ou presque, du « camp adverse ». Ce n'est d'ailleurs que tardivement que des chercheurs étrangers s'attellent à confronter systématiquement la théorie de la reproduction aux données empiriques (Duru-Bellat, 2000) ou à tenter de lier/comparer les deux approches antagonistes (Glaesser & Cooper, 2014; Sullivan, 2003).

Aux États-Unis, l'« *Equality of Education Opportunity Study* », mieux connue sous le nom du rapport Coleman (Coleman, 1966), du nom du sociologue qui l'a dirigé, constitue le principal socle empirique, entre autres, aux théories qui prennent en considération les effets de contextes. Ce rapport a été mandaté par le département de la santé, de l'éducation et de l'assistance sociale des États-Unis au sein du *Civil Rights Act* de 1964 afin d'évaluer les différences d'accès à l'éducation selon la race, la religion et l'origine nationale. Il enquête sur plus de 650'000 étudiants et professeurs dans plus de 3'000 écoles sur l'ensemble du territoire. Ses travaux peuvent être considérés comme la pierre fondatrice de la sociologie de l'éducation moderne et de la recherche en politiques de l'éducation aux États-Unis, et cela tant par la méthode novatrice employée que par les résultats obtenus et les débats qu'ils ont suscités par la suite (Gamoran & Long, 2006).

Concernant la méthode, au-delà de la taille importante de l'échantillon, l'étude propose d'aborder la question de l'égalité sous un angle novateur pour l'époque. Les auteurs adoptent l'approche classique qui consistait à comparer l'égalité des ressources, c'est-à-dire à savoir si les écoles disposent des mêmes niveaux de financement étatique (souvent calculé par le coût moyen par élève), du même type et de la même quantité de matériel au sein des écoles, etc., mais en plus de cela, ils

considèrent également l'égalité des résultats, à savoir si les élèves atteignent le même niveau de performances scolaires et le même type de formation selon leur race, leur niveau socio-économique, leur lieu de vie, etc. L'intérêt porté sur les résultats, sur les « *educational outcomes* » et non sur l'égalité formelle, consiste en un reversement du questionnement sur les inégalités. Pour cela, l'équipe de recherche dispose des résultats de tests de performances standardisés auprès des élèves de 1<sup>ère</sup>, 3<sup>ème</sup>, 6<sup>ème</sup>, 9<sup>ème</sup> et 12<sup>ème</sup> années (respectivement à l'âge de 6-7 ans, 8-9 ans, 11-12 ans, 14-15 ans et 17-18 ans). Ces tests, réalisés par les professeurs au sein du cursus scolaire, reflètent les performances en compétences linguistiques, associations non-verbales, compréhension en lecture et mathématiques, mais ne sont pas pour autant considérés comme étant dénoués de jugement social. « Such tests are not in any sense "culturally fair"; in fact, their very design is to determine the degree to which a child has assimilated a culture appropriate to modern life in the United States. Cultural disadvantage should show up most markedly in tests of this sort, because they are designed to measure performance in a highly technical and sophisticated culture. » (Coleman, 1966, p. 218). Sans pour autant mettre cet argument au centre de leur explication des inégalités, comme l'ont fait par exemple Bourdieu et Passeron (1964, 1970), Coleman le considère comme étant l'un des facteurs explicatifs des différences selon l'origine ethnique et sociale. En plus des performances scolaires, les analyses s'appuient sur les caractéristiques des élèves dont l'âge, le genre, la race et l'identité ethnique, le niveau socio-économique, les attitudes envers les études et l'école, les objectifs de formation et professionnels et les attitudes raciales (évaluation de la distance sociale et des stéréotypes). Ainsi, ce rapport propose, plutôt que de se concentrer sur l'égalité formelle, d'étudier l'égalité de résultats, et donc d'évaluer si le système éducatif est capable de diminuer la relation entre origine sociale et résultats scolaires.

Le rapport Coleman est également novateur de par ses principaux résultats qui ont influencé les politiques éducatives des États-Unis pendant plus d'une décennie. En premier, les résultats confirment l'importance fondamentale de l'origine sociale sur le niveau de formation atteint mais aussi sur les compétences scolaires. Ils mettent en avant que les différences de performance scolaire entre les groupes ethniques sont avant tout liées aux différences de niveau social : « the racial differences in the dropout rate are thus sharply reduced when socioeconomic factors are taken into account » (Coleman, 1966, p. 28). En deuxième lieu, les chercheurs montrent que le lien entre le niveau de formation et les ressources de l'école (mesurées par le financement par élève, le matériel disponible, etc.) est faible (à origine sociale constante) alors que les politiques éducatives de l'époque basaient leurs actions sur le principe de l'égalité formelle. Au contraire, le rapport met en avant l'importance de l'origine sociale des élèves dans la réussite scolaire (comme étant le facteur explicatif principal), et également, (dans une moindre mesure par rapport à l'origine sociale) de l'importance du contexte de scolarisation, de la composition sociale de l'école et de la classe. « (...) the principal way in which the school environments of Negroes and Whites differ is in the composition of their student bodies, and it turns out that the composition of the student bodies has a strong relationship to the achievement of Negro and other minority pupils » (Coleman, 1966, p. 22). Ainsi, les enfants désavantagés et des minorités ethniques, scolarisés au sein de classes intégrées (ayant un certain niveau de mixité sociale et raciale) ou au sein de classes « blanches », en bénéficient.<sup>28</sup> Fréquenter l'école avec des pairs de classes moyennes et supérieures est un avantage alors que fréquenter l'école avec des pairs issus de

---

<sup>28</sup> Sur la base des résultats obtenus, Coleman affirme que la déségrégation n'affecte pas les résultats scolaires des enfants des classes moyennes ou supérieures étant donné que ces derniers sont moins sensibles aux différences de contexte de scolarisation (niveau de financement, composition sociale de la classe, etc.) car les aspirations et performances scolaires des blancs de classes moyennes ou supérieures sont davantage ancrées, entre autre par une meilleure supervision et encadrement des parents par rapport aux familles populaires, d'ailleurs plus souvent monoparentales (Coleman, 1966).

classes modestes est un désavantage. Par exemple, « particular individuals who might never consider dropping out if they were in a different high school might decide to drop out if they attended a school where many boys and girls did so » (Coleman, 1966, p. 201) ou encore le fait que « children who themselves may be undisciplined, coming into classrooms that are highly disciplined would take on the characteristics of their classmates and be governed by the norms of the classrooms. So that middle class values would come to govern the integrated classrooms. » (Coleman, 1975). Ainsi, la déségrégation formelle n'a pas contribué grandement à l'augmentation du niveau de formation dans les zones urbaines étant donné qu'elle ne s'est pas accompagnée d'une déségrégation sociale réelle, d'une augmentation de la mixité sociale, et donc raciale, au sein des écoles. Les politiques éducatives qui se basaient sur le principe de la compensation (principalement financière) n'ont donc pas eu l'effet escompté sur le niveau de formation atteint et n'ont pas engendré un processus de démocratisation scolaire. Au final, cette étude suggère que le niveau social des étudiants au sein d'une école, plutôt que la composition raciale, est le facteur principal de l'effet d'établissement. Coleman propose donc de créer une plus grande mixité en permettant aux noirs défavorisés d'accéder aux écoles « blanches » de classe moyenne, entre autres par la mise en place de transports par bus d'écoliers. Cette proposition n'a finalement pas obtenu l'effet escompté étant donné que les familles blanches de milieux sociaux favorisés ont préféré (souvent en démenageant) scolariser massivement leurs enfants au sein d'établissements, privés ou non, où le niveau d'exigence n'était pas mis en péril par l'arrivée de populations pauvres et/ou d'une autre origine ethnique (Coleman, Kelly, & Moore, 1975), renforçant au final la ségrégation dans certaines régions. En plus de cet échec, nous pouvons également mentionner le fait que ce travail a été souvent mal interprété lui attribuant faussement la conclusion que l'organisation scolaire n'a pas d'importance dans la détermination des résultats et des inégalités et que seule la famille prime. Beaucoup de chercheurs affirment que pour améliorer l'égalité réelle, il faudrait augmenter le niveau socio-économique, et plus particulièrement le revenu, des familles défavorisées. Cependant, cela correspondrait à dire à tort que seules les ressources financières déterminent les résultats scolaires. Coleman et al. (1966), à l'inverse, mentionnent que les performances scolaires s'expliquent par une superposition de facteurs, dont le contexte social au sein de la classe et de l'école. Ainsi, il était possible de mesurer pour la première fois comment et dans quelle mesure le système d'enseignement est capable de compenser, ou non, les inégalités scolaires entre les élèves, aussi bien au niveau des inputs (entre autres le financement) que des outputs (soit les résultats scolaires et le niveau de formation atteint). Cependant, le rapport Coleman eu un impact limité sur la sociologie des inégalités scolaires en Europe (à l'exception des pays anglo-saxons) et particulièrement dans la sociologie francophone, marquée par l'hégémonie de la théorie de la reproduction ce qui a eu comme conséquence un développement tardif de la prise en considération des effets de contexte sur les inégalités scolaires (Duru-Bellat, 2002).

En Grande-Bretagne, plusieurs rapports et études mandatés par l'État ont démontré, dès les années 1950, des différences scolaires importantes selon l'origine sociale, comme par exemple des taux d'échec plus élevés et des performances moindres chez les enfants de travailleurs manuels (Gurney-Dixon, 1954), ou encore des grandes disparités d'accès à l'enseignement supérieur selon l'origine sociale, un rapport de 1 à 8 est observé entre les enfants d'ouvriers et les enfants de classes moyennes et supérieures (Robbins, 1963). Le rapport Plowden (1967) s'intéresse aux performances à un test scolaire des enfants à l'école primaire et propose de distinguer l'effet des variables d' « attitude psychologiques » des parents (attitudes relatives au travail scolaire et à l'avenir scolaire de leurs enfants), des variables « objectives » (conditions de vie, revenu et niveau de formation des parents) et des variables scolaires (caractéristiques des maîtres et équipement des écoles). Les résultats montrent un impact plus important des variables d'attitude, puis des variables scolaires et finalement des

variables objectives (qui expliquent seulement un quart de la variance de performance au test). Ainsi, ces conclusions, à l'égal de celles du rapport Coleman (1966) aux États-Unis, peuvent inciter à orienter les politiques vers les familles et non vers une amélioration des conditions de scolarisation qui auront une portée limitée sur les inégalités scolaires. D'autres études sociologiques contemporaines à ces rapports (par exemple Floud, Halsey, & Martin, 1956; Fraser, 1959) montrent également que les encouragements des parents, les stratégies mises en place afin de motiver les enfants ont un impact bien plus important sur les chances d'accès au *grammar schools* du secondaire I par rapport aux autres caractéristiques matérielles ou des pratiques culturelles du milieu familial (comme par exemple le niveau de formation des parents, le fait de lire ou non des journaux, livres ou revues, la taille de la famille, etc.). Ainsi, les résultats précurseurs obtenus en France par l'I.N.E.D., aux États-Unis par Coleman (1966) ou encore en Grande-Bretagne orientent les débats vers des explications des inégalités scolaires que l'on pourrait qualifier de « culturalistes », liées à des pratiques culturelles familiales (elles-mêmes liées aux milieux sociaux), et dans une moindre mesure vers des explications liées aux conditions de vie ou à l'organisation du système d'enseignement (Forquin, 1979a).

### **2.2.2. Les théories de la reproduction de la structure de classe**

Dans les paragraphes qui suivent, nous mentionnons les approches conflictualistes d'inspirations wébériennes et/ou marxistes les plus influentes, largement mobilisées dans l'explication des inégalités scolaires entre les classes sociales. Dans un contexte idéologique marqué par l'influence du marxisme, principalement en Europe mais également aux États-Unis suite à la montée des revendications de la fin des années 1960 et début des années 1970, tout un pan de la littérature s'attelle à expliquer les inégalités scolaires et questionne l'étendu de la démocratisation de l'enseignement en s'appuyant sur les notions de domination et de rapport de classes. Le système d'enseignement est considéré comme une partie intégrante du système social tout entier, comme une institution ou un système central dans la reproduction de la domination des dominants, comme un système qui reproduit les relations entre les classes sociales et les positions sociales des groupes et individus.

Les travaux de Bourdieu et Passeron (Bourdieu, 1989; Bourdieu & de Saint Martin, 1975; Bourdieu & Passeron, 1964, 1970) ont incontestablement marqué les débats sur les inégalités scolaires au sein de la sociologie de l'éducation en France et en Europe.<sup>29</sup> En s'appuyant sur les concepts de domination des classes mais aussi de domination symbolique de Weber, ils expliquent les inégalités scolaires par l'« inégale distance » entre le capital culturel des individus et le capital culturel valorisé au sein du système d'enseignement.

Selon eux, les individus disposent d'un capital culturel qu'ils « héritent » de leur famille et donc de leur classe sociale respective. Le capital culturel revêt trois états (Bourdieu, 1979b). Premièrement, l'état incorporé du capital culturel est un capital personnel, qui fait partie intégrante même de la personne, un habitus, dissimulé et héréditaire mais qui ne peut se transmettre instantanément. Le capital culturel incorporé se compose des valeurs, des savoirs (notamment langagiers) et du savoir-faire, de la culture de l'individu, mais aussi des façons de penser, d'agir, de se tenir, de communiquer, d'interpréter, etc. Deuxièmement, l'état objectivé du capital culturel, par exemple un tableau ou un

---

<sup>29</sup> L'influence des travaux de Bourdieu est moindre aux États-Unis, en tout cas dans un premier temps, non pas par manque d'affinité avec les théories qu'il propose, étant donné, par exemple, le succès des travaux de Bowles et Gintis (1976), mais probablement parce que ses travaux ont été traduits et publiés tardivement : les Héritiers (Bourdieu & Passeron, 1964), la Reproduction (Bourdieu & Passeron, 1970) et la Distinction (Bourdieu, 1979a) ont été publiés en anglais respectivement en 1979, 1990 et 1984.

livre, constitue un bien matériel mais il est nécessaire de posséder un certain capital culturel incorporé pour pouvoir le « consommer » et lui donner une valeur symbolique. Troisièmement, l'état institutionnalisé correspond à l'objectivation d'un capital culturel incorporé sous forme de titre, par exemple un diplôme scolaire. Le diplôme concède au titulaire une valeur conventionnelle, constante et juridiquement garantie de capital culturel. Ainsi, les individus disposent d'un capital culturel différent selon leur origine sociale. Par exemple, Bourdieu et Passeron (1970) mettent en avant l'importance de l'inégale distribution entre les différentes classes sociales du capital linguistique, différenciation empruntée à Basil Bernstein (Bernstein, 1964, 1971, 1975), sociologue britannique, qui distingue le *formal language* des classes moyennes et le *public language* de la classe ouvrière. Mais ils considèrent davantage que « le rapport au langage est partie intégrante d'un système des attitudes à l'égard de la culture » (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 146), c'est-à-dire du capital culturel, plutôt qu'à trouver dans la langue le principe déterminant des attitudes. Les auteurs mettent en avant deux types de rapports au langage qui découlent de la classe sociale d'origine. Premièrement, les individus des classes populaires ont une pratique langagière désignée comme plus terre à terre, plus familière et même vulgaire, langage acquis principalement par la pratique orale, par l'ouï-dire. Et deuxièmement, les classes supérieures ont un langage plus bourgeois, châtié et correct, langage qu'ils utilisent de façon plus abstraite, avec plus d'aisance et de confiance, langage acquis et qui permet l'auto-apprentissage, par les livres ou la production de travaux. Ainsi, « les procédés rhétoriques, les effets expressifs, les nuances de la prononciation, la mélodie de l'intonation, les registres du lexique ou les formes de la phraséologie (...) trahissent toujours, dans le langage même, un rapport au langage qui est commun à toute une catégorie de locuteurs parce qu'il est le produit des conditions sociales d'acquisition et d'utilisation du langage » (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 147).

A partir de ce constat (que les individus disposent d'un capital culturel et donc linguistique différenciant selon l'origine sociale), Bourdieu et Passeron argumentent sur le fait que le système d'enseignement permet la reproduction de la structure sociale en classes, de l'ordre établi, et cela par un processus de sélection des individus qui obtiennent les diplômes les plus valorisés, diplômes qui ouvrent les portes de la classe et des positions sociales dominantes. Ainsi, la transition du pouvoir et des privilèges n'est plus explicitement liée à la naissance ou au divin, mais elle emprunte les voies détournées de la réussite scolaire dont les règles du jeu paraissent, à première vue, logiques et légitimes. En effet, le système d'enseignement est fondé sur l'idéologie du don (les individus qui atteignent l'université sont faits pour les études et disposent des capacités nécessaires), mythe perçu comme démocratique, méritocratique et légitime étant donné que tous jouent avec les mêmes règles du jeu (l'égalité formelle). Or, selon Bourdieu et Passeron, au contraire, le système d'enseignement valorise et reproduit la culture classique, le capital culturel de la classe dominante (soit un certain style et un certain goût, une certaine maîtrise et un rapport au langage, une désinvolture ironique, une aisance et assurance, une certaine manière de penser et de se comporter, etc.) au sein même des contenus scolaires et des jugements professoraux. Les programmes et exigences scolaires sont donc imprégnés de la culture du groupe dominant. L'école favorise les élèves ayant le capital culturel (et l'ethos culturel) le plus proche de la culture scolaire, considérée par Bourdieu et Passeron comme un arbitraire culturel étant donné qu'il pourrait être tout à fait autre, que le système s'efforce de reproduire. Pour imposer cet arbitraire culturel, pour le rendre légitime, le système d'enseignement recourt à l'autorité d'enseignement. Les professeurs « sont d'emblée désignés comme dignes de transmettre ce qu'ils transmettent, donc autorisés à en imposer la réception et à en contrôler l'inculcation par des sanctions socialement approuvées ou garanties » (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 35). Ils disposent de sanctions, symboliques ou matérielles, juridiques ou non, qu'ils peuvent utiliser afin de maintenir l'ordre pour, au final, imposer aux classes dominées la reconnaissance de la légitimité

de la culture dominante. « Toute action pédagogique est objectivement une violence symbolique en tant qu'imposition par un pouvoir arbitraire, d'un arbitraire culturel » (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 19).

Cependant, cette imposition d'un arbitraire culturel, n'est pas vécue comme une violence par les étudiants (ni par les agents d'ailleurs) étant donné qu'ils sont disposés à reconnaître la légitimité de l'arbitraire culturel, de l'autorité pédagogique et des sanctions, étant donné qu'ils considèrent le système d'enseignement, son fonctionnement et les règles du jeu comme allant de soi, comme étant « naturels ». « Le système d'enseignement produit et reproduit les conditions institutionnelles de la méconnaissance de la violence symbolique qu'il exerce » (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 78). Ainsi, le système d'enseignement, et donc ses agents, valorisent et sélectionnent, par exemple par les notes, par l'examen ou par l'exercice classique de la dissertation révélateur d'une maîtrise de la langue et d'une capacité d'abstraction, les étudiants disposant du capital culturel valorisé, c'est-à-dire celui des classes supérieures, et leur permet d'atteindre des diplômes universitaires ou des hautes écoles qui garantissent le fait d'occuper une position dominante au sein de la structure de classe. Au contraire, ceux qui ont un capital culturel distant de l'arbitraire culturel valorisé au sein du système d'enseignement sont éliminés ou, au mieux, atteignent les filières de formation supérieures de seconde zone. Mais, selon Bourdieu et Passeron, la sélection scolaire se fait également par l'auto-élimination des cursus.

En effet, la représentation subjective des chances d'atteindre un type donné de formation est dépendante des chances relatives à la classe sociale et au groupe de pairs d'appartenance de l'individu. Les chances objectives de ces groupes d'appartenances sont intériorisées en chances subjectives et servent comme base dans l'auto-évaluation des capacités d'entreprendre et de réussir un type de formation donné. Ceci expliquerait pourquoi, à réussite égale, les enfants de classes populaires tendent à s'auto-exclure plutôt qu'à échouer par la suite. « Même quand il apparaît comme imposé par la force de la « vocation » ou par le constat de l'inaptitude, tout acte de choix singulier par lequel un enfant s'exclut de l'accès à un cycle d'enseignement ou se résigne à la relégation dans un type d'études dévalorisé prend en compte l'ensemble des relations objectives (qui préexistent à ce choix et qui lui survivront) entre sa classe sociale et le système d'enseignement, puisqu'un avenir scolaire n'est plus ou moins probable pour un individu donné que dans la mesure où il constitue l'avenir objectif et collectif de sa classe ou de sa catégorie. » (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 189).

Au final, les auteurs expliquent les inégalités scolaires, considérées comme le fait d'atteindre ou non les formations supérieures (et plus particulièrement les formations grandement valorisées et qui permettent d'occuper par la suite une position dominante au sein de la société), par les différences de capital culturel entre les classes qui déterminent dans une large mesure les aspirations des jeunes (et donc par là leur possible auto-exclusion), mais également par la confrontation entre le capital social et l'habitus des jeunes et des familles (qui sont liés à l'appartenance à une classe sociale) avec le système d'enseignement qui valorise et récompense les individus disposant d'un capital culturel élevé, capital qui n'est pas acquis à l'école mais hérité au sein de la famille. Pour résumer, le parcours de formation des individus est modelé par des mécanismes de sélection sur la base du capital culturel, mécanismes souvent inconscients et intériorisés au sein du système d'enseignement (relatifs à la structure, aux agents, aux programmes et aux exigences scolaires qui sont imprégnés de la culture du groupe dominant) mais également au sein des élèves et de leur famille. Ainsi, selon Bourdieu et Passeron (1964), la démocratisation de l'enseignement n'est pas une réalité tangible étant donné que seulement 6% des enfants d'ouvriers accèdent aux universités. L'égalité formelle produit donc de l'inégalité étant donné que les élèves disposent de capitaux culturels inégaux. « En classant des élèves à partir de contenus scolaires qui sont aussi des savoirs sociaux inégalement répartis selon les classes



sociales, le système d'enseignement tient pour égaux des enfants qui ne le sont pas » (Merle, 2009, p. 99-100). Le résultat est donc la reproduction des positions sociales d'une génération à la suivante. Cette théorie s'est imposée comme un véritable paradigme qui vient renverser les principales approches classiques de l'école et de l'éducation<sup>30</sup>.

De vives critiques ont été portées par les détracteurs des théories basées sur les différences culturelles et les rapports de classes. Ces critiques sont souvent le résultat de divergences théoriques profondes entre les conflictualistes et les théoriciens du choix rationnel et de l'individualisme méthodologique, qui réfutent l'idée d'un fort déterminisme de la sélection au sein du système d'enseignement, du capital culturel et du système de classe sur les individus, individus qui doivent au contraire être considérés comme des sujets rationnels, des acteurs tout au long de leurs parcours.<sup>31</sup> Au-delà des divergences théoriques profondes, plusieurs chercheurs avancent des arguments pertinents et remettent en question les interprétations conflictualistes. Goldthorpe (1996, 2007), par exemple, questionne un certain niveau d'« immobilisme » de la théorie de la reproduction de Bourdieu et Passeron (1970) étant donné les transformations des systèmes d'enseignement et l'augmentation des opportunités de formation et donc de mobilité sociale des individus de classe sociale populaire. « As greater opportunities for secondary and higher education have been created, children from less advantaged class backgrounds have proved ready to take these up - and indeed to a similar degree to children from more advantaged background » (Goldthorpe, 1996, p. 490). Halsey, Heath et Ridge (1980) montrent en Grande-Bretagne (ou par la suite Shavit et Blossfeld en 1993 dans plusieurs pays), que la mobilité sociale intergénérationnelle progresse grandement ; en 1970 2/3 des enquêtés en formation secondaire supérieure n'avait pas de parent ayant atteint ce niveau de formation.<sup>32</sup> Ainsi, selon les détracteurs de la théorie de la reproduction, ces résultats viennent contredire les arguments de Bourdieu, arguments cependant rejetés par ceux qui prônent un processus de reconfiguration et de déplacement des inégalités scolaires. Petitat (1982) également remet en question la théorie de la reproduction par une mise en perspective historique et conclut son étude par l'idée que certes l'école reproduit mais elle peut également produire. D'autres travaux viennent remettre en question le fait que seuls les contenus scolaires culturellement élitistes servent à la sélection en avançant qu'il faut aussi compter sur l'inégale préparation cognitive de enfants selon le milieu social, élément largement délaissé par les sociologues (Duru-Bellat, 2000). De plus, beaucoup ont critiqué le concept même de capital culturel et les diverses tentatives, parfois hasardeuses et approximatives, d'opérationnalisation du concept<sup>33</sup> au sein des enquêtes quantitatives (Dika & Singh, 2002; Goldthorpe, 2007), ce qui mène vers la volonté de reformuler le concept de capital culturel

---

<sup>30</sup> On pourrait citer ici les approches classiques fonctionnalistes et structuro-fonctionnalistes de l'école et de l'enseignement, les travaux de Durkheim et Parsons étant les plus influents.

<sup>31</sup> Pour plus de détails, voir Van Haecht (2006, p. 27-73) qui réalise une description détaillée de l'opposition et des critiques mutuelles entre les deux principaux courants théoriques développés par Bourdieu et Boudon en France ou encore le travail de Forquin (Forquin, 1979b, 1979a, 1980) dans une perspective internationale.

<sup>32</sup> Schofer et Meyer (2005), Shavit, Yaish, et Bar-Haim (2007, Vallet (1999, 2004), entres autres, ont également observé dans plusieurs pays une augmentation de l'accès aux formations supérieures des jeunes de classes populaires et donc une démocratisation de l'enseignement supérieur. Cette tendance ne semble pas s'observer en Suisse où la reconfiguration des inégalités scolaires semble primer sur la démocratisation (Falcon, 2012a, 2015; Tillmann & Voorpostel, 2012). Cependant, comme l'avait déjà observé Boudon (1973) en France, l'augmentation massive du taux de baccalauréat est inexorablement suivie d'une perte de valeur de ce dernier qui entraîne une course aux diplômes, d'où une reconfiguration des inégalités.

<sup>33</sup> Le concept de capital culturel est souvent approché par les proxy de « niveau de formation des parents » (par exemple Halsey, Heath, et Ridge, 1980), de « pratiques culturelles » (par exemple DiMaggio, 1982), de « pratiques de lecture » (Graaf, Graaf, & Kraaykamp, 2000) et plus rarement par la distance entre les pratiques linguistiques du jeune et de la famille et les pratiques valorisées à l'école (Lahire 1992, 1993, 1998, 2010).

(DiMaggio, 1982; Graaf, Graaf, & Kraaykamp, 2000; Winkle-Wagner, 2010) ou de le réfuter (Boudon, 1973; Goldthorpe, 1996, 2007; Lareau & Weininger, 2003). Les résultats de l'étude dirigée par Jencks et al. (1972) qui montrent que le diplôme ne définit que partiellement la position sociale, mais aussi par la suite les travaux de Coleman (1988) qui argumentent sur le fait que la transmission du capital culturel entre les parents et les enfants se fait par l'intermédiaire du capital social, viennent également remettre en question la théorie de la reproduction comme étant le processus trop systématique de la détermination des diplômes et de la position sociale. Par ailleurs, les systèmes d'enseignement ne sont pas aussi uniformes et centralisés par rapport à ce qui est considéré au sein des théories culturalistes et néo-marxistes. De multiples effets de classes d'écoles et d'enseignants au sein même du système d'enseignement ont été ainsi mis au jour. Les étudiants n'expérimentent pas les mêmes conditions d'enseignement (Duru-Bellat, 2003). Finalement, la théorie de la reproduction de Bourdieu peine à expliquer les cas particuliers, ceux qui vont à l'encontre de la norme, de plus en plus mis en avant avec la multiplication des études. Par exemple, comment cette théorie pourrait expliquer les cas de réussite d'enfants d'immigrés d'origine sociale modeste alors que la distance culturelle entre les familles et l'école semble importante ? Cependant, la théorie de la reproduction de Bourdieu englobe en son sein ces critiques comme étant révélatrices de l'intériorisation et de la naturalisation du fonctionnement du système lui-même. Comme l'affirme François Dubet (1998), « les exceptions statistiques, qui infirmeraient la théorie, la confirment en réalité parce que l'exception confirme la règle et parce qu'elles entretiennent les illusions nécessaires au fonctionnement du système ».

### **2.2.3. Les théories du choix rationnel**

Selon les chercheurs du courant de l'individualisme méthodologique et de la théorie du choix rationnel (ou théorie de l'action rationnelle), affiliés à la théorie du capital humain de G. S. Becker (1964, 1967)<sup>34</sup>, les phénomènes sociaux sont l'effet de l'agrégation des comportements individuels rationnels et compréhensibles.<sup>35</sup> La théorie du choix rationnel propose donc d'expliquer les phénomènes sociaux par l'étude des comportements humains, considérés comme étant des actions rationnelles dans le but d'atteindre des objectifs définis par rapport à l'évaluation subjective de la situation. « (...) Actors have goals, have usually alternative means of pursuing these goals and, in choosing their courses of action, tend in some degree to assess probable costs and benefits rather than, say, unthinkingly following social norms or giving unreflecting expression to cultural values. (...) Actors are to a degree knowledgeable about their society and their situations within it – in particular, about opportunities and constraints relative to their goals – rather than, say, being quite uninformed or ideologically deluded. In sum, (...) actors have both some possibility and some capacity for acting autonomously and for seeking their goals in ways that are more or less appropriate to the situations in which they find themselves. (...)The focus of Rational Action Theory is on how actors come to choose particular courses of action in pursuit of their goals - using the resources that they command and adapting to the opportunities and constraints that characterize their situation. » (Goldthorpe, 1996, p. 485-486). Les causes des comportements individuels résident dans le sens qu'ils revêtent pour l'individu, soit les raisons interpersonnelles et personnelles. Ainsi, la théorie du choix rationnel suppose

---

<sup>34</sup> G. S. Becker (1967) est parti de l'idée que le niveau de formation optimal d'un individu est atteint lorsque les coûts et les bénéfices s'équilibrent. L'investissement dans la formation baisse à mesure que les coûts relatifs augmentent, au contraire l'investissement croît à mesure que les bénéfices s'accroissent.

<sup>35</sup> Dans cette perspective théorique, il faut chercher à comprendre, dans la tradition wéberienne du terme, les actes et les comportements individuels.

la notion d'action, soit un comportement imputable à une intention ou à une rationalité, non pas absolue, mais limitée par la structure sociale (Assogba, 1999).

Raymond Boudon est reconnu comme le sociologue qui importa l'individualisme méthodologique en France par son étude de « l'inégalité des chances » (Boudon, 1973) alors que la sociologie de l'éducation était dominée par les approches holistes,<sup>36</sup> conflictualistes et davantage déterministes (Bénéton, 1975). Le point de départ de son analyse est l'individu, ses comportements et le sens qu'il donne à ses comportements et non le poids et les contraintes émanant du « social » et qui s'imposeraient à l'individu, qui détermineraient ses actions. « Il me paraît difficile en règle générale d'analyser les systèmes sociaux si on ne s'efforce pas de comprendre le comportement des agents sans lesquels ces systèmes n'existeraient pas » (Boudon, 1973, p. VII). L'individu est donc un acteur capable de prendre des décisions rationnelles qui influencent son parcours. Mais cela ne veut toutefois pas dire que l'individu est totalement libre et indépendant des structures sociales dans lesquelles il évolue. Il appartient à un environnement social, politique et culturel et, de plus, chaque individu dispose de ressources cognitives et culturelles variables. La différence fondamentale entre une approche davantage déterministe avec celle qui est la sienne consiste davantage dans le fait que, selon lui, les ressources constituent des paramètres et non des causes des comportements individuels. Le paramètre implique l'autonomie humaine et la cause, au contraire, ignore l'autonomie humaine (Boudon, 2010). Ainsi, la sociologie de Boudon se structure autour des concepts d'action, d'intention et d'agrégation. Il considère les individus – et par là leurs actions basées sur une certaine autonomie (relative) et des intentions, les raisons personnelles et impersonnelles des comportements des individus – comme des éléments fondamentaux dans l'explication des phénomènes sociaux.

Dans son livre « l'inégalité des chances », Boudon (Boudon, 1973)<sup>37</sup> constate, dans un premier temps, que la démocratisation n'a pas ou peu eu lieu et que l'inégalité des chances (qui perdure dans le temps) serait un facteur primordial de l'immobilité sociale.<sup>38</sup> Cependant, selon lui, contrairement aux explications fournies par les fonctionnalistes et les conflictualistes (voir la partie précédente), les sources de cet immobilisme ne se trouvent pas au sein du système d'enseignement qui classerait les élèves, par des processus conscients ou inconscients, mais au sein des individus eux-mêmes et de leurs familles. Il propose d'expliquer les tendances macroscopiques en France – la persistance des inégalités scolaires selon le milieu social et le phénomène de la mobilité sociale – par l'approche de l'individualisme méthodologique, et donc par une prise en considération des intentions et des choix des acteurs (les individus et les familles). « La stratégie générale de mon analyse a consisté à interpréter des données observées au niveau statistique (macroscopique) à partir d'un modèle décrivant la logique du comportement d'agents élémentaires situés dans un contexte institutionnel et social donné (niveau microscopique) » (Boudon, 1973, p. VII).

---

<sup>36</sup> Boudon définit le holisme comme le « point de vue selon lequel les structures seraient premières par rapport aux individus et explicatives par rapport à eux » (Boudon, 1979, p. 23).

<sup>37</sup> La version en anglais, parue seulement un an plus tard, recevra un accueil davantage favorable aux États-Unis ou en Allemagne par rapport à la France où le débat est monopolisé par les théoriciens conflictualistes.

<sup>38</sup> À l'égal de Jencks (1972), Boudon, considère qu'il ne faut pas s'attendre à un lien mécanique entre l'inégalité des chances (les différents niveaux de formation atteints par les individus qui dépendent dans une large mesure du capital humain transmis à l'enfant) et l'héritage social (soit la transmission ou non de la position sociale d'une génération à la suivante) mais au contraire que la mobilité ou l'immobilité sociale est une conséquence complexe d'un ensemble de variables (dont par exemple la structure et la conjoncture du marché de l'emploi). Le niveau de formation est bien un des déterminants principaux de la position sociale, néanmoins il n'explique que la moitié de cette relation. L'autre moitié s'expliquerait par la différence entre les compétences offertes par le système d'enseignement et par les compétences demandées par le marché du travail. Ainsi, il affirme que le niveau de formation n'a pas une forte influence sur la mobilité étant donné que ceux qui ont un niveau de formation élevé ne peuvent pas tous avoir un statut social élevé, principalement de par la structure du marché de l'emploi.

Selon ses dires, Boudon propose une synthèse entre plusieurs approches. Premièrement, les théories macrosociologiques fonctionnalistes de Sorokin (1927) et Parsons (1937) qui considèrent que l'école a une fonction de formation et de reproduction sociale, reproduction qui se situe essentiellement au niveau microsociologique, au niveau des comportements individuels. Boudon rejette donc la thèse de la reproduction de Bourdieu et Passeron (1970) qui selon lui peine à expliquer d'où viennent les changements au sein d'un système qui s'auto-reproduit. Deuxièmement, les théories microsociologiques de Kahl et Hyman (citées dans Boudon, 1973), qui expliquent l'inégalité des chances par des différences d'attitudes – et donc des systèmes de valeurs différents – à l'égard des études selon les classes sociales. Chez les classes inférieures, on remarque que la réussite est moins perçue comme dépendante du niveau de scolarisation, comme une réussite à travers l'épanouissement mais elle est davantage perçue comme liée au matériel et comme étant davantage du domaine de la chance, du destin. Ainsi selon Kahl et Hyman, l'inégalité des chances s'explique par les différents systèmes de valeurs selon les classes, qui engendrent des différentes attitudes vis-à-vis de l'enseignement. L'héritage culturel de la famille à l'enfant est donc un élément déterminant dans l'inégalité des chances. Plus le capital culturel de l'enfant est élevé, plus les performances scolaires et les relations avec l'école seront bonnes. Boudon cite également les travaux de Bernstein qui propose une théorie liant la position de classe à la valeur de l'héritage culturel. Selon Bernstein (1964), le développement linguistique, qui joue un rôle important dans le développement des performances intellectuelles et donc scolaires, est influencé par le milieu social. De plus, les types de relations familiales ont une influence sur le type de syntaxe linguistique de l'enfant dont certaines constituent un avantage à l'école. Les relations familiales sont plus simples, directes et autoritaires dans les classes sociales inférieures ; au contraire, elles sont davantage tournées vers la discussion et l'autonomisation des enfants dans les classes supérieures. Ainsi, les enfants de milieux aisés acquièrent davantage de ressources langagières qui leur permettent d'avoir de meilleurs résultats à l'école.

Boudon propose de faire la synthèse de ces théories, en distinguant deux types de facteurs (distinction reprise à Bastide et Girard, 1963). Il distingue, premièrement, les facteurs qui expliquent le fait que plus l'héritage culturel est élevé, plus les performances scolaires des enfants seront élevées. Deuxièmement, il avance un autre type de facteurs qui font qu'à performances scolaires égales, plus l'héritage culturel est élevé, plus les aspirations scolaires des enfants et des parents seront élevées. Ainsi, selon lui, les parcours scolaires sont non seulement influencés par les compétences des élèves, mais également, et dans une plus large mesure, par des différences de choix aux différents moments de transition du parcours scolaire qui varient selon l'origine sociale des familles. Au moment de choisir, l'individu réalise un calcul rationnel qui prend en considération un coût, un bénéfice et un risque relatif pour chaque alternative. Les coûts et les bénéfices dépendent de la position sociale de l'individu et du type de formation visée, alors que les risques dépendent de l'âge (en retard ou pas), du milieu social d'origine<sup>39</sup> et des compétences scolaires. « L'intérêt subjectif qui s'attache pour un individu à atteindre une position sociale de niveau donné (s'il s'agit d'un adolescent) ou à désirer pour l'adolescent une position sociale de niveau donné (s'il s'agit par exemple de son père) dépend du statut social de la famille » (Boudon, 1973, p. 69). Un jeune dont les parents sont universitaires ne considère pas comme un risque très élevé le fait d'entreprendre le même niveau d'étude que ses parents alors qu'un jeune dont les parents n'ont pas réalisé de formation post-obligatoire considère cela comme une prise de

---

<sup>39</sup> Boudon (Boudon, 1973; Boudon, Cuin, & Massot, 2000) mentionne également l'importance de groupe de référence du jeune, qui peut être les parents (et donc son milieu social d'origine) mais également l'entourage du jeune (la famille élargie, les amis, etc.) qui peuvent influencer la définition des risques à entreprendre un type de formation donné. Si par exemple, un jeune est entouré d'universitaires, il considérera probablement qu'il est plus simple d'obtenir ce niveau de formation par rapport à un jeune qui ne côtoie par d'universitaires.

risque élevée. L'appréciation de la position d'arrivée dépend donc de la position de départ. Selon cette théorie, étant donné que « la position sociale donne une signification différente au bénéfice, au risque et au coût, correspondant à l'acquisition d'un niveau d'étude donné » (Boudon, 1973, p. 69), les individus d'origine modeste qui visent une formation universitaire ont un risque élevé de ne pas obtenir un diplôme universitaire (étant donné le moindre niveau de compétences scolaires), un coût élevé en termes d'investissement de temps, d'efforts, de coûts économiques, etc. qui surpasse les bénéfices que pourraient rapporter cette formation. Par ce calcul rationnel, l'individu peut ordonner les différentes alternatives et prendre sa décision. Cela explique donc qu'à niveau scolaire égal, les jeunes de milieu populaire décident dans une moindre mesure de continuer en direction des études universitaires. Pour que le modèle proposé fonctionne, Boudon devrait faire deux hypothèses qu'il n'énonce pas explicitement (ce qui est fait par Breen et Goldthorpe, 1997). Premièrement, il faut assumer que la priorité des individus est d'éviter le déclassement social plutôt que l'immobilité ou la mobilité sociale. Deuxièmement, il faut assumer l'idée que l'échec lorsque l'on entreprend un type de formation donné mène plus souvent au déclassement par rapport au fait de ne pas entreprendre cette même formation.<sup>40</sup> Sinon, les tentatives d'entreprendre des études exigeantes seraient bien plus nombreuses (Sullivan, 2003). Au final, les inégalités scolaires se perpétuent à travers deux types de facteurs. « Les inégalités sont en effet engendrées par un double mécanisme : mécanisme de l'héritage culturel qui conduit à une distribution différente des individus dans l'espace de décision en fonction des origines sociales, et mécanisme de décision en fonction de la position sociale qui conduit à associer à chaque type de position sociale un champ de décision différent. » (Boudon, 1973, p. 115). Selon ses estimations, le deuxième groupe de facteurs explique davantage les inégalités : « l'origine principale des inégalités des chances devant l'enseignement réside donc dans la différenciation des champs de décision en fonction de la position sociale plutôt que dans les inégalités culturelles » (Boudon, 1973, p. 117), réalité visible d'autant plus lorsque des observations diachroniques sont prises en considération (Boudon, Cuin, & Massot, 2000). Boudon et al. (Boudon et al., 2000) prêche donc pour un système davantage méritocratique, qui oriente les élèves par rapport aux performances scolaires et non par rapport aux désirs des parents, étant donné que ces derniers influenceront l'orientation de leurs enfants non pas sur la base de leur performances scolaires mais sur la base de leur milieu social, limitant ainsi la mobilité éducative de leurs enfants.

Plusieurs chercheurs, théoriciens du choix rationnel, ont repris la distinction entre la première et la seconde cause de la non-démocratisation de l'enseignement avancée par Bastide et Girard (1963) ou la distinction entre les facteurs qui expliquent les différences de compétences scolaires selon l'héritage culturel (effet primaire) et les facteurs qui expliquent l'orientation différente selon l'héritage culturel à performance scolaire égale (effet secondaire) de Boudon (1973). Le modèle de Boudon a inspiré bon nombre de recherches empiriques en Italie (Contini, Scagni, & Riehl, 2008; Ress & Azzolini, 2014), en Allemagne (R. Becker, 2003; Schindler & Lorz, 2012; Stocké, 2006), en France (Ichou & Vallet, 2012), en Suisse (M. Beck, 2016; Griga, 2014; Griga & Hadjar, 2013) ainsi que des études comparatives (Breen et al., 2009, 2010; Jackson, 2013; Jackson, Erikson, Goldthorpe, & Yaish, 2007; Scherer, Pollak, Otte, & Gangl, 2007; Shavit & Blossfeld, 1993). Parmi ces recherches empiriques, Breen & Goldthorpe (1997) expliquent que la massification des formations post-obligatoires, la persistance des inégalités scolaires selon l'origine sociale et la démocratisation scolaire selon le genre par un changement dans l'effet secondaire, soit par un changement dans les choix des individus et des familles. Au moment de choisir (choix qui peut aboutir à trois résultats différents, soit entreprendre la formation et la réussir,

---

<sup>40</sup> Cette deuxième hypothèse n'est pas avérée étant donné que des années d'études peuvent être valorisées sur le marché de l'emploi. Cette hypothèse correspond à ce que les individus pensent : l'échec scolaire est considéré comme une perte de temps (Sullivan, 2003).

entreprendre la formation et ne pas obtenir le diplôme ou ne pas entreprendre la formation), ils considèrent que trois facteurs sont pris en considération. Premièrement, le coût relatif au fait de réaliser une formation ; deuxièmement, les chances de succès ; troisièmement, les bénéfices que l'individu pourrait obtenir, soit la valeur relative du diplôme obtenu (ce qui correspond à la représentation des chances d'accès à un certain niveau au sein des strates sociales et économiques). Ces trois facteurs sont reliés à trois mécanismes. Le premier, nommé « *relative risk aversion* », affirme que les aspirations éducatives sont relatives à la classe sociale d'origine des individus et à la volonté de ne pas expérimenter de déclassement social. Le second mécanisme est le résultat des différences de performances selon l'origine sociale. La représentation de ses propres performances scolaires influence la probabilité subjective de réussite d'une formation donnée. Ainsi, plus la représentation de ses performances est élevée, plus la probabilité subjective de réussite est élevée.<sup>41</sup> Le troisième mécanisme correspond au fait que plus l'enfant est de milieu aisé, plus il disposera de ressources lui permettant de continuer les études, année après année. Ainsi, par ces trois facteurs et trois mécanismes, ils expliquent pourquoi les individus de la classe ouvrière se contentent d'études moins ambitieuses ou plus « sûres » et pourquoi ceux des classes supérieures au contraire entreprennent de longues études, ce qui fait au final que la démocratisation selon l'origine sociale n'ait pas ou peu lieu. De plus, ils expliquent le phénomène de massification scolaire premièrement par la baisse des coûts de scolarisation pour les familles suite aux réformes scolaires et deuxièmement par la perte de valeur des diplômes (étant donné l'augmentation du nombre de diplômés) qui incite les enfants des classes moyennes et supérieures à poursuivre toujours plus longtemps leurs études.<sup>42</sup> Finalement, ils expliquent la démocratisation de l'éducation selon le genre par le fait que les femmes n'étaient pas (ou peu) impliquées dans le marché de l'emploi avant les années 1970 et que donc elles ne trouvaient pas d'utilité à acquérir un niveau de formation élevé. « In the light of our model, this may rather be seen as resulting from shifts in the perception of educational returns that have been prompted by changes in women's labour market participation. » (Breen & Goldthorpe, 1997, p. 298). Cependant, cette explication reste très sommaire. Le modèle ne permet pas réellement d'expliquer les transformations selon le genre et est plus adapté à l'explication des différences de choix selon l'origine sociale. Les données exploitées n'intègrent d'ailleurs pas les femmes. En plus de cela, le modèle explicatif est assez simpliste (3 classes sociales et seulement deux types de choix – continuer ou s'arrêter) alors qu'en réalité la stratification sociale est plus complexe, la classe sociale ne correspond pas nécessairement au groupe de référence qui permet à l'individu d'évaluer sa probabilité de réussite et ses performances scolaires, et les possibilités de formation sont multiples au sein d'un même type de formation (par exemple une multitude de possibilités existe lorsque l'on entreprend une formation professionnelle).

D'autres études ont été réalisées dans le but d'évaluer l'évolution dans le temps des impacts de l'effet primaire et secondaire de l'origine sociale sur les inégalités scolaires. En Grande-Bretagne, l'impact de l'effet secondaire de l'origine sociale se situe entre 25% et 50% (du total de l'impact de l'origine sociale). Il vient se cumuler à l'effet primaire ce qui renforce l'impact de l'origine sociale sur les inégalités scolaires et il n'a guère évolué depuis les années 1970 (Jackson et al., 2007) ou il a légèrement diminué (Breen et al., 2009). En Suède, l'impact de l'effet secondaire se situe entre 35% et

---

<sup>41</sup> Cependant, la représentation de son propre niveau de performance est liée au groupe de référence qui peut ne pas être composé d'individu de sa propre classe sociale, mais d'autres individus, ce qui n'est pas nécessairement pris en considération dans ce modèle ni dans celui de Boudon.

<sup>42</sup> Contrairement au cas suédois, où une réduction des différences éducatives selon l'origine sociale est observée depuis le milieu du siècle. L'argument de la réduction des inégalités salariales entre les classes sociales est avancée (Breen & Goldthorpe, 1997; Erikson & Jonsson, 1996).

65 % et a baissé entre 1969 et 1990 ce qui laisse présager que les choix de formation post-obligatoire s'appuient davantage sur les performances scolaires et non sur les différences de choix, ce qui indique une évolution vers un système davantage méritocratique (Erikson, 2007). En France, Ichou et Vallet (Ichou & Vallet, 2012) proposent d'évaluer l'effet primaire et secondaire de l'origine sociale sur les choix de formation de deux cohortes distinctes séparées par trois décennies de distance, la première suivie de 1962 à 1971 et la deuxième suivie de 1995 à 2006. Ils observent en premier lieu, par la prise en considération des taux de transitions à différents moments de bifurcation, que l'inégalité selon l'origine sociale s'est considérablement réduite avec le temps. En 1962, les chances d'atteindre la seconde étaient 10 fois plus fortes pour les enfants de classes supérieures que pour ceux des classes populaires alors qu'en 1995 les chances d'atteindre la seconde étaient seulement 7 fois plus grandes ce qui s'explique principalement par le fait que la première sélection a lieu plus tardivement. Elle ne se fait plus à l'école primaire mais à la fin de la scolarité obligatoire. Ils observent également que pour la première cohorte, l'effet secondaire prime largement sur l'effet primaire, et cela lors des trois moments de bifurcation retenus dans l'analyse, alors que pour la seconde cohorte, les effets primaire et secondaire ont un impact équivalent sur les choix de formation à la fin de la scolarité obligatoire et en terminale et l'effet primaire explique entièrement l'accès aux universités. Ainsi, ils observent que le système éducatif, entre-autres par un retardement de la première orientation, est devenu davantage méritocratique étant donné que les choix de formation reposent dans une plus large mesure sur les performances scolaires. En Suisse, les inégalités de formation selon l'origine sociale, mais également les liens entre le niveau de formation et la position sociale occupée par la suite, semblent au contraire être restés constants (Falcon, 2012a, 2012b; Falcon & Joye, 2015) ou ont augmenté depuis le milieu du XX<sup>ème</sup> siècle (Jann & Combet, 2012), et cela malgré l'expansion importante de la fréquentation des formations post-obligatoires et le développement des passerelles. Les inégalités selon l'origine sociale (mais aussi selon le genre) au sein de la cohorte née pendant les trente glorieuses (1941-1960) ne diffèrent pas par rapport à la suivante (ceux nés entre 1961-1979) (Falcon, 2012a). Falcon (2015) met également en avant un certain déplacement des inégalités de formation. Alors que les individus des classes populaires accèdent davantage aux formations post-obligatoires, principalement des apprentissages, les individus des classes supérieures accèdent davantage aux formations universitaires. Ainsi, malgré une augmentation générale des années d'études, des différences majeures persistent selon l'origine sociale. Les effets primaire et secondaire de l'origine sociale sont rarement considérés en Suisse. Dans une des rares tentatives, Neugebauer (2010) montre que l'effet secondaire explique près de 60% de l'effet de l'origine sociale sur les inégalités scolaires- Cependant, il met en avant le fait que l'effet secondaire est moins important pour les jeunes ayant des performances scolaires basses ou élevées (par rapport à ceux ayant des performances moyennes) et dans les cas où les jeunes ont davantage de possibilités de formation (contrairement à ceux qui sont contraints par le système à filières et/ou par leurs compétences scolaires). Au vu de ces résultats, nous pourrions donc nous poser la question de savoir si dans le cas suisse, contrairement au cas français, ce ne serait pas la reproduction qui primerait sur la mobilité sociale ? La reproduction pourrait s'expliquer en partie par le fonctionnement du système éducatif (et donc en partie par les résultats scolaires) et en partie par les choix des familles et des jeunes. Dans ce cas, les explications tirées des théories de la reproduction pourraient également être mobilisées et seraient pertinentes.

En résumé, les modèles du choix rationnel mettent en avant trois principaux composants qui expliquent le fait que les individus des classes moyennes étudient plus longtemps et choisissent des types de formations plus exigeantes par rapport aux individus des classes populaires. Premièrement, les individus des classes moyennes (et leurs familles) peuvent plus facilement supporter les coûts

relatifs à plusieurs années de formation. Deuxièmement, ils s'attendent à avoir des taux de réussite plus élevés à une formation donnée par rapport aux individus des classes populaires. Et dernièrement, ils sont davantage motivés à l'idée de réaliser plus d'années de formation étant donné qu'en faisant cela ils évitent les risques d'une mobilité sociale vers le bas. Ainsi, il est davantage probable que les bénéfices surpassent les coûts de la réalisation d'une formation supplémentaire chez les individus des classes moyennes que chez ceux des classes populaires (Breen et al., 2009).

Cependant quelques critiques peuvent être faites aux théoriciens du choix rationnel. Une grande partie des critiques qui émane des théoriciens conflictualistes et culturalistes (tels que Bourdieu et Passeron) réfute entièrement les arguments explicatifs des inégalités scolaires avancés par les théoriciens du choix rationnel. Leurs façons premières de concevoir l'homme au sein de la société (pour schématiser grossièrement, entre un homme dont les choix sont déterminés/influencés par son capital culturel et un homme rationnel, logique et empirique) provoquent une incompatibilité théorique fondamentale. Mais certaines critiques émanent également de chercheurs qui se situent au sein de la même famille théorique du choix rationnel.

Etzioni (1988, 1993, 2000), parmi d'autres, reproche aux théoriciens du choix rationnel une approche trop individualiste, trop rationnelle dans sa définition économique, dans le sens de l'*homo oeconomicus*. Il avance que les objectifs ou les buts mais également les moyens pour atteindre ses objectifs ne se définissent pas dans la grande majorité des cas par un processus de choix rationnel (logique et empirique) mais que les choix (et les différentes étapes de la prise de décision) sont influencés par les comportements routiniers et par des facteurs normatifs (les normes) et affectifs.<sup>43</sup> « In contrast to the rationalist position, we argue that normative-affective factors shape, to a significant extent, (i) the information that is gathered (if information is sought at all); (ii) the ways that it is processed; (iii) the inferences that are drawn; (iv) the options that are considered; and (v) the options that are ultimately chosen. » (Etzioni, 1993, p. 1054). Il avance deux cas de figure lors des prises de décision que nous retenons dans l'étude des choix de formation. Le premier consiste en l'exclusion, soit le fait que les facteurs normatifs et affectifs réduisent l'éventail des considérations logiques et empiriques. Dans ce cas, les individus ne sont pas ouverts à la recherche de toute ou même une partie de l'information disponible afin de prendre une décision rationnelle (qui présuppose une considération des coûts et bénéfices de toutes les opportunités possibles). Selon lui, la plupart du temps, les individus ne prennent pas le temps d'acquérir les informations nécessaires et s'appuient souvent sur les normes pour exclure directement certaines opportunités, sans les considérer. On peut par exemple penser aux jeunes d'origine sociale élevée qui ne considèrent pas l'apprentissage comme une option ou, au contraire, à ceux d'origine modeste qui ne considèrent pas les longues études car ce n'est pas fait pour eux. « College, career and job choices are often made only within normative/affective prescribed sub-contexts. To begin with, whole categories of positions are not considered at all, by most young people who plan their job education and career from becoming street vendors to funeral parlor directors, or work in 'feminine' occupations (by traditional males). » (Etzioni, 1988, p. 131). Le deuxième cas de figure consiste en « l'infusion », soit le fait que les facteurs normatifs et affectifs peuvent « teinter » la prise de décision. Dans ce cas, les normes et les valeurs font pencher la balance malgré le fait que l'acteur soit disposé à rechercher de l'information et considérer les différentes opportunités. On pourrait par exemple penser à un jeune qui prend la décision d'entreprendre une formation dans la

---

<sup>43</sup> Etzioni considère tout type de normes, à différents niveaux, aussi bien macro-sociologiques (normes de classes sociales) que microsociologiques tels que les normes familiales, au sein d'un groupe de pairs, etc. Il distingue d'ailleurs les normes environnementales, qui émanent de l'environnement dans lequel l'individu évolue, des normes intrinsèques, soit les normes intériorisées par l'individu. Toutes deux influent sur la prise de décision (Etzioni, 2000).



carrosserie car ses parents ont toujours valorisé le travail manuel et la carrosserie (soit l'idée de ne pas venir contredire une norme, une valeur familiale). Ainsi, cette norme familiale viendrait teinter sa prise de décision. Quand bien même il se serait informé, il refuserait de faire le choix le plus rationnel afin de ne pas entacher la paix familiale et la transmission intergénérationnelle. Au final, les normes sociales revêtent une importance toute particulière au sein de la théorie du choix d'Etzioni, elles forgent ou influencent les choix et les préférences des individus. Social norms « are a major factor among the elements that shape predispositions, the wants of people, and of individual choices. Beyond affecting the content and intensity of numerous particular predispositions, social norms help people form (and re-form) the self, by profoundly influencing their identities, their worldviews, their views of themselves, the projects they undertake, and thus the people they seek to become. » (Etzioni, 2000, p. 163).

Boudon se défend face aux critiques en affirmant que l'individu n'évolue pas dans un vide social, il est un acteur situé et daté au sein des structures sociales. Ainsi, le système d'enseignement délimite le champ des possibles dans lequel l'individu évolue et fait des choix rationnels. L'individu subit alors des contraintes sociales, ou des choix forcés quelques fois, mais le social ne le détermine pas entièrement. L'individu est donc un acteur doté d'intentions qui agit au sein de contraintes sociales. « Pour Boudon, l'explication la plus complète et la plus satisfaisante possible ne peut être atteinte que lorsqu'on considère (du point de vue épistémologique et méthodologique) le comportement de l'acteur comme étant construit en relation avec les contraintes sociales préexistantes » (Assogba, 1999, p. 46). De plus, Boudon prend en compte une définition large de la rationalité (instrumentale et non-instrumentale) inspirée des distinctions faites par Max Weber (1965). « The reasons motivating an actor do not necessarily belong to the instrumental type. In the cases of interest to sociologists, people's actions are understandable because they are moved by reasons. But these reasons can be of several types. Action can rest on beliefs or not; the beliefs can be commonplace or not; they can be descriptive or prescriptive. In all cases, the CTA model assumes that action has to be explained by its meaning to the actor; it supposes hence that it is meaningful to the actor, or, in other words, that it is grounded in the actor's eyes on a system of reasons that he or she perceives to be strong. » (Boudon, 2003, p. 17-18). Mais la critique émise par Etzioni aux théoriciens du choix rationnel sur l'importance des normes dans la prise de décision n'est pas considérée.

Une autre critique importante que l'on pourrait faire à Boudon est que le rôle joué par le système d'enseignement n'apparaît pas directement et n'est pas étudié. Il ne prend pas en compte l'impact du type de système d'enseignement sur les parcours de formations, ni le rôle joué par les agents de ce système (en cas de discrimination par exemple). Le système éducatif est considéré comme idéologiquement neutre, comme un filtre qui reproduit les hiérarchies sociales ou qui permet la mobilité non pas de lui-même, par son fonctionnement, mais par les différences de performances entre les individus et par les choix rationnels (de continuer ou non tel type de formation) des individus et des familles. Or, la structure et l'organisation des systèmes ont un impact sur les inégalités scolaires que Boudon met lui-même en avant dans sa comparaison entre le système français et genevois (Boudon et al., 2000). Selon son analyse, dans le premier, il remarque que les familles jouent un rôle actif dans l'orientation au secondaire inférieur alors que dans le second, selon lui, seules les performances scolaires comptent ce qui rend le système scolaire genevois plus démocratique et moins inégal. De plus, par exemple, l'âge de la première orientation et le type d'orientation (si elle est définitive ou s'il y a des possibilités de changer de filière en cours de route) influencent les inégalités scolaires : les pays ayant un système hautement sélectif sont souvent ceux qui reproduisent le plus les inégalités scolaires et sociales entre les générations (Bauer & Riphahn, 2006a; Dustmann, 2004; Falter, 2010; Meyer, 2011; OECD, 2009, 2018b, 2018c). On pourrait également se poser la question de

l'impact des normes scolaires et des effets d'étiquetage qui se créent (en partie par les pratiques des agents scolaires) par exemple au sein des différentes filières de formation du secondaire inférieur. Au final, le rôle joué par le système d'enseignement (et les agents d'enseignement), et donc par les politiques éducatives, n'est pas explicitement pris en compte, ou directement étudié, au sein du modèle développé par Boudon, ni d'ailleurs dans le modèle proposé par Breen et Goldthorpe (1997). Ils justifient ce manque par le fait que les opportunités offertes (grandes ou limitées) au sein des systèmes de formation sont souvent liées aux performances scolaires et donc au « *primary effect* ». Les individus eux-mêmes prennent donc en compte ces limitations institutionnalisées lors de leur prise de décision rationnelle. Ils intégreraient les limites au sein de la probabilité d'achever (ou du risque de ne pas achever) un type de formation donné, entre autres par comparaison avec le milieu social d'origine.<sup>44</sup> « Some educational choices may of course be precluded to some children through the operation of primary effects: i.e. because these children lack the required level of demonstrated ability. But typically, a set of other choices remains, and it is further known that the overall patterns of choice that are made, are in themselves – over and above primary effects – an important source of class differentials in attainment. » (Breen & Goldthorpe, 1997, p. 277). Finalement, Boudon est également souvent attaqué, à l'égal de Jencks (1972) dont le modèle interprétatif est tout de même très éloigné, sur les conclusions et recommandations de son travail sur les inégalités scolaires. Tous deux pensent qu'il ne sert pas ou peu d'agir sur les politiques éducatives afin de corriger les inégalités sociales, mais qu'il faut agir directement sur les formes d'inégalité sociale, ce qui pousse, à tort, vers une interprétation pessimiste de l'impact des politiques éducatives (Bénéton, 1975).

#### **2.2.4. Les théories du capital social**

Les deux approches et interprétations théoriques introduites dans les parties précédentes, celle des théoriciens de la reproduction et celle des théoriciens du choix rationnel, ont largement polarisé et monopolisé les débats de la sociologie de l'éducation. Cependant, ces approches comportent d'importantes limites lorsque l'on s'interroge sur la nature des mécanismes qui font que l'origine sociale familiale (le background familial) impacte sur l'éducation. D'un côté, Bourdieu et Passeron (Bourdieu, 1979b; Bourdieu & Passeron, 1964, 1970) mettent en avant le fait que le capital culturel est transmis des parents aux enfants, intériorisé au sein des habitus des enfants par la socialisation primaire (celle qui se déroule au sein de la famille). À partir de là, le fonctionnement du système d'enseignement sélectionne les individus selon leur capital culturel (et linguistique). Néanmoins, les mécanismes de transmission ne sont pas pragmatiquement étudiés et décrits et la transmission est considérée comme un processus inévitable. De l'autre côté, pour les théoriciens du choix rationnel et du capital humain (Boudon, 1973; Breen & Goldthorpe, 1997), le rôle de l'origine sociale est centrale dans l'explication des inégalités scolaires, d'une part, par son influence sur les performances scolaires et, d'autre part, par son influence sur les choix de formation. Cette approche élimine donc l'idée de culture ou de sous-culture ou d'influence du système scolaire. Cependant, les chercheurs n'étudient pas comment les jeunes et les familles prennent concrètement leurs décisions, sur quels critères et quels sont les individus ou structures qui influencent ces décisions. Le concept de capital social peut venir compléter et combler, en tout cas en partie, certaines lacunes des approches de la reproduction et de la domination et de la théorie du choix rationnel et du capital humain. Le concept sera d'ailleurs largement intégré au sein des deux courants théoriques et interprétatifs. Le

---

<sup>44</sup> Boudon (Boudon, 1973, p. 166) écarte délibérément de son modèle (probablement à tort) l'influence du groupe de référence sur le conditionnement des attentes et aspirations scolaires et retient exclusivement le milieu social comme étant le groupe de référence.

capital social est introduit comme étant un potentiel déterminant de la formation (du choix du type de formation, du niveau de formation atteint, des performances scolaires, etc.).

Bourdieu a été le premier à considérer et intégrer le capital social dans l'explication des inégalités scolaires selon l'origine sociale. Selon Bourdieu, « le capital social est l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un *réseau durable de relations* plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissances et d'inter-reconnaissances ; ou, en d'autres termes, à *l'appartenance à un groupe*, comme ensemble d'agents qui ne sont pas seulement dotés de propriétés communes (susceptibles d'être perçues par l'observateur, par les autres ou par eux-mêmes) mais sont aussi unis par des *liaisons* permanentes et utiles. » (Bourdieu, 1980, p. 2). Selon lui, le capital social dont dispose un individu est, par définition, indissociable des relations sociales qu'entretient l'individu avec son réseau de liaisons ainsi que des autres types de capitaux détenus par les membres de son réseau de liaison. « Le volume du capital social que possède un agent particulier dépend (...) de l'étendue du réseau des liaisons qu'il peut effectivement mobiliser et du volume du capital (économique, culturel ou symbolique) possédé en propre par chacun de ceux auxquels il est lié » (Bourdieu, 1980, p. 2). Ainsi, plus les individus ont de connaissances qui possèdent un volume important de capital (sous quelque forme que ce soit), plus ils pourront potentiellement mobiliser un volume important de capital dans le but d'atteindre un objectif donné. Or, par exemple, le fait pour un individu d'avoir fréquenté un établissement scolaire élitiste accroît ses chances de disposer et de développer un réseau social, un réseau de liaisons composé d'individus eux-mêmes dotés d'un capital culturel et économique important (étant donné l'homogamie sociale au sein de ces établissements). À l'inverse, un individu ayant fait des études peu valorisées, fréquentées majoritairement de personnes de milieux populaires (donc disposant d'un capital réduit) aura moins d'opportunités de développer un réseau de liaison doté d'un volume de capital important. Ainsi, le capital social contribue à la reproduction des inégalités entre les classes sociales étant donné qu'un individu issu de la classe aisée « héritera » du capital culturel et économique des parents mais disposera également du capital social des parents et de son capital social propre, qu'il se constituera à force de fréquenter des milieux favorisés. Bourdieu (1986) développe d'ailleurs l'idée que le capital peut être transformé d'un état vers un autre. Le capital social peut être transformé en capital économique puis en capital culturel, par exemple lorsque les parents empruntent de l'argent à une connaissance afin que l'enfant puisse faire des études en ville. Le capital social est également considéré par Bourdieu comme un élément permettant de produire de la distinction sociale entre les groupes, entre les classes sociales, entre les dominants et les dominés. Par exemple, au sein d'une confrérie, d'une association d'étudiants dont chaque membre du groupe dispose d'un capital élevé, et dont chaque membre pourrait donc bénéficier du volume du capital social des autres membres du groupe sur le court ou long terme, chaque individu ne gagnerait rien de plus, et perdrait au contraire, s'ils ouvraient l'accès au groupe à des individus disposant de peu de capital (social, culturel, économique, symbolique). « (...) Le réseau de liaisons est le produit de stratégies d'investissement social consciemment ou inconsciemment orientées vers l'institution ou la reproduction de relations sociales directement utilisables, à court ou à long terme (...) » (Bourdieu, 1980, p. 2). Cette définition faite par Bourdieu est considérée comme étant instrumentale par Portes (1998) étant donné que les individus utilisent ce type de capital comme un élément de distinction entre les groupes, entre les classes. En résumé, replacée dans le cadre de la formation et des inégalités scolaires, les individus qui disposent de peu de capital social ne peuvent bénéficier que d'un réseau de liaisons limité et donc d'un capital potentiellement mobilisable limité (par exemple, lorsqu'ils doivent faire face à des obstacles et qu'ils ont besoin de soutien financier, afin d'acquérir les informations nécessaires aux moments de choisir une formation, etc.). L'approche de

Bourdieu développe donc l'idée que le capital social est essentiellement un outil de distinction (qui crée donc de l'exclusion) et qui contribue à la reproduction de l'ordre social.

Dans une autre approche, James Coleman (Coleman, 1988a, 1988b, 1990) utilise également le concept de capital social dans la transmission du capital humain (principalement le niveau de formation). Il utilise ce concept afin d'apporter une composante davantage sociale au sein de la théorie du choix rationnel (ou de l'action rationnelle), largement inspirée des théories économiques. Ses conceptions de l'individu et de l'action sociale se situent dans un entre-deux, à la fois dans l'idée que l'individu est soumis à des contraintes sociales, à des normes sociales, qu'il est donc en partie socialement déterminé et à la fois que l'individu dispose d'une certaine marge de manœuvre, qu'il est capable d'actions rationnelles, de choisir et d'agir (Coleman, 1988a). Au sein de cet entre-deux, le capital social est considéré comme une ressource potentiellement mobilisable par les individus, à l'égal du capital humain, physique ou économique qui permet et facilite l'action des individus au sein des structures et contraintes sociales. Il est défini par sa fonction comme « a variety of entities, with two elements in common: they all consist of some aspect of social structures, and they facilitate certain action of actors - whether persons or corporate actors - within the structure. Like other forms of capital, social capital is productive, making possible the achievement of certain ends that in its absence would not be possible. » (Coleman, 1988a, p. S98), ou encore « Social capital, however, comes about through changes in the relations among persons that facilitate action. If physical capital is wholly tangible, being embodied in observable material form, and human capital is less tangible, being embodied in the skills and knowledge acquired by an individual, social capital is less tangible yet, for it exists in the relations among persons. Just as physical capital and human capital facilitate productive activity, social capital does as well. » (Coleman, 1988a, p. S100-S101).

Coleman a développé l'idée que le capital social est une ressource importante dans la reproduction du capital humain d'une génération à la suivante, suite à une recherche (Coleman, 1988b) qu'il a effectué où il comparait l'impact du type d'établissement du niveau *high-school* (public, privé, religieux) sur le taux d'abandon aux États-Unis. Il a observé, avec étonnement, que le taux d'abandon était près de quatre fois inférieur au sein des établissements catholiques qu'au sein des autres types d'établissements privés (religieux ou pas), à composition sociale du public égale. Il en a donc déduit que le taux d'échec au sein des établissements catholiques était plus bas parce que les élèves bénéficiaient d'un capital social élevé (qui provient de la communauté scolaire et religieuse et du faible taux de parents divorcés). Il a de plus mis en avant le fait que la communauté autour de l'école compense grandement le manque de capital social dans le cas de familles divorcées (Coleman, 1988b). De cette étude, Coleman déduit que le capital social se développe au sein de la famille ou de la communauté et participe à la création du capital humain et économique des individus. La famille, à travers leur capital économique, humain et social, influence le développement du capital humain de leurs enfants. Le capital économique de la famille, souvent mesuré par le revenu, détermine les conditions matérielles d'apprentissage des enfants : un lieu dédié aux études, l'accès aux matériels scolaires (notamment un ordinateur et internet de nos jours), les moyens nécessaires pour financer les années de scolarité et les soutiens scolaires (professeurs particuliers), etc. Le capital humain, souvent mesuré par le niveau de formation des parents, fournit potentiellement un environnement plus ou moins favorable à l'apprentissage. Finalement, le capital social au sein de la famille correspond à la relation familiale entre les parents (ou d'autres membres de la famille) et les enfants, au temps passé et à l'effort consenti par les parents dans le but de transmettre leur capital humain. Ainsi, le capital social au sein de la famille conditionne la transmission du capital humain. « (...) if the human capital possessed by parents is not complemented by social capital embodied in family relations, it is irrelevant to the child's educational growth that the parent has a great deal, or a small amount, of

human capital. » (Coleman, 1988a, p. S110). « Social capital within the family that gives the child access to the adult's human capital depends both on the physical presence of adults in the family and on the attention given by the adults to the child. The physical absence of adults may be described as a structural deficiency in family social capital. (...)Even if adults are physically present, there is a lack of social capital in the family if there are not strong relations between children and parents. » (Coleman, 1988a, p. S111). Certaines configurations familiales peuvent avoir un impact important sur le temps investi et l'effort fourni afin de transmettre le capital humain, par exemple au sein des familles monoparentales ou au sein des familles nombreuses. Le capital social émanant des relations sociales, de la communauté qui entoure l'école, des professeurs et du réseau de professionnels semble également important, d'autant plus lorsque le capital social familial fait défaut. Selon Coleman, les familles qui ont déménagé et dont les réseaux sociaux ont été rompus ont probablement un capital social plus restreint ce qui fait que les enfants ont un taux d'interruption des études plus élevé. Ainsi, les familles qui scolarisent leurs enfants au sein d'écoles privées catholiques ont un taux d'interruption bien plus bas étant donné que les familles et leurs enfants peuvent bénéficier d'un capital social communautaire conséquent.

Au final, cette interprétation du capital social est éloignée de celle avancée par Bourdieu étant donné que ce type de capital est considéré comme une condition importante à la transmission ou à la création du capital humain et non à la distinction entre les individus, groupes ou classes. Il argumente d'ailleurs sur le fait que le capital social peut être mobilisé à tout niveau social, par quelque individu que ce soit, même par les plus marginalisés contrairement au lien entre le capital culturel et le capital social avancé par Bourdieu (Bourdieu, 1980, 1986). Nous pouvons néanmoins mobiliser ces deux définitions du capital social dans l'étude des déterminants des parcours scolaires des descendants d'immigrés en Suisse. Indépendamment de la définition adoptée, nous nous demandons quel est l'impact de la migration des parents (considéré comme une rupture des relations sociales) sur leur capital social et par la suite sur les parcours de formations des enfants ? Concernant la définition faite par Bourdieu, en faisant l'hypothèse que les familles immigrées disposent d'un réseau de connaissances restreint et, pour beaucoup d'entre eux un capital culturel modeste par rapport aux familles natives, nous pourrions nous interroger sur le rôle joué par le capital social de familles, et donc par le volume de capital potentiellement mobilisable, dans les processus de sélection tout au long de la scolarité. Dans l'optique de Coleman, la question de la langue semble centrale étant donné que malgré le temps investi et la volonté de transmettre le capital humain à leurs enfants, il se pourrait qu'ils ne disposent pas du capital linguistique nécessaire pour le faire (par exemple pour soutenir et aider les enfants pour faire les devoirs, pour étudier). De plus, il se pourrait également que les parents n'aient pas pu développer un réseau social suite à l'immigration (pour diverses raisons), réseau qu'ils pourraient mobiliser afin d'obtenir les informations clés, indispensables au bon déroulement de la scolarité des enfants.<sup>45</sup>

On peut reprocher aux deux conceptions du capital social de Bourdieu et de Coleman le fait qu'ils ne prennent pas en considération l'impact du capital social développé par les jeunes eux-mêmes à travers leurs propres relations sociales avec leurs amis, camarades de classe ou collègues de travail, relations sociales qui sont déterminées dans une large mesure, en tout cas dans un premier temps, par l'environnement de scolarisation, par la classe d'enseignement fréquentée, par l'organisation du système éducatif (Rosenbaum, 1976). Plus largement, les approches conflictualistes et du choix rationnel ne prennent pas ou peu en considération les effets des contextes de scolarisation sur les

---

<sup>45</sup> Cependant, ces hypothèses peuvent être remises en question par le concept de capital ethnique que nous abordons plus loin.

inégalités scolaires. Dans la partie suivante, nous considérons l'impact des contextes de scolarisation, et plus particulièrement du type de sélection, sur les inégalités scolaires.

### **2.2.5. Les effets institutionnels et des contextes de scolarisation sur les inégalités scolaires**

De multiples recherches empiriques se sont intéressées aux effets du contexte de scolarisation, de la ségrégation sociale ou ethnique au sein des classes ou des établissements sur les performances et les parcours scolaires des jeunes. Ces effets contextuels et institutionnels sont repris, synthétisés et adaptés aux cas des enfants d'origine étrangère dans le concept de discrimination structurelle ou institutionnelle (développé au sein du chapitre 2.3.2). Mais tout d'abord, il est pertinent d'introduire les effets institutionnels et contextuels selon d'autres caractéristiques centrales telles que l'origine sociale ou le genre tant ces dernières sont imbriquées avec l'origine migratoire des jeunes.

Dupriez (2010) distingue trois types de politiques de répartition des élèves qui conduisent à la formation de groupes plus ou moins homogènes (ou hétérogènes) socialement, au niveau des performances scolaires, relatifs à l'origine ethnique, etc. Il mentionne, en premier lieu, la pratique de formation de classes de niveau (*ability grouping*) au sein d'un même établissement par le regroupement des élèves selon leur performance scolaire (leurs aspirations scolaires sont prises en considération quelques fois). Cette pratique, qui peut varier entre les établissements, est souvent cachée, non institutionnalisée et dépendante de la volonté des directeurs d'établissements. Elle crée des conditions de scolarisation différentes entre les établissements, certains ne formant pas de classes de niveau (les classes sont donc hétérogènes) alors que dans d'autres cas, des classes davantage homogènes sont créées. Il mentionne également la différence entre les systèmes intégrés et différenciés, systèmes qui peuvent être appliqués au niveau national ou régional. Les systèmes intégrés ne sélectionnent pas les élèves alors que les systèmes différenciés sélectionnent les élèves selon différents critères (principalement selon les performances scolaires) au sein de filières. Dans la majorité des cas au sein des systèmes différenciés, une filière mène vers le gymnase et par la suite vers les formations universitaires alors que l'autre, ou les autres, préparent à la formation professionnelle et à une insertion relativement rapide sur le marché du travail. Ainsi, la sélection au sein des filières différenciées participe à la création de classes de même niveau de performance et de même origine sociale. Finalement, Dupriez (2010) met en avant l'importance de la ségrégation entre les établissements. Si la répartition des élèves au sein des établissements est définie par la délimitation d'une zone géographique (par exemple les élèves d'une école proviennent exclusivement du quartier dans lequel se trouve l'école) alors la composition des élèves d'un établissement sera tributaire de la composition sociale du quartier. Ainsi, les écoles des quartiers populaires, ou des quartiers aisés auront une certaine homogénéité interne alors que les écoles des quartiers à grande mixité sociale seront davantage hétérogènes. Au contraire, si le public de l'école n'est pas strictement délimité par le lieu de résidence des familles, ces dernières peuvent éventuellement déterminer l'établissement (plus ou moins valorisé) fréquenté par leurs enfants.<sup>46</sup>

Au final, ces trois différentes pratiques, la formation plus ou moins importante de classes à niveaux, les différentes pratiques institutionnalisées de sélection au sein de filières ou au contraire d'intégration, ainsi que la ségrégation entre établissements résultant de la ségrégation spatiale peuvent se cumuler. Dans la partie suivante, nous nous intéressons aux effets des différents facteurs de contexte, liés ou non au milieu social, qui ont un impact sur les inégalités scolaires. Nous focalisons

---

<sup>46</sup> Cependant, lorsque l'établissement est défini par une zone géographique, les familles peuvent également « choisir » l'établissement par le déménagement ou la scolarisation au sein d'établissements privés.

notre attention spécifiquement sur les conséquences de la formation de groupes ou classes homogènes au sein des établissements par des pratiques de sélection institutionnalisées et non-institutionnalisées. Nous n’abordons que peu la problématique de la ségrégation spatiale.<sup>47</sup> Ces éléments permettent de mieux expliquer les inégalités scolaires selon le milieu social et nous les mobilisons dans l’explication des inégalités scolaires entre les différents groupes migratoires. Nous nous appuyons sur les principaux travaux ayant mis en avant le rôle de la composition du public scolaire et de l’organisation du système d’enseignement dans la création des inégalités scolaires. Nous commençons par mentionner les études réalisées aux États-Unis dès les années 1960 qui ouvrent la voie.

### ***Le rapport Coleman ou la prise en compte du contexte de scolarisation dans la production des inégalités scolaires***

Le rapport Coleman (1966) révèle l’influence du contexte de scolarisation, principalement l’effet de la composition sociale des classes et des établissements sur les performances scolaires et sur le niveau de formation atteint. Coleman observe que le niveau de performance scolaire est corrélé à l’origine sociale des élèves et non à l’origine ethnique ou raciale. Ainsi, le faible niveau de performance scolaire des établissements où les élèves sont majoritairement noirs s’explique par le fait qu’ils ont un niveau social moyen plus bas par rapport aux blancs. Il remarque également que le niveau moyen de performance scolaire au sein d’une classe a un impact non négligeable sur les performances scolaires de ceux qui s’éloignent de cette moyenne. Ainsi, un élève à compétences scolaires faibles progressera davantage au sein d’une classe à compétences scolaires élevées (et donc à niveau social élevé), et vice versa. Et finalement, il observe que la ségrégation spatiale, c’est-à-dire le fait que les familles populaires habitent au sein des quartiers où les logements sont moins chers, provoque une ségrégation sociale et raciale au sein des établissements ce qui accentue les inégalités scolaires selon l’origine sociale et raciale. Ainsi, le contexte de scolarisation, et plus particulièrement la concentration des élèves selon les niveaux de performances et l’origine sociale, ont un impact non négligeable sur les inégalités scolaires.

### ***Jencks : un approfondissement du rapport Coleman***

Dans la continuité du rapport Coleman, le travail dirigé par Jencks et al. (1972) propose des résultats originaux et des interprétations novatrices qui ont largement influencé les politiques éducatives aux États-Unis et ailleurs. Cette étude reprend les données utilisées par Coleman et les complète par d’autres sources de données afin d’approfondir les connaissances sur les liens entre les caractéristiques des individus (aussi bien les caractéristiques ascriptives qu’au niveau des compétences cognitives mesurées par des tests standardisés), les inégalités de formation et les inégalités sociales (mesurées par le type d’emploi occupé et le revenu). Cette étude part du constat que les individus désirent l’égalité de traitement et d’opportunités, c’est-à-dire que les règles qui définissent le succès ou l’échec, aussi bien au niveau de la formation que dans le monde professionnel soient justes et égales pour tous. Mais suite aux résultats mitigés des politiques économiques compensatoires (contre la pauvreté et l’inégalité scolaire entre les races) des années 60, les auteurs prônent qu’il faut non pas

---

<sup>47</sup> Bien que l’étude de l’impact de la ségrégation spatiale sur la ségrégation sociale au sein des établissements scolaires soit tout à fait pertinente en Suisse, nous n’aborderons que peu ces questions étant donné que ni la base de données quantitatives que nous utilisons, ni les entretiens qualitatifs ne nous permettent d’étudier ce phénomène. Nous sommes tout de même conscient de cet effet mis en avant en Suisse Charmillot (2015) et Felouzis et Goastellec (2015).

agir sur l'égalité formelle, mais, au contraire, qu'il faut réduire les inégalités sociales (principalement de revenu) dans leur ensemble afin de réduire les inégalités scolaires. Ils rejoignent donc l'idée avancée au sein du rapport Coleman comme quoi réformer le système éducatif étasunien afin d'approcher l'égalité formelle (qui est loin d'être atteinte selon Jencks) aurait un effet limité sur les compétences scolaires, sur le niveau de formation et sur le niveau social des individus. « The evidence also underlines the limited value of equalizing "opportunity" without equalizing anything else. Students are not all equally talented, equally ambitious, or equally hard working. A system which provides everyone with equal opportunity will ensure that the more talented, ambitious, and diligent succeed, while others fail. » (Jencks et al., 1972, p. 37). Ils remettent également en question les liens, souvent considérés comme allant de soi, entre le niveau de formation atteint et la position sociale. Ainsi, afin de réduire les inégalités sociales, il ne faudrait pas agir sur les compétences cognitives des individus<sup>48</sup>, ni d'ailleurs sur le niveau de formation, étant donné que ces deux facteurs n'expliquent qu'en partie la position sociale et le salaire. Il faudrait donc agir directement sur les inégalités salariales. Cette prise de position de l'équipe de recherche a souvent conforté, probablement à tort, les décideurs politiques dans l'idée qu'il ne sert à rien d'agir sur le système d'enseignement. Or, ce que Jencks et ses collègues avancent est plutôt l'idée que le niveau de formation n'est ni défini exclusivement par les compétences cognitives des jeunes, ni par leur origine sociale mais par un cumul de facteurs de différentes natures (dont un facteur chance, ainsi que par les gênes, par l'hérédité, qui définissent en partie les capacités cognitives et mentales de l'individu). De même, le succès économique de l'individu (le salaire), à son tour, n'est pas défini exclusivement par les compétences cognitives, ni par l'origine sociale, ni par le niveau de diplôme, mais dans une plus large mesure par un facteur chance et par l'emploi occupé.

Les auteurs s'interrogent également sur les déterminants du niveau de formation. Leur vision du rôle de l'école dans ce processus est claire. L'école classe les individus et institutionnalise les inégalités en diplômes plutôt qu'elle ne corrige les inégalités. « We have argued, in other words, that schools serve primarily as selection and certification agencies, whose job is to measure and label people, and only secondarily as socialization agencies, whose job is to change people. This implies that schools serve primarily to legitimize inequality, not to create it. With this in mind, we turn to the question of who gets educational credentials, and why. » (Jencks et al., 1972, p. 135). Ainsi, ils s'approchent de Bourdieu et Passeron dans l'idée que l'école classe et sélectionne les individus avant tout, mais ils refusent en même temps une approche déterministe et implacable des liens entre origine sociale, niveau de diplôme et position sociale. Ces résultats viennent donc déconstruire le mythe largement répandu à cette époque aux États-Unis comme quoi les compétences cognitives, transmises par l'hérédité, expliquent les inégalités scolaires et socio-économiques, d'où le fait qu'il serait vain de vouloir changer l'ordre établi par la mise en place de politiques éducatives ou sociales.<sup>49</sup> Les auteurs proposent donc principalement de passer d'une politique d'égalisation des opportunités (égalité formelle) vers une politique d'égalisation réelle, par la distribution aléatoire des étudiants dans les classes afin d'empêcher la ségrégation sociale et raciale au sein des établissements, par la réduction des valeurs inégales des diplômes, par la réduction des différences salariales et la redistribution des richesses par l'impôt.

---

<sup>48</sup> Jencks observe, par exemple, une augmentation du niveau de compétences cognitives enseignées à l'école mais également une augmentation des compétences cognitives requises pour s'insérer sur le marché du travail. Donc même si les enfants ont un vocabulaire plus grand et un Q.I. plus élevé par rapport à celui de leurs parents, cela ne veut pas nécessairement dire qu'ils trouvent plus facilement du travail et que les inégalités sociales se réduisent.

<sup>49</sup> Nous retrouvons ce même mythe décrit par Bourdieu et Passeron (1970) sous le nom de « l'idéologie du don ».



En plus de la déconstruction de l'idéologie du don et du poids du diplôme sur la position sociale, le travail dirigé par Jencks nous apporte plusieurs éléments intéressants sur les déterminants des compétences cognitives. Ils constatent que le background familial (soit selon lui l'impact de l'environnement du foyer, des écoles fréquentées, des communautés, des différences éducatives au sein des familles, de l'emploi des parents, etc.) explique 30% à 45% de la variance. L'argument avancé ici est que les enfants de familles économiquement désavantagées ont moins d'opportunités d'acquérir les compétences mesurées par les tests standardisés. « Answering these questions often requires at least vicarious familiarity with middle-class life and culture. » (Jencks et al., 1972, p. 79). De plus, la ségrégation raciale et économique explique entre 10 à 20% de la variance de compétences cognitives entre les blancs et les noirs et entre les riches et les pauvres. Jencks observe une inégalité de compétences cognitives stable au fil de la formation entre les blancs et les noirs ; une partie de cette différence (environ 1/3) résulte du niveau socio-économiques des groupes et une autre de la ségrégation raciale (et donc sociale). Une petite partie de la différence s'explique également par la sélection sur la base des compétences scolaires effectuée au sein des classes du niveau primaire et secondaire inférieure (communément nommé *tracking* ou *curriculum placement*). Le principal argument explicatif de l'impact du *tracking* sur les compétences cognitives est que cette pratique crée des microcosmes d'élèves « habiles » et d'élèves « moins habiles », ce qui provoque une ségrégation sociale et de niveau scolaire à l'intérieur de l'école. De plus, l'école n'enseigne pas les mêmes choses et de la même façon selon le « track ». « Aside from differences in initial ability, the most obvious explanation for test score differences among students in the same school is that schools do not try to teach everyone the same things. At the elementary level, many schools put slow learners in slow classes and fast learners in fast classes. At the secondary level, they also put students in separate curriculums. » (Jencks et al., 1972, p. 107). Ainsi, la progression est plus grande au sein des classes regroupant les élèves « habiles » en comparaison des autres classes. Et étant donné que les performances scolaires sont corrélées avec le milieu social d'origine, les individus des classes populaires se retrouvent dans une plus large mesure au sein des filières basses ce qui fait qu'en plus d'avoir un niveau de compétence de départ plus bas, ils progressent également plus lentement. La sélection tend non seulement à limiter les opportunités de formation d'une partie des élèves, mais elle fomente et magnifie les inégales performances et opportunités de formation selon l'origine sociale par divers processus, souvent inconscients (Shavit et al., 2007), et participe donc à la production d'inégalités scolaires (Gamoran & Mare, 1989; Kerckhoff, 1986). Enfin, une partie de la différence des compétences cognitives entre les noirs et les blancs reste difficile à évaluer (gènes, environnement, discrimination, culture, etc.).

### **Rosenbaum : une sélection biaisée**

Rosenbaum (1976, 1980a, 1980b), en partant du constat fait par Coleman (1966) et Jencks (1972), propose de combler les lacunes de ces grandes enquêtes nationales qui ne permettent pas d'étudier avec précision les mécanismes intrinsèques de la sélection scolaire, soit les procédures subtiles que l'école utilise pour sélectionner, différencier les enseignements et définir les opportunités de formation des élèves (communément dénommés par l'expression *hidden curriculum* dans les recherches anglophones), ainsi que l'effet de la sélection sur l'apprentissage scolaire. Il distingue deux types de sélection aux États-Unis dans les années 1970, sélections réalisées au sein même des établissements dont les critères ne sont pas clairement énoncés. Premièrement, l'*ability tracking*, pratique qui homogénéise les niveaux de performances scolaires au sein des classes et deuxièmement, le *curriculum grouping*, pratique qui consiste à placer au sein des mêmes classes les élèves ayant les mêmes désirs de formation post-obligatoire. Cependant, souvent les deux se confondent. Le

*curriculum grouping* définit les opportunités de formation mais se base sur les performances des élèves et non sur les aspirations éducatives pour effectuer les regroupements. Il remarque également que la sélection est un processus méritocratique, étant donné qu'il s'appuie sur les performances scolaires des élèves. Cependant, il met en avant certaines limites. Par exemple, les performances scolaires des élèves ne sont pas déterminées de manière standardisée (tantôt ce sont les performances scolaires, tantôt c'est l'effort qui priment) et varient selon les enseignants. De plus, cette sélection est définitive et ne permet pas à l'élève d'atteindre de nouvelles opportunités de formation en cas de progression ultérieures à la sélection. Rosenbaum (1976) considère donc que le processus de sélection consiste en un placement permanent basé sur des critères arbitraires et transitoires à un moment donné, sélection qui limite les opportunités futures de formation. Il observe également que la filière fréquentée a un impact sur la progression des élèves. Indépendamment du niveau de compétence de départ, les élèves progressent davantage au sein des filières élevées, lorsque la moyenne du niveau de compétence au sein de la classe est élevée et/ou lorsque l'origine sociale moyenne des élèves est élevée.

### ***La prise en compte du contexte de scolarisation dans la sociologie contemporaine (dès 1980)***

L'impact de la sélection au sein de filières à niveaux, institutionnalisées ou non, sur les compétences, les choix de formation et le niveau de formation atteint s'explique par plusieurs processus distincts (Felouzis & Charmillot, 2013). Premièrement, les enseignements des enseignants sont plus poussés, plus exigeants et de meilleure qualité au sein des classes qui regroupent les élèves performants et au sein des classes qui mènent vers des formations générales. De ce fait, les enseignants « offrent aux meilleurs élèves les plus grandes chances de s'améliorer encore, en multipliant les interactions et les stimulations » (Duru-Bellat, 2002, p. 119), et, aux élèves plus faibles, ils proposent des défis plus modestes qui ne permettent pas une le développement d'une si grande marge de progression. Les enseignements, et les programmes, dans le cas de filières institutionnalisées ou non, sont adaptés et modulés au niveau moyen des élèves regroupés au sein de classes différenciées (Gamoran & Mare, 1989; Gamoran, Nystrand, Berends, & LePore, 1995; Rosenbaum, 1976).

Un deuxième type de processus est davantage liés à l'interaction psychosociale entre les élèves. Par le seul fait de se retrouver au sein d'une classe à niveau de performances élevées, un élève ayant des performances faibles tendra à progresser davantage de par un rythme plus soutenu et une plus grande exigence d'enseignement mais également par le fait que ses camarades de classes peuvent l'aider, le soutenir et l'encourager à apprendre. Il bénéficiera alors des ressources, du capital culturel et social de ses amis et camarades. Au contraire, lorsque les élèves à performances basses sont regroupés au sein d'une classe, ils disposent de moins de ressources scolaires pour s'entre-aider, les forts et les faibles ont tendance à ne plus se côtoyer, ils s'influencent négativement et contribuent à la création de conditions néfastes à l'apprentissage, entre autres par le chahut et le désinvestissement scolaire qui poussent les enseignants non seulement à ralentir le rythme d'apprentissage, mais également à revoir les objectifs à la baisse (Crahay, 2012; Felouzis & Perroton, 2009; Rosenbaum, 1976). « Students in low-ability groups are likely to suffer from the loss of intellectual stimulation generally associated with students who possess more social and cultural capital. » (Ansalone, 2001, p. 40). Les interactions entre les élèves au sein des classes de niveau semblent donc être prépondérantes, d'autant plus que les groupes d'amis sont principalement constitués au sein de la filière fréquentée (plus de 70% des amis selon l'étude réalisée par Rosenbaum, 1976). Ainsi, on peut en déduire que la grande majorité des amis expérimentent des conditions de scolarisation semblables, qu'ils ont des niveaux de performances scolaires (et donc sociales) proches, qu'ils ont des aspirations de formation et des valeurs relatives à l'école proches et donc qu'ils confortent les normes scolaires (les aspirations

éducatives, les classements des différentes possibilités de formation au sein d'une échelle de valeurs, etc.) et les choix. « (...) Tracking may affect expectations through its stratification of peer group memberships. Peers are widely regarded as influencing adolescents' orientations and self-concepts via prevailing aspirational norms and group-specific evaluation standards (...). Whenever track-dependent peer influences lead adolescents to adjust their educational expectations, the track effects will pick up this adaptation of expectations to the surrounding social environment. » (Karlson, 2015, p. 4). L'école participe donc à la formation d'attitudes « anti-scolaires » des élèves en difficultés par le fait qu'elle les regroupe et qu'elle augmente donc la probabilité de création de groupes de pairs homogènes au sein desquels l'attitude anti-scolaire serait la norme. « Thus, peer pressures and the antischool adolescent subculture, which have been portrayed as outside forces that impinge on the school's operation, may be partly the result of the school's own system of curriculum grouping » (Rosenbaum, 1980a, p. 390). Selon Jonsson et Beach (2015), l'orientation au sein de filières différenciées (du secondaire supérieur en Suède) crée des identités de groupes distinctes et des stéréotypes de filières scolaires qui renforcent l'effet de destinée scolaire et qui remettent en toute forme de mobilité scolaire.

Finalement, un troisième type de processus est lié au fait que la sélection correspond à une pratique d'*étiquetage* ou *labelling* (Duru-Bellat, 2002). Les parents et enseignants (ou employeurs d'apprentis), mais également les élèves eux-mêmes, élaborent des représentations et des attentes différentes selon le type de filière fréquenté. À compétences égales, les jeunes ayant fréquenté une filière élevée ont non seulement plus d'opportunités de formation au sein des systèmes où l'accès aux formations post-obligatoires est largement dépendant de la filière fréquentée (comme c'est le cas en Suisse), mais leur parcours est davantage valorisé et valorisant. Ils seraient traités comme s'ils avaient plus appris (Duru-Bellat, 2002). En plus de cela, l'orientation au sein d'un système différencié aurait un impact, au fil du temps, sur les aspirations individuelles simplement par l'effet d'étiquetage. Karlson (2015), par exemple, met en avant l'impact important de l'orientation sur les changements des aspirations individuelles dans le temps (de l'ordre de 50% de la variance expliquée). Lorsque que l'orientation donne une indication contraire à ce que désire l'élève en premier lieu, il aura tendance à modifier ses aspirations, et, plus particulièrement, les jeunes orientés au sein de la filière pré-gymnasiale verraient leurs aspirations augmenter sensiblement. « Because track placement makes publically visible the opportunities of achieving success in the educational system, it conveys a signal to the adolescents about their academic potential, independent of their actual abilities. » (Karlson, 2015, p. 4). Dans le cas d'une orientation au sein des filières peu valorisées, l'étiquetage pourrait au contraire fonctionner comme une stigmatisation qui dévalorise l'élève et qui limite ses possibilités de formations (Gamoran & Mare, 1989). Selon Duru-Bellat, « les classes de niveau, milieux d'apprentissage et de socialisation étiquetés dès le départ, fonctionnent largement sur le mode de la prophétie qui se réalise d'elle-même » (Duru-Bellat, 2003, p. 50). Werblow, Urick, et Duesbery (2013) ont également démontré qu'une orientation au sein d'une filière basique augmente les chances d'interrompre les études pendant la formation en *high school* (à origine sociale, performances scolaires et caractéristiques des écoles constantes). Un élève aux performances élevées aurait 60% plus de chances d'interrompre sa formation simplement de par le fait qu'il soit orienté au sein d'une filière non-académique. Une tendance semblable est observée dans le canton de Genève où les élèves des filières à exigences pré-gymnasiales redoublent et se réorientent moins souvent au post-obligatoire (Felouzis et al., 2010).

Au final, l'orientation au sein de filières différenciées a un impact sur les performances des élèves et sur le niveau de formation. Mais l'orientation a également des implications sociales, sur les aspirations éducatives, l'estime de soi, l'identité sociale, les relations et attitudes sociales, les

conditions d'étude, le comportement social à l'école, etc. Ainsi, « In the very fact of creating homogeneous groups of students, ability grouping and curriculum grouping create social entities which have social properties and social implications. » (Rosenbaum, 1980a, p. 363). Au final, le « tracking reinforces initial differences among students assigned to college and non-college curricula. Moreover, tracking widens the gap in achievement and in the probability of graduating between students of high- and low-SES backgrounds » (Gamoran & Mare, 1989, p. 1176- 1177).

Des conséquences différentes sur les performances scolaires, les parcours de formations et les implications sociales apparaissent néanmoins selon les pays, selon le type et le degré d'institutionnalisation de la sélection au sein de filières. Plusieurs comparaisons internationales ont été réalisées afin d'évaluer l'impact de l'âge de la première sélection et du type de sélection sur les inégalités scolaires (aussi bien les différences de performances scolaires que le niveau et type de formation post-obligatoire obtenu par la suite). Les résultats tendent à montrer que plus le système d'enseignement sélectionne précocement et de façon définitive (c'est-à-dire que les changements de filières pendant la scolarité obligatoire sont rares), plus les inégalités scolaires sont reproduites (Andersen & Van De Werfhorst, 2010; Hanushek & Wössmann, 2006; Meyer, 2015; OECD, 2009, 2013c; Pfeffer, 2008; Van de Werfhorst & Mijs, 2010).<sup>50</sup> En effet, l'orientation précoce au sein de filières différenciées impacte négativement la progression des élèves orientés dans les filières basses ce qui renforce les inégalités. En général, les élèves « fort » orientés au sein des filières « fortes » progressent davantage par rapport aux élèves « faibles » orientés au sein des filières « faibles », ce qui provoque un accroissement des écarts de performances pendant les dernières années de la scolarité obligatoire (Hanushek & Wössmann, 2006; Lavrijsen & Nicaise, 2015).<sup>51</sup> Les élèves forts gagneraient donc à être scolarisés au sein de classes ou établissements homogènes alors que les élèves faibles gagneraient à être scolarisés en milieux hétérogènes (Crahay, 2012). De plus, selon les organisations des systèmes d'enseignement, certaines filières peuvent limiter les opportunités de formation, en particulier l'accès aux formations gymnasiales et donc par la suite aux universités.

En France, comme aux États-Unis<sup>52</sup>, étant donné que le système de formation ne sélectionne pas formellement les individus au sein de filières différenciées, les travaux se sont concentrés sur les regroupements informels au sein des établissements ou sur les différenciations par les options (Ansalone, 2001; Broccolichi & Van Zanten, 1997; Duru-Bellat, 2002; Duru-Bellat & Mingat, 1997; Payet, 1995). Duru-Bellat et Mingat (1988) observent premièrement que l'effet d'établissement et l'effet de classe (d'école) ont un impact non négligeable (l'effet de classe étant plus important que

---

<sup>50</sup> Le cas français semble être l'exception qui confirme la règle étant donné que la première sélection y est tardive mais la reproduction scolaire forte. L'explication semble se trouver dans le fait que la ségrégation sociale au sein des territoires est forte (Felouzis, 2003, 2009).

<sup>51</sup> Certaines études ont néanmoins démontré le fait que les élèves forts progressent davantage au sein d'un système d'enseignement hiérarchisé qu'au sein de systèmes sans distinctions (Ansalone, 2001), argument largement avancé par les défenseurs de la sélection au sein de filières hiérarchisées. Cependant, en France, ce que gagnent les plus faibles à être scolarisés au sein de classes hétérogènes est plus important que ce que perdent les plus forts (Duru-Bellat, 2002). Cette tendance a été confirmée dans le canton de Genève. Les élèves de milieu social modeste atteignent des scores moyens en mathématique, lecture et sciences plus élevés lorsqu'ils sont scolarisés dans des classes hétérogènes plutôt qu'au sein de classes à filières hiérarchisées alors que les élèves de milieu social élevé font mieux au sein de classes hiérarchisées qu'au sein de classes hétérogènes (Felouzis, Charmillot, & Fouquet-Chauprade, 2010, p. 83).

<sup>52</sup> Ansalone (2001) traite de l'évolution de la pratique du *tracking* aux États-Unis, d'une omniprésence quasi institutionnalisée dans les années 1920, ce qui permet à la fois d'offrir une formation basique aux nouveaux arrivants (les migrants internationaux et les afro-américains qui s'installent dans les villes du nord du pays) et de ne pas retarder les élèves performants, vers une pratique plus diffuse et dépendante de chaque établissement, plus cachée d'où l'expression de *Hidden curriculum* utilisée par Rosenbaum (1976).

l'effet d'établissement) sur les compétences scolaires, sur la progression et sur les aspirations scolaires des élèves en 5<sup>ème</sup> (secondaire I). Deuxièmement, à niveau scolaire et origine sociale donnée, le niveau d'aspiration d'un élève donné est sensible au niveau d'aspiration moyen au sein de l'établissement. Finalement, les élèves d'origine populaire sont davantage sensibles à la norme d'aspiration scolaire par rapport aux élèves d'origine sociale plus élevée. Dans un article plus récent (Duru-Bellat & Mingat, 1997), ils montrent également que les regroupements selon le niveau scolaires au secondaire inférieur expliquent environ 11% de la variance des notations et de la progression des élèves. D'autres travaux se sont également focalisés sur l'impact de la ségrégation spatiale en France, phénomène qui participe à l'homogénéité sociale des établissements scolaires, soit l'effet d'établissement (Felouzis, Liot, & Perroton, 2007; Felouzis & Perroton, 2009; Merle, 2012; Payet, 1998; Van Zanten, 2001).

Dans d'autres pays comme par exemple la Grande-Bretagne, l'Allemagne, la Belgique ou la Suisse, la sélection des élèves au sein de filières différenciées au niveau secondaire inférieur est institutionnalisée et précoce. En Grande-Bretagne, Kerckhoff (1986) montre que le simple fait d'être orienté au sein d'une *grammar school* (filière la plus exigeante) fait que les élèves progressent mieux que dans les autres cas (indépendamment des compétences initiales), ce qui laisse penser à un effet d'étiquetage. L'élève étant intégré au sein d'une filière valorisée aurait ainsi davantage confiance en ses capacités et il serait davantage motivé ce qui fait au final qu'il progresse davantage. En Allemagne, plus l'origine sociale est basse, plus l'orientation au sein de la filière pré-gymnasiale (« Gymnasium ») est réduite, mais également plus les chances d'être réorienté au sein d'une filière plus basse sont élevées, ce qui montre que l'origine sociale joue un rôle non seulement lors de la première orientation, mais également par la suite (Dustmann, 2004; Schneider, 2008). Également, le taux de décrochage lors de la réalisation d'une formation universitaire est plus bas chez les individus ayant fréquenté la filière la plus élevée par rapport aux individus ayant accédé à l'université par un parcours ascendant via une formation professionnelle (Müller & Schneider, 2013). En Belgique flamande, où le type de filière fréquentée détermine l'établissement fréquenté (on ne retrouve pas différentes filières au sein du même établissement) et les opportunités de formations futures, on remarque que la sélection influe grandement sur la ségrégation sociale (la composition sociale au sein de l'établissement a un impact non négligeable sur les performances des étudiants). Ainsi, les étudiants (à origine sociale constante) ont des résultats significativement différents selon l'orientation au sein des filières et donc selon avec qui ils vont à l'école (Hindriks, Verschelde, Rayp, & Schoors, 2010).<sup>53</sup>

En Suisse, les systèmes d'enseignement obligatoires sont différents entre les cantons et la première orientation s'opère à différents moments de la scolarité, de différentes manières et selon différents critères.<sup>54</sup> Cette diversité permet aux chercheurs de comparer l'impact des différentes organisations cantonales, et plus particulièrement l'âge de la première sélection, sur les inégalités scolaires.<sup>55</sup> Bauer et Riphahn (2006b) et Falter (2010) montrent que l'impact du niveau de formation

---

<sup>53</sup> De plus, l'orientation des élèves au sein des filières réalisée par les professeurs est socialement biaisée en Allemagne (Ditton, Krüsken, & Schauenberg, 2005), en Grande-Bretagne (William & Bartholomew, 2004), en Belgique flamande (Boone & Houtte, 2013) et en Suisse (Kronig, 2007). À compétences égales, les élèves d'origine sociale modeste sont plus souvent orientés au sein des filières à exigences basses par les professeurs ce qui limite les opportunités de formation par la suite et participe à la reproduction des inégalités scolaires selon l'origine sociale.

<sup>54</sup> La grande majorité des cantons opère cependant une sélection précoce (autour de l'âge de 12 ans), sélection institutionnalisées qui s'appuie principalement sur les notations à la fin du primaire.

<sup>55</sup> La ségrégation spatiale a un impact limité en Suisse étant donné une certaine mixité sociale (probablement plus grande par rapport à la France ou aux États-Unis). À Genève, le poids de la ségrégation spatiale varie entre 5% et 35% de la ségrégation totale selon le niveau social et l'origine migratoire des groupes comparés. Le reste de la ségrégation totale est attribuable à la ségrégation entre les classes au sein des établissements et donc à la sélection au sein des filières (Charmillot, 2015).

des parents sur les probabilités d'atteindre une formation gymnasiale est plus restreint lorsque la sélection est plus tardive. L'orientation précoce augmente les bénéfices d'avoir des parents hautement éduqués (par rapport aux autres cas de figure). Les cantons à sélection précoce magnifient alors l'avantage relatif des enfants de parents hautement éduqués alors que les cantons à sélection tardive permettent une plus grande équité. Felouzis et Charmillot (2013) montrent par la comparaison entre les systèmes des différents cantons que plus le système éducatif produit des filières socialement homogènes, plus les inégalités de performances seront importantes. De plus, toutes choses égales par ailleurs, les individus orientés au sein de la filière basique obtiennent en moyenne des scores en mathématiques plus bas de 5% par rapport aux jeunes scolarisés au sein d'établissements sans filières (alors que les jeunes en filières élevées ou intermédiaire ont en moyenne de meilleurs scores en mathématiques). Finalement, ces différences s'expliquent principalement par un effet de composition des classes. Dans le canton de Genève, Felouzis, Charmillot et Fouquet-Chauprade (2010) ont comparé l'impact du type de sélection (au sein de trois filières hiérarchisées ou sans filières) sur l'accès au collège. Ils montrent que le système sans filière dans ce canton est plus efficace (l'accès au collège est plus important toutes choses égales par ailleurs), plus méritocratique (le succès est plus fortement corrélé aux compétences) et plus équitable pour les élèves migrants.

Plusieurs limites relatives à la pratique de la sélection peuvent expliquer son impact en Suisse (Meyer, 2015). En premier lieu, l'orientation est le plus souvent irréversible,<sup>56</sup> le taux de passage vers une filière plus élevée est très bas (CDIP, 1995b; Neuenschwander, 2007a, 2007b). Deuxièmement, la fréquentation des filières à exigences basiques ou étendues (au contraire de la filière pré-gymnasiale) détermine et limite grandement les opportunités de formation post-obligatoire (Meyer, 2015; OFS, 2003). L'effet d'étiquetage semble également important lors de la recherche de formations professionnelles étant donné qu'à compétences en lecture égales, les jeunes ayant fréquenté une filière basse entreprennent près de 2 fois moins souvent des apprentissages de niveau élevé<sup>57</sup> par rapport aux jeunes ayant fréquenté une filière à exigences étendues (OFS, 2003, p. 43). Troisièmement, cette première sélection semble être à première vue méritocratique, étant donné qu'elle est basée sur les notations à la fin de l'école primaire. Cependant, Kronig (2007) met en avant le fait que les décisions d'orientation dépendent fortement du contexte de la classe, des enseignants ainsi que de caractéristiques sans rapport avec les performances scolaires (par exemple l'origine sociale, le genre ou l'origine migratoire). À la fin de la scolarité obligatoire, les élèves (souvent de milieux modestes étant donné le lien entre l'origine sociale et les compétences scolaires) orientés dans les filières basses ont des opportunités de formations post-obligatoires restreintes, qui se limitent souvent aux formations professionnelles duales et/ou à exigences scolaires basses. Les chances d'atteindre le gymnase sont quasi nulles à compétences égales pour les élèves orientés au sein des filières basses par rapport aux élèves orientés dans d'autres types de filières (Felouzis et al., 2010; OFS, 2003). Cependant, l'accès aux formations duales peu valorisées n'est pas garanti. Les élèves ayant fréquenté une filière basse ont moins de chances de trouver une place d'apprentissage en école ou dual et au final ont moins de chances d'entreprendre et de finaliser une formation post-obligatoire quelle qu'elle soit (Hupka-Brunner et al., 2011). « Cela montre que cette filière à exigence basse n'a pas pour

---

<sup>56</sup> Des passerelles entre les filières du niveau secondaire I ou après la fin de la scolarité obligatoire (qui permettent d'accéder aux formations générales ou aux apprentissages professionnels requérant un haut niveau de qualification) existent mais elles sont rarement empruntées par les élèves ce qui fait que la sélection initiale peut être considérée comme quasiment irréversible (Neuenschwander, 2007a, 2007b).

<sup>57</sup> La classification des formations professionnelles a été effectuée par des orienteurs professionnels sur la base du niveau d'exigences intellectuelles des différentes professions. Un apprentissage de niveau élevé englobe les formations d'opticien, de droguiste, d'informaticien, d'électronicien, les formations commerciales, etc. ainsi que les formations en école de commerce et en école d'administration (OFS, 2003, p. 34).

conséquence d'aider les élèves à surmonter leurs difficultés scolaires (comme elle est censée le faire officiellement) mais à les éliminer au plus vite de l'enseignement gymnasial. Les filières constituent donc un dispositif efficace pour produire des inégalités sociales et scolaires. » (Felouzis et al., 2010, p. 154). L'orientation au sein de la filière basse est donc un fort prédicateur du parcours de formation ultérieur en Suisse et constitue une institutionnalisation de l'origine sociale. Entre autres, étant donné l'âge précoce et l'arbitraire de la sélection qui institutionnalise les différences sociales en opportunités scolaires (Meyer, 2015), la Suisse est considérée comme un des pays qui reproduit le plus les inégalités scolaires et sociales entre les générations, (OECD, 2009, 2018b; Pfeffer, 2008).<sup>58</sup> Tous ces éléments sont repris et adaptés à l'étude des inégalités scolaires selon l'origine migratoire ou ethnique au sein du concept de discrimination institutionnelle (voir chapitre 2.3.2).

### **2.3. L'étude des inégalités scolaires selon l'origine migratoire**

Les parcours scolaires des descendants d'immigrés, à l'égal de ceux des enfants autochtones, sont largement influencés par l'origine sociale, les normes de genre et par les contextes de scolarisation. Cependant, nous nous demandons si ces dimensions et facteurs agissent à l'identique selon la présence ou non d'une origine migratoire ? De plus, existe-t-il des processus, des mécanismes, des situations spécifiques aux familles immigrées qui influencent les parcours scolaires des enfants ? Tout un pan de la littérature s'est attelé à cette tâche et a mis en avant à la fois une prépondérance de l'impact de l'origine sociale (et dans une moindre mesure du contexte de scolarisation), et, à la fois, des facteurs et mécanismes spécifiques aux descendants d'immigrés.

La problématique des inégalités scolaires selon l'origine migratoires s'est en premier lieu développée aux États-Unis, au sein d'un questionnement plus large, celui de l'intégration et l'assimilation des populations d'origine immigrée, et, par la suite, sous l'influence des revendications raciales et ethniques. Les questionnements sur les inégalités scolaires ont été largement influencés par les diverses théories de l'assimilation et de l'intégration qui s'interrogent sur ce qui se passe « lorsque les gens se rencontrent ». Les premiers travaux sur l'assimilation et l'intégration se sont intéressés au devenir des populations d'origine immigrée (individus ou groupes) au sein de la société réceptrice (les États-Unis) et aux processus qui mènent vers ce devenir. Dès le début du XX<sup>ème</sup> siècle, les chercheurs de l'École de Chicago développent le concept d'assimilation, soit le processus par lequel les migrants s'insèrent structurellement et évoluent culturellement (vers le courant dominant, le *mainstream* ou non) au sein de la société étasunienne. Ils sont suivis, quelques décennies plus tard, par la théorie dite « classique » de l'assimilation de Milton Gordon (1964) qui distingue plusieurs étapes successives du processus d'assimilation au sein du *mainstream*<sup>59</sup> culturel et structurel. Par la suite, plusieurs modèles seront développés suite à la diversification des provenances migratoires, aux revendications pour les droits civiques des noirs et des minorités ethniques et suite au développement des théories de l'ethnicité (Barth, 1969). Le modèle le plus influent, développé par Alejandro Portes et ses collègues (Portes & Zhou, 1993; Rumbaut & Portes, 2001, 2001), affirme que l'assimilation structurelle et culturelle des descendants d'immigrés se fait au sein de plusieurs segments ou strates de la structure sociale, dont les plus défavorisées. Ce modèle de l'assimilation segmentée vient donc contredire fortement la représentation d'une assimilation inéluctable au sein du *mainstream* (Gordon, 1964). Ainsi, les études sur les inégalités scolaires selon l'origine migratoire aux États-Unis seront influencées aussi bien par les théories qui s'intéressent aux inégalités scolaires selon l'origine sociale,

---

<sup>58</sup> Il nous semble tout de même important de ne pas considérer que le diplôme détermine entièrement mais partiellement la position sociale en Suisse.

<sup>59</sup> La définition du *mainstream* selon Gordon (1964) est introduite plus bas.

selon le genre et selon la ségrégation spatiale que par les théories raciales, ethniques et de l'assimilation.

L'importation des questionnements autour du devenir des populations d'origine immigrée et des inégalités scolaires selon l'origine migratoire sera tardive en Europe (principalement dès les années 1970 - 1980 à l'exception de quelques précurseurs),<sup>60</sup> et donna lieu à des débats importants sur les termes et les définitions. Cette importation tardive de la question en Europe s'explique, entre autres, par le fait que les sociétés européennes (et les scientifiques) ont eu tendance à considérer l'immigration comme temporaire, ne constituant donc pas une question politique, sociale et sociologique (Rea & Tripier, 2008, p. 21). Ainsi, les questions autour de l'intégration et de l'assimilation des populations immigrées et de leurs descendants ne se posaient pas, ou peu, étant donné qu'il était prévu que les immigrés, considérés comme trop distants culturellement pour s'intégrer et uniquement considérés pour leur fonction de main d'œuvre, retournent dans leur pays d'origine une fois leur mission professionnelle accomplie (Bolzman et al., 2003; Rea & Tripier, 2008; Sayad, 1977). Les migrations restent donc un objet marginal en sociologie en faveur des questionnements autour des rapports entre les classes sociales (Rea & Tripier, 2008) jusqu'aux apports fondamentaux de Sayad (1977) qui fonde la sociologie de l'immigration européenne<sup>61</sup> et aux transformations progressives d'une politique de rotation de la main d'œuvre vers une politique d'installation et d'intégration.

En Suisse, la transformation d'une politique d'immigration temporaire vers une politique de stabilisation des immigrés commence dès 1964 avec la transformation progressive des permis de travail saisonnier vers des permis annuels. Logiquement, les questions portant sur le devenir, entre autres scolaire, des descendants d'immigrés sont apparues tardivement dans la grande majorité des pays d'immigration européens, suite à l'installation sur le long terme des populations migrantes, à l'augmentation des regroupements familiaux et à une plus grande visibilité (par un nombre croissant) des enfants immigrés, étrangers et des descendants d'immigrés au sein des systèmes éducatifs. Les débats politiques et scientifiques portaient, dans la grande majorité, sur les problèmes et défis que cela pouvait poser au système éducatif. Dès les années 1970, le terme de deuxième génération, en Suisse, était utilisé spécifiquement pour nommer les descendants (non naturalisés) de travailleurs manuels non qualifiés, des ouvriers (Commission fédérale pour les problèmes des étrangers, 1980), les renvoyant ainsi à la fois à leur appartenance étrangère/immigrée et à leur origine populaire (Bolzman et al., 2003; Mottet, 2007). De plus, les études et recherches dans les années 1970 et 1980 sur l'école et l'immigration traitaient majoritairement des questions de l'échec scolaire des enfants de travailleurs immigrés<sup>62</sup> et des problèmes rencontrés par les systèmes éducatifs dans la gestion d'élèves linguistiquement et culturellement distants et majoritairement d'origine populaire (par exemple Allemann-Ghionda & Lusso-Cesari, 1986; Egger & Boillat, 1975; Rey, 1974). Par la suite, dans les années 1990, les débats sur la trop grande distance culturelle et linguistique entre l'école et les familles selon l'origine migratoire se transforment en débats sur la trop grande distance culturelle selon l'origine sociale des familles immigrées, sous l'influence de la théorie de la reproduction et du concept de capital culturel de Bourdieu et Passeron (1970). Les mécanismes de sélection selon l'origine sociale au

---

<sup>60</sup> Nous parlons ici des principaux pays d'immigration de l'Europe de l'ouest (France, Allemagne, Belgique, Pays-Bas, Suisse et Grande-Bretagne). Le cas de la Grande-Bretagne est particulier étant donné que les débats se sont orientés vers le multiculturalisme et les relations raciales et ethniques (Rea & Tripier, 2008, p. 27).

<sup>61</sup> Sayad (1977) étudie la transformation de la migration d'un état temporaire vers une situation définitive et met en avant le fait que l'immigré est également un émigré. Par-là, il avance qu'il est nécessaire d'étudier l'immigré par une approche totale qui inclut la vie avant l'immigration.

<sup>62</sup> À cette époque, les études focalisaient leur attention sur les enfants d'immigrés venus d'Italie et d'Espagne étant donné que les travailleurs immigrés venaient majoritairement de ces deux pays (Allemann-Ghionda & Lusso-Cesari, 1986).



sein des systèmes éducatifs sont prépondérants dans l'explication des inégalités selon l'origine migratoire. À juste titre, plusieurs travaux, comme ceux de Hutmacher (1993) ou de Doudin (1996), mettent en avant la prépondérance de l'origine sociale des populations immigrées (et le rôle joué par les institutions scolaires qui sélectionnent les individus selon l'origine sociale) dans l'explication des inégalités scolaires.

Finalement, dans les années 2000, on observe que l'explication des inégalités scolaires selon l'origine migratoire s'appuie de plus en plus sur des approches multifactorielles et longitudinales. En effet, cette évolution s'explique car il y a sans conteste une diversification et une polarisation des cas de figure. Certains groupes de seconde génération (par exemple les Italiens et Espagnols) connaissent une importante mobilité scolaire et professionnelle avec le temps (Bolzman et al., 2003) et ont davantage de chances d'atteindre des formations générales du secondaire II ou du tertiaire (Riphahn & Bauer, 2007), alors que d'autres, issus de vagues migratoires postérieures et d'origine sociale plus modeste (par exemple les Portugais, Turcs et ex-Yougoslaves) semblent ne pas emprunter les chemins de la mobilité intergénérationnelle et rencontrent de multiples difficultés au sein de leurs parcours scolaires (Bolzman & Gomensoro, 2011; Hupka & Stalder, 2004; Hupka-Brunner et al., 2011; Meyer, 2003a). Or les difficultés scolaires rencontrées par la nouvelle seconde génération (Portugal, Turquie et ex-Yougoslavie) ne s'expliquent pas uniquement par leur origine modeste mais également par la ségrégation sociale et migratoire au sein des filières différenciées (Charmillot, 2015; Meyer, 2011, 2015) et par la discrimination subie par certains groupes lors de la recherche d'apprentissages (Fibbi, Lerch, & Wanner, 2006; Fibbi, Piguet, & Kaya, 2003; Imdorf, 2007b, 2018; Zschirnt & Fibbi, 2019).

La sociologie des inégalités scolaires penche de plus en plus vers la prise en considération de plusieurs variables explicatives au sein de modèles multivariés (Duru-Bellat, 2002, p. 36–44) afin de ne pas confondre les effets, par exemple, celui de l'origine migratoire et celui de l'origine sociale. De plus, on observe une démultiplication à la fois des études internationale comparatives, qui permettent d'étudier les impacts des contextes de scolarisation et des politiques éducatives sur les inégalités scolaires, et, à la fois, des enquêtes longitudinales (ou rétrospectives) sur la transition de l'école à l'emploi, qui permettent d'étudier les trajectoires scolaires des descendants d'immigrés et la formation des inégalités scolaire tout au long du parcours, à divers moments de bifurcation. Parallèlement, les approches en parcours de vie, et plus particulièrement les études de la transition vers la vie adulte qui se sont démultipliées ces deux dernières décennies, proposent d'étudier les phénomènes dans leur ensemble, en considérant que les différentes dimensions de la vie de l'individu sont liées, que les parcours sont déterminés à la fois par la structure et par les capacités d'action individuelles et collectives, d'*agency* des individus et des groupes. Finalement, l'importation en Europe des nouveaux modèles de l'assimilation de la seconde génération réoriente les raisonnements vers des explications multifactorielles, vers la prise en considération des contextes familiaux, des relations intergénérationnelles, de la notion du temps ou de processus (d'où l'importance des données longitudinales), d'éléments relatifs aux différents contextes (d'origine et de résidence), etc.

Ainsi, nous pouvons affirmer notre volonté d'étudier les déterminants des inégalités scolaires selon l'origine migratoire en Suisse par une approche multidimensionnelle, multifactorielle et temporelle (rétrospective ou longitudinale), dans l'idée que les inégalités se construisent au fil du temps, mais également à travers deux focales complémentaires, soit par des analyses de données quantitatives longitudinales et qualitatives rétrospectives. Dans les parties qui suivent, nous introduisons les théories classiques de l'assimilation développées depuis le début du XX<sup>ème</sup> siècle aux États-Unis, puis les nouvelles théories de l'assimilation des descendants d'immigrés des années 1990 et 2000. Ensuite, nous introduisons plusieurs déterminants et mécanismes des inégalités scolaires selon l'origine migratoire. Dans cette partie, nous différencions trois types ou sources de déterminants,

facteurs et mécanismes. Nous distinguons les déterminants individuels, familiaux et institutionnels. Ce découpage est cependant davantage théorique et conceptuel que réel étant donné que ces trois dimensions sont liées et interdépendantes.

### **2.3.1. Les théories de l'assimilation des populations immigrées et de leurs descendants**

Les théories de l'assimilation et de l'intégration s'intéressent au devenir structurel et culturel des populations migrantes (et de leurs descendants) au sein du pays de réception. Plusieurs termes, par exemple « assimilation », « intégration », « acculturation » (etc.) ont été développés afin de nommer divers processus traversés par les individus et par les sociétés. Le développement de ces notions a donné lieu à des débats théoriques importants et leur définition diffère selon les contextes et selon les auteurs. Par exemple, en France, les sociologues abandonnent rapidement le terme d'assimilation et préfèrent parler d'intégration étant donné que le terme d'assimilation est marqué négativement par son utilisation dans le contexte colonial. Il désigne la volonté politique de remplacement de la culture des autochtones des colonies par une culture supérieure européenne (Safi, 2007).<sup>63</sup> Pour notre part, nous utilisons les termes d'intégration dans sa dimension structurelle d'insertion, d'incorporation, relative à la participation au sein de la structure éducative, économique, sociale et politique. Le terme d'intégration utilisé ici s'approche donc de la conception durkheimienne, reprise par exemple par Paugam ou Castel, dans l'idée qu'il s'applique à tout individu, migrant ou non. De plus, nous considérons l'assimilation dans sa dimension structurelle et culturelle, soit la participation à la structure et à la culture de la société de résidence. Cependant, être assimilé à nos yeux n'implique pas le fait que l'on remplace une culture par une autre, car à l'égal de l'identité, plusieurs cultures peuvent cohabiter au sein d'une même personne. Tout au long du texte, nous précisons si nous nous référons à la définition d'un auteur en particulier ou à une dimension particulière de ces termes. Dans les parties suivantes, nous nous intéressons en premier lieu aux différentes conceptions classiques de l'assimilation, aussi bien dans sa dimension structurelle que culturelle. Puis, nous introduisons les théories récentes de l'assimilation segmentée. Ces différents concepts et théories permettent de comprendre en quoi les processus d'intégration et d'assimilation peuvent influencer les parcours scolaires. Le niveau de formation atteint est d'ailleurs considéré dans la grande majorité des études comme un des indicateurs d'intégration structurelle ou comme révélateur de l'assimilation culturelle (en partant de l'idée que des différences culturelles peuvent par exemple influencer les choix de formation).

#### ***Les théories classiques de l'assimilation : de l'École de Chicago à Milton Gordon***

Les études au sein de l'école de Chicago dans les années 1910 à 1930 peuvent être considérées comme le point de départ du développement de la sociologie de l'immigration et de l'assimilation. L'émergence de théories de l'assimilation qui s'éloignent des théories raciales<sup>64</sup> de l'époque semble aller de soi au sein d'une ville où l'immigration y est importante et où les conflits entre les groupes s'accroissent avec la crise économique. Ce renouveau théorique est également marqué par une

---

<sup>63</sup> Nous ne désirons pas rentrer dans les détails sur les conditions socio-historiques qui mènent vers un modèle d'intégration et vers des définitions spécifiques des termes. Plusieurs travaux se sont déjà penchés sur la question (Bolzman, Fibbi, & Garcia, 1987; Brubaker, 1992; Favell, 2001; Freeman, 2004; Hammar, 1989; Safi, 2007; Sayad, 1994; Schnapper, 1991).

<sup>64</sup> Les théories raciales de l'époque évoquaient l'impossibilité de l'assimilation de certains groupes étant donné les supposées capacités cognitives limitées de certaines races.

volonté de développer une approche empirique de l'étude des phénomènes sociaux, sous l'influence de l'ethnologie et de l'humanisme, au sein d'un département universitaire où l'on enseigne aussi bien la sociologie que le travail social (Rea & Tripiet, 2008). Deux interprétations de l'assimilation des immigrés aux États-Unis, développées au sein de l'école de Chicago, peuvent être considérées comme un premier socle empirique au développement des théories d'assimilation récentes.

Dans un premier temps, Thomas et Znaniecki (1974) publient, entre 1918 et 1920, une recherche empirique conséquente sur la situation vécue par les immigrés paysans polonais aussi bien avant leur départ qu'après leur arrivée dans la ville de Chicago. Cette première étude innove par son analyse qui ne prend pas en considération la race comme un critère explicatif. Ils s'appuient au contraire sur les concepts de valeurs sociales, d'attitudes et de situation (ou de contexte). Pour les auteurs, les facteurs explicatifs du social se trouvent donc dans le social et non au sein des caractéristiques biologiques. Ils structurent leurs interprétations du phénomène d'immigration des paysans polonais aux États-Unis autour du cycle « organisation – désorganisation – réorganisation ». L'organisation correspond à un ensemble de valeurs et de conventions acceptées par un groupe d'individu donné ainsi que par les institutions ce qui permet la cohabitation entre les individus, les groupes. La désorganisation correspond à un décalage entre les valeurs des individus et celles acceptées par les institutions, lorsque les règles perdent leur impact sur les individus d'une communauté. Dans le cas des paysans polonais, ils observent une transformation de l'organisation familiale (une certaine perte des valeurs sociales au sein de la famille), une transformation des pratiques matrimoniales moins inscrites dans les normes sociales, transformations qui vont à l'encontre de l'organisation traditionnelle de la société, des institutions, des normes sociales traditionnelles. L'émigration est considérée ici comme une résultante de la désorganisation. Finalement, au sein du nouveau contexte de la ville de Chicago se produit le processus de réorganisation. Les immigrés réorganisent leur vie, leurs valeurs et leurs pratiques selon les normes, valeurs et pratiques prévalant au sein du contexte d'immigration. Ils s'adaptent et assimilent un certain nombre de pratiques, de valeurs qui leur permettent de réorganiser leur vie collective. Mais les immigrés importent également des valeurs et pratiques, tels que la langue, les valeurs religieuses, moins sujettes au changement et provoquent ainsi un métissage, créant alors une communauté polonaise ayant des identités métissées. La création de la communauté polonaise est considérée par Thomas et Znaniecki comme une étape importante à l'assimilation étant donné que les pratiques d'entraides, la conservation de la langue, l'existence d'espaces publics propres constituent des moyens de traduction, d'acquisition des pratiques et valeurs qui favorisent la réorganisation. La réorganisation se fait d'ailleurs par l'identification à son propre groupe, la communauté polonaise, et à ses institutions, ses valeurs réorganisées, en opposition, en conflit, avec le monde extérieur au groupe. L'assimilation, qui résulte du cycle de désorganisation et réorganisation, est donc considérée comme un processus collectif et conflictuel qui s'impose aux migrants mais dont la destination n'est pas à tous les coups l'anglo-conformisme. L'immigré importe des pratiques et des valeurs et provoque ainsi une évolution, certes minime, du contexte par un certain métissage des valeurs et pratiques. Finalement, les auteurs mettent en avant le fait que l'assimilation n'est pas nécessairement garantie. Certains individus ne bénéficient pas de la réorganisation, ils adoptent des comportements déviants, tels que l'alcoolisme ou la délinquance, et se retrouvent dans une situation de démoralisation.

Dans un deuxième temps, Park et Burgess (Park, 1914, 1926; Park & Burgess, 1921) théorisent et décrivent le « cycle de relations raciales », constitué de quatre étapes dont la dernière serait l'assimilation. La première étape du cycle de relations serait la compétition, principalement économique, pour l'emploi et pour l'habitat, compétition inconsciente entre les différents groupes immigrés et autochtones au sein d'un pays largement marqué par la liberté de commerce, par un

certain libéralisme économique. La compétition permet ainsi de définir la distribution des individus au sein des positions sociales, dans l'emploi et est donc la composante principale de la division du travail. La deuxième étape serait le conflit, étape associée à la compétition consciente entre les différents groupes. La compétition entre les groupes se transforme en conflit lorsque les différents groupes sont conscients de la compétition, lorsqu'il y a des contacts sociaux entre les individus. Cette compétition consciente permet aux groupes de maintenir ou d'acquérir une position sociale par rapport ou face à d'autres groupes mais également d'acquérir une conscience commune de la culture du groupe. Ainsi, le conflit est considéré comme un moment de prise de conscience, de rencontres d'intérêts, de développement d'alliances politiques ou stratégiques et n'est donc pas chargé négativement. La troisième étape serait l'accommodation, soit divers ajustements internes des individus et des groupes relatifs à la nouvelle situation sociale créée suite aux étapes de compétition et de conflit. « Accommodation has been described as a process of adjustment, that is, an organization of social relations and attitudes to prevent or to reduce conflict, to control competition, and to maintain a basis of security in the social order for persons and groups of divergent interests and types to carry on together their varied life-activities. Accommodation in the sense of the composition of conflict is invariably the goal of the political process. » (Park & Burgess, 1921, p. 735). Ces ajustements peuvent prendre diverses formes, par exemple le consensus, la mise en place de nouvelles lois, l'adoption de nouvelles normes, etc. et présupposent que les individus ou les groupes doivent changer ou transformer leurs habitudes, leurs coutumes pour être en phase avec la nouvelle organisation sociale, avec les nouvelles normes. Dans le cas des immigrants et de leurs descendants, cela suppose que les individus apprennent l'anglais, qu'ils s'accommodent aux traditions, mœurs et aux pratiques, qu'ils participent à la culture et à la mémoire collective du nouveau groupe et, au final, qu'ils exercent leurs droits civiques, entre autres par l'acquisition de la citoyenneté étasunienne. Ainsi, les individus et les groupes « établissent un nouvel ordre, non seulement en changeant les statuts, mais également les attitudes des différents groupes impliqués. Finalement, le nouvel ordre est lui-même figé dans les habitudes et les usages et est alors transmis comme une partie intégrante de l'ordre social établi aux générations suivantes » (Park & Burgess, 1921, p. 510). La quatrième étape, « l'assimilation est un processus d'interpénétration et de fusion dans lequel les personnes et les groupes acquièrent les souvenirs, les sentiments et les attitudes d'autres personnes ou groupes, et, en partageant leur expérience et leur histoire, sont incorporés avec eux dans une vie culturelle commune » (Park & Burgess, 1921, p. 735–736). L'assimilation est considérée par Park et Burgess comme un processus davantage psychosocial et lié aux attitudes intimes, aux valeurs et aux intérêts communs, contrairement à l'accommodation, davantage superficielle. L'accommodation peut se faire rapidement, dès la première génération alors que l'assimilation est un processus beaucoup plus lent, qui se réalise complètement parfois à la deuxième génération. C'est également un processus psychosocial qui se réalise inconsciemment, sans que la personne s'en rende compte. L'assimilation est rendue possible par une langue commune, par la connaissance et l'appropriation de l'histoire du pays, et par la participation et l'inclusion entière des immigrants dans la société de résidence.<sup>65</sup> Burgess et Park développent une vision assez linéaire du processus d'assimilation dont les principales étapes peuvent être résumées par la compétition (économique), le conflit (l'ordre politique), l'accommodation (l'organisation sociale) et l'assimilation (personnalité et héritage culturel). Cependant, ils distinguent déjà à l'époque le fait que l'assimilation est un processus bilatéral dont le résultat n'est pas nécessairement l'assimilation. Dans le cas des Japonais vivant aux États-Unis ou des

---

<sup>65</sup> Park et Burgess (1921, p. 740) ne considèrent pas que les immigrants et leurs descendants doivent oublier leur passé, leur histoire. Ils doivent néanmoins participer aux idéaux, aux souhaits et à l'entreprise commune.

Afro-Américains, ils affirment que ce qui empêche l'assimilation n'est pas la distance culturelle mais la couleur de peau, la visibilité ethnique et la discrimination qui en résulte.

Quelques décennies plus tard, Milton Gordon (1964) propose une synthèse rigoureuse et systématique des précédents concepts d'assimilation. La conception d'assimilation de Gordon sera considérée comme le point d'orgue et le point de départ de la déconstruction de la théorie classique (Safi, 2011), caractérisée principalement par le fait que ce soit les nouveaux venus qui s'assimilent au sein du *mainstream*. Selon Gordon, le *mainstream* correspond au standard économique, social et culturel de la classe moyenne, majoritairement blanche, protestante et d'origine anglo-saxonne. « If there is anything in American life which can be described as an over-all American culture which serves as a reference point for immigrants and their children, it can best be described, it seems, to us, as the middle-class cultural patterns of, largely, white Protestant, Anglo-Saxon origins, leaving aside for the moment the question of minor reciprocal influences on this culture exercised by the cultures of later entry into the United States, and ignoring also, for this purpose, the distinction between the upper-middle class and the lower-middle class cultural worlds. » (Gordon, 1964, p. 72–73). Gordon décrit plusieurs étapes ou sous-processus successifs du processus d'assimilation qui surviennent lorsqu'un groupe ethnique minoritaire vit en contact avec le groupe majoritaire. La première étape consiste à l'assimilation, par les immigrés et leurs enfants, des patterns culturels et des comportements relatifs au pays de résidence. Cette assimilation culturelle et comportementale survient grâce au processus d'acculturation, soit le remplacement progressif de la culture et des comportements relatifs aux groupes ethniques minoritaires par ceux du groupe majoritaire, par le *mainstream* culturel et comportemental. Selon Gordon, les patterns culturels et comportementaux des immigrés se situent dans un entre deux, entre ceux relatifs à la société d'origine et ceux relatifs à la société de résidence, par contre, à la deuxième génération le remplacement est entier, entre autres grâce à la scolarisation au sein du pays de résidence et par l'influence des médias de masse.<sup>66</sup> La deuxième étape, la plus importante selon Gordon, consiste en l'assimilation structurelle, c'est-à-dire une insertion au sein de la structure sociétale (par exemple au niveau professionnel) et au sein des réseaux sociaux, groupes et institutions sociales (par exemple la participation active au sein de clubs, d'associations, au sein des réseaux sociaux de voisinage, amitiés, etc.). Selon lui, la dimension structurelle précède (à l'exception de l'assimilation culturelle) et stimule les autres étapes du processus d'assimilation. « Once structural assimilation has occurred, either simultaneously with or subsequent to acculturation, all of the other types of assimilation will naturally follow. (...) While acculturation (...) does not necessarily lead to structural assimilation, structural assimilation inevitably produces acculturation. Structural assimilation, then, rather than acculturation, is seen to be the keystone of the arch of assimilation. » (Gordon, 1964, p. 81). La troisième étape constituerait en une augmentation importante des unions interethniques (l'assimilation maritale), puis elle serait suivie par la quatrième étape, l'assimilation

---

<sup>66</sup> Il faut tout de même noter que Gordon ne considère pas comme négatif l'entre deux culturel et comportemental de la première génération. Il mentionne d'ailleurs le fait que la communauté ethnique peut servir de lieu de traduction et d'apprentissage des nouveaux codes. Concernant la seconde génération, il tempère quelque peu sa représentation optimiste de l'acculturation. Dans le cas des minorités noires, indiennes et latino-américaines, l'assimilation culturelle et comportementale peut être reportée à la troisième génération, mais il constitue un processus inévitable. « The American-born children of immigrants, the second generation, with exceptions based on the existence of a few rigidly enclosed enclaves, should be realistically viewed as a generation irreversibly on its way to virtually complete acculturation (...) to native American cultural values at selected class levels. Exposed to the overwhelming acculturative power of the public school and the mass communications media, the immigrants' children will proffer their unhesitating allegiance to those aspects of the American cultural system which are visible to them in their particular portion of the socio-economic structure. » (Gordon, 1964, p. 244–245).

identitaire, soit le développement d'une identification exclusivement relative à la société de résidence. Les trois dernières étapes selon Gordon ne sont plus du ressort des immigrants, mais dépendent de la société de résidence, soit l'absence de préjugés (5<sup>ème</sup> étape), de discriminations (6<sup>ème</sup> étape) et finalement l'assimilation civique (7<sup>ème</sup> étape), signe de l'inclusion politique et symbolique des groupes ethniques et de l'absence de conflits autour des valeurs et du pouvoir.

L'approche de Gordon comporte plusieurs apports qui feront sa renommée et que nous pouvons retenir dans l'explication des inégalités scolaires selon l'origine migratoire (dans certains cas et non comme une théorie générale). Premièrement, la théorie de l'assimilation de Gordon décrit plusieurs étapes ou variables successives empruntées par l'immigré tout au long du processus d'assimilation, étapes qui seront reprises et facilement opérationnalisées au sein d'enquêtes quantitatives. Deuxièmement, contrairement aux précédentes conceptions de l'assimilation, Gordon distingue le processus d'acculturation de celui d'assimilation structurelle. Il place au centre du processus d'assimilation sa composante structurelle alors que l'accent était porté précédemment sur sa composante culturelle. Il relativise ainsi l'importance de l'acculturation dans le processus d'assimilation. Troisièmement, il développe l'idée que l'assimilation structurelle et l'acculturation n'est qu'une question de temps.<sup>67</sup> Si la première génération n'y parvient pas, les suivantes le feront. L'importance du temps passé au sein de la société de résidence et l'idée que l'assimilation avance par un changement de génération seront largement reprises dans les études sur les descendants d'immigrés<sup>68</sup> et au sein de la *straight-line assimilation theory* (Gans, 1973, 1979; Sandberg, 1974). Quatrièmement, alors que les théories précédentes s'attelaient principalement à décrire le processus, Gordon, pour sa part, définit également ce vers quoi convergent les individus des minorités ethniques. Il distingue trois évolutions sociétales possibles suite à l'acculturation et à l'assimilation structurelle des immigrants et leurs descendants. Dans le premier cas, les différents groupes ethniques contribuent à la formation d'une culture nouvelle (le melting-pot). Dans le deuxième cas, les immigrants adoptent les valeurs, attitudes et institutions du groupe majoritaire (l'anglo-conformisme). Dans le troisième cas, les groupes ethniques maintiennent des normes et des attitudes relatives à leur culture d'origine tout en partageant des valeurs et institutions avec les autres groupes qui permettent une cohésion nationale (le pluralisme culturel). Cependant, selon lui, l'anglo-conformisme prédomine aux États-Unis (Gordon, 1964, p. 127–128). Les nouveaux arrivés participent peu à la transformation culturelle et institutionnelle du *mainstream* mais ils convergent vers ce dernier. « Some reciprocal cultural influences have, of course, taken place. American language, diet, recreational patterns, art forms, and economic techniques have been modestly influenced by the cultures of non-Anglo-Saxon resident groups since the first contacts with the American Indians, and the American culture is definitely the richer for these influences. » (Gordon, 1964, p. 76). La théorie avancée par Gordon laisse ainsi penser (à tort) que l'assimilation ne peut se faire que par un seul chemin, l'anglo-conformisme, et par l'effet du temps et de la succession des générations, d'où le développement du modèle de la *straight-line assimilation* (Alba & Nee, 1997). Dans cette approche, la non-assimilation (au niveau structurel) des noirs et des indiens autochtones ou la lenteur de l'assimilation des nouveaux arrivants (les latinos ou

---

<sup>67</sup> Au contraire de l'acculturation, qui est inévitable selon Gordon, l'assimilation structurelle n'est toutefois pas garantie, et cela même avec le temps et avec l'acculturation. Il avance l'idée d'un pluralisme structurel, c'est-à-dire l'existence de plusieurs melting-pots selon le niveau socio-économique, causés par les discriminations et la structuration sociale aux États-Unis. (Alba & Nee, 1997; Gordon, 1964, p. 159).

<sup>68</sup> Rumbaut (2004), par exemple, s'intéresse spécifiquement à l'impact de la génération (immigré ou descendant) et du temps passé aux États-Unis sur le niveau de formation et l'emploi occupé. Il formalise d'ailleurs les dénominations qui seront largement reprises par la suite.

d'autres groupes ethniques) sont considérées comme des cas particuliers qui ne remettent pas en question la validité du modèle.

Les théories classiques de l'assimilation ont été progressivement déconstruites à la suite de la synthèse proposée par Milton Gordon (1964), ce qui oriente les débats vers la prise en considération de l'ethnicité et du pluralisme. À partir des années 1965, l'immigration aux États-Unis se diversifie aussi bien ethniquement que socialement (Gans, 1992; Healey, 2013; Portes & Zhou, 1993), ce qui provoque une diversification des résultats du processus d'assimilation de la 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> génération qui vient mettre en doute sa représentation linéaire. De plus, certains groupes ethniques (les noirs et les hispaniques par exemple) commencent à revendiquer politiquement leur ethnicité, dans le but de contrer certaines discriminations ethniques (Gans, 1979; Rea & Tripier, 2008). Or, les théories classiques ne permettent pas d'expliquer la résurgence de l'ethnicité à la 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> génération, les difficultés d'assimilation structurelle et culturelle rencontrées par certaines communautés, ni d'ailleurs le fait que l'acculturation n'est pas incompatible avec la persistance d'éléments de la culture d'origine. Les théories classiques sont critiquées dans leur conception déterministe, dans l'idée que l'assimilation culturelle s'impose à tous les immigrés et descendants indépendamment de leurs volontés individuelles (Gans, 1992; Safi, 2011). Finalement, ces théories considèrent le *mainstream* et le contexte historique comme invariant dans le temps. L'évolution du contexte historique (aussi bien au niveau culturel, politique qu'économique) vient, sans nul doute, changer la donne en matière d'assimilation. Les travaux classiques ignorent dans une large mesure les mécanismes inégalitaires de catégorisations ethniques et raciales, de discrimination et, plus largement, de rapports de domination interethniques au sein de la société étasunienne (Safi, 2011). La déconstruction des théories classiques de l'assimilation, considérées comme optimistes, provoque l'émergence de nouvelles théories de l'assimilation davantage relativistes, voire pessimistes. Dans la partie suivante, nous décrivons les nouvelles théories de l'assimilation spécifiques aux descendants d'immigrés, développées à partir de 1990 aux États-Unis, suite à l'arrivée à l'âge adulte des descendants d'immigrés post-1965. Ces théories, que nous mobilisons, nous permettent de comprendre les liens entre les processus d'assimilation et les inégalités scolaires différentes selon l'origine migratoire.

### ***Les théories de l'assimilation segmentée***

Dès les années 1990, l'idée que l'assimilation des descendants d'immigrés se fait au sein du *mainstream* et par un parcours linéaire est remise en question. Herbert Gans, qui avait argumenté en faveur de l'assimilation linéaire (Gans, 1973), revient sur ses prises de positions et émet la possibilité, qui se confirme de plus en plus, qu'une partie des individus dont les parents ont immigré après 1965 aux États-Unis (et plus probablement les descendants des minorités visibles) ne s'assimilent pas structurellement au sein de la classe moyenne mais rejoindraient les exclus du *mainstream* économique (Gans, 1992). Il avance deux scénarios possibles. Dans le premier scénario, plutôt optimiste, les descendants d'immigrés rattraperaient leur retard grâce à une formation plus poussée suite à la démocratisation de la formation, grâce au développement économique qui leur permettrait une mobilité intergénérationnelle et par le développement économique des niches ethniques héritées de leurs parents. Dans le second scénario plutôt pessimiste, une partie des descendants d'immigrés se retrouveraient dans l'impossibilité d'atteindre des formations universitaires étant donné les coûts élevés et le temps à investir, ils ne pourraient ainsi pas atteindre des emplois (hautement) qualifiés au sein d'une économie stagnante et ne pourraient pas dans tous les cas bénéficier des niches ethniques. La réalisation de ce dernier scénario, qui mènerait vers une assimilation vers le bas de l'échelle sociale d'une part importante des descendants d'immigrés encourage, selon Gans, à la réévaluation des théories de l'assimilation. Cette réévaluation ne tarda pas à venir. Plusieurs groupes de chercheurs

développent des théories, plus ou moins optimistes ou pessimistes de la « nouvelle seconde génération ». Dans les paragraphes suivants, nous présentons les nouvelles perspectives théoriques majeures selon leur focalisation sur l'aspect structuraliste ou culturaliste de l'assimilation.<sup>69</sup>

La théorie de l'assimilation segmentée, considérée comme la première reformulation des théories classiques de l'assimilation spécifiquement dédiée au devenir de la seconde génération,<sup>70</sup> est développée par Alejandro Portes et plusieurs de ses collègues (Portes & Rumbaut, 2001; Portes & Zhou, 1993; Rumbaut & Portes, 2001) suite au développement d'enquêtes longitudinales d'envergure focalisées sur les descendants d'immigrés.<sup>71</sup> Cette théorie s'appuie sur une base empirique importante contrairement à celle proposée par Gordon. Elle insiste sur la multi-dimensionnalité du processus d'assimilation structurelle (elle tend à le désindividualiser), sur la diversité des parcours possibles et sur les défis auxquels sont confrontés les descendants d'immigrés, tels que la persistance des discriminations raciales, les transformations importantes de l'économie et la consolidation de la consommation de drogues et des gangs de jeunes (Portes & Rumbaut, 2010). Elle est souvent considérée comme pessimiste étant donné les obstacles rencontrés par les descendants d'immigrés mais également étant donné la possibilité d'une assimilation au sein de la strate marginalisée de la société. Selon eux, l'assimilation structurelle peut se faire par plusieurs parcours au sein de plusieurs segments ou secteurs de la société, d'où la dénomination d' « assimilation segmentée ». La question n'est donc plus de savoir si les descendants d'immigrés vont s'assimiler ou pas mais plutôt de savoir au sein de quel segment de la société étatsunienne il vont le faire (Portes & Zhou, 1993). Ils distinguent trois principaux cas de figure. Dans un premier cas, les individus s'assimilent structurellement, et parallèlement s'acculturent, à la classe moyenne blanche, au sein du *mainstream*. Dans le cas contraire, les individus s'assimilent au bas de l'échelle sociale (*downward assimilation*) et se retrouvent dans des situations de pauvreté. Dans le troisième cas, soit l'assimilation sélective, les individus empruntent rapidement les chemins de la mobilité économique grâce, entre autres, à une assimilation culturelle sélective, à la conservation délibérée de valeurs liées au pays et à la communauté d'origine et au développement de liens forts avec une large communauté ethnique.

Le chemin d'assimilation emprunté par les individus de la deuxième génération dépend de plusieurs facteurs extérieurs à l'individu, tels que le capital humain des parents importé de l'étranger, la configuration familiale, ainsi que le mode d'incorporation.<sup>72</sup> La configuration familiale peut grandement influencer le processus d'assimilation. Par exemple, l'encadrement familial serait meilleur lorsque la mère et le père sont présents. Cela permettrait, surtout au sein des familles davantage autoritaires et aux liens familiaux forts, d'éloigner les enfants des tentations de la rue, de la mauvaise influence de certains pairs, des gangs, au final d'éloigner d'un modèle ou d'une sous-culture d'opposition, de rupture où l'engagement scolaire est perçu négativement (Rumbaut & Portes, 2001). En plus du capital humain et de la configuration familiale, la théorie de l'assimilation segmentée met

---

<sup>69</sup> Nous empruntons la distinction faite par Portes et Rivas (2011) entre les nouvelles théories de l'assimilation selon leur tendance pessimiste ou optimiste. Nous n'introduisons pas les théories exclusivement orientées vers le culturalisme, par exemple celle développée par Alba et Nee (2003), étant donné qu'elles se focalisent sur une seule facette du processus d'assimilation.

<sup>70</sup> Selon Portes et Zhou (Portes & Zhou, 1993), les études précédentes sur les descendants d'immigrés portaient exclusivement sur les populations européennes blanches, dataient des années 1940 et n'étaient donc plus adaptées à la nouvelle réalité.

<sup>71</sup> L'enquête *Children of Immigrants Longitudinal Study* (CILS) a été réalisée à Miami et en Floride. Un échantillon important (+5000 participants de la nouvelle seconde génération et près de 2500 parents) a été enquêté entre 1991 et 2006.

<sup>72</sup> Nous ne reprenons pas ici les éléments développés au sein des parties précédentes sur les liens entre le capital humain des parents et le parcours scolaire des enfants.



en avant l'importance du mode d'incorporation de la première génération. Le mode d'incorporation correspond à l'accueil réservé aux immigrants (et descendants) largement dépendant du contexte social et institutionnel au sein du pays d'accueil, des politiques migratoires, des valeurs et préjugés de la société d'accueil et des caractéristiques de la communauté ethnique (Portes & Zhou, 1993). Il y aurait trois principaux modes d'incorporation aux États-Unis (Portes & Rumbaut, 2010; Portes & Zhou, 1993). Premièrement, certains groupes d'immigrés (Cubains, Cambodgiens, Vietnamiens) obtiennent des statuts légaux de résidence et bénéficient de programmes officiels d'aide et de soutien aux immigrants (soit un accueil favorable). Deuxièmement, d'autres (Chinois et Philippins) obtiennent des statuts légaux de résidence mais ils ne bénéficient pas d'aides, de soutien. Le climat d'accueil envers eux est neutre. Dans le dernier cas de figure, certains groupes (Haïtiens, Jamaïcains, Mexicains) subissent un fort préjudice racial, une hostilité gouvernementale importante et sont considérés comme des sources de travailleurs illégaux. En parallèle, certains groupes (par exemple les Cubains, les Chinois et les Vietnamiens) peuvent bénéficier des ressources procurées par la présence d'une communauté ethnique importante et organisée, par l'existence de marchés de niche qui offrent des opportunités professionnelles aux membres de la communauté.

En résumé, les premiers résultats développés dans Portes et Zhou (Portes & Zhou, 1993) soulignent l'importance du mode d'incorporation de la première génération, du capital humain et de type de communauté ethnique sur les ressources disponibles et sur la vulnérabilité subie par les descendants d'immigrés de certaines communautés, sur l'aspiration scolaire, sur la fréquentation d'une école privée ou publique, sur le taux de rupture scolaire (*school drop-out*, entendu comme le fait de ne pas obtenir de certificat post-obligatoire), sur comment les jeunes gèrent quelques fois la discrimination grâce à la présence d'une importante communauté ethnique, etc. Ils mettent en avant les divers chemins d'assimilation qui mènent vers la classe moyenne, vers la classe inférieure et vers la pauvreté ou encore vers une assimilation sélective, au sein de la communauté ethnique.

Dans des publications ultérieures (Portes & Rumbaut, 2001; Rumbaut & Portes, 2001; Zhou, 2001), cette équipe de chercheurs montre également l'importance des dynamiques intergénérationnelles d'acculturation sur le processus d'assimilation. Ils développent une typologie de relations intergénérationnelles qui comprend la consonance, la dissonance ou la sélectivité de l'acculturation des parents et de leurs enfants. Dans le cas de la consonance<sup>73</sup>, les parents et les enfants adoptent la culture et la langue du pays de résidence, ce qui fait que les parents peuvent soutenir leurs enfants pendant les études et que les deux générations ont les mêmes objectifs d'assimilation au sein du *mainstream*. Dans le cas d'une acculturation dissonante, le jeune apprend l'anglais mais maîtrise peu ou pas la langue des parents et adopte les pratiques culturelles étasuniennes alors que les parents maîtrisent peu l'anglais et conservent exclusivement les pratiques culturelles du pays d'origine. Dans ce cas de figure, il y a souvent une rupture des liens familiaux, une augmentation des conflits familiaux autour des valeurs, une perte d'autorité des parents, ou un renversement des rôles (les jeunes doivent assumer les rôles de communication avec le monde extra-familial dans le cas où les parents ne peuvent compter sur la communauté ethnique ce qui fait que les parents ne peuvent soutenir les enfants dans les études, dans l'orientation, etc.) qui augmentent grandement les risques de rupture scolaire et d'assimilation dans les strates sociales précaires et pauvres. Ils observent, par exemple, que les notes à un test standardisé en fin de scolarité obligatoire sont plus basses en cas de conflits intergénérationnels et au contraire plus hautes lorsque les enfants sont bilingues (toutes choses égales

---

<sup>73</sup> L'acculturation consonnante arrive lorsque les parents et les enfants apprennent la langue et la culture approximativement à la même vitesse et lorsqu'ils ajustent respectivement leurs comportements. Les parents plus éduqués seraient plus enclins à s'acculturer rapidement étant donné qu'ils sont plus à même de comprendre les changements au sein de la vie de leurs enfants. (Rumbaut & Portes, 2001, p. 308)

par ailleurs). Le troisième cas de figure consiste en une assimilation sélective, soit le fait d'adopter la culture et la langue du pays de résidence tout en conservant (et en transmettant à la deuxième génération) d'importantes ressources linguistiques, culturelles, relationnelles liées au pays d'origine. Cela leur permet de bénéficier et de mobiliser les ressources de la communauté ethnique d'origine (Portes & Rumbaut, 2010; Rumbaut & Portes, 2001).

Au final, les principaux déterminants de l'assimilation sont les trois facteurs relatifs à la première génération (le capital humain des parents, le mode d'incorporation et la structure familiale), la dynamique intergénérationnelle d'acculturation, ainsi que les différents obstacles rencontrés par les communautés. Les descendants d'immigrés qui empruntent souvent les chemins de l'assimilation vers le bas (*downward assimilation*), caractérisés par un faible taux de certification supérieure, par un souhait plus faible de bilinguisme exprimé par les jeunes, par un taux plus élevé de chômage et par un taux élevé d'incarcération sont souvent d'origine mexicaine, haïtienne, et jamaïcaine (Portes, Fernandez-Kelly, & Haller, 2009; Portes & Rumbaut, 2010). Ils pâtissent du faible niveau de capital social des parents, d'un accueil défavorable (souvent marqué par des discriminations) au sein de la société étasunienne, d'un encadrement familial moindre dans le cas de familles monoparentales. Les conditions de vie difficiles et l'adoption de la culture anti-scolaire et déviante par les jeunes font que les relations entre les deux générations soient compliquées. De plus, ces familles habitent souvent au sein des quartiers pauvres des centres villes ce qui concentre les élèves d'origine populaire et étrangère au sein de certains établissements scolaires. Le résultat est que ces jeunes ont un taux de rupture scolaire élevé, un taux de chômage élevé, ainsi qu'une insertion professionnelle au bas de l'échelle sociale. Au sein de cette théorie, la formation occupe une place particulière étant donné qu'elle est considérée comme un résultat du processus d'assimilation (mesuré par le taux de rupture scolaire, le niveau de formation atteint ou encore par les performances scolaires), et, à la fois, comme une étape du processus d'assimilation, qui participe à la détermination du type d'assimilation au sein de la structure sociale. Les institutions et l'organisation scolaires, souvent distinguées entre institutions publiques ou privées, participent au processus d'assimilation car elles déterminent (en partie) les conditions de scolarisation (ségrégation scolaire et ethnique, discrimination, qualité des enseignements, etc.), les opportunités de formation, les certifications obtenues et, au final, les opportunités d'insertion au sein du marché du travail. La théorie de l'assimilation segmentée a été largement citée dans les études sur les inégalités scolaires selon l'origine migratoire, ethnique, raciale et a été opérationnalisée plus rarement au sein d'autres contextes (Aparicio, 2007; Boyd, 2002; Hirschman, 2001; Latina & Ramirez, 2012a, 2012b; Nuñez, 2004; Portes, Aparicio, Haller, & Vickstrom, 2010; Portes & Hao, 2004; Schnell & Fibbi, 2015; Simon, 2003).

### ***Les théories actuelles de l'assimilation des descendants d'immigrés***

A partir de cette première reformulation de la théorie de l'assimilation, souvent considérée comme pessimiste étant donné une certaine focalisation sur les cas d'assimilation au bas de la structure sociale,<sup>74</sup> plusieurs théories alternatives, plus ou moins pessimistes ou optimistes, ont vu le jour. Sans pour autant rentrer dans les détails, il nous semble intéressant de les mentionner afin de mettre en avant les débats théoriques de ces deux dernières décennies.

Dans la lignée des travaux structuralistes de l'assimilation segmentée, une perspective émergente s'intéresse à l'impact du lieu de naissance (à l'étranger ou au sein du pays de résidence) et

---

<sup>74</sup> Cependant, Portes et Rivas (2011) considère la théorie de l'assimilation segmentée comme un entre deux entre le pessimisme et l'optimisme étant donné qu'elle s'intéresse aussi bien au cas de l'assimilation vers le bas qu'au cas d'une mobilité ascendante

de l'âge à l'arrivée sur la formation et l'insertion socio-économique. Rumbaut (2004) montre que plus l'âge à l'arrivée est bas, plus le niveau de certification universitaire est élevé, plus le niveau de non-certification est bas et plus l'insertion professionnelle se fait au sein des cols blancs.<sup>75</sup> Ainsi, plus la scolarisation au sein de pays de résidence est longue, plus le niveau de formation sera élevé ce qui montre à la fois un impact positif du temps de scolarisation au sein du pays de résidence et, à la fois, un impact négatif de la migration, du fait de changer de pays en cours de scolarisation, sur la formation. Rumbaut (2004) observe également que plus le temps passé au sein de la société étasunienne est important, plus les individus maîtrisent l'anglais, moins ils maîtrisent la langue du pays d'origine et plus ils s'identifient avec les États-Unis. Myers et al. (2009) observe des résultats similaires pour les Mexicains aux États-Unis et avance qu'il est pertinent de distinguer les individus selon qu'ils soient arrivés avant (en incluant ceux nés aux États-Unis) ou après l'âge de 6 ans dans l'étude des différences de fréquentation du *high school*, et avant ou après l'âge de 12 ans pour l'université. Selon Chiswick et DebBurman (2004), indépendamment de l'origine migratoire, les descendants d'immigrés ont des performances scolaires et un niveau de formation supérieur par rapport aux immigrés arrivés en âge de scolarisation (5 à 19 ans) et même par rapport aux natifs de parents nés aux États-Unis. Cependant, les immigrés arrivés pendant leur enfance (avant l'âge de 5 ans) atteignent des niveaux similaires aux individus de deuxième génération. Finalement, Beck et al. (2012) mettent en avant que les chances d'échec d'une formation en *high school* croissent significativement chez ceux ayant immigré après l'âge de 8 ans. Une arrivée après l'âge de 8 ans est également corrélée à une moins bonne maîtrise de l'anglais et un taux plus bas de mariage mixte. En définitive, ces résultats mettent en avant un certain avantage des descendants d'immigrés nés dans le pays de résidence ou arrivés pendant leur enfance, ce qui laisse penser avec optimisme que l'impact négatif de la migration (d'une arrivée en cours de route) subi par la première génération se transformera en avantage à la seconde génération.<sup>76</sup>

Plus récemment, Kasinitz et plusieurs collègues (Kasinitz, 2008; Kasinitz, Mollenkopf, & Waters, 2002; Kasinitz, Mollenkopf, Waters, & Holdaway, 2008) proposent une interprétation encore plus optimiste du devenir des descendants d'immigrés dans le contexte de New York.<sup>77</sup> Selon eux, la grande majorité des descendants d'immigrés font mieux (en ce qui concerne la formation et l'emploi) par rapport aux minorités natives (noirs et Portoricains de 3<sup>ème</sup> génération ou plus), dans certains cas par rapports aux blancs natifs et surtout par rapport à leurs parents (la première génération). Ce constat se confirme encore davantage lorsque l'origine sociale ainsi que plusieurs variables de contrôle sont prises en considération. Ces auteurs, qui affirment un « *second generation advantage* », viennent donc contredire les prémonitions faites par Gans (1992) qui prévoyait un déclin de la seconde génération. La théorie de l'assimilation segmentée, et plus particulièrement le chemin qui mène vers une

---

<sup>75</sup> Cependant, il ne se pose pas la question de savoir si un taux élevé de col blanc est le résultat de l'âge d'arrivée précoce ou plutôt d'un niveau de formation élevé. Il faudrait idéalement observer la relation entre insertion sur le marché de l'emploi et âge d'arrivée à niveau de formation constant.

<sup>76</sup> Notons tout de même que l'impact du lieu de naissance, du temps passé au sein de la société de résidence et de la génération sur la formation viennent se combiner avec d'autres facteurs, tels que l'origine migratoire et sociale, le genre, les contextes de vie et de scolarisation, etc. Ainsi, certains groupes de la deuxième génération, particulièrement les hispaniques et les noirs, réalisent moins d'années d'études alors que les asiatiques réalisent plus d'années d'études par rapport à la moyenne (Chiswick & DebBurman, 2004; Rumbaut, 2004). Les femmes d'origine immigrée également réalisent des études plus courtes par rapport aux hommes d'origine immigrée (-0,5 an) (Chiswick & DebBurman, 2004). L'avantage de la seconde génération ne se confirme pas dans tous les cas et pour toutes les origines migratoires. Ces résultats concordent donc avec la théorie de l'assimilation segmentée qui oscille, selon les cas, entre optimisme et pessimisme.

<sup>77</sup> Cette enquête s'appuie sur un échantillon quantitatif de plus de 3400 participants (dont deux groupes de comparaison : natifs blancs et natifs noirs) ainsi que sur 333 entretiens qualitatifs dans la ville et la région de New York. (Kasinitz, Mollenkopf, Waters, & Holdaway, 2008)

assimilation en bas de l'échelle sociale est donc rejetée et considérée comme trop pessimiste alors que les études affirmant cela ne peuvent pas comparer les trajectoires empruntées par les descendants d'immigrés aux trajectoires des natifs blancs ou des minorités. L'avantage de la seconde génération serait, premièrement, le résultat d'une capacité à bénéficier de l'origine sociale et de l'ambition des parents, même lorsque celles-ci sont limitées. Les immigrés sont, selon Kasinitz et al. (2008), un groupe d'une volonté de mobilité sociale et ont immigrés dans le but d'améliorer leurs conditions de vie. Cet « optimisme de l'immigré » (Kao & Tienda, 1995) serait alors transmis à leurs enfants. Deuxièmement, les minorités ethniques bénéficieraient de l'*empowerment* des minorités, suite aux mouvements des droits civils et à son élargissement aux autres minorités. Cet *empowerment* permet davantage d'opportunités d'insertion au sein des institutions valorisées (par exemple les établissements de formation privés, religieux ou encore le développement des *junior* ou *community colleges* bien moins coûteux) mais également au sein d'institutions destinées aux minorités qui promeuvent la mobilité sociale par le savoir-faire, les diplômes ou par des soutiens financiers (Kasinitz et al., 2002). Ils bénéficieraient alors largement des institutions et politiques qui promeuvent la diversité. Finalement, grâce aux réseaux (inter)ethniques, les familles (jeunes, parents et famille élargie) développent des stratégies d'accès aux établissements qui assurent une grande qualité d'enseignement (en déménageant ou par la scolarisation au sein d'établissements privés) (Kasinitz et al., 2008). Les individus de la seconde génération auraient bien plus de contacts interethniques ce qui favoriserait la formation d'un nouveau multiculturalisme hybride et fluide. Ils bénéficient ainsi d'un réseau social étendu, d'une solidarité interethnique (entre autres au sein des institutions et associations qui soutiennent toutes les minorités), au sein d'une ville où règnerait un nouveau melting-pot, un *mainstream* hybride.<sup>78</sup> « The institutions and strategies developed by previous waves of immigrants, the struggles for equality by long-standing minorities, and changing attitudes about race have become a source of opportunity and constraint for immigrant children. » (Kasinitz, 2008, p. 253). Ainsi, les descendants d'immigrés seraient situés au sein d'un espace culturel et social qui les avantage.

Finalement, à l'opposé du « *second generation advantage* », Telles et Ortiz (2008) émettent l'hypothèse pessimiste de « générations d'exclusion ». Cette étude longitudinale a permis d'étudier l'assimilation structurelle et culturelle des immigrés mexicains et leurs descendants jusqu'à la 4<sup>ème</sup> génération (de 1965 à 2000) dans les villes de San Diego et Los Angeles. Les auteurs mettent en avant le fait que, malgré le temps qui passe et la succession des générations, les individus d'origine mexicaine restent cantonnés aux quartiers à prédominance hispanique, se marient au sein de la communauté et s'identifient comme Mexicains. Au niveau structurel, ils observent une certaine amélioration du niveau de formation et socio-économique à la seconde génération mais une stagnation aux générations suivantes. Par exemple, le taux de pauvreté ne diminue pas de manière significative avec les générations pour se rapprocher de celui des blancs. De plus, les ratios de chances (*odds ratio*) d'obtenir un diplôme en *high school* par rapport aux blancs est de 0,06 à la première génération, puis passe à 0,58 pour la seconde et redescend à 0,30 pour les suivantes.<sup>79</sup> Selon Telles et Ortiz (2008), la cause principale de cette « stagnation » scolaire serait la « racialisation » des enfants mexicains étasuniens qui sont stéréotypés par les professeurs et les autorités comme étant de niveau scolaire inférieur aux blancs et aux asiatiques. Ils sont donc traités en conséquence ce qui devient, à l'égal de l'orientation

---

<sup>78</sup> Cette théorie est largement développée par Alba et Nee (2003). Ils mettent en avant les avantages de la participation au *mainstream* multiculturel.

<sup>79</sup> Un *odds ratio* de 0,58 équivaut à dire que les Mexicains de la seconde génération ont 0,58 pour 1 chances d'obtenir un diplôme de *high school* par rapport au blancs. Au final, même à la seconde génération, ils ont moins de chance d'obtenir ce diplôme par rapport aux blancs (un *odds ratio* inférieur à 1 correspond à des chances inférieures). Une tendance similaire est observée pour l'accès aux universités.

au sein des filières scolaires à performances basses (Duru-Bellat, 2002), une prophétie qui se réalise d'elle-même. Ces discriminations et stéréotypes raciaux, souvent cachés et implicites, influencent les aspirations des jeunes vers le bas et ce qui les cantonne au sein des segments racialisés et discriminés. « The signals and racial stereotypes that educators and society send to students affect the extent to which they will engage and persist in school. Racial stereotypes produce a positive self-identity for white and Asian students but a negative one for blacks and Latinos, which affect school success Racialized self-perceptions among Mexican American students generally endure into the third and fourth generations ». Selon la perspective de « *generations of exclusion* », les descendants des immigrés mexicains peuvent s'attendre à s'assimiler au bas de la structure sociale dans un segment hautement ethnicisé et racialisé et ne parviendront pas à profiter des opportunités de mobilité au sein du *mainstream* étasunien, non pas car ils évitent de s'assimiler mais parce qu'ils font partie des groupes ethnicisés et racialisés hautement désavantagés, discriminés et marginalisés. Telles et Ortiz (Telles & Ortiz, 2008) montrent donc du doigt le contexte de réception ou les modes d'incorporation des populations d'origine mexicaine. Leur étude peut être considérée comme un exemple d'assimilation vers le bas et étayer ainsi la théorie de l'assimilation segmentée.

Les diverses interprétations et modèles théoriques d'assimilation, aussi bien les théories classiques du XX<sup>ème</sup> siècle que les reformulations de ces deux dernières décennies, illustrent bien la vivacité des débats autour du devenir des populations immigrées aux États-Unis. Ces études empiriques permettent une plus grande compréhension des liens entre le processus d'assimilation (dans sa composante structurelle et culturelle) et les parcours de formations. Certaines spécificités des parcours des descendants d'immigrés sont identifiées, aussi bien au niveau de parcours scolaires que des déterminants de ces derniers.

### **2.3.2. Le concept de discrimination institutionnelle dans l'étude des inégalités scolaires selon l'origine migratoire**

Une partie importante de la littérature s'intéresse au rôle joué par le fonctionnement des institutions dans l'explication des désavantages ou de la relégation des populations immigrées. La notion de discrimination est particulièrement intéressante dans l'analyse de inégalités scolaires selon l'origine migratoire étant donné qu'elle n'est pertinente qu'au sein des sociétés qui ont intégré les notions d'égalité (ou d'équité) et qui aspirent à l'égalité formelle, voir réelle (voir chapitre 1 à la page 15 sur la notion d'égalité). La discrimination ne peut donc exister qu'à partir du moment où l'on considère l'égalité comme légitime, ce qui est le cas au sein du système de formation suisse (Coradi Vellacott & Wolter, 2004). La discrimination est définie comme étant « un traitement inégal défavorable fondé sur un critère illégitime » qui représente « un désavantage pour une personne ou un groupe de personnes en raison de critères non pertinents, moralement et socialement inacceptables » (Fibbi, 2009, p. 37). Fibbi (2009) fait une distinction intéressante à la suite de la définition générale. La discrimination peut être (1) manifeste, soit une pratique volontaire qui est davantage choquante et sanctionnée socialement, (2) cachée ou voilée, soit une pratique qui dissimule les raisons de la discrimination tout en conservant l'intention ou (3) indirecte, implicite, soit une pratique caractérisée par l'absence de l'intentionnalité des acteurs qui discriminent. Le premier cas de figure n'est probablement pas très répandu au sein du système scolaire et est l'œuvre d'individus « isolés » (agents du système de formation ou pairs) étant donné l'interdiction de toute discrimination est inscrite dans la constitution suisse (Rieder, 2009).<sup>80</sup> Dans le deuxième cas de figure, les auteurs des

---

<sup>80</sup> L'article 8 de la constitution suisse affirme que « Nul ne doit subir de discriminations du fait notamment de son origine, de sa race, de son sexe, de son âge, de sa langue, de sa situation sociale, de son mode de vie, de ses

discriminations cachent souvent leurs intentions directes de discriminer certaines personnes ou groupes sur la base de critères non légitimes (par exemple le genre, l'origine migratoire, la nationalité ou le permis de séjour). Souvent, ils justifient la discrimination par d'autres critères qui peuvent paraître davantage légitimes et non répréhensibles aux yeux de la loi. Le troisième cas de figure constitue une composante importante du concept de discrimination institutionnelle que nous développons plus bas (England & Meier, 1985; Fibbi, 2009; Gomolla & Radtke, 2000, 2009). Ces trois types de discrimination qui peuvent avoir lieu au sein même du système de formation contribuent à la formation des inégalités scolaires, entre autres selon l'origine migratoire.

La théorie développée par Jones (1997) à propos de la discrimination suggère qu'elle est multidimensionnelle et qu'elle s'opère à différents niveaux.<sup>81</sup> Nous retenons deux niveaux qui sont particulièrement pertinents pour cette recherche. Premièrement, la discrimination individuelle consiste en des actions individuelles et dégradantes vécues par les minorités, qui favorisent la croyance qu'elles sont inférieures (Jones, 1997). Dans notre cas d'étude, on peut par exemple penser au cas hypothétique et isolé d'un professeur qui discrimine les élèves originaires du Kosovo en les poussant davantage par rapport aux autres vers des formations professionnelles peu valorisées. Cette pratique individuelle peut être également implicite ou involontaire, par exemple si le professeur oriente vers des formations peu valorisées afin d'augmenter les chances de ces élèves de décrocher une place d'apprentissage et d'obtenir un diplôme (créant ainsi un traitement différencié dans le but de limiter le risque de ne pas avoir de diplôme post-obligatoire). Deuxièmement, la discrimination institutionnalisée constitue un accès différent aux ressources, services et opportunités au sein de la société, ce qui participe à la création des inégalités raciales, ethniques (etc.) pour les membres des groupes minoritaires (Jones, 1997).<sup>82</sup> La discrimination institutionnalisée a été liée à la législation, aux discriminations formelles émanant des lois (les plus emblématiques étant les lois ségrégationnistes aux États-Unis abolies en 1964) qui définissent des couches de population aux statuts différents, créant ainsi une société à plusieurs vitesses, mais également à des contextes de vie ségrégués (par exemple au niveau du quartier ou de l'école) qui entraînent un accès différentiel aux opportunités et aux ressources, entre autres scolaires (Ware, 2007). La discrimination institutionnelle se retrouve également en dehors du cadre législatif, tant dans des institutions publiques que dans les entreprises et autres structures privées. Elle découle à la fois de règles formelles et, à la fois, de pratiques souvent inconscientes largement appliquées au sein des institutions, entreprises, écoles, etc.

Dans un contexte général, la notion de discrimination institutionnelle est définie comme « la limitation des possibilités d'accès à certaines occupations, droits ou bénéfices, mise en œuvre par des institutions publiques à l'encontre des groupes en position minoritaire » (Fibbi, 2009, p. 39). Elle se réfère donc aux désavantages persistant des groupes sociaux qui sont attribués à des circonstances supra-individuelles telles que les normes, les règles et les routines ainsi qu'à des raisons d'organisations collectives en institutions et aux pratiques des agents institutionnels (Hasse & Schmidt, 2012). Cette notion se démarque toutefois de la discrimination individuelle, intentionnelle et

---

convictions religieuses, philosophiques ou politiques, ni du fait d'une déficience corporelle, mentale ou psychique » (art. 8, al. 2 Cst.).

<sup>81</sup> Jones (1997) utilise le terme de racisme (plutôt que de discrimination) que l'on peut définir schématiquement comme étant une discrimination qui s'appuie sur des critères liés à la race, sur une dimension idéologique et discursive de la discrimination. Nous ne rentrons volontairement pas plus dans la distinction entre les deux termes ici (voir Dhume (2016) pour une critique des deux termes).

<sup>82</sup> Jones (1997) distingue également la discrimination culturelle qui se produit lorsque les croyances et les pratiques du groupe dominant sont considérées comme supérieures à celles des groupes dominés et la discrimination collective qui se produit lorsque les membres d'un groupe dominant s'efforcent de restreindre ou de priver les membres d'un groupe minoritaire de leurs droits et privilèges fondamentaux.

consciente. Ici, la discrimination est inconsciente et non voulue par les agents institutionnels. Elle est le résultat de différenciations juridiques qui n'avantagent pas certains groupes et de l'application des règles, normes et fonctionnements au sein des pratiques des agents institutionnels. Dans ce dernier cas de figure, la discrimination se produit dans la zone grise de la discrimination quotidienne dans les organisations qui ne devient visible qu'a posteriori, sur la base d'un constat statistique (Fibbi, 2009; Gomolla & Radtke, 2009).

Gomolla et Radtke (2009) reprennent et développent cette notion de discrimination institutionnelle dans l'étude de l'institution scolaire en Allemagne. Leurs observations et analyses des pratiques et mécanismes d'orientation (et donc de prise de décision) vers l'enseignement spécialisé à l'école primaire puis au sein des filières du secondaire inférieur démontrent que l'organisation institutionnelle et les pratiques de ses agents désavantagent les enfants migrants par le simple accomplissement de leurs tâches et l'application des règles et normes (formelles et informelles).<sup>83</sup> Selon eux, « la plupart des possibilités de discriminer les élèves migrants [...] sont institutionnalisées "au cœur de la société" par des droits formels, des structures établies, des habitudes bien rodées, des valeurs traditionnelles et des principes d'action ayant fait leurs preuves » (Gomolla & Radtke, 2009, p. 14). Les mécanismes de sélection des élèves discriminent certains groupes de par le fait qu'ils sont structurés par les politiques d'immigration et de l'éducation (Gomolla & Radtke, 2000). Il en résulte que les mécanismes de sélection sont largement indépendants des caractéristiques et des performances des élèves ainsi que des attitudes des enseignants, preuve même de l'existence de la discrimination institutionnelle. De plus, ils mettent à jour le fait que certaines discriminations institutionnelles s'appuient sur d'autres discriminations qui précèdent, comme par exemple le fait d'orienter vers une filière à exigences basses du secondaire I étant donné que l'élève avait déjà été orienté en éducation spécialisée auparavant (Gomolla & Radtke, 2009). Ou encore, le fait d'associer un élève en retard scolaire (c.-à-d. ayant redoublé) à des besoins éducatifs spécifiques alors que le redoublement a été prononcé dans le but de lui permettre de rattraper un retard (Gomolla, 2006). Dans ces cas précis, ce sont des mesures institutionnelles qui sont censés s'adapter aux besoins spécifiques, et au final aider, certains élèves qui sont à la base d'une discrimination institutionnelle. On observe dans ces cas une accumulation des désavantages qui peuvent affecter grandement les chances de vie futures des individus (DiPrete & Eirich, 2006). Au final, le désavantage et l'exclusion des enfants de familles immigrées sont le résultat d'une interaction complexe entre diverses formes de discrimination directe et indirecte (qui s'appuient souvent sur une combinaison entre la migration, le genre et l'origine sociale) intégrées dans la vie quotidienne de l'école. Gomolla (2006) identifie plusieurs sources de la discrimination institutionnelle, soit (1) le contexte législatif et politique du système éducatif et d'autres domaines politiques, en particulier la politique d'immigration, (2) les structures organisationnelles au niveau de la communauté et de l'école, (3) les pratiques et les routines établies au sein des diverses institutions spécifiques, et (4) un sens de la pratique pédagogique qui est imprégné d'hypothèses ethnocentriques et focalisés sur les déficits. Leur étude disculpe donc les agents des institutions scolaires, car la discrimination ne s'explique pas par des pratiques volontaires (et volontairement discriminantes), mais par une logique inhérente au système scolaire (Sahrai, 2015). Les interventions visant à réduire la discrimination institutionnelle envers les élèves d'origine étrangère devraient alors s'adresser de plus en plus à l'école en tant qu'institution et pas seulement aux individus concernés (en tentant de réduire les déficits au niveau des individus) (Gomolla & Radtke, 2000).

---

<sup>83</sup> Des analyses similaires à propos de la sélection dans l'éducation spécialisée sont réalisées par Winfried Kronig en Suisse. Voir par exemple Rosenberg et al. (2003).

La discrimination institutionnelle au sein du système scolaire et les mécanismes et effets relatifs à celle-ci sont observés à plusieurs moments du parcours scolaire. Nous donnons ici trois exemples qui nous semblent intéressants (parmi d'autres) qui contribuent à la moindre performance, à la relégation au sein de voies scolaires moins exigeantes et à la limitation des opportunités de formations post-obligatoires des élèves d'origine immigrée. Avant le début de la scolarité obligatoire, Edelman (2015) et Lanfranchi, Gruber et Gay (2003) montrent, par exemple, l'impact négatif de la moindre fréquentation des offres d'encadrement pendant la petite enfance sur les parcours scolaires des enfants immigrés. Cette moindre fréquentation des enfants de familles migrantes serait due à une offre d'accueil préscolaire limitée et inégalement répartie au sein du territoire suisse, à un coût qui ne peut être pris en charge par les familles modestes et à une promotion inadaptée réalisée auprès des familles immigrées. Une discrimination institutionnelle est également observée lors de l'orientation au sein des filières du secondaire I. Les décisions d'orientation ne s'appuient pas uniquement sur les compétences scolaires ou les aspirations des élèves, mais elles dépendent aussi des contextes de classe, des enseignants ou de caractéristiques autres, telles l'origine migratoire et la capacité parentale de soutien envers leurs enfants (Kronig, 2007). Kristen (2002) observe également en Allemagne une discrimination institutionnelle, soit une relégation plus importante des élèves d'origine étrangère au sein des filières basses du secondaire I par rapport aux élèves autochtones (à compétences égales). Cette première orientation, qui relègue davantage les enfants d'immigrés au sein des filières à exigences scolaires basses à compétences égales, crée des chances inégales d'accès aux compétences scolaires et aux formations post-obligatoires (Charmillot, 2015; Felouzis et al., 2010; Felouzis, Charmillot, & Fouquet-Chauprade, 2016; Hasse & Schmidt, 2010; Hupka & Stalder, 2011; Meyer, 2003a, 2015). Le dernier exemple illustre également bien le concept de discrimination institutionnelle envers certains groupes d'origine immigrée mais également selon le genre et l'origine sociale (Imdorf, Koomen, Murdoch, & Guégnard, 2017). Les enfants d'immigrés d'origine sociale modeste sont davantage orientés au sein des filières à exigences basses du secondaire I et donc logiquement « contraints » de chercher une place d'apprentissage au sein d'une entreprise alors qu'ils ont moins de chance de décrocher une place de par la fréquentation de la filière basse (Hupka-Brunner et al., 2011) et de par leur origine immigrée (Imdorf, 2007a, 2017, 2018). Par exemple, certains patrons d'entreprises éliminent les candidatures de futurs apprentis d'origine étrangère (plus particulièrement des hommes originaires d'ex-Yougoslavie) afin d'éviter le risque d'une mauvaise ambiance dans l'équipe de travail, afin d'éviter l'arrivée d'une clientèle ethnique non voulue ou encore afin de ne pas prendre le risque de perdre la clientèle locale suisse (Imdorf, 2017, 2018). Ici, c'est le mécanisme de recrutement des apprentis qui discrimine et désavantage certains groupes de jeunes. Mais la discrimination institutionnelle peut être contrebalancée. Au contraire du cas précédent, d'autres modes de recrutement, par exemple lorsque les services des ressources humaines sont externalisés ou partagés entre plusieurs entreprises formatrices (au sein des réseaux d'entreprises formatrices), sont considérés comme équitables (Imdorf & Seiterle, 2015; Leemann, Rin, & Imdorf, 2016). Imdorf (Imdorf, 2018) observe également de la discrimination institutionnelle selon le genre, par exemple lorsqu'une femme recherche un apprentissage dans le secteur de l'automobile, ou selon l'origine sociale, lorsque ceux qui recrutent valorisent le savoir-être et l'apparence des jeunes des classes moyennes supérieures. Les types de structure et d'organisation des systèmes scolaires discriminent donc plus ou moins, par exemple selon le genre, de par le fait qu'une fonction fondamentale de ces systèmes est le tri et la sélection (Imdorf et al., 2017).

Cette notion de discrimination institutionnelle nous semble intéressante dans l'analyse des mécanismes qui produisent les inégalités scolaires selon l'origine migratoire étant donné qu'elle se détache de la notion de discrimination individuelle et intentionnelle. En effet, « by focusing on the



issues of how decisions are facilitated or restricted by the organization's rationality and the micro-politics of organizations, these theories offer a useful analytical framework to analyze how unequal opportunities for different groups to fulfill their educational potential are affected by the institutional and organizational structures of schools and their environment » (Gomolla, 2006). Ainsi, le propre fonctionnement du système scolaire peut être tenu pour responsable de la production de certaines inégalités de réussite scolaire et de parcours scolaire. Cette notion comporte beaucoup de points communs avec un pan de la théorie de la reproduction développée par Bourdieu et Passeron (1970) (voir chapitre 2.2.2 à la page 41).<sup>84</sup> Selon eux, une partie de la reproduction des positions sociales se fait à travers la transmission du capital culturel au sein de la famille. Mais c'est bien l'institution scolaire (à travers également les pratiques conscientes et inconscientes de ses agents) qui classe, oriente, sélectionne et qui offre des chances inégales de développement et de traduction du capital culturel en diplômes reconnus et socialement institués. La différence principale entre ces deux théories est que l'une s'intéresse aux inégalités de classes sociales et l'autre aux inégalités ethniques ou selon l'origine migratoire. Or, comme le montre Mottet (Mottet, 2007; Mottet & Bolzman, 2009), les deux dimensions et mécanismes de discriminations s'entremêlent souvent. Dans son terrain d'étude genevois, l'agenda pédagogique est passé de la volonté d'adapter l'institution scolaire aux caractéristiques des enfants de travailleurs peu qualifiés migrants des années 1960 à l'évacuation de la notion de classe sociale et à la « culturalisation » ou à l'« ethnicisation » des différences (les inégalités qui s'appuient sur les caractéristiques liées à l'origine migratoire ne sont pas considérées comme à corriger mais comme une diversité à faire cohabiter). Les causes des inégalités ne sont donc plus (ou moins) observées par la lunette de la reproduction et des inégalités, mais par celle des différences culturelles « irréductibles » et externes aux mécanismes de la discrimination institutionnelle. Cette notion de discrimination institutionnelle nous permet, au final, de porter notre attention sur les mécanismes, conscients ou inconscients, relatifs à l'organisation de l'institution scolaire, de prendre en compte le rôle joué par l'institution scolaire dans la création des inégalités. Notons toutefois l'importance de la prise en compte des contextes cantonaux, des différents systèmes de formation.<sup>85</sup>

Les théories de la reproduction et de la discrimination institutionnelle semblent donc être adaptées au cas Suisse. Cependant, on ne peut non plus ignorer l'idée que les individus et les familles disposent de marges de manœuvre lors des multiples moments de choix, d'opportunités de formation même lorsque le jeune est orienté (étant donné son origine sociale ou migratoire) au sein de la filière qui ferme les portes des études générales. La diversité des formations professionnelles, la multiplication des maturités professionnelles post-CFC et la possibilité d'accéder au niveau de formation tertiaire (Imdorf et al., 2017) laissent penser que les individus et leurs familles ont la possibilité de faire des choix rationnels au sein des règles, normes et contraintes institutionnelles. Nous rejoignons donc Ichou (2018), Sullivan (2003) et Gambetta (1987) dans l'idée que les déterminants des trajectoires éducatives des individus sont multiples et imbriqués et que des approches théoriques distinctes peuvent être mobilisées selon la focale d'observation, selon les cas étudiés. Gambetta se distingue du modèle boudonnien étant donné qu'il considère que les décisions se prennent non

---

<sup>84</sup> Au contraire, les théoriciens du choix rationnel inspirés de Boudon (1990) et Breen et Goldthorpe (1997) minimisent (volontairement) le rôle joué par le contexte institutionnel dans les choix (rationnels) de la formation. Récemment, Becker et Beck (2013) affirment, dans le contexte suisse allemand, que les différences de performances scolaires et de choix de formation selon l'origine migratoire ne peuvent s'expliquer par une discrimination systématique voulue de la part des enseignants. Ils ignorent donc la possibilité d'une discrimination institutionnelle inconsciente.

<sup>85</sup> Voir, par exemple, le travail précurseur de England et Meier (1985) aux États-Unis, les travaux comparatifs en Europe de Crul et ses collègues (Crul, Schneider, & Lelie, 2012; Crul, Schnell, Punzenberger, et al., 2012) ou encore le travail de Felouzis, Charmillot et Fouquet-Chaprade (2016) en Suisse.

seulement sur la base du choix rationnel, mais qu'elles peuvent également s'imposer dans certains cas à l'individu d'où le titre évocateur de son livre « Where they pushed or did they jump ? » qui relie déterminisme et opportunités d'agir. De plus, il avance également l'idée que les choix de formations peuvent être réalisés sur la base de normes ou de préférences éducatives, ce qui rejoint la théorie du choix influencé par les normes sociales développé par Etzioni (1988, 1993, 2000). Ainsi, par exemple, un jeune d'origine populaire peut faire un choix rationnel en considérant le risque trop élevé relatif au fait d'entreprendre une formation. Mais, il peut également ne pas considérer la formation comme quelque chose qui lui permette d'atteindre un certain niveau dans l'échelle sociale. Gambetta considère donc, sans pour autant pouvoir le démontrer, que la valeur de l'école varie selon les classes sociales. « ...it could either be that relatively more subjects in the middle class feel a greater normative pressure to resist the temptation to abandon school after a failure or, on the other hand, that relatively more subjects in the working class do not attach as high a value to education. » (Gambetta, 1987, p. 173). Dans son sillage, nous mobiliserons alors les différentes interprétations théoriques (la reproduction, le choix rationnel, les effets de contexte) et concepts tels que le capital économique, culturel, humain, social afin d'expliquer les inégalités selon l'origine migratoire. En plus de ces concepts liés à l'origine sociale, au genre ou encore au contexte de scolarisation, nous mobiliserons également les théories et concepts relatifs à l'étude des populations immigrées et à leurs descendants. Nous les introduisons dans la partie qui suit.

La discrimination institutionnelle ne doit pas être confondue avec la notion de discrimination perçue ou ressentie que nous mobilisons également dans l'analyse (qualitative). Cette notion place au centre la perception faite par l'individu de la discrimination qu'il aurait subi (ou son groupe ethnique) ou, au contraire, du « sentiment de justice » (Brinbaum, Chauvel, & Tenret, 2013). Un exemple permet de comprendre le caractère subjectif de cette notion. Un même événement peut être perçu ou non comme une discrimination. Par exemple un professeur qui encourage un jeune à entreprendre un apprentissage manuel et peu valorisé, peut être perçu comme une discrimination envers son groupe d'appartenance (jeunes d'origine immigrée, origine sociale, genre ou appartenance à une filière du secondaire I, etc.) par un individu donné, ou, au contraire, comme la conséquence logique du niveau de compétences scolaire acquises et des opportunités de formation possibles et réalisables dans un autre cas (pas de discrimination perçue). D'ailleurs, la perception de la discrimination, par exemple au sein de l'école, varie selon bien des caractéristiques comme le bien-être, les performances scolaires, les valeurs des élèves, la ségrégation ethnique au sein des quartiers, des écoles ou des classes d'école (Seaton & Yip, 2009). Cette notion nous semble intéressante car elle constitue un indicateur de sentiment perçu d'inclusion et d'acceptation structurelle au sein de la société (Skrobanek, 2009). Lorsqu'un jeune dit avoir été discriminé (sur la base de son origine migratoire ou une autre caractéristique), nous l'interprétons comme un indice de ses conditions d'accueil/d'acceptation sociétale. Un sentiment marqué de discrimination provoque souvent un repli ethnique (au sein de la culture de sa communauté d'origine), un ralentissement de l'acculturation ou un processus d'auto-exclusion (Skrobanek & Jobst, 2010) ce qui renforce d'autant plus la séparation et la discrimination (Skrobanek, 2009). De plus, la perception d'une forte discrimination selon les sources de la discrimination a des effets néfastes sur la vie des jeunes et sur les chances de décrochage scolaire (Makarova, 2015). Une plus grande perception de discrimination de la part des agents scolaires est associée à de moins bons résultats scolaires, une plus grande discrimination de la part des pairs est associée à une plus grande propension au déséquilibre psychique, et une plus grande discrimination sociétale est associée à un plus grand sentiment d'appartenance racial, au développement d'une « ethnicité réactive » (Benner & Graham, 2013). Cependant, nous ne considérons pas de manière systématique la discrimination perçue, aussi bien dans les analyses quantitatives que qualitatives.



### **3. Étudier les inégalités scolaires par une approche de parcours de vie**

Dans ce chapitre, nous développons notre approche théorique adéquate à l'étude des inégalités de parcours scolaires et de leur formation dans le temps. Notre volonté est ici de dépasser certaines limites observées dans la littérature, comme le fait d'appliquer des designs d'analyse transversaux à un objet sociologique (le parcours scolaire ou le diplôme) qui par définition se construit dans le temps, par plusieurs étapes et à plusieurs moments de transition. De plus, bien souvent, l'étude des inégalités scolaires, et d'autant plus lors de la comparaison selon l'origine migratoire des jeunes, pêche dans la prise en compte de la multidimensionnalité et de l'intersectionnalité des facteurs explicatifs (Ichou, 2018) et dans l'étude des mécanismes et stratégies qui sont difficilement observables par des analyses exclusivement quantitatives. Les facteurs et mécanismes qui contribuent à la formation des parcours de formations des descendants d'immigrés sont multiples et se situent aux niveaux de l'individu, de sa famille, de l'école, à des niveaux collectifs plus large et sociétaux, ou dans l'intersection entre ces niveaux.

Au vu de ces éléments, nous proposons d'étudier les inégalités de parcours scolaires selon l'origine migratoire par le prisme du paradigme du parcours de vie. Une telle approche place au centre l'analyse des parcours de vie des individus, soit comment l'individu évolue (comment il agit et réagit, comment il construit ses choix) au sein des contextes (historiques, institutionnels, sociaux, familiaux, etc.) en lien d'interdépendance avec ses proches (Elder et al., 2003). Le parcours de vie est donc considéré dans ce travail comme une suite d'événements et de rôles socialement définis que l'individu incarne au fil du temps (Giele & Elder, 1998, p. 22). Entre ces différentes périodes relatives à des rôles se situent des moments de transitions pendant lesquels les individus doivent faire des choix (par exemple choisir entre différents types de formation, entre continuer les études ou travailler, faire d'autres types d'activités).

Les étapes ou états du parcours scolaire (par exemple les degrés scolaires relatifs à l'âge, les niveaux d'école primaire, secondaire inférieure, secondaire supérieure, tertiaire au sein desquels il y a différents types de formation, etc.) ainsi que les moments de transition entre ces étapes (par exemple le passage entre chaque année scolaire, l'orientation effectuée par l'institution scolaire, les moments de choix de formation préalablement définis ou non) sont définis (dans la majorité de cas) par l'institution scolaire et sont principalement liés à l'âge des élèves. Dans ce travail, nous portons donc notre attention sur les étapes scolaires, sur ce qui fait que les étapes (par exemple une année d'école ou une formation donnée) sont achevées avec succès ou non et sur comment les choix scolaires sont faits par l'individu. Plus particulièrement, nous nous intéressons à l'« agentivité » ou l'« agency » des individus (Bernardi et al., 2018; Elder, 1994; Heckhausen & Buchmann, 2018; Schoon, 2007; Schoon & Lyons-Amos, 2016) soit comment les individus construisent leur parcours scolaire en définissant des objectifs, et faisant des choix et en investissant pour atteindre leurs objectifs selon les opportunités rendues possibles par l'institution scolaire, selon les ressources disponibles et en faisant face aux contraintes (Schoon & Lyons-Amos, 2016). Heckhausen et Buchmann (2018) avancent que les individus définissent quels objectifs sont poursuivis et lesquels ne le sont pas selon leurs attentes et leurs valeurs relatives à ces objectifs. Cependant, les objectifs sont aussi construits selon les opportunités et contraintes aisément identifiables et inhérentes à l'organisation du système scolaire. Notre approche théorique considère également que les choix de formation ne se font pas de manière totalement libre et par un calcul rationnel (dans une évaluation purement « économique » de tous les choix possibles) étant donné l'accès inégal aux opportunités de formation et de carrière (Bynner, 2005; Schoon, 2007;

Schoon & Lyons-Amos, 2016) et le poids des normes, des habitudes et des comportements routiniers dans la prise de décision (Etzioni, 1988, 1993, 2000). L'agentivité se déroule et est canalisée, ou délimitée (*bounded* ; Shanahan, 2000), au sein d'opportunités restreintes, et est orientée par les ressources à dispositions, les contraintes, les normes, etc. Or, les attentes et aspirations relatives à la formation sont fortement façonnées (*shaped*) par l'institution scolaire étant donné qu'elle affecte les opportunités et les restrictions (Heckhausen & Buchmann, 2018). Le fait que le parcours de formation est probablement le domaine de la vie le plus largement institutionnalisé, organisé en étapes annuelles (les degrés scolaires qui sont principalement déterminés selon l'année de naissance des élèves) et en moments de transitions (auxquels les opportunités de formations sont également définies par l'institution scolaire) pose la question de l'étendue de la marge de manœuvre laissée par les contextes institutionnels et socio-historiques.

Mais avant de développer davantage l'approche théorique adoptée, il est important de définir les termes utilisés tels que la « trajectoire », l'« état », la « transition » et la « bifurcation ». Une « trajectoire » ou un « parcours »<sup>86</sup> peuvent être considérés comme un modèle de stabilité et de changements à long terme, pendant une partie ou la totalité de la vie d'un individu. Elle est constituée d'une succession d'états, de transitions et d'évènements. Le parcours de formation est composé d'une succession d'états largement institutionnalisés (par exemple les degrés scolaires), de transitions entre différents états (soit des transitions entre degrés scolaires à la fin de chaque année scolaire ou entre des types de formations par exemple entre la formation obligatoire et le niveau secondaire supérieur), et d'évènements (par exemple l'obtention d'un diplôme, un échec éliminatoire). Une « transition » implique souvent un changement, un passage d'un état vers un autre, d'un rôle vers un autre (par exemple élève à l'école obligatoire à apprenti au post-obligatoire). Finalement, un « moment de bifurcation » ou « *turning point* » correspond à un changement important et radical (subjectif ou objectif, souvent irréversible) vers une autre direction de vie. Nous considérons ici, par exemple, l'orientation au sein des filières du secondaire I comme un moment de bifurcation tant elle est définitive et tant l'impact est important sur les opportunités de formation futures et sur les inégalités scolaires et de vie. Nous pouvons également considérer un redoublement comme un *turning point* s'il implique un changement radical dans le parcours. Certains moments de transition au sein du parcours de formation peuvent être considérés comme un moment de bifurcation (Grossetti, Bessin, & Bidart, 2009), non dans le fait qu'elle ne soit pas attendue mais car cela a des conséquences radicales sur les perspectives futures (par exemple lors de l'orientation à la fin du degré primaire qui détermine grandement les opportunités de formation futures). L'utilisation de ces concepts dans l'étude des trajectoires scolaires semble être tout à fait pertinente tant les étapes, les rôles et les attentes envers les enfants et les jeunes sont distincts et institutionnalisés selon les niveaux scolaires dans lequel ils se trouvent. Notons qu'il est intéressant de considérer l'évaluation subjective faite par les individus sur leur transition ou moment de bifurcation étant donné que, par exemple, un redoublement peut être perçu comme un turning point (positif ou négatif).

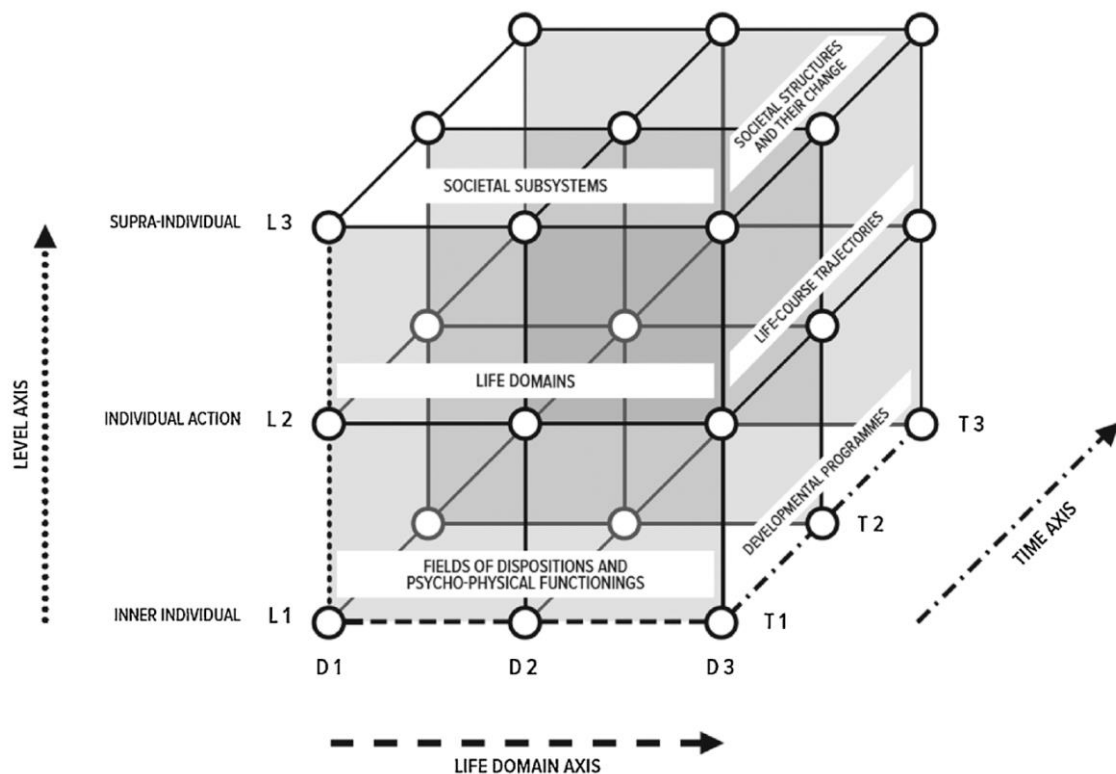
Pour fonder notre approche théorique qui nous permet d'étudier la construction des parcours scolaires dans le temps et les inégalités de parcours scolaires selon l'origine migratoire, nous nous appuyons sur (et adaptons) le « Life Course Cube », outil développé par Bernardi, Huinink et Settersten (2018). Cet outil est une tentative de formalisation d'une vision intégrée des processus du parcours de vie (Bernardi et al., 2018, p. 4) et d'une synthèse des différents principes du paradigme du parcours de

---

<sup>86</sup> Nous utilisons les termes de « trajectoire » et de « parcours » de formation/scolaire de façon indifférenciée tout au long du texte.

vie énoncés entre autres par Elder (1994). Selon Bernardi, Huinink et Settersten (2018), le parcours de vie est considéré comme un processus comportemental multidimensionnel réalisé et vécu par les individus et façonné par des interdépendances et des interactions qui traversent le temps, les domaines et les niveaux. Les notions de niveaux d'interdépendances ou d'analyse (« Level axis » ou L1, L2...), de domaines de la vie (« Life domain axis » ou D1, D2...) et de temps (Time axis ou T1, T2...) constituent les trois axes du cube de parcours de vie (voir Figure 2). Les parcours de vie (ou parcours scolaire) doivent donc être étudiés en considérant la temporalité des vies individuelles, les différents domaines de la vie qui peuvent être interdépendants ainsi que les niveaux/dimensions auxquels se jouent les mécanismes de construction des parcours. Il est également fondamental de prendre en compte les interdépendances entre les trois axes, ou comment l'individu développe son parcours de vie (ou scolaire) dans le temps, dans ses limites et capacités personnelles et au sein du monde qui l'entoure. Nous détaillons ces trois axes au sein des trois parties suivantes (3.1, 3.2 et 3.3) pour les adapter à l'étude des inégalités de parcours scolaires selon l'origine migratoire (voir la Figure 1 à la page 25 pour notre adaptation).

**Figure 2: Le Life Course Cube: temps, domaines et niveaux d'interdépendances**



(Tiré de Bernardi et al., 2018, p. 4)

### 3.1. L'axe des dimensions d'analyse

Bernardi et al. (2018) définissent trois niveaux d'interdépendances ou d'analyse soit l'intra-individuel, l'individuel et le supra-individuel. Le niveau intra-individuel regroupe les conditions, ressources et attributs génétiques, biologiques, physiologiques et psychologiques. Le niveau individuel comprend les situations (états) biographiques qui se produisent dans différents domaines de la vie, soit des réalisations et des caractéristiques socio-structurelles (p. ex. la situation formative, professionnelle, familiale, citoyenne, etc.). Ce niveau comprend également les types et quantités de ressources individuelles qu'un individu mobilise et de tous droits ou privilèges sociaux dont il dispose

pour agir (p. ex. la citoyenneté, les privilèges liés au genre, etc.). Le niveau supra-individuel est constitué par des états et attributs relatifs à des environnements socio-culturels dans lesquels il évolue et qui peuvent affecter les comportements et les choix individuels. Selon ces auteurs, le niveau supra-individuel comprend une multitude de sous-couches qui vont, par exemple, des environnements sociaux proches ou « directes » (relations amicales, familiales, professionnelles) jusqu'à des environnements plus larges tels que les cadres institutionnels, sociaux, culturels, juridiques, économiques (etc.). C'est ce niveau supra-individuel qui définit la structure des opportunités sociétales " externes " pour les expériences, comportements et actions individuels. Ces trois niveaux sont, bien entendu, interconnectés et interdépendants. Par exemple, les ressources au niveau de l'individu ouvrent plus ou moins de portes au niveau supra-individuel. Ou encore, les organisations sociales permettent plus ou moins de marge de manœuvre et d'opportunités d'action aux individus.

Nous adaptons cette notion de cadre d'opportunités, de contraintes et de ressources (ou manques de ressources) relatives à différentes dimensions d'analyse et d'interdépendances au sein de notre approche théorique. Dans notre cas, nous distinguons trois dimensions d'analyse ou de déterminants des inégalités scolaires selon l'origine migratoire, soit les dimensions relatives (1) à l'individu, (2) à la sphère familiale et (3) à la sphère institutionnelle et contextuelle. En distinguant ces trois dimensions, nous considérons que les parcours scolaires ne sont pas uniquement dépendants des compétences scolaires acquises, des aspirations scolaires et de la motivation individuelle, mais également du contexte familial et des institutions et contextes macro-sociaux (ces trois dimensions se retrouvent au sein d'autres études, comme par exemple Kost, 2019; Schoon, 2001; Schoon & Silbereisen, 2009). La prise en compte des sphères familiales et institutionnelles rejoint ici la notion de *Linked lives* (Elder et al., 2003). Le principe des « *linked lives* » avance que les parcours de vie des individus sont liés. Les relations sociales permettent à la fois un soutien (entre autres par l'accès aux ressources) et un contrôle social (par les attentes, les normes, les encouragements, les récompenses et les punitions). Par exemple, les parcours de formations des frères et sœurs aînés peuvent influencer le parcours de formation d'un cadet par le soutien que les aînés peuvent apporter ou par l'exemple de parcours scolaire qu'ils représentent (qu'il soit positif ou négatif). Ou encore, les parcours migratoires et professionnel des parents (s'ils expérimentent une certaine vulnérabilité statutaire ou économique) peuvent impacter les parcours de formations des enfants. Finalement, certains parcours scolaires peuvent être « transformés » positivement ou négativement par les actions des agents institutionnels.

Nous examinons donc deux « sous-couches » de la dimension supra-individuelle que sont les contextes familiaux et institutionnels/structurels (voir notre modèle au sein de la Figure 1 à la page 25). La dimension intra-individuelle n'est pas considérée en tant que telle. Certains éléments d'ordre psychosocial, tels la motivation et les aspirations, les compétences cognitives ou scolaires ou encore certains traits de caractères, l'estime de soi (etc.) se retrouvent au sein de la dimension individuelle. De plus, nous ne distinguons pas explicitement au sein d'une sous-couche distincte l'influence du groupe de pairs ou des membres de la communauté d'origine.<sup>87</sup> Cette délimitation au sein de trois dimensions d'analyse ou de « déterminants » des parcours scolaires est davantage théorique que réelle étant donné que les dimensions d'analyse et les mécanismes individuels, familiaux et institutionnels sont liés et interdépendants. La notion d'interdépendance ou de relation entre les différentes dimensions d'analyse et entre les axes fait partie intégrante de la modélisation du « Life course cube » de Bernardi et al. (2018), ainsi que de notre modèle théorique. Par exemple, l'aspiration scolaire d'un jeune est liée aux aspirations des parents ou encore aux encouragements des

---

<sup>87</sup> Nous considérons l'influence du groupe de pairs comme étant largement liée au type d'établissement scolaire fréquenté, ce qui constitue bien entendu un raccourci. L'influence de la communauté d'origine est reliée à la dimension familiale. Ces regroupements sont réalisés afin de simplifier le modèle théorique.

professeurs, à l'orientation au sein du système à filières et aux normes scolaires, etc. Il existe également des dynamiques relationnelles entre les trois dimensions, par exemple les relations intergénérationnelles ou la collaboration entre les parents et l'école. Cependant, dans l'analyse qualitative des parcours de formations, cette distinction théorique permettra d'observer l'impact de l'alignement (Kim & Schneider, 2005) des aspirations et de la convergence des actions individuelles, familiales et institutionnelles ou, au contraire, de la dissonance, de la divergence des aspirations et des actions de ces trois dimensions sur les parcours de formations (voir chapitre 6 à la page 171). Dans les points suivants, nous introduisons les principaux éléments relatifs aux trois dimensions d'analyse mis en avant au sein de la littérature sur les inégalités scolaires selon l'origine migratoire. L'objectif principal est d'avancer certaines caractéristiques et mécanismes, spécifiques ou non aux descendants d'immigrés, et qui contribuent à la construction des inégalités scolaires selon l'origine migratoire tout au long ou à certains moments précis des parcours scolaires. Ces mécanismes et caractéristiques viennent s'ajouter, s'entremêler avec les effets génériques de l'origine sociale, du genre ou du contexte de scolarisation (qui affectent les parcours indépendamment de l'origine migratoire).

### **3.1.1. Les déterminants individuels**

Dans les déterminants individuels des parcours scolaires, nous distinguons, (1) des différences de niveaux de compétences scolaires, (2), des différences d'aspirations scolaires, d'objectifs de formation ou aspirations<sup>88</sup> et, (3), des différences de motivation, d'estime de soi et d'attitudes, de capacité de résilience (soit la capacité de réaction et/ou d'anticipation face à des défis ou des échecs).

Dans la grande majorité des pays de l'OCDE (Levels & Dronkers, 2008; OECD, 2006, 2012a, 2012b, 2013b), comme en Suisse (Meunier, 2007; Meyer, 2003a; OECD, 2013b), on observe que le niveau moyen de compétences scolaires des descendants d'immigrés est tendanciellement plus bas par rapport à celui des natifs (de parents nés dans le pays de résidence), alors que le celui des immigrés est plus bas que celui des descendants d'immigrés. Or, dans la plupart des pays, les compétences scolaires déterminent dans une large mesure l'accès aux différentes filières (au sein des systèmes à filières) et/ou les opportunités de formations post-obligatoires. Les niveaux moyens de compétences scolaires selon l'origine migratoire contribuent à la formation des inégalités scolaires et de parcours entre les natifs et les descendants d'immigrés. Ainsi, les descendants d'immigrés, et d'autant plus les immigrés, sont désavantagés par leurs performances scolaires ce qui explique (en partie) les inégalités de niveau de formation atteint et de type de formation entreprise. Les différences de performances scolaires entre les individus peuvent être attribuées à des différences intra-individuelles (biologiques, aux capacités cérébrales d'apprentissage, de mémorisation, etc.). Cependant, alors que l'argument d'une aisance, ou au contraire d'une difficulté, d'apprentissage, de mémorisation, etc. peut être mobilisé comme un facteur important qui influence le parcours de formation d'un individu donné, nous considérons qu'on ne peut affirmer que l'existence de différences de performances entre des groupes, (par exemple selon l'origine migratoire, selon l'origine sociale, selon le genre) soient dues à des causes biologiques.<sup>89</sup> Nous nous intéressons davantage aux opportunités environnementales, aux contextes de vie qui permettent de développer, de maximiser ou au contraire qui freinent les capacités individuelles. L'explication des inégalités de performances scolaires entre les groupes est donc pour

---

<sup>88</sup> Les objectifs de formation sont quelques fois mis en relation avec les objectifs professionnels à court ou long termes étant donné les liens forts entre certains métiers et la formation à entreprendre.

<sup>89</sup> Selon nous, les différences biologiques et cérébrales entre les individus (que l'on pourrait qualifier maladroitement d'« innées ») qui peuvent améliorer les performances scolaires sont aléatoirement réparties entre les groupes ethniques, raciaux, nationaux, sociaux, entre les genres, etc. À notre connaissance, aucune étude scientifique solide ne permettrait d'affirmer le contraire avec certitude.



nous essentiellement sociale. Ces différences de performances sont construites tout au long du parcours de formation (Duru-Bellat, 2002; Jencks et al., 1972) dans un processus d'accumulation d'avantages ou désavantages (Bidart, 2018; DiPrete & Eirich, 2006) et sont largement liées à l'origine sociale des parents, puis dans un second temps, aux contextes et aux conditions de scolarisation (Meunier, 2011; OECD, 2006, 2012b), au distance socio-économique et culturelles entre le pays d'origine et celui résidence (De Heus & Dronkers, 2009), etc.

Ces différences de compétences scolaires semblent donc être une des sources du moindre accès aux formations valorisées des descendants. Cependant, plusieurs études (parmi lesquelles Bolzman, Fibbi, & Vial, 2003; Brinbaum & Guégnard, 2012; Caille, 2005; Jonsson & Rudolphi, 2011; Nygård, 2017; Tjaden & Hunkler, 2017; Tjaden & Scharenberg, 2016; Vallet, 1996) ont confirmé certains avantages de la seconde génération. En effet, les descendants d'immigrés ont en général des aspirations scolaires plus élevées en comparaison avec des natifs d'origine sociale ou de performance scolaire similaire. Ainsi, si l'on replace cette réalité au sein de la théorie avancée par Boudon (1973), l'effet secondaire de l'origine sociale ne serait pas le même selon si l'on a ou pas un background migratoire. Griga (Griga, 2014; Griga & Hadjar, 2014) nomme cela comme étant l'effet secondaire de l'origine migratoire. L'effet primaire de l'origine migratoire correspond au désavantage scolaire (linguistique, selon l'âge à l'arrivée) des enfants ayant un background migratoire alors que l'effet secondaire correspond à l'avantage de ceux-ci à compétences scolaires et origine sociale égales. Cette réalité peut être liée au fait que les descendants d'immigrés considèrent davantage la formation comme un moyen d'ascension sociale, d'atteindre un emploi mieux rémunéré et valorisé par rapport à la place occupée par leurs parents (Bolzman et al., 2003) ou encore au fait qu'ils intériorisent les normes scolaires (Kao & Thompson, 2003). D'autres chercheurs (Feliciano, 2005; Ichou, 2014, 2018; Kao & Tienda, 1995) affirment que les aspirations élevées au sein des familles d'origine immigrée peuvent être liées au fait que la migration est un processus sélectif. Les individus qui migrent sont principalement ceux qui développent un projet de mobilité sociale et le projet de mobilité sociale des parents a un impact sur les aspirations scolaires de leurs enfants. Cependant, on observe quelques différences entre les groupes d'origine migratoires diverses. Par exemple, en France les Maghrébins et les femmes ont des aspirations scolaires plus élevées en comparaison avec les autres origines migratoires et les hommes (Brinbaum & Cebolla-Boado, 2007; Brinbaum & Guégnard, 2012; Brinbaum & Kieffer, 2005; Caille, 2005). D'autres chercheurs (Abrassart, Busemeyer, Cattaneo, & Wolter, 2017; Bader & Fibbi, 2012; Fernandez-Kelly, 2008; Kao & Tienda, 1995; Krahn & Taylor, 2005; Nygård, 2017; Tjaden & Hunkler, 2017) introduisent l'idée que certains descendants d'immigrés développent des ressources psychologiques, comme une capacité de résilience, une motivation proactive, un optimisme de l'immigré, une haute estime de soi (etc.) qui sont des éléments centraux à l'explication des ascensions sociales inattendues (qui vont à l'encontre de la norme statistique). Neuenschwander et Garret (2008a), dans le contexte suisse, ont montré l'impact de l'auto-estime des capacités scolaires et les valeurs personnelles (par exemple les représentations du succès professionnel et financier) sur les capacités à contourner les normes scolaires. L'hypothèse posée est donc que les descendants d'immigrés ont une auto-estime de leurs capacités scolaires élevée et des valeurs qui font qu'ils parviennent plus souvent à échapper aux normes scolaires et à emprunter les chemins détournés de la mobilité intergénérationnelle. De plus, Portes et Fernandez-Kelly (Fernandez-Kelly, 2008; Portes & Fernandez-Kelly, 2008) mettent en avant l'importance fondamentale de la capacité d'adaptation et de la mobilisation de certaines ressources clés dans les parcours des jeunes désavantagés qui atteignent le niveau universitaire. Ceux-ci profitent davantage par exemple de la présence de professeurs et de conseillers afin d'obtenir les informations qui leurs sont nécessaires telles des opportunités de travail ou de bourses d'études. Stanton-Salazar et Dornbusch (1995), dans leur étude des étudiants d'origine

mexicaine engagés au sein d'une *high school* aux États-Unis, mettent en avant l'importance des capacités des individus bilingues à entretenir et à mobiliser des relations sociales avec des *significant others*, soit certains professeurs et conseillers d'orientation, qui leur permettent d'accéder aux informations et aux ressources scolaires. Les aspirations scolaires et professionnelles de ces jeunes seraient alors influencées positivement par la formation de liens instrumentaux avec des agents institutionnels, alors qu'au contraire elles ne sont pas influencées par le capital social du groupe de pairs (qu'il soit majoritairement hispanophone ou anglophone).<sup>90</sup> Finalement, la plus grande proportion des descendants d'immigrés à réaliser de longues études pourrait s'expliquer également par le fait que certaines communautés soient discriminées sur le marché du travail et sur le marché de l'apprentissage. Ainsi, une partie d'entre eux anticipe ces difficultés par une formation accrue ou reprend des études après avoir tenté de s'insérer sur le marché de l'emploi ou de l'apprentissage dual. En Suisse, une certaine discrimination sur le marché de l'apprentissage envers les jeunes, et plus particulièrement les hommes, originaires de Turquie et des pays d'ex-Yougoslavie (et dans une moindre mesure du Portugal) a été mise en avant (Fibbi et al., 2003; Haerberlin et al., 2004; Imdorf, 2007a, 2007b, 2017; Imdorf & Seiterle, 2015; Wanner & Fibbi, 2009) et pourrait avoir un impact positif sur la volonté de continuer les études afin de se doter de formations plus largement valorisées et d'accéder à des marchés de l'emploi moins discriminatoires.

Ces éléments tirés de la littérature illustrent l'importance de la prise en compte des caractéristiques et ressources relatives à l'individu mais également de l'importance de la prise en compte des interdépendances avec les dimensions familiales et institutionnelles dans la construction dans le temps des parcours scolaires. Par exemple, un parent (membre de la famille, amis, agents institutionnels) devient un *significant other* uniquement lorsque cette personne est disponible et motivée à aider un jeune (il veut aider et dispose de ressources et informations nécessaires) et lorsque le jeune lui-même est réceptif à la recherche et est réceptif à l'aide et au soutien.

### 3.1.2. Les déterminants familiaux

En plus des caractéristiques individuelles, les caractéristiques et les mécanismes au sein de la sphère familiale (parents, membres de la famille et réseau de connaissance, réseau social des membres de la famille et du jeune) ont un impact prépondérant sur les parcours scolaires des jeunes. On développe ici particulièrement les liens entre les résultats et parcours scolaires des jeunes et le capital culturel, économique et social au sein de la famille ainsi que les aspirations parentales, l'investissement parental et les ressources disponibles au sein de la fratrie.

Le lien entre l'origine sociale et le niveau de formation se vérifie chez les descendants d'immigrés à l'égal qu'au sein des populations non mobiles. Plus le capital humain ou culturel des parents sont élevés, plus les enfants atteindront un niveau de formation élevé. L'origine sociale est considérée comme le premier facteur explicatif du niveau de formation et des inégalités scolaires (Sirin, 2005). Or, en Suisse, l'origine migratoire des jeunes indique un niveau spécifique de formation des parents (de capital culturel ou humain) (Meyer, 2003a; Wanner & Fibbi, 2009) et les inégalités scolaires selon le pays d'origine des jeunes sont largement liées à l'origine sociale des parents (Bolzman & Gomensoro, 2011; Meyer, 2003a). Le capital culturel importé du pays d'origine, approché par le niveau de formation des parents acquis au pays d'origine, est donc fondamental dans l'explication des

---

<sup>90</sup> Selon les auteurs, les mexicains d'origine peinent à constituer des relations sociales avec des pairs d'un milieu social élevé, ce qui pourrait éventuellement influencer leurs aspirations vers le haut. Ils expliquent cette difficulté par le *tracking* et la ségrégation spatiale qui ne permettent pas ou peu de mixité sociale au sein des établissements scolaires.

résultats scolaires (moindres ou plus élevés). Cependant, cette relation n'explique pas entièrement les inégalités selon l'origine migratoire (comme c'est le cas en Suisse ; Glauser, 2018; Laganà, Chevillard, & Gauthier, 2014). De plus, l'origine sociale impacte différemment le parcours scolaire selon l'origine ethnique ou nationale, le genre et l'âge (Payet & Henriot-Van Zanten, 1996; Sirin, 2005; Storen & Helland, 2010).

Au-delà de l'effet de l'origine sociale, nous pouvons également mentionner plusieurs caractéristiques et mécanismes spécifiques aux familles d'origine immigrée qui expliquent les différences scolaires de leurs enfants (aussi bien les cas de meilleure que de moins bonne réussite). Les parents des descendants d'immigrés ont généralement des aspirations scolaires et professionnelles plus élevées pour leurs enfants par rapport aux natifs à origine sociale égale ce qui peut être expliqué par le fait que l'immigration est un processus sélectif et que les projets migratoires sont le plus souvent intrinsèquement marqués par une volonté de mobilité sociale (Bader & Fibbi, 2012; Kao & Tienda, 1995; Raleigh & Kao, 2010). Cet élément va à l'encontre des théories bourdieusiennes et boudonniennes sur les liens entre origine sociale et aspirations parentale. Or, des aspirations parentales élevées ont un impact positif sur les compétences scolaires et sur la représentation du niveau de compétence des enfants (Neuenschwander, Vida, Garrett, & Eccles, 2007). Les parents immigrés valorisent davantage les cursus scolaires (baccalauréat et université) et dévalorisent les cursus professionnels (Brinbaum & Kieffer, 2005). De plus, les parents des milieux populaires ont tendance à citer des métiers largement reconnus et valorisés (enseignant, avocat, médecin, informaticien), qui représente le plus grand succès professionnel possible, des revenus conséquents, des possibilités d'emploi multiples (donc peu de chances de se retrouver au chômage) et qui représentent au final une sortie claire de la condition ouvrière et des positions subalternes (Poullaouec, 2004). Dans la même logique, Delay (2014) et Bolzman et al. (2003) montrent dans les contextes romand et suisse, que les parents immigrés qui se retrouvent au sein de la classe ouvrière ont fortement envie que leurs enfants empruntent l'ascenseur social et échappent ainsi à la condition ouvrière, marquée par la pénibilité physique dans laquelle ils se situent souvent. Les aspirations élevées des parents sont le résultat d'une volonté de mobilité sociale intrinsèque au projet migratoire, d'un report de l'ambition scolaire des parents sur leurs enfants lorsqu'ils estiment qu'ils ont été privés de formation. Dans ce dernier cas, les enfants se considèrent comme redevant face aux sacrifices consentis par les parents (Baum & Flores, 2011; Fuligni, 1997; Nicholas, Stepick, & Dutton Stepick, 2008). Quelle que soit la forme de l'encouragement, les parents ayant des aspirations élevées (souvent universitaires) pour leurs enfants ont un impact positif sur les performances scolaires, sur la motivation des enfants à poursuivre leur formation et au final sur les parcours scolaires empruntés (Glick & White, 2004; Neuenschwander et al., 2007; Tjaden & Scharenberg, 2017; Zhou, Lee, Vallejo, Tafoya-Estrada, & Xiong, 2008). Ces encouragements constituent donc une source motivationnelle incontestable pour les enfants (Bader & Fibbi, 2012).

Les parcours scolaires des descendants d'immigrés sont également influencés par la mobilisation parentale et familiale, par le soutien concret qu'ils peuvent apporter tout au long du parcours de formation. Schnell (2014) distingue deux composantes à la mobilisation parentale : le contrôle parental, soit le fait de contrôler la bonne réalisation des tâches scolaires, le fait de discuter de l'école avec les enfants, et la participation parentale, soit le fait d'aider concrètement dans la réalisation des tâches scolaires et d'entretenir des relations avec l'école et les agents scolaires. Lorsque les parents, ou d'autres membres de la famille aident et soutiennent concrètement les jeunes, entre autres en discutant de l'école avec eux, ces derniers ont tendance à mieux réussir (Glick & White, 2004). Crul (2013) observe également un impact positif du fait que les parents turcs contrôlent le temps passé à faire les devoirs (ils offrent ainsi un cadre adapté sans pour autant les aider dans la

réalisation), discutent de la formation avec leurs enfants et entretiennent des contacts fréquents avec l'école sur le taux d'accès aux filières les plus élevées et sur les chances de continuer vers des études supérieures dans plusieurs pays européens. Cependant, dans le cas des familles immigrées, les possibilités et capacités de fournir du soutien concret, de se mobiliser, de développer une relation durable avec les institutions scolaires peuvent être compromises par une mauvaise maîtrise de la langue locale ou par un niveau de formation limité. Par exemple, le fait de parler de l'école avec les enfants est bien plus fréquent que l'aide concrète aux devoirs dans le cas des familles turques en Europe (Schnell, 2014). Le capital linguistique de la langue locale (limité) possédé par les parents et les membres de la famille pourrait constituer un obstacle. Bleakley et Chin (2008) montrent aux États-Unis qu'un bas niveau de maîtrise de l'anglais par les parents a un impact négatif sur les compétences scolaires et sur la fréquentation de l'offre préscolaire et augmente les chances d'arrêt de la formation et de redoublement. Dos Santos et Wolff (2011) observent également en France l'importance du niveau de maîtrise du français par les parents. Selon eux, l'impact positif du niveau de formation des parents sur la scolarisation des enfants est moindre lorsque les parents rencontrent des difficultés à parler français. Le niveau de maîtrise de la langue facilite donc le transfert de compétences des parents immigrés aux descendants. En Suisse, Coradi Vellacott et Wolter (2004) expliquent, par exemple, que l'aide concrète de certains parents est limitée non seulement par leur background scolaire qui fait qu'ils ne peuvent aider à la réalisation des devoirs à partir d'un certain niveau de formation de leurs enfants, mais également souvent par une mauvaise maîtrise de la langue locale qui peut compromettre la communication et les relations entre les parents et l'école, les connaissances acquises par les parents sur le fonctionnement du système scolaire.

Malgré les possibilités et les ressources limitées de certains parents, ces derniers peuvent mettre en place des stratégies de mobilisation du capital social de leur réseau social (amis, connaissances et relations avec les agents institutionnels) pour combler les manques de ressources au sein de la famille (par exemple afin d'obtenir des informations sur le fonctionnement du système de formation et/ou du soutien concret). En Suisse, les parents immigrés souhaitent une collaboration plus intense avec le corps enseignant par rapport aux parents suisses, souvent pour compenser les manques d'information et d'aide concrète qu'ils pourraient apporter à leurs enfants (Neuenschwander et al., 2005). Aux États-Unis, Zhou (Zhou, 2005; Zhou & Bankston, 1994) observe que certaines lacunes en capital culturel et linguistiques peuvent être compensés par le capital social sous la forme de normes familiales, valeurs et réseaux. La présence d'une communauté ethnique importante et resserrée (vietnamienne et chinoise dans ce cas) mobilisée par les parents fonctionne comme une structure qui procure des ressources facilitant l'accès aux bonnes écoles et qui promeut la réussite scolaire (souvent par le développement d'une concurrence intra-communautaire entre les familles) par des normes et valeurs familiales et communautaires concordantes et fortes. Cependant, il est difficile de penser que le capital social (mobilisé par la famille au sein de la communauté ethnique ou ailleurs) peut contrecarrer entièrement et dans tous les cas les conditions économiques précaires ou les lacunes scolaires des parents. Au contraire, les parents dotés de capitaux scolaires, culturels, économiques et linguistiques élevés sont les plus à même de mobiliser le capital social et ethnique (au sein de la communauté ethnique). Par exemple, les parents bilingues (ceux qui maîtrisent la langue d'origine et la langue locale) et disposant d'un capital scolaire et culturel élevé peuvent maintenir l'accès aux ressources et connaissances au sein de la communauté ethnique tout en étant capables d'interagir avec les institutions sociales comme l'école (Glick & White, 2004).

Finalement, au sein des déterminants et mécanismes familiaux, nous observons l'influence de la fratrie qui peut être différente selon la taille de la fratrie et le rang de l'individu (ainé ou cadet) au sein de cette dernière. Portes et Fernandez-Kelly (2008) mettent en avant certaines différences entre

les aînés (ou les premiers cheminier au sein système scolaire du pays de résidence) et les cadets. Les aînés ouvrent la voie et se retrouvent souvent seuls face aux institutions scolaires lorsque l'implication parentale (soutien concret dans les tâches scolaires et soutien lors des moments de choix) est limitée par leur maîtrise linguistique, par un faible capital scolaire et par leurs connaissances sommaires du fonctionnement du système scolaire. De plus, les aînés doivent souvent assumer le rôle de traducteur entre les parents et les institutions (scolaires ou autres) au sein du pays de résidence.<sup>91</sup> Crul (2000) a montré par exemple que ce sont souvent les aînés qui aident concrètement les cadets dans la réalisation des tâches scolaires et qui les informent du fonctionnement du système scolaire, d'autant plus lorsque les parents ne peuvent le faire, ce qui augmente les chances des cadets d'être orienté au sein des filières à exigences élevées en Allemagne et en Autriche. D'ailleurs, plus le nombre de frères et sœurs est élevé, plus les cadets reçoivent du soutien et bénéficient du capital social de la fratrie (Moguérrou & Santelli, 2012; Schnell, 2014). La fratrie viendrait ainsi combler un investissement et une participation parentale limitée (Fibbi et al., 2015). De plus, les choix de formation faits par les aînés sont parfois considérés comme des parcours scolaires de référence et peuvent influencer (également négativement) les choix faits par les cadets (Schnell, 2014).

Pour résumer, l'impact des caractéristiques et ressources familiales, l'influence des différents membres de la famille mais également l'histoire migratoire de la famille qui détermine grandement le désir de mobilité (Santelli, 2013) sont des éléments fondamentaux dans l'explication des parcours empruntés par les descendants d'immigrés. Mais comme nous le montre Zéroulou (1988), ces différentes caractéristiques parentales et familiales (l'origine sociale, les aspirations, le soutien et la mobilisation des parents et des membres de la famille) vont souvent de pair et influencent conjointement les parcours scolaires des enfants.

### **3.1.3. Les déterminants institutionnels et de contextes de scolarisation**

Dans cette partie, nous considérons les répercussions de l'organisation du système éducatif et des pratiques des agents sur les résultats et les parcours scolaires des descendants d'immigrés. Nous commençons par traiter de l'impact de la sélection au sein de filières hiérarchisées et du manque de perméabilité, des offres de passerelles de transition, des conditions de scolarisation et de la discrimination institutionnelle sur les l'acquisition des compétences scolaires, sur les opportunités de formation et, plus largement, sur la construction des parcours scolaires. La notion de discrimination institutionnelle, formalisée par Gomolla et Radkte (2009), constitue une synthèse essentielle des divers mécanismes intrinsèques à l'organisation du système scolaire (et souvent non perçus pas les agents scolaires) qui mènent vers une relégation scolaire de certains groupes de descendants d'immigrés. Nous considérons ces divers éléments et mécanismes présentés plus bas comme faisant partie d'un système de discrimination institutionnelle (voir le chapitre 2.3.2 à la page 80). La notion de discrimination institutionnelle est centrale à notre approche théorique et est prise en compte au moment de l'analyse. En effet, nous pensons que les inégalités de parcours scolaires selon l'origine migratoire ne sont pas (ou très peu) le résultat de discriminations conscientes et directes mais plutôt le résultat de mécanismes cachés, inconscients, intériorisés et institutionnalisés qui se jouent au sein des diverses étapes des parcours scolaires, aux moments de transitions. Le fonctionnement même du système scolaire provoque une relégation scolaire progressive et à chaque étape du parcours scolaire de certains groupes (par exemple, les jeunes originaires d'ex-Yougoslavie, du Portugal et de Turquie).

---

<sup>91</sup> Cet élément peut être un poids pour certains ou, au contraire, constituer une possibilité d'acquérir des compétences (maîtrise des démarches administratives, traduction, connaissance du système scolaire, etc.) qui pourraient servir pendant la scolarité.

Ainsi, il est central de prendre en compte la dimension temporelle de la formation des inégalités. Prendre en compte la discrimination institutionnelle (Gomolla, 2006; Gomolla & Radtke, 2009) évite d'occulter, par l'observation transversale, le cumul progressif des désavantages produits au sein des institutions, volontairement ou involontairement, et qui contribuent à la construction des inégalités selon l'origine migratoire.

L'organisation et la structure des systèmes éducatifs sont considérés comme centraux dans la plus ou moins grande reproduction des inégalités selon l'origine sociale et migratoire (Andersen & Van De Werfhorst, 2010; Hanushek & Wössmann, 2006; Meyer, 2015; OECD, 2009, 2013c; Pfeffer, 2008; Van de Werfhorst & Mijs, 2010). Les systèmes à sélection précoce et peu perméables (par exemple présents en Allemagne, Autriche et dans la majorité des cantons suisses) orientent largement les descendants d'immigrés à origine sociale modeste au sein des filières préprofessionnelles ce qui réduit leurs opportunités de formation et leur probabilité d'atteindre les formations tertiaires (Buchmann, Koomen, Imdorf, & Basler, 2016; Falter, 2012; Falter & Wendelspiess Chávez Juárez, 2011; Glauser, 2015; Hupka-Brunner et al., 2011). Au contraire, les systèmes éducatifs à sélection tardive (en France, Suède et Belgique) tendent à réduire les inégalités scolaires entre les groupes migratoires étant donné que les familles disposent davantage de temps pour s'adapter au fonctionnement du système, pour s'informer des différentes possibilités de formation (Vallet, 1996) et parce que les systèmes sont plus perméables ce qui leur offre davantage de possibilités de refaire leur retard (Alba, Handl, & Müller, 1994; Crul, 2013; Crul & Schneider, 2009; Crul, Schnell, Herzog-Punzenberger, et al., 2012; Schnell, 2014). Lüdemann et Schwerdt (2010, 2012) mentionnent le fait que

En Suisse (et en Allemagne), l'orientation précoce est largement corrélée au milieu social d'origine, ce qui pénalise les jeunes de la seconde génération d'origine modeste (Kristen & Granato, 2007; Meyer, 2003a).<sup>92</sup> Déjà dans les années 80, Allemann-Ghionda et Lusso-Cesari, (1986) mettaient en avant l'impact non négligeable sur l'équité de la sélection précoce, principalement basée sur la maîtrise de la langue locale et sur les compétences en mathématiques, des enfants des travailleurs immigrés italiens scolarisés en cours de route. Plus récemment, plusieurs études (M. Beck, 2016; Buchmann et al., 2016; Glauser, 2015; Haeblerlin et al., 2004; Kronig, 2007) mettent en avant l'existence de discriminations lors de la première sélection à compétences égales et le fait que la première sélection ne dépende pas uniquement des compétences scolaires mais aussi de l'origine sociale, migratoire et du genre. Les jeunes femmes suisses fréquentent deux fois plus la filière à exigences élevées par rapport aux jeunes hommes étrangers (Haeblerlin et al., 2004). À origine sociale égale, Felouzis, Chamillot et Fouquet-Chauprade (2010, 2016) observent que certains cantons suisses-allemands (Zurich, Saint-Gall, Thurgovie, Argovie) relèguent davantage les élèves migrants au sein des filières les moins exigeantes où ils sont les moins susceptibles d'acquérir des compétences scolaires élevées et où les opportunités de formations post-obligatoires sont formellement restreintes. Cependant, on observe des variations importantes entre les origines migratoires (Glauser, 2015; Gomensoro & Bolzman, 2016a). En effet, les descendants d'immigrés d'origine sociale modeste cumulent un double désavantage. Premièrement, leurs performances scolaires sont moindres (principalement de par leur origine sociale modeste) ce qui fait qu'ils sont plus souvent orientés au

---

<sup>92</sup> Nous n'abordons pas l'orientation au sein de l'éducation spécialisée bien que celle-ci soit bien plus fréquente pour les enfants étrangers que pour les enfants suisses (Bolzman & Gomensoro, 2011; Coradi Vellacott & Wolter, 2004). L'orientation des enfants d'origine immigrée ne dépend d'ailleurs pas uniquement des compétences scolaires (Rosenberg et al., 2003). En 1999, en plein pic d'immigration du Kosovo vers la Suisse, le CDIP avait dû distinguer clairement les descendants d'immigrés albanophones d'ex-Yougoslavie qui sont pour la plupart nés en Suisse et au bénéfice d'un permis B et les enfants et adolescents albanophones réfugiés afin que les premiers ne soient pas orientés au sein des classes spéciales d'accueil pour les réfugiés (CDIP, 1999).

sein des filières basses qui limitent la progression des performances scolaires et les opportunités de formations post-obligatoires. Deuxièmement, à compétences égales, ils sont davantage susceptibles d'être orientés au sein des filières basses à cause de leur origine modeste et de leur appartenance ethnique (Lüdemann & Schwerdt, 2013).

La fréquentation de filières hiérarchisées détermine également, dans une large mesure, les conditions de scolarisation, les relations de pairs, les normes scolaires, etc. Dans le contexte français<sup>93</sup>, Felouzis et Perroton avancent que la concentration d'élèves à compétences scolaires faibles (et donc indirectement d'origine sociale modeste et issus de la migration) « induisent des attentes éducatives plus faibles de la part des enseignants, voire une remise en cause des normes et des standards scolaires eux-mêmes par un effet de dominance » (Felouzis & Perroton, 2009, p. 97). Les enseignants sont plus pessimistes quant aux capacités de ces élèves et à leur avenir et baissent leurs exigences pédagogiques, accentuant encore plus l'écart de compétences scolaires. Les élèves sont également découragés et leurs ambitions restreintes. « Eux aussi développent une forme de fatalisme peu propice à l'apprentissage scolaire. Les établissements relégués produisent ainsi de l'échec scolaire, non pas obligatoirement parce qu'ils sont « inefficaces » ou parce qu'ils sont mal gérés ou peu mobilisés, mais bien plus parce qu'ils rassemblent des élèves trop faibles et trop homogènes scolairement. » (Felouzis & Perroton, 2009, p. 97).

Or, nous pourrions penser que des mécanismes du même ordre se jouent au sein de la filière préprofessionnelle (à exigences basses) en Suisse où la hiérarchisation est largement institutionnalisée, où les niveaux d'exigences sont adaptés au sein même des programmes scolaires, et où se retrouvent concentrés les élèves d'origine immigrée, défavorisés socialement et scolairement. Fibbi et al. (2015) montrent, qu'à l'école primaire, la grande majorité des descendants d'immigrés d'ex-Yougoslavie et de Turquie sont scolarisés au sein de classes composées majoritairement d'élèves natifs (plus de 70%) alors qu'après la première sélection, ce taux diminue abruptement (les classes sont hétérogènes dans la filière préprofessionnelle alors qu'elles ne le sont pas dans la filière pré-gymnasiale). « Dès lors que le *peer-group* devient l'étalon de toutes choses (...). Ce contrôle social exercé par les pairs s'observe aussi dans le rapport à l'école et à la culture scolaire et dans la propension à accepter –ou non– comme désirables les buts institutionnels de l'école. Ainsi, la ségrégation dans les établissements, en séparant les élèves en fonction de leur origine ethnique et sociale, conduit les enfants à « grandir entre pairs », en constituant de véritables « filières » de renforcement, voire de production, des habitus sociaux dont les « collèges de banlieue » représentent l'un des paradigmes les plus connus. » (Felouzis & Perroton, 2009, p. 98). Les systèmes scolaires à filières hiérarchisées contribuent alors grandement à l'homogamie sociale et migratoire au sein des classes d'écoles et déterminent les conditions de scolarisation, les programmes scolaires et, au final, les aspirations et normes scolaires institutionnelles et intériorisées par les jeunes. Les jeunes incorporent des représentations des champs des formations possibles relatives à leur classe d'école ou à leur filière, et les utilisent lors des prises de décisions (Heckhausen & Buchmann, 2018). L'effet du groupe de pairs ne peut alors être dissocié du type d'organisation du système scolaire (Entorf & Lauk, 2008).

Au niveau post-obligatoire, les descendants d'immigrés semblent également être désavantagés et subissent une certaine discrimination lors de la recherche de places d'apprentissage en entreprise alors qu'ils sont largement orientés vers ce type de formation. Ils ont deux fois moins de probabilité de trouver une place d'apprentissage (les immigrés ont 4 fois moins) par rapport aux jeunes

---

<sup>93</sup> Dans le contexte français, la ségrégation sociale et ethnique est principalement le résultat de la ségrégation spatiale. Alors que dans le contexte suisse elle est principalement le résultat de l'organisation du système scolaire en filières.

d'origine suisse. Au début des années 2000, les jeunes de nationalité étrangère devaient également postuler auprès de trois fois plus d'entreprises par rapport aux jeunes suisses avant de trouver une place d'apprentissage (Imdorf & Seiterle, 2015).<sup>94</sup> Le système de sélection des apprentis désavantage les jeunes de familles immigrés car les parents disposent d'un capital social restreint (particulièrement des connaissances limitées du tissu économique local et des patrons d'entreprises ou des maîtres d'apprentissage) (Haeberlin et al., 2004). Imdorf (2007b, 2017a, 2018) montre également que les jeunes originaires d'ex-Yougoslavie et de Turquie sont clairement discriminés lorsqu'ils recherchent une place d'apprentissage au sein d'une PME. Les *gatekeepers* ont peur d'engager un jeune originaire de ces pays (particulièrement les hommes) car, selon eux, ils maîtrisent moins bien la langue locale, ils s'intègrent moins facilement au sein des équipes et ils attirent des clients de ces pays qui peuvent poser problème (par exemple dégrader l'image de l'entreprise).

Cependant, nous ne pouvons considérer que toute organisation institutionnelle sélective est uniquement créatrice d'inégalités. Certains aspects et transformations du système éducatif vont vers une plus grande équité. C'est le cas par exemple du développement des passerelles entre les différents niveaux de formations post-obligatoires. La maturité professionnelle permet le passage d'une formation professionnelle du secondaire II vers une formation générale du tertiaire (Falter & Wendelspiess Chávez Juárez, 2016; Imdorf et al., 2017; Murdoch, Guégnard, Griga, Koomen, & Imdorf, 2016) ce qui offre des possibilités de mobilité dans une deuxième partie du parcours scolaire. Cependant, les différents chemins vers les formations tertiaires sont empruntés dans des proportions différentes selon l'origine sociale et migratoire (Murdoch et al., 2016), au bénéfice de certaines groupes, soit les jeunes d'originaires des pays d'Europe de l'Ouest et du Sud, et en défaveur d'autres, soit les individus originaires d'ex-Yougoslavie, de Turquie et du Portugal (Murdoch et al., 2017). D'autres mesures peuvent avantager les descendants d'immigrés, comme par exemple la sélection des apprentis au sein des réseaux d'entreprises formatrices qui est davantage équitable et moins sujette à la discrimination (Leemann et al., 2016). De plus, certains agents du système éducatif et *gatekeepers* du marché de l'apprentissage en entreprise peuvent constituer des ressources motivationnelles et en capital social important. Stanton-Salazar et Dornbusch (1995) ou Portes et Fernandez-Kelly (2008) nomment ces personnes comme étant des *significant others*, des personnes (ou des mesures de soutien) capables d'informer les jeunes, de les motiver, de développer et soutenir leur aspirations ascendantes mais également de leur fournir des ressources (économique ou en soutien scolaire concret). Les auteurs de ces études montrent comment, en plus de l'influence de l'origine sociale, les aspirations, les projets de formation sont dépendants de la formation de liens instrumentaux avec des agents institutionnels (par exemple des professeurs et des conseillers d'orientation). Dans le contexte Suisse et Européen, le capital social et les ressources rendues accessibles par les agents institutionnels permettent à certains d'emprunter des trajectoires de mobilité scolaire élevée alors qu'ils faisaient face à de multiples obstacles d'ordre individuel, familial ou institutionnel (Bader & Fibbi, 2012; Gomensoro & Bolzman, 2016b; Schnell, 2014; Schnell, Keskiner, & Crul, 2013).

### 3.2. L'axe du temps

Le deuxième axe de notre modèle d'analyse est le temps. On ne peut étudier les parcours scolaires sans considérer la notion du temps. De par sa définition même, les parcours de vie, et d'autant plus les parcours scolaires, se déroulent dans une temporalité largement institutionnalisée

---

<sup>94</sup> Le début des années 2000 correspond à une période de forte pénurie de places d'apprentissage en Suisse. Nous faisons référence à cette période car les individus que nous étudions entraient dans la formation post-obligatoire à cette période.



en étapes et périodes de transitions (Heckhausen & Buchmann, 2018). Il s'étudie ici par la prise en compte de l'évolution des situations formatives (états) dans le temps. En plus de cela, plusieurs types de processus se déroulent dans le temps. Le parcours scolaire est considéré comme étant un processus de développement (des compétences scolaires, des ressources) ou de *life-span development* (Elder et al., 2003) et de cumul des (dés)avantages (par exemple institués en diplômes, ou un cumul (ou manque) de ressources individuelles, familiales et institutionnelles) (DiPrete & Eirich, 2006; Schoon & Silbereisen, 2009). De plus, les ressources, contraintes et normes relatives aux sphères familiales et institutionnelles/contextuelles peuvent varier dans le temps, à différents moments du parcours scolaire. Or, les variations dans le temps peuvent impacter la construction des parcours scolaires. On peut penser par exemple à un étudiant qui était très soutenu et encouragé par un professeur et qui ne l'est plus l'année suivante avec un autre. Ou encore une situation familiale qui se dégrade (divorce des parents, maladie ou décès d'un parent, etc.) et qui provoque un changement de soutien concret et d'aspirations parentales. Finalement, la dimension temporelle doit être également considérée dans son anticipation faite par les individus (Bernardi et al., 2018). Les estimations des chances de réussite d'une formation, les aspirations ou les plans futurs (professionnels, familiaux, etc.) influencent les choix de formation qui sont réalisés aux moments de transitions.

Deux concepts temporels de l'approche de parcours de vie nous sont utiles dans l'analyse des parcours scolaires. Premièrement, le concept de *path dependency* affirme qu'une situation de vie (ou formative) actuelle est le résultat du parcours passé, de l'histoire biographique et des ressources ou au contraire des désavantages acquis et accumulés (Bernardi et al., 2018). Le champ des possibles est ainsi restreint (ou pas) selon le parcours, les ressources acquises et les décisions passées. Par exemple, il n'est pas possible d'accéder directement à une formation gymnasiale qui mène à l'université si l'on n'a pas acquis les compétences scolaires nécessaires, si l'on n'a pas été orienté au sein de la filière de secondaire I qui y permet l'accès et si l'on a entrepris une formation professionnelle. Plus le parcours est construit, plus rebrousser chemin est considéré comme difficile (nécessitant un investissement important de ressources par l'individu). Les parcours scolaires peuvent donc être « enclavés » ou canalisés par des situations ou des décisions critiques passées.

Deuxièmement, Heckhausen et Buchmann (2018) développent le concept de *canalization* (qui comporte des similitudes avec celui de *path dependency*) qui concentre davantage son attention sur l'orientation ou « canalisation » des parcours de vie imposée par les structures et institutions sociales (sans pour autant oublier les processus de développements individuels). Ils illustrent ce concept par la métaphore d'un individu (disposant de ressources acquises au fil du temps) qui descend de la montagne par un chemin qui se sépare progressivement en plusieurs au sein de différentes vallées. Les vallées ou chemins sont définis par les institutions et normes sociales et l'individu doit choisir quelle vallée emprunter (également selon ses ressources). Cette métaphore est frappante lorsqu'elle est transposée aux parcours scolaires qui se construit au sein des opportunités de formation largement définies par les ressources des élèves et par les opportunités proposées par l'institution scolaire (Schoon, 2015). Les chemins accessibles peuvent donc être limités (ou devenir risqués) selon les expériences et acquis du passé et changer de chemin est considéré comme plus compliqué que de suivre le chemin déjà tracé et entrepris. Selon Heckhausen et Buchmann (2018), l'agentivité est centrale dans deux cas de figure: (a) au moment de choisir (moment souvent défini par l'institution scolaire) entre deux vallées, et (b) lorsqu'un individu fait l'effort d'échapper à un chemin balisé et doit gravir la montagne pour atteindre une autre vallée (transition non prévue par l'institution scolaire).

### **3.3. L'axe des domaines de la vie**

Le dernier axe du «Life Course Cube » (Bernardi et al., 2018) et de notre adaptation à l'étude des inégalités de parcours scolaires selon l'origine migratoire est constitué des différents domaines de la vie (scolaire, professionnel, familial, migratoire, citoyenneté, etc.). Les différents domaines de la vie d'un individu sont considérés comme liés et interdépendants. Cela implique que le parcours scolaire peut être influencé par ce qui se passe dans d'autres domaines de la vie d'un individu donné. Par exemple, le fait de devenir parent pendant l'adolescence peut avoir un impact non négligeable sur les projets de formation et sur le parcours scolaire. Ou encore le type de permis de séjour peut avoir un impact sur les chances de décrocher une place d'apprentissage. L'interdépendance entre les domaines de la vie implique également que l'individu, dont le temps qu'il dispose est limité, doit choisir et optimiser ses investissements entre les différents domaines. L'investissement dans la formation peut être limité dans le cas où un jeune doit travailler pour aider aux finances du foyer. Finalement, l'allocation des ressources disponibles entre les différents domaines de la vie peuvent, au contraire du cas précédent, ne pas entrer en concurrence mais venir se compléter, s'additionner. Par exemple, le développement de compétences de traduction et de compétences administratives lorsque les parents ne parlent pas le français peuvent être un atout et une ressource supplémentaire à l'école. Notons que les interdépendances entre les différents domaines de la vie sont davantage étudiées au sein des analyses qualitatives des parcours de vie qui permettent une plus grande finesse dans l'analyse des interdépendances entre la trajectoire de formation et les autres domaines de la vie.

### **3.4. Étudier la différenciation des parcours scolaires aux moments de transition**

Notre approche théorique permet d'étudier comment se construisent les parcours scolaires à l'intersection entre les différents déterminants et mécanismes relatifs à l'individu, à la sphère familiale et à la sphère institutionnelle/structurelle, dans l'interdépendance entre les domaines de la vie et dans le temps (voir la Figure 1 à la page 25). La notion d'agentivité, soit comment l'individu navigue au sein des opportunités en faisant face à des contraintes et en mobilisant des ressources, y est centrale. Ainsi, nous conceptualisons, à la fois, le rôle joué par les individus et, à la fois, les effets de la dimension supra-individuelle (les sphères familiale et institutionnelle/contextuelle) et des ressources pour une meilleure compréhension des processus qui sous-tendent la sélection et l'orientation au sein de différents parcours scolaires et la réussite des formations entreprises. Nous intégrons la notion d'interdépendances multiples entre les facteurs individuels, collectifs, institutionnels, structurels et comment ils interagissent entre eux (Schoon & Lyons-Amos, 2016). Notre approche théorique peut être considérée comme intégrée (Schoon & Silbereisen, 2009) car elle incorpore différents niveaux d'analyse, soit l'individu, la famille et l'institution, tirés de la psychologie (dans une moindre mesure) et de la sociologie.

Au sein de la Figure 3, nous représentons les différents moments du passage entre l'école obligatoire et la formation post-obligatoire (en vert), y inclus le processus du choix de la formation post-obligatoire (voir colonne 2). Cette figure constitue un exemple de moment important des parcours où les jeunes disposent d'une réelle marge de manœuvre (au contraire du premier moment d'orientation à la fin de l'école primaire). D'autres moments auraient pu être représentés de manière similaire. Concrètement, notre volonté au sein de cette approche théorique est de porter notre attention aux deux différents types de moments génériques constitutifs des parcours scolaires (qui s'enchaînent souvent et se chevauchent certaines fois dans le temps). Un premier moment constitue l'état ou l'étape, soit lorsqu'un individu effectue une formation donnée (voir les cases vertes

« Scolarité obligatoire » à gauche et « Formation post-obligatoire choisie » à droite de la Figure 3). Les objectifs de l'état sont définis (à moins qu'il ne change en cours de formation) par l'institution scolaire et/ou par l'individu lui-même, et correspond généralement au fait d'acquérir des compétences scolaires, de passer des examens et de finir la formation (obtenir le diplôme ou certificat). Alors, généralement le jeune investit et mobilise ses ressources dans ce but.<sup>95</sup> La phase de poursuite des objectifs (d'investissement d'efforts et autres ressources) est importante et doit être intégrée dans l'étude des parcours de vie (Heckhausen & Buchmann, 2018). Elle ne mène pas toujours vers la réussite des objectifs, mais parfois vers un désengagement et /ou un ajustement de l'objectif. Un deuxième moment constitutif des parcours de formations est justement le moment de transition (voir le cercle vert au centre de la Figure 3) soit le processus de choix de l'étape qui suit, de définition des objectifs. C'est lors de ces moments de transition que les individus construisent leur choix de formation en « naviguant » au sein du cube de parcours de vie, entre les opportunités et les contraintes relatives à sa propre personne, à son parcours passé, à la sphère familiale et à la sphère institutionnelle/contextuelle. C'est lors de ces moments de choix, de définition des objectifs que les parcours scolaires se différencient.

Au sein de la Figure 3, nous représentons par des rectangles bleus les différents déterminants et ressources relatifs aux trois dimensions (voir en ligne les dimensions familiale, individuelle, familiale, institutionnelle). Certains sont davantage liés au parcours passé (dans la colonne 1 à gauche de la figure) et d'autres davantage relatifs au moment du choix (colonne 2 au centre de la figure). Les différents effets sur les choix de formation sont représentés par des flèches bleues.<sup>96</sup> Nous retrouvons par exemple au sein de la flèche qui part de la dimension familiale dans la colonne de gauche, l'effet des capitaux familiaux soit par exemple l'effet de l'origine sociale sur les aspirations scolaires développé par Boudon (1973), la reproduction du capital culturel au sein de la famille de Bourdieu et Passeron (1970), les effets du capital social sur les opportunités de formation (Coleman, 1988a; Imdorf, 2018), etc. Nous représentons également les effets de l'organisation du système scolaire sur les choix de formation à travers l'organisation en filières hiérarchisées sur les opportunités de formation accessibles (Buchmann et al., 2016), le contexte et le contingentement des offres formatives (Glaser & Becker, 2016), la canalisation des parcours scolaires (Heckhausen & Buchmann, 2018) ou le *path dependency* (Bernardi et al., 2018), etc. Nous retrouvons ces éléments au sein de la notion de discrimination institutionnelle (Fibbi, 2009; Gomolla & Radtke, 2009).

À travers de ce modèle théorique représenté au sein de la Figure 1 à la page 25, nous allons vers une sociologie de la construction progressive des parcours scolaire, de la prise de décision et de la réalisation ou non de ces objectifs de formation. Nous nous interrogeons sur comment les individus font des choix, atteignent leurs objectifs ou les redéfinissent au sein du cube de parcours de vie, en prenant en compte la temporalité de la construction des parcours. Une approche longitudinale ou rétrospective (quantitative et qualitative) permet d'observer et d'analyser la construction des inégalités scolaire dans le temps, par l'observation (et l'analyse des mécanismes) de la transformation des inégalités sociales, de compétences scolaires, de genre, contextuelles, migratoires en inégalités de niveau de formation et de parcours scolaires. Elle intègre une dimension comparative (inter ou intra

---

<sup>95</sup> Bien entendu, les membres de la famille et les agents institutionnels également investissent et mobilisent des ressources dans la réalisation d'une formation par le jeune. Le point 3 à droite de la Figure 1 à la page 27 représente de manière simplifiée cette étape de réalisation de la formation avec le soutien et l'investissement (ou non) des différentes dimensions (les sphères individuelle, familiale et institutionnelle/contextuelle).

<sup>96</sup> Au sein des deux premières colonnes, nous avons volontairement représenté uniquement les flèches qui influent sur le processus du choix, sur les aspirations des jeunes et sur leur représentation des opportunités de formation. Bien entendu, plusieurs flèches entre différents éléments pourraient être ajoutées mais nous ne les avons pas représentés dans un souci de clarté.

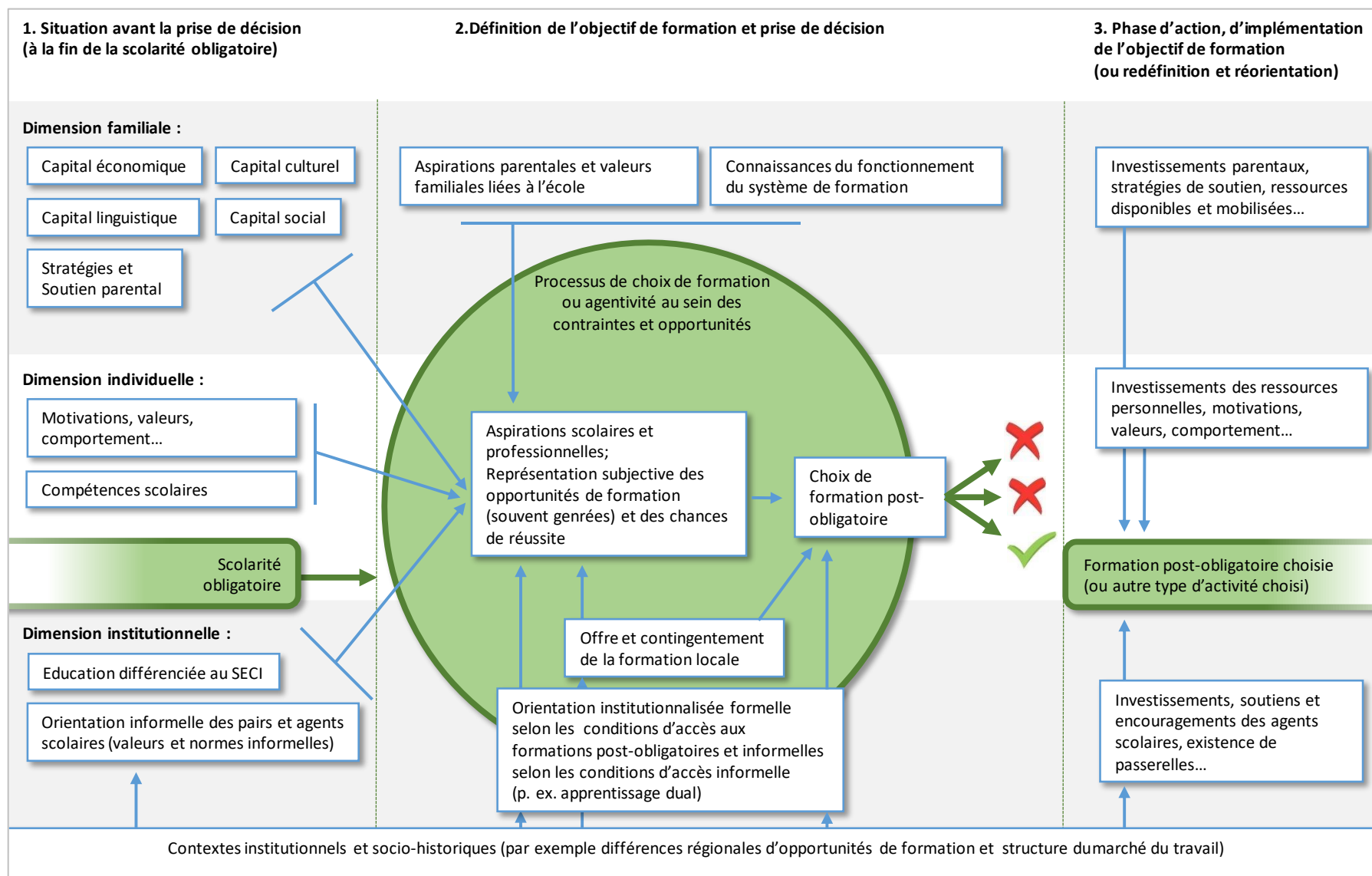
cohorte)<sup>97</sup> et multidimensionnelle (ou multifactorielle). Dans notre cas, cette approche permet d'étudier les logiques, les intentions et les actions (au niveau individuel) qui modèlent les trajectoires de formations, tout en considérant l'impact (ou l'effet des trajectoires de vie et migratoires) des proches et des relations sociales (niveau familial et social), et en les ancrant dans des contextes socio-historiques et institutionnels particuliers (niveau institutionnel). Le paradigme du parcours de vie semble tout à fait pertinent dans l'étude de la migration, de l'assimilation et, dans notre cas, des inégalités scolaires des descendants étant donné que ce sont des processus sur le long terme qui lient à la fois l'individu, l'entourage social et les contextes (des pays d'origine et de résidence).<sup>98</sup> Ainsi, nous rejoignons Wingens et ses collègues sur le fait que « A sociological life course approach to migration focuses on the dynamic interplay of societal structuring and institutional framing of migrants' life courses and the patterns of migrants' biographical mastering of transitions and coordinating of life spheres. We hold that this perspective provides a conceptual framework and bears an analytical potential which so far has not been fully exploited by migration research. » (Wingens, Windzio, de Valk, & Aybek, 2011, p. 2 – 3).

---

<sup>97</sup> L'approche que nous adoptons ne permet malheureusement pas de comparer les situations et les parcours scolaires entre cohortes mais plutôt d'observer, d'étudier et de comparer les parcours scolaires au sein d'une même cohorte, selon l'origine migratoire des jeunes.

<sup>98</sup> Les études qui traitent de l'intégration et de l'assimilation des populations immigrées et de leurs descendants ont d'ailleurs bien des points en commun avec le paradigme du parcours de vie appliquée à l'étude des migrations (Wingens, Windzio, de Valk, & Aybek, 2011).

Figure 3 : Modèle théorique d'étude des parcours scolaire. L'exemple du processus de choix de formation entre la scolarité obligatoire et post-obligatoire



### 3.5. Problématique et hypothèses

Nos questionnements relatifs aux inégalités de trajectoires de formations selon l'origine migratoire et de leurs déterminants sont largement orientés par notre volonté d'adopter une approche en parcours de vie (voir partie 0 à la page 85). Nous nous fixons deux principaux objectifs :

a) Dans un premier temps, nous désirons étudier, observer et décrire l'étendue des inégalités de parcours scolaire selon l'origine migratoire en Suisse par l'analyse de la base de données longitudinale TREE. Nous pouvons comparer les différentes trajectoires empruntées par les jeunes scolarisés en Suisse selon leur origine migratoire.

b) Dans un deuxième temps, nous désirons identifier et étudier les principaux déterminants et mécanismes qui expliquent les inégalités de trajectoires scolaires selon l'origine migratoire. Nous focalisons notre attention sur un cas précis, les descendants d'immigrés albanophones d'ex-Yougoslavie, par une approche qualitative, par l'analyse d'entretiens biographiques et de calendriers de vie, ce qui nous permet d'identifier certaines tendances, certaines caractéristiques (individuelles, familiales, institutionnelles) et mécanismes qui expliquent les trajectoires de formations empruntées. Nous nous intéresserons spécifiquement à l'impact du cumul des différentes ressources et, au contraire, des manques de ressources, des limites et freins relatifs aux trois dimensions théoriques avancées précédemment (dimensions individuelles, familiales et institutionnelles).

La problématique et les hypothèses de ce travail sont structurées autour de deux axes principaux. Le premier axe de la problématique de cette étude pose les questions suivantes : comment sont les parcours scolaires en Suisse et vers quels diplômes mènent-ils ? Sont-ils continus ou discontinus, ponctués par des réorientations ? Quelle est l'étendue des inégalités de parcours de formations entre les natifs et les descendants d'immigrés selon leur origine migratoire ? Notre volonté est donc d'approcher les inégalités scolaires non seulement par les inégalités de diplômes obtenus mais également et principalement par une approche en termes d'inégalités de parcours qui mènent vers ces diplômes ou vers une non-certification du post-obligatoire. Selon nous, les inégalités de diplômes ont bien entendu un impact considérable sur le futur des individus, mais le parcours scolaire emprunté pour atteindre un niveau de formation donné également. Nous rejoignons Pollien (2010, p. 123) dans l'idée que « la perspective classique, articulée sur l'indication du diplôme ne reflète pas les caractéristiques des parcours effectivement suivis. Le diplôme peut être l'aboutissement d'un itinéraire sinueux, oscillant entre plusieurs filières, redoublant ou s'interrompant. Il peut aussi résulter de la reconnaissance de compétences acquises lors d'expériences professionnelles ou s'ajouter à un diplôme inférieur. Il peut enfin ne jamais être obtenu, malgré plusieurs années de formation. » Ce premier axe de la problématique est de l'ordre du descriptif. Il permet d'observer et de comparer les trajectoires de formations selon le genre, le type de filière du secondaire I et selon l'origine migratoire. Dans cette partie, nous nous intéressons particulièrement à la distinction entre les trajectoires continues (qui mènent directement vers un certain type de formation) ou au contraire aux trajectoires discontinues (ponctuées de réorientations, d'années de pause, etc.) qui retardent l'âge moyen d'obtention d'un diplôme donné.

Le deuxième axe de la problématique questionne « comment se construisent les inégalités de parcours scolaires » et s'interroge sur les déterminants des trajectoires de formations, sur les raisons (configurations spécifiques) et les mécanismes qui expliquent (en tout cas en partie) les inégalités de parcours scolaires selon l'origine migratoire. Dans ce deuxième axe de la problématique, nous nous posons les questions suivantes : qu'est-ce qui fait qu'un individu ou un groupe emprunte un certain

type de parcours plutôt qu'un autre ? Quels mécanismes et quelles ressources individuelles, familiales ou institutionnelles font qu'un individu ou un groupe d'individu emprunte un type de trajectoire donné ? Au contraire, quels manques de ressources, quelles barrières ou obstacles impactent sur les parcours scolaires. Des approches multivariées (explicatives) permettent d'identifier les relations statistiques entre les parcours empruntés et différents facteurs explicatifs pertinents. Grâce aux analyses quantitatives, nous interrogeons l'existence d'une polarisation des parcours scolaires en Suisse, soit le fait qu'une frange des descendants d'immigrés emprunte des trajectoires de formations problématiques qui mènent vers une insertion au bas de l'échèle des certifications ou vers la non-certification. De manière complémentaire, l'utilisation de données qualitatives permet d'étudier la construction progressive des parcours scolaires et des inégalités en portant l'attention sur les étapes de formation et particulièrement sur les moments de transition institutionnalisés (par exemple la transition entre le secondaire I et le secondaire II) ou non (par exemple lors de réorientation, de changement de formation). La partie qualitative de ce travail permet d'aller plus en profondeur dans l'identification, la compréhension et l'observation de l'imbrication de différents mécanismes relatifs aux jeunes, à la famille et aux institutions qui influencent la construction des parcours scolaire.

En s'appuyant sur les deux axes de la problématique, nous émettons les hypothèses suivantes :

**(H1)** Les parcours de formations sont largement dépendants de l'origine sociale des groupes migratoires comme cela a été démontré à maintes reprises en Suisse (voir par exemple (Bolzman et al., 2003; Hutmacher, 1993; Meyer, 2003a; Murdoch et al., 2016). Si certains groupes migratoires empruntent davantage des trajectoires discontinues et menant vers les formations professionnelles, c'est essentiellement à cause d'une origine sociale modeste. Ainsi, à origine sociale égale, les inégalités de parcours scolaires selon l'origine migratoire devraient diminuer, voir disparaître.

**(H2)** L'impact de l'origine sociale ne se fait pas uniquement au sein du milieu familial, entre les parents et les enfants, mais également au sein des institutions scolaires qui orientent et qui sélectionnent les élèves précocement selon leurs compétences scolaires mais aussi selon le genre, l'origine sociale et l'origine migratoire au sein des mécanismes de discrimination institutionnelle (Buchmann et al., 2016; Haeberlin et al., 2004; Hupka & Stalder, 2004; Kronig, 2007; Meyer, 2011; Stalder & Nägele, 2011). Une fois que l'orientation est réalisée, l'organisation du système scolaire influence grandement les aspirations et les choix scolaires des jeunes et même définit les opportunités de formation (l'univers subjectif et objectif des formations accessibles). Cette deuxième hypothèse questionne l'existence d'une discrimination institutionnelle (Gomolla & Radtke, 2009) envers certains groupes de descendants d'immigrés. L'analyse des entretiens qualitatifs permettra d'identifier certains mécanismes discriminants plus ou moins institutionnalisés dans le fonctionnement du système scolaire.

**(H3)** Lorsque le jeune, sa famille et les agents institutionnels ont le même objectif et entreprennent des actions dans une même direction, c.-à-d. lorsqu'il y a une concordance ou un alignement entre les trois dimensions, les choix sont plus rapidement faits et les trajectoires de formations sont plus directes (Kim & Schneider, 2005). Les efforts et les actions se concentrent tous sur la réalisation d'un même objectif et forment une synergie. Au contraire, lorsque l'individu, la sphère familiale et les institutions (et leurs agents) aspirent ou orientent vers des directions différentes et entreprennent des actions afin d'atteindre des objectifs différents, les choix de formation sont plus complexes, le jeune

doit négocier avec deux acteurs (au moins) et se retrouve tiraillé entre deux « influences » et « soutiens » distincts au sein d'une situation antagoniste. Dans ce cas, les parcours sont davantage marqués par des difficultés et/ou des réorientations. Cette notion d'alignement entre les aspirations, l'orientation et les actions n'a été que peu étudiée dans sa relation triangulaire (l'individu, la famille et l'institution scolaire) et revêt donc un caractère résolument novateur.

En résumé, notre volonté est d'observer, de comparer les parcours scolaires selon l'origine migratoire en Suisse et d'expliquer ce qui peut créer les inégalités par l'analyse de données quantitatives longitudinales et qualitatives rétrospectives. L'analyse de récits de vie de jeunes descendants d'immigrés albanophones d'ex-Yougoslavie permettra de comprendre comment se construisent les trajectoires, les parcours de formations des individus sous l'influence de la famille, des institutions et des contextes.





## 4. Le contexte suisse

### 4.1. Le système scolaire suisse

Le système scolaire suisse (obligatoire et post-obligatoire) peut être considéré comme pluriel de par son histoire politique fédéraliste (Forster, 2007).<sup>99</sup> Les responsabilités relatives à l'éducation relèvent principalement de deux niveaux politiques, cantonaux et fédéraux. La scolarité obligatoire est la compétence des cantons alors que le niveau post-obligatoire est organisé au niveau fédéral et géré par la politique cantonale (CSRE, 2018). Au niveau post-obligatoire, la formation professionnelle est régie par la Confédération et appliquée ou réalisée par les cantons. La formation générale est gérée par la Confédération et les cantons. Au niveau de formation tertiaire, la Confédération est responsable des écoles polytechniques, des hautes écoles spécialisées et de la promotion de la recherche. Les cantons gèrent les universités qu'ils ont créés et la formation des enseignants au sein des Hautes écoles pédagogiques (Forster, 2007).

Formellement, la Suisse n'a pas un seul système de formation obligatoire uniforme (ni d'ailleurs de ministère d'éducation nationale) mais plusieurs qui diffèrent selon les cantons. Chaque canton dispose d'un département de l'instruction publique qui définit les lois scolaires et les objectifs de l'école obligatoire, et se charge de l'organisation des affaires scolaires. Depuis 2007, la Suisse s'est dotée d'un outil intercantonal d'harmonisation des systèmes de formation, soit les concordats HarmoS.<sup>100</sup> Ces concordats permettent d'harmoniser la scolarité obligatoire, l'âge de l'entrée à l'école, la durée et les objectifs des niveaux d'enseignement et le passage de l'un à l'autre, ainsi que la reconnaissance des diplômes (CSRE, 2018). Cependant, six cantons refusent toujours d'y adhérer.<sup>101</sup> Le système scolaire suisse est organisé en quatre degrés ou niveaux différents, soit le degré primaire et secondaire I (qui forment la scolarité obligatoire), le secondaire II et le tertiaire (voir Figure 4).

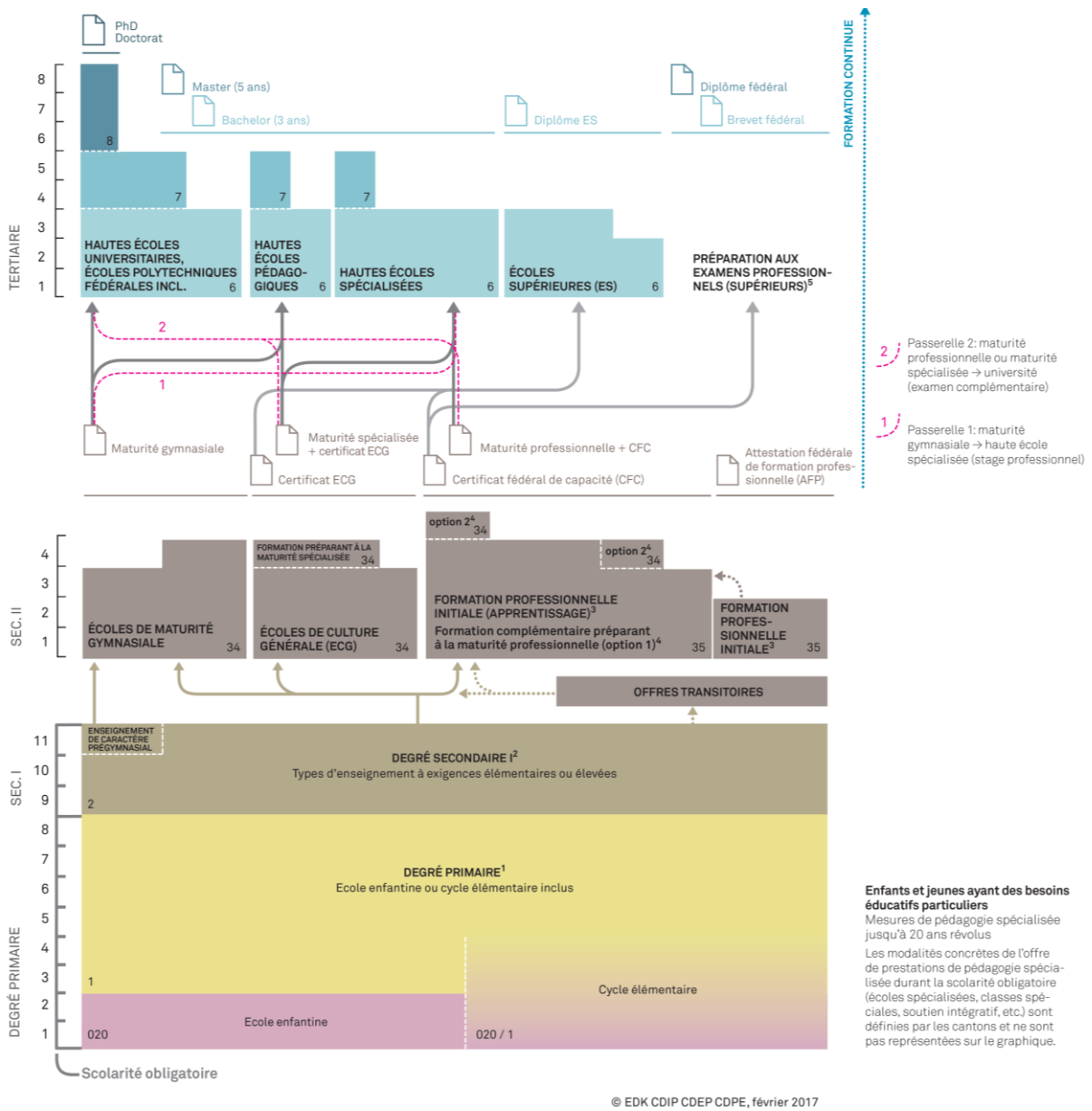
---

<sup>99</sup> Certaines références bibliographiques qui datent de la première décennie des années 2000 ont été volontairement utilisées étant donné que nos analyses des parcours scolaires portent sur cette période et que les systèmes scolaires ont quelque peu changé depuis.

<sup>100</sup> Les concordats sont des traités de droit public entre les cantons, développés dans les secteurs où une uniformisation paraît souhaitable.

<sup>101</sup> Soit les cantons suivants : Argovie, Grisons, Lucerne, Nidwald, Thurgovie, Uri, Zoug (CSRE, 2018).

Figure 4: Le système éducatif suisse



2 Passerelle 2: maturité professionnelle ou maturité spécialisée → université (examen complémentaire)

1 Passerelle 1: maturité gymnasiale → haute école spécialisée (stage professionnel)

**Enfants et jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers**  
 Mesures de pédagogie spécialisée jusqu'à 20 ans révolus  
 Les modalités concrètes de l'offre de prestations de pédagogie spécialisée durant la scolarité obligatoire (écoles spécialisées, classes spéciales, soutien intégratif, etc.) sont définies par les cantons et ne sont pas représentées sur le graphique.

ISCED | International Standard Classification of Education 2011

- ISCED 8
- ISCED 7
- ISCED 6
- ISCED 4
- ISCED 34 + 35
- ISCED 2
- ISCED 1
- ISCED 020

- 1 Deux ans d'école enfantine ou les deux premières années d'un cycle élémentaire: ces années sont obligatoires dans la majorité des cantons
- 2 Degré secondaire I: régime d'exception dans le canton du Tessin, quatre années de *scuola media* (selon art. 6 concordat HarmoS)
- 3 Formation professionnelle initiale (apprentissage): formation en entreprise + école professionnelle + cours interentreprises; formation scolaire à plein temps possible
- 4 Maturité professionnelle: parallèlement à l'apprentissage (option 1) ou après l'apprentissage (option 2); durée de l'option 2: 1 an à plein temps ou 1,5 à 2 ans à temps partiel
- 5 Examen professionnel fédéral / brevet fédéral = ISCED 6; examen professionnel fédéral supérieur / diplôme fédéral = ISCED 7

### 4.1.1. La scolarité obligatoire

La scolarité obligatoire comptabilise 11 années de formation<sup>102</sup> et commence à l'âge de quatre ans dans la grande majorité des cantons. Pendant les premières années scolaires (école enfantine et primaire), le système n'opère pas de sélection ou de distinction entre les élèves. Ils sont scolarisés au sein d'établissements selon leur lieu de résidence. Tout au long l'école obligatoire, les cantons sont tenus d'avoir une offre de scolarité à pédagogie spécialisée (plus communément appelée éducation spécialisée), en complément du cursus « ordinaire ». L'éducation spécialisée offre un encadrement pédagogique adapté aux besoins spécifiques des élèves handicapés. De plus, elle concerne également des élèves qui ne peuvent intégrer le cursus « ordinaire » ou qui bénéficieraient d'un encadrement pédagogique spécifique. On retrouve des mesures telles que les classes à effectifs réduits, de développement, d'introduction, d'observation ou pour allophones. Les élèves étrangers, et particulièrement ceux d'ex-Yougoslavie et de Turquie, sont surreprésentés au sein de l'éducation spécialisée en 2007/2008 (Bolzman & Gomensoro, 2011).<sup>103</sup> Lanfranchi (2005) montre que les enfants ayant des statuts socio-économiques bas et ceux de nationalité étrangère se retrouvent respectivement trois fois et deux fois plus souvent en éducation spécialisée. Or, au début des années 2000, les connaissances de la langue d'enseignement et les capacités cognitives de la plupart des enfants de familles immigrées demeurent inférieures à la moyenne après deux années en classe spéciale, et nombre de ces enfants ne peuvent pas être intégrés au sein du cursus ordinaire (Lanfranchi, 2002).

Le degré secondaire I, qui se situe à la fin de la scolarité obligatoire, dure trois ans (à l'exception du canton du Tessin ; quatre). À la fin de l'école primaire, la plupart des cantons sélectionnent les élèves au sein de filières hiérarchisées. Cette première sélection précoce s'appuie principalement sur les compétences scolaires (notes ou tests standardisés), et de manière secondaire sur les recommandations des enseignants et les préférences des parents. Cependant, certaines études pointent également à une certaine discrimination selon le genre, l'origine sociale et migratoire lors de cette première sélection (Hupka & Stalder, 2011; Meyer, 2015; Stalder & Nägele, 2011). Malgré une volonté d'aller vers un système méritocratique, l'origine sociale constitue une caractéristique importante de la sélection au sein des filières du secondaire I (Buchmann et al., 2016).

En 2007/2008, 86% des élèves du secondaire I en Suisse sont scolarisés au sein de filières hiérarchisées. Cependant, le nombre et l'organisation des filières varient entre et, quelques fois, au sein d'un même canton. Certains cantons sont considérés comme étant plus sélectifs que d'autres et donc davantage reproducteurs des inégalités selon l'origine sociale et migratoire (Felouzis, 2015). Douze cantons pratiquent une sélection au sein de filières différenciées (de deux à quatre niveaux). Douze cantons ont des systèmes intégrés (certaines matières sont enseignées dans des classes de niveaux différents alors que d'autres sont enseignées en tronc commun) ou une cohabitation de systèmes intégrés et différenciés. Finalement, deux cantons ne sélectionnent pas les élèves (CSRE, 2006, p. 70). De plus, en Suisse romande, les élèves se retrouvent majoritairement au sein des mêmes établissements et séparés au sein des classes selon la filière (pour l'entièreté ou certaines matières

---

<sup>102</sup> Dans certains cantons (une minorité) la première année n'est pas obligatoire, mais est fréquentée par une grande majorité des enfants.

<sup>103</sup> L'orientation des enfants d'origine immigrée ne dépend d'ailleurs pas uniquement des compétences scolaires (Rosenberg et al., 2003). En 1999, en plein pic d'immigration du Kosovo vers la Suisse, le CDIP avait dû distinguer clairement les descendants d'immigrés albanophones d'ex-Yougoslavie qui sont pour la plupart nés en Suisse et au bénéfice d'un permis B et les enfants et adolescents albanophones réfugiés afin que les premiers ne soient pas orientés au sein des classes spéciales d'accueil pour les réfugiés (CDIP, 1999).

scolaires). En Suisse allemande, l'orientation au sein des filières implique le plus souvent la fréquentation d'établissements différents (Forster, 2007). En Suisse, environ un tiers d'une classe d'âge est orienté au sein de la filière à exigences basses qui, par la suite, contraint l'accès aux formations générales et en écoles professionnelles (Gomensoro & Bolzman, 2015). Le regroupement précoce des jeunes issus de la migration au sein des filières à exigences basses ne leur laisse pas le temps nécessaire pour combler les retards et les oriente durablement vers les formations professionnelles. Les filières à exigences scolaires faibles sont d'ailleurs bien plus souvent hétérogènes (plus de 50% des classes) et fréquentées par les enfants des familles immigrées par rapport aux filières à exigences élevées (autour de 15% des classes) (CSRE, 2006, 2018). La première sélection en Suisse est pérennisée par une faible perméabilité entre les filières pendant le secondaire inférieur (Neuenschwander, 2007a).

Le niveau secondaire I genevois est organisé en deux filières principales que l'on retrouve dans la majorité des établissements (SRED, 2011). Une dernière filière à exigences scolaires basses est peu fréquentée (C ou les classes ateliers) et ne permet l'accès par la suite qu'aux formations professionnelles en entreprise. Ce système est considéré comme peu sélectif. Une part importante des élèves fréquente les filières à exigences pré-gymnasiales (filière A ; un peu plus de 50% en 2000, plus de 60% en 2018) qui permet l'accès directe au gymnase. Entre 22 et 25% d'une cohorte est orientée dans la filière générale (B) qui, selon les notes et les options, ne ferme pas définitivement les portes du gymnase et des formations en école (générales ou professionnelles). Et finalement, près de 15% des élèves sont scolarisés au sein de systèmes hybrides (certaines matières séparées et le reste en tronc commun). À Genève, la sélection est considérée comme peu marquée par rapport à la moyenne suisse. Cependant, le taux de perméabilité entre les filières ou de mobilité ascendante (transition de la filière B vers A) est faible, de 4 à 7%, alors que le taux de mobilité descendante est de l'ordre de 10% (Felouzis et al., 2010). Rastoldo et Evrard (2004, p. 19) avancent eux un taux de mobilité ascendante pendant le secondaire I de 2,2% et de mobilité descendante de 8,6% pour la volée d'élèves entrée en 7<sup>ème</sup> année en 2000. Le passage d'une filière vers une plus élevée se fait par le redoublement.

Dans le canton de Vaud, le secondaire I est organisé en trois filières ou voies hiérarchisées (Département de la formation, de la jeunesse et de la culture, 2009). On retrouve la Voie Secondaire de Baccalauréat (VSB) c'est-à-dire la voie pré-gymnasiale, la Voie Secondaire Générale (VSG) qui prépare les élèves aux écoles de culture générale, aux maturités professionnelles et aux formations professionnelles<sup>104</sup> et la Voie Secondaire à Option (VSO) soit la filière à exigences basses qui prédispose à la recherche d'une place d'apprentissage en entreprise ou à des options de transition (Ruckli, 2011).<sup>105</sup> Le système vaudois est considéré comme davantage sélectif par rapport au système genevois étant donné que les élèves se répartissent à parts égales au sein de ces trois filières (Stocker, 2010). Ainsi, près d'un tiers des jeunes ne peut prétendre à une formation gymnasiale ou en école après la fin de la scolarité obligatoire. Cependant, les transitions entre les filières après la première orientation sont plus fréquentes. La mobilité ascendante atteint près de 25% entre VSO à VSG et 10% entre VSG à VSB (pendant le secondaire I ou par un ou deux années de raccordement) alors que la mobilité descendante est quasi inexistante (le redoublement est préféré) (Stocker, 2010). En plus de la mobilité par un redoublement pendant le secondaire I, le système vaudois prévoit des classes de raccordement (RACI et RACII) après la fin de la scolarité obligatoire. Les raccordements permettent d'obtenir le

---

<sup>104</sup> La VSG permet l'accès à la maturité professionnelle spécialisée ou commerciale, ainsi qu'au baccalauréat si le certificat est obtenu avec 14 points au moins au total des évaluations de français, mathématiques et allemand ou anglais.

<sup>105</sup> Les filières VSG et VSO ont fusionné depuis en une seule filière (Voie générale) tant la filière VSO était considérée comme une voie de garage et comme un stigmate sur le marché de l'apprentissage.

certificat de la filière supérieure et donc d'ouvrir les portes de formations en école ou d'augmenter les chances de trouver une place d'apprentissage en entreprise (Département de la formation, de la jeunesse et de la culture, 2009).

Ainsi, avec des différences inter-cantoniales (non négligeables), la sélection au sein des différentes filières peut être considérée comme une institutionnalisation des performances scolaires, de l'origine sociale et, dans une moindre mesure, de l'origine migratoire à l'âge de 12 ans et comme une institutionnalisation des opportunités inégales de formation post-obligatoire (Buchmann et al., 2016; Falter, 2012; Falter & Wendelspiess Chávez Juárez, 2011; Hupka-Brunner et al., 2011; Meyer, 2015; Murdoch, Guégnard, Koomen, Imdorf, & Hupka-Brunner, 2014). Or le problème est que davantage de descendants d'immigrés d'origine socio-économique modeste sont orientés dans les filières à exigences basses par rapport aux jeunes d'origine suisse alors que les premiers désirent plus souvent réaliser des formations générales que les seconds (Tjaden & Scharenberg, 2017). Cette première orientation, à l'âge de 12 ans, est d'une importance capitale étant donné qu'elle délimite trois années plus tard, à la fin de la scolarité obligatoire, les formations du post-obligatoire directement accessibles. En 2003, seulement 4% des élèves qui accèdent directement à une formation générale viennent de filières à exigences élémentaires. Au total, seulement 4% des élèves en filières à exigences élémentaires poursuivent une formation générale contre 35% des élèves en filières à exigences étendues (OFS, 2003). Au final, les élèves qui fréquentent des filières à exigences élémentaires accèdent moins souvent à une formation certifiante (63% d'entre eux) par rapport aux élèves scolarisés au sein des filières à exigences étendues (74%) (OFS, 2003). La sélection au sein des filières du secondaire I questionne donc la notion d'équité.

#### **4.1.2. La scolarité post-obligatoire**

La scolarité post-obligatoire comporte le niveau secondaire II ou supérieur ainsi que le niveau tertiaire (voir Figure 4). Le niveau secondaire II peut être subdivisé principalement entre les formations professionnelles (FP) d'un côté et les formations générales (FG) de l'autre. L'accès à ces différents types de formation est largement tributaire de la filière fréquentée au niveau secondaire I, mais également des compétences scolaires et de l'origine sociale (Buchmann et al., 2016).

Les formations professionnelles sont fréquentées par plus de 60 % des jeunes pendant la scolarité obligatoire. On retrouve une grande diversité de métiers enseignés (plus de 200) qui requièrent des niveaux de compétences scolaires plus ou moins élevés et qui durent entre deux ans, pour les attestations de formation professionnelle (AFP), et quatre ans pour certains certificats fédéraux de capacités (CFC). Les formations professionnelles peuvent se dérouler exclusivement en établissements scolaires (dans une minorité des cas et davantage en Suisse romande) ou, dans le cas de formations dites « duales », également au sein d'entreprises formatrices. L'accès aux formations professionnelles en écoles est défini par les notes et la filière fréquentée du secondaire I. Ceux en filières à exigences étendues peuvent y accéder directement alors que ceux en filières à exigences de base doivent avoir des notes au-dessus de la moyenne ou ne peuvent pas y accéder directement. L'accès aux formations duales est davantage concurrentiel et dépend, dans une large mesure, de processus de sélection des apprentis qui s'apparentent à la recherche d'un emploi. L'attribution des places de formation professionnelle dans les entreprises suit une logique similaire à celle du marché du travail en général, car elle privilégie les étudiants issus de filières scolaires performantes et de familles d'origine socio-économique comparativement plus élevée (Buchmann et al., 2016; Hupka-Brunner et al., 2011). En outre, certains groupes ethniques (principalement jeunes de familles d'ex-

Yougoslavie, de la Turquie et du Portugal) sont victimes de discrimination lorsqu'ils cherchent des places de formation professionnelle (Imdorf, 2017; Imdorf & Seiterle, 2015).

Après l'obtention d'un CFC, il est possible d'accéder à une maturité professionnelle qui ouvre les portes de certaines formations du niveau tertiaire (Hautes écoles spécialisées et pédagogiques ; HES et HEP). Cette formation peut être réalisée en parallèle au CFC. La maturité professionnelle est considérée comme une passerelle importante entre les formations professionnelles du secondaire II et les formations tertiaires générales.<sup>106</sup> De ce fait, le système suisse est considéré comme un système hybride, c'est-à-dire qu'il est doté d'un système de sélection précoce, et qu'il permet d'emprunter des routes détournées vers les formations tertiaires générales (via la maturité professionnelle). Ce deuxième point est considéré comme un moyen de corriger les inégalités scolaires ou de sélection. Dans la réalité, la maturité professionnelle (et spécialisée ; voir plus bas) est entreprise beaucoup plus souvent par ceux qui ont réalisé un apprentissage dual scolairement exigeant ou en école (Buchmann et al., 2016). De plus, ce chemin vers les Hautes écoles (spécialisées et pédagogiques) n'est d'ailleurs pas plus emprunté par les élèves d'origine italienne, espagnole, portugaise, balkanique ou turque par rapport aux Suisses (Murdoch et al., 2016, 2017). Finalement, ces passerelles via la maturité professionnelle sont plus souvent empruntées par les jeunes d'origine sociale élevée, ce qui renforce la reproduction des inégalités (Kamanzi et al., 2016).

Les formations générales sont fréquentées par une minorité de jeunes en Suisse (environ 20% en Suisse) mais bien plus en Suisse romande (30% à 40% selon les cantons ; Cortesi, 2016). On y retrouve le gymnase, formation qui donne l'accès direct aux universités et hautes écoles polytechniques. Généralement, le gymnase (soit le collège à Genève et le gymnase en école de maturité dans le canton de Vaud) est directement accessible pour ceux ayant fréquenté les filières à exigences élevées ou pré-gymnasiales (A/VSB) ou pour ceux des filières à exigences étendues (B/VSG) sous certaines conditions.<sup>107</sup> (DIP, 2011). La grande majorité des gymnasiens continuent aussi bien en Suisse que dans les cantons de Genève et de Vaud, vers les formations universitaires, polytechnique ou HES (Bachmann Hunziker, Leuenberger Zanetta, Mouad, & Rastoldo, 2014; Buchmann et al., 2016). Les formations générales comprennent également l'école de culture générale qui permet d'accéder aux HES et HEP (après avoir obtenu une maturité spécialisée). L'école de culture générale se situe dans un entre-deux et est souvent considérée comme une « professionnalisation inaboutie d'une formation générale » (Cortesi, 2016). L'EGG inclut des formations généralistes et permet également de se spécialiser dans un domaine (il comporte des stages pratiques et forme aux métiers de la santé, du travail social et de la pédagogie). Les diplômés de l'ECG continuent majoritairement leurs études vers la maturité spécialisée et vers les HES/HEP.

Le niveau secondaire II comporte également de multiples offres transitoires qui permettent à ceux qui ne trouvent pas directement de formation après la fin de la scolarité obligatoire de ne pas quitter l'offre institutionnelle. En effet, un nombre important de jeunes (et d'autant plus au début des années 2000 et dans les cantons romands) se retrouvent « coincés » dans un entre deux, entre les formations en écoles auxquelles ils n'ont pas accès et les formations professionnelles duales dont

---

<sup>106</sup> Le taux de maturité professionnelle atteint 15% à 19 ans en 2016 (CSRE, 2018).

<sup>107</sup> Les élèves en B qui ont l'allemand et les mathématiques en niveau fort et une moyenne supérieure ou égale à 4,5 sur 6 peuvent accéder au gymnase, à l'école de commerce et à l'ECG. Ceux qui ont entre 4 et 4,5 peuvent accéder à l'école de commerce et à l'ECG. Les élèves promus qui ont un niveau fort et les élèves qui ont deux niveaux normaux et une moyenne supérieure ou égale à 4,8 peuvent accéder à l'école de commerce et à l'ECG. Dans les autres cas, les élèves sont orientés vers la formation professionnelle duale ou une offre transitoire. (DIP, 2011).

l'accès se joue sur un marché de l'apprentissage hautement concurrentiel (Meyer, 2003b; Rastoldo & Behrens, 2007). Un an après la fin de la scolarité obligatoire (en 2001) près d'un jeune sur cinq fréquente une solution transitoire (Hupka & Stalder, 2004).

Ces tendances nationales cachent des spécificités régionales et cantonales. Les opportunités structurelles de formation et les différences culturelles expliquent ces différences (Buchmann et al., 2016; Cortesi, 2016; Glauser & Becker, 2016). La formation professionnelle duale est bien moins fréquentée en Suisse romande (5% à Genève seulement). Cela représente environ un quart seulement dans le canton de Vaud (Statistique Vaud, 2016) et seulement 5% à Genève (Rastoldo & Behrens, 2007). Les formations professionnelles en écoles et les formations générales sont davantage fréquentées par rapport à la moyenne suisse. Le gymnase attire 30% des jeunes dans la canton de Vaud et 50% à Genève ce qui s'explique par le fait que le système genevois est moins sélectif au secondaire I (Bachmann Hunziker et al., 2014; Cortesi, 2016). L'orientation à Genève se fait davantage par l'échec, lors de la première année du gymnase, plutôt qu'en amont, lors de la sélection au niveau secondaire I, et le gymnase y est largement valorisé au dépend de l'ECG et des formations professionnelles duales (Cortesi, 2016).

Les formations tertiaires sont souvent subdivisées entre les formations générales (Hautes écoles universitaires, spécialisées et pédagogiques) et les formations professionnelles (écoles supérieures, préparations aux brevets et diplômes fédéraux) (voir Figure 4). Les formations universitaires et polytechniques sont accessibles principalement via la maturité gymnasiale. Les formations en HES/HEP sont accessibles via la maturité professionnelle et la maturité spécialisé (également via la maturité générale sous certaines conditions). L'accès aux HES et HEP est conditionné par des stages professionnels. Il est intéressant de noter que la maturité professionnelle permet de traverser la barrière entre les formations professionnelles et les formations générales. Finalement, l'accès aux formations tertiaires professionnelles est largement conditionné par l'expérience professionnelle (en plus d'un CFC ou d'autres formations pertinentes). De plus en plus, le marché du travail suisse requiert des personnes hautement qualifiées, ce qui provoque une augmentation et une tertiarisation du niveau de formation (près de 40% à 30 ans ; (Meyer, 2018)) . Des passerelles sont de plus en plus développées entre les formations du secondaire II ou pour accéder à des formations tertiaires (par exemple à travers la formation professionnelle). Cependant, elles ne permettent pas de corriger certaines inégalités ancrées et liées à l'origine sociale ou à l'orientation au secondaire I. Les descendants d'immigrés ne semblent pouvoir en bénéficier davantage par rapport aux natifs (Kamanzi et al., 2016; Murdoch et al., 2014) alors que c'est davantage le cas des femmes (elles utilisent davantage ces chemins « détournés » (Imdorf et al., 2017).

## **4.2. Vagues migratoires et descendants d'immigrés en Suisse**

Bien souvent, les difficultés rencontrées par les enfants d'immigrés sont attribuées (le plus souvent à tort) à l'origine migratoire ou nationale de part un manque d'informations au sein des statistiques officielles (CSRE, 2018). Or, étudier les parcours scolaires des descendants d'immigrés en Suisse implique que l'on considère le poids des « héritages »<sup>108</sup> transmis par la première génération. Il est important de s'intéresser à l'histoire migratoire des populations immigrées en Suisse (et à leurs caractéristiques) qui ont, par la suite, donné lieu à un nombre important d'élèves d'origines immigrées.

---

<sup>108</sup> La notion d' « héritages » est considérée au sens large, aussi bien dans sa dimension positive (par exemple en ressources de tout ordre), que dans sa dimension négative (par les contraintes et le manque de ressources).



La Suisse est sans conteste un pays d'immigration. À ce jour, près de 40% de la population suisse est issue de l'immigration et plus de 20% est de nationalité étrangère (SAKE, 2018). Plus de 30% des jeunes de 15 à 17 ans sont issus de la migration dont 14% de migrants de la première génération. Si, en revanche, on considère uniquement la nationalité des jeunes, 22 % sont étrangers, un grand nombre d'entre eux sont cependant nés en Suisse (CSRE, 2018). Selon les statistiques fédérales, plus de la moitié des enfants de moins de 15 ans vivent dans un ménage migrant, soit avec au moins un parent immigrant ou étranger (BFS, 2018). En l'an 2000, 39% des enfants (âgés de 0 à 17 ans) vivent dans un ménage migrant (au moins un parent immigré). Parmi eux, 24% sont originaires des pays successeurs de l'ex-Yougoslavie, 14% d'Italie, 8% d'Allemagne, 8% du Portugal, 6% de France, 6% de Turquie, 4% d'Espagne, etc. (Fibbi & Wanner, 2009).

Dans les cantons de Genève et Vaud, au début des années 2017, la population issue de l'immigration représente une part encore plus importante de la population résidente, soit 63% à Genève (dont 78% de migrants et 22% de descendants d'immigrés) et 49% dans le canton de Vaud (dont 85% de migrants et 15% de descendants d'immigrés).<sup>109</sup> Au début des années 2000, les étrangers représentent 38% des habitants du canton de Genève et 26% dans le canton de Vaud. Dans le canton de Vaud, on retrouve en tête parmi les étrangers les Italiens (20%), les Portugais (18%), les ex-Yougoslaves (12%), les Français, (12%), les Espagnols (9%), suivi des ressortissants anglais, allemands, belges, turcs, etc. (Statistique Vaud, 2002). À Genève, parmi les étrangers, 19% sont Portugais, 15% Italiens, 12% Français, 11% Espagnols et 4% ex-Yougoslaves (OCSTAT, 2001). Cette grande diversité d'origine nationale se retrouve à l'école obligatoire où 80% des classes genevoises et 50% des classes vaudoises sont hétérogènes (c'est-à-dire qu'il y a plus de 30% d'élèves étrangers au sein des classes) (CSRE, 2006, 2010; OFS, 2016b).

Ces taux élevés d'immigrés et de descendants d'immigrés sont le résultat de plusieurs vagues migratoires successives d'origines nationales et sociales diverses. Une première vague de migration a été principalement composée de travailleurs peu qualifiés en provenance d'Italie et d'Espagne et a eu lieu après la Seconde Guerre mondiale (1950-1970). La plupart des migrants (peu formés au pays d'origine) sont arrivés en Suisse avec un statut de saisonnier, pour travailler pendant quelques mois dans des emplois non qualifiés.<sup>110</sup> Alors que cette première vague n'était initialement que temporaire aux yeux des États, elle s'est finalement révélée permanente (en tout cas pour une partie importante d'entre eux). Au fil du temps et à la suite des modifications apportées aux lois sur l'immigration, de nombreux migrants ont obtenu des permis de résidence permettant le regroupement familial. Un nombre important d'enfants nés en Italie, en Espagne ou en Suisse de parents immigrés ont donc intégré le système de formation suisse, ce qui a donné lieu au développement des classes d'accueils pour élèves allophones.

La deuxième vague de migration (1980-2000) est caractérisée par une plus grande diversité des pays d'origine et des raisons de la migration. La migration de main-d'œuvre peu qualifiée en provenance de Yougoslavie, de Turquie et du Portugal s'est accrue avec l'arrivée de réfugiés venus principalement du Kosovo et de Turquie dans les années 1990 (Piguet, 2004). Vers la fin de cette deuxième vague, la migration en Suisse s'est transformée progressivement étant donné la demande croissante de travailleurs hautement qualifiés sur le marché du travail (Steiner & Wanner, 2019). Depuis lors, la migration des travailleurs peu qualifiés a été entravée (par les nouvelles lois sur

---

<sup>109</sup> Il n'existe malheureusement pas de statistiques sur la part de la population issue de l'immigration relative au début des années 2000 pour les cantons de Genève et Vaud.

<sup>110</sup> Notons qu'avec les années, une proportion importante des parents ont déjà connu une mobilité sociale ascendante (Bolzman, Fibbi, & Vial, 2003).

l'immigration) et réorientée involontairement vers le regroupement familial et l'asile. Des professionnels hautement qualifiés ont été attirés des pays de l'Europe du Nord et de l'Ouest (Allemagne, Autriche, France, Belgique et Grande-Bretagne) d'autres pays post-industriels du monde entier. Depuis l'adoption de l'accord sur la libre circulation des personnes entre la Suisse et l'Union européenne en 2002, la part des migrants hautement qualifiés a encore augmenté.

Ainsi, une diversification importante de la population immigrée a eu lieu pendant ces trente dernières années en matière de genre, de pays d'origine, d'origine sociale et de statut d'immigration (Fibbi, Lerch, & Wanner, 2011; Piguët, 2004; Steiner & Wanner, 2019). Ainsi, selon leur pays d'origine, les descendants d'immigrés diffèrent de durée de résidence de la famille en Suisse, de statut migratoire et d'origine sociale (Meyer, 2003a). Par exemple, en 2000, 37% des pères suisses ont une formation tertiaire. Ce taux est dépassé par les pères anglais (60%), allemands (58%), français (44%), autrichiens (38%), est en dessous pour les pères espagnols (20%) et italiens (17%) et largement en dessous pour les pères d'ex-yougoslaves (10%), turcs (9%) et portugais (5%) (Wanner & Fibbi, 2009). Nous retrouvons cette même répartition à peu de choses près lorsque l'on s'intéresse au statut socio-économique (Meyer, 2003a; Wanner & Fibbi, 2009). Cela entraîne des conditions de vie, des niveaux de ressources familiales et donc des chances de réussite scolaire diverses. Dans les parties suivantes, nous détaillons l'histoire de la migration des pays d'ex-Yougoslavie en Suisse.

#### **4.2.1. Les Albanais d'ex-Yougoslavie et leurs descendants en Suisse**

Dans cette partie, nous présentons les principales caractéristiques de l'immigration albanaise d'ex-Yougoslavie en Suisse. Nous nous intéressons principalement aux conditions et aux causes d'immigration mais également aux caractéristiques et à la répartition spatiale des immigrés albanophones d'ex-Yougoslavie en Suisse. Les parties qui suivent s'appuient sur plusieurs sources de données statistiques et plusieurs études antérieures qui considèrent tantôt l'origine migratoire ou ethnique ou tantôt la nationalité des individus. De plus, les délimitations de l'origine ou de la nationalité varient grandement entre les différentes sources étant donné les transformations politiques et étatiques qui ont eu lieu dans les Balkans pendant ces 30 dernières années. Dans ce travail, nous nous intéressons spécifiquement aux parents immigrés albanophones d'ex-Yougoslavie et à leurs descendants en Suisse. Cependant, cette population ne constitue pas une catégorie au sein des statistiques officielles. Afin d'éviter toute confusion, nous précisons si les données présentées considèrent la nationalité ou l'origine migratoire/ethnique/linguistique. Dans la majorité des cas, nous n'avons d'autre choix que de reprendre les catégories statistiques relatives aux ressortissants étrangers des pays ayant composé l'ex-Yougoslavie.

#### **4.2.2. L'immigration albanaise d'ex-Yougoslavie en Suisse**

L'immigration albanophone d'ex-Yougoslavie <sup>111</sup> et plus spécifiquement du Kosovo, de Macédoine et du sud de la Serbie en Suisse est souvent considérée comme un phénomène relativement récent dans l'histoire migratoire suisse et comme le résultat des guerres qui ont secoué les Balkans dès 1991. Or, comme le montrent Leuenberger et Maillard (1999), la Suisse découvre ses hôtes albanais comme s'il s'agissait de nouveaux venus, de requérants d'asile et de réfugiés, alors qu'une part importante d'entre eux est arrivée dès 1965. L'histoire migratoire des Albanais d'ex-

---

<sup>111</sup> Nous utilisons les termes d'immigrés « albanophone d'ex-Yougoslavie » ou « albanais d'ex-Yougoslavie » afin de les différencier des Albanais ou albanophones d'Albanie. Nous les distinguons également des immigrés non-albanophones d'ex-Yougoslavie.

Yougoslavie en Suisse se compose donc de plusieurs temps distincts qui mènent vers des expériences de vie diverses en Suisse. Les parents des interviewés dans ce travail ne dérogent pas à la règle. Une partie d'entre eux a immigré en Suisse dans le but de travailler (comme saisonnier ou sans papier dans un premier temps) ou dans le but de rejoindre un conjoint déjà installé en Suisse. Alors que l'autre partie d'entre eux a fui la persécution, la guerre et les conditions de vie qui en découlent (quelques fois plusieurs de ces configurations se recourent). Il nous semble donc important de décrire les différentes expériences migratoires des parents, et quelques fois des enfants, expériences qui sont transmises et qui influencent la vie en Suisse et les relations familiales.

Les Albanais d'ex-Yougoslavie, principalement des hommes seuls, ont dans un premier temps immigré vers la Suisse dès 1965 afin d'y travailler comme saisonnier dans les secteurs de la construction, de l'hôtellerie restauration et de l'agriculture. Le statut de saisonnier (permis A) consiste en une politique de rotation de la main d'œuvre. Le saisonnier, l'« immigré temporaire », travaille neuf mois, soit une saison, en Suisse au sein d'une entreprise et y occupe souvent un poste « ingrat » (Leuenberger & Maillard, 1999), et cela sans pouvoir y amener le conjoint et les enfants. De plus, les prestations sociales sont réduites et les travailleurs saisonniers ne pouvaient ni changer d'employeur, ni de lieu de domicile. Après avoir travaillé pendant neuf mois, il doit retourner pendant trois mois au pays d'origine sans avoir de garantie de pouvoir revenir l'année suivante. Le statut de saisonnier peut être renouvelé tant que l'immigré trouve un contrat de travail de saisonnier (d'où l'importance fondamentale de bien se comporter, d'être discret et docile afin que le patron renouvelle le contrat) et après quatre saisons consécutives, le permis de saisonnier peut être transformé en permis B<sup>112</sup>. À partir du milieu des années 1960, les sources traditionnelles de main d'œuvre peu qualifiée se diversifient progressivement (soit de l'Italie et l'Espagne vers la Yougoslavie). Certaines entreprises suisses vont recruter sur place au Kosovo et en Macédoine, ce qui fait qu'il peut y avoir une concentration d'immigrés albanophones du même village ou de la même région au sein d'une agglomération suisse. De plus, à cette époque, les Yougoslaves n'ont pas besoin de visa afin d'entrer en Suisse. Ils peuvent y vivre jusqu'à trois mois en tant que touristes ce qui leur permet souvent, avec l'aide de membres de la famille ou de connaissances, de trouver du travail sur place, et donc d'obtenir un permis de saisonnier, ou de travailler illégalement. « Ils travaillent dur et se font peu remarquer. Les liens familiaux ou claniques qui les relient souvent jouent un rôle important dans le contrôle social : tout nouvel arrivé est soumis à une forte pression afin qu'il se comporte et travaille correctement. Ainsi, chaque fois qu'un saisonnier finit par obtenir un permis B annuel, le permis A libéré sert à faire engager et régulariser un clandestin de la même famille ou du même district. » (Leuenberger & Maillard, 1999, p. 22). Ainsi, dans un premier temps, l'immigration albanaise en Suisse est majoritairement composée d'hommes, travailleurs et discrets, et donc souvent appréciés des patrons, qui s'entassent dans des appartements dans le but d'économiser et d'améliorer les conditions de vie de la famille restée dans le pays d'origine. « Les conditions de travail et de séjour sont dures. Certains saisonniers travaillent sept jours sur sept pour moins de mille francs par mois. Les nouveaux arrivés sont parqués par leurs employeurs dans des baraquements rudimentaires de saisonniers. Ou bien ils s'entassent à dix ou quinze dans un appartement. De cette manière, ils ne payent guère plus de cent ou cent cinquante francs pour leur logement et économisent sur la nourriture en cuisinant pour plusieurs. » (Leuenberger & Maillard, 1999, p. 40). En 1970, près de 25'000 ressortissants de

---

<sup>112</sup> Le permis B est une autorisation de séjour annuelle (pour les extra-européens) liée à un contrat de travail, ce qui veut dire qu'il peut ne pas être renouvelé en cas d'inactivité. Ce permis peut également être attribué à un membre de la famille dans le cas d'un regroupement familial. (« Secrétariat d'Etat aux migrations », 2019)

nationalité yougoslave disposant d'un permis d'établissement sont recensés et ils sont près de 45'000 en 1980 (voir Figure 5)<sup>113</sup>.

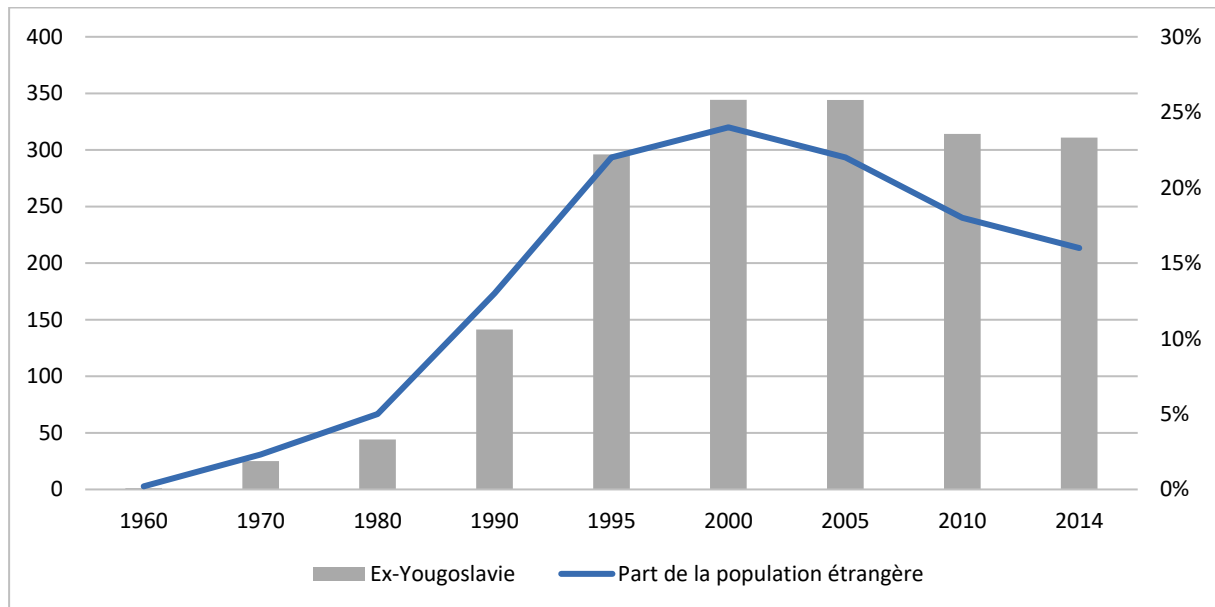
Le deuxième temps de l'immigration albanaise en Suisse est marqué par de profondes transformations dès 1991. Alors qu'auparavant il y avait la possibilité d'obtenir des permis de saisonniers directement au pays d'origine ou de venir en tant que touriste (sans visa) afin de décrocher un contrat de travail et un permis A (ou de travailler sans permis), les ressortissants de l'ex-Yougoslavie se retrouvent soudainement interdits d'accès au territoire suisse. Cette année, la Suisse adopte la politique migratoire dite « des trois cercles » (Piguet, 2004, p. 59). Le premier cercle est composé des pays de l'Union européenne et de l'AELE dont les ressortissants bénéficient de la libre circulation. Le deuxième cercle serait composé des pays où il serait possible de recruter de la main d'œuvre (Canada, États-Unis et divers pays de l'Europe de l'Est). Finalement, le troisième cercle engloberait les autres pays du monde, et donc les pays de l'ex-Yougoslavie, dont les ressortissants ne sont en principe pas admis sauf dans de rares exceptions. Les ressortissants du troisième cercle ne peuvent d'ailleurs plus faire une demande de permis B après avoir travaillé quatre saisons de suite avec un permis A (Piguet, 2004). L'argument avancé pour expliquer la relégation des pays des Balkans est néanmoins contestable. Selon la Confédération, c'est en effet la mauvaise situation au niveau des droits de l'homme qui ne permet plus une migration économique. C'est probablement une volonté d'empêcher les demandes d'asile des membres de la famille de saisonniers qui n'ont le droit de demander un regroupement familial (Piguet, 2004). À partir du début des années 1990, les ressortissants des pays de l'ex-Yougoslavie ne peuvent donc plus bénéficier des permis de saisonnier et doivent demander un visa d'entrée sur le territoire suisse ce qui aurait dû limiter grandement l'augmentation des ressortissants de ces pays.<sup>114</sup> Les possibilités d'immigrer en Suisse légalement se limitent donc au regroupement familial ou à l'asile. Cependant, le nombre de ressortissants de l'ex-Yougoslavie résidant permanent double entre 1990 et 1995, et augmente encore jusqu'au début des années 2000 (voir Figure 5). Cette augmentation s'explique premièrement par l'apparition relativement soudaine des regroupements familiaux en Suisse. Les saisonniers qui ont pu bénéficier d'un permis B font venir leur femme et enfants. L'augmentation des demandes de regroupements familiaux s'explique par une dégradation des conditions de vie dans les Balkans en proie à la guerre, au chômage, à l'instabilité économique et politique et où les albanophones sont de plus en plus persécutés. En 1989, Belgrade supprime l'autonomie provinciale du Kosovo (Piguet, 2004) et en 1998 la guerre éclate au Kosovo. Les événements dans les Balkans ont sans nul doute transformé les projets migratoires et ont créé ou dans quelques cas renforcé la volonté d'installation à moyen et long terme des anciens saisonniers et de leur famille. À partir de là, les configurations familiales changent. Les travailleurs qui vivaient à plusieurs dans des appartements modestes s'organisent à présent en foyers familiaux, quelques fois élargis aux grands parents et à d'autres membres de la famille. Les enfants nés au pays ou en Suisse fréquentent les écoles publiques et « les Suisses découvrent brusquement que parmi les dizaines de milliers d'immigrés d'ex-Yougoslavie se trouvent des Serbes, des Croates, des Bosniaques, mais surtout une bonne moitié d'Albanais de langue et de culture » (Leuenberger & Maillard, 1999, p. 12). La parité entre hommes et femmes est quasiment atteinte.

---

<sup>113</sup> Ces chiffres ne comprennent pas le nombre de permis saisonniers et les requérants d'asile considérés comme une population non permanente. Pour les personnes dans le processus d'asile, voir la Figure 6 à la page 95.

<sup>114</sup> Les étrangers titulaires d'un permis d'établissement (B ou C) pouvaient rester en Suisse. Les saisonniers déjà engagés avant 1991 pouvaient renouveler leurs permis A (tant qu'ils obtenaient un contrat de travail) puis demander le permis B après quatre saisons (Sharani et al., 2010).

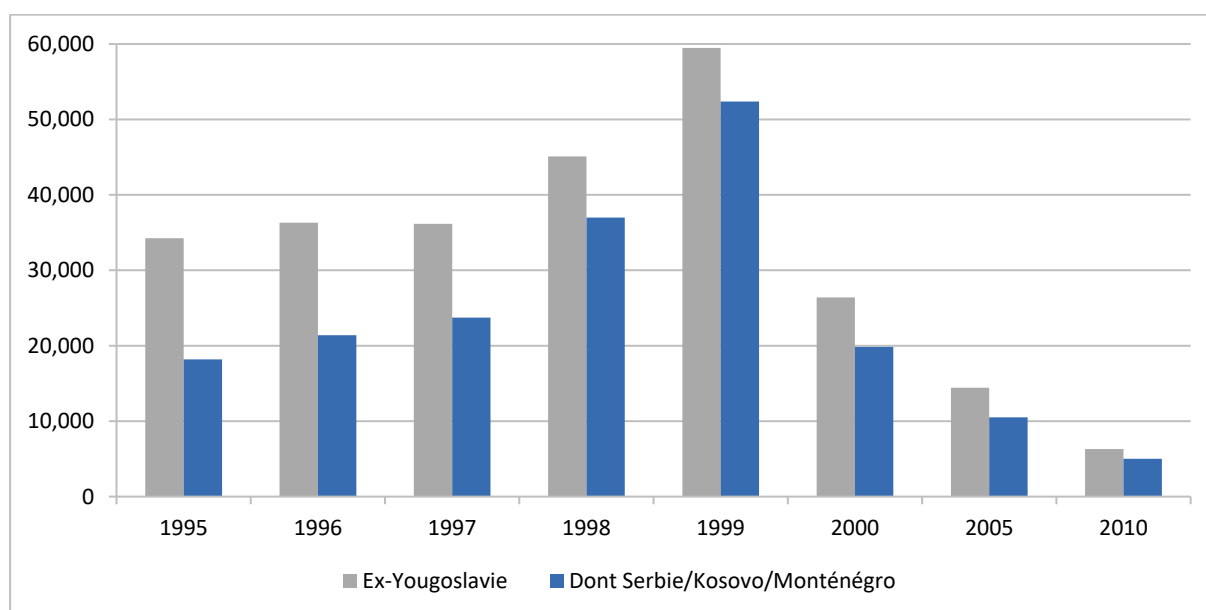
**Figure 5 : Population résidante permanente étrangère d'ex-Yougoslavie (en milliers) et part de la population étrangère (en %), à la fin de l'année.**



Sources : OFS : Recensement fédéral de la population (1960-1970), PETRA (1980-2009) Stocks au 31.12, STATPOP (dès 2010) Stocks au 31.12. Sans le domaine de l'asile entre 1960 et 1990.

Parallèlement à l'augmentation des regroupements familiaux, on observe également une augmentation importante des demandes d'asile étant donné la situation politique critique dans les pays d'ex-Yougoslavie et l'impossibilité d'immigrer en Suisse dans le but d'y travailler. Les demandes d'asile augmentent peu à peu dès les années 1980 pour atteindre un pic en 1998-1999 soit pendant la guerre au Kosovo. À ce moment-là, près de 60'000 personnes venues d'ex-Yougoslavie sont dans le processus d'asile (voir Figure 6). À la fin des années 1990, deux tiers des demandes d'asile en Suisse proviennent de ressortissants des pays de l'ex-Yougoslavie, principalement des Kosovars ou des Albanais vivant au Kosovo, au Monténégro ou dans le sud de la Serbie actuelle. Un nombre important de ressortissants d'ex-Yougoslavie demande l'asile en Suisse car ils y ont déjà de la famille. Cependant, beaucoup ne peuvent s'installer avec eux, en tout cas dans un premier temps, et doivent subsister dans des logements collectifs avec l'interdiction de travailler. « Soumise à un afflux sans précédent, la Suisse est contrainte d'avoir recours à des mesures d'urgence. De nombreux demandeurs d'asile sont ainsi logés dans des conditions particulièrement précaires, par exemple dans des abris souterrains de protection civile. Des mesures sont aussi prises pour éviter d'avoir à traiter un nombre extraordinairement élevé de requêtes individuelles. Un statut intermédiaire de « personne admise provisoirement » est ainsi octroyé à de nombreux Kosovars sans procédures d'asile. Cette mesure garantit aux fugitifs qu'ils ne seront pas refoulés vers leur région d'origine mais leur interdit en même temps l'accès au statut de réfugié proprement dit tel qu'il est prévu par la Convention de l'ONU de 1951. L'admission provisoire sera levée après l'intervention internationale au Kosovo et débouchera sur le retour, plus ou moins forcé, de dizaines de milliers de réfugiés. » (Piguet, 2004, p. 83).

**Figure 6 : Personnes d'ex-Yougoslavie dans le processus d'asile de 1995 à 2010.**



Source : PETRA. Stocks au 31.12.

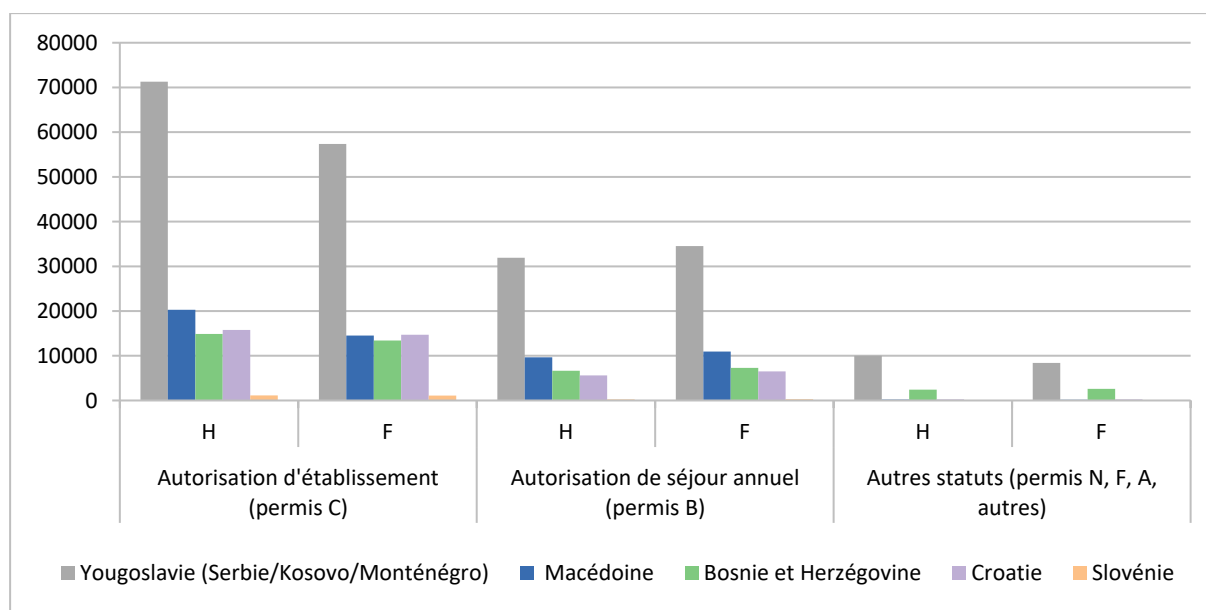
Paradoxalement, en l'an 2000, alors que la société suisse focalise son attention sur les réfugiés et les requérants d'asile venus d'ex-Yougoslavie, la grande majorité des Albanais vivant en Suisse bénéficie d'une autorisation d'établissement (permis C) ou d'une autorisation de séjour annuelle renouvelable (permis B) et est installée en Suisse depuis des années. Cette majorité de la communauté, invisible jusqu'à lors, souffre de la mauvaise image apposée à l'arrivée massive de réfugiés et subit les conséquences des actes d'une minorité de petits délinquants dont les actions sont largement mises en avant dans les médias et les journaux populaires. « (...) Ce ne sont pas seulement les réfugiés kosovars qui sont mal vus par une grande partie de la population - ce sont tous les Albanais qui sont considérés avec méfiance, soupçonnés d'être en bonne partie des criminels, violents, bruyants, ou pour le moins des « faux réfugiés » qui abusent de l'hospitalité suisse » (Leuenberger & Maillard, 1999, p. 11). Une connotation négative et péjorative est rapidement apposée à l'ensemble de la communauté albanaise et kosovare à travers certaines dénominations tels que « Kos », « Kossi », « Youyou » ou par des parallèles incessants avec des mots tels que « trafiquants », « délinquants », « asociaux », « problèmes d'intégration », etc. Leuenberger et Maillard (1999, p. 72) parlent à ce propos du « désastre de l'image » apposée aux Albanais en Suisse, « désastre de l'image » qui se transforme en discriminations sur le marché de l'apprentissage (Imdorf, 2007b, 2017) et sur le marché de l'emploi (Fibbi et al., 2003; Zschirnt & Fibbi, 2019). L'équation « Albanais/Kosovar = réfugié = problème » est si forte qu'elle impacte très probablement l'orientation des enfants et des jeunes au sein de l'éducation spécialisée. Preuve en est, en 1999, le CDIP émet une recommandation qui précise et distingue deux cas de figure. Dans le cas d'enfants réfugiés kosovars dont l'« accueil » est considéré comme temporaire<sup>115</sup> et la situation comme « extraordinaire », probablement de par le nombre élevé d'enfants, le CDIP avance qu'« il n'apparaît pas judicieux d'intégrer rapidement les enfants et adolescents réfugiés du Kosovo

<sup>115</sup> Le CDIP considère l'accueil comme temporaire alors, qu'au sein du même document, il affirme qu'« à l'heure actuelle, il n'est pas possible d'évaluer de manière précise (...) la durée de leur séjour en Suisse et le moment de leur retour dans leur pays d'origine » (CDIP, 1999, p. 2) ce qui démontre bien la volonté de l'État de ne pas mettre en place les instruments d'intégration de ressortissants du « troisième cercle » (Leuenberger & Maillard, 1999).

dans notre système éducatif » (CDIP, 1999, p. 1)<sup>116</sup> ce qui va à l'encontre de la ratification par la Suisse en 1997 de la convention de l'ONU relative aux droits de l'enfant. Dans les autres cas, c'est-à-dire les enfants d'immigrés de longue date et au bénéfice d'un statut de résident permanent, le CDIP rappelle le fait que ces derniers ne doivent pas être intégrés dans des structures d'accueil, ce qui laisse penser que cela peut-être le cas. « Il convient de signaler que, en plus des enfants et adolescents susmentionnés, de nombreux enfants et adolescents de l'ex-Yougoslavie sont arrivés il y a déjà longtemps dans notre pays. Ceux-ci sont titulaires d'un permis de séjour B et ne doivent donc pas être intégrés dans les structures d'accueil mises en place pour les réfugiés. » (CDIP, 1999, p. 2).

Pendant la crise humanitaire au Kosovo, un nombre limité seulement des requérants d'asile a obtenu le statut de réfugié ou une admission provisoire (voir Figure 7 sous la catégorie « Autres statuts »<sup>117</sup>). Entre 1999 et 2007, la part des réfugiés (permis N ou F) parmi les ressortissants du Kosovo, de Serbie et du Monténégro est passée de plus de 20% à seulement environ 5% (la part des permis C a grandement augmenté entre ces deux années) (Sharani et al., 2010). Nous ne disposons malheureusement pas de données plus détaillées au niveau national, qui couvrent une plus longue période et qui permettent d'identifier les Albanais/albanophones d'ex-Yougoslavie. Nous ne pouvons donc pas aller plus en détail, par exemple dans l'étude du taux de reconnaissance de l'asile selon l'origine nationale ou dans l'étude de l'évolution des types de statut au sein de cette population.

**Figure 7 : Étrangers selon la nationalité, le type d'autorisation de séjour et le sexe en 2000.**



H=Hommes, F=Femmes. Source : Recensement fédéral de la population 2000.

<sup>116</sup> « L'objectif primordial de la politique de la Confédération et des cantons consiste à préparer les réfugiés à rentrer rapidement dans leur pays d'origine en s'assurant que leur sécurité est garantie, et de prendre les mesures correspondantes. En ce qui concerne le domaine de l'éducation, cela signifie que les recommandations de la CDIP des 24 et 25 octobre 1991 relatives à la scolarisation des enfants de langue étrangère qui s'appliquent à des situations "ordinaires", ne peuvent être prises que partiellement en compte pour maîtriser une situation "extraordinaire". En règle générale, il n'apparaît donc pas judicieux d'intégrer rapidement les enfants et adolescents réfugiés du Kosovo dans notre système éducatif. » (CDIP, 1999, p. 1)

<sup>117</sup> Notons que cette catégorie « Autres statuts » est également composée par une part négligeable de travailleurs internationaux (et leurs membres de la famille) et de travailleurs saisonniers.

Le troisième temps de l'immigration albanaise en Suisse, que nous développerons peu, commence à partir des années 2000. Cette période est caractérisée par une forte réduction des demandes d'asile (voir Figure 6), un retour important d'individus admis provisoirement en Suisse et la stabilisation des arrivées dans le cadre du regroupement familial. En 2007, la population des ressortissants du Kosovo, de Serbie et du Monténégro se caractérisait par une forte proportion de jeunes de moins de 18 ans (près de 35%), proportion majoritairement due aux regroupements familiaux et au fort taux de fécondité par femme (2,6 en 2000). Entre 1999 et 2007, plus de 20% des ressortissants de ces pays étaient d'ailleurs nés en Suisse ce qui confirme la présence importante d'une deuxième génération (Sharani et al., 2010). De plus, la parité entre hommes et femmes est quasiment atteinte (48% contre 52% en 2007). Et finalement, les ménages monoparentaux, les ménages individuels et les couples sans enfants sont sous-représentés et les couples avec enfant(s) sont largement surreprésentés par rapport aux Suisses (Sharani et al., 2010). Au final, le nombre de ressortissants des pays de l'ex-Yougoslavie se stabilise donc peu à peu autour des 310'000 (voir Figure 5) avec une immigration qui persiste tout de même,<sup>118</sup> un nombre plus réduit de retours au pays d'origine<sup>119</sup> et un nombre élevé de naturalisations (voir Tableau 1). En 2014, il y a plus de ressortissants des pays de l'ex-Yougoslavie résidents permanents que de n'importe quel autre pays du monde en Suisse, devant les ressortissants italiens, allemands et portugais.

Comme nous avons pu le voir dans les paragraphes précédents, évaluer le nombre d'Albanais d'ex-Yougoslavie et leurs descendants reste une tâche approximative et compliquée. En 1999, on estime les Albanais d'ex-Yougoslavie vivant en Suisse entre 100'000 et 200'000, dont 50'000 à Zurich, 10'000 à Genève, 15'000 dans le canton de Vaud (Leuenberger & Maillard, 1999). En 2007, le nombre d'individus d'origine kosovare en Suisse est estimé entre 150'000 et 170'000 (dont 60'000 naturalisés) (Sharani et al., 2010). En 2014, près de 100'000 ressortissants kosovars vivent en Suisse alors que les Macédoniens sont plus de 63'000. Il faudrait ajouter à cela un certain nombre d'Albanais qui vivaient dans le sud de la Serbie et qui n'ont donc pas eu de passeport kosovar ou macédonien. Finalement, les naturalisés et/ou binationaux sont comptabilisés au sein des Suisses. Or l'indicateur de l'acquisition de la nationalité suisse et le nombre de naturalisés sont élevés par rapport à la moyenne (voir Tableau 1). En 2014, 2'622 Kosovars ont obtenu la nationalité suisse, soit plus de trois naturalisation pour 100 ressortissants, ce qui les classe au quatrième rang du nombre de naturalisation, après les Italiens, Allemands et Français. Entre 1999 et 2007, ce sont près de 61'000 Kosovars, Serbes et Monténégrins qui se sont naturalisés (Sharani et al., 2010), mais ces chiffres ne permettent pas d'identifier ceux qui sont albanophones/Albanais. Le fait que l'immigration de ces pays en Suisse soit relativement ancienne, ce qui permet de déposer des demandes de naturalisation, que ces pays ne fassent pas partie de l'accord Schengen et que les Albanais (immigrés ou descendants) subissent une certaine discrimination et/ou les effets d'une mauvaise image n'y sont probablement pas pour rien dans l'explication du taux élevé de naturalisation.

---

<sup>118</sup> On observe par exemple en 2005 plus de 7'000 immigrés venus de Serbie et Monténégro, de Bosnie Herzégovine et de Macédoine, et, en 2014, plus de 6'000 immigrés de Serbie, du Monténégro, du Kosovo, de Bosnie Herzégovine et de Macédoine (OFS, 2016a).

<sup>119</sup> Près de 2'000 ressortissants des pays de l'ex-Yougoslavie émigrent en 2005. Ils sont plus de 2'400 en 2014 (OFS, 2016a).



**Tableau 1 : Indicateurs de l'acquisition de la nationalité suisse selon la nationalité antérieure, de 1992 à 2014.**

|                                    |            | 1992  | 1995  | 2000  | 2005  | 2010  | 2014  |
|------------------------------------|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Moyenne, tous les pays du monde    | Indicateur | 0,96  | 1,29  | 2,10  | 2,57  | 2,34  | 1,78  |
|                                    | Nombre     | 11133 | 16790 | 28700 | 38437 | 39314 | 32836 |
| Kosovo                             | Indicateur | -     | -     | -     | -     | 5,24  | 3,06  |
|                                    | Nombre     | -     | -     | -     | -     | 1611  | 2622  |
| Serbie-et-Monténégro <sup>1)</sup> | Indicateur | -     | -     | 1,73  | 4,77  | -     | -     |
|                                    | Nombre     | -     | -     | 3285  | 9503  | -     | -     |
| Macédoine                          | Indicateur | -     | 0,31  | 1,59  | 3,57  | 2,65  | 2,05  |
|                                    | Nombre     | -     | 76    | 857   | 2171  | 1586  | 1279  |
| Ex-Yougoslavie <sup>1)</sup>       | Indicateur | 0,52  | 0,88  | -     | -     | -     | -     |
|                                    | Nombre     | 884   | 1650  | -     | -     | -     | -     |

Indicateur : soit le nombre de changements de nationalité pour 100 titulaires d'autorisation de séjour ou d'établissement au début de l'année

Nombre : soit le nombre d'acquisitions de la nationalité suisse selon la nationalité antérieure

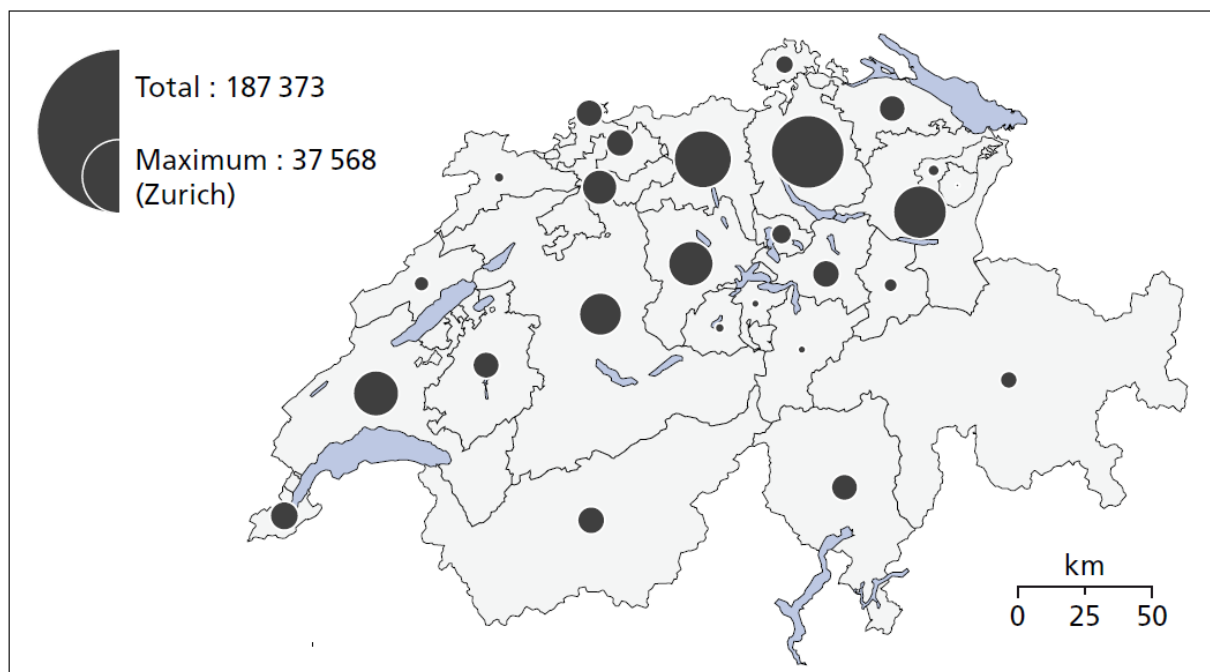
<sup>1)</sup> La nationalité est conservée à titre historique.

Sources : OFS : PETRA (1992-2005), STATPOP (dès 2010). Stocks au 31.12.

#### 4.2.3. La répartition spatiale des Albanais d'ex-Yougoslavie en Suisse

La répartition spatiale des ressortissants du Kosovo, de Serbie et du Monténégro au sein des différents cantons suisses n'est pas uniforme. Nous observons au sein de la Figure 8 que la grande majorité d'entre eux vit dans les cantons germanophones et urbains du nord-est du pays (Zurich, Argovie et Saint-Gall). Les cantons de Vaud, Luzerne, Berne et Genève accueillent également un nombre important de ressortissants de ces pays. Les Albanais de ces pays se sont principalement installés là où il y avait du travail, soit dans les cantons urbanisés où les opportunités de trouver un poste et donc un permis de saisonnier étaient décuplées. Par la suite, beaucoup de migrants ont pu faire venir leur conjoint et leurs enfants. L'arrivée de familles n'a pas changé la donne et dans le cas des requérants d'asile, ils étaient répartis de manière provisoire et « aléatoire » au sein des différents cantons suisses, souvent sans tenir compte de la présence ou non d'autres membres de la famille ou de connaissances en Suisse. Dans le cas d'admissions provisoires, les réfugiés allaient souvent rejoindre d'autres membres de la famille (Leuenberger & Maillard, 1999). Cette concentration plus élevée dans certains cantons suisses ne crée pas pour autant des « ghettos ». Tout au plus, les immigrés albanais occupent des postes de travail peu qualifiés et peu rémunérés, ce qui fait qu'ils s'installent logiquement dans les quartiers où les loyers sont plus abordables. Par contre, cette concentration au sein de certains quartiers « populaires » peut aboutir à un nombre élevé d'enfants albanophones (parfois de la même famille) au sein d'une même école, au sein d'une même classe d'école (nous ne considérons pas pour autant que cela aurait nécessairement un effet négatif sur l'apprentissage pour l'élève d'origine albanais ou pour ses camarades de classe/d'école, albanais ou non).

**Figure 8 : Effectifs des résidents permanents originaires du Kosovo, de Serbie et du Monténégro par canton en 2007**



Source : PETRA, RCE (2007). Hors fonctionnaires internationaux. Stocks au 31.12 (Sharani et al., 2010)

#### **4.2.4. Les ressortissants des pays d'ex-Yougoslavie à Genève et Vaud.**

Après avoir étudié l'immigration albanaise et de certains pays qui résultent de la division de la Yougoslavie, il serait intéressant d'observer les caractéristiques de cette immigration au sein des deux cantons dans lesquels nous avons réalisé l'enquête qualitative, soit Genève et Vaud. Malheureusement, nous ne pouvons nous appuyer uniquement sur les statistiques disponibles qui considèrent la nationalité et non la langue maternelle ou l'origine migratoire/ethnique.

Dans un premier temps, nous pouvons affirmer que ce ne sont pas les cantons ayant la plus haute concentration de ressortissants des pays de l'ex-Yougoslavie et d'Albanais. Les questionnements n'en sont pas moins pertinents étant donné qu'ils représentent tout de même une part importante de la population résidente étrangère au sein de ces cantons. En 1970, Genève concentre seulement 2% des ressortissants yougoslaves (504 individus) vivant en Suisse (Service cantonal de statistique & Service de la recherche sociologique, 1978). 16% de ces individus sont établis à Genève (permis B ou C), la grande majorité travaille donc en tant que saisonnier dans le canton. À cette époque-là, seulement 10% des ressortissants yougoslaves étaient nés en Suisse (Service cantonal de statistique & Service de la recherche sociologique, 1978, p. 260). En 1980, près de 1000 ressortissants yougoslaves vivent dans le canton de Genève, dont 57% d'hommes et 43% de femmes (Service cantonal de statistique, 1982). En 1990, le nombre de ressortissants yougoslaves résidant<sup>120</sup> à Genève s'élève à 2'062, dont une grande majorité de résidents permanents (45 seulement bénéficient d'un permis A,

<sup>120</sup> La population résidente étrangère ne comprend pas ici les étrangers au bénéfice d'un sauf-conduit (personne expulsée mais qui peut résider dans le canton temporairement), les étrangers au bénéfice d'une autorisation temporaire de courte durée (4-18 mois) et non renouvelable, ainsi que les demandeurs d'asile (Service cantonal de statistique, 1991, p. 2).

1'045 ont un permis B, 847 ont un permis C) (Service cantonal de statistique, 1991). Dans les années 1990, on observe une augmentation importante des ressortissants yougoslave, serbes, kosovars et macédoniens, puis une stabilisation entre 7'000 et 8'000 ressortissants (voir Tableau 2). En 2013, les ressortissants de ces pays représentent près de 4% des étrangers vivant à Genève, soit la cinquième communauté étrangère du canton de Genève après les Portugais (36'518), Français (27'231), Italiens (20'591) et Espagnols (14'346). Concernant l'immigration liée à l'asile, nous observons une tendance similaire à celle observée au niveau national, soit une augmentation importante jusqu'en 1999 des requérants d'asile (1'292) et des admissions dans le domaine de l'asile (1'189). Cependant, les requérants d'asile et les admissions du domaine de l'asile représentent une part de plus en plus restreinte parmi les ressortissants de ces pays au fil du temps (soit 26% en 1999, 13% en 2000 et 6% en 2013). La grande majorité (94% d'entre eux) bénéficie donc de permis d'établissements de longue durée (permis B, C, L avec autorisation de plus de 12 mois et autres permis assimilables à cette catégorie). En 2000 déjà, près d'un cinquième des ressortissants des pays de l'ex-Yougoslavie vivant à Genève sont nés en Suisse et près de 60% sont nés à l'étranger et vivent en Suisse depuis plus de 5 ans (OCSTAT, 2005, p. 31).

**Tableau 2 : Population résidente permanente, admissions dans le domaine de l'asile et demandes d'asile selon la nationalité dans le canton de Genève de 1996 à 2013.**

|   |                      | 1996  | 1999  | 2000  | 2005<br>(1) | 2010<br>(1) (2) | 2013<br>(1) (2) |
|---|----------------------|-------|-------|-------|-------------|-----------------|-----------------|
| Total des pays ci-dessous                   | Résidents permanents | 5'066 | 6'915 | 6'769 | 7'901       | 7'078           | 7'499           |
|   | Domaine de l'asile   | 236   | 1'189 | 734   | 796         | 426             | 434             |
|   | Demandes d'asile     | 202   | 1'292 | 273   | 133         | 114             | 29              |
| République fédérale de Yougoslavie / Serbie | Résidents permanents | 4'309 | 2'009 | 1'728 | 1'432       | 2'174           | 788             |
|   | Domaine de l'asile   | 22    | 3     | 0     | 42          | -               | -               |
|   | Demandes d'asile     | 0     | 0     | 0     | 0           | 0               | 0               |
| Serbie                                      | Résidents permanents | 17    | 494   | 559   | 789         | 1'378           | 1'260           |
|   | Domaine de l'asile   | 0     | 20    | 22    | 91          | 298             | 185             |
|   | Demandes d'asile     | 202   | 1'292 | 273   | 133         | 80              | 0               |
| Kosovo                                      | Résidents permanents | 265   | 3'781 | 3'829 | 4'908       | 2'818           | 4'690           |
|   | Domaine de l'asile   | 214   | 1'166 | 706   | 585         | 81              | 171             |
|   | Demandes d'asile     | -     | -     | -     | -           | 34              | 29              |
| Macédoine                                   | Résidents permanents | 475   | 631   | 653   | 772         | 708             | 761             |
|   | Domaine de l'asile   | 0     | 0     | 6     | 78          | 47              | 78              |

(1) A partir de 2001, les personnes dans le domaine de l'asile (permis N ou F) sont comptabilisées parmi les résidents permanents.

(2) En 2008, de nombreux ressortissants du Kosovo sont enregistrés sous "République fédérale de Yougoslavie" en attendant la confirmation de leur nationalité, ce qui modifie les statistiques de 2010 présentées au sein de ce tableau.

Source : Office cantonal de la statistique - Statistique cantonale de la population. Stocks au 31.12.

Concernant le canton de Vaud, nous ne disposons malheureusement pas des données détaillées relatives au domaine de l'asile ainsi que le nombre de nouvelles demandes d'asile avant l'an 2000. Cependant, nous pouvons affirmer que le nombre de ressortissants de Yougoslavie (jusqu'en 1990), de Serbie-et-Monténégro (jusqu'en 2005), de Serbie et du Kosovo (dès 2010) et de Macédoine est plus important qu'à Genève. En 1970, on dénombre 776 ressortissants yougoslaves, puis 2'262 en 1980, plus de 8'000 en 1990 pour finalement atteindre 25'446 ressortissants des pays ayant constitué

la Yougoslavie en 1999.<sup>121</sup> Le nombre de ressortissants serbes, kosovars, monténégrins et macédoniens se stabilise entre 15'000 et 18'000 dès l'an 2000, soit juste après la fin de la guerre au Kosovo (voir Tableau 3). Les ressortissants de ces pays représentent près de 10% de la population résidente permanente étrangère dans le canton de Vaud en 2000 et près de 6% en 2014. Lors de cette même année, ils constituent la quatrième communauté étrangère (15'606 ressortissants) du canton de Vaud après les Portugais (57'881), les Français (41'607) et les Italiens (29'595). Concernant l'asile, nous observons un nombre très important de demandes en 1999 (2'816, soit plus du double des demandes enregistrées à Genève). Mais un nombre réduit d'entre eux est reconnu comme réfugié et est présent deux années plus tard (soit 548 ressortissants du domaine de l'asile en 2001). Contrairement au cas genevois, le nombre de personnes du domaine de l'asile augmente au fil des années et se stabilise entre 1'000 et 1'400 personnes.

**Tableau 3 : Population résidente permanente étrangère, admissions dans le domaine de l'asile et demandes d'asile selon l'origine/la nationalité dans le canton de Vaud entre 1995 et 2014.**

|   |                         | 1995  | 1999  | 2000   | 2005   | 2010   | 2014   |
|---|-------------------------|-------|-------|--------|--------|--------|--------|
| Total des pays ci-dessous               | Résidents permanents    | 3'543 | 8'854 | 15'339 | 18'071 | 16'319 | 15'606 |
|   | Dont domaine de l'asile | -     | -     | -      | 1'155  | 1'408  | 1'021  |
| Serbie-et-Monténégro <sup>(2) (3)</sup> | Demandes d'asile        | 399   | 2'816 | 489    | 197    | 198    | 55     |
|   | Résidents permanents    | 1'859 | 6'135 | 12'533 | 15'058 | -      | -      |
| Serbie <sup>(1)</sup> et Kosovo         | Demandes d'asile        | 392   | 2'803 | 472    | 183    | -      | -      |
|   | Résidents permanents    | -     | -     | -      | -      | 13'624 | 12'566 |
| Macédoine                               | Dont domaine de l'asile | -     | -     | -      | 1'141  | 1'353  | 954    |
|   | Demandes d'asile        | -     | -     | -      | -      | 153    | 44     |
|   | Résidents permanents    | 1'684 | 2'719 | 2'806  | 3'013  | 2'695  | 3'040  |
|   | Dont domaine de l'asile | -     | -     | -      | 14     | 55     | 67     |
|   | Demandes d'asile        | 7     | 13    | 17     | 14     | 45     | 11     |

(1) Y compris les personnes n'ayant pu être attribuées à l'un des nouveaux États de l'ex-Serbie-et-Monténégro.

(2) La nationalité est conservée à titre historique.

(3) L'augmentation importante des Serbes et Monténégrins entre 1995 et 2000 n'est pas uniquement due à l'immigration mais également au fait qu'une part importante des Serbes et Monténégrins était encore comptabilisée sous la catégorie Yougoslaves. Nous ne pouvons malheureusement dépasser cette limite intrinsèque aux données.

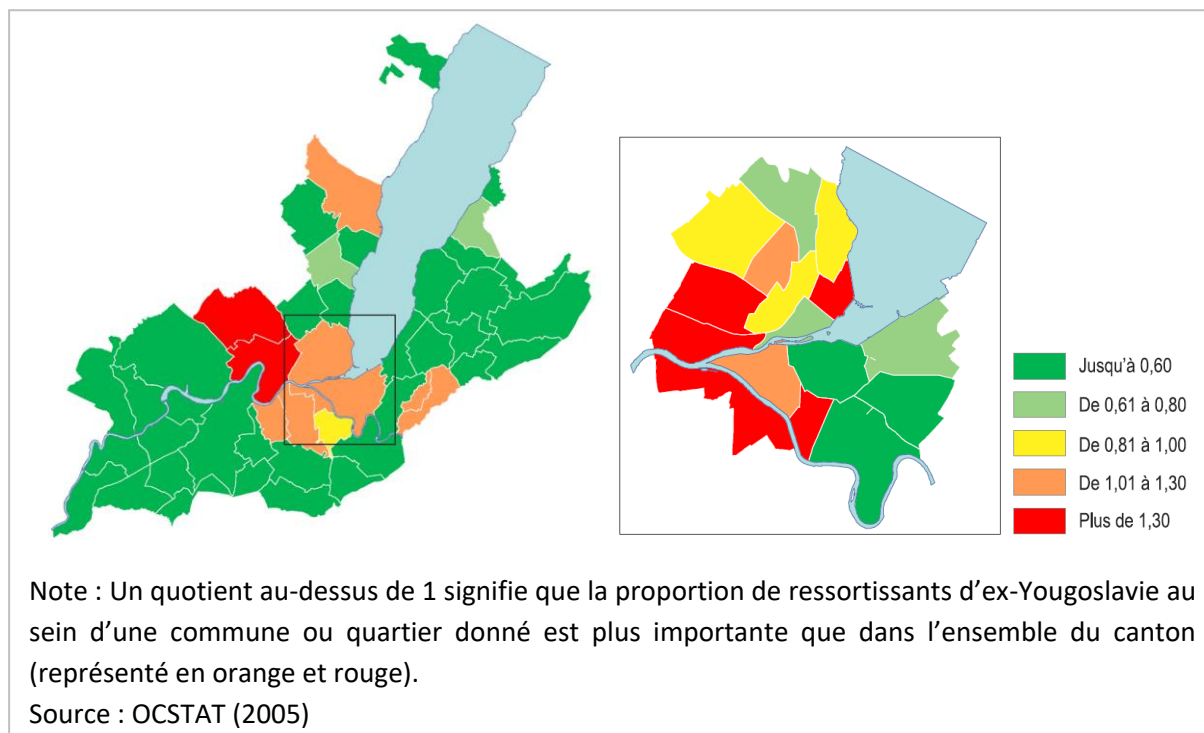
Source : Résidents permanents : STATVD, Statistique annuelle de la population ; Domaine de l'asile et demandes d'asile : SEM, SYMIC ; Stocks au 31.12.

Il est également intéressant d'observer la répartition inégale des ressortissants des pays de l'ex-Yougoslavie au sein des différentes communes et quartier de ces deux cantons. À Genève, les ressortissants d'ex-Yougoslavie vivent davantage au sein des communes et quartiers populaires où les loyers y sont moins chers, comme par exemple dans la commune de Vernier (quotient de localisation de 2,78) et Meyrin, et dans les quartiers des Pâquis, Charmilles/Châtelaine ou Bâtie/Acacias (voir Figure 9). Nous retrouvons dans ces mêmes quartiers une grande proportion de ressortissants espagnols, italiens et portugais, venus à l'égal de la grande majorité des ressortissants d'ex-Yougoslavie

<sup>121</sup> Source : Recensement fédéral de la population jusqu'en 1990, SEM en 2000. Données fournies par le SCRIS que nous remercions.

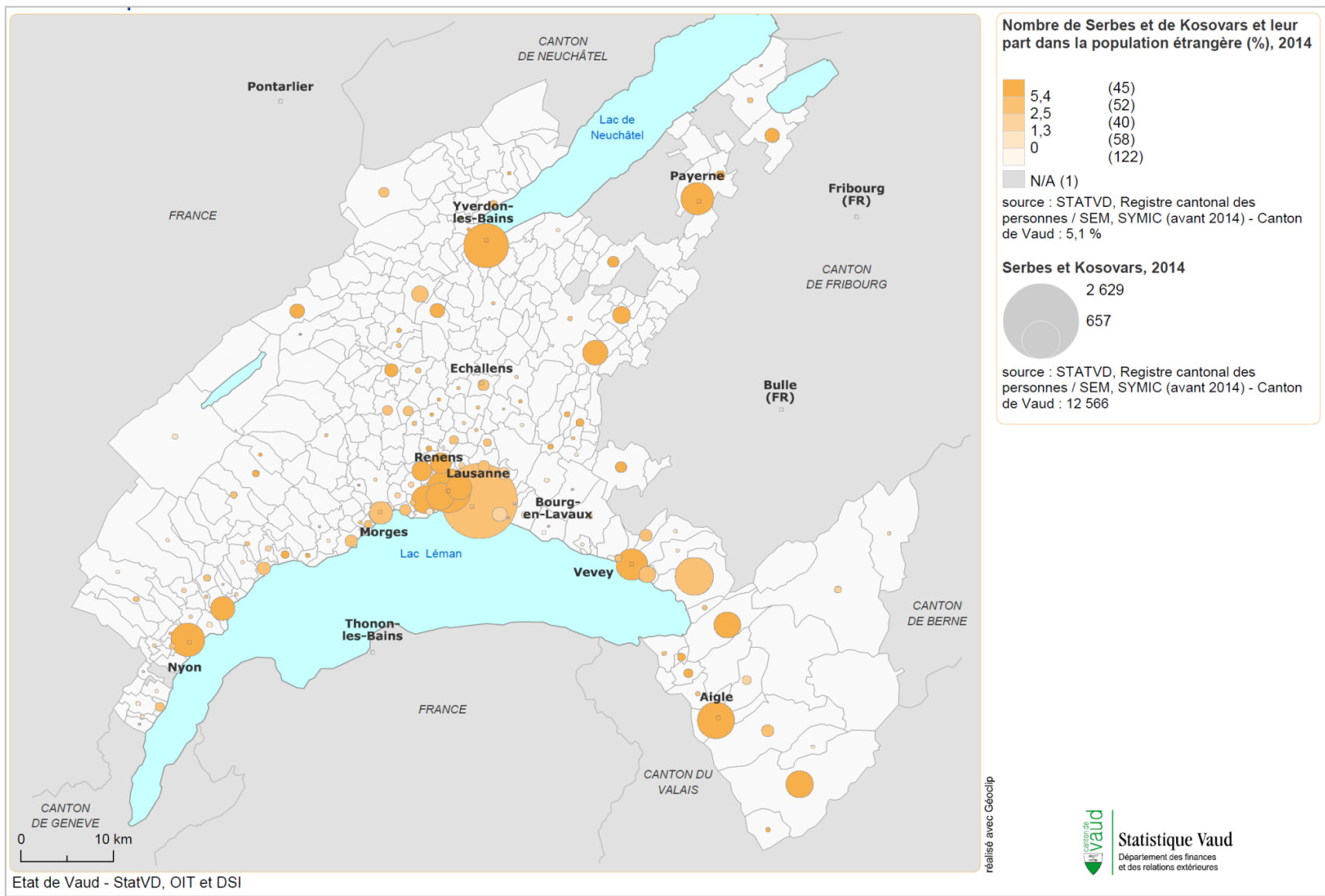
occuper des postes de travail peu qualifiés. Cependant, il n'est pas exclu que la concentration des ressortissants des pays d'ex-Yougoslavie au sein de certains quartiers soit également le résultat de volontés familiales ou individuelles de vivre à proximité d'amis et de membres de la famille.

**Figure 9 : Concentration relative des ressortissants de l'ex-Yougoslavie (quotient de localisation), par commune du canton et quartier de la ville de Genève, en 2004.**



En 2014, dans le canton de Vaud (voir Figure 10), les ressortissants serbes et kosovars vivent principalement au sein des villes, telles que Lausanne (2'629) et ses environs (907 ressortissants à Renens, 354 à Ecublens, 331 à Chavannes-près-Renens, 274 à Morges, 187 à Crissier), ou encore des villes comme Yverdon-les-Bains (891), Montreux (665), Aigle (607), Nyon (532), Payerne (497), Vevey (452). Nous observons également que dans certaines communes la part des ressortissants serbes et kosovars parmi les étrangers est importante. C'est par exemple le cas d'Aigle, de Bex, de Villeneuve ou de Payerne (autour de 15%) alors que le taux au sein des communes dans la périphérie lausannoise se situe autour des 10%. La ville de Lausanne se situe proche de la moyenne cantonale, soit 5%.

Figure 10 : Nombre de Serbes et de Kosovars et leur part dans la population étrangère en 2014 selon la commune, canton de Vaud, en 2014.





## 5. Méthodologie

### 5.1. Les notions de « seconde génération » et de « descendant d'immigrés »

Les notions utilisées pour désigner les descendants d'immigrés se sont largement démocratisées au sein des débats politiques, des médias, des sciences sociales et au sein du sens commun. Ces notions ne sont que rarement définies avec concision et aucunement de façon unanimes. Elles sont employées au sein de différents contextes et de façon différenciée selon les personnes ou les groupes qui les utilisent, ce qui démontre leur grande polysémie et comporte un risque d'imposition de certaines valeurs ou préjugés. Des mots tels qu'immigrés ou étrangers, ou élève étranger ou allophone sont souvent utilisés en relation avec les problèmes que ces personnes peuvent apporter à la société de résidence et au sein du système scolaire. La notion de « seconde génération » est elle aussi souvent utilisée dans une tendance pathologique, en s'intéressant le plus souvent aux problèmes que posent les descendants d'immigrés au sein de la société de résidence, comme par exemple les cas d'échec scolaire, de chômage, d'exclusion, de délinquance, de manque d'intégration, de crises identitaires, de mise en péril de l'unité nationale, etc. Finalement, ces notions produisent une uniformisation des caractéristiques des personnes au sein des groupes. On parle ainsi souvent de seconde génération en oubliant l'hétérogénéité interne à ce groupe. Il est donc important de bien définir les catégories et les termes employés.

Les notions de « seconde génération » et de « descendant d'immigrés » apparaissent en Europe et aux États-Unis depuis le début du siècle mais elles sont popularisées dans les années 1980. Cette résurgence va de pair avec l'augmentation de la part des descendants d'immigrés au sein des sociétés occidentales ainsi qu'avec la diversification des origines nationales et sociales des populations migrantes et des descendants d'immigrés. Aux États-Unis, la part de population d'origine immigrée augmente sensiblement jusqu'à atteindre près de 11% de la population totale en 1990 (Portes & Zhou, 1993) suite à une immigration importante dès l'année 1965 (Gans, 1992) et par un fort taux de fertilité dans certains groupes d'immigrés (Portes, 1996). À cette visibilité démographique vient s'ajouter le fait que l'économie américaine a subi de grandes transformations qui font que les descendants d'immigrés n'ont pas les mêmes opportunités d'insertion économique et de mobilité sociale qu'auparavant. Ainsi Portes et beaucoup d'autres chercheurs s'intéressent au devenir de cette « nouvelle seconde génération », à son assimilation au sein de la société américaine, souvent considérée comme problématique et qui remet en question le chemin d'assimilation linéaire emprunté par les populations immigrés de la première moitié du XX<sup>ème</sup> siècle (Gans, 1992; Portes & Zhou, 1993).

En Europe, l'intérêt pour les descendants d'immigrés surgit dans les années 1980 et 1990 à la suite du passage d'une immigration temporaire de travailleurs masculins vers une immigration du regroupement familial (Bolzman, Fibbi, & Garcia, 1987; Sayad, 1977) qui a eu pour effet une certaine augmentation de la visibilité des enfants d'immigrés, notamment en premier lieu au sein des écoles (Santelli, 2004). La notion de seconde génération est utilisée, dans les années 1980 et 1990, pour désigner les jeunes descendants de travailleurs immigrés (principalement venus d'Italie et d'Espagne) demeurés étrangers. Étant donné que l'acquisition de la nationalité suisse se base sur le *jus sanguinis*, les enfants nés en Suisse de parents étrangers n'acquièrent pas directement la nationalité suisse. On parle alors de « seconde génération d'étrangers » pour désigner les enfants nés sur le territoire suisse de nationalités étrangères. La notion de « seconde génération d'étranger » est d'ailleurs formalisée en 1980 par la Commission fédérale des étrangers. Puis, cette définition est reprise comme telle au sein des diverses propositions de lois visant à faciliter l'accès à la naturalisation (qui seront d'ailleurs



refusées par le peuple) et au sein des débats politiques. « Par *deuxième génération d'étrangers*, il faut entendre les enfants nés en Suisse de parents étrangers immigrés, de même que les enfants entrés en Suisse dans le cadre du regroupement familial, dans la mesure où ils ont accompli dans notre pays la plus grande partie de leur scolarité » (Bolzman et al., 2003, p. 21; Commission fédérale pour les problèmes des étrangers, 1980, p. 3). Cette « catégorisation » permet à l'État de « découper à l'intérieur du corps social un groupe destinataire d'une politique spécifique, les critères de démarcation pouvant justifier des pratiques d'exclusion ou d'acceptation » (Bolzman et al., 1987, p. 56). Les descendants d'immigrés sont exclus, en tout cas dans un premier temps, du groupe des nationaux. Les démarches d'acquisition de la nationalité se font donc au niveau individuel et volontaire plutôt qu'au niveau collectif et automatique.

Les notions utilisées, en sociologie, afin de nommer les descendants d'immigrés ont évolué dans le temps et diffèrent selon les contextes nationaux. L'opérationnalisation varie beaucoup également beaucoup selon les informations disponibles au sein des statistiques et des bases de données. Dès les années 1990, les sociologues tendent de plus en plus vers l'inclusion des naturalisés afin de mesurer le plus fidèlement possible le devenir de l'ensemble des descendants d'une vague migratoire. Cela permet de contre balancer les résultats souvent alarmant des études qui se focalisent sur les jeunes étrangers et de mettre en avant le caractère sélectif du processus de naturalisation (Bolzman et al., 2003; Fibbi et al., 2005). Cependant, l'étude des descendants d'immigrés est mise en péril en Suisse dès la fin du recensement général de la population en 2000. En effet, les études mises en place par la suite ne prennent pas nécessairement en compte les variables nécessaires à l'identification de l'origine migratoire, elles ne disposent pas d'échantillons assez grande de descendants d'immigrés ou réalisent des regroupements contestables sur le plan sociologique.

Plusieurs chercheurs proposent des alternatives intéressantes dans le but d'apporter plus de justesse aux découpages effectués. Rumbaut (1997, 2004) différencie davantage les individus selon leur lieu de naissance et selon l'âge d'arrivée. Il distingue plusieurs générations migratoires selon l'âge d'arrivée au sein de la société de résidence, soit la « génération 1.0 », les individus arrivés après leur majorité aux États-Unis, la « génération 1.25 », les individus arrivés pendant l'adolescence (entre 13 ans et la majorité), la « génération 1.5 », les individus arrivés pendant l'enfance (entre 6 et 12 ans), la « génération 1.75 », les individus arrivés pendant leur prime enfance (entre 0 et 5 ans) et la « génération 2.0 », les individus nés aux États-Unis. Pour sa part, Ramakrishnan (2004) s'intéresse à l'impact du regroupement des jeunes ayant deux parents immigrés, ce qu'il nomme la « génération 2.0 », avec les jeunes ayant un parent immigré et un parent natif, ce qu'il nomme la « génération 2.5 ». Il montre que ces deux groupes ont des caractéristiques démographiques différentes (pays d'origine, origine ethnique et structure des âges) et qu'il existe de grandes différences entre les deux (tels que le taux de rupture scolaire, le taux de diplôme du gymnase, le nombre d'années de scolarisation et un niveau de salaire différent).

Pour éviter ce genre de problèmes dans l'étude des descendant d'immigrés, Simard (1999) propose une « perspective multifactorielle » afin d'approcher au mieux les différences entre les individus descendants d'immigrés ainsi que les dynamiques d'insertion de cette population au sein de la société de résidence. Elle met en évidence sept éléments qu'il faudrait prendre en compte dans la définition des catégories de descendants d'immigrés, soit le lieu de naissance, l'âge d'arrivée dans le pays de résidence, la durée du séjour dans le pays de résidence, le contexte historique de l'immigration, les projets et expériences migratoires et l'origine ethnique.

La naissance à l'étranger ou pas crée une distinction entre ceux qui ont vécu une socialisation et scolarisation dans le pays d'origine et ceux qui ne l'ont pas vécu (ou en partie). Mais aussi, le lieu de

naissance définit la nationalité au sein des pays dont la politique d'acquisition de la nationalité se base sur le *jus solis*. Cependant, en Suisse, ce n'est pas le cas. Il n'y a donc pas de grandes différences relatives à l'acquisition de la nationalité suisse entre un jeune né en Suisse et un autre arrivé juste après sa naissance. L'âge d'arrivée dans le pays de résidence doit être pris en compte car il permet d'étudier les effets de la socialisation multiforme et multi-référentielle ainsi que les effets de la migration elle-même sur les parcours des jeunes. Une arrivée en cours de scolarité peut avoir de lourdes conséquences sur le reste du parcours. La durée du séjour dans le pays de résidence semble avoir un impact : le temps passé au sein d'un même contexte aurait un effet sur l'identité et l'insertion de chaque individu. Le contexte historique de l'immigration (vagues migratoires, motifs de l'immigration, etc.) et le contexte spécifique du pays d'accueil (politiques migratoires et d'accueil, conjoncture économique, etc.) sont à mettre en lien avec les projets et les conditions de départ de la famille ainsi que sur les conditions d'accueil, de vie et les opportunités dans le pays de résidence. Les projets et expériences migratoires des parents doivent également être pris en compte car ce serait sinon négliger les transmissions intergénérationnelles, l'impact des parents (de leur histoire de vie, de leur insertion dans le pays de résidence et de leurs projets) sur le parcours de leurs enfants. Finalement, Simard met en avant l'importance de prendre en compte l'origine ethnique des jeunes et leurs rapports à la culture d'origine et à la culture d'accueil. Nous avons donc pu le voir, les notions utilisées sont diverses et largement polysémiques. D'où l'importance de définir les notions employées ainsi que les regroupements effectués lors de l'analyse des données.

## 5.2. Définition des notions utilisées et de la population étudiée

Dans ce travail nous utilisons principalement les notions de « descendant d'immigrés », de « deuxième génération » ou de « jeunes ou individus issus de la migration ». Par ces termes, nous entendons toute personne née en Suisse ou ayant réalisé la majorité de sa scolarité obligatoire en Suisse dont les deux parents ont immigré après leur majorité en Suisse en provenance du même pays.<sup>122</sup> Ainsi cette définition des descendants d'immigrés inclue aussi bien les personnes de nationalité étrangères que celles qui se sont naturalisées au cours de leur vie. De plus, si l'on se réfère à la typologie avancée par Rumbaut (1997, 2004), notre définition correspond au cumul des « générations 1.5, 1.75 et 2.0 », soit les personnes nées en Suisse ou arrivés environ avant l'âge de 10 ans.

Dans ce travail, un individu est considéré comme étant de la deuxième génération si :

- Il est né en Suisse ou est arrivé avant l'âge de 10 ans
- Et les deux parents sont nés à l'étranger.

Ainsi, nous n'utiliserons pas la notion de « seconde génération d'immigré », de « deuxième génération d'étrangers », ni celle de « descendant de travailleur immigré » étant donné qu'une partie de la population que nous étudions est née en Suisse et n'a donc pas immigré et/ou est naturalisée suisse et n'est donc plus de facto exclusivement de nationalité étrangère. Ainsi nous évitons d'attribuer l'étiquette d' « immigré » ou d' « étranger » à des personnes qui ne le sont pas. Nous évitons aussi

---

<sup>122</sup> Exception faite de la population qui nous intéresse tout particulièrement, les Albanais. Dans ce cas, les deux parents doivent être albanophones et provenir du même pays qu'était l'ex-Yougoslavie. Ainsi un jeune peut, dans ce cas, avoir deux parents albanophones provenant de deux pays différents actuellement, par exemple de Serbie et de Macédoine.

d'apposer aux descendants d'immigrés une référence exclusive à la fonction économique des parents. De plus, nous rejoignons Simard (1999) sur le fait qu'il faut dénoncer « une vision limitée de l'héritage parental ». Les trajectoires professionnelles des parents ont certes un impact non négligeable sur l'insertion des descendants au sein de la société de résidence, mais il serait réducteur de limiter l'héritage parental à cette relation. Nous accordons une importance toute particulière à la prise en compte des effets sur les parcours des descendants que peuvent avoir la transmission intergénérationnelle, l'influence de l'histoire et du vécu des parents, mais aussi la prise en compte des conditions de vie des familles aussi bien dans leur pays d'origine qu'en Suisse. Il est donc fondamental pour nous de décrire les caractéristiques générales de la population albanaise en Suisse : l'histoire et le contexte migratoire (voir le chapitre 4 à la page 109), les conditions de vie et leur insertion au sein de la société suisse afin de mieux comprendre les trajectoires empruntées par leurs enfants.

Lors de l'analyse des données, il est possible que l'inclusion indifférenciée d'individus nés en Suisse et d'individus scolarisés en cours de route au sein de l'échantillon biaise quelque peu les résultats. Il faut être conscient de cette limite lors de l'analyse. Cependant, ces regroupements sont nécessaires car les échantillons selon l'origine migratoire et le statut migratoire sont limités. Nous n'avons d'autre choix que de faire certains compromis. Néanmoins, notre volonté est de ne pas prendre en compte les descendants d'unions mixtes (un parent natif et un parent immigré ou deux parents immigrés de deux pays différents) afin d'éviter la présence d'une double référence culturelle<sup>123</sup> au sein même de la famille. Le groupe d'individus d'origine mixte correspond à 17% de la cohorte, soit un groupe d'une taille non négligeable.

Concernant la délimitation de l'origine des jeunes, il est important de mettre en avant certaines limites inhérentes à la population qui nous intéresse tout particulièrement, les jeunes albanais d'ex-Yougoslavie, et aux données que nous utilisons. Étant donné que les Albanais peuvent être considérés comme une ethnie identifiable par l'utilisation commune de la langue albanaise, que les Albanais en Suisse ne proviennent pas exclusivement d'un seul pays mais de plusieurs, principalement du Kosovo, de Macédoine et de Serbie. Ces pays n'existent formellement que depuis quelques années seulement. Il n'est pas aisé d'identifier les jeunes de la seconde génération albanaise en Suisse au sein des statistiques officielles. La plupart des statistiques officielles s'appuient sur la nationalité des individus, sur le pays de naissance des parents ou sur la première langue. Or, la nationalité des individus peut changer dans le temps (les binationaux sont comptabilisés comme Suisses au sein des statistiques) et le pays de naissance des parents est dans la grande majorité des cas la Yougoslavie, un pays qui n'existe plus. Il est donc difficile de différencier spécifiquement au sein de l'immigration provenant de l'ex-Yougoslavie, les Albanais des autres ethnies, si ce n'est pas la langue. Cependant, étant donné les échantillons limités, nous n'avons pas pu distinguer les albanophones de ceux qui pratiquent des langues slaves.

Finalement, dans cette étude, l'utilisation des termes de « descendant d'immigrés » ou de « deuxième génération » évoque pour nous avant tout le lien de filiation. Nous entendons par « deuxième génération » le fait de « descendre », d'être le fils ou la fille, de la première génération, celle qui a immigré en Suisse. Ainsi, la référence utilisée pour définir les générations successives est

---

<sup>123</sup> Nous parlons ici de référence culturelle nationale en considérant que deux personnes d'un même pays sont plus proches culturellement que deux personnes de deux pays différents. Cependant, nous sommes tout à fait conscients qu'au sein d'un même contexte national, l'idée d'homogénéité culturelle est compliquée à mesurer et à affirmer. Ainsi, au sein d'un couple d'un même pays, il peut y avoir une double référence culturelle, par exemple une personne de Suisse romande avec une personne de Suisse allemande ou deux personnes de deux milieux sociaux différents.

établie par rapport à une migration, à un évènement migratoire. Cette distinction que nous faisons entre ces deux générations n'implique pas à nos yeux une certaine représentation commode, dénoncée par Sayad (1994), qui laisse penser que les parents immigrés sont des « hommes d'un autre temps, d'un autre âge, d'un autre lieu, d'une autre histoire, d'une autre culture, d'une autre morale, d'une autre extraction, d'un autre monde et d'une autre vision du monde » et que d'autre part, les descendants d'immigrés sont « sans passé, sans mémoire, sans histoire (...) et par là même, vierges de tout, facilement modelables, acquis d'avance à toutes les entreprises assimilationnistes, même les plus éculées, les plus archaïques, les plus rétrogrades dans le meilleur des cas, les mieux intentionnées, mues par une espèce de *chauvinisme de l'universel* » (Sayad, 1994, p. 171). Au contraire, nous considérons dans cette définition l'importance des liens intergénérationnels, de la transmission, de l'héritage et de la mémoire et de l'influence entre les générations (aussi bien des parents aux descendants que des descendants vers les parents). Nous approchons donc ici le terme de génération par sa dimension diachronique (Attias-Donfut, 1988), par une approche générationnelle (Santelli, 2004), par la prise en compte de l'héritage parental, de la transmission d'une génération à la suivante, par la prise en compte de l'impact du parcours des parents et de la volonté parentale sur le parcours des descendants et plus particulièrement sur leur parcours scolaires. Ainsi, nous nous intéressons à la nature de « la continuité ou de la rupture » (Sayad, 1994) entre les parents immigrés les descendants ou encore à « l'enchaînement ou au désenchaînement des générations » (Attias-Donfut & Wolff, 2009).

Notons que nous n'approcherons pas le terme de génération par sa dimension synchronique par l'idée qu'une génération forme un groupe concret « en soi » et « pour soi », par l'idée que les individus de la « deuxième génération » forment une « génération historique ou sociale » (Attias-Donfut, 1988). Nous ne parlerons d'ailleurs pas de « la seconde génération » comme étant un seul groupe homogène formé par l'ensemble des descendants d'immigrés en Suisse étant donné la diversité des trajectoires individuelles, des histoires familiales et des contextes de vie divers qu'expérimentent ces individus. Ainsi nous rejoignons Simard (1999, p. 128) sur le fait que « l'étiquetage à la limite caricatural appliqué à l'ensemble des jeunes de la « deuxième génération » est faussement unificateur et n'est pas exempt d'ethnocentrisme et d'exclusion » mais aussi Santelli (2004, p. 39) sur le fait que « en aucun cas on ne peut présupposer que ces individus connaissent une communauté de destin, qu'ils constituent un groupe homogène, au prétexte qu'ils forment une génération, en tant que descendants d'une population elle-même supposée uniforme » et finalement Noiriel (1989) sur le fait que « les jeunes d'origine immigrée n'existent pas » en tant que catégorie « naturelle » et homogène. Nous considérons donc les notions « deuxième génération » ou de « descendant d'immigré » comme des catégories d'analyse et non comme un groupe concret ou comme un acteur social, même si cela peut être le cas dans certains pays (Bolzman et al., 1987).

### **5.3. Un design méthodologique mixte**

Cette étude peut être considérée comme une recherche à méthodes mixtes. « Une recherche à méthodes mixtes est définie comme une recherche dans laquelle le chercheur collecte et analyse des données, intègre des résultats, et produit des inférences en utilisant des approches ou méthodes à la fois qualitatives et quantitatives au sein d'une seule étude ou d'un programme de recherche »<sup>124</sup> (Tashakkori & Creswell, 2007, p. 4). Pour leur part, Creswell et Plano Clark (2011, p. 4) affirment qu'au sein des méthodes mixtes, « le chercheur

---

<sup>124</sup> Traduit de l'anglais.

- collecte et analyse rigoureusement des données qualitatives et quantitatives (en se basant sur les questionnements de la recherche) ;
- mélangent (ou intègrent ou lient) les deux types de données simultanément en les combinant (ou en les fusionnant), successivement en ayant bâti l'un sur l'autre ou en fusionnant l'un dans l'autre ;
- donne la priorité à une ou aux deux types de données (selon sur quoi la recherche se focalise) (...)<sup>125</sup>

Dans cette étude, l'adoption d'un design méthodologique mixte (voir Figure 11) permet d'étudier les parcours scolaires des descendants d'immigrés à travers deux focales, deux lentilles différentes afin de répondre au mieux aux deux principaux axes de la problématique. Ce design méthodologique permet aussi de produire un certain degré d'interaction et de dialogue entre les niveaux d'analyses, résultats et interprétations issues des données qualitatives et quantitatives (voir point C et 5E au sein de la Figure 11).

Dans un premier temps, des données quantitatives longitudinales permettent de développer une typologie des trajectoires de formations post-obligatoires en Suisse, de comparer, au sein de cette typologie, la répartition, des individus selon l'origine migratoire et d'identifier certains facteurs qui influencent cette répartition (voir point 2, 3 et 4 de la Figure 11). Dans un deuxième temps, chaque interviewé est situé au sein de la typologie quantitative et devient un « représentant » de son type de parcours scolaire (voir point C de la Figure 11). Les données qualitatives rétrospectives apportent une plus grande finesse dans l'explication des facteurs qui influencent la fréquentation d'un type donné de parcours, de ce qui influe sur la construction et les inégalités de parcours scolaires (voir point D de la Figure 11). Ainsi, les résultats tirés des données quantitatives (dans ce cas, une typologie de trajectoires de formations post-obligatoires) sont utilisés comme point de départ de l'analyse des données qualitatives et les données qualitatives permettent d'identifier certains éléments, facteurs, mécanismes, ou processus qui expliquent, en tout cas en partie, le fait qu'un individu donné emprunte un type donné de parcours de formation post-obligatoire. À la fin, les résultats tirés des deux types de données sont synthétisés au sein d'un modèle compréhensif et explicatif des parcours scolaires (voir point 5E de la Figure 11). Le développement de ce design méthodologique mixte est rendu possible par le fait que les deux types des données prennent en compte la temporalité, soit le type d'activité annuel réalisé après la fin de la scolarité obligatoire : les données quantitatives par une approche longitudinale et les données qualitatives par l'utilisation des calendriers de vie rétrospectifs. Le design méthodologique adopté ne correspond donc pas à la somme, au cumul de deux études, l'une quantitative et l'autre qualitative, qui peuvent être réalisées indépendamment l'une de l'autre. Au contraire, cette étude comporte un design méthodologique mixte, comme définit par Creswell et Plano Clark (2011), cela afin d'obtenir à la fois une plus grande compréhension globale du thème étudié et à la fois une analyse approfondie des facteurs qui influencent le développement des parcours de formations post-obligatoires.

Les données quantitatives sont issues de l'enquête « Transition de l'École à l'Emploi » (TREE) (voir la colonne de gauche de la Figure 11 et le chapitre 5.4).<sup>126</sup> L'analyse de cette base de données longitudinales et statistiquement représentatives de la population nationale permet d'avoir une vue

---

<sup>125</sup> Traduit de l'anglais.

<sup>126</sup> L'étude longitudinale sur la jeunesse TREE (Transitions de l'École à l'Emploi ; [www.tree-ch.ch](http://www.tree-ch.ch)) est en cours depuis 2000. À ce jour, elle a été financée par le Fonds national pour la recherche scientifique, l'Université de Bâle, l'Université de Berne, les Offices fédéraux de la statistique responsables de la formation professionnelle et de la technologie ainsi que des cantons de Berne, Genève et Tessin. Distribution : Service de données, FORS, Lausanne.

d'ensemble de la situation de formation post-obligatoire des descendants d'immigrés en Suisse. Lors de cette analyse, nous reconstruisons les trajectoires de formations individuelles (point 2) pour ensuite réaliser une typologie des parcours de formations (point 3). Puis, nous étudions la répartition des individus selon leur origine au sein de cette même typologie. Et finalement nous prenons en compte certaines covariables afin d'expliquer cette répartition (point 4). Ainsi, nous répondons au premier axe de la problématique, c'est-à-dire « comment » sont les trajectoires de formations post-obligatoires des descendants d'immigrés et plus particulièrement des descendants d'immigrés albanophones d'ex-Yougoslavie. De plus, nous identifions les principales covariables qui expliquent les inégalités de trajectoires selon l'origine migratoire.

Les données qualitatives sont obtenues par des entretiens biographiques semi-directifs et par l'utilisation d'un calendrier de vie (Gomensoro & Burgos, 2017) auprès de 50 descendants d'immigrés albanophones d'ex-Yougoslavie dans les cantons de Genève et de Vaud (voir colonne de droite de Figure 11). Ces données permettent d'étudier les trajectoires de façon plus approfondie, de comprendre ce qui influence, positivement ou négativement, les parcours de formations et de mettre en avant quelles sont les raisons qui font que les individus empruntent tel type de trajectoire et pas un autre. Ainsi, nous répondons au deuxième axe de la problématique. Ce travail de terrain est réalisé au sein d'un projet de recherche au sein de LIVES qui s'intitule « De la jeunesse à l'âge adulte : insertion des immigrants de deuxième génération dans la société suisse » dirigé par Claudio Bolzman, Laura Bernardi et Jean Marie le Goff (<https://www.lives-nccr.ch>). Les entretiens et les calendriers réalisés au sein de cette thèse se focalisent non seulement sur les parcours de formations mais aussi sur d'autres dimensions de la vie des individus telles que les transitions familiales et citoyennes. Dans cette thèse, nous bénéficions donc de la possibilité d'explorer les liens et effets d'autres dimensions de la vie sur le parcours de formation. Dans la partie qualitative, l'échantillonnage se veut exploratoire et non statistiquement représentatif de la population générale.

Ce design méthodologique comporte certaines limites. Premièrement, les données quantitatives sont représentatives au niveau suisse (pour les données TREE) alors que les données qualitatives sont obtenues dans les cantons de Genève et Vaud. Certaines différences intercantionales de structure du système de formation (obligatoire et post-obligatoire) existent, et cela en dépit de la tendance grandissante de l'harmonisation des systèmes scolaires suisses tout au long de cette dernière décennie. Des différences majeures sont observées dans la sélectivité au niveau secondaire I et dans les taux de fréquentation des formations post-obligatoires (voir chapitre xxx qui détaille ces points). Puis, certains chercheurs ont mis en avant des réalités différentes vécues par les descendants d'immigrés selon la région linguistique ou les cantons, par exemple dans l'accès aux formations professionnelles (Imdorf, 2017) ou d'opportunité de mobilité scolaire intergénérationnelle.<sup>127</sup> Finalement, il se peut qu'il y ait des différences dans les caractéristiques de la population albanophone d'ex-Yougoslavie entre les différentes régions (Sharani et al., 2010). Rien ne laisse penser que, par exemple, les migrants peu qualifiés se répartissent de manière uniforme, équivalente selon les régions. Les données qualitatives ne peuvent donc pas être représentatives de la Suisse entière, ni d'une région. Ainsi, nous passons probablement à côté de certaines réalités, de certains facteurs et processus qui influencent le déroulement du parcours de formation des jeunes en Suisse.

---

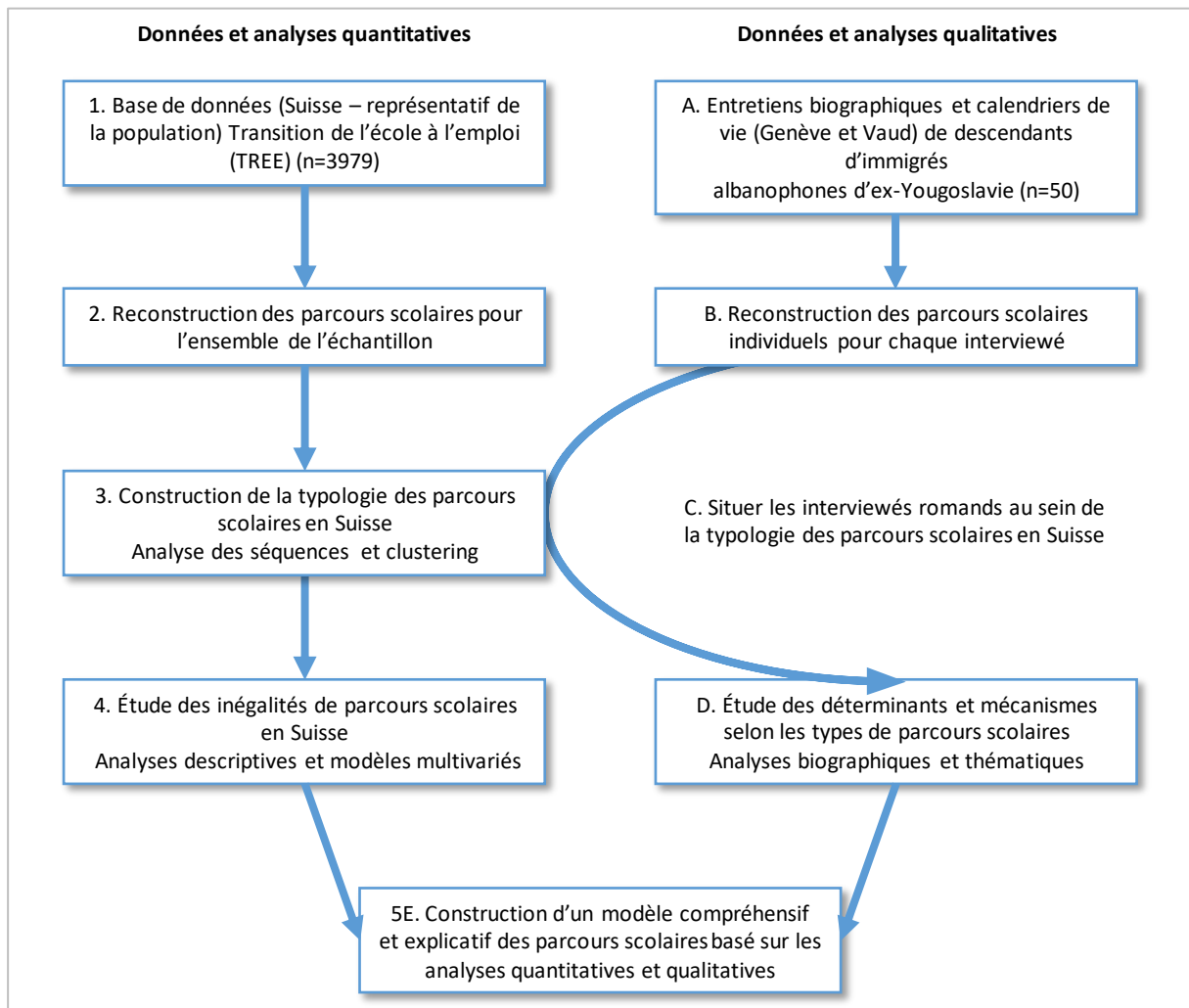
<sup>127</sup> Bauer et Riphahn (2006) ont démontré que les différences cantonales du système éducatif suisse provoquent des disparités régionales dans la mobilité éducationnelle. La mobilité éducationnelle des enfants dont la formation des parents ne dépasse pas l'école obligatoire est par exemple supérieure de 14% en Suisse italienne par rapport à la Suisse allemande. Certains systèmes scolaires cantonaux laissent plus de marge de progression, de réussite (Felouzis et al., 2016)

Deuxièmement, les caractéristiques des populations observées dans l'enquête TREE et au sein de notre enquête qualitative sont quelque peu différentes. Au sein de l'enquête TREE, la population observée est une classe d'âge qui a environ 29 ans en 2014 alors que l'échantillon qualitatif est constitué de jeunes entre 18 et 28 ans lors de l'enquête. Ces deux groupes ont effectué leurs formations à des périodes socio-historiques différentes et au sein de systèmes quelque peu différents. Par exemple, le début des années 2000 est marqué par une pénurie des places d'apprentissages qui provoque un prolongement de la transition entre le secondaire I et le secondaire II (Imdorf & Seiterle, 2015). De plus, la définition de la population diffère un peu : au sein de TREE nous incluons, malgré notre volonté, les descendants d'immigrés d'Albanie ainsi que les descendants d'immigrés d'ex-Yougoslavie non-albanophones alors que l'échantillon qualitatif est exclusivement constitué de descendants d'immigrés albanophones d'ex-Yougoslavie. Ces différences limitent la comparaison et l'imbrication des données quantitatives et qualitatives. La portée explicative des données qualitatives obtenues dans les cantons de Genève et Vaud sur les trajectoires de formations post-obligatoires au niveau national de l'enquête TREE n'est donc pas complète mais elle permet tout de même d'avancer certaines pistes, certaines tendances, de dépasser certaines limites relatives aux données quantitatives et aux données qualitatives.

En plus des données employées au sein du design méthodologique mixte, nous avons mené quelques entretiens formels et rencontres informelles dans les cantons de Genève et Vaud auprès de membres engagés de la communauté albanaise ainsi qu'auprès de professionnels de l'éducation et de travailleurs sociaux. Ces entretiens et rencontres avec des personnes qui côtoient les descendants d'immigrés albanophones d'ex-Yougoslavie nous permettent d'obtenir des points de vue externes et d'identifier des problématiques ou des réalités vécues qui n'apparaissent pas lors des entretiens. En plus des entretiens d'experts, lors de la phase de recherche de participants à la partie qualitative, nous avons pris part à plusieurs manifestations et événements organisés par des associations et organisations de la communauté albanaise en Suisse (voir Annexe 4 à la page 388). Lors de ces journées, en plus de la recherche de potentiels participants, nous avons pu observer et capter certains enjeux importants relatifs à la vie des membres de la communauté en Suisse tels que l'importance de la défense de l'égalité d'accès à la formation des jeunes albanophones en Suisse, l'importance d'un accès au marché du travail basée sur la méritocratie, la lutte contre la discrimination au sein de la société suisse, la défense du droit à avoir une culture et une religion différente à la majorité de la population suisse, etc. Finalement, en plus des trois corpus d'information obtenus auprès des jeunes, nous réalisons aussi de façon complémentaire de l'observation participante lors de manifestation et activités culturelles organisées par les associations et organisations albanaises en Suisse ainsi que de l'analyse documentaire (documents produits par les associations, médias et organisations albanaise en Suisse, pages Facebook, forums de discussions). Ces données complémentaires, n'ont pas été analysées de manière formelle, mais nous ont permis d'obtenir des informations contextuelles sur la communauté albanaise en Romandie, sur la culture et les valeurs, sur les problèmes auxquels ils font face.

L'utilisation des bases de données quantitatives et longitudinales TREE et la réalisation d'entretiens rétrospectifs et de calendriers de vie auprès de jeunes descendants d'immigrés albanophones d'ex-Yougoslavie sont décrites en détails dans les parties suivantes.

**Figure 11 : Représentation du design méthodologique mixte**



#### 5.4. L'enquête Transition de l'école à l'emploi (TREE)

Le projet TREE est la première enquête longitudinale suisse qui focalise son attention sur le passage de la fin de la scolarité obligatoire à la vie active. Il s'inscrit dans le prolongement de la première enquête PISA réalisée en l'an 2000 par la mise en place d'un suivi longitudinal annuel (Amos, Donati, & Stalder, 2003). Étant donné que l'enquête TREE est basée sur l'enquête PISA 2000, nous présenterons tout d'abord l'enquête PISA 2000 pour ensuite introduire l'enquête TREE.<sup>128</sup>

PISA (*Programme for International Student Assessment*) est une enquête internationale développée par les pays de l'OCDE afin de mesurer le niveau de compétences scolaires en lecture, mathématique et sciences des jeunes élèves de 15 ans. L'enquête PISA a été réalisée pour la première fois en 2000 dans 32 pays, dont 28 pays de l'OCDE et s'est focalisée en priorité sur les compétences en lecture. En plus des tests de compétences scolaires, les participants ont rempli un questionnaire « élève » afin d'obtenir des informations sur la famille, sur le foyer, sur les habitudes relatives à la lecture, sur l'établissement scolaire fréquenté et sur les activités quotidiennes. Un questionnaire

<sup>128</sup> L'enquête TREE s'est récemment dotée d'une deuxième cohorte qui est suivi depuis 2016 (Gomensoro & Meyer, 2017).



« école » a aussi été adressé à la direction des établissements participants à l'enquête afin d'obtenir des informations sur la structure des établissements (Adams & Wu, 2002). Ainsi, l'enquête PISA mesure non seulement les compétences scolaires des élèves arrivant vers la fin de la scolarité obligatoire mais elle collecte aussi une multitude de données sur l'élève lui-même et sur son environnement. En Suisse, l'enquête PISA 2000 a été réalisée au sein des classes de 9<sup>ème</sup> année de l'école obligatoire (équivalent 11<sup>ème</sup> Harnos, soit la dernière année de formation obligatoire). Plus de 13'000 jeunes ont été interrogés en Suisse dans le cadre de PISA 2000.

Le projet TREE met en place un suivi longitudinal des participants de PISA pendant 13 années (annuellement pendant les sept premières années puis à deux reprises). Les différentes vagues ont été réalisées au printemps des années 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2010 et 2014 (vague prévue en 2019). Les objectifs premiers de cette enquête sont d'en apprendre davantage sur les parcours post-obligatoires des jeunes (aussi bien en matière de formation que d'emploi), d'investiguer les effets de la situation à la fin de la scolarité obligatoire (par la prise en compte des facteurs socio-économiques et culturels, des compétences à la fin de la scolarité obligatoire, des aspirations, des caractéristiques des établissements, des caractéristiques régionales, etc.) sur les trajectoires post-obligatoires observées par la suite ou encore de mettre en avant les conséquences de certains parcours de formation sur l'insertion professionnelle (TREE, 2013). Les principales dimensions relevées par TREE sur la formation sont l'activité (type de formation, certificats obtenus, type d'emploi, etc.), la formation dans son contexte (lieu de formation, exigences, compétences nécessaires, etc.), les attitudes vis-à-vis de la formation entreprise, les performances, le concept de soi et de bien-être, l'environnement social, etc. (TREE, 2013).

L'échantillon de TREE se compose de toutes les personnes de l'échantillon PISA 2000 ayant fréquenté une classe régulière de l'enseignement obligatoire au moment de PISA 2000, ayant quitté l'école obligatoire à la fin de l'année scolaire 1999/2000 et ayant consenti à un suivi longitudinal. Ainsi, lors de la participation à PISA 2000, tous les participants ont été invités à donner leur adresse de contact et leur accord à la participation au suivi longitudinal TREE (TREE, 2013). Les enquêteurs de projet TREE obtiennent par cette procédure un échantillon de départ de 6'343 personnes<sup>129</sup> (voir Tableau 4) représentatif sur le plan national, sur le plan des régions linguistiques ainsi que pour quelques cantons (Berne, Genève, Tessin et Saint-Gall) (Sacchi, 2011; TREE, 2013).

**Tableau 4 : Échantillon et taux de réponse de l'enquête TREE.**

| Année d'enquête        | 2000  | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2010 | 2014 |
|------------------------|-------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Échantillon brut       | 11710 | 6343 | 5944 | 5609 | 5345 | 5060 | 4852 | 4659 | 4571 | 4402 |
|                        | *     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| Nombre de réponses (N) | 6343  | 5528 | 5206 | 4877 | 4679 | 4506 | 4133 | 3979 | 3423 | 3142 |
|                        | **    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| <b>Taux de réponse</b> |       |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| % volet                | 54%   | 87%  | 88%  | 87%  | 88%  | 89%  | 85%  | 85%  | 75%  | 71%  |
| % échantillon 2001     |       |      | 82%  | 77%  | 74%  | 71%  | 65%  | 63%  | 54%  | 50%  |

\* Échantillon de base TREE

\*\* Enquête des adresses : Disponibilité de réponse pour les enquêtes TREE suivantes.

Source : (Gomensoro & Meyer, 2017)

À partir de cet échantillon initial, les vagues de suivi se succèdent avec un taux de participation de plus de 80% à chaque vague (à l'exception des enquêtes 2010 et 2014). Une attention toute

<sup>129</sup> Toutes les personnes de l'échantillon de départ de TREE satisfont donc les trois conditions énoncées précédemment.

particulière a été portée à l'entretien de l'échantillon au fil des vagues afin d'éviter au maximum l'attrition au sein de l'échantillon (c'est-à-dire la perte de répondants). Cependant, au fil des années, le nombre de réponses et le taux de réponse par rapport à l'échantillon de la première vague de TREE en 2001 s'amenuise pour ne représenter plus que 54%, soit 3'424 réponses en 2010 (voir Tableau 4). L'attrition de l'échantillon initial nous pose de multiples problèmes. Par exemple, nous focalisons notre attention sur l'étude de groupes réduits, les descendants d'immigrés, et donc peu représentés au sein de l'échantillon initial de TREE. La perte de participants au fil des vagues peut faire que certains groupes observés s'amenuisent peu à peu et, qu'au final, on ne puisse plus obtenir de résultats proches de la réalité. L'attrition au sein de TREE pose aussi un autre problème majeur. Sacchi (2011) a mis en avant le fait que l'attrition n'est pas aléatoire mais dépend grandement des caractéristiques individuelles des participants. Par exemple, un faible niveau de compétences scolaire, le fait d'être un homme et le fait d'être né hors de l'Europe centrale augmente la probabilité d'attrition. Afin de compenser les problèmes posés par l'attrition au fil des vagues, l'équipe de recherche de TREE a développé des poids pour chaque individu et pour chaque vague de TREE (Sacchi, 2011). La pondération permet de rapprocher au mieux la distribution des jeunes à une vague donnée à l'échantillon initiale de PISA.

En résumé, la base de données TREE permet de suivre l'activité des jeunes ayant quitté la scolarité obligatoire en 2000 en s'approchant de la représentativité au niveau national. Nous disposons d'un large éventail d'indicateurs tirés de PISA 2000 (échelles de compétences, environnement familial, relation avec l'école, motivation, etc.) et des données récoltées par TREE au fil des vagues successives (activités scolaires, professionnelles ou autres, certificats obtenus, changements de formations, etc.). Ces données nous permettent donc de reconstruire les parcours de formations post-obligatoires et d'investiguer les liens existants entre le type de parcours de formations post-obligatoires emprunté avec une multitude de variables individuelles, familiales et institutionnelles. Cependant, au sein de cette base de données, nous pouvons mettre en avant certaines limites relatives à l'identification des descendants d'immigrés selon leur origine et à l'étude comparative de leur trajectoire de formation.

#### **5.4.1. Identification des descendants d'immigrés dans la base de données TREE**

Comme nous avons pu le voir dans la partie 5.2 à la page 133, identifier les descendants d'immigrés dans les statistiques disponibles et/ou officielles n'est pas chose aisée. Mais cela est possible avec les données de TREE (et PISA 2000) étant donné que l'on dispose du lieu de naissance de répondants, de l'âge lors de l'arrivée en Suisse et des lieux de naissance des parents. Nous utilisons ces variables pour différencier les natifs (c'est-à-dire ceux qui sont nés en Suisse de parents nés en Suisse), les descendants d'immigrés (selon la définition adoptée dans la partie 5.2 à la page 133), les immigrés (soit les jeunes résidents depuis moins de 5 ans en Suisse) et les jeunes issus d'unions mixtes (les jeunes résidents depuis plus de cinq ans en Suisse et leurs deux parents sont nés dans des pays différents).

Les possibilités de réponses à la question portant sur le pays de naissance (des jeunes et de leurs parents) sont a) Suisse, b) Allemagne ou Autriche, c) France ou Belgique, d) Italie, e) Espagne, f) Portugal, g) Ex-Yougoslavie (Bosnie-Herzégovine, Croatie, Macédoine, Monténégro, Serbie, Slovaquie), h) Albanie ou Kosovo, i) Turquie, j) autre pays. Cette catégorisation regroupe donc certains pays, probablement par des critères de proximité géographique et/ou linguistique. Concernant la population qui nous intéresse tout particulièrement, c'est-à-dire les descendants d'immigrés albanophones d'ex-Yougoslavie, cette catégorisation est en partie avantageuse. En effet, le Kosovo est mentionné et

séparé des pays de l'ex-Yougoslavie déjà en l'an 2000 alors que l'indépendance a été proclamée en 2008. Cependant, le Kosovo est regroupé avec l'Albanie, probablement car ces deux pays ont comme langue officielle l'albanais et sont peuplés en grande majorité par des albanophones. Ce découpage nous pose donc deux problèmes. Premièrement, nous ne pouvons différencier les jeunes originaires du Kosovo et d'Albanie alors que cette étude se focalise sur les descendants d'immigrés albanophones d'ex-Yougoslavie et non d'Albanie. Nous ne pouvons malheureusement pas corriger ou même compenser cette limite. Deuxièmement, si nous prenons en compte ce découpage, nous ne pouvons différencier, au sein des jeunes originaires d'ex-Yougoslavie, ceux qui sont issus de familles albanophones de ceux qui sont issus de familles de langues slaves. Pour corriger cette limite et afin de s'approcher au mieux de la définition que nous avons donnée des descendants d'immigrés albanophones d'ex-Yougoslavie, nous avons regroupé au sein d'une même catégorie les jeunes dont les parents sont nés en Albanie et au Kosovo avec les jeunes dont les parents sont nés en ex-Yougoslavie et dont la langue le plus souvent parlée à la maison est l'albanais. Néanmoins, nous ne pouvons identifier les descendants d'immigrés albanophones d'ex-Yougoslavie si la langue la plus souvent parlée à la maison est autre que l'albanais (par exemple la langue locale de la région de résidence). Ainsi, par la prise en compte de ces variables, nous avons pu identifier le nombre de participants selon l'origine et le statut migratoire.

Comme nous pouvons le voir dans le Tableau 5, l'échantillon initial de TREE est composé de 61% de natifs, de 20% de bi-origine (non immigrés), de 3% d'immigrés et de 17% de descendant d'immigrés (toute origine confondue). Les descendants d'immigrés les plus représentés sont ceux d'origine italienne (3,4%), portugaise (2,6%) et ex-Yougoslave (2,4%). Puis viennent les jeunes d'origine albanaise d'ex-Yougoslavie et d'Albanie (2%), turque (1,4%) et espagnole (1,3%).

**Tableau 5 : Effectifs selon l'origine migratoire et le statut migratoire en 2000 (non pondéré) dans la base de données TREE**

|  | Effectifs | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|--|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| Natifs                                     | 3837      | 60.5        | 61.1               | 61.1               |
| Allemagne, Autriche                        | 23        | 0.4         | 0.4                | 61.5               |
| France, Belgique                           | 36        | 0.6         | 0.6                | 62.1               |
| Italie                                     | 215       | 3.4         | 3.4                | 65.5               |
| Espagne                                    | 83        | 1.3         | 1.3                | 66.8               |
| Portugal                                   | 166       | 2.6         | 2.6                | 69.5               |
| Ex-Yougoslavie                             | 153       | 2.4         | 2.4                | 71.9               |
| Albanophones d'ex-Yougoslavie et d'Albanie | 125       | 2.0         | 2.0                | 73.9               |
| Turquie                                    | 89        | 1.4         | 1.4                | 75.3               |
| Autres 2 <sup>ème</sup> Génération         | 160       | 2.5         | 2.5                | 77.9               |
| Immigrés                                   | 155       | 2.4         | 2.5                | 80.3               |
| Bi-origine (non immigrés)                  | 1235      | 19.5        | 19.7               | 100.0              |
| Total                                      | 6277      | 99.0        | 100.0              |                    |
| Manquante                                  | 66        | 1.0         |                    |                    |
| Total                                      | 6343      | 100.0       |                    |                    |

Source : nos calculs dans la base de données TREE

À partir de là, nous avons dû regrouper certaines catégories étant donné leurs effectifs de départ réduit et à cause de l'attrition au fil des différentes vagues (voir Annexe 1 à la page 386). Ces regroupements, réalisés par la prise en compte du niveau d'éducation des parents, du niveau socio-économique familial et des différentes périodes d'arrivée des immigrés en Suisse (voir partie 4.2),

permettent d’obtenir des effectifs suffisamment élevés afin de pouvoir analyser les trajectoires de formations jusqu’à la septième enquête, soit sept ans après avoir quitté la scolarité obligatoire. Nous avons regroupé les jeunes d’origine allemande, autrichienne, française, belge et d’autres origines car ces individus ont, en moyenne, un niveau socio-économique et un niveau de formation des parents (père et mère) élevés. Nous avons aussi regroupés les jeunes d’origine italienne et espagnole (ce qui est souvent réalisé au sein des recherches) étant donné que leurs parents sont arrivés en majorité dans les années 1950 à 1980, qu’ils ont occupés pour la plupart des postes de travail peu qualifiés et qu’ils ont un niveau de formation assez bas (Bolzman et al., 2003). Cette tendance se vérifie dans notre échantillon. De plus, nous avons malheureusement dû regrouper les jeunes originaires d’Albanie, du Kosovo et d’ex-Yougoslavie au sein d’un seul groupe étant donné la faible taille de l’échantillon. Ce regroupement ne nous permet donc pas au final d’étudier spécifiquement la population qui nous intéresse. Néanmoins, nous avons observé qu’il existe seulement quelques différences minimales du niveau socio-économique et du niveau de formation des parents entre ces origines. Nous avons aussi comparé et observé que le niveau de formation atteint ainsi que le type de trajectoire de formation emprunté par ces jeunes ne diffèrent que dans une proportion négligeable. Finalement, nous avons regroupé les jeunes d’origine turque et portugaise car ils ont en moyenne un niveau socio-économique et un niveau de formation des parents proches mais aussi car ils sont arrivés en Suisse dans la même période soit majoritairement dans les années 1990 (Piguet, 2004).<sup>130</sup> Ainsi, nous obtenons sept groupes distincts ayant des effectifs suffisamment importants pour pouvoir les étudier pendant les sept années après la fin de la scolarité obligatoire (voir Tableau 6).

**Tableau 6 : Effectifs selon l’origine migratoire et le statut migratoire de 2000 à 2010 (non pondéré) dans la base de données TREE**

|   | 2000        | 2001        | 2002        | 2003        | 2004        | 2005        | 2006        | 2007        | 2010        |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Natifs  | 3837        | 3456        | 3297        | 3090        | 2943        | 2862        | 2625        | 2557        | 2278        |
| France, Belgique, Allemagne, Autriche, autres | 219         | 181         | 169         | 155         | 160         | 147         | 140         | 126         | 101         |
| Italie, Espagne                               | 298         | 246         | 225         | 220         | 209         | 198         | 180         | 161         | 136         |
| Ex-Yougoslavie                                | 278         | 227         | 206         | 189         | 180         | 177         | 159         | 145         | 97          |
| Portugal, Turquie                             | 255         | 211         | 190         | 167         | 161         | 159         | 134         | 129         | 95          |
| Immigrés                                      | 155         | 119         | 101         | 96          | 89          | 80          | 76          | 73          | 55          |
| Bi-origine (non immigrés)                     | 1235        | 1042        | 974         | 924         | 899         | 845         | 786         | 755         | 638         |
| <b>Total</b>                                  | <b>6277</b> | <b>5482</b> | <b>5162</b> | <b>4841</b> | <b>4641</b> | <b>4468</b> | <b>4100</b> | <b>3946</b> | <b>3400</b> |

Source : nos calculs dans la base de données TREE

Malgré la compensation de l’attrition par la prise en compte des poids, la dernière vague disponible de TREE ne sera pas prise en compte dans nos analyses étant donné la perte progressive de la fiabilité dans l’étude de groupes restreints (Sacchi, 2011). Dans la partie suivante, nous présenterons la stratégie d’analyse de la base de données TREE.

<sup>130</sup> Dans l’idéal, nous aurions voulu les distinguer étant donné que les extra-Européens ont des conditions d’accès aux permis de séjour plus restreintes.

## 5.4.2. Stratégie d'analyse des données TREE

La stratégie d'analyse des données TREE est constituée de quatre étapes distinctes : 1) la construction des trajectoires de formations post-obligatoires, 2) l'analyse descriptive de ces trajectoires, 3) la production d'une typologie de trajectoires grâce à une analyse des séquences longitudinale, 4) la prise en compte de covariables d'ordres individuelles, familiales et institutionnelles dans l'explication de la distribution différenciée selon l'origine au sein des types de trajectoires. Les résultats basés sur la base de données TREE sont également mobilisés au sein du modèle compréhensif et explicatif des parcours de formations (voir partie 8.3).

### *La construction des trajectoires de formations post-obligatoires*

La première étape consiste à construire les trajectoires de formations post-obligatoires par le recodage de variables de statuts d'activité de formation et d'emploi disponibles au sein de la base de données TREE. Nous attribuons pour chaque participant une séquence (ou trajectoire) composée de sept états d'activités annuels successifs, soit pour les sept années suivant la fin de la scolarité obligatoire, de 2001 à 2007. Nous distinguons sept états d'activités annuels relatifs à la formation et à l'emploi,<sup>131</sup> « en solution transitoire » (ST), « en formation professionnelle du secondaire II » (FP), « en formation générale du secondaire II » (FG), « en formation de niveau tertiaire professionnelle » (TP), « en formation de niveau tertiaire général » (TG), « en emploi » (EM) et « ni en emploi, ni en formation » (NN).

L'activité « ST » correspond, conformément aux dénominations au sein de TREE, à la réalisation d'une année supplémentaire, à une année de préapprentissage, à un stage qui ne fait pas partie d'une formation, à un séjour linguistique ou au pair, à un cours préparatoire ou à une autre formation (cours de langue et autres cours, offre passerelle, autre formation avec CFC ou maturité, etc.). Ainsi, au sein de la catégorie « ST » nous regroupons tout type d'activité (à l'exception de l'emploi ou de l'inactivité) qui ne débouche pas sur l'obtention d'un certificat ou d'un diplôme.<sup>132</sup> « FP » correspond à une formation professionnelle élémentaire, une formation de plusieurs années avec CFC ou équivalent, une école supérieure de commerce ou une maturité professionnelle post-CFC (en école à plein temps, en stage ou en cours d'emploi). « FG » équivaut à la fréquentation d'une école de degré diplôme ou de culture générale (EDD/ECG), une école normale (enseignement jardins d'enfants/école primaire), une école de maturité gymnasiale ou équivalente ou une maturité spécialisée après EDD/ECG. « TP » correspond à la fréquentation d'une école supérieure ES (informatique, gestion, etc.) ou à la réalisation d'une formation professionnelle supérieure (maitrise, brevet fédérale, autre formation supérieure). « TG » correspond aux formations HES/HEP (y inclus HES-SO), aux hautes écoles universitaires (bachelor, master, licence, diplôme), aux formations post-grades/post-diplômes et aux doctorats. L'état « EM » correspond au fait de travailler au moins une heure par semaine et de ne pas être en formation ou en solution transitoire.<sup>133</sup> Finalement, l'état « NN » correspond au fait de ne pas travailler et de ne pas être en formation.

---

<sup>131</sup> Les variables utilisées afin d'obtenir les sept états d'activités recodés sont le « statut de formation actuel » (t.educ22) et le « statut d'activité rémunérée » (t.job et t.job\_epinr) (TREE, 2013). L'état « NN » est déduit lorsqu'un individu n'est ni en formation, ni en emploi.

<sup>132</sup> Notons tout de même que, dans certains cantons, la réalisation d'une passerelle à la fin de la scolarité obligatoire permet d'obtenir l'équivalent d'un diplôme de filière plus élevée par rapport au diplôme obtenu l'année précédente.

<sup>133</sup> Ainsi, cette définition tend d'un côté à surestimer le taux de personnes en emploi par rapport aux définitions de l'emploi communément utilisées (par exemple celle du BIT). Néanmoins, nous n'avons pu réaliser un

Nous aurions pu différencier davantage les statuts relatifs à la formation en séparant par exemple les différents types de formations professionnelles (apprentissage en emploi, duales, en école et maturités professionnelles, selon les compétences scolaires requises ou distinguer les maturités professionnelles). Mais nous choisissons volontairement de ne pas le faire étant donné que cela apporterait une plus grande complexité au sein des analyses de séquences, très sensibles aux nombres d'états utilisés (Robette, 2011). De plus, le recodage choisi ne nous permet pas non plus de prendre en compte certaines caractéristiques des parcours de formations tels que les redoublements ou les réorientations au sein d'un même état (par exemple un changement de type d'apprentissage, le passage du gymnase à une formation en école de culture générale ou encore un changement de faculté universitaire ou d'une formation universitaire vers une formation HES). De plus, les états d'activité sont annuels et ne nous permettent pas d'étudier et de percevoir les changements intra-annuels d'activité.<sup>134</sup>

### ***Analyse descriptive des trajectoires post-obligatoires***

Après avoir reconstruit les séquences de formation et d'emploi, nous les décrivons et visualisons grâce au logiciel R<sup>135</sup> et grâce à la librairie TraMineR (version 1.8 ; Gabadinho, Ritschard, Mueller, & Studer, 2011 ; <http://traminer.unige.ch>, consulté le 30 juillet 2019) spécialement pensée pour l'analyse des séquences longitudinales. L'utilisation de cette librairie nous permet d'étudier et de représenter les trajectoires de formations (ou séquences), pour l'ensemble des participants de l'enquête TREE ou par sous-ensembles d'individus (selon le genre, l'origine, le statut socio-économique, etc.). Les trajectoires de formations sont prises en compte tantôt de façon longitudinale, c'est-à-dire par la comparaison des trajectoires individuelles entre elles, d'un individu par rapport à un autre, et tantôt de façon transversale, par l'observation de la distribution annuelle transversale des statuts d'activité (sans prendre en compte la trajectoire individuelle mais la somme des états des individus à un moment donné) (Gabadinho et al., 2011).

### ***Création d'une typologie par le clustering et l'optimal matching***

Dans l'étape qui suit, nous réalisons une analyse des séquences longitudinales dans le but de produire une typologie des trajectoires post-obligatoires. Toujours grâce à l'utilisation de la librairie TraMineR dans R, nous mesurons en premier lieu la dissemblance (proximité ou distance) entre chaque paire de séquences constituant l'échantillon, c'est-à-dire que chaque séquence individuelle est comparée successivement avec chaque autre séquence individuelle. Chaque mesure de dissemblance entre deux séquences est compilée ensuite au sein d'une matrice de dissemblance. La dissemblance entre chaque séquence est calculée par la méthode de la plus longue sous-séquence commune (LCS – Longest common subsequence)<sup>136</sup> (Gabadinho et al., 2011; Studer & Ritschard, 2016). La méthode LCS

---

découpage plus précis basé sur le taux de travail étant donné que le taux horaire de travail par semaine n'est pas disponible pour les premières vagues de l'enquête TREE. D'un autre côté, un individu donné est considéré comme étant un étudiant et cela indépendamment du taux de travail. Ainsi lorsqu'un individu est simultanément en formation et en emploi, c'est le statut de formation qui prime sur le statut d'emploi.

<sup>134</sup> Les données d'états mensuels de formations n'étaient pas disponibles au moment de la réalisation des analyses.

<sup>135</sup> R est un logiciel de traitement statistique en open source. Plus de détails sur ce logiciel sont disponibles sur le site [www.r-project.org](http://www.r-project.org), consulté le 10 février 2014.

<sup>136</sup> La méthode LCS aussi appelée distance de Levenstein II correspond à l'utilisation de la méthode de *l'optimal matching* sans réaliser de substitution mais uniquement en réalisant des insertions et suppressions (*indel*) (Robette, 2011; Studer & Ritschard, 2016).

de calcul de dissemblance s'appuie principalement sur la prise en compte de la longueur de la sous-séquence commune, et donc du temps passé dans chaque état. Ainsi, deux trajectoires sont totalement dissimilaires lorsqu'elles n'ont aucun enchaînement d'états (dans le même ordre) en commun et totalement similaires lorsqu'elles ont un enchaînement d'états identiques (Studer & Ritschard, 2016). En résumé, plus deux séquences ont des états en commun dans le même ordre et de même longueur, plus ils sont semblables ou proches l'une de l'autre (Gabadinho et al., 2011; Studer & Ritschard, 2016). Notons tout de même que LCS n'est pas sensible à la position de la sous-séquence au sein de la séquence. Cependant, ceci n'est pas un problème pour nous car les états relatifs à la formation sont eux ordonnés, certains états s'enchaînent nécessairement. Par exemple, un individu ne peut réaliser une formation tertiaire générale (TG) ou professionnelle (TP) sans avoir réalisé avant une formation du secondaire II (FP ou FG). Mais aussi les formations tertiaires ne peuvent apparaître généralement que dès 2004, soit après avoir réalisé une formation du niveau secondaire II. Ainsi, par ce choix, de réaliser la matrice de dissemblance par la prise en compte du LCS, nous donnons volontairement davantage d'importance à la succession de différents états qui composent la trajectoire de formation par rapport à une plus grande prise en compte du *timing* (Studer & Ritschard, 2016). Nous considérons également que tous les états se valent et qu'il n'y a pas de prise en compte différenciée à adopter lors d'une transition d'un état vers un autre (ce qui n'est pas le cas de l'*Optimal Matching* lorsque l'on prend en compte les taux de transitions). Lors du choix de la méthode de mesure de la dissemblance, nous avons réalisé plusieurs tests comparatifs de leurs effets sur les différents types de trajectoires obtenus. Nous avons conclu que la méthode LCS étant dans ce cas plus adaptée étant donné que les types obtenus sont davantage lisibles et interprétables à nos yeux. La méthode OM a l'inconvénient de créer un type de trajectoire quasi exclusivement constitué de séquences ayant des données manquantes alors que la méthode LCS répartit davantage ces cas au sein des différents types.

À partir de la matrice de dissemblance des séquences calculée par la méthode LCS, nous réalisons par la suite un *clustering*, soit un regroupement des séquences au sein de différents clusters ou types, par l'utilisation d'une méthode hiérarchique ascendante. Cette méthode de classification regroupe par itérations successives les séquences individuelles par le critère de Ward, c'est-à-dire un regroupement successif afin de minimiser l'hétérogénéité (et donc la distance) à l'intérieur des clusters et donc de maximiser l'hétérogénéité entre les clusters (Robette, 2011). Suite à l'observation de la silhouette moyenne pondérée selon le nombre de clusters<sup>137</sup> (voir Annexe 2 à la page 386), à l'observation du dendrogramme de la hiérarchisation ascendante (voir Annexe 3 à la page 387) et à l'observation des différentes représentations visuelles des trajectoires individuelles, nous décidons de prendre en considération sept clusters distincts. Notre volonté est de ne pas démultiplier le nombre de clusters, malgré le fait que nous puissions obtenir une silhouette moyenne plus élevée. Dans le cas d'une démultiplication des clusters, les effectifs par clusters auraient été de plus en plus faibles et cela risquerait de nous poser quelques problèmes lors de l'analyse de la répartition des individus selon l'origine migratoire au sein des types de trajectoires ainsi que lors de la prise en compte de covariables. Notre volonté est aussi de ne pas définir un nombre trop restreint de clusters (<5) étant donné que

---

<sup>137</sup> Plus la valeur de silhouette moyenne pondérée (ASWw) est élevée, plus les clusters sont homogènes à l'intérieur et hétérogènes entre eux. On observe (voir Annexe 2 à la page 375) que la méthode OM produit des clusters moins homogènes à partir de la prise en compte de 5 clusters par rapport à la méthode LCS ce qui nous a conforté dans notre choix de la méthode LCS dans la mesure de la dissemblance. On remarque aussi lorsque l'on utilise la méthode LCS que le découpage en 7 clusters est la solution optimale à moins de démultiplier les clusters ( $\geq 10$ ).

cela provoque une hétérogénéité interne (intra-cluster) trop grande ce qui aurait rendu l'observation de parcours types difficiles. Finalement, il est extrêmement important à nos yeux que les clusters obtenus par la partition aient du sens pour répondre à notre problématique. Cela implique donc de pouvoir identifier certaines trajectoires comme étant davantage « problématiques » ou comme étant une source de vulnérabilité de formation<sup>138</sup> et, au contraire, certaines autres comme étant le gage de l'obtention d'une certification du post-obligatoire et/ou d'un accès aux formations du niveau tertiaire. Ainsi, la détermination du nombre de cluster est exploratoire et non paramétrique. « C'est dans cette flexibilité que réside sa pertinence et sa puissance analytique ». De ce fait, vouloir déterminer le « meilleur » nombre de classes d'une typologie à partir de critères statistiques indépendamment de la question de recherche est un non-sens : « *les classifications produites ne peuvent être vraies ou fausses, ni même probables ou improbables ; elles ne peuvent être que fructueuses ou infructueuses* » (Williams et Lance, 1965 in Robette, 2011, p. 19).

L'étape suivante est principalement composée de la description des différents types de trajectoires obtenus suite au *clustering*. Afin de les décrire, nous utilisons les « outils » proposés dans TraMineR (Gabadinho et al., 2011) tels que la distribution transversale, l'observation des états modaux pour chaque année, le temps moyen passé dans chaque état, la représentation des trajectoires individuelles qui composent chaque type, les séquences moyennes, etc. Nous comparons également les différents types de trajectoires avec différentes variables telles que le niveau socio-économique des parents, le type de filière fréquenté par le jeune à la fin de la scolarité obligatoire, les compétences en lectures lors de PISA 2000, le niveau de formation atteint en 2007, la région linguistique, etc. Après avoir décrit chaque type, nous observons finalement la répartition des individus selon leur origine au sein des différents types de trajectoires afin d'identifier si les descendants d'immigrés d'ex-Yougoslavie sont surreprésentés dans certains types de trajectoires par rapport aux natifs de parents natifs ou par rapport aux jeunes d'autres origines. Dans cette partie, nous ne pouvons malheureusement pas prendre en considération à la fois le genre et l'origine migratoire principalement à cause des effectifs réduits.

### **Modèles multivariés**

La dernière étape de l'analyse séquentielle des données TREE propose d'examiner comment le fait d'appartenir à un type de trajectoire (ou cluster) dépend d'un certain nombre de covariables, de facteurs, de caractéristiques individuelles, familiales et institutionnelles (Studer, Ritschard, Gabadinho, & Mueller, 2011). Pour cela, nous créons une variable (ayant sept valeurs d'identifications aux sept clusters) qui renseigne l'appartenance aux clusters pour chaque participant puis nous l'utilisons comme une variable dépendante. Nous réalisons des régressions logistiques et nous observons les coefficients afin d'identifier si des variables indépendantes telles que le genre, l'origine migratoire, le niveau socio-économique, le type de filière fréquenté à la fin de la scolarité obligatoire et le niveau de compétences en lecture au test PISA 2000 ont un effet sur l'appartenance aux types de parcours de formations. Malheureusement, certaines variables qui influencent largement les parcours de formations telles que le genre ou la région linguistique (et par là les différences systémiques et institutionnelles intrinsèques aux différentes régions) ne peuvent faire l'objet d'analyses croisées avec l'origine migratoire étant donné les effectifs réduits. L'interaction par exemple entre le genre et

---

<sup>138</sup> Par exemple, accumuler un certain retard dans l'accès à une formation post-obligatoire, vivre des périodes d'inactivité à la suite de la réalisation d'une formation ou encore avoir risque de non-certification du post-obligatoire élevé.



l'origine migratoire ne peut donc être étudiée au sein de nos analyses. Cependant, l'impact du genre et des différences systémiques entre le canton de Vaud et Genève sont approchés au sein des analyses des entretiens biographiques (voir la partie suivante). Finalement, notons que l'utilisation de l'appartenance au cluster comme une variable dépendante comporte quelques limites. Par exemple, lors de la régression, chaque individu d'un même cluster est considéré comme ayant une trajectoire post-obligatoire identique. En effet, cela correspond à identifier tous les membres d'un même cluster à la trajectoire moyenne, c'est-à-dire à celle qui est la plus proche de toutes les autres au sein du même cluster. Ainsi, on perd la diversité des trajectoires, les différences intra-cluster entre les individus, d'où l'importance de définir des clusters assez homogènes. Il faut donc tenir en compte de cette limite lors de l'interprétation des résultats.

## **5.5. L'enquête qualitative auprès des descendants d'immigrés albanophones d'ex-Yougoslavie**

Les données qualitatives du design méthodologique mixte sont obtenues par entretiens semi-directifs et par l'utilisation du calendrier de vie LIVES (voir partie 5.5.3 à la page 154 ; Morselli, Le Goff, Gauthier, Henke, & Rainer, 2012) auprès de jeunes descendants d'immigrés albanophones d'ex-Yougoslavie dans les cantons de Genève et de Vaud. La combinaison de ces deux outils de récolte de données a été testée et adaptée au mieux à la population étudiée. Les données qualitatives ainsi obtenues nous permettent premièrement de reconstruire les parcours de vie et les trajectoires de formations de la première année de scolarisation au moment de l'enquête ; deuxièmement de comprendre comment se passent les trajectoires de formations de ces jeunes, de capter le vécu et l'expérience, les opinions sur leurs parcours de vie ; troisièmement, de comprendre les intentions des différents acteurs aux moments de choisir les formations et finalement d'identifier les ressources mobilisées (par l'individu lui-même ou par d'autres acteurs) ainsi que les sources de vulnérabilité, les obstacles rencontrés qui influencent la construction progressive des parcours scolaires.

Les participants à la partie qualitative de l'étude sont âgés de 18 à 28 ans et vivent dans les cantons de Genève ou Vaud. Ils sont nés en Suisse ou ont réalisé la majorité de leur scolarité obligatoire en Suisse. Leurs parents sont des immigrés albanophones d'ex-Yougoslavie, arrivés après leur majorité. L'échantillonnage est diversifié et ne se veut pas représentatif (statistiquement parlant) de la population. Nous cherchons à obtenir une répartition équivalente selon le sexe, le canton et le niveau de formation post-obligatoire (de niveau secondaire et tertiaire). L'accès aux potentiels participants se fait à travers plusieurs moyens, aussi bien en utilisant le réseau de connaissances personnelles des membres de l'équipe de recherche, en passant par les associations albanaises de tous types, par effet boule de neige que par l'utilisation des réseaux sociaux. Ainsi, l'objectif est d'obtenir une population diversifiée, aussi bien par leurs niveaux et trajectoires de formations que par le biais par lequel on l'a contactée.

Les cantons de Genève et Vaud ont été choisis principalement pour plusieurs raisons. Ces deux cantons ont un taux très élevé de classes hétérogènes pendant la scolarité obligatoire. Genève atteint presque 80% et Vaud plus de 50% (seul Bâle ville a un taux plus élevé que le canton de Vaud ; environ 65%) (CSRE, 2006, 2010; OFS, 2016b). La part de population étrangère dans la population résidente est également dans les plus élevées de Suisse. Ces cantons ont des populations étrangères issues de divers flux migratoires et d'origine sociale diverse (des parents travailleurs non qualifiés aux cadres hautement qualifiés). De plus, ces deux cantons sont connus pour être des précurseurs en ce qui concerne les mesures d'intégration scolaire des élèves allophones et issus de la migration (Dutrévis &

Brüderlin, 2019). Ainsi, il est intéressant d'étudier si ces mesures fonctionnent et quels sont leurs impacts sur les parcours scolaires. Les deux systèmes scolaires sont moins sélectifs par rapport à la Suisse allemande, ce qui retarde l'orientation pour une partie des jeunes et laisse davantage de marge de manœuvre aux jeunes et aux familles. Finalement, ces deux cantons ont été choisis pour des raisons pratiques. Résidant dans le canton de Genève, les coûts financiers et temporels (de déplacement et de réalisation des entretiens) sont moindres. Nous avons pu également bénéficier des réseaux interpersonnels de connaissances lors de la recherche des participants.

Dans les parties suivantes, nous abordons, dans les détails, les enjeux méthodologiques relatifs à la partie qualitative de cette étude. Nous présentons tout d'abord les outils de récolte de données qualitatives (l'entretien et le calendrier de vie). Puis, nous définissons les critères de sélection des participants, l'échantillonnage et les stratégies d'accès à la population. Et finalement, nous introduisons le déroulement de la participation, où nous détaillons l'utilisation combinée de l'entretien et du calendrier de vie, et la stratégie d'analyse des données qualitatives.

### 5.5.1. L'entretien

L'entretien est défini dans ce travail comme étant une interaction verbale entre une première personne, l'intervieweur (et dans notre cas le chercheur également) et une deuxième personne, l'interviewé. Cet outil méthodologique, s'il est utilisé convenablement, permet au chercheur d'obtenir une parole ou récit de la part de l'interviewé à propos d'un ou de plusieurs sujets choisis par l'intervieweur. L'entretien est donc produit à l'initiative et au profit du chercheur (bien que dans beaucoup de cas l'interviewé tire aussi profit de sa participation à un entretien). L'entretien permet de capter et de mettre en évidence, premièrement, les « pratiques sociales », c'est-à-dire « l'articulation entre l'épreuve personnelle concrète, pratique, singulière, située dans le temps et l'espace social, et les enjeux collectifs dans lesquels ils peuvent se comprendre et doivent être interprétés » (Blanchet & Gotman, 2010, p. 25) et deuxièmement les « pensées construites », c'est-à-dire « le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs, (...) les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent » (Blanchet & Gotman, 2010, p. 24). Ainsi, à la base de l'entretien, il y a « un intérêt dans la compréhension de l'expérience vécue des autres personnes et du sens qu'ils donnent à cette expérience »<sup>139</sup> (Seidman, 2006, p. 9).

Dans ce travail, nous nous appuyons sur deux types d'entretiens (ou approches méthodologiques qualitatives) proches et complémentaires.

Premièrement, nous situons notre démarche au sein de ce que Kaufmann (2011) nomme « l'entretien compréhensif ». De cette approche et de cette pratique de l'entretien, nous retenons la notion de compréhension prise dans le sens Wébérien du terme. « La démarche compréhensive s'appuie sur la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus ; elle commence donc par l'intropathie. Le travail sociologique toutefois ne se limite pas à cette phase. Il consiste au contraire à être capable d'interpréter et d'expliquer à partir des données recueillies. La compréhension de la personne n'est qu'un instrument, le but du sociologue est l'explication compréhensive du social » (Kaufmann, 2011, p. 24). Mener un entretien compréhensif est alors non seulement le fait de faire preuve d'empathie envers la personne interviewée, de se mettre à sa place, de comprendre l'interprétation que

---

<sup>139</sup> Traduit de l'anglais.

l'interviewé a à propos de son propre parcours, mais aussi de capter et de comprendre les catégories opératoires qu'il utilise et les opinions qu'il avance, les « structures intellectuelles », les systèmes de pensées, de valeurs et d'action qui façonnent son parcours de vie, afin de saisir ce qui a fait qu'il a agi ou réagi d'une certaine façon et pas d'une autre, ce qui a fait qu'il a emprunté un parcours donné et pas un autre. L'objectif est donc, à la fois, de saisir le parcours de vie (en incluant le parcours scolaire) emprunté par l'interviewé, les conditions sociales, institutionnelles et structurelles qui entourent et jalonnent le développement du parcours, et à la fois, sa capacité d'agir ou de réagir, ses prises de décision au sein de ces conditions sociales, institutionnelles et structurelles. De cette approche développée par Kaufmann (2011), nous retenons également l'importance du développement d'un raisonnement inductif, d'une « théorie ancrée » (Glaser & Strauss, 1967), en tout cas en partie étant donné que nous nous situons au sein d'une méthode mixte. L'analyse des données qualitatives permet donc d'explorer davantage (un peu sous le mode de l'improvisation spontanée lors de l'entretien), de faire surgir des nouveaux éléments, de produire de nouveaux questionnements (qui peuvent être aussi confrontés à d'autres types de données par la suite, être confirmés ou invalidés par l'utilisation de données quantitatives). Notre démarche qualitative permet donc à la fois de tester des hypothèses avancées (voir partie 0 à la page 85) mais laisse également une place à l'exploration. Afin de répondre à la troisième hypothèse, le processus d'exploration semble central. Il permet de tester et d'approfondir l'impact de l'alignement ou au contraire la divergence des « volontés » et « actions » individuelles, familiales et institutionnelles sur les parcours scolaires, sur les choix ou réorientations. Ainsi, nous adhérons aussi à l'idée que l'entretien et la méthode d'entretien, pour être probants, doivent être flexibles, maniables et adaptables au fil de la recherche, selon la personne interviewée, selon le contexte de l'entretien, selon le déroulement de l'entretien, selon les trouvailles lors de l'entretien, etc.

Deuxièmement, nous situons notre démarche au sein de l'entretien biographique développé par Bertaux (1980, 1981, 2010) puis repris, entre autres, par Demazière (Demazière, 2003, 2007, 2011; Demazière & Dubar, 1997). « Tout entretien biographique suppose, a minima, que les personnes interviewées racontent quelque chose à propos de leur vie, ou de certaines dimensions de leur biographie (vie professionnelle, familiale, affective...), et ceci dans le cadre d'un échange ouvert, approfondi, compréhensif, éloigné de la succession des questions prédéterminées caractéristique du questionnaire (Bertaux, 1980 ; Kaufmann, 2011) » (Demazière, 2003, p. 76). La prise en considération de la temporalité de la vie des interviewés est centrale afin d'étudier les différents moments qui constituent les parcours scolaires. De plus, il ajoute que pour être considéré comme biographique, un entretien doit « susciter une conduite de récit c'est-à-dire une mise en forme argumentée de son parcours » (Demazière, 2003, p. 76). Un récit de vie est donc considéré ici comme le résultat du fait de « raconter à quelqu'un d'autre, chercheur ou pas, un épisode de son expérience vécue » (Bertaux, 2010, p. 35). Ou en d'autres termes, une position adoptée, une réinterprétation accomplie par l'interviewé sur son propre parcours de vie ou sur une période de son parcours de vie. Cette réinterprétation sur son propre parcours de vie dépend, entre autres, des circonstances du déroulement de l'entretien (l'heure, le lieu, les personnes en présence et les oreilles qui traînent, etc.) et de la relation entre l'intervieweur et l'interviewé (de la relation de confiance et de l'humeur des deux intéressés, des questions et relances de l'intervieweur, de sa capacité d'adaptation aux réponses de l'interviewé, de la volonté de l'interviewé face à l'intervieweur). Nous considérons donc qu'un récit de vie est co-construit. Nous devons donc être conscient et prendre en compte l'importance de l'influence des conditions de production des récits de vie et plus particulièrement les effets des interactions sociales lors de l'entretien entre l'intervieweur et l'interviewé (Demazière, 2011).

Notre objectif est donc de nous placer dans une configuration compréhensive qui prenne en compte la temporalité des parcours de vie et qui permette le développement du récit de vie. Pour cela, nous optons pour la réalisation d'entretiens semi-directifs biographiques. L'entretien semi-directif correspond à un entre-deux entre un entretien totalement ouvert, qui comporte simplement une question fixe de départ, et un entretien directif, qui correspond à poser les mêmes questions dans le même ordre à tous les interviewés. L'utilisation de ce type d'entretien comporte plusieurs avantages. Premièrement, par l'utilisation d'un guide d'entretien (voir partie suivante), il permet de formaliser certaines parties de l'entretien (dans notre cas les informations introductives, le contrat oral, la première question et la conclusion de l'entretien) et il permet de ne pas oublier certaines thématiques centrales à la recherche. Deuxièmement, ce type d'entretien laisse un grand degré de liberté à l'intervieweur. Cela lui permet d'approfondir certains sujets ou parties du parcours de vie qui lui semblent intéressants selon ce que lui raconte l'interviewé et donc par-là d'obtenir des données précises et riches de sens. L'entretien semi-directif offre aussi à l'intervieweur la possibilité de s'adapter à l'interviewé, à ce qu'il dit et donc d'éliminer certaines parties du guide d'entretien qui ne sont pas pertinentes, mais aussi, d'adapter le type de question selon comment l'interviewé réagit et interagit avec lui. Finalement, l'entretien semi-directif permet de mettre de côté le guide d'entretien afin d'explorer des éléments nouveaux et inattendus, afin de pouvoir avancer de nouvelles hypothèses à tester lors des prochains entretiens ou lors de futures recherches.

Le type d'entretien que nous utilisons n'est donc pas un outil formalisé mais flexible, adaptable et évolutif. « Chacun sait que l'on apprend à conduire des entretiens sur le tas, par la méthode des essais et erreurs, en pratiquant un « art » ou un « métier », qui exige de constants questionnements » (Blanchet & Gotman, 2010, p. 5). La méthode d'entretien est reconsidérée constamment par un aller-retour, une remise en question des outils et des compétences méthodologiques développés (le guide d'entretien, l'utilisation du guide d'entretien et le savoir-faire de l'intervieweur) par les expériences pratiques de l'entretien (les entretiens réalisés, les questions qui ont fonctionné ou au contraire qui n'ont pas fonctionné). Le guide d'entretien, introduit dans la partie suivante, est donc le résultat de plusieurs refontes successives.

### **5.5.2. Le guide d'entretien**

Lors de la réalisation d'entretiens, nous utilisons un guide d'entretien comme « support technique » disponible à l'usage de l'intervieweur. Le guide d'entretien que nous avons développé traite des principales thématiques de l'étude de la transition vers la vie adulte ainsi que des thématiques spécifiques à l'étude des descendants d'immigrés. Ce guide est composé d'une introduction à l'étude, d'une table des thématiques, de plusieurs parties thématiques, elles-mêmes subdivisées en sous-thématiques et questions (qui intègrent la dimension temporelle d'une approche en parcours de vie).

#### ***La construction du rapport d'enquête pendant l'entretien***

L'introduction à la participation est lue à chaque participant en début d'entretien. Elle permet de mettre en place (ou de confirmer) le cadre contractuel de la participation à cette étude. Elle permet aussi d'indiquer ce que l'on attend de l'interviewé, qu'il raconte sa vie, et, si possible, de le mettre en confiance. Lors de cette introduction, en premier lieu, nous présentons les institutions (PRN LIVES,

Université de Lausanne et Haute école de travail social de Genève<sup>140</sup>) qui organisent cette étude. Puis nous évoquons, en une phrase, le sujet général de l'étude. Nous restons volontairement vagues à ce propos. Le fait de ne pas détailler le sujet de l'étude permet d'éviter, en tout cas en partie, d'orienter le récit sur certains points que l'on aurait mentionnés. Cependant, nous évoquons à nouveau (étant donné que c'est un critère de sélection des participants) le fait que cette étude s'intéresse à « comment vivent les jeunes d'origine kosovare<sup>141</sup> en Suisse ». Nous mentionnons donc leur origine étrangère, ce qui peut orienter, nous en sommes conscient, quelque peu leurs récits vers une explicitation plus fournie des liens qu'ils entretiennent avec leur origine migratoire. L'objectif de cette première partie est aussi de placer l'interviewé dans une dynamique narrative (ce que nous tentons de faire dans toutes les interactions avec les participants, dès le premier contact jusqu'à la finalisation de la participation). Nous l'informons à nouveau que nous allons lui demander qu'il « raconte » son « expérience de vie », son « histoire ». Puis, toujours afin d'inciter le récit, nous essayons de faire tomber quelque peu la pression que certains ressentent lors de situations d'interactions sociales qui semblent, à première vue, similaire à l'entretien, par exemple lors de tests d'évaluations, d'exams oraux, de convocations chez le professeur, conseillers d'orientations ou conseils de classe, ou encore lors d'entretiens d'embauche. Il faut implacablement tenter de « rompre la hiérarchie » (Kaufmann, 2011, p. 46) de ces situations d'interactions entre un professeur et un étudiant, un médecin et un patient, un employeur et un employé, en somme entre un dominant qui pose les questions et un dominé qui y répond. Ainsi, nous rappelons qu'« aucune connaissance particulière, ni préparation ne sont nécessaires », qu'il n'y a pas de réponses fausses, que nous voulons qu'il nous raconte son histoire, que nous souhaitons comprendre son point de vue et ses opinions et non les juger. Ensuite, nous lui rappelons que la participation à cette étude est anonyme et nous précisons qu'il est libre de ne pas répondre aux questions qui lui sont posées s'il ne le désire pas, qu'il est libre de poser des questions et même de mettre fin à l'entretien s'il ne veut plus participer ou s'il a un empêchement. Puis, nous lui demandons s'il est d'accord d'être enregistré.<sup>142</sup> Finalement nous demandons s'il est d'accord avec les conditions de participation, s'il a des questions et si on peut commencer. En résumé, l'introduction permet non seulement de mettre en place le cadre contractuel de l'entretien mais aussi, premièrement d'inciter à la narration, deuxièmement de mettre en confiance et troisièmement de contribuer à rompre la hiérarchie entre l'intervieweur et l'interviewé.

### ***Thématiques principales et utilisation du guide d'entretien***

Le guide d'entretien continue par une table des thématiques. Cette table permet de retrouver rapidement, lors de l'entretien, la page correspondante à une thématique afin d'y trouver une question pertinente ou afin d'identifier les sous-thématiques encore à discuter. Cette table sert également de liste de contrôle afin que l'intervieweur n'oublie pas une thématique importante lors de l'entretien. Puis, suivent plusieurs pages subdivisées en thématiques, sous-thématiques et questions. Le guide d'entretien regroupe trois principales dimensions de l'étude de la transition vers la vie adulte :

---

<sup>140</sup> Nous avons volontairement mentionné l'Université de Lausanne et la HETS car ce sont des institutions davantage connues du grand public par rapport au PRN LIVES.

<sup>141</sup> Lorsque l'interviewé est originaire d'un autre pays d'ex-Yougoslavie, nous mentionnons ce dernier.

<sup>142</sup> Lorsque nous introduisons l'enregistrement, il est arrivé que les participants posent quelques questions sur la finalité et la diffusion de l'enregistrement. Dans ce cas nous avons répondu aux questions afin de les informer et de les rassurer. Dans tous les cas, l'enregistrement a été accepté. Cependant, dans quelques rares cas, nous avons observé quelques coups d'œil vers l'appareil, principalement lorsque l'interviewé mentionnait des éléments très personnels de sa vie.

les transitions de la formation à l'emploi, les transitions familiales (lieux de vie, relations familiales, mise en couple, mariage, parentalité, etc.) et les transitions citoyennes (statuts légaux et nationalités, changements lors du passage à la majorité, participation citoyenne et politique, etc.). En plus de cela, nous avons ajouté les thématiques davantage liées à l'étude des descendants d'immigrés comme par exemple le parcours migratoire de la famille, la discrimination, le sentiment d'appartenance, le transnationalisme. Puis, nous avons ajouté quelques sujets que nous avons traités lorsque cela nous a semblé pertinent, tels que l'état de santé, la criminalité, l'estime de soi, les événements marquants et la vulnérabilité. Nous avons aussi laissé pour la fin certaines questions fermées sur l'origine sociale de la famille et sur le parcours de la fratrie. Ces questions ont été posées lorsque ces informations n'apparaissaient pas pendant le récit.

La première partie et la première question<sup>143</sup> du guide d'entretien permettent d'entrer directement dans le sujet principal de l'entretien, c'est-à-dire la transition vers la vie adulte. Cette première question, « Est-ce que vous considérez aujourd'hui que vous êtes plutôt jeune ou plutôt adulte, ou un peu les deux à la fois ? », suivie de plusieurs relances, a l'avantage d'être simple (tout le monde peut y répondre et tout le monde a sa propre définition de ce qu'est être jeune ou adulte) et permet de centrer directement la discussion sur l'interviewé, sur son sentiment subjectif, sur sa personne. Cette première question évite aussi de mentionner l'origine des jeunes ou le parcours migratoire des parents. Elle prend donc un autre chemin de celui attendu par la majorité des interviewés venue participer à une étude sur les descendant d'immigrés albanophones d'ex-Yougoslavie. Elle vient en quelque sorte mettre en avant le fait que l'on va aussi parler d'autres sujets que de la relation avec les origines. Puis, pour chaque thématique nous avons développé une question ouverte,<sup>144</sup> qui incite à raconter son parcours (par exemple pour la thématique formation la question est « Pouvez-vous me raconter votre parcours scolaire du premier jour d'école jusqu'à maintenant ou jusqu'à votre dernier jour d'étude ? »). Chaque thématique est composée de plusieurs sous-thématiques et questions qui peuvent être posées afin d'aborder certains sujets, tout en incitant à la narration, ou afin d'obtenir davantage de précisions (par exemple : « Pouvez-vous me raconter ce qui a fait que vous avez continué dans ce type de formation post-obligatoire ? » ou « Quelle choix de formation vous avez considéré à ce moment-là ? »). Ainsi, notre stratégie d'entretien (bien qu'une stratégie peut ne pas fonctionner) était de partir du général pour aller de plus en plus dans les détails. Par exemple, nous posons quelques questions sur le parcours de formation en général afin d'obtenir une représentation globale, puis nous posons des questions sur chaque étape du parcours de formation idéalement dans un ordre chronologique.

Lors de la finalisation de l'entretien, nous laissons la « porte ouverte » à l'interviewé en posant la question : « nous arrivons à la fin de l'entretien, désirez-vous rajouter quelque chose ? » puis « Voulez-vous parler de quelque chose que nous n'avons pas abordé qui vous semble important ? ». Dans beaucoup de cas, l'interviewé reprend un élément déjà abordé plus tôt et mentionne par-là l'importance de celui-ci. Dans d'autres cas, ces derniers moments permettent de mettre en lumière des éléments nouveaux ou que nous avons oublié de traiter pendant l'entretien. Cependant dans la grande majorité des cas, l'interviewé ne désire rien ajouter.

---

<sup>143</sup> Étant donné que nous utilisons dans la plupart des cas en premier lieu un calendrier de vie et que nous nous adaptons le plus possible à la dynamique de l'interviewé, la première question du guide d'entretien n'est pas nécessairement posée en début d'entretien ou avant le début du récit.

<sup>144</sup> Nous n'utilisons pas systématiquement les questions introductives de chaque thématique étant donné que certaines thématiques sont abordées quelques fois par les interviewés eux-mêmes.

Bien qu'il soit souvent considéré et utilisé comme une marche à suivre, comme une liste de questions à poser (dans notre cas lors des premiers entretiens réalisés par l'intervieweur alors que le guide n'était pas encore incorporé), le guide d'entretien doit être idéalement utilisé comme un pense-bête lorsqu'une question pertinente ne vient pas à l'esprit de l'intervieweur, ou comme une liste de contrôle des thématiques abordées et à aborder. Lors de l'entretien, nous suivons bien entendu la parole de l'interviewé et nous usons le plus de relances pertinentes possibles, développées par rapport à ce qui vient d'être dit, afin d'obtenir davantage de détails, afin d'entretenir la narration et afin d'aller en profondeur dans la compréhension de la vie de l'interviewé. Ainsi, nous rejoignons Kaufmann (2011, p. 48) sur le fait que « la meilleure question n'est pas donnée par la grille : elle est à trouver à partir de ce qui vient d'être dit par l'informateur ». Avec l'expérience, le guide est d'ailleurs souvent mis de côté dans un coin de la table. L'intervieweur doit faire preuve d'une grande capacité d'adaptation et de flexibilité, ne pas formaliser l'utilisation du guide, cela afin de ne pas assommer l'interviewé de questions inadaptées mais au contraire afin de le placer l'interviewé dans une position discursive, d'orienter son discours vers le sujet de la recherche, ce qui lui permet au final d'obtenir des données riches et précises. Dans certains cas, l'interviewé développe de lui-même un récit de vie autour du sujet de l'étude. Dans ce cas, le guide d'entretien est davantage utilisé comme une liste de contrôle ou comme un recueil de thématiques encore à aborder. Dans d'autres cas, l'interviewé peut être moins disposé à développer sa parole. À ce moment-là, toujours dans l'optique d'inciter la narration, nous pouvons utiliser davantage les questions, pour la plupart ouvertes, formulées dans le guide ou produire des relances pertinentes et cohérentes relatives à ce que l'interviewé nous dit. Notons tout de même que dans ce dernier cas, l'utilisation du guide « structure l'interrogation mais ne dirige pas le discours » (Blanchet & Gotman, 2010, p. 62). Le guide d'entretien n'est donc définitivement pas utilisé comme un questionnaire.

En somme, il a été important pour nous de développer un guide adapté à la problématique de la recherche mais aussi de faire preuve de flexibilité dans son utilisation, cela afin d'obtenir des données riches et en même temps ne pas fermer la porte à l'exploration. Il a également été fondamental d'intégrer les préceptes de la perspective de parcours de vie comme par exemple la prise en compte du contexte socio-historique, le fait que les vies sont interconnectées, le fait que les événements dans la vie de proches peuvent avoir un impact sur le parcours de formation, le fait que des événements dans d'autres dimensions de la vie peuvent eux aussi influencer les parcours empruntés. Finalement, au sein du guide et lors des entretiens, nous portons une attention toute particulière aux moments de bifurcations et de choix, aux changements d'institutions, de formations ou d'activités. Cela nous permet de comprendre le vécu et l'expérience relatif aux parcours de formations de ces jeunes adultes, d'identifier les obstacles qu'ils rencontrent tout au long de leurs années de formation et d'observer les stratégies mises en places, la mobilisation des ressources pour faire face aux obstacles rencontrés.

### **5.5.3. Le calendrier de vie LIVES**

Les calendriers sont des outils flexibles de collecte de données rétrospectives traditionnellement utilisés au sein d'études quantitatives. Ils sont utilisés et adaptés de plus en plus souvent au sein d'études sur le parcours de vie (Belli & Callegaro, 2009). Les calendriers partagent trois caractéristiques communes (Glasner & Van der Vaart, 2009, p. 335). Premièrement, tout calendrier de

vie comporte une représentation graphique du temps.<sup>145</sup> Deuxièmement, plusieurs dimensions (ou thématiques) de la vie des interviewés sont abordées au sein des calendriers. Finalement, l'interviewé doit reporter par écrit ou grâce à l'aide de l'intervieweur, sur un support papier ou informatisé, plusieurs éléments en les situant à chaque fois par rapport à l'échelle temporelle et à la dimension de la vie correspondante. Ces éléments peuvent être des évènements ponctuels, comme par exemple le fait d'obtenir un diplôme, la naissance d'un enfant, la perte d'un emploi, etc., ou des états ayant une durée dans le temps comme par exemple le fait d'être en formation, en mariage ou d'être de nationalité étrangère. Ainsi, les calendriers de vie permettent d'obtenir, de situer dans le temps et situer dans la dimension de vie divers évènements, transitions et étapes.

Cet outil semble améliorer la qualité des données rétrospectives obtenues comparativement à l'utilisation de questionnaires classiques. En effet, en premier lieu, l'utilisation d'un calendrier de vie simplifie et améliore la remémoration des événements du parcours de vie (Belli & Callegaro, 2009; Freedman, Thornton, Camburn, Alwin, & Young DeMarco, 1988; Mayer, 2006; Reimer & Mathhes, 2007). Lors du remplissage du calendrier, l'interviewé utilise un ou plusieurs évènements de référence qui lui permettent de se souvenir et de situer dans l'échelle du temps d'autres évènements. L'interviewé use, par exemple, d'une *stratégie séquentielle de remémoration* lorsqu'il se souvient de l'année de commencement de sa formation post-obligatoire en s'appuyant sur l'année de la fin de sa scolarité obligatoire et d'une *stratégie parallèle de remémoration* lorsqu'il s'appuie sur un évènement, par exemple la 9<sup>ème</sup> année scolaire, pour se souvenir d'un élément dans une autre dimension de la vie, par exemple un déménagement (Belli & Callegaro, 2009, p. 36). Chez certaines personnes, un évènement ou un état clé sert de base temporelle à la remémoration d'autres évènements, transitions et états.

En générale, les calendriers de vie sont remplis avec une certaine flexibilité, l'interviewé peut commencer par la première colonne ou par une autre, il peut passer d'une colonne à une autre, puis revenir en arrière pour apporter des compléments. De plus, lorsque le calendrier est rempli en présence de l'intervieweur, celui-ci peut non seulement aider l'interviewé dans sa tâche, mais aussi lui poser des questions s'il observe quelques incohérences ou si une partie du calendrier comporte peu de données. L'intervieweur doit donc faire preuve d'attention afin de poser les bonnes questions (qui ne sont pas pré-établies comme c'est le cas dans un questionnaire). Il doit aussi faire preuve de flexibilité, s'adapter et adapter la procédure afin d'obtenir le plus grand nombre de données possibles et les plus fiables possibles. De cette flexibilité d'utilisation, nous pouvons retirer un autre avantage qui est que le calendrier peut être utilisé et adapté aux personnes d'âges différents ou de différents milieux sociaux (Axinn, Pearce, & Ghimire, 1999). D'autres avantages peuvent surgir aussi lorsque l'on combine un calendrier de vie avec un entretien semi-directif (voir par exemple Bell, 2005; Nico, 2012; Parry, Thomson, & Fowkes, 1999; Tullen, 2012; Wilson, Cunningham-Burley, Bancroft, Backett-Milburn, & Masters, 2007) mais ce type de combinaison d'outils n'a été que rarement utilisé malgré les apports mis en avant par Parry et al. (1999) il y a déjà deux décennies.

L'utilisation de calendriers comporte tout de même quelques désavantages comme par exemple le fait que le temps dédié au remplissage varie davantage par rapport au temps de réalisation d'un questionnaire. De plus, étant donné que les possibilités de réponses ne sont pas définies à l'avance, le codage des données prend davantage de temps. Finalement, comme son utilisation ne peut être faite par l'application d'une procédure aussi formalisée que pour un questionnaire, une

---

<sup>145</sup> Soit une échelle de temps découpée en années, en mois, en semaines ou de façon plus fine encore. Dans notre cas, c'est un découpage annuel.



formation et une expérience pratique sont nécessaires afin de maîtriser l'outil (Glasner & Van der Vaart, 2009).

Le calendrier de vie LIVES que nous utilisons (voir la Figure 12 à la page 157) a été développé au sein de Pôle de recherche national LIVES. Le calendrier LIVES peut être auto administré, rempli par l'interviewé avec l'aide de l'intervieweur ou rempli par l'intervieweur.<sup>146</sup> Il permet de récolter les événements et périodes du parcours de vie d'individus aux caractéristiques diverses (immigrés, descendants d'immigrés ou nationaux, et personnes de tout âge). L'échelle temporelle (voir colonne 1), subdivisées en périodes annuelles, couvre l'entièreté de la vie des participants et permet même d'obtenir un certain nombre d'évènements précédant la naissance de l'interviewé, comme par exemple certains événements familiaux tels que les naissances de frères et sœurs ou la migration des parents. Les dimensions de la vie traitées par le calendrier de vie LIVES sont le lieu de résidence (voir colonne 2), le type de permis et nationalité (voir colonne 2), la cohabitation (voir colonne 3), les relations de couple et changements d'état civil (voir colonne 4), les événements familiaux comme par exemple les naissances, décès, mariages, divorces (voir colonne 5), le type de formation effectué, les emplois occupés, le taux d'activité et le statut d'activité (voir colonne 6), les problèmes de santé (voir colonne 7) et une dernière colonne nommée « Évènements marquants » (voir colonne 8) où le participant est invité à noter les événements positifs ou négatifs, qui lui sont arrivés directement ou à un proche, qui ont eu un impact important sur sa vie. Dans cette dernière colonne, le participant est invité à indiquer pour chaque événement mentionné son évaluation subjective par un « + », s'il lui semble que l'évènement a été positif dans son parcours de vie, ou un « - », s'il lui semble que l'évènement a été négatif.




Nous abordons la procédure d'utilisation du calendrier de vie LIVES et de l'entretien semi-directif, ainsi que les avantages et inconvénients de cette combinaison au sein de notre étude, dans la partie 5.5.7 à la page 165.

---





<sup>146</sup> L'utilisation que nous faisons de ce calendrier en combinaison avec l'entretien est détaillée au sein de Gomensoro & Burgos (2017).

Figure 12: Exemple de calendrier de vie LIVES

ID : 4 Serena, femme du Kosovo vivant à Genève

| 1. Age   |     | 2. Résidence    | 3. Cohabitation       |      |      |                                  |                     |                               |                     | 4. Relation de couple    |  |                    |                                 |
|--|-----|--|--|------|------|----------------------------------|---------------------|-------------------------------|---------------------|---|--|--------------------|---------------------------------|
| Mentionnez votre <b>année de naissance</b> avec un point ● |     | Mentionnez :<br>1. La <b>commune et les initiales du canton</b> où vous habitez à la <b>naissance</b> ou le <b>pays</b> si à l'étranger<br><br>2. Tout <b>déménagement</b> :<br>a) commune et initiales du canton<br>b) uniquement le <b>pays</b> si à l'étranger<br><br>3. Mentionnez le <b>type de votre(vos) permis de séjour</b> | Pour chacune des personnes suivantes marquez le début et la fin de la cohabitation avec un trait : ●—● |      |      |                                  |                     |                               |                     | Mentionnez:<br>1. l'initiale du <b>prénom</b> ou un prénom fictif de votre (vos) partenaire(s) ou conjoint(e)s<br><br>2. Les changements d' <b>état civil</b> (mariage, divorce, veuvage, etc.) |  |                    |                                 |
| Année  | Age |  | Seul(e) (sans colocataires, famille, ...)  | Mère | Père | Partenaire/conjoint(e) du parent | Sœur(s) ou frère(s) | Propre partenaire/conjoint(e) | Propre(s) enfant(s) | Enfant(s) du partenaire/conjoint(e)   | Autre parenté (beaux-parents, cousin, ...) | Amis, colocataires | Autre (institution, armée, ...) |
| 2011   | 23  |  |  |      |      |                                  |                     |                               |                     |   |  |                    |                                 |
| 2010   |     |  |  |      |      |                                  |                     |                               |                     |   |  |                    |                                 |
| 2009   |     |  |  |      |      |                                  |                     |                               |                     |   |  |                    |                                 |
| 2008   |     | Genève (GE)  |  |      |      |                                  |                     |                               |                     |   |  |                    | X.                              |
| 2007   |     |  |  |      |      |                                  |                     |                               |                     |   |  |                    |                                 |
| 2006   |     |  | CH   |      |      |                                  |                     |                               |                     |   |  |                    | A.                              |
| 2005   |     |  |  |      |      |                                  |                     |                               |                     |   |  |                    |                                 |
| 2004   |     |  |  |      |      |                                  |                     |                               |                     |   |  |                    | F.                              |
| 2003   |     |  | B  |      |      |                                  |                     |                               |                     |   |  |                    |                                 |
| 2002   |     |  |  |      |      |                                  |                     |                               |                     |   |  |                    |                                 |
| 2001   |     |  |  |      |      |                                  |                     |                               |                     |   |  |                    |                                 |
| 2000   |     |  |  |      |      |                                  |                     |                               |                     |   |  |                    |                                 |
| 1999   |     |  |  |      |      |                                  |                     |                               |                     |   |  |                    |                                 |
| 1998   |     | Carouge (GE)   |  |      |      |                                  |                     |                               |                     |   |  |                    |                                 |
| 1997   |     |  |  |      |      |                                  |                     |                               |                     |   |  |                    |                                 |
| 1996   |     |  |  |      |      |                                  |                     |                               |                     |   |  |                    |                                 |
| 1995   |     |  |  |      |      |                                  |                     |                               |                     |   |  |                    |                                 |
| 1994   |     |  |  |      |      |                                  |                     |                               |                     |   |  |                    |                                 |
| 1993   |     |  |  |      |      |                                  |                     |                               |                     |   |  |                    |                                 |
| 1992   |     |  |  |      |      |                                  |                     |                               |                     |   |  |                    |                                 |
| 1991   |     | Lignon (GE) /Paquis  |  |      |      |                                  |                     |                               |                     |   |  |                    | F.                              |
| 1990   |     |  |  |      |      |                                  |                     |                               |                     |   |  |                    |                                 |
| 1989   |     |  |  |      |      |                                  |                     |                               |                     |   |  |                    |                                 |
| 1988   |     |  |  |      |      |                                  |                     |                               |                     |   |  |                    |                                 |
| 1987   | ●   | Kosovo   |  |      |      |                                  |                     |                               |                     |   |  |                    |                                 |

Les informations (lieux de vie, prénoms, etc.) ont été anonymisées.

| <b>5. Activité et formation</b>   | <b>6. Famille</b>   | <b>7. Santé</b>   | <b>8. Evénements marquants</b>    |
|--|--|---|--|
| Mentionnez :<br>1. Votre <b>formation</b> (école obligatoire, apprentissage, etc.)<br>2. Vos <b>activités professionnelles</b> ainsi que :<br>a) si vous avez été femme/homme au foyer<br>b) d'éventuelles périodes de chômage<br>c) d'éventuels arrêts importants<br>d) votre retraite<br>3. Le <b>taux d'activité</b> de vos activités principales<br>4. Vos <b>activités principales</b> ont-elles été <b>salariées</b> ou <b>indépendantes</b> ? | Mentionnez :<br>1. Les événements importants concernant votre <b>famille d'origine</b> :<br>a) naissances<br>b) décès<br>c) mariages<br>d) divorces<br>2. Spécifiez le <b>lien de parenté</b> (divorce de vos parents, décès de votre mère, naissance de votre frère, ...)<br>3. Vos <b>enfants</b> (si vous en avez) ainsi que :<br>a) leur naissance<br>b) d'éventuelles maladies importantes<br>c) leur départ de la maison | Accidents, chutes, sévères lésions corporelles (fractures, brûlures, etc.)<br>Maladie grave et/ou chronique (douleurs chroniques, migraine, diabète, cancer, etc.)<br>Maladie grave et/ou chronique (dépression, burn-out, etc.)<br>Opérations chirurgicales<br>Autre | Indiquez des <b>événements positifs ou négatifs</b> survenus directement à vous-même ou à vos proches, qui ont <b>marqué votre vie</b> et que vous n'avez pas mentionnés dans les autres colonnes<br>Indiquez:<br>- un + s'il s'agit d'un événement positif<br>- un - s'il s'agit d'un événement négatif |
| Aide soignante 0 20<br>Cours d'appui 0 20<br>Université<br>Collège<br>Cycle d'orientation (A)<br>Primaire<br>Enfantine   | Divorce des parents<br>Naissance sœur<br>Naissance frère<br>Mariage des parents  | (indicated by arrows and dots in the original image)  | Voyage au Kosovo (+)<br>Permis de conduire (+)<br>Départ au Kosovo de mon père (+/-)<br>Redoublement 1ère collège (-)<br>Psychothérapie (+/-)  |
| (empty)  | (empty)  | (empty)   | Départ de ma famille étagée au Kosovo (-)<br>guerre (-)<br>Mort de mon oncle pendant la guerre (-)<br>Décès d'un cousin de mon âge (-)<br>Arrivée de ma famille du Kosovo comme réfugié (+)  |

#### **5.5.4. La population étudiée : critères de sélection, échantillonnage et corpus**

La population étudiée par entretien est délimitée par plusieurs critères de sélection. Les potentiels participants doivent être âgés de 18 à 28 ans, avoir réalisé la majorité de leur scolarité obligatoire en Suisse et vivre dans le canton de Genève ou Vaud lors de leur participation. De plus, leurs deux parents doivent être des immigrés albanophones d'ex-Yougoslavie. Cette délimitation permet, premièrement, de sélectionner les descendants de deux parents albanophones immigrés d'ex-Yougoslavie. Ainsi, nous incluons, par exemple, les descendants de deux parents albanophones originaires de deux pays différents de l'ex-Yougoslavie, indépendamment de la nationalité actuelle ou passée, aussi bien celle des jeunes que celle des parents. Deuxièmement, cette délimitation permet d'optimiser nos chances de trouver rapidement les participants au sein d'un nombre de potentiels participants limités par la prise en compte d'une tranche d'âge assez étendue. Finalement, les participants sont tous âgés de plus de 18 ans au moins ce qui permet généralement (sauf en cas de retards) d'étudier au minimum trois ans de parcours après la fin de la scolarité obligatoire. En moyenne les interviewés ont quitté la formation obligatoire depuis 6,72 ans.

Cette délimitation des potentiels participants à la partie qualitative de l'enquête se rapproche grandement de la définition de la population au sein des données TREE. Cependant, quelques différences existent et viennent limiter la portée de la complémentarité des données quantitatives et qualitatives. Par exemple, dans les données TREE, nous avons à faire à une classe d'âge, tous sont en dernière année de formation obligatoire lors de la première vague de l'enquête, alors que dans la partie qualitative, nous avons à faire à une cohorte non représentative, les individus âgés de 18 à 28 ans. En 2013, les participants à TREE ont tous environ 28 ans alors que les interviewés ont entre 18 et 28 ans lors de leur participation à l'entretien. Cette différence peut poser quelques problèmes étant donné que les participants à TREE et les participants à la partie qualitative de cette étude n'ont pas finalisé la scolarité obligatoire au même moment. Ainsi, il se peut que les systèmes aient changé au sein d'un même canton. De plus, les pays d'origines de la population qui nous intéressent diffèrent quelque peu. En effet, les données TREE ne permettent pas de différencier les jeunes originaires d'Albanie et ceux du Kosovo alors que nous n'avons pas inclus les jeunes originaires d'Albanie au sein de l'échantillon qualitatif. Également, au sein des données TREE, la définition de la population inclut les descendants d'immigrés non albanophones d'ex-Yougoslavie (principalement pour des raisons d'effectifs réduits) alors qu'au sein de la population qualitative nous incluons uniquement les descendants d'immigrés albanophones d'ex-Yougoslavie. Finalement, et non des moindres, les données TREE sont récoltées auprès d'individus répartis dans tous les cantons suisses alors que les interviews sont réalisées uniquement dans les cantons de Genève et Vaud. Ainsi, la complémentarité et l'imbrication des données quantitatives et qualitatives sont en partie limitées.

L'échantillonnage de la partie qualitative a été défini avant tout dans le but de différencier les participants selon les parcours scolaires empruntés, le genre et le canton. Dans un premier groupe, nous retrouvons les individus qui entreprennent une formation professionnelle initiale (AFP, CFC), une maturité professionnelle, ainsi que ceux qui entreprennent d'autres types de formations non certifiantes, par exemple une solution transitoire, et ceux qui n'obtiennent aucun type de formation certifiante. Notons qu'au sein de ce premier type, nous incluons les individus ayant réalisé une formation professionnelle du secondaire II et par la suite une formation professionnelle supérieure (ES, FP supérieure). Le deuxième groupe inclut les individus ayant atteint une formation de niveau tertiaire générale (hautes écoles ou universités) ainsi que les individus qui réalisent une formation générale (gymnasiale ou école de culture générale) lors de leur participation et qui désirent continuer

par la suite par une formation de niveau tertiaire (Hautes écoles ou universités). Nous avons volontairement inclus les individus qui réalisent une formation générale au sein du type « formation tertiaire » étant donné que le gymnase (et, en partie, l'école de culture générale) ne mène pas directement, ou en tout cas pas de façon explicite, vers un métier, vers une insertion sur le marché de l'emploi. Les individus qui réalisent une maturité professionnelle sont eux classés au sein du type « formation secondaire » alors qu'ils peuvent eux aussi atteindre le niveau tertiaire de formation. Cependant, le certificat obtenu est davantage professionnalisant. Les débouchés directs sur le marché de l'emploi existent et sont davantage empruntés.

Cette différenciation s'appuie donc principalement sur la base d'un découpage institutionnel, par la prise en compte de niveau de formation atteint ou finalisé. Nous procédons donc à un échantillonnage par contraste (Pires, 1997) qui permet de comparer les parcours de formations (selon s'ils atteignent ou non le niveau tertiaire) ainsi que ce qui fait que ces individus se retrouvent dans un type donné et pas l'autre. L'objectif de participants minimum est de 20 par canton, répartis selon la formation et le genre. Afin, d'atteindre l'objectif d'échantillonnage, nous avons dû démultiplier les stratégies d'accès auprès d'une population jeune et volatile, quelque fois méfiante, qui se retrouve aussi souvent dans des situations vulnérables (comme par exemple en décrochage scolaire, dans une certaine précarité juridique et/ou économique, avec des problèmes familiaux, etc.). Ces stratégies sont décrites dans la partie suivante.

### 5.5.5. Stratégies d'accès aux interviewés

Dans cette étude, nous avons utilisé des stratégies d'*accès directes* aux potentiels participants, par une communication *directe*, sans intermédiaire, entre le chercheur et le potentiel interviewé, ou *indirectes*, par l'intermédiaire d'une personne relai, d'un informateur clé, d'une institution, organisation, association ou médias (Blanchet & Gotman, 2010, p. 52–56). Nos communications à propos de ce travail de doctorat et sur la recherche générale dans lequel il s'inscrit (Projet de recherche sur la transition vers la vie adulte au sein du nccr LIVES) ont été tantôt ciblées directement vers les potentiels participants, tantôt vers les parents des potentiels participants<sup>147</sup> et tantôt vers la communauté kosovare et albanophone en Suisse, dans les cantons de Genève et Vaud. Notons que la recherche des potentiels participant au sein de cette thèse (comme beaucoup d'autres parties de ce travail) est tributaire de l'étude générale dans laquelle il s'inscrit. Ainsi, nous bénéficions, et dans une bien moindre mesure nous pâtissons, du design méthodologique et du terrain du projet de recherche principal.

Les stratégies d'*accès direct* aux potentiels participants sont au nombre de trois. Premièrement, nous avons utilisé les réseaux des membres de l'équipe de travail du projet de recherche principal afin de rentrer en contact avec des potentiels participants. Cette stratégie s'est avérée être rapide et peu coûteuse mais sa portée est limitée par le nombre restreint de potentiels participants au sein des réseaux sociaux des membres du projet.

Deuxièmement, nous avons discuté avec plusieurs jeunes lors d'événements liés à la communauté albanophone dans les cantons de Genève et Vaud (par exemple lors de fêtes culturelles, lors de la fête de l'indépendance, à des stands d'associations d'étudiants, etc.) (voir Annexe 4 à la page

---

<sup>147</sup> L'échantillonnage au sein du projet de recherche principal est quelque peu différent de celui utilisé pour cette étude. L'objectif est d'obtenir des binômes participants, soit un jeune et un de ses parents. D'où la mise en place de communications destinées aux parents. Ainsi, nous avons trouvé des jeunes participants en contactant dans un premier temps un des parents.

388). Notre présence lors de ce type d'évènement est primordiale afin de pouvoir rentrer en contact direct avec des potentiels participants mais aussi afin de rencontrer certains acteurs clés (acteurs associatifs, travailleurs sociaux et membres de la communauté), afin de prendre part à des discussions autour d'enjeux sociaux, culturels et économiques relatifs à la communauté, afin d'observer et de comprendre certaines pratiques culturelles et symboliques. Lors de ces rencontres, nous avons aussi posé ou distribué quelques affiches et flyers informatifs à propos de cette recherche (voir Annexe 5 à la page 389).

Troisièmement, notre principal objectif était aussi de rencontrer les jeunes là où ils se trouvent « virtuellement » et grâce aux moyens de communications qu'ils utilisent. Nous avons ainsi utilisé Facebook comme moyen de recherche d'éventuels participants et de communication. Sur ce réseau social, certaines personnes participantes à des groupes d'intérêt concernent la communauté Kosovare ou albanaise en Suisse<sup>148</sup> ont montré leur intérêt.

En plus des stratégies d'*accès direct* aux participants, nous avons utilisé quatre stratégies d'*accès indirect*. Un grand travail de réseau a été effectué avec les associations, médias et institutions albanophones afin d'obtenir des contacts de potentiels participants. Nous avons contacté plus de 20 associations, médias et institutions dans les cantons de Genève et Vaud (voir Annexe 8 à la page 391). Il a été fondamental de passer par des associations, médias et institutions de tout type (aussi bien culturelles, politiques, étudiantes, sportives que religieuses) cela afin d'obtenir un maximum de diversité culturelle, socio-économique, de localisation spatiale et de réseaux sociaux au sein des participants. En plus de la demande de contact, nous avons collé des affiches, utilisé leur mailing list afin de communiquer directement auprès des membres des associations, dans les deux langues, albanais et français, à propos de la recherche, avons publié des annonces au sein de médias albanophones, etc. L'objectif secondaire des communications destinées à la communauté kosovare et albanophone est donc aussi de se faire connaître à travers les associations et groupes, d'informer à propos de l'étude et donc de tenter de réduire la méfiance de cette communauté envers nous. En effet, diverses études se sont confrontées à la méfiance des communautés migrantes (par exemple l'étude VLV ou Bolzman, 1992). Ces méfiances sont d'autant plus fortes lorsque les communautés sont discriminées et dévalorisées au sein de la société suisse et/ou, pour certains, lorsqu'ils ont vécu en Suisse sans statut légal.

Nous avons provoqué ce que l'on appelle communément un effet « boule de neige », c'est-à-dire que nous utilisons le réseau des participants. Cependant, certaines conditions sont nécessaires afin que l'effet « boule de neige » se produise et porte ses fruits comme par exemple la clarté de l'information et la création d'une relation de confiance. Par exemple, il est fondamental d'expliquer qu'on ne va pas embêter et insister de trop auprès des proches. Dans notre cas, nous disons que nous allons présenter l'étude à son ami, puis ensuite nous allons lui demander s'il serait intéressé de participer. Lorsque nous contactons une connaissance d'un participant pour lui présenter l'étude, nous insistons dès le début sur le nom de son ami. Cela permet de nous différencier directement des enquêtes classiques (téléphoniques et par écrit) ainsi que des sollicitations commerciales dont font l'objet les familles albanophones. Nous avons également mis en place des *incentives* sous forme d'un

---

<sup>148</sup> Voici une liste non exhaustive des groupes de la communauté albanaise en Suisse et Suisse romande observés pendant l'année 2013: « Association des étudiants Albanais de Genève », environ 400 membres ; « Shqiptaret e Gjenezes - Albanais à Genève », environ 350 membres ; « Aeaul » (Association des étudiants albanais de l'Université de Lausanne), environ 150 membres ; « Université populaire albanaise », environ 550 membres ; « Rinia contact », environ 550 membres ; « Albanais à Genève / Shqipëtarët në Gjenezë », environ 50 membres, etc.

bon cadeau d'une valeur de 20 francs (dans des commerces adaptés aux jeunes du type habillement, électronique et musique) pour remercier les participants et afin d'augmenter nos chances d'obtenir d'autres contacts. Ces *incentives* sont donnés à la fin de la participation et leur existence n'est pas dévoilée avant la fin de la participation. Ainsi, nous évitons les biais d'échantillonnage induits par l'évocation d'une contrepartie lors de la recherche de participants.

Un des objectifs de l'étude principale est d'interviewer un certain nombre de « binômes », soit un jeune descendant d'immigrés albanophones d'ex-Yougoslavie et un des deux parents albanophone immigré d'un pays de l'ex-Yougoslavie dans le but d'observer les relations intergénérationnelles. Afin de réaliser des entretiens avec les parents, en leur laissant la possibilité de choisir la langue de l'interview (albanais ou français), nous avons engagé quatre enquêteurs et enquêtrices albanophones. Ces enquêteurs et enquêtrices ont utilisé dans un premier temps leurs réseaux sociaux dans le but de trouver des « binômes » participants. Puis, ils ont aussi contacté quelques associations et publié des annonces sur Facebook en albanais et en français. Leur travail a porté ses fruits, nous avons bénéficié de la recherche de « binômes » et interviewé à chaque fois les jeunes de chaque binôme « participant ». Cependant, nous avons pu observer certaines limites relatives aux stratégies d'accès directes et indirectes mises en place. Par exemple, nous avons remarqué que nous avons peu de jeunes non diplômés du post-obligatoire ou ayant vécu des périodes de décrochages au sein des participants alors que les statistiques disponibles montrent une part plus élevée. Ainsi, il semblerait que les jeunes qui échouent ou qui rencontrent de grandes difficultés lors du parcours scolaire (mais aussi dans d'autres dimensions de la vie) participent moins volontiers à ce type d'étude. Au contraire, les jeunes qui fréquentent un niveau de formation du niveau tertiaire participent bien volontiers. Les objectifs d'échantillonnage sont donc plus faciles à combler pour les jeunes de niveau tertiaire par rapport aux jeunes de niveau secondaire. Afin de tenter de palier à ce genre de limites méthodologiques, nous avons donc dû mettre en place une dernière stratégie d'accès indirecte.

Nous avons contacté donc plusieurs acteurs clés qui travaillent quotidiennement avec la population qui nous intéresse, et plus particulièrement avec les jeunes qui participent peu à ce type d'étude, les jeunes en rupture de formation scolaire, sans certification du post-obligatoire ou ayant rencontré de grandes difficultés tout au long ou à un moment donné de leurs parcours.<sup>149</sup> Nous sommes ainsi allés sur le terrain avec deux travailleurs sociaux hors murs dans les communes d'Onex, Lancy et Bernex à Genève. Lors de ces sorties, nous avons rencontré plusieurs jeunes potentiels participants. Nous avons été introduits par les acteurs clés et avons obtenu plusieurs contacts et promesses d'entretiens. Malheureusement, peu ont concrètement abouti. Nous avons néanmoins pu échanger avec certains jeunes qui ne désiraient pas participer formellement à un entretien. Ces échanges nous ont permis de capter quelques difficultés rencontrées et quelques parties des parcours de formations des jeunes en rupture. Nous avons aussi contacté des professionnels (responsables d'équipes et cadres des institutions) de l'orientation dans les cantons de Genève et Vaud afin de pouvoir réaliser de l'observation participante ou afin de pouvoir rencontrer certains jeunes. Malheureusement, cette dernière démarche n'a pas abouti. Nous n'avons pas obtenu l'autorisation de concrétiser ces rencontres.

---

<sup>149</sup> Nous avons remarqué qu'au sein des participants, peu se retrouvaient dans des situations difficiles (problèmes dans le parcours de formation, dans la vie de famille, dans la vie sentimentale, précarité économique, etc.) lors de l'entretien. Nous avons quelques cas où les personnes ont vécu des moments difficiles, mais la grande majorité a dépassé ces problèmes. Ainsi, nous en déduisons que ceux qui rencontrent des problèmes lors de la réalisation des entretiens refusent presque systématiquement de participer.

Au final, nous remarquons que les différents moyens d'accès à notre population sont complémentaires (voir Tableau 7). L'accès par les réseaux sociaux semble moins porter ses fruits mais il est moins coûteux en temps et en argent (il n'a d'ailleurs pas été utilisé de façon systématique). D'autres moyens, par exemple l'utilisation des associations, institutions et médias ainsi que le développement d'un effet « boule de neige » permettent de trouver plus de participants mais demandent un investissement en temps bien plus important. L'accès aux jeunes par les parents (grâce au réseau de l'enquêteur albanophone) fonctionne bien mais requiert un certain financement de l'enquêtrice ainsi qu'une prise en compte des limites inhérentes à ce type de recherche de participants. Finalement, notons que les *accès indirects* à la population (à l'exception de l'accès par les travailleurs sociaux) produisent un biais dans l'échantillon étant donné que les intermédiaires (aussi bien les associations, les participants ou les parents) ont tendance à sélectionner les potentiels participants qui réussissent et qui portent en eux une image positive, celle de la réussite scolaire, professionnelle et/ou sociale, qui représentent un idéal-type de ce qu'est une bonne intégration au sein de la société de résidence. Ainsi, l'accès par les travailleurs sociaux et professionnels de l'orientation est fondamental malgré le fait qu'il n'ait pas donné lieu à beaucoup de participation car celui-ci a tout de même permis de rencontrer et de discuter de manière informelle avec les jeunes qui rencontrent des difficultés d'insertion dans la formation post-obligatoire et dans l'emploi, qui tend à ne pas participer à ce type d'étude et à ne pas être « désigné » comme de potentiels participants.

**Tableau 7 : Mode de prise de contact avec les interviewés selon le genre, le canton et le niveau de formation.**

|                            | Réseaux des collègues de l'enquête LIVES | Enquêtrices auprès des parents | Associations, organisations, institutions albanaises | Réseaux des enquêtés | Facebook | Sur le terrain avec les travailleurs sociaux |
|----------------------------|--|--------------------------------|--|----------------------|----------|--|
| <b>Genre</b>               |  |                                |  |                      |          |  |
| Hommes                     | 8  | 9                              | 3  | 5                    | 0        | 1  |
| Femmes                     | 5  | 10                             | 2  | 5                    | 2        | 0  |
| <b>Cantons</b>             |  |                                |  |                      |          |  |
| Genève                     | 9  | 5                              | 1  | 7                    | 2        | 1  |
| Vaud                       | 4  | 14                             | 4  | 3                    | 0        | 0  |
| <b>Niveau de formation</b> |  |                                |  |                      |          |  |
| SEC. Prof. (ou -)          | 8  | 11                             | 1  | 5                    | 1        | 1  |
| TER. général               | 5  | 8                              | 4  | 5                    | 1        | 0  |
| Total                      | 13                                       | 19                             | 5  | 10                   | 2        | 1  |

### 5.5.6. Échantillon et caractéristiques des participants

La mise en place de plusieurs stratégies complémentaires d'accès aux participants a permis d'atteindre l'objectif d'échantillonnage (pour le total d'entretiens et pour chaque configuration), et même de le dépasser (voir Tableau 8). Nous avons réalisé au total 50 entretiens avec 24 femmes et 26 hommes répartis équitablement entre les deux cantons (25 dans chaque canton). Les participants sont âgés entre 18 et 28 ans lors de leur participation à l'entretien (soit un peu plus de 22 ans en moyenne). Il s'est donc écoulé entre 3 et 12 ans depuis la fin de la scolarité obligatoire (en moyenne 6,7 années). Nous obtenons davantage d'entretiens réalisés auprès de jeunes ayant un niveau de formation



secondaire (27 d'entre eux) par rapport aux jeunes de niveau de formation tertiaire (23 d'entre eux). Nous observons aussi une certaine diversité de type de formation effectué au sein de ces deux groupes. Au sein du groupe « formation secondaire » (27 individus), lors de la participation à l'étude, trois n'ont pas obtenu de certificat post-obligatoire, 18 réalisaient ou ont obtenu un CFC, quatre réalisaient ou ont obtenu une maturité professionnelle après CFC ou ECG et 2 réalisaient ou ont obtenu un certificat professionnel de niveau tertiaire (ES ou FP supérieure). Au sein du groupe « formation tertiaire » (23 individus), quatre individus étaient au gymnase lors de la participation et désiraient continuer dans une formation universitaire ou en haute école, un finalisait la maturité professionnelle après ECG et désirait continuer dans une HES, quatre réalisaient une formation en Haute école et 14 étaient à l'université.

De plus, nous observons que les participants viennent de communes et districts différents au sein des deux cantons. Dans le canton de Genève, dix participants vivent en ville de Genève, quatre dans la commune de Meyrin, trois dans la commune de Vernier, deux dans la commune de Plan-les-Ouates, deux dans la commune d'Onex, un dans la commune de Lancy, un dans la commune du Grand-Saconnex, un dans la commune de Versoix et un dans la commune de Collonge-Bellerive. Dans le canton de Vaud, 11 participants vivent dans le district de Lausanne, six dans le district de l'Ouest Lausannois, trois dans le district du Jura Nord Vaudois, deux dans le district d'Aigle, deux dans le district de Morges et un dans le district de Lavaux-Oron.

**Tableau 8 : Répartition des interviewés selon le niveau de formation et le canton**

|        |       | Formation secondaire ou moins | Formation tertiaire (ou gymnase) | Total |
|--------|-------|-------------------------------|----------------------------------|-------|
| Genève | Homme | 6                             | 5                                | 11    |
|        | Femme | 8                             | 6                                | 14    |
| Vaud   | Homme | 8                             | 7                                | 15    |
|        | Femme | 5                             | 5                                | 10    |
| Total  |       | 27                            | 23                               | 50    |

Concernant le plus haut niveau de formation des parents, nous observons qu'au sein de notre échantillon qualitatif nous avons deux participants (4%) dont les deux parents n'ont pas été à l'école, six (13%) dont au moins un des deux parents a finalisé l'école primaire, 12 (26%) dont au moins un des deux parents a finalisé l'école obligatoire, 13 (28%) dont un moins un des deux parents a fait une formation professionnelle, trois (6%) dont au moins un des deux parents a fait une formation gymnasiale et 11 (23%) dont au moins un des deux parents a finalisé une formation de niveau tertiaire. Nous remarquons que les niveaux de formations des parents observés au sein des données TREE et qualitatives sont comparables (voir Annexe 7 à la page 390).

Nous pouvons également nous intéresser à l'emploi occupé par les parents lors de la réalisation de l'entretien. Nous observons tout de même que sur 50 interviewés, trois ont des parents qui occupent une profession libérale, cinq ont un parent qui est indépendant, chef d'entreprise ou cadre (non supérieur), quatre ont un parent qui est ouvrier/employé qualifié et 38 ont des parents ouvriers/employés non qualifiés ou inactifs. Nous observons également que parmi les 50 interviewés, 13 ont un parent à l'assurance invalidité (dont un cas où les deux parents sont à l'AI) ce qui laisse penser à des situations familiales compliquées qui peuvent provoquer une vulnérabilité, une précarité économique. Ainsi, les emplois occupés par les parents des interviewés se situent majoritairement en bas de l'échelle sociale. La déqualification professionnelle des parents suite à la migration en Suisse

est importante et est confirmée au sein de l'échantillon qualitatif. Parmi les 11 parents ayant obtenu un niveau de formation tertiaire, seul deux occupent des emplois de niveau tertiaire. Au final, l'échantillon qualitatif semble, à première vue, correspondre à l'échantillon quantitatif sur plusieurs critères.

En ce qui concerne l'historique migratoire des familles, nous remarquons que dans près de la moitié des cas (23) la migration en Suisse est liée à une demande d'asile de la famille en entier ou du père dans un premier temps. Dans 20 cas, la migration en Suisse a été initiée par l'obtention d'un permis de travailleurs saisonniers puis suivi d'une réunification familiale. Dans six cas, l'arrivée en Suisse s'est faite par l'obtention d'un permis d'établissement permanent (non saisonnier) dans le but d'y travailler.<sup>150</sup> Pendant leur vie en Suisse, 17 interviewés ont vécu une période relativement longue (entre un et 15 ans et en moyenne près de neuf ans) avec un statut juridique précaire (soit un permis N ou F) ou sans permis valable. Il est intéressant de relever ces cas lors de l'analyse des parcours afin de pouvoir prendre en considération l'impact d'une précarité statutaire sur les parcours scolaires, par exemple lors de la recherche d'une place d'apprentissage en entreprise. Finalement, parmi les 50 interviewés, 39 sont naturalisés suisse (naturalisés en moyenne à 15 ans, après en moyenne plus de 13 ans de vie en Suisse) et 11 demeurent étrangers lors de leur participation à l'enquête.

La démultiplication des stratégies d'accès au sein de la population a donc permis une certaine diversité d'origine sociale, géographique et au migratoire/statutaire. Cependant, malgré nos efforts constants et malgré la diversification des stratégies d'accès aux participants, la réalisation de tous les entretiens nécessaires à l'atteinte des objectifs d'échantillonnage a pris beaucoup de temps. En effet, les entretiens ont été réalisés entre janvier 2012 et avril 2014. L'avancement de la réalisation d'entretiens a été freiné principalement par les difficultés rencontrées à trouver les derniers participants correspondant aux critères de sélection afin de combler les objectifs d'échantillonnage. De plus, nous avons dû attendre quelques fois étant donné que notre volonté au sein du projet de recherche principal dans lequel s'inscrit ce travail était d'obtenir des binômes (un parent, un jeune). Finalement, il a aussi été plus compliqué de trouver des participantes ayant réalisé une formation de niveau secondaire dans le canton de Vaud étant donné que les réseaux sociaux des membres du projet de recherche se situent davantage dans le canton de Genève et dans les milieux universitaires.

### **5.5.7. Déroulement de la participation à l'enquête**

Dans cette partie, nous décrivons le déroulement de la participation à l'étude une fois que l'accord de participation a été donné par le participant. Nous commençons tout d'abord par la description de la prise de rendez-vous et des lieux de rendez-vous. Puis nous abordons spécifiquement les diverses procédures de combinaison des deux outils méthodologiques que sont l'entretien semi-directif et le calendrier de vie LIVES.

#### ***La mise en place de l'entretien***

Une fois que la personne a accepté de participer à l'étude, que ce soit par écrit ou de vive voix, nous avons proposé directement de fixer la date et le lieu de rendez-vous afin de réaliser l'étude. Notre volonté première était de fixer la date de la participation le plus tôt possible. En effet, plus la date fixée est éloignée, plus le participant avait le temps de se démotiver, de désister ou d'oublier notre rendez-vous. Nous confirmions d'ailleurs toujours notre rendez-vous le jour précédant ou le matin même par

---

<sup>150</sup> L'information est manquante pour un participant.

SMS afin de minimiser les chances d'oublis. Dans quelques rares cas seulement, la personne ne s'est pas présentée à l'heure et au lieu fixé. Nous avons donc recontacté la personne un jour plus tard pour lui proposer un autre rendez-vous.

Concernant le lieu de déroulement de la participation, nous avons laissé le choix aux participants. Si ça lui est égal, nous avons proposé de nous rencontrer dans un café, au bureau ou chez la personne. Dans la plupart des cas (26/50), la participation s'est déroulée dans un café, bar ou restaurant. Ce type de lieu a permis d'être dans un environnement plaisant, adapté aux jeunes, là où ils se sentaient à l'aise. Par contre, il a fallu éviter les lieux bondés et donc les oreilles qui traînaient (une trop grande proximité entre les tables) qui pouvaient gêner ou freiner le discours des participants. Il a fallu également éviter les lieux trop bruyants qui pouvaient nuire à la discussion et à la qualité de l'enregistrement. Dans beaucoup de cas (18/50), la participation s'est déroulée dans un lieu d'étude ou de travail. Ce type de lieu a l'avantage d'être calme et peu fréquenté par rapport aux bars en fin de journée. Finalement, dans quelques cas (6/50), les participants nous ont accueillis chez eux (dans tous ces cas, les jeunes habitaient encore chez leurs parents). Dans de rares cas, la réalisation de l'entretien a été perturbée par la présence (dans une pièce à côté ou dans la même pièce) d'autres membres de la famille (les parents) qui écoutaient et donc qui influençaient les dires des interviewés. Quelques parents sont même intervenus et ont donc participé activement à l'entretien. Alors, nous n'avons pas osé aborder par exemple les relations du jeune avec les parents alors que ces derniers étaient dans la même pièce.

### ***Combiner entretien biographique et calendrier de vie***

Lors de la participation, notre objectif était de réaliser un entretien semi-directif biographique, ainsi que de compléter un calendrier de vie. Les caractéristiques des participants, tel que le niveau de formation et le niveau de maîtrise du français, ont eu un impact non négligeable sur comment nous combinons ces deux outils de récolte de données.

Après avoir testé plusieurs procédures de participation, d'utilisation de ces deux outils de récolte de données,<sup>151</sup> nous avons choisi de rencontrer une seule fois les participants, de remplir ensemble (l'intervieweur et l'interviewé) le calendrier de vie dans un premier temps de la rencontre, puis de continuer par l'entretien biographique tout en gardant le calendrier de vie bien visible sur la table. Cette approche est adaptée aux jeunes peu motivés et/ou ayant un bas niveau de formation. En effet, l'intervieweur pouvait remplir le calendrier si cela était demandé par le participant. La durée de la rencontre (entre 90 et 120 minutes environ) était assez courte pour pouvoir tout faire d'une traite, ce qui évite de se rencontrer à deux reprises. Cependant, le fait d'utiliser deux outils méthodologiques distincts (dans leurs approches et dans le type de données obtenues) fait apparaître un enjeu méthodologique majeur. Comment faire pour commencer par une dynamique de questions fermées puis ensuite changer vers une dynamique de questions ouvertes et de discussion sans pour autant restreindre le développement du récit de vie ? Dans les lignes suivantes, nous évoquons les stratégies mises en place afin d'éviter de restreindre le récit et même afin de l'inciter par la présence et l'utilisation du calendrier de vie.

En général, la participation est composée de cinq temps. Le premier temps, de la rencontre au début de la participation est composée de *small talk* (le fait de parler, de discuter de tout et de rien, de choses pas nécessairement importantes comme par exemple le temps, le trafic, les vacances, les connaissances en commun, etc.) afin de relaxer le participant. Nous proposons toujours dès les

---

<sup>151</sup> Voir Gomensoro & Burgos, 2017) pour de plus amples descriptions des procédures testées.

premières phrases échangées de se tutoyer (tous les participants ont accepté) afin de tenter de réduire la distance entre l'intervieweur et l'interviewé. Lorsque nous nous installons, un deuxième temps permet la mise en place des conditions adéquates de participation à l'étude (introduction, conditions de participation, enregistrement, etc.). La troisième partie de la participation est la réalisation du calendrier de vie LIVES. Dans le quatrième temps de la procédure de participation, nous réalisons l'entretien biographique. Au début de cette partie, nous énonçons clairement le changement d'objectif, nous voulons qu'il ou elle raconte sa vie, que l'on discute de son parcours. Puis, finalement, lors de la finalisation de la participation, nous laissons toujours la porte ouverte à la discussion, nous demandons si le participant peut nous donner les contacts d'éventuels participants, s'il serait intéressé d'être recontacté par la suite pour une éventuelle suite à l'étude et nous le remercions.

### ***Inciter le récit par l'adaptation à la dynamique de l'interviewé***

Tout au long de cette procédure, nous avons placé le participant dans une dynamique narrative afin de minimiser l'effet de la réalisation du calendrier sur le développement du récit. Pour cela, nous l'invitons à « raconter » son parcours, son histoire, à parler autant qu'il le veut. Nous l'invitons aussi, par l'utilisation de questions de relance, à nous fournir des détails, à nous expliquer précisément les choses. L'incitation à raconter est mise en place et entretenue tout au long de la participation. Au premier contact, écrit ou oral, nous utilisons les verbes « raconter », « discuter » ainsi que les mots « parcours », « histoire », etc. Quand nous introduisons l'étude, nous expliquons que nous nous intéressons à son histoire de vie, à son parcours. Avant et pendant le remplissage du calendrier, nous l'encourageons à parler, à commenter, à expliquer ce qui est inscrit (par exemple : « n'hésites pas à dire des choses à propos des événements que tu mentionnes sur le calendrier »). Nous lui posons des questions qui invitent à raconter pendant la réalisation du calendrier (par exemple : l'intervieweur regarde le calendrier et dit « Je vois que tu as voyagé pendant un an entre le gymnase et l'université ? » et l'interviewé raconte alors pourquoi). Finalement, lors de l'entretien biographique, nous utilisons le plus possible des questions ouvertes ou des relances pertinentes afin d'obtenir plus de détails sur un événement ou une période spécifique. De plus, la présence du calendrier sur la table permet aussi quelques fois de relancer le récit, par exemple lorsque l'interviewé regarde le calendrier et se souvient d'un élément intéressant ou lorsque l'intervieweur pose une question en se basant sur le calendrier. Au final, grâce à cette incitation constante à se raconter, nous obtenons un enregistrement composé dans une première partie de morceaux de récits développés lors du remplissage du calendrier puis un récit de vie construit par l'interviewé, stimulé par les questions et relances de l'intervieweur mais aussi par le calendrier de vie.

Cependant, la procédure ne peut être appliquée de manière exactement identique pour tous les participants. Certains participants se lancent sans tarder, et quelques fois de façon frénétique, dans le récit, d'autres participants parlent et racontent moins facilement, quelques-uns ne désirent pas remplir eux-mêmes le calendrier, etc. Ainsi, la procédure décrite précédemment est utilisée dans la plupart des cas (6/10), autrement nous avons dû nous adapter.

Dans certains cas (3/10), malgré nos incitations répétées, l'interviewé ne parle pas beaucoup pendant le remplissage du calendrier. Il ou elle répond par des phrases courtes et ne va pas dans les détails. Dans ce cas, nous changeons de stratégie. Nous finalisons le remplissage du calendrier sans inciter davantage à se raconter, puis nous marquons une pause et nous expliquons que nous passons maintenant à une autre partie de l'étude. Nous aidons le participant à distinguer les deux dynamiques différentes. Ainsi, notre volonté est de différencier les deux parties et les deux logiques différentes.

Cependant, le développement d'un récit n'est pas garanti. Certains individus ne parlent pas facilement, ils ne s'ouvrent pas facilement, ils sont timides et n'aiment pas partager leur expérience.

Dans d'autres cas (1/10), certains participants commencent leur histoire de vie pendant le remplissage du calendrier (généralement à propos de la dimension de la colonne qu'il ou elle est en train de remplir). Dans ce dernier cas, nous profitons de l'occasion et nous encourageons la narration par des questions de relances. Ainsi, nous inversons la procédure. Nous bénéficions du fait que la personne se lance dans le récit pour réaliser l'entretien (ou une partie), puis nous revenons vers le calendrier ultérieurement. Ce cas de figure est rare mais réellement avantageux pour l'interviewé qui doit uniquement orienter la narration vers les sujets d'intérêt. Ainsi, par l'adaptation de la procédure aux différents participants (selon leur volonté de participer, leur envie de raconter et leurs compétences en lectures et écritures, etc.), nous minimisons les effets du calendrier sur le développement du récit, nous utilisons le calendrier comme un facilitateur de parole et nous maximisons nos chances d'obtenir à la fois un calendrier complété et à la fois un récit de vie riche tout en limitant au mieux le temps de participation.

Plusieurs avantages à la combinaison des deux outils sont observés.

Premièrement, la quantité et la qualité des données récoltées par l'utilisation de calendriers de vie LIVES est confirmée (Belli, 2007; Belli & Callegaro, 2009; Glasner & Van der Vaart, 2009; Martyn & Martin, 2003). Le calendrier permet en effet l'utilisation de stratégies de remémoration séquentielles et parallèles qui permettent d'obtenir des données de qualité (Belli & Callegaro, 2009, p. 35). Nous reconstruisons le parcours des participants en relativement peu de temps.

Deuxièmement, la présence du calendrier lors de l'entretien permet de comparer les deux types de données, celles inscrites sur le calendrier et les paroles. L'interviewé peut comparer ce qu'il dit avec ce qu'il a écrit. Il arrive quelques fois qu'il ou elle corrige ses paroles ou les données sur le calendrier. Si l'intervieweur observe certaines différences, il peut aussi poser des questions afin de contrôler la cohérence entre ce qui est dit et ce qui est écrit.

Troisièmement, le calendrier est aussi une représentation graphique de la vie du participant qui peut être utile lors de l'entretien. L'intervieweur peut par exemple s'appuyer sur le calendrier afin d'inciter et de soutenir le récit. Pour poser une question sur un événement spécifique, l'intervieweur peut le montrer du doigt dans le parcours de l'interviewé. L'interviewé comprend alors plus aisément la question car il peut facilement situer l'évènement au sein d'une dimension et dans le temps. L'interviewé peut également raconter quelque chose ou répondre à une question et en même temps pointer quelque chose sur le calendrier. Le calendrier est aussi utile à l'intervieweur afin de poser des questions sur des événements difficiles à aborder qui ont été inscrits sur le calendrier comme par exemple le décès d'un proche, des problèmes de santé ou des événements critiques importants reportés dans la dernière colonne du calendrier. Il peut alors tout simplement poser la question « peux-tu me raconter comment tu as vécu cet événement ? ». Le calendrier peut également servir d'aide-mémoire lors de la discussion, de la même manière que la table thématique du guide d'entretien.

Quatrièmement, le calendrier permet et offre une vision transversale de la vie des participants. Lors de l'entretien, l'intervieweur peut observer sur le calendrier certaines périodes temporelles critiques (par exemple, ce que l'on appelle une bifurcation) pendant lesquelles il y a un cumul d'évènements ou de changements de situations. Il peut donc poser directement une question à ce propos afin de tester une hypothèse causale d'une situation critique sur par exemple un redoublement à l'école. Le calendrier permet également d'avoir une vision globale qui permet, entre autres, d'identifier un nombre important de changements (déménagement, changements d'école, cumul

d'évènements négatifs, etc.). L'intervieweur identifie quelques fois ces cumuls d'évènements et les mets en avant dans son discours.

Cinquièmement, on remarque que le calendrier et l'entretien biographique permettent d'obtenir deux types de données complémentaires, des données objectives sur le parcours de vie et les données subjectives, le récit de vie.

Lors de l'utilisation d'un calendrier de vie, le récit n'est plus le résultat d'une co-construction de l'interviewé et de l'intervieweur mais le résultat d'une relation triangulaire entre l'interviewé, l'intervieweur et le calendrier de vie. Le calendrier influence les interventions de l'intervieweur et influence également le récit de l'interviewé. Ce dernier s'appuie souvent sur le calendrier pour guider son récit en prenant en compte l'ordre chronologique des évènements et périodes.<sup>152</sup> Ainsi, le calendrier ne limite pas le récit mais l'incite au contraire lorsqu'il est bien exploité. Il est une source de motivation et un support dans la construction du récit.

### **5.5.8. Stratégie d'analyse des données qualitatives et méthode mixte**

Les données obtenues auprès de chaque participant sont de deux types : premièrement un récit biographique approfondi et deuxièmement un nombre important d'évènements, de transitions et de périodes situés dans le temps au sein des calendriers de vie. Étant donné que le design méthodologique est mixte (quantitatif et qualitatif), notre objectif est aussi d'intégrer, de lier, de situer et de comparer les deux types de données qualitatives obtenues auprès des participants avec les données quantitatives tirées de la base de données longitudinale TREE. Ainsi, l'analyse des données est ici un exercice complexe.

Dans un premier temps, nous réalisons un premier traitement des données qualitatives. Nous commençons par transcrire fidèlement tout ce qui est dit dans l'enregistrement (qui inclut le remplissage du calendrier). Lors de ce travail long et fastidieux, nous avons l'occasion de saisir les principaux éléments qui influencent les parcours de formation de chaque participant. Nous rédigeons également un cours résumé de l'entretien, subdivisé en plusieurs parties thématiques (principalement les dimensions principales du guide d'entretien et du calendrier de vie). Puis, nous réalisons un surlignage, un découpage, une catégorisation des différentes parties du texte de chaque retranscription selon les différentes dimensions de la vie traitées lors des entretiens. Le découpage du texte est réalisé de manière très fine au sein de la dimension « parcours de formation », en plusieurs étapes institutionnalisées et temporelles du parcours de formation (niveau préscolaire, primaire, secondaire I, secondaire II, etc.) et thématiques (pour chaque niveau institutionnel, par exemple « aspiration », « aide et soutien », « difficultés et obstacles », etc.), et de manière plus large pour les autres dimensions du parcours de vie (lieu de vie, relation familiales, relation de couple, statuts juridiques, etc.). Les catégories de découpage sont donc dans une grande majorité des cas pré-construites, déjà présentes dans le guide d'entretien et dans le calendrier de vie, mais elles émanent aussi, dans certains cas, des données récoltées, de l'enseignement des données. Ce premier découpage des textes est réalisé sur le logiciel Nvivo qui permet entre autres, une fois que le découpage du texte est réalisé, de rechercher des extraits d'entretiens selon la catégorie choisie, de créer des groupes d'individus, de créer des liens entre plusieurs types de données (le texte et le calendrier).

---

<sup>152</sup> Nous avons noté que lorsque l'interviewé se lance dans le récit avant la fin de la réalisation du calendrier, le récit est moins structuré. L'ordre chronologique est moins respecté et certaines périodes ne sont pas mentionnées spontanément.

Dans un deuxième temps, nous traitons les données obtenues par les calendriers de vie. Nous copions et informatisons tout d'abord les calendriers de chaque participant. Puis, nous appliquons le découpage thématique réalisé sur les retranscriptions (toujours sur le logiciel Nvivo) au contenu des calendriers. Nous créons ensuite des liens entre les différentes parties de la retranscription d'un participant donné avec son calendrier de vie. Par exemple, lorsqu'un extrait d'entretien est classé dans le niveau institutionnel « école primaire » et dans la sous-thématique « aide et soutien », nous créons un lien avec la période qui représente l'école primaire sur le calendrier informatisé. Ainsi, pour un participant donné, nous pouvons aussi bien rechercher des extraits d'entretien par niveau institutionnel, par thématique ou en cliquant directement sur la période qui nous intéresse sur le calendrier.

Dans un troisième temps, en s'appuyant sur les données obtenues par le calendrier, nous recodons les parcours de formations selon les sept états utilisés lors de l'analyse des données TREE (voir le chapitre 5.3 et le point C d la Figure 11). À partir de là, nous intégrons les séquences des participants qualitatifs au sein de l'analyse des séquences. Cela nous permet d'identifier dans quel type de trajectoire de formation post-obligatoire (parmi les sept types obtenus lors de l'analyse des données TREE) se trouve chaque participant à l'étude qualitative. Nous lions donc les cas qualitatifs à la typologie quantitative. Chaque cas individuel permet donc d'apporter une certaine compréhension approfondie de ce qui fait qu'un individu emprunte une trajectoire donnée (avec certaines limites énoncées plus tôt).

Dans un quatrième temps, nous réalisons une analyse thématique du texte et du calendrier afin de répondre à la problématique. Nous recherchons donc à identifier comment se font les choix de formation et comment ces choix s'implémentent selon les diverses ressources disponibles ou mobilisées ainsi que les freins, les limites, les obstacles. Lors de cette analyse thématique, nous nous focalisons principalement sur la recherche, au sein du récit ou du calendrier, d'éléments ou d'« indices » (Kaufmann, 2011) qui permettent de comprendre ce qui fait qu'un participant emprunte une trajectoire de formation donnée. Nous étudions particulièrement les effets du capital humain et culturel familial, des relations intrafamiliales, de la sélection au sein des filières du secondaire I, des pratiques des agents scolaires et également des actions individuelles. Nous nous intéressons particulièrement à l'alignement ou au contraire à la divergence des « aspirations/orientations » et des « actions/contraintes » entre les trois dimensions d'interdépendances retenues. Lors de la réalisation des entretiens ainsi que lors de l'analyse des données qualitatives, nous portons une attention toute particulière aux moments de transitions institutionnalisés (comme par exemple lors de la sélection au début du secondaire I, ou lors du choix de formation post-obligatoire à la suite de la finalisation de la scolarité obligatoire) et non institutionnalisés (lors d'un échec de formation post-obligatoire, lors d'une réorientation). En effet, nous considérons ces moments de transition comme des périodes révélatrices de ce qui influence ou détermine les parcours de formations post-obligatoires et de comment se construisent les inégalités scolaires.

## **6. Comment sont les parcours de formations post-obligatoires en Suisse ?**

En sociologie, lorsque les chercheurs s'intéressent aux inégalités scolaires, ils s'appuient principalement sur des indicateurs synchroniques. Ils comparent, dans la majorité des cas, le niveau de formation atteint ou le type de formation fréquenté à un moment donné selon différentes caractéristiques. Le type de diplôme obtenu joue en effet un rôle central dans l'insertion professionnelle et sociale. Cependant, il nous semble que cette approche uniquement basée sur le « résultat final » d'un long processus de formation ne permet pas d'appréhender les différents parcours et leurs conséquences sur la vie des jeunes. Selon nous, il est fondamental de considérer non seulement le niveau de certification atteint mais aussi le chemin emprunté pour y parvenir.

Au sein de ce chapitre, nous nous intéressons aux parcours de formations des jeunes en Suisse et ce vers quoi ils mènent, c'est-à-dire vers quels diplômes, en pointant successivement les différences selon le genre, le type de filière et l'origine migratoire des jeunes. Nous observons ensuite les inégalités de parcours scolaires selon l'origine migratoire et ce qui les produit.

Dans les parties suivantes, les trajectoires post-obligatoires sont représentées sous la forme de tapis qui couvrent sept années après la fin de la scolarité obligatoire, de 2001 à 2007. Nous considérons soit la distribution annuelle d'activité (voir par exemple la Figure 13 à la page 174) soit les trajectoires individuelles ordonnées par l'activité l'année suivante (2001) ou sept ans (2007) après la finalisation de la scolarité obligatoire (voir par exemple la Figure 14 à la page 175). Les tapis de trajectoires individuelles permettent d'appréhender, entre autres, la diversité et l'étendue de la discontinuité des trajectoires, souvent ponctuées de période d'emploi (EM), d'inactivité (NN) ou de solutions transitoires (ST). Au sein de chaque titre de tapis, le pourcentage entre parenthèses représente la part pondérée du sous-échantillon par rapport à l'échantillon total (par exemple sur la Figure 13 nous pouvons voir que les femmes représentent 49% de l'échantillon total).

Nous détaillons les résultats en commençant par décrire les trajectoires empruntées par la population dans son ensemble, selon le genre (voir le chapitre 6.1 à la page 171), selon le type de filières fréquenté lors de la dernière année de formation post-obligatoire (voir le chapitre 6.2 à la page 179) et selon l'origine migratoire (voir le chapitre 6.2 179). Par la suite, nous évaluons quels sont les variables qui influencent les trajectoires de formations post-obligatoires (voir le chapitre 6.4 à la page 185) pour ensuite proposer une typologie de trajectoires post-obligatoires (voir le chapitre 6.5 à la page 191). Finalement, nous observons la répartition des individus selon les groupe migratoires au sein de la typologie de trajectoires, puis nous commentons différents modèles au sein desquels nous comparons la fréquentation des différents types de trajectoires des différents groupes migratoires par rapport aux natifs tout en contrôlant plusieurs variables explicatives (voir le chapitre 6.6 à la page 199).

### **6.1. Les parcours de formations post-obligatoires selon le genre**

Nous observons sur les tapis de distribution annuelle d'activités et sur les tapis de trajectoires individuelles que la norme au sein du système éducatif suisse est la formation professionnelle (FP), fréquentée par plus de 60% de la population totale dans la deuxième et troisième année après la fin de la scolarité obligatoire. Ce taux diminue progressivement les années suivantes pour atteindre 6% lors de la septième année après la fin de la scolarité obligatoire. Par la suite, les personnes ayant réalisé une formation professionnelle s'insèrent majoritairement dans l'emploi comme nous pouvons le voir sur la représentation des trajectoires individuelles (voir la Figure 14).



Les formations générales du secondaire II (FG) sont suivies par environ un quart de la cohorte pendant les trois années suivant la fin de la scolarité obligatoire. Dans la grande majorité des cas, les personnes qui obtiennent une certification générale du secondaire II poursuivent leurs études par une formation tertiaire générale (TG). En effet, plus de 80% des jeunes au bénéfice d'un certificat de maturité gymnasiale cinq ans après la fin de la scolarité obligatoire réalisent une formation tertiaire générale l'année suivante. Ainsi, six ans après la fin de la scolarité obligatoire, plus d'un cinquième des jeunes est en formation tertiaire générale. La majorité d'entre eux a obtenu une maturité gymnasiale auparavant et une minorité a atteint ce type de formation par une maturité professionnelle. Pour leur part, les formations professionnelles du niveau tertiaire sont fréquentées par une minorité de jeunes (entre 2% et 6% de la cohorte pendant la période 2003 à 2007).

Concernant les solutions transitoires, nous observons qu'elles sont fréquentées à deux moments différents des trajectoires de formations post-obligatoires. Dans un premier temps, 21% des individus de la cohorte bénéficient d'une solution transitoire (ST), aussi bien institutionnelle que non institutionnelle, lors de l'année qui suit la finalisation de la scolarité obligatoire. Ce taux élevé est spécifique au début des années 2000 qui sont marquées par une pénurie des places d'apprentissage en entreprises. La fréquentation de solutions transitoires dans les deux années qui suivent la fin de la scolarité obligatoire répond à trois principaux types de besoins : une fonction de rattrapage d'un retard scolaire, linguistique ou autre, une fonction d'orientation pour certains jeunes qui rencontrent des difficultés de choix et une fonction d'équilibrage ou de « file d'attente » étant donné le nombre limité de places de formation post-obligatoire, en particulier les places d'apprentissage en entreprises (Meyer, 2003b). Dans un deuxième temps, les solutions transitoires sont fréquentées par environ 8% des individus de la cohorte entre 2004 et 2007. Cette deuxième période de fréquentation des solutions transitoires correspond à une réorientation (entre deux formations du secondaire II), à la réalisation de stages pré-requis à l'accès de certains types de formations tertiaires (par exemple certaines HES) ou encore à des années de solutions transitoires non institutionnelles tels des séjours linguistiques ou au pair. Ainsi, nous observons, au sein de la Figure 14, que les trajectoires post-obligatoires sont hétérogènes et dans une large mesure discontinues, c'est-à-dire ponctuées de périodes de solutions transitoires et d'inactivités (NN). Le taux d'inactivité (NN) croît d'ailleurs à mesure que croît le taux d'emploi et atteint 8 à 10% entre 4 et 7 ans après la fin de la scolarité obligatoire.<sup>153</sup>

Sur la Figure 13 et la Figure 14, nous observons également certaines différences bien connues selon le genre, mises en avant par les études précédentes en Suisse et à l'étranger (M. Charles & Buchmann, 1994; Coradi Vellacott & Wolter, 2004; Feliciano & Rumbaut, 2005; Heiniger & Imdorf, 2018; Hupka-Brunner et al., 2012; Imdorf, 2014; Jacobs, 1996). Les hommes fréquentent davantage les formations professionnelles (70% d'entre eux contre 54% d'entre elles dans la troisième année après la fin de la scolarité obligatoire) alors que les femmes se retrouvent davantage au sein de solutions transitoires (26% d'entre elles contre 15% d'entre eux lors de l'année suivant la fin de la scolarité obligatoire)<sup>154</sup>, davantage au sein des formations générales du secondaire II (31% d'entre elles contre 20% d'entre eux en 2003) et davantage au sein des formations de niveau tertiaire, aussi bien professionnelles (6% d'entre elles contre 4% d'entre eux en 2006) que générales (24% d'entre elles

---

<sup>153</sup> Le taux de données manquantes varie de 11 à 18% entre 2001 et 2006 ce qui limite quelque peu la fiabilité des données.

<sup>154</sup> À l'époque, l'accès aux apprentissages dans le domaine de la santé (domaine fréquenté par une majorité de femmes) se faisait à 18 ans ce qui explique une fréquentation plus élevée des solutions transitoires.

contre 18% d'entre eux en 2006).<sup>155</sup> Ainsi, pendant les sept années post-obligatoires observées, les hommes passent en moyenne moins de temps au sein des solutions transitoires (4 mois et 21 jours pour les hommes et 8 mois et 9 jours pour les femmes), plus de temps en formation professionnelle (2 ans, 4 mois et 24 jours pour les hommes et 1 an, 9 mois et 15 jours pour les femmes) et moins de temps en formation générale (7 mois et 2 jours pour les hommes et 1 an et 15 jours pour les femmes). Concernant l'insertion sur le marché de l'emploi, les hommes passent plus de temps dans l'inactivité par rapport aux femmes (5 mois et 5 jours pour les hommes et 3 mois et 18 jours pour les femmes) alors qu'il n'y a pas de différence notable dans le temps moyen passé à travailler (environ 1 an, 6 mois et 15 jours). Ces résultats sont assez proches avec le taux de scolarisation de la population calculé par l'OFS<sup>156</sup> ce qui laisse présager une bonne fiabilité des données TREE lorsque que l'on prend en compte les poids longitudinaux. Quelques différences importantes sont observables dans le taux de fréquentation des solutions transitoires. Cependant, celles-ci sont due en partie au fait que l'OFS prend en compte uniquement les solutions transitoires institutionnelles.

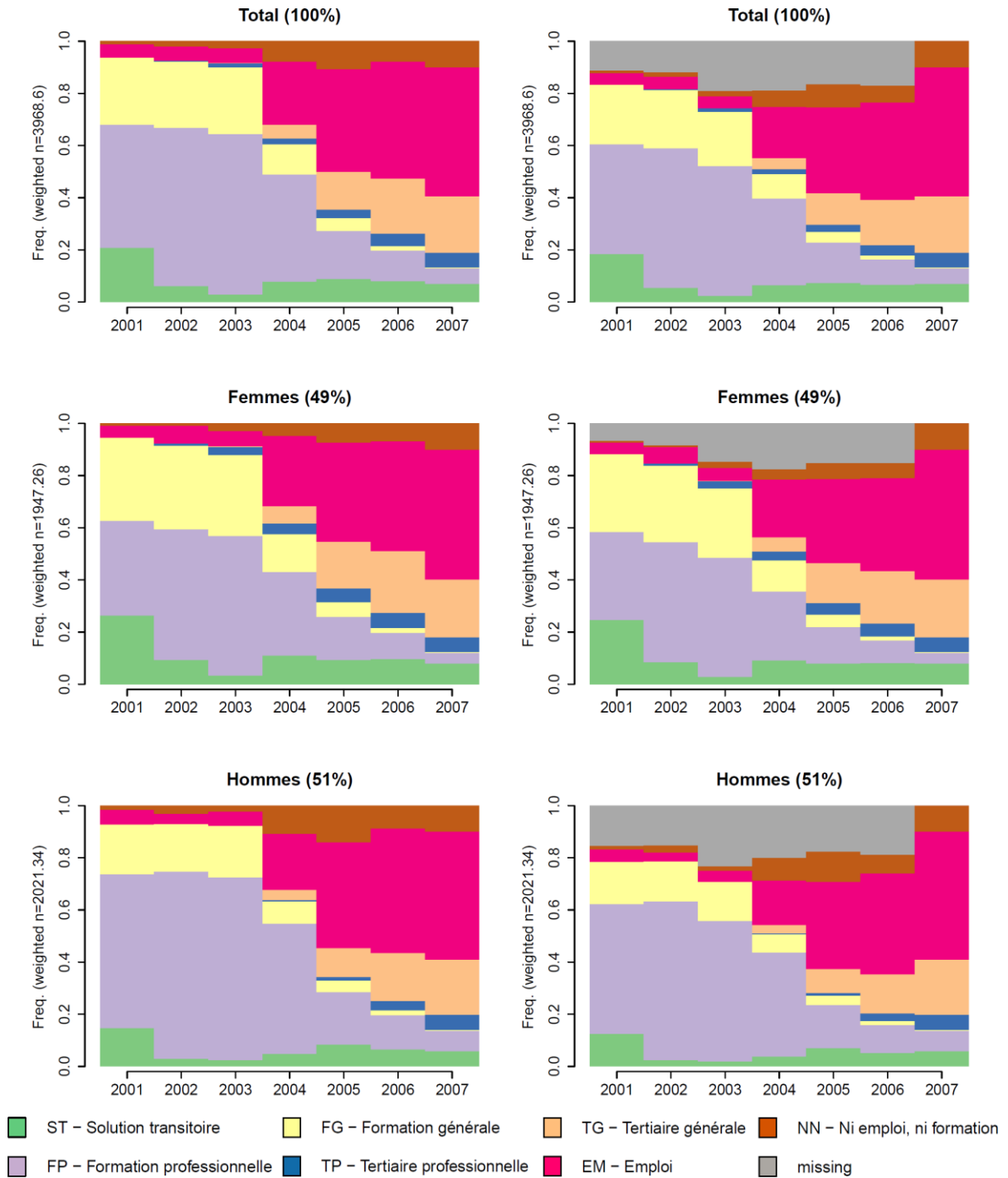
Notons que certains résultats qui représentent une part restreinte de l'échantillon général (avec des « n » restreints) manquent quelques fois de solidité. La prudence est de mise lorsque l'on croise plusieurs variables ou au sein de modèles multivariés qui comprennent un nombre important de variables. Malheureusement, nous travaillons sur des catégories et groupes restreints au sein de la population scolaire générale ce qui nous empêche quelques fois d'aller au fond des choses, de prendre en compte les effets d'interactions.

---

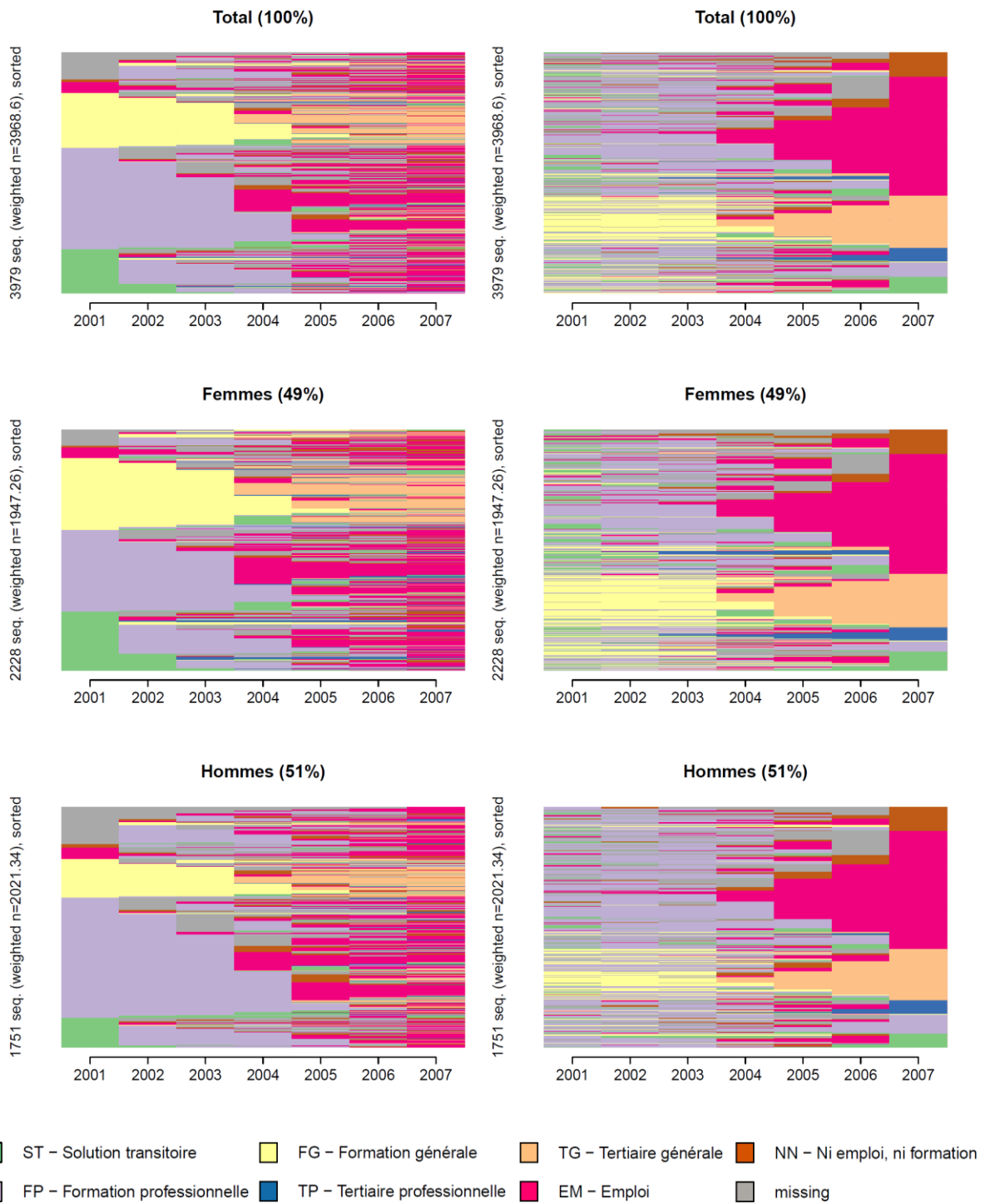
<sup>155</sup> Notons que le taux de données manquantes est plus élevé chez les hommes que chez les femmes. Les taux d'activités annuels selon le genre sont disponibles en annexe (voir Annexe 14 à la page 371).

<sup>156</sup> Nous avons comparé ici l'activité post-obligatoire selon le genre de la population de TREE (qui a finalisé la scolarité obligatoire en 2000 vers l'âge de 15/16 ans) pour les années 2002, 2005 et 2007 respectivement avec le taux de scolarisation basé sur la statistique des élèves et des étudiants des élèves âgés de 17 ans en 2002/03, âgés de 20 ans en 2005/06 et âgés de 22 ans en 2007/08. ([www.bfs.admin.ch](http://www.bfs.admin.ch), consulté le 16.12.2014).

**Figure 13 : Parcours scolaires post-obligatoires, total et selon le genre (représentation sans et avec les données manquantes)**



**Figure 14 : Trajectoires scolaires individuelles post-obligatoires, total et selon le genre**



Les taux de transition entre les différents états (voir Tableau 9) nous apportent quelques informations intéressantes. Ces taux permettent d’observer en moyenne pour un état donné (en ligne) la probabilité de se retrouver au sein des différents états l’année suivante (en colonne). Ainsi, en moyenne, sur 100 jeunes en solutions transitoires, 31 accèdent à une formation professionnelle du secondaire II, 23 continuent par une solution transitoire l’année suivante, et 18 trouvent un emploi. Les solutions transitoires mènent donc de manière importante vers la formation professionnelle (dans ce cas les solutions transitoires institutionnelles remplissent en effet leur fonction première, c’est-à-dire qu’elles permettent de transiter vers une formation post-obligatoire) mais aussi vers une seconde année de transition ou vers l’emploi, ce qui laisse présager des trajectoires atypiques et une efficacité limitée de ce type de mesures (Meyer, 2003b). L’année de formation professionnelle est suivie de manière importante par l’emploi (16%) mais aussi par l’inactivité (6%). Finalement, l’année de formation générale est suivie en moyenne d’une année de formation du tertiaire général dans 11% des cas, d’une solution transitoire (5%), d’emploi (4%) ou d’inactivité (4%). Les transitions directes entre formation professionnelle et formation générale (ou l’inverse) sans passer par une solution transitoire ou encore les transitions de formation professionnelle au niveau tertiaire sont donc très peu présentes au sein du système éducatif suisse, ce qui illustre bien le fait qu’elles n’étaient pas encore souvent utilisées.

**Tableau 9 : Taux de transition entre les différents états d’une année (en ligne) à la suivante (en colonne)**

|       | -> ST | -> FP | -> FG | -> TP | -> TG | -> EM | -> NN | -> * |
|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|
| ST -> | 23%   | 31%   | 2%    | 4%    | 8%    | 18%   | 3%    | 10%  |
| FP -> | 3%    | 62%   | 0%    | 1%    | 1%    | 16%   | 6%    | 12 % |
| FG -> | 5%    | 2%    | 65%   | 1%    | 11%   | 4%    | 4%    | 8%   |
| TP -> | 4%    | 1%    | 0%    | 74%   | 2 %   | 18%   | 1%    | 2%   |
| TG -> | 2%    | 0%    | 0%    | 0%    | 90%   | 4%    | 1%    | 2%   |
| EM -> | 7%    | 5%    | 0%    | 3%    | 4%    | 63%   | 7%    | 12%  |
| NN -> | 9%    | 11%   | 1%    | 1%    | 10%   | 36%   | 18%   | 14%  |
| * ->  | 3%    | 19%   | 4%    | 2%    | 4%    | 28%   | 7%    | 33%  |

ST : Solution transitoire ; FP : Formation professionnelle du secondaire II ; FG : Formation générale du secondaire II ; TP : Formation professionnelle du tertiaire ; TG : Formation générale du tertiaire ; EM : Emploi ; NN : Ni en emploi, ni en formation ; \* : Donnée manquante.

Pondéré. Source : Nos calculs au sein de TREE

Si l’on s’intéresse maintenant à la plus haute certification obtenue sept ans après la fin de la scolarité obligatoire (voir Tableau 10), nous observons qu’il existe logiquement une corrélation entre le chemin emprunté et le type de diplôme obtenu. 15% des jeunes de la cohorte n’ont pas obtenu de certification du post-obligatoire, 51% ont obtenu un CFC ou une certification de moins de 3 ans, 12% ont obtenu une maturité professionnelle/spécialisée (et ont donc logiquement obtenu également un CFC ou un diplôme ECG), 18% ont obtenu une maturité gymnasiale, 3% ont obtenu une certification du niveau tertiaire professionnel (ES, brevets fédéraux, etc.) et 1% une certification du tertiaire général (universités, HES ou HEP).<sup>157</sup> Ainsi, la norme en matière de certification post-obligatoire en Suisse est

<sup>157</sup> La part de certification du tertiaire général est minime mais augmente lors des années suivantes. La période d’observation n’est en effet pas assez étendue afin d’étudier la part de la cohorte à atteindre ce niveau de formation. Nous n’avons malheureusement pas pu observer les trajectoires de formations post-obligatoires sur 10 ans étant donné l’augmentation importante de l’attrition de l’échantillon.

le certificat fédéral de capacité obtenu par plus d'une personne sur deux. Les taux de certifications en 2007 que nous obtenons sont proches de ceux avancés par l'équipe de TREE (Keller, Hupka-Brunner, & Meyer, 2010). Certaines différences existent néanmoins concernant le taux d'obtention de la maturité gymnasiale. Ces différences sont principalement dues à l'utilisation de découpages différents et au fait qu'ils ne comptabilisent pas les certifications du niveau tertiaire dans les analyses de la vague 2007 de l'enquête TREE.

En ce qui concerne les différences selon le genre, les femmes obtiennent logiquement davantage de certifications générales du secondaire II et du tertiaire (au total 27% d'entre elles contre 17% d'entre eux). De plus, elles obtiennent également davantage de certifications professionnelles de niveau tertiaire (4% d'entre elles contre 2% d'entre eux). Quant aux hommes, ils obtiennent davantage de CFC (et autres certificats de moins de trois ans) ainsi que plus de maturités professionnelles et spécialisées (respectivement 52% et 15% d'entre eux contre 50% et 9 % d'entre elles). On remarque également que la plus grande fréquentation des solutions transitoires des femmes tout de suite après la fin de la scolarité obligatoire n'impacte pas le taux de certification sept années après la fin de la scolarité obligatoire.

Les premiers résultats de l'analyse des trajectoires post-obligatoires de l'échantillon total montrent que la formation professionnelle (CFC ou autre formation de moins de trois ans) constitue la norme en Suisse, suivie par environ 60 % des jeunes, alors que les formations générales du niveau secondaire II sont suivies par environ ¼ des jeunes. De plus, une part non négligeable des jeunes (plus d'¼ d'entre eux) atteint le niveau de formation tertiaire. Nous observons également qu'une part importante des jeunes (38%) fréquente au moins un an de solutions transitoires pendant les sept années post-obligatoires, principalement lors de la transition entre le secondaire I et le secondaire II mais aussi plus tardivement, entre le secondaire II et le niveau tertiaire. Ainsi, les trajectoires de formations post-obligatoires sont diverses et, pour beaucoup d'entre elles, discontinues. Les différences selon le genre sont marquées. Alors que les hommes entreprennent davantage de formations professionnelles pour ensuite travailler, les femmes entreprennent davantage des formations générales du secondaire II et atteignent davantage les formations professionnelles et générales du niveau tertiaire. Ces dernières fréquentent également davantage les solutions transitoires. Finalement, en ce qui concerne le plus haut niveau de certification atteint sept ans après la fin de la scolarité obligatoire, nous observons que 15% des jeunes n'ont pas obtenu de certification du post-obligatoire, 63% ont obtenu un diplôme professionnel du secondaire II (CFC ou maturité professionnelle), 18% ont obtenu une maturité gymnasiale et 4% ont déjà obtenu un diplôme de niveau tertiaire. Les hommes ont davantage obtenu un diplôme professionnel du secondaire II alors que les femmes ont obtenus dans une plus large mesure une maturité gymnasiale ou un diplôme du niveau tertiaire.

**Tableau 10: Niveau de formation atteint sept ans après la fin de la scolarité obligatoire**

|  | Sans formation post-obligatoire | CFC et autres cert. de moins de 3 ans | Maturité pro. et spécialisée | Maturité gymnasiale | Cert. ES | Cert. Uni / HES / HEP |
|--|---------------------------------|---------------------------------------|------------------------------|---------------------|----------|-----------------------|
| <b>Total échantillon TREE (N=3969)</b>                               | 17%                             | 47%                                   | 12%                          | 16%                 | 4%       | 3%                    |
| <b>Sexe (N=3967)</b>   |                                 |                                       |                              |                     |          |                       |
| Femmes   | 17%                             | 44%                                   | 9%                           | 19%                 | 6%       | 5%                    |
| Hommes   | 17%                             | 49%                                   | 15%                          | 14%                 | 2%       | 2%                    |
| <b>Type de filière à la fin du secondaire I (N=3967)</b>             |                                 |                                       |                              |                     |          |                       |
| Pré-gymnasial  | 8%                              | 21%                                   | 12%                          | 48%                 | 3%       | 8%                    |
| Exigences étendues   | 16%                             | 54%                                   | 19%                          | 5%                  | 5%       | 2%                    |
| Exigences de base  | 28%                             | 63%                                   | 4%                           | 2%                  | 3%       | 0%                    |
| Intégré  | 21%                             | 53%                                   | 3%                           | 13%                 | 6%       | 3%                    |
| <b>Région linguistique (N=3967)</b>                                  |                                 |                                       |                              |                     |          |                       |
| Allemande  | 15%                             | 49%                                   | 13%                          | 15%                 | 4%       | 4%                    |
| Française  | 26%                             | 39%                                   | 11%                          | 19%                 | 2%       | 2%                    |
| Italienne  | 8%                              | 42%                                   | 17%                          | 27%                 | 3%       | 3%                    |
| <b>Origine migratoire (N=3973)</b>                                   |                                 |                                       |                              |                     |          |                       |
| Natifs   | 11%                             | 48%                                   | 15%                          | 18%                 | 4%       | 4%                    |
| 2G Italie Espagne  | 18%                             | 31%                                   | 9%                           | 19%                 | 19%      | 4%                    |
| 2G Ex-Yougoslavie Albanie  | 20%                             | 56%                                   | 9%                           | 13%                 | 1%       | 1%                    |
| 2G Portugal Turquie  | 33%                             | 56%                                   | 6%                           | 4%                  | 1%       | 1%                    |
| 2G Autres  | 21%                             | 61%                                   | 10%                          | 6%                  | 1%       | 1%                    |
| Immigrés   | 60%                             | 28%                                   | 4%                           | 7%                  | 1%       | 1%                    |
| Autres (bi-origine)  | 23%                             | 42%                                   | 10%                          | 20%                 | 2%       | 4%                    |
| <b>Plus au niveau de formation des parents : ISCED (N=3684)</b>      |                                 |                                       |                              |                     |          |                       |
| Obligatoire ou moins   | 21%                             | 61%                                   | 8%                           | 5%                  | 4%       | 1%                    |
| Formation secondaire professionnelle                                 | 18%                             | 46%                                   | 14%                          | 16%                 | 3%       | 3%                    |
| Formation secondaire (avec accès au tertiaire)                       | 18%                             | 33%                                   | 18%                          | 22%                 | 4%       | 4%                    |
| Formation tertiaire  | 13%                             | 38%                                   | 15%                          | 24%                 | 4%       | 5%                    |
| <b>Plus haut niveau socio-économique des parents : ISEI (N=3737)</b> |                                 |                                       |                              |                     |          |                       |
| Bas / Très bas   | 24%                             | 56%                                   | 9%                           | 8%                  | 2%       | 2%                    |
| Moyen bas  | 15%                             | 52%                                   | 12%                          | 12%                 | 6%       | 3%                    |
| Moyen haut   | 12%                             | 38%                                   | 15%                          | 25%                 | 4%       | 5%                    |
| Haut / Très haut   | 6%                              | 19%                                   | 17%                          | 45%                 | 3%       | 10%                   |
| <b>Compétence en lecture PISA 2000 (N=3964)</b>                      |                                 |                                       |                              |                     |          |                       |
| Très bas   | 43%                             | 53%                                   | 2%                           | 1%                  | 0%       | 0%                    |
| Bas  | 31%                             | 57%                                   | 6%                           | 2%                  | 5%       | 0%                    |
| Moyen bas  | 23%                             | 60%                                   | 9%                           | 5%                  | 2%       | 1%                    |
| Moyen haut   | 12%                             | 50%                                   | 16%                          | 15%                 | 4%       | 4%                    |
| Haut   | 6%                              | 31%                                   | 18%                          | 33%                 | 5%       | 7%                    |
| Très Haut  | 2%                              | 11%                                   | 15%                          | 56%                 | 4%       | 12%                   |

Pondéré. Source : Nos calculs dans TREE

## 6.2. Les parcours de formations post-obligatoires selon le type de filière du secondaire I

Dans cette partie, nous comparons les trajectoires de formation post-obligatoire selon la filière fréquentée à la fin de la scolarité obligatoire.<sup>158</sup> Sur la Figure 15, nous remarquons que les individus en filière pré-gymnasiale réalisent en grande majorité des formations générales du secondaire II directement après la fin de la scolarité obligatoire (plus de 60% d'entre eux en 2003) puis par la suite continuent vers des études générales du niveau tertiaire (plus de 50% d'entre eux). Les solutions transitoires sont peu fréquentées lors de l'année qui suit la fin de la scolarité obligatoire (6%) ce qui indique une transition directe entre le secondaire I et le secondaire II. 30% d'entre eux seulement réalisent une formation professionnelle pendant les quatre premières années post-obligatoires. Les individus en filière à exigences étendues poursuivent, au contraire, majoritairement vers la formation professionnelle (plus de 70% d'entre eux sont en FP en 2002 et 2003) puis ils s'insèrent dans l'emploi (près de 60% d'entre eux en 2007). Seulement un peu plus de 10% d'entre eux réalisent une formation générale du secondaire II et seulement 15% d'entre eux atteignent une formation générale du niveau tertiaire. Nous observons également que les individus ayant été en filière à exigences étendues réalisent davantage de formations tertiaires professionnelles par rapport aux autres groupes. Finalement, les individus ayant été orientés au sein d'une filière à exigences de base fréquentent grandement les solutions transitoires lors de l'année suivant la fin de la scolarité obligatoire (1/3 d'entre eux) ce qui s'explique en grande partie par des opportunités de formation post-obligatoire limitées et par une compétition accrue sur le marché de places d'apprentissage avec des élèves venant de filières à exigence plus élevées (Cortesi & Imdorf, 2013; Hupka-Brunner et al., 2011). La grande majorité d'entre eux réalise une formation professionnelle (environ 75% d'entre eux en 2002 et 2003) et s'insère par la suite sur le marché de l'emploi. Le taux de fréquentation des formations (professionnelles ou générales) de niveau tertiaire est extrêmement bas (respectivement 5% et 3% sept ans après la fin de la scolarité obligatoire). Ces résultats confirment la structuration des parcours scolaires selon la filière fréquentée du secondaire I et la notion de canalisation des parcours scolaires (Buchmann et al., 2016). La fréquentation d'une filière à exigences étendues ou basiques contraint structurellement les opportunités de formation post-obligatoire en Suisse et détermine fortement les parcours scolaires (CSRE, 2014; Felouzis & Charmillot, 2013; Gomensoro & Bolzman, 2016b; Gondoux Freléchoux, 2011; SRED, 2011).

Le niveau de formation atteint ainsi que le taux de certification varient également selon le type de filière au secondaire I (voir Annexe 9 à la page 392). Sept ans après la fin de la scolarité obligatoire, 53% des jeunes en filière pré-gymnasiale ont obtenu une maturité gymnasiale ou un certificat du tertiaire général, 22% ont obtenu un CFC ou une autre formation de moins de trois ans et 13 % ont obtenu une maturité professionnelle. Ainsi, ils suivent dans la majorité des cas ce vers quoi la filière pré-gymnasiale oriente, c'est-à-dire les formations générales et plus particulièrement la maturité gymnasiale. Les jeunes en filières à exigences étendues ont obtenu pour plus de la moitié d'entre eux un CFC, 18% d'entre eux ont atteint la maturité professionnelle et seulement 5% ont obtenu une maturité gymnasiale ou un certificat général du niveau tertiaire. Finalement, les jeunes orientés au sein de la filière à exigences de base obtiennent en grande majorité un CFC (70%). Ils obtiennent rarement d'autres types de certifications post-obligatoires. La maturité professionnelle est obtenue

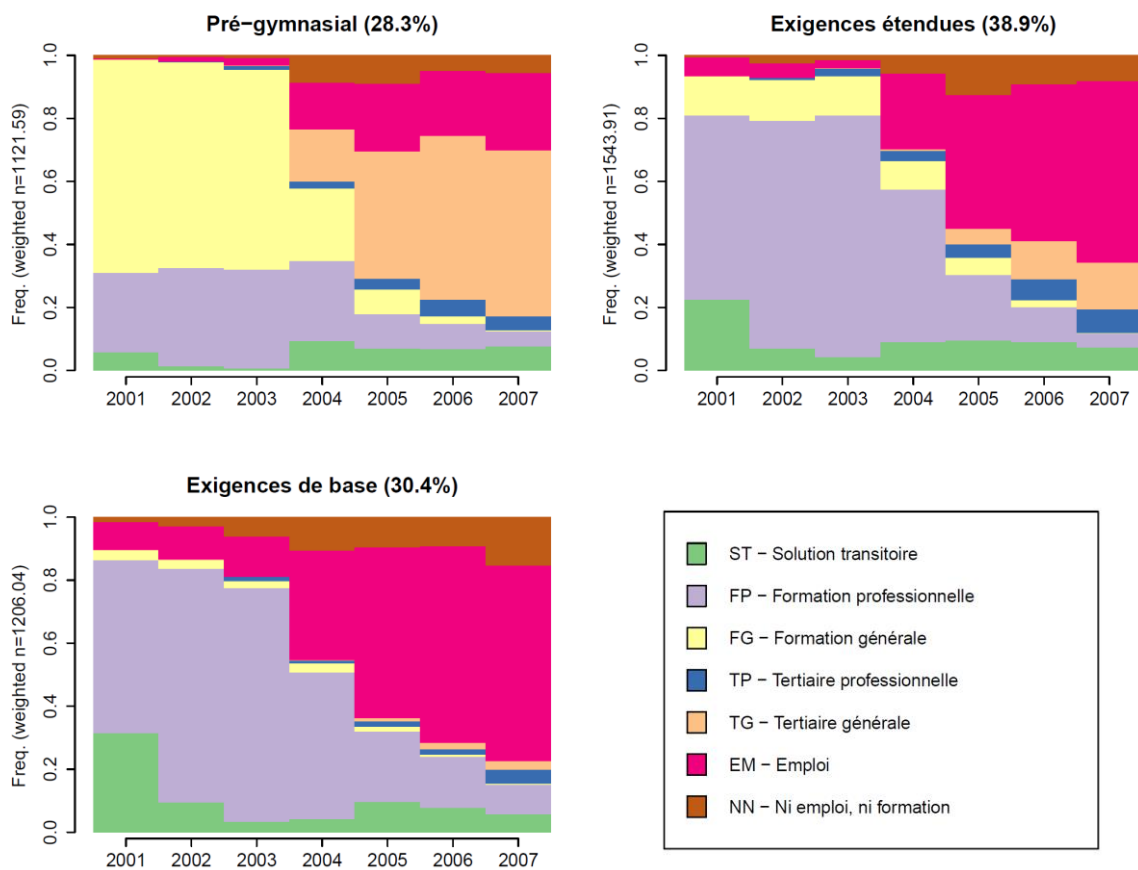
---

<sup>158</sup> Nous ne traiterons pas ici des individus ayant réalisé le niveau secondaire I au sein d'un système intégré étant donné le nombre réduit de cas au sein du système éducatif suisse.



dans seulement 4% des cas, la maturité gymnasiale dans 2% des cas. Au-delà des différences de types de certificats du post-obligatoire, les disparités entre les filières sont marquées également en terme de taux de certification du post-obligatoire. Sept ans après la fin de la scolarité obligatoire, 94% des jeunes en filière à exigences pré-gymnasiales ont obtenu une certification du post-obligatoire alors qu'ils représentent respectivement 86% de ceux en filière à exigences étendues et seulement 77% de ceux en filière à exigences de base. Ainsi, le type de filière fréquenté au secondaire I est bel et bien un élément fortement clivant qui définit grandement les possibilités d'accès aux formations post-obligatoires (et plus particulièrement à celles qui présentent un haut niveau d'exigences) et aux types d'apprentissages<sup>159</sup> ainsi que les chances d'obtenir une certification post-obligatoire (Buchmann et al., 2016; Cortesi & Imdorf, 2013; Hupka-Brunner et al., 2011; Meyer, 2011). Par cette première sélection précoce, dès l'âge de 12/13 ans, le système éducatif suisse définit donc dans une large mesure les formations directement accessibles (le champ des formations possibles et directement accessibles) et ainsi les trajectoires de formations post-obligatoires. L'observation des trajectoires de formations post-obligatoires selon le type de filière au sein de la base des données longitudinales de l'enquête TREE nous permet aisément d'affirmer cette réalité.

**Figure 15 : Parcours scolaires post-obligatoires selon le type de filière au secondaire I**



<sup>159</sup> Réalité que nous ne pouvons observer par nos analyses qui ne distinguent pas les différents types (dual ou en école) ou branches d'apprentissage. Certaines études, comme par exemple celle réalisée par Stalder (Stalder, 2011) montrent des grandes différences lors de la sélection des apprentis selon la filière fréquentée lors du secondaire I.

### 6.3. Les parcours de formations post-obligatoires selon l'origine migratoire

Après avoir décrit, en guise d'introduction générale, les différences de trajectoires de formations post-obligatoires ainsi que de niveau de formation atteint en 2007 selon le genre et le type de filière du secondaire I, nous nous intéressons à savoir comment sont les trajectoires de formations post-obligatoires des descendants d'immigrés en Suisse et ce qui modèle ces trajectoires.

Sur la Figure 16, nous observons la distribution de l'activité annuelle pendant les sept années suivant la fin de la scolarité obligatoire selon l'origine migratoire. Nous voyons que l'année suivant la fin de la scolarité obligatoire (2001), deux natifs sur dix bénéficient d'une solution transitoire (ce qui correspond à la moyenne), cinq sur dix réalisent une formation professionnelle et trois sur dix, une formation générale. L'année d'après (2002), la moitié de ceux qui bénéficiaient d'une solution transitoire ont trouvé une formation professionnelle. Ainsi, près de 90% d'entre eux sont en formation certifiante du secondaire II trois ans après la fin de la scolarité obligatoire. Lors de la sixième (2006) et septième années post-obligatoires (2007), environ un jeune sur quatre réalise une formation générale de niveau tertiaire et un jeune sur deux travaille. La part de jeunes en formation professionnelle du niveau tertiaire est également assez élevée (7% des natifs). En 2005, un jeune sur dix bénéficie d'une solution transitoire.

Les descendants d'immigrés venus d'Italie ou d'Espagne réalisent davantage de formations professionnelles du secondaire (c'est le cas de 79% d'entre eux en 2002 et 70% en 2003) et parallèlement se retrouvent dans une moindre mesure au sein des formations générales du secondaire II et du tertiaire. Entre la 5<sup>ème</sup> et 7<sup>ème</sup> années post-obligatoires, ils se retrouvent également dans une plus large mesure ni en formation, ni en emploi (environ 20% d'entre eux).

Pour leur part, les descendants d'immigrés d'ex-Yougoslavie et d'Albanie fréquentent dans une proportion proche, par rapport aux natifs, les formations professionnelles<sup>160</sup> et légèrement moins les solutions transitoires pendant les quatre premières années du post-obligatoire. Cependant, il faut également observer les trajectoires empruntées par le reste du groupe migratoire. En effet, une partie d'entre eux tend à s'insérer directement dans l'emploi dès la fin de la scolarité obligatoire et donc sans obtenir de certificat de formation post-obligatoire ce qui laisse présager une insertion au bas de l'échelle de la stratification sociale, dans des métiers non qualifiés (Geier, Hupka-Brunner, & Gaupp, 2013; OECD, 2010b, 2013a). La part d'individus dans l'emploi pendant les trois années qui suivent la fin de la scolarité obligatoire de ce groupe frôle en effet les 20%. Le taux d'inactivité est également plus élevé en 2002 (9%) et entre 2004 et 2007 (entre 9 et 24%). De plus, les descendants d'immigrés d'ex-Yougoslavie et d'Albanie fréquentent bien moins les formations générales (du secondaire et du tertiaire) par rapport aux natifs.

Les descendants d'immigrés du Portugal et de Turquie se retrouvent dans une situation semblable à celle des descendants d'immigrés d'ex-Yougoslavie et d'Albanie, c'est-à-dire qu'ils fréquentent dans une large mesure les formations professionnelles, qu'ils entreprennent peu de formations générales (de 24% à 14 % entre 2001 et 2003), qu'une partie importante d'entre eux travaille rapidement après la fin de la scolarité obligatoire (de 10% à 20% entre 2001 et 2004), et qu'ils expérimentent souvent des périodes d'inactivité (de 7% à 17% entre 2004 et 2007) .

---

<sup>160</sup> Ce qui ne veut pas dire non plus qu'ils fréquentent les mêmes types de formations que les natifs professionnels (avec un niveau d'exigences comparables).

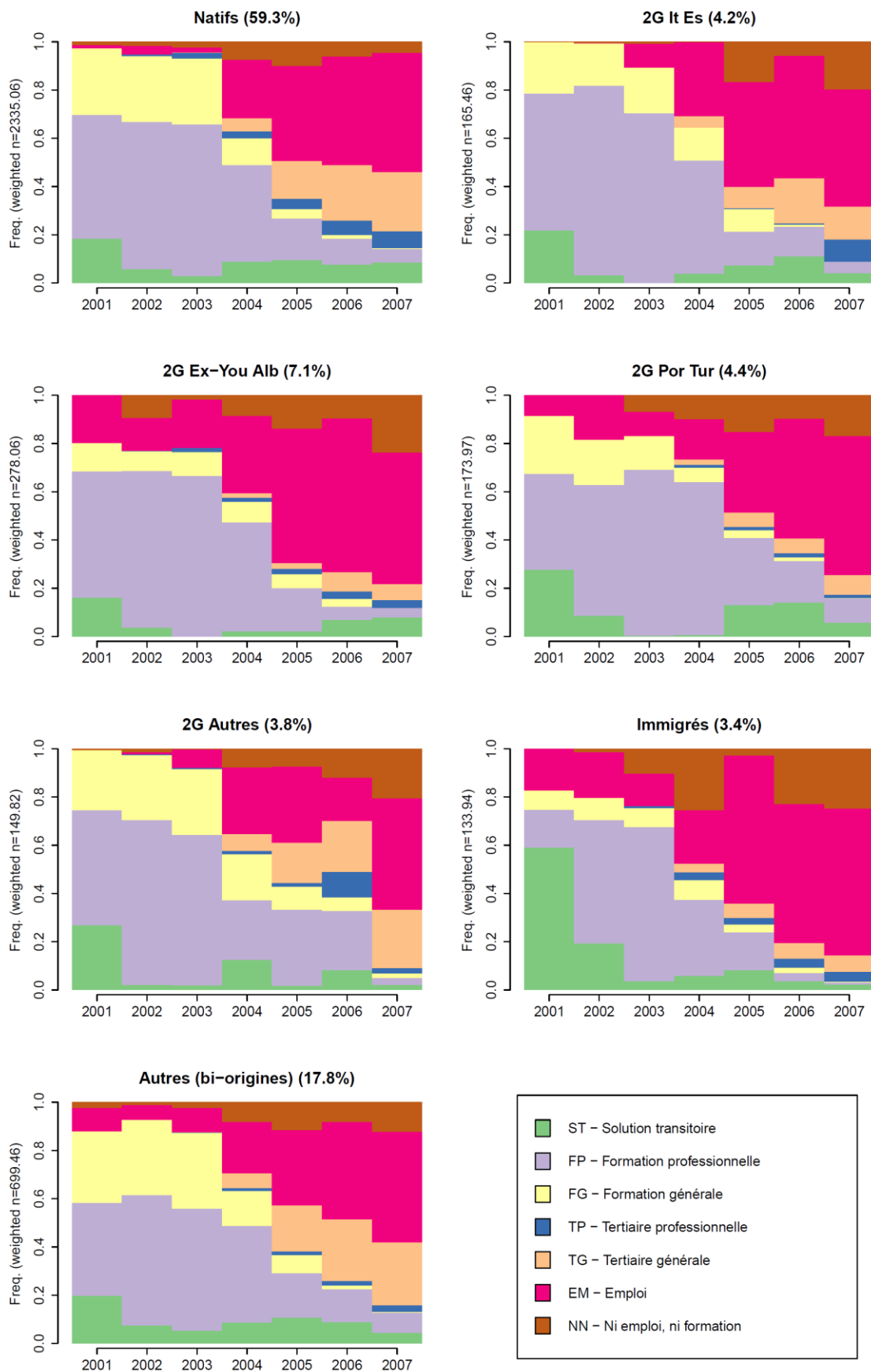
Finalement, les immigrés, définis ici comme les jeunes arrivés après l'âge de 10 ans en Suisse toute origine confondue, semblent pâtir de leur arrivée en cours de route au sein du système de formation obligatoire. Ainsi, ils se retrouvent majoritairement (59% d'entre eux) au sein de solutions transitoires lors de l'année suivant la fin de la scolarité obligatoire. Ils poursuivent par une formation professionnelle dans la majorité des cas (64% d'entre eux en 2004) et s'insèrent sur le marché du travail, non sans difficultés au vu du taux élevé d'inactivité (environ 25% en 2006 et 2007).

Malheureusement, étant donné les effectifs réduits selon l'origine migratoire, nous ne pouvons comparer les parcours de formations post-obligatoires selon l'origine migratoire et selon le genre. Cependant, nous pouvons faire l'hypothèse, bien que simplificatrice de la réalité, que les inégalités de genre impactent de manière proche les parcours de formations post-obligatoires indépendamment de l'origine migratoire. Par exemple, selon nos calculs, la part de femmes et d'hommes ayant obtenu un premier certificat du secondaire II au sein d'un domaine de formation professionnel sexué<sup>161</sup> est relativement comparable entre les différents groupes d'origines migratoires (voir Annexe 10 à la page 393).

---

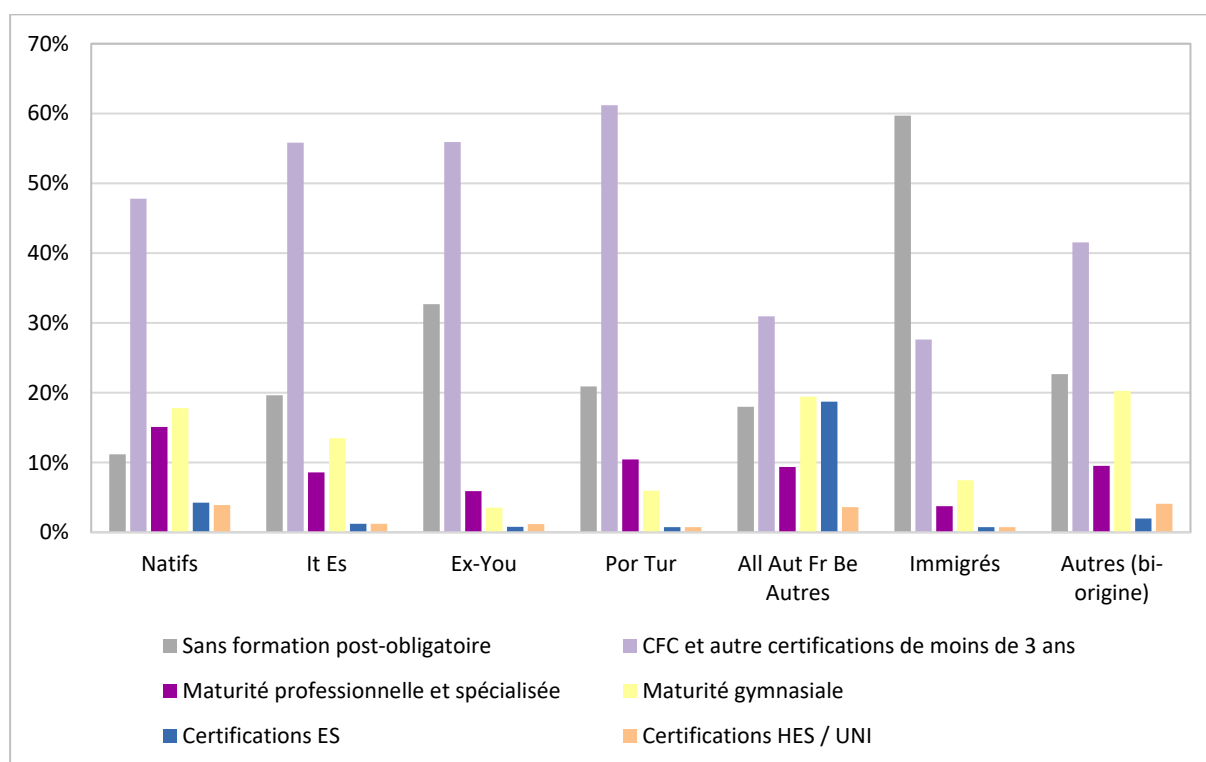
<sup>161</sup> Nous considérons qu'un domaine de formation est sexué lorsque plus de 70% des diplômés sont du même sexe (estimations réalisées au sein des données TREE). Nous observons ici uniquement les individus ayant obtenu un CFC ou une AFP comme première certification du secondaire II. Les résultats détaillés présentés à la page 393 sont obtenus sur la base des données TREE (données pondérées) et sont considérés à titre indicatifs étant donné la taille limitée des sous-échantillons.

**Figure 16 : Parcours scolaires post-obligatoires selon l'origine migratoire**



Nous observons d'importantes différences de niveau de formation atteint selon l'origine migratoire (voir Tableau 10 la page 178 et Figure 17). Plus de la moitié des jeunes natifs ont obtenu un CFC (ou une autre certification de moins de trois ans), 15% ont obtenu une maturité professionnelle (post-CFC) ou spécialisée (post-diplôme l'ECG/EDD), 21 % ont atteint la maturité gymnasiale ou un certificat de niveau tertiaire général (certificats universitaires, écoles polytechniques, HES ou HEP) et 4% d'entre eux ont obtenu un certificat professionnel du niveau tertiaire (ES ou brevet fédéral). Ainsi, le taux de certification du post-obligatoire des natifs s'élève à 92%. Les jeunes dont un parent est immigré et l'autre natif ont un taux de certification du post-obligatoire plus bas (77%) en comparaison avec les natifs. Alors qu'ils accèdent aussi souvent aux certificats généraux du niveau secondaire et tertiaire (24% d'entre eux), cette différence est créée par un déficit de certification professionnelle (CFC et maturité professionnelle ou spécialisée). Les descendants d'immigrés d'autres origines obtiennent eux aussi fréquemment une certification générale du secondaire ou du tertiaire (20% d'entre eux). Par contre, ils obtiennent de façon importante des certifications professionnelles du niveau tertiaire (6%) et moins souvent des certificats professionnels du secondaire II (39%).

**Figure 17 : Niveau de formation atteint sept ans après la fin de la scolarité obligatoire selon l'origine migratoire**



Pondéré. Source : nos calculs dans TREE

Au contraire des cas précédents, les autres groupes migratoires (Italie et Espagne, ex-Yougoslavie et Albanie, Portugal et Turquie) obtiennent dans une moindre mesure les certificats de formations générales du secondaire et du tertiaire (respectivement 17%, 5%, 5%) ainsi que les certificats professionnels du tertiaire. Ils ont un taux de certification du post-obligatoire bien plus bas (exception faite des Italiens et Espagnols) par rapport aux natifs (respectivement 86%, 72% et 74%). Cependant, les Italiens et Espagnols, dont les parents sont arrivés de longue date en Suisse, accèdent davantage aux formations générales par rapport aux deux autres groupes migratoires et s'approchent

du taux des natifs. Les jeunes d'origines italiennes et espagnoles obtiennent d'ailleurs des taux de certification du secondaire général et du tertiaire général plus élevés, et on observe donc une plus grande mobilité intergénérationnelle, par rapport aux natifs ayant un niveau socio-économique proche (Bolzman et al., 2003; Gomensoro & Bolzman, 2019). Pour leur part, les Portugais et Turcs n'obtiennent de loin pas aussi souvent un certificat général du secondaire II ou du tertiaire (5%). Finalement, les ex-Yougoslaves et Albanais obtiennent rarement un certificat général du secondaire II (4%) et en même temps plus d'un quart d'entre eux n'a toujours pas obtenu de certificat du post-obligatoire sept ans après la fin de la scolarité obligatoire alors que leurs parents ont en moyenne un niveau de formation plus élevé par rapport aux Portugais et aux Turcs (voir la Figure 18 à la page 188 et l'Annexe 11 à la page 394).

Dans cette partie, nous avons donc pu voir que les trajectoires de formations ainsi que les certifications obtenues après sept années post-obligatoires varient beaucoup selon l'origine migratoire des jeunes. Certains groupes (Portugal et Turquie, ex-Yougoslaves et immigrés) se retrouvent dans des situations scolaires délicates avec un taux de non-certification élevé. La situation des descendants d'immigrés d'ex-Yougoslavie peut être considérée comme davantage problématique par rapport à celle des Portugais et Turcs, étant donné que près d'1/3 d'entre eux n'a pas obtenu de certificat post-obligatoire. Ainsi, la prise en considération différenciée des descendants d'immigrés d'ex-Yougoslavie et d'Albanie et des descendants d'immigrés du Portugal et de Turquie se justifie pleinement. Il nous semble donc cohérent, au sein des futures études, de ne pas regrouper les descendants d'immigrés d'ex-Yougoslavie avec ceux originaires du Portugal et de Turquie, bien entendu si cela est possible étant donné les limites inhérentes à l'étude de groupes restreints. Le regroupement de ces trois origines migratoires cache ainsi quelque peu la situation critique et marquée par davantage de vulnérabilité (un taux de certification très bas) de la seconde génération d'ex-Yougoslavie et d'Albanie en Suisse.

Au vu des différences de formation entre les différents groupes migratoires, il serait intéressant d'identifier, aussi bien par l'analyse des données TREE que par les entretiens qualitatifs, quelles caractéristiques provoquent cette différence.

#### **6.4. Exploration des principales variables explicatives des parcours de formations post-obligatoires**

Afin d'apporter quelques éléments de réponse, nous avons, dans un premier temps réalisé une analyse de la discrédance des séquences (c'est-à-dire une analyse des pseudo-variances de la distance entre les séquences individuelles) (Studer et al., 2011) en prenant en compte une par une les diverses variables tirées relatives à l'individu, à la sphère familiale et à l'institution scolaire de l'enquête PISA 2000. Cette première étape nous a permis d'identifier certaines variables pertinentes, c'est-à-dire qui expliquent une part importante de la pseudo-variance de la distance entre les séquences (soit qui explique les différences de parcours scolaires).<sup>162</sup> Puis, par étapes exploratoires successives, nous avons réalisé, plusieurs modèles d'analyse multivariée de la pseudo-variance en prenant en compte

---

<sup>162</sup> Nous avons tout d'abord réalisé des analyses de la pseudo variance (ANOVA like) en prenant en compte les variables une par une afin d'identifier celles qui ont une relation statistiquement significative et qui expliquent une part importante de la pseudo variance (Studer et al. 2011). Nous avons donc éliminé celles qui n'avaient pas une relation statistiquement significative. Vu le nombre de variables prises en considération, nous ne présentons pas les résultats pour chaque variable.

simultanément plusieurs facteurs.<sup>163</sup> Nous avons donc retenu le modèle détaillé au Tableau 11 qui explique plus de 22% de la pseudo-variance entre les trajectoires. Les principales variables ayant un impact sur les parcours scolaires sont classées par ordre d'importance (exprimé sous forme de pourcentage de la variance expliquée : pseudo R<sup>2</sup>). À titre indicatif, nous les avons reliées aux dimensions d'analyse retenues au sein de notre modèle théorique. On identifie quatre variables relatives à l'individu, quatre à la famille et trois à l'institution et au contexte de vie. On peut voir que la variable ayant l'impact le plus élevé est le type de filière fréquenté lors de la dernière année de scolarité obligatoire ce qui n'est pas une surprise tant la filière fréquentée trace les chemins et délimite les opportunités de formations (Buchmann et al., 2007; Heckhausen & Buchmann, 2018; Meyer, 2016). La région linguistique impacte également sur les parcours de formations ce qui n'est pas une surprise tant les disparités régionales d'offres de formations professionnelles et tertiaires sont grandes (Cortesi & Imdorf, 2013). La présence de variables relatives à l'institution et au contexte laisse penser que les choix de formation ne se font pas librement et de manière rationnelle mais plutôt que les parcours scolaires sont déterminés (en partie) par la sélection scolaire. Les compétences scolaires, le genre<sup>164</sup> et le plaisir de lire influencent également grandement la construction des parcours scolaire. Nous aurions pu également tester l'aspiration scolaire des jeunes si nous avions eu des mesures indépendantes de l'orientation au sein du système à filières. Concernant la famille, nous retrouvons un effet significatif du plus haut index socio-économique international des parents (ISEI). Un élément intéressant est le fait que le statut professionnel des parents (ici mesuré par le plus haut ISEI) a un impact bien plus important par rapport au niveau de formation des parents (qui est d'ailleurs non significatif). Comme dans bien d'autres cas<sup>165</sup>, le niveau de formation des parents n'impacte pas directement les trajectoires de formations des jeunes de façon statistiquement significative, ce qui semble aller à l'encontre des théories sur l'impact de l'origine sociale (quelles soient structuralistes ou du choix rationnel) et à l'idée que le capital culturel des parents est transmis aux enfants et permet donc par la suite l'accès aux études de niveau tertiaire grandement valorisées. Cependant, lors de l'exploration de l'impact du niveau de formation des parents sur la pseudo-variance, nous avons pu observer que son effet est réparti au sein d'autres variables (d'où la relation statistiquement non significative) telles que la profession des parents (qui est dans une large mesure corrélée au niveau de formation), le type de filière du secondaire I et au sein de l'index d'activité culturelle<sup>166</sup> (également lié au niveau de formation des parents). Cependant, nous observons ici l'effet de ces variables pour la cohorte entière. Ces caractéristiques peuvent affecter différemment les parcours scolaires selon l'origine migratoire.<sup>167</sup> Nous conservons la variable étant donné que beaucoup de parents immigrés ont subi une déqualification professionnelle suite à la migration. Le niveau socio-économique (ISEI) ne reflète donc pas le niveau de capital culturel ou humain des parents.

---

<sup>163</sup> Au sein de ces modèles multivariés successifs, nous avons éliminé à chaque étape les variables non significatives, c'est-à-dire dont l'effet a été absorbé par une ou plusieurs variables du modèle. Vu le nombre successif de modèles multivariés testés, nous présentons uniquement les modèles retenus.

<sup>164</sup> Le genre est considéré comme une caractéristique individuelle bien que ce soit un raccourci important tant les différences de genre sont socialement construites.

<sup>165</sup> Voir Gomensoro et Bolzman (2015) ou Sirin (2005) pour une méta-analyse de l'impact des variables qui composent le statut socio-économique familial sur le niveau de formation des jeunes.

<sup>166</sup> L'index d'activité culturelle est dérivé de trois questions posées aux jeunes à propos des activités culturelles réalisées lors de l'année précédant l'enquête PISA 2000. Les questions portaient sur la fréquence de visites aux musées ou galeries d'arts, opéras ou concerts de musique classique et au théâtre (Adams & Wu, 2002).

<sup>167</sup> On retrouve ici l'idée que l'effet de l'origine migratoire est un cas particulier de l'effet de l'origine sociale.

**Tableau 11 : Analyse multivariée de la pseudo-variance de la distance entre les séquences (MANOVA like)**

|    | Variabes (PISA 2000)  | Dimension d'analyse | Pseudo F | Pseudo R2 | P    |
|----|---|---------------------|----------|-----------|------|
| 1  | Type de filière du secondaire I en 2000                           | Institution         | 46.73    | 0.0352    | <1%  |
| 2  | Score PISA en lecture   | Individu            | 10.35    | 0.0130    | <1%  |
| 3  | Région linguistique   | Contexte            | 17.35    | 0.0087    | <1%  |
| 4  | Origine migratoire  | -                   | 5.65     | 0.0085    | <1%  |
| 5  | Genre   | Individu            | 30.14    | 0.0076    | <1%  |
| 6  | Plus haut niveau de formation (ISCED) des parents                 | Famille             | 3.51     | 0.0044    | n.s. |
| 7  | Index plaisir de lire   | Individu            | 13.28    | 0.0033    | <1%  |
| 8  | Plus haut index socio-économique international (ISEI) des parents | Famille             | 11.27    | 0.0028    | <1%  |
| 9  | Index de relation enseignant élève                                | Indi.-Insti.        | 10.55    | 0.0026    | <1%  |
| 10 | Index d'activité culturelle                                       | Famille             | 8.14     | 0.0020    | <5%  |
| 11 | Taille de la fratrie  | Famille             | 3.81     | 0.0001    | n.s. |

R=1000. Pondéré. Source : Nos calculs dans TREE

Ainsi, au sein du Tableau 11, nous pouvons voir que l'origine migratoire influence bel et bien les trajectoires de formations après avoir contrôlé l'effet des autres variables prises en compte au sein du modèle. Cependant, ce n'est pas pour autant que nous pouvons interpréter cet effet comme étant le résultat uniquement d'une « différence culturelle »<sup>168</sup> ou de discriminations étant donné que nous ne disposons pas, par exemple, d'indicateurs permettant de mesurer l'impact de la discrimination envers certains groupes migratoires ou encore l'effet des permis de séjours et des nationalités sur les opportunités de formation post-obligatoire. Nous observons également que plusieurs variables (telles que le type de filière au secondaire I, les compétences scolaires, la région linguistique et le genre) ont un impact plus fort ou proche sur les trajectoires de formations post-obligatoires par rapport à l'origine migratoire. Ainsi, considérer uniquement l'origine migratoire afin d'expliquer les différences éducatives semble inapproprié tant l'origine migratoire en Suisse est liée à une période et un motif migratoire, à un certain type de statut juridique mais également à un niveau socio-économique (Bolzman et al., 2003; Meyer, 2003b; Piguet, 2004).

Au sein des données TREE et PISA 2000, nous observons cependant que chaque origine migratoire est liée à un certain niveau socio-économique et de formation des parents<sup>169</sup> (Meyer, 2003a). Alors que les natifs et la seconde génération d'autres origines ont majoritairement des parents diplômés du post-obligatoire (79% d'entre eux), dont une grande partie du niveau tertiaire (respectivement 42% et 67% d'entre eux), les secondes générations d'Italie et d'Espagne, d'ex-Yougoslavie et d'Albanie, ainsi que du Portugal et de Turquie, ont majoritairement des parents n'ayant pas obtenu de certification du post-obligatoire (respectivement 60%, 50% et 77%) (voir la Figure 18 et l'Annexe 11 à la page 394). Seule une minorité d'entre eux ont au moins un parent ayant obtenu une certification de niveau tertiaire (respectivement 19%, 28% et 4%). Ces différences de niveau de formation des parents selon l'origine migratoire apparaissent également au sein d'autres études en

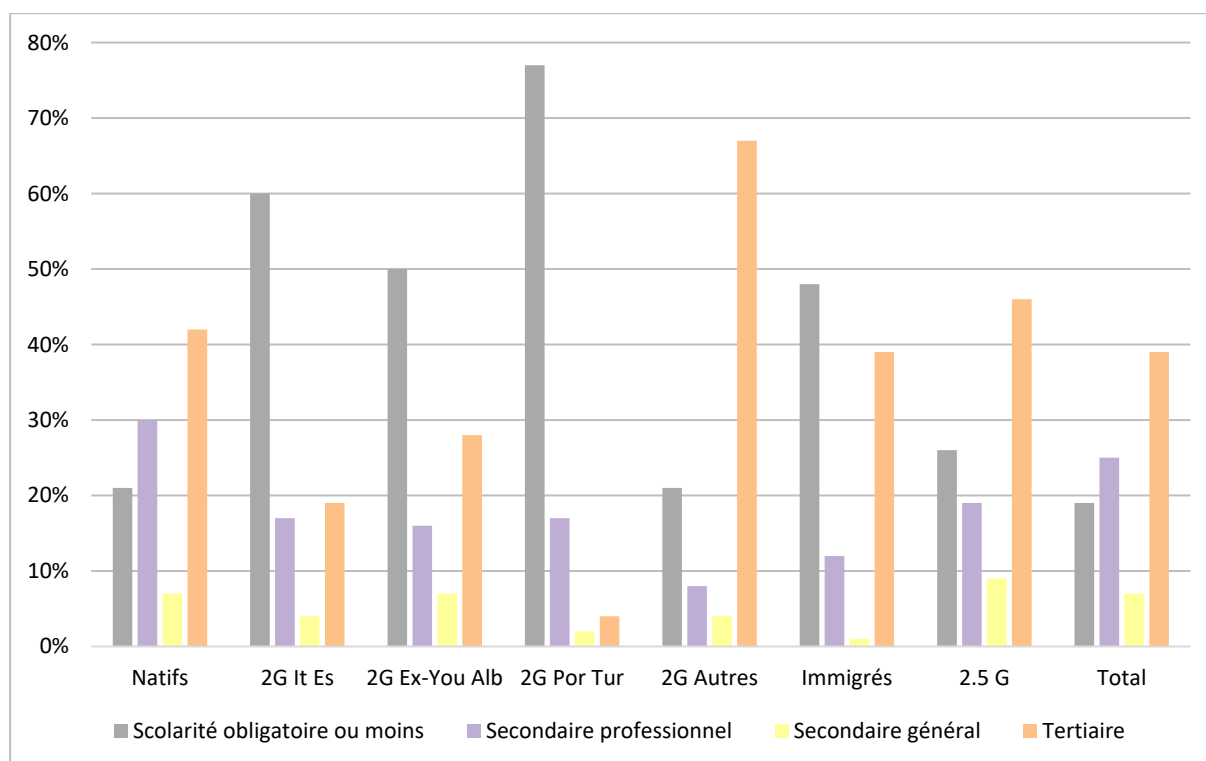
<sup>168</sup> L'origine ethnique est souvent essentialisée à tort comme étant liée à une culture « homogène » qui porte en son sein un certain rapport aux études, aux institutions, aux enseignants ainsi que des schèmes interprétatifs, des façons de penser le monde, des façons d'agir, etc.

<sup>169</sup> Nous mesurons le niveau socio-économique par le plus haut niveau de formation des parents (ISCED) et par le plus haut index socio-économique international des parents (ISEI) (Adams & Wu, 2002).



Suisse (voir par exemple Bolzman et al., 2003; COFF, 2002; Guarin & Rousseaux, 2017; Meyer, 2003a; Wanner, 2004; Wanner & Fibbi, 2009).

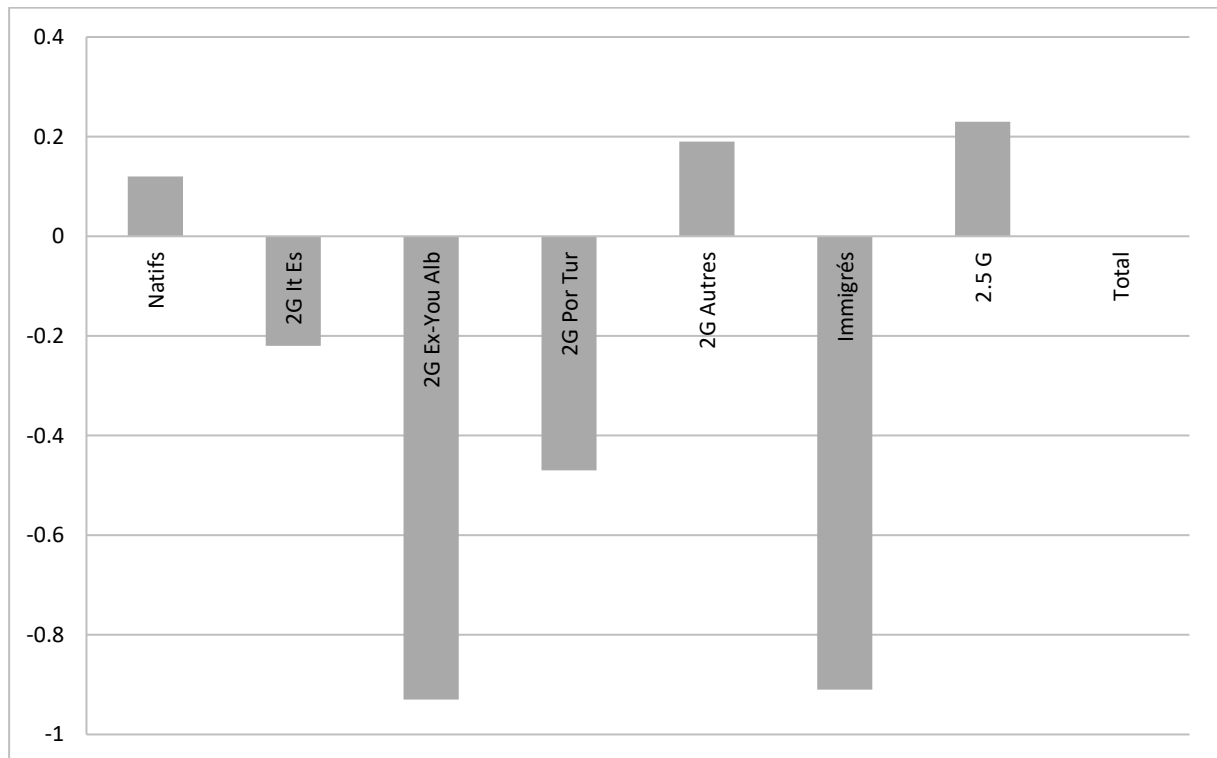
**Figure 18 : Niveau de formation des parents selon l'origine migratoire (en 2000)**



Pondéré. Source : nos calculs dans TREE

L'origine migratoire est également corrélée à un certain statut d'activité des parents (mesuré ici par l'index socio-économique international ; Adams & Wu, 2002). Les natifs et la seconde génération d'autres origines ont un niveau socio-économique légèrement en dessus de la moyenne alors que les jeunes de la seconde génération d'Italie et d'Espagne se situent légèrement en dessous de la moyenne, ceux du Portugal et de Turquie clairement en dessous et finalement ceux d'ex-Yougoslavie et d'Albanie largement en dessous (voir Figure 19 et l'Annexe 11 à la page 394). Nous observons donc que les parents des jeunes originaires d'ex-Yougoslavie et d'Albanie tendent à s'insérer au plus bas de l'échelle sociale malgré le fait qu'ils aient, en moyenne, un niveau de formation plus élevé par rapport aux parents venus d'Italie, d'Espagne, du Portugal ou de Turquie. Cette situation particulière semble être la conséquence de facteurs tels que la déqualification des parents venus d'ex-Yougoslavie ou d'Albanie en Suisse, des situations juridiques familiales précaires en Suisse, la durée du séjour relativement courte en Suisse, une moindre maîtrise de la langue, etc. Étant donné les différences entre le niveau de formation des parents d'ex-Yougoslavie et d'Albanie et l'insertion de ces derniers au sein de l'échelle socio-économique, la mesure du niveau socio-économique des familles immigrées ne doit se limiter uniquement à l'insertion au sein de la structure d'occupation (ISEI) au risque de prendre en considération une réalité biaisée (Gomensoro & Bolzman, 2015).

**Figure 19 : Niveau socio-économique des parents (en 2000) selon l'origine migratoire (standardisé)**

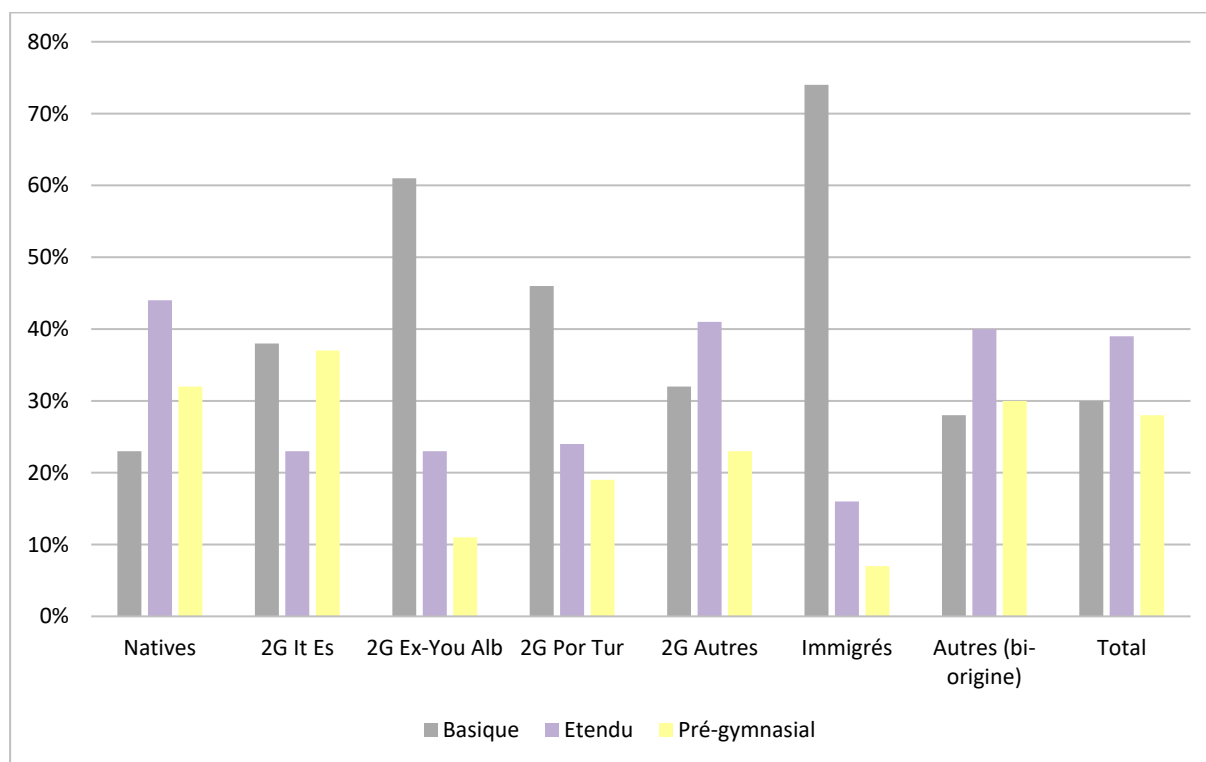


Pondéré. Source : nos calculs dans TREE

En plus des différences importantes de niveau socio-économique, nous observons également que le type de filière fréquenté au secondaire I (voir Figure 20) et les performances scolaires (score PISA en lecture ; voir Annexe 9 à la page 392) varient fortement selon l'origine migratoire des jeunes. Un jeune natif sur cinq fréquente la filière à exigences basiques alors que c'est le cas d'environ deux jeunes originaires d'Italie, d'Espagne, du Portugal ou de Turquie sur cinq et plus de trois jeunes d'ex-Yougoslavie et d'Albanie sur cinq. Ainsi, une majorité des descendants d'immigrés d'ex-Yougoslavie et d'Albanie, mais aussi les immigrés, ont des possibilités de formation post-obligatoire grandement limitées par l'orientation au sein du système à filières. Si l'on s'intéresse à la filière pré-gymnasiale, c'est à dire à la filière qui permet l'accès à tout type de formation post-obligatoire dont le gymnase, nous observons que les descendants d'immigrés italiens et espagnols se retrouvent plus souvent (37% d'entre eux) dans ce type de filière par rapport aux natifs ou aux jeunes ayant un parent natif et un parent immigré (respectivement 32% et 30%). De ce fait, à première vue, une part plus importante des descendants d'immigrés italiens et espagnols en Suisse fréquente la filière pré-gymnasiale alors qu'ils ont en moyenne un niveau socio-économique plus bas par rapport aux natifs. Ceci semble confirmer une plus grande mobilité intergénérationnelle ascendante au sein de ce groupe (Bolzman et al., 2003; Gomensoro & Bolzman, 2019). Pour leur part, les jeunes d'autres origines ainsi que ceux du Portugal et de Turquie se retrouvent moins au sein de la filière pré-gymnasiale (respectivement 23% et 19%) alors que les jeunes d'ex-Yougoslavie et d'Albanie mais aussi les immigrés se retrouvent d'autant moins au sein de la filière aux exigences les plus élevées (respectivement 11% et 7%). Ainsi, lorsque l'on compare la situation socio-économique des parents et la filière fréquentée lors de la dernière année de scolarité obligatoire, la seconde génération du Portugal et de Turquie semble destinée à occuper une place similaire (aussi bien en matière de niveau formation que de niveau d'activité professionnelle) à celle de la génération des parents. Pour sa part, la seconde génération d'ex-Yougoslavie et d'Albanie

semble destinée à une mobilité éducative descendante par rapport au niveau de formation des parents et par la suite à s'insérer professionnellement en bas de l'échelle sociale, à un niveau proche de celui occupé par leurs parents (Gomensoro & Bolzman, 2019).

**Figure 20 : Fréquentation des filières du secondaire I (en 2000) selon l'origine migratoire (%)**



Pondéré. Source : nos calculs dans TREE

Nous observons donc que les variables qui influencent le plus les trajectoires de formations post-obligatoires sont liées 1) à la dimension institutionnelle, soit la filière fréquentée lors de la dernière année de la scolarité obligatoire, la région linguistique et la qualité de la relation entre le jeune et l'enseignant, 2) à la dimension familiale, soit l'origine migratoire, le niveau de formation et le niveau socio-économique des parents et la participation à des activités culturelles, et 3) à la dimension individuelle, soit les compétences scolaires, le genre et le plaisir de lire. Or, lorsque l'on s'intéresse spécifiquement à la situation des descendants d'ex-Yougoslavie et d'Albanie relatives à ces facteurs,<sup>170</sup> on remarque qu'ils se retrouvent quasi systématiquement dans une position qui leur est défavorable. Cependant, leurs parents ont un niveau de formation plus élevé par rapport aux jeunes originaires d'Italie, d'Espagne, du Portugal et de Turquie et ils ont tendance à entretenir de bonnes relations avec leurs professeurs. Ainsi, dès le commencement de leur parcours de formation post-obligatoire, ils cumulent déjà les principaux désavantages. Il serait donc intéressant d'observer si les inégalités de parcours scolaires selon l'origine migratoire persistent lorsque l'on contrôle les principales variables qui créent ces différences.

<sup>170</sup> A l'exception du genre, de la région linguistique et de l'origine ethnique qui ne sont logiquement pas considérés ici.

## 6.5. Typologie des parcours de formations post-obligatoires en Suisse

Au sein de cette partie, nous présentons la typologie des trajectoires de formations post-obligatoire en Suisse produite par la méthode de l'appariement optimal et par *clustering* (voir partie 5.4.2 à la page 141). Cette typologie regroupe les différents parcours individuels au sein de sept types de trajectoires de formations post-obligatoires. Les quatre premiers types regroupent les individus ayant entrepris une formation professionnelle du secondaire II et les trois derniers, regroupent les individus ayant entrepris une formation générale du secondaire II. Les différents types sont représentés par des tapis de distribution annuelle (voir Figure 21) et par des tapis de trajectoires individuelles ordonnées selon l'activité de la première année post-obligatoire (voir Figure 22) ou selon l'activité lors de la septième année post-obligatoire (voir Figure 23). Les détails des distributions annuelles ainsi que les taux de certifications selon les types sont disponibles au sein des annexes (voir Annexe 13 à la page 394 et Annexe 17 à la page 398).

Le premier type de trajectoires de formations post-obligatoires en Suisse intitulé « Formation professionnelle suivi de l'emploi » (FP-EM) représente 36% de l'échantillon total et correspond donc au type de trajectoire le plus emprunté en Suisse. Ce premier type regroupe majoritairement des individus (90% d'entre eux entre la 1<sup>ère</sup> et 3<sup>ème</sup> années post-obligatoires) qui réalisent une formation professionnelle (en majorité des CFC ou équivalents) et qui travaillent par la suite.<sup>171</sup> La transition entre le secondaire I et le secondaire II est rapide étant donné le taux très bas de solutions transitoires dans l'année suivant la fin de la scolarité obligatoire (4% seulement). De plus, le taux de certification du post-obligatoire sept ans après la fin de la scolarité obligatoire est élevé étant donné que seulement 13% d'entre eux n'ont pas obtenu de certification du post-obligatoire. La grande majorité (68%) a obtenu un CFC (ou un autre certificat de moins de trois ans) ou une maturité professionnelle (13%). Les jeunes qui empruntent ce type de trajectoire viennent majoritairement de filières à exigences étendues (dans 46% des cas) ou de bases (36% des cas). Ainsi, ce type de trajectoire de formation mène grandement et relativement directement les jeunes de filières à exigences étendues et basiques vers une formation professionnelle du secondaire II puis, par la suite, vers l'emploi.

Le deuxième type intitulé « Solution transitoire, formation professionnelle puis emploi » (ST-FP-EM) regroupe majoritairement les jeunes (74% d'entre eux lors de la 1<sup>ère</sup> année post-obligatoire) qui fréquentent les solutions transitoires (principalement des années complémentaires, des stages et quelques fois des séjours linguistiques ou comme fille/homme au pair) l'année suivant la fin de la scolarité obligatoire. Le taux de solution transitoire diminue en 2<sup>ème</sup> année post-obligatoire mais représente tout de même plus de 20% du groupe d'individus (la quasi-majorité des jeunes en solution transitoire en 2<sup>ème</sup> année était déjà dans la même situation en 1<sup>ère</sup> année post-obligatoire). Par la suite, entre la 2<sup>ème</sup> et la 4<sup>ème</sup> années post-obligatoires, une grande partie des jeunes de ce type réalisent une formation professionnelle (environ 60% d'entre eux) puis travaillent par la suite (ou sont inactifs). Ce type regroupe donc les jeunes « retardataires » qui passent par les solutions transitoires lors du passage entre le secondaire I et le secondaire II.<sup>172</sup> Les raisons qui poussent les jeunes vers des

---

<sup>171</sup> Environ 13% d'entre eux réalisent une maturité professionnelle entre la 4<sup>ème</sup> et la 7<sup>ème</sup> années post-obligatoires et environ 9% d'entre eux sont en formation professionnelle de niveau tertiaire (écoles supérieures ou formations professionnelles supérieures) lors de la 7<sup>ème</sup> année post-obligatoire.

<sup>172</sup> Au sein de ce type de trajectoire de formation, nous retrouvons également quelques jeunes (environ 5% du groupe) qui, suite à une année de solution transitoire, entreprennent directement une formation de niveau tertiaire professionnelle, au sein d'une entreprise qui finance un brevet fédéral ou en école supérieure (ES). La formation tertiaire professionnelle constitue donc quelques fois une solution alternative au CFC. Il serait intéressant de se pencher sur ces cas précis dans une future recherche. Nous retrouvons également d'autres

solutions transitoires sont diverses : personnelles, un besoin d'orientation, de rattrapage de niveau scolaire ou de manque de places d'apprentissage disponibles (Meyer, 2003b). Mais malheureusement, nous ne pouvons quantifier ces dernières. Le taux de non-certification du post-obligatoire est extrêmement élevé (34% d'entre eux). Cependant, une partie des jeunes sans certification sont encore en cours de formation en 7<sup>ème</sup> année post-obligatoire ce qui pourrait potentiellement réduire le taux de non-certification aux alentours des 30%. 50% d'entre eux ont obtenu un CFC (ou une formation de moins de trois ans), 8% ont obtenu une maturité professionnelle et 6% une formation de niveau tertiaire professionnelle (principalement en écoles supérieures). Cette trajectoire de formation peut donc être considérée comme problématique étant donné le retard accumulé, le taux élevé de non-certification ainsi que le taux d'inactivité ce qui peut laisser présager certains problèmes d'insertion sur le marché du travail. Des travaux sur les enquêtes ultérieures de TREE confirment l'impact négatif de la fréquentation des solutions transitoires sur le parcours scolaire et sur la situation professionnelle (Gomensoro et al., 2017; Scharenberg et al., 2014). Les jeunes au sein de ce type proviennent majoritairement de la filière à exigences élémentaires (46%) ou étendues (39%). Seul un jeune sur dix au sein de ce type de trajectoire était en filière pré-gymnasiale pendant la dernière année de scolarité obligatoire. Ainsi, étant donné la part relativement importante du type « ST-FP-EM » au sein de l'échantillon total (24%), nous observons qu'au moins un jeune sur quatre en Suisse est en retard et/ou à une trajectoire discontinuée.<sup>173</sup>

Le troisième type intitulé « Formation professionnelle puis emploi et inactivité » (FP-EM/NN) regroupe dans sa grande majorité des jeunes ayant réalisé directement une formation professionnelle après la fin de la scolarité obligatoire (près de 85% d'entre eux entre 2001 et 2003) puis ayant travaillé et ayant vécu une période d'inactivité. Le taux d'emploi augmente progressivement de 27% en 2004 à 57% en 2007 alors que le taux d'inactivité se situe autour des 30% entre 2004 et 2007 (avec un maximum de 44% en 2005). Ainsi, tous les jeunes constitutifs du type FP-EM/NN ont expérimenté une période d'inactivité pendant les sept premières années post-obligatoires, et la grande majorité (plus de 90%) ont expérimenté une période d'inactivité entre 2004 et 2007 ce qui indique clairement une insertion compliquée, ou en tout cas discontinuée, dans l'emploi. Sept ans après la fin de la scolarité obligatoire, le taux de certification est relativement bas (69%). Dans la majorité des cas, ils ont obtenu un CFC ou une autre formation de moins de trois ans (56%) et dans quelques cas une maturité professionnelle/spécialisée (11%). Ainsi, ce type de trajectoire de formation post-obligatoire peut être considéré comme problématique pour deux raisons. Premièrement, le taux de certification du post-obligatoire est bas, ce qui implique qu'une partie d'entre eux, ceux qui n'ont pas de certification du post-obligatoire, auront tendance à rencontrer des difficultés d'insertion dans l'emploi mais également une insertion au sein d'emplois non qualifiés et précaires. Deuxièmement, même si nous n'évaluons pas le type d'emploi obtenu, le taux d'occupation ou le salaire au sein de cette typologie, nous pouvons affirmer que les jeunes qui empruntent ce type de trajectoire ont une insertion

---

jeunes (environ 10% au sein de ce type) qui s'insèrent dans l'emploi directement après la fin de la scolarité obligatoire ou après avoir interrompu une formation professionnelle. Dans ce cas, ils ont donc, pour la plupart d'entre eux, des trajectoires discontinuées et non certifiantes.

<sup>173</sup> Nous considérons ici le fait d'avoir une trajectoire discontinuée comme le fait de ne pas accéder directement au secondaire II ou d'interrompre un type de formation (défini par les sept types d'activité pris en compte dans la construction des trajectoires) pour entreprendre un autre type d'activité. Nous ne prenons donc pas en compte ici les changements au sein d'un même type de formation, par exemple un changement d'une formation d'apprentissage de commerce en école vers un apprentissage en entreprise étant donné que cela ne correspond pas à un changement d'état au sein de notre typologie.

discontinue dans l'emploi.<sup>174</sup> Le taux élevé de non-certification du secondaire II est probablement une des raisons qui explique l'insertion compliquée sur le marché de l'emploi. Notons que les jeunes au sein de ce type proviennent majoritairement des filières à exigences étendues (44% d'entre eux) ou élémentaires (42% d'entre eux) et peu de la filière pré-gymnasiale (14% d'entre eux).

Le quatrième type, « Formation professionnelle puis formation tertiaire générale » (FP-TG) est composé majoritairement de jeunes qui entreprennent une formation professionnelle de type CFC (82% en 2002) ou une formation en école supérieure de commerce (14% en 2002) pour ensuite réaliser une maturité professionnelle entre 2004 et 2006 pour enfin accéder à une formation générale du tertiaire majoritairement en HES/HEP (92% du total) et dans quelques cas en université (6%). Au sein des représentations des trajectoires individuelles (voir la Figure 22 et la Figure 23), il est intéressant de discerner que le passage entre la formation professionnelle du secondaire II et la formation générale du tertiaire ne se fait pas directement. Les jeunes « passent », dans la plupart des cas, au moins une année soit en emploi (27% des cas en 2005), soit en inactivité (17% des cas en 2005), soit au sein d'une solution transitoire (16% des cas en 2005 dont une part importante en stage). Ainsi, ce type de trajectoire peut être considéré comme discontinu et ceci s'explique principalement par les conditions d'admissions au sein des HES/HEP. En effet, les jeunes doivent être titulaires d'une maturité fédérale (professionnelle ou générale), avoir accumulé de l'expérience professionnelle dans le domaine concerné le plus souvent pendant un an (ce qui implique de travailler ou de réaliser des stages professionnels) et quelques fois de prendre part à une sélection de candidats par dossier (ce qui ne garantit pas l'accès à la formation dès le premier essai et qui prolonge donc dans certains cas la transition entre la maturité professionnelle et les HES/HEP).<sup>175</sup> Ce type de trajectoire peut également être considéré comme ascendant étant donné que les jeunes passent d'une formation professionnelle du secondaire II vers une formation générale du niveau tertiaire grâce à la « passerelle » que constitue la maturité professionnelle. Cependant, nous observons que peu de jeunes proviennent de la filière à exigences élémentaires (seulement 8% d'entre eux), beaucoup plus proviennent des filières à exigences étendues (57%) ou pré-gymnasiales (34%) ce qui indique que ce type de trajectoire permet tout de même rarement un passage de la filière la plus basse vers les formations générales du niveau tertiaire. De plus, notons que ce type de trajectoire est emprunté par 6% de la population totale seulement. Le taux de certification du post-obligatoire est de 100%, la majorité d'entre eux a obtenu une maturité professionnelle (74%) ou un CFC (14%) et quelques-uns ont d'ailleurs déjà obtenu un certificat général du tertiaire (9%).

Le cinquième type, « Formation générale puis formation tertiaire général » (FG-TG), regroupe les jeunes qui, directement après la fin de la scolarité obligatoire, entreprennent une formation générale du secondaire II (une maturité gymnasiale dans plus de 90% des cas entre 2001 et 2003) et qui poursuivent ensuite par une formation universitaire ou en haute école (respectivement 76% et 18% en 2007). Cette trajectoire continue et grandement valorisée socialement correspond à la « voie royale », voie qui permet d'atteindre directement et rapidement tout type de formation générale du niveau tertiaire et plus particulièrement les plus valorisées d'entre elles (les hautes écoles universitaires). Ainsi, ces individus n'expérimentent quasiment pas d'autres activités telles que les solutions transitoires, l'emploi ou l'inactivité. Les individus ayant parcouru ce type de trajectoire de formation proviennent massivement de la filière pré-gymnasiale (79% d'entre eux), quelques fois des filières à exigences étendues (17%) et quasiment pas des filières à exigences de base (2%). Ainsi, les

---

<sup>174</sup> Nous avons observé que l'inactivité est très rarement liée à des raisons familiales (hommes/femmes au foyer, garde des enfants, etc.).

<sup>175</sup> <http://systemeeducatif.educa.ch/fr/conditions-dadmission-hes> consulté le 02 janvier 2015.

individus qui empruntent ce type de trajectoire peuvent être considérés comme les élites du système scolaire obligatoire, c'est-à-dire ceux qui ont été orientés au sein de la filière la plus exigeante et qui ont atteint un niveau élevé de performances scolaires. Après sept années post-obligatoires, 78% d'entre eux ont obtenu une maturité gymnasiale auquel nous pouvons ajouter 15% d'entre eux qui ont déjà obtenu une certification générale du niveau tertiaire.

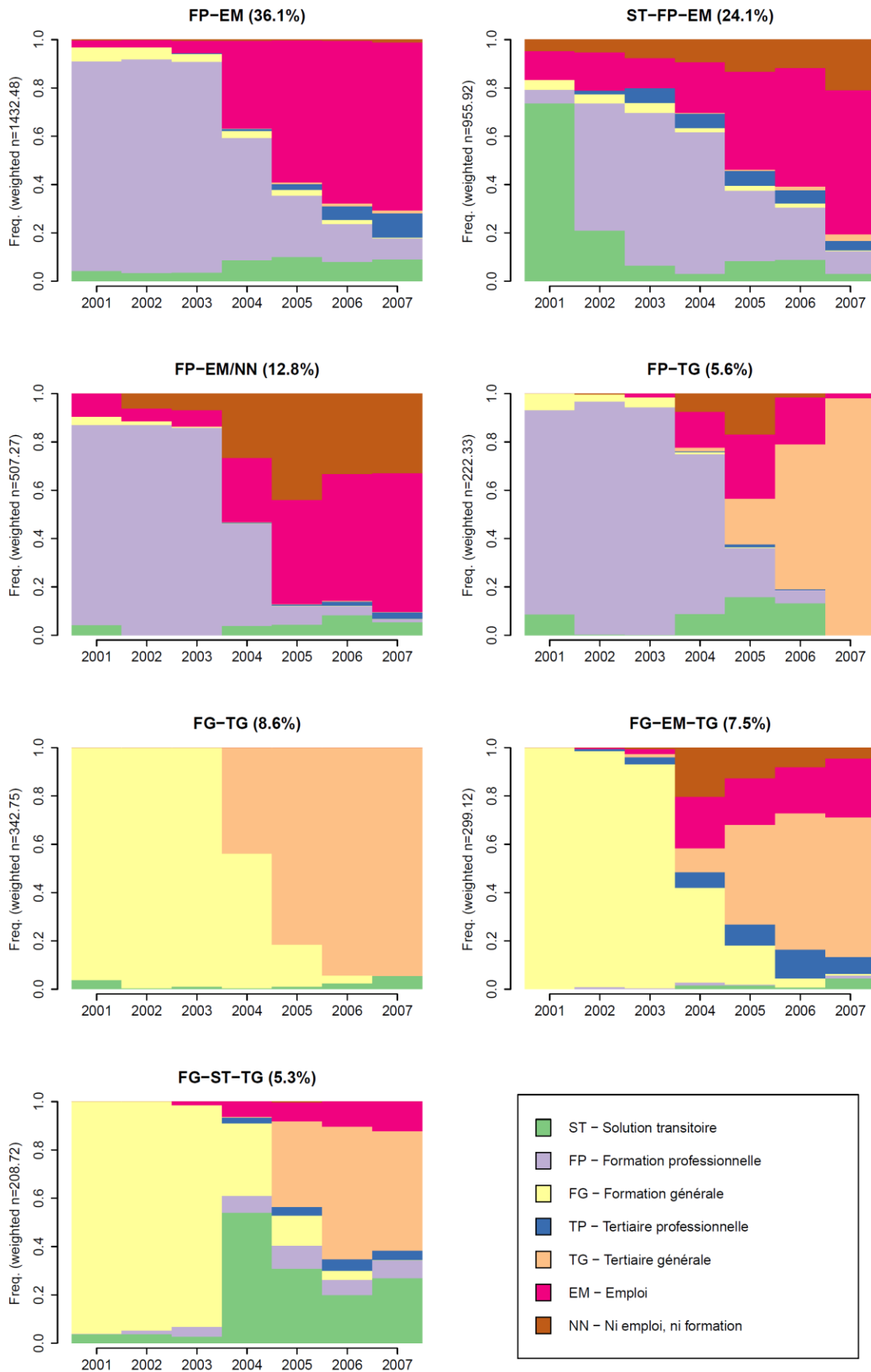
Le sixième type intitulé « Formation générale, emploi puis formation tertiaire générale » (FG-EM-TG) est constitué majoritairement d'individus ayant entrepris une formation générale du secondaire II (80% des jeunes de ce type sont en maturité gymnasiale et 15% sont à l'ECG/EDD entre 2001 et 2003), qui ont par la suite passé une année ou plus dans l'emploi (et/ou dans l'inactivité) pour finalement réaliser une formation tertiaire générale ou professionnelle. Après sept années post-obligatoires, 41% d'entre eux sont en formation universitaire et 16% en HES/HEP. Ainsi, nous retrouvons, au sein de ce type, des parcours davantage discontinus, ponctués d'emploi ou d'inactivité et qui mènent vers divers types de formations tertiaires. De plus, notons qu'une partie des individus au sein de ce type de trajectoire commencent par une formation générale du secondaire II pour ensuite réaliser une formation tertiaire professionnelle (c'est le cas de 12% d'entre eux en 2006). À l'égal du type présenté précédemment (FG-TG), les individus au sein de « FG-EM-TG » proviennent majoritairement de filières pré-gymnasiales (78%), quelques uns des filières étendues (19%) et pas du tout des filières élémentaires (2%). En 2007, la quasi-totalité des individus ont obtenu un certificat post-obligatoire, dans la plupart des cas une maturité gymnasiale (61%), un diplôme tertiaire général (13%) ou professionnel (9%).<sup>176</sup>

Le dernier type de trajectoire de formation post-obligatoire, intitulé « Formation générale, solution transitoire puis formation tertiaire générale » (FG-ST-TG) regroupe les individus ayant entrepris une formation générale du secondaire II (environ 70% en maturité gymnasiale et 20% en ECG/EDD) et qui ont fréquenté par la suite, entre 2004 et 2007, une solution transitoire. Néanmoins, deux cas de figures quelque peu distincts se dessinent. Dans le premier cas de figure (soit environ 60% des individus de ce type), nous retrouvons des jeunes qui entreprennent une formation tertiaire, générale ou professionnelle, entre 2004 et 2007, généralement à la suite d'une année de solution transitoire. Ainsi, ces jeunes poursuivent une formation de niveau tertiaire. Dans le deuxième cas de figure, nous observons des jeunes qui entreprennent une formation générale du secondaire II et qui, probablement suite à un échec ou une réorientation, poursuivent par une formation secondaire professionnelle ou travaillent. Ainsi, malgré ces deux cas de figure, nous pouvons affirmer que ce sont des trajectoires discontinues, commencée par une formation générale du secondaire II et ponctuée par des solutions transitoires. Le taux de certification du post-obligatoire est tout de même élevé (92%) malgré les discontinuités que l'on devine. 56% des jeunes de ce type ont obtenu une maturité gymnasiale, 7% ont obtenu une certification générale du tertiaire alors qu'un quart a obtenu un CFC en 2007. Les jeunes au sein de ce type proviennent majoritairement des filières pré-gymnasiales (69%) et étendues (24%) alors qu'une petite partie vient des filières élémentaires (5%).

---

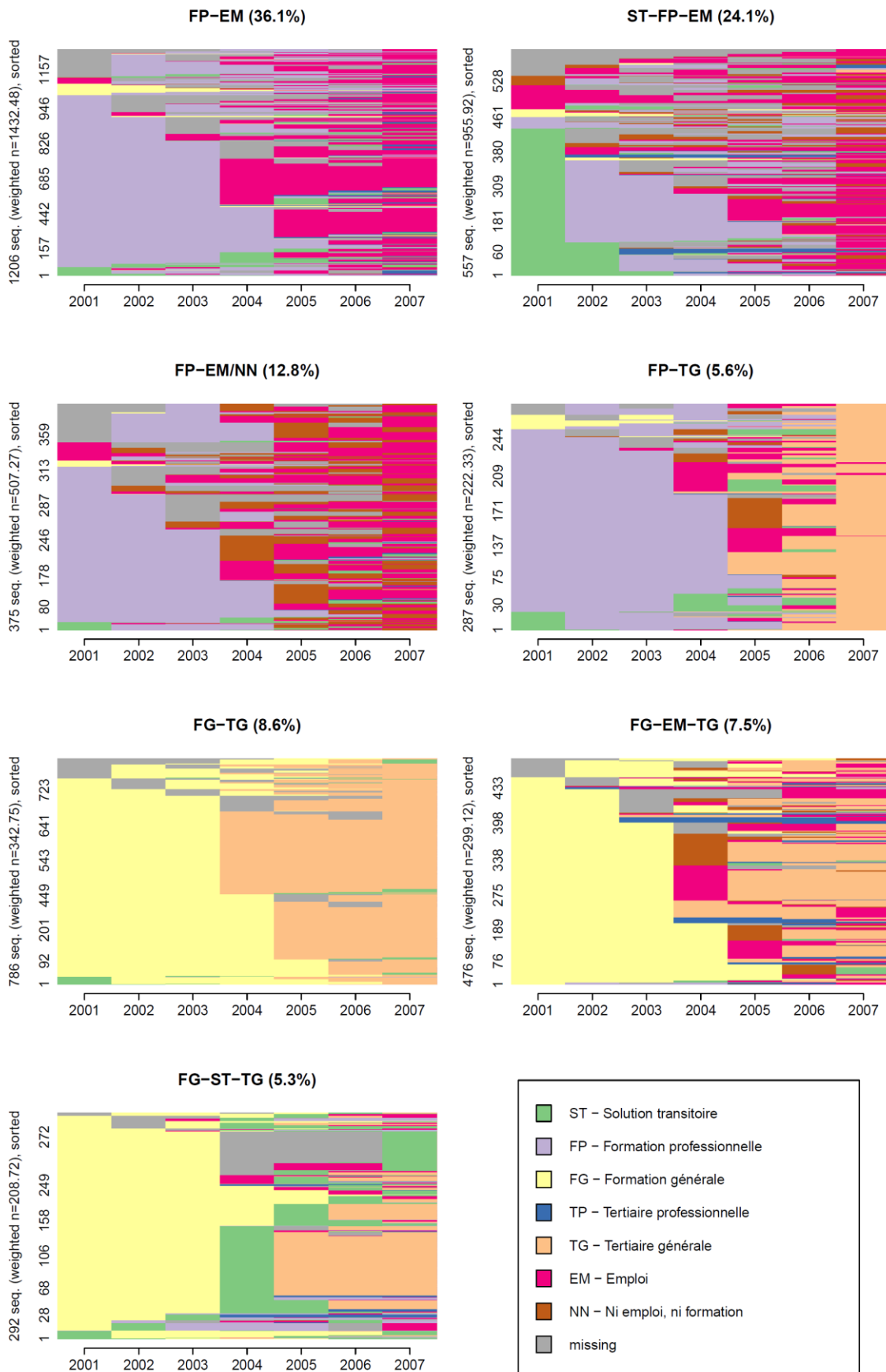
<sup>176</sup> En 2007, 13% des individus au sein de ce type de trajectoire ont obtenu un CFC au sein d'une ECG/EDD et n'ont pas continué vers une maturité post-CFC en ECG/EDD. Étant donné les découpages adoptés en sept type d'activités, ces cas ne se distinguent pas des individus ayant obtenu une maturité au sein d'une ECG/EDD malgré une différence évidente d'accès ou non aux formations de niveau tertiaires. Ce type est donc moins uniforme par rapport aux autres. Ceci constitue donc une limite au sein de la typologie des trajectoires proposée ici.

**Figure 21 : Typologie des parcours scolaires post-obligatoires, distribution annuelle.**

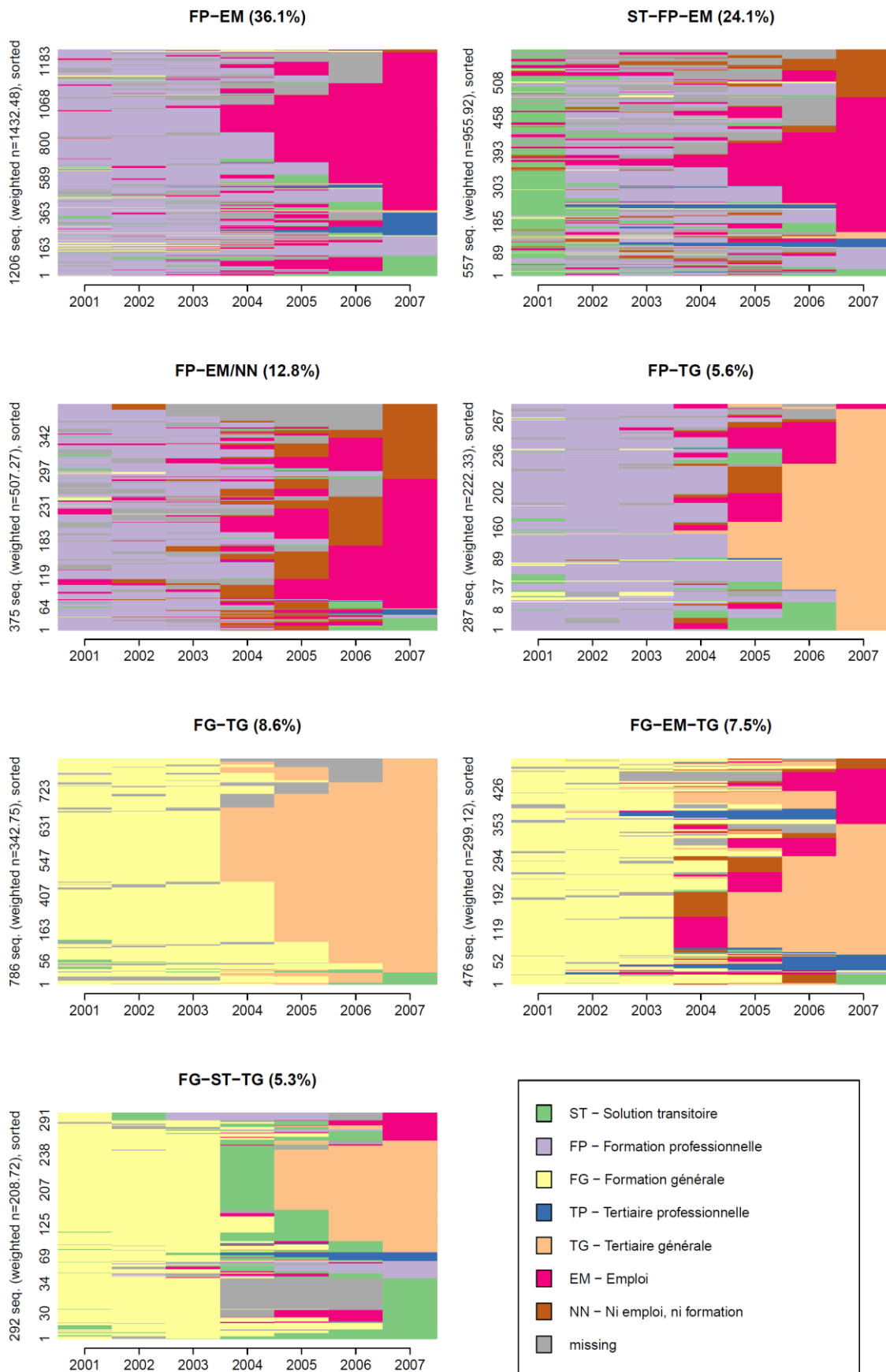




**Figure 22 : Typologie des parcours scolaires post-obligatoires, trajectoires individuelles ordonnées par l'activité en 2001.**



**Figure 23 : Typologie des parcours scolaires post-obligatoires, trajectoires individuelles ordonnées par l'activité en 2007.**



Au final, nous observons qu'il y a plusieurs types de trajectoires de formations qui mènent par des voies différentes vers des niveaux de certifications différents. Cependant, ces trajectoires de formations ne sont pas fréquentées de manière égale selon le type de filière. Ainsi, les jeunes en filières pré-gymnasiales empruntent majoritairement les trajectoires qui passent par une formation générale du secondaire II mais aussi la trajectoire continue « FP-EM ». Les jeunes en filières à exigence étendues empruntent majoritairement la trajectoire « FP-EM » et dans un tiers des cas soit une trajectoire en retard (ST-FP-EM), soit une trajectoire marquée par l'inactivité (FP-EM/NN). De plus, ils empruntent tout de même quelque peu (dans un cinquième des cas) l'une ou l'autre des trajectoires qui mènent vers les formations générales du tertiaire. Quant aux jeunes en filière à exigences de base, ils se retrouvent dans plus d'un cas sur deux au sein d'une trajectoire identifiée comme potentiellement problématique (ST-FP-EM ou FP-EM/NN) et quasiment pas au sein des quatre trajectoires qui mènent vers les formations de niveau tertiaires. Ainsi, cette première sélection a un impact important, non seulement sur le type de certification obtenu, mais aussi sur le type de trajectoire emprunté. L'antagonisme produit par le système à filières au secondaire I semble ainsi perdurer dans le temps, au fil des moments de bifurcations du système scolaire suisse.

De plus, nous observons des différences selon le genre. Alors que le taux de certification du post-obligatoire ne diffère pas grandement selon le genre, les disparités apparaissent lorsque l'on s'intéresse au type de diplôme post-obligatoire obtenu. Sept ans après la fin de la scolarité obligatoire, les femmes obtiennent moins souvent des certificats de formation professionnelle et obtiennent davantage de maturités gymnasiales ainsi que de formations de niveau tertiaire, professionnelles ou générales (voir Tableau 10 à la page 178). Ainsi, logiquement, les trajectoires de formations post-obligatoires empruntées diffèrent selon le genre (voir Tableau 12). Les hommes commencent davantage rapidement la FP pour ensuite travailler (FP-EM) ou passent par une ou des périodes d'inactivités (FP-EM/NN) alors que les femmes suivent davantage des trajectoires ponctuées de solutions transitoires (ST-FP-EM) et sont donc davantage en « retard ». Concernant les différents chemins pour atteindre les formations tertiaires, les femmes empruntent bien moins le type de trajectoire « FP-TG » pour atteindre les hautes écoles alors qu'elles empruntent bien plus les trajectoires ponctuées de solutions transitoires lors de la transition du secondaire II vers une formation tertiaire générale (FG-ST-TG). De ce fait, les hommes (comparativement aux femmes) utilisent davantage la maturité professionnelle comme une rampe d'accès aux hautes écoles alors que les femmes utilisent davantage les formations générales (maturité gymnasiale et ECG/EDD) pour atteindre les formations tertiaires générales (universités et hautes écoles). Finalement, les femmes empruntent également davantage la « voie royale » qui mène vers les hautes écoles universitaires (FG-TG).

**Tableau 12 : Distribution au sein des types de parcours scolaires post-obligatoires selon le genre**

|        | FP-EM | ST-FP-EM | FP-EM/NN | FP-TG | FG-TG | FG-EM-TG | FG-ST-TG | Total | N    |
|--------|-------|----------|----------|-------|-------|----------|----------|-------|------|
| Femmes | 45%   | 54%      | 35%      | 28%   | 62%   | 56%      | 83%      | 49%   | 1948 |
| Hommes | 55%   | 46%      | 66%      | 73%   | 38%   | 45%      | 17%      | 51%   | 2020 |
| N      | 1433  | 956      | 507      | 222   | 342   | 299      | 209      | 100%  | 3968 |

Pondéré. Source : Nos calculs dans TREE

## 6.6. Quelle répartition au sein de la typologie de trajectoires post-obligatoires selon l'origine migratoire ?

Dans cette partie, nous proposons, dans un premier temps d'observer concrètement quels types de trajectoires de formations sont empruntés par les descendants d'immigrés en Suisse. Nous observons ici les différences effectives entre les groupes sans aucun contrôle statistique. Puis, dans un deuxième temps, nous comparons les trajectoires empruntées par les différents groupes migratoires avec les natifs (définis comme groupe de référence) afin de voir s'il y a des différences significatives dans la fréquentation d'un type de trajectoire donné. Dans cette deuxième partie, nous proposons successivement quatre modèles au sein desquels nous contrôlons plusieurs variables relatives aux dimensions d'analyse individuelle, familiale et institutionnelle, tirées de notre modèle théorique. Cela nous permet d'observer si les inégalités persistent alors que nous contrôlons les principales variables (celle qui influe le plus sur la différenciation des parcours) des trois dimensions d'analyse.

Au sein du Tableau 13, nous voyons que la distribution des différents parcours est inégale selon l'origine migratoire. Notons que certaines différences restreintes dans les pourcentages entre les groupes comparés peuvent être le résultat de la taille limitée des échantillons et de l'application de poids. Il faut être conscient que les résultats sont des estimations. Idéalement, nous aurions dû tester si les différences entre les groupes sont significatives ou non, ce que nous n'avons malheureusement pas fait.

Quatre jeunes natifs sur dix empruntent la trajectoire continue « FP-EM » mais également trois jeunes natifs sur dix passent par les trajectoires professionnelles retardataires (ST-FP-EM) ou ponctuées d'inactivité (FP-EM/NN). De plus, environ trois jeunes natifs sur dix empruntent une trajectoire qui mène vers les formations générales du niveau tertiaire. En comparaison, les descendants d'immigrés italiens et espagnols empruntent davantage les trajectoires continues, aussi bien celle qui passe par la formation professionnelle (FP-EM) que celle qui mène le plus directement vers les formations tertiaires générales (FG-TG). Ils se retrouvent également un peu plus au sein de la trajectoire de « retardataire ». Pour leur part, les jeunes originaires d'ex-Yougoslavie et d'Albanie, mais aussi ceux originaires du Portugal et de Turquie, empruntent davantage les trajectoires identifiées comme problématiques (ST-FP-EM et FP-EM/NN) et bien moins les quatre types de trajectoires qui mènent vers les formations tertiaires générales. Ainsi, plus de la moitié d'entre eux emprunte une trajectoire considérée comme problématique ou à risque. Les immigrés se retrouvent grandement au sein du type des « retardataires » (près de six sur dix) ce qui s'explique principalement par le fait qu'ils n'ont pas eu le temps nécessaire pour maîtriser suffisamment la langue locale (lorsqu'elle diffère de leur langue) et/ou pour s'adapter au système scolaire suisse et par le fait qu'ils ont été majoritairement orientés dans la filière basique au secondaire I. Finalement, les descendants d'immigrés d'autres origines et les jeunes ayant un parent né en Suisse et l'autre à l'étranger empruntent les différentes trajectoires dans des proportions proches aux natifs (ils se retrouvent un peu plus au sein des « retardataires »). Ainsi, non seulement les types de certificats obtenus diffèrent selon l'origine migratoire (voir la Figure 17 à la page 184 ou l'Annexe 4), mais aussi les chemins qui y mènent.

**Tableau 13 : Types de parcours scolaires post-obligatoires empruntés selon l'origine migratoire**

|                     | FP-EM | ST-FP-EM | FP-EM/NN | FP-TG | FG-TG | FG-EM-TG | FG-ST-TG | Total | N    |
|---------------------|-------|----------|----------|-------|-------|----------|----------|-------|------|
| Natifs              | 39%   | 19%      | 11%      | 7%    | 8%    | 9%       | 6%       | 100%  | 2334 |
| 2G It Es            | 46%   | 26%      | 8%       | 2%    | 12%   | 3%       | 2%       | 100%  | 165  |
| 2G Ex-You Alb       | 36%   | 27%      | 28%      | 1%    | 4%    | 2%       | 1%       | 100%  | 277  |
| 2G Por Tur          | 31%   | 40%      | 20%      | 3%    | 3%    | 2%       | 1%       | 100%  | 173  |
| 2G Autres           | 33%   | 25%      | 13%      | 7%    | 9%    | 8%       | 4%       | 100%  | 150  |
| Immigrés            | 15%   | 57%      | 18%      | 2%    | 4%    | 1%       | 2%       | 100%  | 134  |
| Autres (bi-origine) | 31%   | 27%      | 10%      | 5%    | 12%   | 9%       | 6%       | 100%  | 700  |
| Total               | 36%   | 24%      | 13%      | 6%    | 9%    | 8%       | 5%       | 100%  |      |
| N                   | 1418  | 945      | 506      | 221   | 339   | 298      | 206      |       | 3933 |

Pondéré. Source : Nos calculs dans TREE

Les différents modèles de régression multinomiale qui suivent (voir les Tableaux aux pages 202, 205, 207 et 209) permettent d'identifier les différences significatives entre les natifs (la référence) et les autres groupes, cela pour chaque type de trajectoires. Les coefficients permettent d'identifier si un groupe donné est surreprésenté (dans ce cas le coefficient est positif et statistiquement significatif) ou sous-représenté (lorsque le coefficient est négatif et statistiquement significatif) par rapport aux natifs tout en contrôlant certaines covariables.

Nous incluons progressivement des variables relatives à des caractéristiques de la famille de l'institution et de l'individu au sein des différents modèles. Dans le premier modèle, nous incluons uniquement le genre, la région linguistique et la taille de la fratrie en plus de l'origine migratoire. Cela permet de contrôler les effets des répartitions inégales des différentes catégories migratoires. Ainsi, nous nous assurons que nous observons bien des différences entre les origines migratoires et non de répartition au sein de ces variables. Le genre influe sur les types de parcours scolaires empruntés, or certains groupes migratoires s'éloignent d'une distribution équilibrée (de par les échantillons limités et l'effet des pondérations). Malheureusement, les effets d'interaction entre le genre et les différentes variables ne sont pas pris en compte ici. Néanmoins, l'étude des différences selon le genre est une question centrale que nous prenons en considération au sein de l'analyse des données qualitatives (voir le chapitre 7 à la page 215). De plus, la taille de la fratrie diffère également selon l'origine migratoire et peu diluer les ressources parentales (voir Annexe 11 à la page 394). Finalement, la répartition au sein des différentes régions linguistiques doit être incluse étant donné les différences de cultures scolaires (valorisation plus ou moins importante de la formation professionnelle et de l'apprentissage) et d'opportunités de formation entre les trois régions linguistiques. Notons que les erreurs standards sont quelques fois élevées ce qui limite la portée des résultats. Ces modèles pourraient être améliorés en réduisant et en recodant certaines catégories, en réduisant le nombre de types de parcours, ou encore en incluant les données manquantes de certaines variables comme une catégorie afin d'éviter au maximum la réduction de l'échantillon. Les tailles des échantillons selon les différentes variables et selon les types de parcours sont, dans certains cas, très limités ce qui préjuge de la qualité des modèles.

Nous contrôlons successivement, par ordre d'importance mis en avant par l'analyse multivariée de la pseudo variance (cf. Tableau 11), l'origine sociale, le type de filière fréquenté lors de la dernière année de la scolarité obligatoire et les performances scolaires à la fin de la scolarité

obligatoire.<sup>177</sup> Deux variables relatives à la dimension individuelle (genre et compétences en lecture), trois relatives à la dimension familiale (niveaux de formation et socio-économique des parents et taille de la fratrie) et deux relatives à la dimension institutionnelle (filière du secondaire I et région linguistique) sont donc successivement prises en compte au sein des modèles.

Le premier modèle ci-dessous (voir Tableau 14) met au jour certaines différences significatives de fréquentation des types de trajectoires de formations entre les natifs et les autres groupes. Les Italiens et Espagnols se retrouvent davantage au sein des trajectoires professionnelles continues (FP-EM) et en retard (ST-FP-EM). Ainsi, ils ne semblent pas rencontrer davantage de difficultés à trouver un travail suite à une formation professionnelle par rapport aux natifs. De plus, ils empruntent moins souvent les trajectoires ascendantes (FP-TG) vers le tertiaire général et dans une proportion proche aux natifs, la trajectoire maturité gymnasiale puis tertiaire général (FG-TG). Les ex-Yougoslaves, Albanais, Portugais et Turcs empruntent davantage les trajectoires professionnelles problématiques et qui mènent en partie vers une non-certification du post-obligatoire (ST-FP-EM et FP-EM/NN). De plus, les Portugais et Turcs empruntent moins les trajectoires continues de formation professionnelle (FP-EM) alors qu'il n'y a pas de différence entre les ex-Yougoslaves, Albanais et les natifs. Les deux groupes empruntent également dans une moindre mesure tous les types de trajectoires qui mènent vers le niveau tertiaire général. Les immigrés tendent aussi à se retrouver davantage au sein des deux trajectoires de formations professionnelles problématiques et moins au sein des trajectoires qui mènent vers les formations tertiaires générales. Pour leur part, les descendants d'immigrés d'autres origines ainsi que les individus qui ont un seul parent natif empruntent dans des proportions proches les différentes trajectoires de formations post-obligatoires (exception faite d'une surreprésentation au sein de « ST-FP-EM »).

Ainsi, les ex-Yougoslaves, Albanais, Portugais et Turcs empruntent les différents types de trajectoires de formations dans des proportions largement divergentes par rapport aux natifs. Lorsqu'ils réalisent une formation professionnelle, ils fréquentent davantage les trajectoires en retards (ST-FP-EM) ce qui s'explique par un cumul de facteurs de différentes natures. Les places d'apprentissage sont limitées et trouver une place d'apprentissage en entreprise s'apparente grandement à la recherche d'un emploi. Ainsi, dans un milieu concurrentiel, seul les meilleurs sont retenus (Hupka-Brunner et al., 2011). Or, les entreprises prennent grandement en considération le type de filière fréquenté au secondaire I et préfèrent donc sélectionner un jeune ayant fréquenté la « bonne » filière (la plus haute possible) plutôt qu'un jeune ayant obtenu des notes plus que satisfaisante au sein d'une « mauvaise » filière. « La filière suivie au secondaire I est perçue comme un indicateur important du bagage acquis et un niveau d'exigences élevé constitue même un prérequis pour accéder à certaines formations » (Hupka & Stalder, 2011, p. 190). Ainsi, la meilleure garantie d'obtenir une place d'apprentissage pour un descendant d'immigré est d'avoir obtenu des résultats satisfaisants au sein de la filière à exigences pré-gymnasiales ou étendues ce qui n'est justement pas le cas de la majorité d'entre eux. De plus, lors de la recherche d'une place d'apprentissage, les jeunes d'origine étrangère peuvent faire face à de la discrimination, basée sur des stéréotypes ou sur la nationalité/le type de permis de séjour, cela en plus de la discrimination basée sur le type de filière

---

<sup>177</sup> Nous ne contrôlerons pas ici les index de plaisir de lire, de relation entre enseignant et élève ainsi que d'activité culturelle étant donné que cela produirait des modèles aux résultats moins solides et fiables. Cependant, les index de plaisir de lire et d'activité culturelle sont liés, en partie, au statut socio-économique. Lorsque l'on ne prend pas en considération ces trois index au sein d'un modèle MANOVA like, le pseudo R2 passe de 22,4% à 21,6% ce qui constitue une différence réduite.

(Imdorf, 2017; Meyer, 2011; Wanner & Fibbi, 2009). Ils pâtissent également souvent du manque de réseau des parents et des connaissances sur lequel ils pourraient éventuellement compter lors de la recherche d'une place d'apprentissage (Meyer, 2011). Ainsi, ils tardent davantage à trouver une formation professionnelle.

Ces différents groupes migratoires sont surreprésentés au sein du type de trajectoire marqué par l'inactivité (FP-EM/NN). Deux principaux arguments sont avancés pour expliquer cette tendance. Étant donné la concurrence élevée lors de la recherche de places d'apprentissages, une partie non négligeable des jeunes venant de filières à exigences basses est forcée de se rabattre vers des formations professionnelles délaissées par les jeunes ayant fréquenté des filières élevées. Ces professions présentent peu d'attrait, comportent davantage de risques de chômage et de précarité ainsi que des perspectives salariales et de carrière moindres (Hupka & Stalder, 2011). En outre, à la suite de l'obtention d'un CFC, les descendants d'immigrés d'ex-Yougoslavie, de Turquie et (dans une bien moindre mesure) du Portugal subissent une certaine discrimination à l'embauche en comparaison avec des jeunes natifs aux caractéristiques similaires à l'exception de la consonance du nom (Fibbi, 2005; Fibbi et al., 2006, 2003; Wanner & Fibbi, 2009). Ainsi, les jeunes originaire d'ex-Yougoslavie (indépendamment de la naturalisation ou non) ont 70% de chance en plus de se retrouver au chômage par rapport aux natifs (Fibbi, 2005). Finalement, ces individus sont sous-représentés au sein des trajectoires qui mènent vers les formations tertiaires générales et cela même alors qu'une grande partie d'entre eux a effectué la grande majorité, si ce n'est la totalité, de leur scolarité en Suisse. Cela s'explique en grande partie par le fait que la majorité d'entre eux n'ont pas la possibilité d'accéder directement aux formations générales du secondaire II étant donné leur répartition au sein du système à filières au secondaire I (voir Annexe 9).<sup>178</sup>

Dans le second modèle, nous contrôlons l'effet de l'origine sociale qui est considéré comme le principal créateur d'inégalités scolaires au sein des théories du choix rationnel (Boudon, 1973; Breen & Goldthorpe, 1997) et au sein des études sur la migration (Bolzman et al., 2003; Hutmacher, 1995). Au sein du deuxième modèle (voir Tableau 15), nous prenons en considération également le niveau socio-économique<sup>179</sup> étant donné que ce facteur est considéré comme étant fondamental dans l'explication des inégalités scolaires selon l'origine migratoire en Suisse (voir, entre autres, Bolzman et al., 2003; Gomensoro & Bolzman, 2015; Hutmacher, 1993; Meyer, 2003a). Ainsi, si des différences persistent, la première hypothèse devra être réfutée.

---

<sup>178</sup> Notons que la sélection au sein des différentes filières du secondaire I n'est pas exclusivement basée sur les performances scolaires ou sur le potentiel mais aussi sur l'origine migratoire (Meyer, 2003a) et la nationalité (Häberlin, Imdorf, & Kronig, 2004) des jeunes. Ainsi, à performances égales, les étrangers tendent à être orientés davantage au sein de filières à exigences de bases par rapport aux Suisses. De ce fait, Häberlin et al. (2004) affirment que dans deux cas sur trois, l'orientation se fait en partie sur une base arbitraire.

<sup>179</sup> Mesuré par le plus haut niveau de formation des parents ainsi que par le plus haut index socio-économique.

**Tableau 14 : Inégalités de parcours scolaires selon l'origine migratoire**

| Modèle de régression multinomiale. Coefficients et erreur standard entre parenthèses selon l'origine migratoire. |                      |                      |                      |                      |                      |                      |                      |
|--|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
|  | FP-EM                | ST-FP-EM             | FP-EM/NN             | FP-TG                | FG-TG                | FG-EM-TG             | FG-ST-TG             |
| <b>Sexe (ref : femme)</b>  |                      |                      |                      |                      |                      |                      |                      |
| Homme  | 0.285***<br>(0.068)  | -0.339***<br>(0.078) | 0.632***<br>(0.102)  | 1.081***<br>(0.155)  | -0.566***<br>(0.12)  | -0.265**<br>(0.124)  | -1.615***<br>(0.188) |
| <b>Taille de la fratrie</b>  |                      |                      |                      |                      |                      |                      |                      |
|  | 0.025*<br>(0.013)    | -0.005<br>(0.015)    | 0.021<br>(0.018)     | -0.0003<br>(0.034)   | -0.031<br>(0.023)    | -0.008<br>(0.027)    | -0.200***<br>(0.065) |
| <b>Région linguistique (ref : Suisse allemande)</b>  |                      |                      |                      |                      |                      |                      |                      |
| Suisse romande   | -0.164*<br>(0.087)   | -0.054<br>(0.095)    | 0.012<br>(0.127)     | -0.518**<br>(0.206)  | 0.883***<br>(0.131)  | -0.068<br>(0.159)    | -0.054<br>(0.185)    |
| Suisse italienne   | -0.397**<br>(0.186)  | -1.413***<br>(0.284) | 0.939***<br>(0.198)  | 0.25<br>(0.34)       | 1.352***<br>(0.23)   | 0.128<br>(0.329)     | -0.25<br>(0.454)     |
| <b>Origine migratoire (ref : natifs)</b>   |                      |                      |                      |                      |                      |                      |                      |
| 2G It Es   | 0.369**<br>(0.166)   | 0.367*<br>(0.196)    | -0.424<br>(0.293)    | -1.008**<br>(0.507)  | 0.199<br>(0.258)     | -0.998**<br>(0.448)  | -1.036*<br>(0.554)   |
| 2G Ex-You Alb  | -0.189<br>(0.135)    | 0.586***<br>(0.149)  | 0.921***<br>(0.155)  | -1.731***<br>(0.496) | -0.895***<br>(0.325) | -1.505***<br>(0.442) | -0.931*<br>(0.491)   |
| 2G Por Tur   | -0.375**<br>(0.173)  | 1.216***<br>(0.170)  | 0.452**<br>(0.207)   | -0.900**<br>(0.438)  | -1.391***<br>(0.458) | -1.292***<br>(0.499) | -1.291*<br>(0.679)   |
| 2G Autres  | -0.208<br>(0.180)    | 0.360*<br>(0.197)    | 0.171<br>(0.256)     | 0.142<br>(0.342)     | -0.138<br>(0.298)    | -0.114<br>(0.318)    | -0.432<br>(0.420)    |
| Immigrés   | -1.230***<br>(0.248) | 1.745***<br>(0.187)  | 0.510**<br>(0.249)   | -0.943<br>(0.593)    | -0.968**<br>(0.446)  | -1.714**<br>(0.679)  | -1.230*<br>(0.629)   |
| Autres (bi-origine)  | -0.302***<br>(0.095) | 0.483***<br>(0.104)  | -0.15<br>(0.147)     | -0.139<br>(0.198)    | 0.157<br>(0.144)     | -0.032<br>(0.160)    | -0.161<br>(0.192)    |
| <b>Constant</b>  |                      |                      |                      |                      |                      |                      |                      |
|  | -0.600***<br>(0.06)  | -1.232***<br>(0.069) | -2.491***<br>(0.098) | -3.207***<br>(0.15)  | -2.317***<br>(0.102) | -2.203***<br>(0.104) | -1.795***<br>(0.141) |

N= 3927. Note : \*p<0.1 ; \*\*p<0.05 ; \*\*\*p<0.01. Pondéré. Source : Nos calculs dans TREE

Lorsque l'on contrôle le niveau de formation ainsi que le niveau socio-économique des parents, les Italiens et Espagnols n'empruntent plus, dans des proportions supérieures par rapport aux natifs, les trajectoires « FP-EM » et « ST-FP-EM » et empruntent dans une moindre mesure la trajectoire « FP-EM/NN ». De plus, ils empruntent davantage la « voie royale » vers les formations universitaires (et HES/HEP). Ainsi, ces résultats viennent compléter les arguments avancés par Bolzman et al. (2003) sur le fait que les enfants d'immigrés italiens et espagnols ont une réussite scolaire plus élevée lorsqu'ils sont comparés à des enfants de natifs de même niveau social. En plus de cela, nous pouvons affirmer que les enfants d'Italiens et Espagnols, à niveau socio-économique égal, empruntent davantage des trajectoires directes vers les études tertiaires universitaires (FG-TG) et qu'ils empruntent dans une moindre mesure les trajectoires de formations professionnelles ponctuées d'inactivité (FP-EM/NN) ou les trajectoires caractérisées par l'obtention d'une maturité professionnelle puis un engagement dans une formation HES/HEP (FP-TG). Pour leur part, les ex-Yougoslaves et Albanais sont sous représentés au sein de la trajectoire continue « FP-EM » alors que ce n'était pas le cas auparavant, ce qui veut dire, qu'à niveau socio-économique semblable, ils tendent tout de même à moins fréquenter le type de trajectoires professionnelles continues. La surreprésentation au sein du type caractérisé par la



formation professionnelle et l'inactivité (FP-EM/NN) persiste alors qu'il n'y a plus de différence au sein du type retardataire (ST-FP-EM). En ce qui concerne les voies d'accès aux formations générales tertiaires, nous observons qu'ils sont encore sous-représentés au sein du type ascendant « FP-TG » mais que par contre il n'y a plus de différence au sein des autres types. Ainsi, lorsque l'on contrôle le niveau socio-économique, les différences entre les parcours des natifs et des ex-Yougoslaves et Albanais tendent tout de même à diminuer, principalement dans la fréquentation des types qui permettent d'accéder aux formations tertiaires générales. Ils ne sont donc plus pénalisés dans l'accès aux trajectoires de formation secondaire générale. Le déficit d'accès aux formations tertiaires semble ainsi être principalement attribué aux différences de statut socio-économique. Cette relation est également présente chez les Portugais et Turcs étant donné qu'on n'observe plus de différences de fréquentation au sein des quatre types de trajectoires qui mènent vers les formations de niveau tertiaire entre ces derniers et les natifs. Cependant, les Portugais et Turcs continuent à être sous-représentés au sein du type de trajectoires continues « FP-EM » ainsi qu'au sein du type retardataire (ST-FP-EM). Par contre, il n'y a plus de différences concernant le type présentant de l'inactivité (FP-EM/NN) ce qui indique, qu'à niveau socio-économique égal, ils se retrouvent davantage au sein de la file d'attente d'accès à la formation professionnelle plutôt qu'ils n'expérimentent une période d'inactivité. Le contrôle du statut socio-économique ne change pas vraiment la donne pour les descendants d'immigrés d'autres origines étant donné qu'ils ont un statut socio-économique proche aux natifs. Ils continuent à être surreprésentés au sein du type professionnel retardataire (ST-FP-EM). Par contre ils sont sous-représentés au sein du type de trajectoires de formations professionnelles ponctuées d'inactivité. Finalement, à niveau socio-économique égal, les immigrés ne se différencient plus des natifs dans la fréquentation des trajectoires vers le niveau tertiaire général. Les différences subsistent par ailleurs. Ces résultats montrent que l'origine sociale n'explique pas l'entièreté des différences selon l'origine migratoire (hypothèse 1 réfutée). C'est le cas pour les parcours de formations générales, ce qui laisse penser que le choix de la formation générale est largement lié à l'origine sociale (Buchmann et al., 2016). Par contre, les inégalités de fréquentation des parcours scolaires professionnels persistent. L'origine sociale semble avoir un impact limité dans l'accès aux places d'apprentissage et aux parcours de formations professionnelles. Nous nous éloignons donc des études qui expliquent les inégalités selon l'origine migratoire uniquement par les différences d'origine sociale.

**Tableau 15 : L'impact de la famille (origine sociale) sur les inégalités de parcours scolaires selon l'origine migratoire**

| Modèle de régression multinomiale. Coefficients et erreur standard entre parenthèses selon l'origine migratoire. |                      |                      |                      |                      |                      |                     |                      |
|--|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|---------------------|----------------------|
|  | FP-EM                | ST-FP-EM             | FP-EM/NN             | FP-TG                | FG-TG                | FG-EM-TG            | FG-ST-TG             |
| <b>Sexe (ref : femme)</b>  |                      |                      |                      |                      |                      |                     |                      |
| Homme  | 0.292***<br>(0.072)  | -0.217***<br>(0.082) | 0.607***<br>(0.109)  | 1.047***<br>(0.16)   | -0.683***<br>(0.129) | -0.321**<br>(0.13)  | -1.849***<br>(0.204) |
| <b>Taille de la fratrie</b>  |                      |                      |                      |                      |                      |                     |                      |
|  | 0.038**<br>(0.015)   | -0.029<br>(0.019)    | 0.023<br>(0.021)     | 0.027<br>(0.035)     | -0.037<br>(0.026)    | -0.017<br>(0.032)   | -0.218***<br>(0.074) |
| <b>Région linguistique (ref : Suisse allemande)</b>  |                      |                      |                      |                      |                      |                     |                      |
| Suisse romande   | -0.224**<br>(0.095)  | 0.190*<br>(0.103)    | 0.240*<br>(0.138)    | -0.726***<br>(0.232) | 0.778***<br>(0.143)  | -0.259<br>(0.172)   | -0.278<br>(0.203)    |
| Suisse italienne   | -.416**<br>(0.196)   | -1.314***<br>(0.296) | 1.124***<br>(0.209)  | 0.258<br>(0.348)     | 1.233***<br>(0.25)   | -0.113<br>(0.348)   | -0.338<br>(0.466)    |
| <b>Origine migratoire (ref : natifs)</b>   |                      |                      |                      |                      |                      |                     |                      |
| 2G It Es   | 0.187<br>(0.178)     | 0.128<br>(0.204)     | -0.549*<br>(0.310)   | -0.946*<br>(0.561)   | 0.874***<br>(0.278)  | -0.672<br>(0.484)   | -0.817<br>(0.610)    |
| 2G Ex-You Alb  | -0.548***<br>(0.151) | 0.086<br>(0.169)     | 0.702***<br>(0.175)  | -1.393***<br>(0.537) | 0.085<br>(0.386)     | -0.751<br>(0.492)   | -0.32<br>(0.555)     |
| 2G Por Tur   | -0.500***<br>(0.185) | 0.770***<br>(0.185)  | 0.126<br>(0.234)     | -0.557<br>(0.454)    | -0.413<br>(0.475)    | -0.515<br>(0.522)   | -1.049<br>(0.947)    |
| 2G Autres  | 0.016<br>(0.199)     | 0.500**<br>(0.211)   | -1.103**<br>(0.471)  | 0.348<br>(0.364)     | -0.321<br>(0.342)    | -0.369<br>(0.388)   | -0.369<br>(0.452)    |
| Immigrés   | -1.304***<br>(0.274) | 0.916***<br>(0.227)  | 0.574**<br>(0.272)   | -0.324<br>(0.606)    | -0.082<br>(0.534)    | -0.628<br>(0.693)   | -1.975<br>(1.637)    |
| Autres (bi-origine)  | -0.277***<br>(0.103) | 0.438***<br>(0.112)  | -0.166<br>(0.159)    | -0.213<br>(0.214)    | 0.119<br>(0.160)     | 0.03<br>(0.169)     | -0.01<br>(0.198)     |
| <b>Plus haut index socio-économique international des parents (ISEI)</b>   |                      |                      |                      |                      |                      |                     |                      |
|  | -0.021***<br>(0.003) | -0.007**<br>(0.003)  | -0.017***<br>(0.004) | 0.019***<br>(0.005)  | 0.043***<br>(0.004)  | 0.030***<br>(0.004) | 0.016***<br>(0.005)  |
| <b>Plus haut niveau de formation des parents (ISCED) (ref : scolarité obligatoire ou moins)</b>                  |                      |                      |                      |                      |                      |                     |                      |
| Secondaire   | -0.073<br>(0.086)    | -0.566***<br>(0.1)   | -0.053<br>(0.129)    | 0.203<br>(0.176)     | 0.503***<br>(0.171)  | 0.591***<br>(0.168) | 1.022***<br>(0.204)  |
| Tertiaire  | -0.036<br>(0.117)    | -0.592***<br>(0.14)  | -0.283<br>(0.189)    | -0.126<br>(0.24)     | 0.811***<br>(0.195)  | 0.549***<br>(0.208) | 0.913***<br>(0.257)  |
| <b>Constant</b>  |                      |                      |                      |                      |                      |                     |                      |
|  | 0.461***<br>(0.133)  | -0.591***<br>(0.153) | -1.673***<br>(0.201) | -4.282***<br>(0.29)  | -4.968***<br>(0.271) | -4.101***<br>(0.26) | -3.240***<br>(0.321) |

N=3542. Note : \*p<0.1 ; \*\*p<0.05 ; \*\*\*p<0.01. Pondéré. Source : Nos calculs dans TREE

Dans le troisième modèle, nous contrôlons également l'impact de l'orientation au sein des filières du secondaire I qui sont connues pour structurer fortement les opportunités et les parcours de formations. Nous approchons dans ce modèle les théories structuralistes et bourdieusiennes qui avancent que les inégalités se créent au sein de la famille mais également au sein des institutions scolaires qui sélectionnent selon l'origine sociale des jeunes. Nous testons donc si la dimension institutionnelle a un effet sur les parcours scolaires (hypothèse 2) et si des différences persistent tout de même.

À type de filière du secondaire I égal, ainsi qu'à niveau socio-économique égal (voir Tableau 16), les Italiens et Espagnols empruntent davantage les types de trajectoires continus, aussi bien les formations professionnelles (FP-EM) que générales (FG-TG) et dans un moindre mesure le type de trajectoires « FG-EM-TG ». Le fait de contrôler la filière fréquentée au secondaire I modifie quelque peu les coefficients des ex-Yougoslaves et Albanais en comparaison avec les natifs. Ils continuent à être sous-représentés au sein du type « FP-EM » et surreprésentés au sein du type de trajectoires caractérisé par une insertion discontinue dans l'emploi (FP-EM/NN). Par contre, il n'y a plus de différences marquées, entre les ex-Yougoslaves (et Albanais) et les natifs, dans l'accès à la formation tertiaire par la maturité professionnelle (FP-TG) alors qu'ils étaient sous-représentés auparavant. Concernant les autres groupes, la seconde génération d'autres origines n'est plus surreprésentée au sein du type retardataire (ST-FP-EM) et les descendants dont un seul parent est immigré sont surreprésentés au sein de la « voie royale » (FG-TG). Le contrôle du type de filière ne change pas la situation de la seconde génération du Portugal et de Turquie ou des immigrés, en comparaison avec les natifs.<sup>180</sup> L'accès inégal aux parcours de formations générales et tertiaires selon l'origine migratoire (observé au sein du premier modèle) est complètement expliqué par l'origine sociale et le type de filière du secondaire I. On observe même un « avantage » des Italiens et Espagnols. Ainsi, la théorie de la reproduction (Bourdieu & Passeron, 1970) est confirmée en Suisse dans l'accès aux parcours de formations générales. On n'observe quasiment plus d'inégalités de parcours scolaires selon l'origine migratoire. On observe clairement l'effet clivant du type de filière dans l'accès aux parcours de formation générale (voir le type de filière du secondaire I dans le Tableau 16). Par contre, la théorie de la reproduction ne semble pas, à première vue, expliquer les inégalités persistantes d'accès aux parcours continus et discontinus de formation professionnelle ce qui confirme un clivage et deux « types » de systèmes scolaires avec des logiques de sélection différentes (formations générales en école et formations professionnelles duales) qui cohabitent.

---

<sup>180</sup> Notons tout de même que lorsque nous contrôlons le type de filière fréquenté au secondaire I au sein d'un modèle qui ne prend pas en compte le statut socio-économique, l'évolution entre les différents groupes et les natifs est bien plus marquée. Les deux variables sont donc bel et bien grandement corrélées comme démontré par exemple par Meyer (2003a). Malheureusement, nous n'avons pas eu l'opportunité de tester les effets d'interaction.

**Tableau 16 : L'impact de la sélection institutionnelle (type de filière du secondaire I) et de la famille (origine sociale) sur les inégalités de parcours scolaires selon l'origine migratoire**

| Modèle de régression multinomiale. Coefficients et erreur standard entre parenthèses selon l'origine migratoire. |                      |                      |                      |                      |                      |                      |                      |
|--|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
|  | FP-EM                | ST-FP-EM             | FP-EM/NN             | FP-TG                | FG-TG                | FG-EM-TG             | FG-ST-TG             |
| <b>Sexe (ref : femme)</b>  |                      |                      |                      |                      |                      |                      |                      |
| Homme  | 0.242***<br>(0.074)  | -0.344***<br>(0.085) | 0.581***<br>(0.11)   | 1.099***<br>(0.161)  | -0.564***<br>(0.138) | -0.174<br>(0.137)    | -1.801***<br>(0.207) |
| <b>Taille de la fratrie</b>  |                      |                      |                      |                      |                      |                      |                      |
|  | 0.046***<br>(0.016)  | -0.019<br>(0.02)     | 0.028<br>(0.021)     | 0.025<br>(0.035)     | -0.053**<br>(0.025)  | -0.023<br>(0.029)    | -0.177***<br>(0.067) |
| <b>Région linguistique (ref : Suisse allemande)</b>  |                      |                      |                      |                      |                      |                      |                      |
| Suisse romande   | 0.012<br>(0.102)     | 0.293***<br>(0.112)  | 0.445***<br>(0.144)  | -0.782***<br>(0.238) | 0.465***<br>(0.157)  | -0.637***<br>(0.183) | -0.631***<br>(0.215) |
| Suisse italienne   | -0.689***<br>(0.197) | -1.616***<br>(0.299) | 0.954***<br>(0.21)   | 0.416<br>(0.36)      | 3.108***<br>(0.318)  | 1.381***<br>(0.382)  | 0.601<br>(0.483)     |
| <b>Origine migratoire (ref : natifs)</b>   |                      |                      |                      |                      |                      |                      |                      |
| 2G It Es   | 0.342*<br>(0.184)    | 0.268<br>(0.211)     | -0.461<br>(0.311)    | -0.663<br>(0.564)    | 0.730**<br>(0.303)   | -0.930*<br>(0.498)   | -0.984<br>(0.616)    |
| 2G Ex-You Alb  | -0.573***<br>(0.155) | -0.094<br>(0.175)    | 0.724***<br>(0.180)  | -0.881<br>(0.542)    | 0.425<br>(0.421)     | -0.488<br>(0.511)    | -0.215<br>(0.569)    |
| 2G Por Tur   | -0.425**<br>(0.191)  | 0.697***<br>(0.193)  | 0.228<br>(0.239)     | -0.239<br>(0.464)    | -0.355<br>(0.488)    | -0.51<br>(0.537)     | -1.138<br>(0.954)    |
| 2G Autres  | -0.123<br>(0.203)    | 0.306<br>(0.219)     | -1.140**<br>(0.472)  | 0.396<br>(0.372)     | 0.251<br>(0.366)     | 0.151<br>(0.406)     | 0.044<br>(0.464)     |
| Immigrés   | -1.454***<br>(0.277) | 0.731***<br>(0.233)  | 0.483*<br>(0.277)    | 0.227<br>(0.619)     | 0.6<br>(0.599)       | -0.113<br>(0.732)    | -1.712<br>(1.653)    |
| Autres (bi-origine)  | -0.337***<br>(0.106) | 0.383***<br>(0.116)  | -0.187<br>(0.161)    | -0.211<br>(0.216)    | 0.307*<br>(0.173)    | 0.171<br>(0.180)     | 0.171<br>(0.206)     |
| <b>Plus haut index socio-économique international des parents (ISEI)</b>   |                      |                      |                      |                      |                      |                      |                      |
|  | -0.014***<br>(0.003) | 0.003<br>(0.003)     | -0.013***<br>(0.004) | 0.015***<br>(0.005)  | 0.025***<br>(0.005)  | 0.009**<br>(0.005)   | -0.002<br>(0.005)    |
| <b>Plus haut niveau de formation des parents (ISCED) (ref : scolarité obligatoire ou moins)</b>                  |                      |                      |                      |                      |                      |                      |                      |
| Secondaire   | 0.091<br>(0.089)     | -0.363***<br>(0.104) | 0.056<br>(0.133)     | -0.019<br>(0.178)    | 0.041<br>(0.181)     | 0.187<br>(0.176)     | 0.732***<br>(0.21)   |
| Tertiaire  | 0.036<br>(0.12)      | -0.506***<br>(0.143) | -0.231<br>(0.19)     | -0.254<br>(0.244)    | 0.588***<br>(0.214)  | 0.308<br>(0.222)     | 0.848***<br>(0.266)  |
| <b>Type de filière du secondaire I (ref : pré-gymnasial)</b>   |                      |                      |                      |                      |                      |                      |                      |
| Exigences étendues   | 1.192***<br>(0.1)    | 1.162***<br>(0.129)  | 0.797***<br>(0.161)  | 0.169<br>(0.167)     | -2.310***<br>(0.194) | -2.234***<br>(0.183) | -1.505***<br>(0.189) |
| Exigences de base  | 1.286***<br>(0.115)  | 1.647***<br>(0.141)  | 0.851***<br>(0.178)  | -1.478***<br>(0.299) | -4.765***<br>(0.52)  | -3.878***<br>(0.442) | -2.641***<br>(0.371) |
| Intégré  | 0.252<br>(0.27)      | 2.318***<br>(0.251)  | -0.735<br>(0.506)    | -1.176<br>(0.882)    | -1.278***<br>(0.464) | -1.450**<br>(0.618)  | -0.646<br>(0.691)    |
| <b>Constant</b>  |                      |                      |                      |                      |                      |                      |                      |
|  | -0.870***<br>(0.173) | -2.220***<br>(0.211) | -2.546***<br>(0.268) | -3.833***<br>(0.342) | -2.672***<br>(0.303) | -1.688***<br>(0.293) | -1.334***<br>(0.359) |

N=3541. Note : \*p<0.1 ; \*\*p<0.05 ; \*\*\*p<0.01. Pondéré. Source : Nos calculs dans TREE

Dans le quatrième modèle (voir Tableau 17), nous incluons la dimension individuelle, soit les compétences scolaires. Au sein de ce dernier modèle, nous incluons donc certaines variables relatives aux trois dimensions de notre approche théorique.

Finalement, nous observons que les Italiens et Espagnols n'ont quasiment plus de différences avec les natifs à l'exception du fait qu'ils empruntent davantage le type de parcours de formation le plus socialement reconnu et valorisé (FG-TG) qui mène vers le niveau tertiaire général. Ainsi, toutes choses égales par ailleurs, les Italiens et Espagnols ne sont pas plus désavantagés par rapport aux natifs et atteignent même davantage, et par un type de trajectoire directe, l'université et les HES/HEP. Les jeunes descendants d'immigrés Italiens et Espagnols, dont les parents sont installés de longue date en Suisse, parviennent donc à un niveau élevé de mobilité scolaire ascendante aussi bien intergénérationnelle (Bolzman et al., 2003), que par rapport à leurs pairs. Selon Bolzman (al., 2003) ceci s'explique par une forte mobilisation familiale tout au long du parcours éducatif des enfants ainsi qu'à la possibilité de mobiliser le réseau social au sein de la collectivité de migrants. Cette mobilité ascendante se confirme également sur le marché du travail (Gomensoro & Bolzman, 2019).

Les ex-Yougoslaves et Albanais empruntent pour leur part dans une moindre mesure les parcours de formations professionnelles continus (FP-EM) ainsi que ceux marqués par des solutions transitoires (ST-FP-EM). Ils empruntent également davantage les parcours ponctués d'inactivité (FP-EM/NN). Par conséquent, lorsqu'ils réalisent une formation professionnelle, ces jeunes rencontrent davantage de difficultés d'insertion sur le marché de l'emploi à la suite de l'obtention d'un certificat professionnel du secondaire II (ou lorsqu'ils n'obtiennent pas de certificat) par rapport aux natifs, toutes choses égales par ailleurs. Ces différences sont probablement le résultat (en partie) d'une plus grande discrimination basée sur l'origine migratoire, la nationalité et/ou le permis de séjour lorsqu'ils recherchent du travail (Fibbi et al., 2005, 2003; Wanner & Fibbi, 2009; Zschirnt & Fibbi, 2019).<sup>181</sup> De plus, à l'égal des Italiens et des Espagnols, les ex-Yougoslaves et Albanais sont surreprésentés au sein de la voie la plus socialement valorisée qui mène vers les études de niveau tertiaire, c'est-à-dire obtenir une maturité gymnasiale puis entreprendre des études tertiaire générales sans aucune interruption (FG-TG).

Les Portugais et Turcs se retrouvent, pour leur part, surreprésentés au sein des parcours de formations professionnelles ponctués de solutions transitoires (ST-FP-EM) alors qu'ils sont sous-représentés au sein du type « FP-EM ». Par contre, nous n'observons pas de différences significatives dans la fréquentation des types de trajectoires qui mènent vers les formations de niveau tertiaire en comparaison avec les natifs. Comme avancé précédemment dans le cas des ex-Yougoslaves et Albanais, ces différences de fréquentation des parcours de formations professionnelles discontinues peuvent provenir de discriminations lors de la recherche d'une place d'apprentissage ou lors de la recherche d'un emploi, ce qui fait que les jeunes fréquentent plus les solutions transitoires ou sont davantage inactifs.

Finalement, les immigrés semblent rencontrer des difficultés lors de l'insertion sur le marché du travail (FP-EM/NN), ils fréquentent davantage les solutions transitoires (ST-FP-EM) et donc empruntent dans une moindre mesure le type de trajectoire continue « FP-EM ». Une partie d'entre eux entreprend également davantage la « voie royale » (FP-TP). Quant à la seconde génération d'autres origines, elle emprunte moins les trajectoires ponctuées d'inactivité et les individus ayant un

---

<sup>181</sup> Nous ne pouvons malheureusement pas tester cette hypothèse étant donné que nous ne disposons pas de l'historique des nationalités et permis des participants à l'enquête TREE. Il se peut également que la branche économique dans laquelle ils entreprennent les apprentissages soit plus touchée structurellement par le risque de chômage.

parent immigré fréquentent davantage une solution transitoire avant de commencer une formation professionnelle (ST-FP-EM) mais également ils réalisent davantage de maturités gymnasiales suivies de formations tertiaires générales (FG-TG).

**Tableau 17 : L'impact de l'individu (compétences scolaires), de l'institution (type de filière du secondaire I) et de la famille (origine sociale) sur les inégalités de parcours scolaires selon l'origine migratoire**

| Modèle de régression multinomiale. Coefficients et erreur standard entre parenthèses selon l'origine migratoire. |                      |                      |                      |                      |                      |                      |                      |
|--|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
|  | FP-EM                | ST-FP-EM             | FP-EM/NN             | FP-TG                | FG-TG                | FG-EM-TG             | FG-ST-TG             |
| <b>Sexe (ref : femme)</b>  |                      |                      |                      |                      |                      |                      |                      |
| Homme  | 0.204***<br>(0.075)  | -0.375***<br>(0.086) | 0.604***<br>(0.111)  | 1.122***<br>(0.162)  | -0.377***<br>(0.142) | -0.116<br>(0.139)    | -1.790***<br>(0.208) |
| <b>Taille de la fratrie</b>  |                      |                      |                      |                      |                      |                      |                      |
|  | 0.039**<br>(0.016)   | -0.023<br>(0.02)     | 0.026<br>(0.021)     | 0.035<br>(0.035)     | -0.032<br>(0.026)    | -0.01<br>(0.03)      | -0.168**<br>(0.067)  |
| <b>Région linguistique (ref : Suisse allemande)</b>  |                      |                      |                      |                      |                      |                      |                      |
| Suisse romande   | -0.061<br>(0.105)    | 0.243**<br>(0.115)   | 0.375**<br>(0.149)   | -0.653***<br>(0.248) | 0.871***<br>(0.168)  | -0.506***<br>(0.189) | -0.608***<br>(0.218) |
| Suisse italienne   | -0.701***<br>(0.198) | -1.588***<br>(0.299) | 0.907***<br>(0.211)  | 0.412<br>(0.362)     | 3.264***<br>(0.334)  | 1.363***<br>(0.384)  | 0.548<br>(0.486)     |
| <b>Origine migratoire (ref : natifs)</b>   |                      |                      |                      |                      |                      |                      |                      |
| 2G It Es   | 0.231<br>(0.185)     | 0.164<br>(0.214)     | -0.484<br>(0.315)    | -0.531<br>(0.567)    | 1.322***<br>(0.321)  | -0.735<br>(0.503)    | -0.92<br>(0.619)     |
| 2G Ex-You Alb  | -0.733***<br>(0.166) | -0.21<br>(0.186)     | 0.924***<br>(0.193)  | -0.535<br>(0.544)    | 0.978**<br>(0.44)    | -0.231<br>(0.519)    | -0.037<br>(0.575)    |
| 2G Por Tur   | -0.577***<br>(0.197) | 0.613***<br>(0.199)  | 0.281<br>(0.243)     | 0.117<br>(0.467)     | 0.05<br>(0.501)      | -0.222<br>(0.545)    | -1.01<br>(0.959)     |
| 2G Autres  | -0.208<br>(0.206)    | 0.18<br>(0.223)      | -1.064**<br>(0.474)  | 0.407<br>(0.376)     | 0.477<br>(0.384)     | 0.24<br>(0.411)      | 0.176<br>(0.47)      |
| Immigrés   | -1.597***<br>(0.285) | 0.511**<br>(0.244)   | 0.793***<br>(0.294)  | 0.541<br>(0.643)     | 1.071*<br>(0.651)    | 0.256<br>(0.773)     | -1.283<br>(1.681)    |
| Autres (bi-origine)  | -0.389***<br>(0.107) | 0.341***<br>(0.117)  | -0.143<br>(0.162)    | -0.179<br>(0.217)    | 0.332*<br>(0.178)    | 0.193<br>(0.181)     | 0.228<br>(0.207)     |
| <b>Plus haut index socio-économique international des parents (ISEI)</b>   |                      |                      |                      |                      |                      |                      |                      |
|  | -0.013***<br>(0.003) | 0.004<br>(0.003)     | -0.013***<br>(0.004) | 0.014***<br>(0.005)  | 0.021***<br>(0.005)  | 0.007<br>(0.005)     | -0.003<br>(0.006)    |
| <b>Plus haut niveau de formation des parents (ISCED) (ref : scolarité obligatoire ou moins)</b>                  |                      |                      |                      |                      |                      |                      |                      |
| Secondaire   | 0.134<br>(0.09)      | -0.335***<br>(0.104) | 0.036<br>(0.134)     | -0.079<br>(0.178)    | -0.123<br>(0.185)    | 0.122<br>(0.177)     | 0.739***<br>(0.21)   |
| Tertiaire  | 0.059<br>(0.121)     | -0.502***<br>(0.143) | -0.247<br>(0.192)    | -0.29<br>(0.244)     | 0.510**<br>(0.219)   | 0.267<br>(0.223)     | 0.851***<br>(0.267)  |
| <b>Type de filière du secondaire I (ref : pré-gymnasial)</b>   |                      |                      |                      |                      |                      |                      |                      |
| Exigences étendues   | 1.032***<br>(0.104)  | 1.054***<br>(0.135)  | 0.702***<br>(0.168)  | 0.274<br>(0.175)     | -1.879***<br>(0.199) | -2.026***<br>(0.189) | -1.396***<br>(0.201) |
| Exigences de base  | 0.939***<br>(0.131)  | 1.384***<br>(0.16)   | 0.836***<br>(0.198)  | -0.954***<br>(0.326) | -3.566***<br>(0.534) | -3.070***<br>(0.461) | -2.252***<br>(0.402) |
| Intégré  | 0.018<br>(0.274)     | 2.137***<br>(0.257)  | -0.726<br>(0.51)     | -0.758<br>(0.882)    | -0.683<br>(0.485)    | -0.95<br>(0.628)     | -0.439<br>(0.7)      |

| Score en lecture PISA (ref : très bas) |                      |                      |                      |                      |                     |                     |                      |
|--|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|---------------------|---------------------|----------------------|
| Bas                                    | -0.297<br>(0.183)    | 0.253<br>(0.19)      | 0.157<br>(0.242)     | 14.174<br>(407.763)  | 13.085<br>(371.352) | 0.11<br>(2.491)     | 12.037<br>(394.614)  |
| Moyen bas                              | -0.387**<br>(0.182)  | -0.108<br>(0.193)    | 0.772***<br>(0.235)  | 14.753<br>(407.763)  | 13.184<br>(371.351) | 2.339<br>(2.238)    | 13.486<br>(394.614)  |
| Moyen haut                             | -0.452**<br>(0.191)  | -0.24<br>(0.204)     | 0.648**<br>(0.254)   | 15.075<br>(407.763)  | 14.482<br>(371.351) | 2.723<br>(2.239)    | 13.554<br>(394.614)  |
| Haut                                   | -1.000***<br>(0.205) | -0.428*<br>(0.223)   | 0.227<br>(0.285)     | 15.155<br>(407.763)  | 15.413<br>(371.351) | 3.052<br>(2.242)    | 13.654<br>(394.614)  |
| Constant                               | -0.16<br>(0.256)     | -1.915***<br>(0.293) | -3.019***<br>(0.369) | -18.887<br>(407.763) | -17.66<br>(371.351) | -4.528**<br>(2.256) | -14.909<br>(394.614) |

N=3540. Note : \*p<0.1 ; \*\*p<0.05 ; \*\*\*p<0.01. Pondéré. Source : Nos calculs dans TREE

Au sein du quatrième modèle, nous observons donc une certaine polarisation des parcours scolaires de la seconde génération d'ex-Yougoslavie et d'Albanie. Une partie d'entre eux empruntent des chemins discontinus (d'inactivité), de risques et d'incertitudes qui mènent soit vers des certificats professionnels (principalement des CFC), soit, pour un tiers d'entre eux, vers une non-certification du post-obligatoire. Ainsi, ils empruntent, dans une plus grande proportion par rapport aux natifs les trajectoires qui mènent vers une insertion professionnelle instable, davantage précaire et même quelques fois probablement vers une « disqualification sociale » (Paugam, 1991),<sup>182</sup> et cela même alors que l'on contrôle un nombre important de variables explicatives relatives aux trois dimensions d'analyse. Une partie de la seconde génération d'ex-Yougoslavie et d'Albanie expérimente, à chaque moment de transition, une orientation vers le bas, vers les formations les moins exigeantes qui mènent vers une position sociale modeste (Gomensoro & Bolzman, 2019). Cette « disqualification sociale » et discrimination institutionnelle peuvent entraîner un repli identitaire et/ou un repli au sein du groupe migratoire et par conséquent favoriser le développement d'une ethnicité réactive (Portes & Zhou, 1993). On se retrouve ici face à une situation de mise à distance conscientisée par les individus, à un risque de confrontation avec la société de résidence qui exclut (à défaut d'inclure). Mais cette orientation vers le bas de l'échelle formative et cette discrimination institutionnelle peuvent également être acceptées, considérées comme justes et « normales » par ces jeunes. On peut se retrouver alors davantage au sein de la situation décrite par Tucci (Tucci, 2010) en Allemagne où les individus sont résignés (au lieu de contester) et où ils ont intériorisé le sens des limites, leur place sociale. L'illusion d'un système scolaire pleinement méritocratique contribue certainement à l'intériorisation des causes des inégalités scolaires. Les récits des interviewés permettra probablement d'identifier l'un ou ces deux cas de figure.

L'autre partie d'entre eux, au contraire, emprunte davantage, par rapport aux natifs, la « voie royale » qui mène directement au niveau tertiaire, en passant par la maturité gymnasiale. Ainsi, cette surreprésentation au sein du type « FG-TG » laisse présager que, dans ce deuxième cas de figure, ils empruntent les chemins de la mobilité sociale, qui mènent vers une insertion au sein de la classe

<sup>182</sup> Selon Paugam (1991), la disqualification sociale n'est pas un synonyme d'exclusion sociale mais relève d'une forme d'exclusion relative et en particulier un refoulement hors du marché du travail. Le fait d'être pauvre, de faire partie de la plus basse strate de l'échelle sociale, d'être à l'assistance et donc d'avoir un statut social dévalorisé disqualifie socialement l'individu, dans le sens aussi où il perd ses qualifications (formalisées par un diplôme ou informelles). À ce moment-là, l'individu disqualifié n'a que peu de chances de s'insérer professionnellement et donc reste cloisonné au bas de l'échelle sociale.

moyenne ou au sein des classes supérieures. Nous pouvons donc nous poser la question de qui fait que certains individus empruntent des trajectoires d'insertion vers le bas et d'autres des trajectoires d'insertion au sein de la classe moyenne ou supérieure. Un questionnaire, auquel il serait intéressant d'apporter quelques éléments de réponse grâce à l'analyse des entretiens biographiques, serait que les jeunes d'ex-Yougoslavie rencontrent davantage de barrières, de freins, d'obstacles d'ordre structurelles ou institutionnelles sur les marchés de l'apprentissage et de l'emploi (par rapport aux natifs toutes choses égales par ailleurs) ce qui expliquerait, en partie, un taux de certification plus bas ainsi qu'une surreprésentation au sein des trajectoires professionnelles ponctuées d'inactivités (FP-EM/NN). Si cet argument se confirmait, cela voudrait dire que, paradoxalement, le système éducatif suisse oriente majoritairement ces jeunes vers des parcours post-obligatoires au sein desquels ils sont désavantagés. En complément, nous pouvons émettre un deuxième questionnaire qui serait que lorsque ces jeunes peuvent et veulent entreprendre une formation générale du secondaire II, et donc des formations dont l'accès n'est pas lié à des mécanismes de sélection autres que par les notes (ce qui n'est pas le cas lors de la recherche de places d'apprentissage en entreprises ou d'un emploi), ils ne sont pas désavantagés par rapport aux natifs (toujours ayant des caractéristiques semblables). Ceci semble se confirmer étant donné qu'il n'y a plus de différence significative dans la fréquentation des parcours du secondaire général à filière du secondaire I égale. Finalement, nous pouvons émettre également l'idée que ces jeunes empruntent davantage la « voie royale » (FG-TG) étant donné qu'une partie importante des parents d'ex-Yougoslavie sont venus avec un objectif de mobilité sociale ascendante qu'ils transmettent à leurs enfants. Dans la partie suivante, nous tentons de mettre au jour certains éléments de réponse en nous appuyant sur les entretiens biographiques (voir le chapitre 7 à la page 215).

## 6.7. Conclusion et pistes d'exploration

L'objectif principal de cette partie est d'étudier les trajectoires de formations post-obligatoires en Suisse et plus particulièrement de décrire et de comparer les parcours empruntés par les différents groupes migratoires en Suisse. En plus de cela, nous désirons également identifier les éléments ou variables qui influencent (ou qui définissent quelques fois) les trajectoires de formations post-obligatoires empruntées par les individus. Cela nous permet par la suite de les contrôler afin d'identifier si des inégalités persistent entre les différents groupes migratoires.

En nous appuyant sur la typologie des trajectoires de formations post-obligatoires, produite par l'application de la méthode de l'appariement optimal et du *clustering* sur la base de données TREE (2001 à 2007), nous observons en premier lieu que les natifs empruntent dans environ trois quarts des cas les types de trajectoires qui passent par une formation professionnelle du secondaire II pour ensuite s'insérer sur le marché de l'emploi (ou continuer par une formation tertiaire dans quelques rares cas). Les natifs empruntent également dans environ un quart des cas un des types de trajectoires qui mène vers une formation tertiaire générale en passant par une formation générale au secondaire II. En comparaison, les Italiens et Espagnols empruntent davantage les types de trajectoires qui passent par une formation professionnelle (avec une surreprésentation au sein des trajectoires continues « FP-EM » et retardataires « ST-FP-EM »). Ils empruntent également dans une moindre mesure les trajectoires générales mais ceux qui atteignent les formations tertiaires générales le font davantage par le type continu « FG-TG ». Les ex-Yougoslaves et Albanais ainsi que les Portugais et Turcs sont largement surreprésentés au sein des trajectoires professionnelles, d'autant plus au sein des types considérés comme problématiques (ST-FP-EM et FP-EM/NN) et sous-représentés au sein des trajectoires de formations générales. Les immigrés, de par leur arrivée en cours de route au sein du



système éducatif suisse, se retrouvent dans une écrasante majorité au sein des trajectoires de formations professionnelles et plus particulièrement au sein du type de trajectoire retardataire « ST-FP-EM ». Ils empruntent donc très peu les trajectoires générales qui mènent vers les formations tertiaires générales. Finalement, les descendants d'immigrés d'autres origines ainsi que les individus ayant un parent natif et un parent immigré empruntent les différentes trajectoires de formations dans des proportions similaires aux natifs (notons tout de même une légère surreprésentation au sein du type retardataire « ST-FP-EM »). Ainsi, le système éducatif suisse peut donc être bel et bien considéré comme inégalitaire par rapport au niveau de formation obtenu mais aussi lorsque l'on s'intéresse aux chemins empruntés pour atteindre ces niveaux de formation. Les ex-Yougoslaves, Albanais, Portugais et Turcs sont dans une situation difficile étant donné qu'ils n'ont pas accédé à une certaine mobilité scolaire cela malgré le fait qu'ils sont nés en Suisse, dans la grande majorité des cas, ou arrivés avant l'âge de 10 ans.

Cependant, certaines différences entre les groupes migratoires, comme par exemple des différences notables de niveau socio-économiques ou de surreprésentation au sein des filières basses, peuvent expliquer en partie leur surreprésentation au sein des types de trajectoires discontinus qui mènent vers des formations courtes (et parfois vers une non-certification sept ans après la fin de la scolarité obligatoire). Il nous semble donc fondamental de prendre en considération les principaux facteurs, tirés de l'enquête PISA 2000, qui diffèrent selon l'origine migratoire et qui influencent les types de parcours empruntés. Les facteurs retenus sont d'ordre individuel (genre et compétence en lecture à la fin de la scolarité obligatoire), familial (niveau de formation et socio-économique des parents, taille de la fratrie) et institutionnels/structurels (type de filière du secondaire I et région linguistique). Lorsque nous contrôlons ces facteurs, nous observons que les différences relatives de fréquentation des différents types de trajectoires de formations entre les natifs et les Italiens et Espagnols disparaissent à l'exception d'une surreprésentation des Italiens et Espagnols au sein de la « voie royale » (FG-TG). Ainsi, toutes choses égales par ailleurs, les Italiens et Espagnols empruntent davantage le type de trajectoires qui mène directement vers les diplômes universitaires grandement valorisés socialement. Les ex-Yougoslaves et Albanais sont sous-représentés au sein des trajectoires professionnelles continues (FP-EM), au sein des trajectoires professionnelles en retard (ST-FP-EM). Ils sont également surreprésentés au sein des trajectoires ponctuées d'inactivité (FP-EM/NN) et, à la fois, au sein de la « voie royale » (FG-TG). Le cas des ex-Yougoslaves et Albanais est donc fortement polarisé. Lorsqu'ils entreprennent une formation professionnelle, ils empruntent davantage, par rapport aux natifs ayant des caractéristiques similaires, des formations professionnelles courtes (trois ans ou moins) qui mènent, pour une part importante d'entre eux, vers une non-certification et vers une insertion problématique sur le marché du travail. Au contraire, lorsqu'ils entreprennent une formation générale du secondaire II, ils empruntent davantage la « voie royale » qui mène directement vers les formations universitaires. Ainsi, une partie d'entre eux semble être confinée au bas de l'échelle sociale alors que l'autre partie, au contraire, a une plus grande mobilité scolaire par rapport aux natifs (toutes choses égales par ailleurs). Les Portugais et Turcs se retrouvent dans une moindre mesure au sein du type de trajectoires professionnelles continues (FP-EM) et davantage au sein des deux types professionnels discontinus et problématiques (ST-FP-EM ; FP-EM/NN). Ils semblent donc rencontrer davantage de difficultés en comparaison avec les natifs. Ainsi, une partie des ex-Yougoslaves, Albanais, Portugais et Turcs subissent probablement les effets de discriminations ou d'une pénalité ethnique lors de la recherche d'une place d'apprentissage ou d'un emploi alors même qu'ils sont majoritairement orientés vers les formations professionnelles au sein du système à filières. Nous pouvons alors affirmer que les parcours scolaires sont bel et bien polarisés en Suisse, en tout cas pour

certaines groupes migratoires, à l'égal de ce qui est observé en Allemagne (Luthra, 2010; Tucci, 2010; Zimmermann, 2019). Nous pourrions même affirmer qu'il est polarisé au sein d'un groupe migratoire, les ex-Yougoslaves et Albanais, soit qu'une partie rencontre des difficultés alors que l'autre emprunte la « voie royale ». Il existe donc probablement une hétérogénéité au sein du groupe observé, entre ceux qui réussissent à atteindre un haut niveau de formation et ceux qui entreprennent des formations professionnelles avec un risque marqué de parcours discontinu et de non-certification. Les raisons de cette polarisation doivent être recherchées dans les configurations et interactions entre plusieurs caractéristiques et niveaux sociologiques distincts, ce que nous tentons de faire dans la partie qualitative de cette thèse. Ainsi, à l'égal de ce qu'ont fait Zhou et Xiong (2005), soit la déconstruction de la réussite scolaire des Asiatiques aux États-Unis en plusieurs cas hétérogènes, dont le résultat du processus d'assimilation est divers et dépendant de l'interaction entre l'individu, la famille, la communauté et les facteurs sociétaux, il faut déconstruire la situation scolaire problématique des descendants d'immigrés albanophones d'ex-Yougoslavie afin d'identifier ce qui entraîne des difficultés scolaires ou au contraire les cas de réussite scolaire.

Au vu des résultats présentés précédemment, le cas de la seconde génération d'ex-Yougoslavie et d'Albanie en Suisse nous paraît d'un grand intérêt. Au sein d'une même catégorie migratoire, nous pouvons étudier à la fois ceux qui empruntent davantage des trajectoires discontinues de mobilité descendante, qui entreprennent des formations peu valorisées, qui mènent quelques fois vers une non-certification et/ou vers une insertion problématique sur le marché de l'emploi, et, à la fois, ceux qui empruntent dans une plus large mesure des trajectoires continues ascendantes, qui passent par des formations générales exigeantes et qui entreprennent ensuite des formations universitaires.

L'identification des principales variables pertinentes qui viennent influencer les trajectoires de formations post-obligatoires nous apporte quelques éléments de réponse. Ainsi, certaines caractéristiques d'ordre individuel (tel que le genre, les aspirations professionnelles à long terme ou les performances scolaires), d'ordre familial (tel le niveau socio-économique et le capital culture) et relatives au système éducatif suisse (tel que la structure du système éducatif suisse, en particulier l'orientation au sein de filières, les différences régionales) ont un impact non négligeable sur les parcours de formations et sur le niveau et le type de formation obtenu. Luthra (2010), qui compare le niveau de formation atteint selon l'origine migratoire en Allemagne, obtient des résultats similaires, c'est-à-dire un plus grande mobilité des descendants d'immigrés en général, mais aussi une répartition en « U » des descendants de Turcs, Ibériques et Grecs. En comparaison avec les natifs, ces derniers ont à la fois davantage de chances d'obtenir un niveau de formation bas et à la fois davantage de chances d'atteindre les formations universitaires. L'auteur émet l'hypothèse que cette répartition est due au fait que les parents ont des aspirations très élevées mais qu'ils ne disposent pas toujours des informations et des connaissances nécessaires lors des moments d'orientation et de choix. Il serait donc intéressant de comprendre plus en détails comment les caractéristiques individuelles modèlent les trajectoires de formations. Quel est l'impact des aspirations (de formation ou professionnelles) du jeune, de ses performances scolaires, de ses capacités de mobilisation des ressources et de résilience, de sa motivation ? Comment les conditions de vie au sein de la famille, les membres de la famille et de la communauté (et donc les connaissances dont ils disposent), l'éducation et les valeurs familiales ou encore l'histoire familiale impactent sur les trajectoires scolaires et plus spécifiquement sur les choix lors des moments de bifurcation ? Comment et par quels mécanismes le système scolaire suisse, les enseignants et les acteurs éducatifs influencent, ou définissent même quelques fois, les choix et les types de trajectoires empruntés ? Finalement, nous nous interrogeons sur les résultats de l'interaction et de l'interdépendance entre ces trois dimensions. Dans la partie suivante, nous apportons plusieurs

éléments de réponse à ces questions fondamentales sur les parcours scolaires et au final sur les places qu'occupent les descendants d'immigrés d'ex-Yougoslavie et d'Albanie au sein de la société suisse. Nous tenterons alors d'apporter des éléments explicatifs de la répartition en « U », de la polarisation scolaire au sein même de la catégorie des descendants d'immigrés d'ex-Yougoslavie et d'Albanie.

## **7. La construction des inégalités de parcours scolaires. Le cas des descendants d'immigrés albanophones d'Ex-Yougoslavie dans les cantons de Genève et Vaud**

Dans cette partie, nous analysons les données qualitatives afin d'expliquer ce qui fait qu'un individu emprunte un type de trajectoire donné plutôt qu'un autre. Pour cela, nous portons notre attention sur l'impact des différentes configurations des trois dimensions d'analyse, soit les dimensions individuelles, familiales et institutionnelles tout au long des parcours scolaires. Nous portons une attention toute particulière aux premiers moments de choix au sein du système de formation, soit le passage entre le secondaire I et le secondaire II, mais également aux autres moments (notamment lors de réorientations) qui constituent les articulations des parcours scolaires, les points de bifurcation, les croisements entre plusieurs chemins possibles. De plus, nous portons également notre attention sur les raisons qui font qu'une formation choisie ou entreprise puisse se finaliser ou au contraire s'interrompre. Pour cela, nous observons premièrement au niveau individuel a) les performances scolaires (auto-déclarées et évaluées selon la filière fréquentée au secondaire I), b) les aspirations scolaires et professionnelles (et leur évolution tout au long du parcours), c) les attitudes et opinions relatives à l'école et la formation en générale, et d) les stratégies de mobilisation des ressources (scolaire ou en capital social). Nous observons également trois aspects de la dimension familiale (qui ressortent au sein des récits des jeunes), soit a) les aspirations éducatives et professionnelles des parents et des membres de la famille relatives aux jeunes, b) le soutien fourni par les membres de la famille (ou grâce à eux), et c) la configuration familiale, le capital économique et culturel des parents et de la famille (qui déterminent les conditions de vie et d'éducation au sein de la famille). Finalement, nous nous intéressons à différents éléments relatifs à la dimension institutionnelle et au contexte de scolarisation, principalement a) l'impact de l'organisation ou de la structure du système d'enseignement, de l'orientation au sein du système à filières sur les opportunités de formation et sur la formation des normes scolaires, b) l'influence des professeurs et agents institutionnels (aussi bien l'influence des conseillers d'orientation que des agents d'autres institutions comme par exemple les travailleurs sociaux) tout au long du parcours, et c) l'impact de la discrimination (ressentie par les jeunes ou réelle ; basée sur l'origine sociale, ethnique, sur les status juridiques ou autres) au sein du système d'enseignement et dans une plus large mesure au sein des contextes de vie.

Ces trois dimensions constituent ainsi des lunettes analytiques qui permettent d'identifier de manière théorique ce qui influence les parcours de formations. Cependant, nous sommes tout à fait conscients que ces trois dimensions sont liées et sont interdépendantes par des processus d'influences mutuelles. Par exemple, l'aspiration scolaire d'un individu est influencée par le contexte familial et institutionnel au sein desquels il évolue, et parallèlement, les contextes familiaux (par exemple les aspirations scolaires des parents sur leur enfant) et institutionnels (par exemple les encouragements des acteurs institutionnels) sont influencés par les aspirations scolaires individuelles. Notre objectif est donc également de mettre en lumière les liens, les interactions et les interdépendances qui existent entre ces différentes dimensions. De plus, certaines caractéristiques, comme par exemple le fait de ne pas parler le français lors du début de la scolarisation ou encore le fait d'avoir des parents peu formés, sont communes à plusieurs individus qui ont cependant des parcours antagonistes. Ainsi, une même caractéristique, une même réalité sociale, une même condition de vie peuvent avoir un impact différent sur les parcours post-obligatoires. Les déterminants des parcours doivent être approchés par la complexité, par la prise en considération des effets cumulatifs et/ou compensatoires, et donc par

les interactions et interdépendances. Nous rejoignons donc ici l'idée d'*agency* au sein des structures, au sein des chemins ou canaux proposés par l'institution scolaire (Heckhausen & Buchmann, 2018).

Notre stratégie d'analyse des données qualitatives consiste, dans un premier temps, à situer les parcours des jeunes descendants d'immigrés albanophones d'ex-Yougoslavie au sein de la typologie des trajectoires de formations que nous avons réalisée sur la base des données longitudinales TREE. Pour cela, nous reconstruisons les parcours des interviewés (les séquences) en se basant principalement sur les informations récoltées grâce au calendrier de vie LIVES et en utilisant les mêmes états qu'au sein de la typologie quantitative. Puis, nous introduisons les séquences individuelles des 50 participants à l'enquête qualitative au sein de la base de données quantitative et réalisons une nouvelle fois l'analyse des séquences. Afin que la création des clusters ne soit pas influencée par l'ajout des 50 parcours de l'enquête qualitative, nous les pondérons à une valeur proche de zéro. Nous pouvons alors identifier chaque cas de l'enquête qualitative au sein de la typologie quantitative. Afin d'accroître la pertinence et la validité de cette démarche de liaison entre les données quantitatives et les cas qualitatifs, nous évaluons si le parcours de formations de chaque interviewé correspond bien à la typologie dans laquelle il est classé et reclassons certains cas.<sup>183</sup> Au final, les individus interviewés sont considérés comme des représentants du type de parcours scolaire qu'ils empruntent. Les parcours individuels sont présentés sous la forme de récit de vie réorganisés et commentés ou comme des mini portraits sociologiques (Demazière & Dubar, 1997; Schultheis et al., 2009). Un portrait sociologique offre une perspective analytique transversale et temporelle qui permet de penser ensemble des domaines de pratiques différenciés (famille, éducation, école, pratiques des professeurs, normes, etc.) ce qui est adapté à notre approche théorique. D'un point de vue heuristique, ce genre de démarche permet de penser les interdépendances qui se nouent entre les pratiques sociales et les différents champs sociaux à l'échelle d'un individu (Schultheis et al., 2009).

Dans la Figure 24, nous observons la représentation des trajectoires individuelles de formation post-obligatoire<sup>184</sup> des 50 participants à l'enquête qualitative au sein de la typologie quantitative introduite dans le chapitre précédent. Nous observons en premier lieu que certains types de trajectoires peu empruntées en Suisse (FP-EM/NN ; FG-EM-TG ; FG-ST-TG) sont représentés par un nombre très limité de cas de l'enquête qualitative. Ceci est principalement dû au fait que l'échantillonnage qualitatif ne s'appuie pas sur la typologie des trajectoires de formations post-obligatoires. L'échantillonnage des interviewés ne s'appuie pas sur la typologie quantitative. Les différences de fréquentation des formations professionnelles entre les cantons francophones et la moyenne suisse peuvent également être avancées. De plus, nous observons que certaines trajectoires individuelles comportent des données manquantes sur une ou plusieurs années à la fin de la séquence ce qui s'explique par le fait que certains interviewés n'ont pas encore atteint l'âge de 22-23 ans (soit

---

<sup>183</sup> Les cas individuels reclassés sont les suivants. Un homme (Naimi, première séquence individuelle de type « FP-EM » au sein de la Figure 24) qui a réalisé la majorité de sa scolarité dans le canton de Vaud avant de retourner faire son gymnase au Kosovo, puis de revenir en Suisse afin de travailler. Le diplôme obtenu au Kosovo n'a pas été reconnu en Suisse, il se retrouve alors sans diplôme post-obligatoire reconnu à travailler sur les chantiers. Puis, deux femmes (Erina et Lejla, respectivement la deuxième et la cinquième séquence du type « FG-TG » au sein de la Figure 24) qui ont obtenu une maturité professionnelle et entrepris une formation en Haute école après la 7<sup>ème</sup> année post-obligatoire (Erina) ou entrepris les démarches pour réaliser une formation en Haute école (Lejla).

<sup>184</sup> Soit des séquences de t1 à t7, de la 1<sup>ère</sup> à la 7<sup>ème</sup> années après la fin de la scolarité obligatoire. Notons que nous avons défini la fin de la scolarité obligatoire de manière identique à l'enquête PISA/TREE, soit comme étant la dernière année fréquentée au sein de la scolarité obligatoire. Ainsi, cela ne signifie pas nécessairement que le jeune a finalisé la 9<sup>ème</sup> année (11<sup>ème</sup> année Harnos) dans le cas où le jeune quitte l'école obligatoire par exemple suite à un renvoi.

sept années après la fin de la scolarité obligatoire). Ainsi, nous manquons probablement dans certains cas des réorientations tardives qui feraient que certains cas se retrouvent par la suite au sein d'un autre type de trajectoires. Pour éviter cela, il aurait fallu interviewer des individus plus âgés, entre 23 et 28 ans, ce qui aurait cependant introduit une contrainte supplémentaire à la réalisation de l'enquête qualitative. Les connexions entre les deux corpus de données comportent donc certaines limites qu'il faut prendre en compte.

Afin de ne pas se retrouver avec un type de trajectoire de formation représenté par un ou deux individus de l'enquête qualitative, nous avons dû procéder à des regroupements entre plusieurs types de trajectoires. Nous retenons ainsi quatre types de trajectoires de formations dans l'analyse qualitative. Nous retrouvons les types « Formation professionnelle puis emploi » (FP-EM) et « Formation générale puis tertiaire général » (FG-TG) qui disposaient d'effectifs suffisants (16 individus au sein de chaque type). Ensuite, nous avons regroupé les trajectoires de formations professionnelles discontinues (« formations professionnelles discontinues » - FP discontinus). Finalement, nous avons regroupé les trajectoires de la formation professionnelle qui mènent au tertiaire général (FP-TG), les trajectoires générales ponctuées d'emploi (FG-EM-TG) ou de solution transitoire (FG-ST-TG) au sein d'un seul type que nous avons nommé par « Atypique vers FG ».<sup>185</sup> La répartition des cas au sein des quatre types de trajectoires post-obligatoires (Voir Figure 25) constitue notre point de départ de l'analyse des entretiens. Les noms fictifs des participants sont indiqués à droite de leur trajectoire de formation.

Notons qu'étant donné que cette étude se limite à un cas particulier et que l'échantillon ne peut être considéré comme étant représentatif des descendants d'ex-Yougoslavie en Suisse, notre approche permet d'identifier certains mécanismes et leur impact sur la construction des parcours de formations. De plus, souvenons-nous que les systèmes éducatifs et les parcours de formations des jeunes dans les cantons de Genève et Vaud sont particuliers par rapport à la moyenne suisse (voir chapitre 4.1).

Dans les parties suivantes, nous abordons donc successivement ce qui influence les parcours de formations pour chacun des quatre types de trajectoires en prenant en compte la dimension temporelle et multidimensionnelles des vies individuelles. Ces analyses permettent d'identifier, en tout cas en partie, comment se construisent les inégalités de parcours scolaires. Notre objectif est de mettre en avant certaines tendances que nous illustrons par des mini-portraits sociologiques qui reprennent des extraits de récits de vie, par la description des parcours de vie des interviewés.

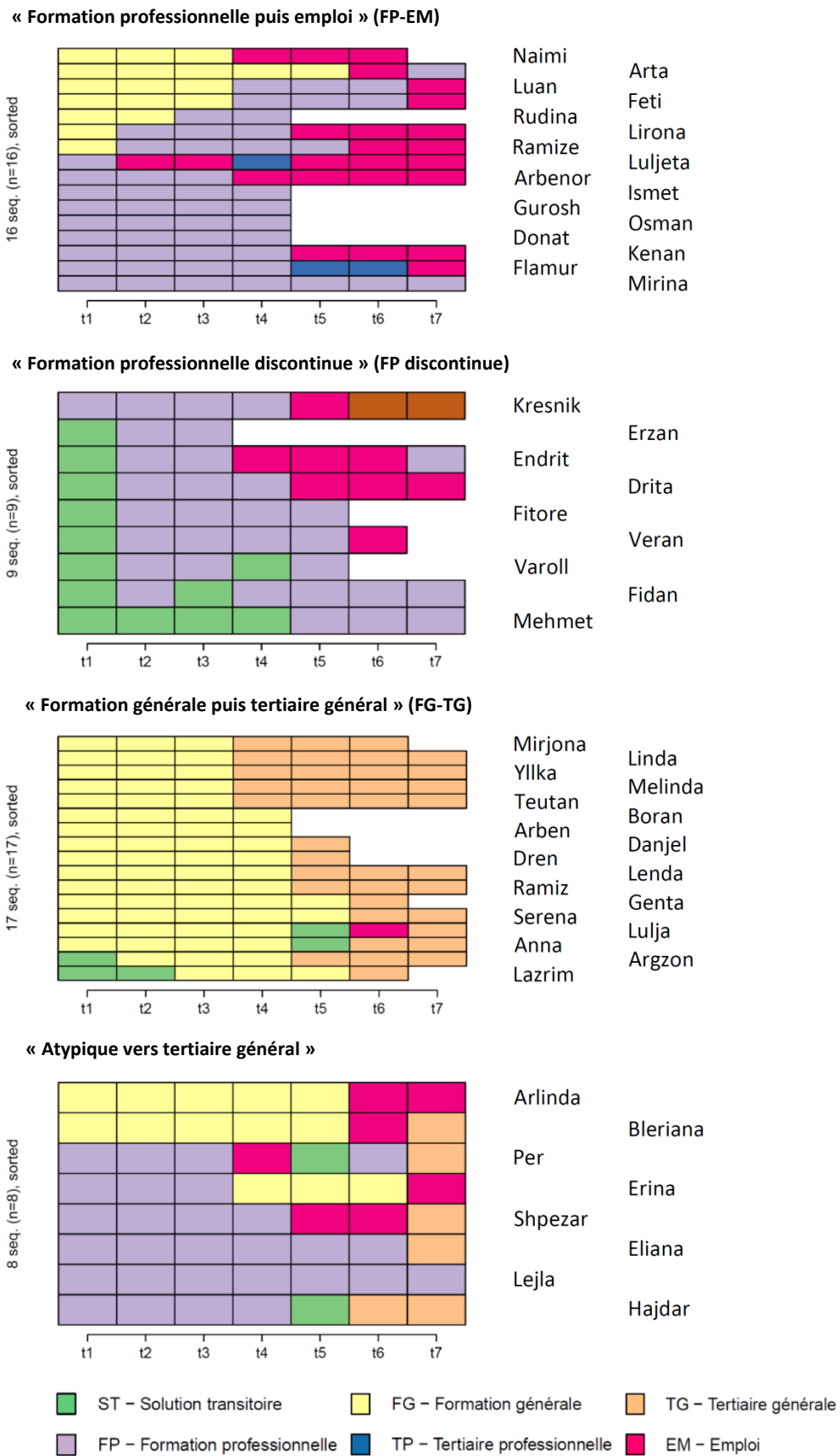
---

<sup>185</sup> Par la suite, nous avons encore contrôlé la pertinence de ces regroupements en comparant les parcours scolaires des individus au sein de chaque type. À ce moment là, nous avons déplacé un cas (Anna) du type « Atypique vers le tertiaire général » au type « Formation générale, tertiaire générale ». Ainsi, le groupe Atypique vers le tertiaire général comprend les individus qui n'ont pas obtenu de maturité gymnasiale, au contraire de tous les individus au sein du type « Formation générale, tertiaire général ».

**Figure 24 : Répartition des interviewés au sein des sept types de parcours scolaires post-obligatoires**



**Figure 25 : Répartition des interviewés au sein des quatre types de parcours scolaires post-obligatoires**

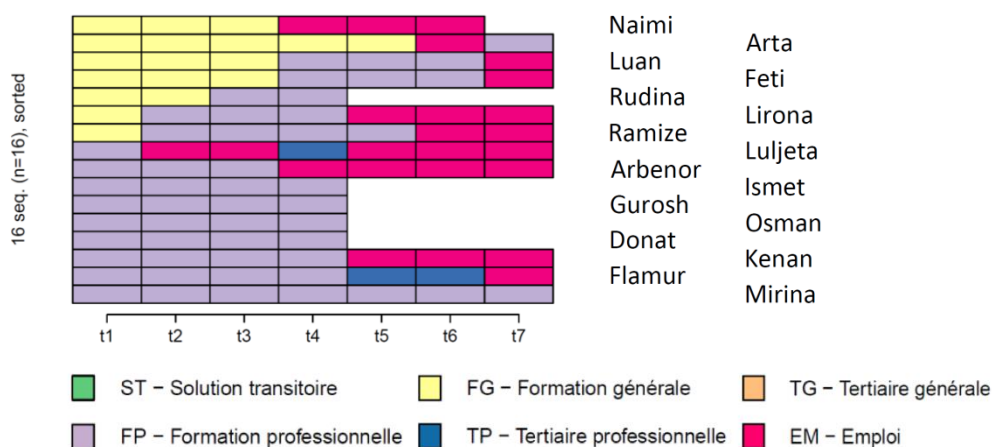




## 7.1. Les parcours de formations professionnelles puis d'emploi

Au sein du premier type de parcours post-obligatoire, intitulé « formation professionnelle puis emploi » (FP-EM), nous retrouvons les jeunes ayant entrepris (mais pas nécessairement finalisé dans tous les cas) une formation professionnelle duale ou en école<sup>186</sup>. Nous pouvons aisément observer, au sein de la Figure 26, plusieurs types de parcours post-obligatoires. Premièrement, la majorité des interviewés (9/16) entreprend directement une formation professionnelle et travaille par la suite, soit les séquences huit à seize (comptabilisé du haut vers le bas, de Luljeta à Mirina) sur la Figure 26. Parmi ces individus, deux ont entrepris une formation tertiaire professionnelle représentée en bleu (une seule l'a finalisée). Deuxièmement, d'autres jeunes (les séquences deux à sept, d'Arta à Ramize) entreprennent une formation générale du secondaire II pour ensuite se réorienter (souvent suite à un échec) vers une formation professionnelle.

Figure 26 : Trajectoires post-obligatoires de type « formation professionnelle puis emploi »



En plus des trajectoires de formations, nous pouvons observer quelques caractéristiques des parcours de formations de ces jeunes (voir Tableau 18). Premièrement, nous voyons que la fréquentation de la filière pré-gymnasiale est liée au niveau de formation des parents, réalité largement mis en avant au sein de la littérature. Les quatre jeunes ayant au moins un parent gymnasien ou ayant réalisé une formation du tertiaire ont fréquenté la filière pré-gymnasiale du secondaire I.

Deuxièmement, parmi ces 16 cas, six ont fréquenté la filière pré-gymnasiale et neuf ont fréquenté les filières basiques ou étendues (une personne, Naimi, était au Kosovo pendant le secondaire I). Une partie de ces jeunes entreprend donc une formation professionnelle (directement ou souvent suite à une réorientation) alors qu'ils avaient fréquenté la filière pré-gymnasiale du secondaire I. Ces cas ne sont pas des exceptions en Suisse étant donné que plus de 50% des jeunes ayant fréquenté la filière pré-gymnasiale sont en formation professionnelle deux ans après la fin de la scolarité obligatoire (OFS, 2003). De plus, l'accès à certains types d'apprentissages duals qui requièrent

<sup>186</sup> Naimi (1<sup>ère</sup> trajectoire de la Figure 26) n'a pas entrepris de formation professionnelle contrairement aux autres individus classés au sein du même type de trajectoire post-obligatoire. Il a obtenu un baccalauréat au Kosovo qui n'est pas reconnu en Suisse et peut donc être considéré comme sans formation post-obligatoire reconnue. Ainsi, il se distingue clairement des autres jeunes ayant obtenu une formation générale du secondaire II étant donné que son diplôme ne permet pas d'accéder à d'autres types de formations générales du niveau tertiaire. Son parcours atypique n'est pas présenté au sein de ce travail.

un niveau d'exigences scolaires élevé<sup>187</sup> est largement restreint pour les élèves ayant fréquenté la filière du secondaire I à exigences la plus basse (Stalder, 2011). Le pouvoir structurant de la filière fréquentée à la fin de la scolarité obligatoire sur le type de certification post-obligatoire semble également se confirmer par le fait que la tendance inverse (soit le fait d'atteindre une formation générale en venant d'une filière basique ou étendue) ne s'observer quasiment pas (Gomensoro & Bolzman, 2016b). Le lien entre la filière du secondaire I et le type de certificat du post-obligatoire se confirme également chez les jeunes ayant une trajectoire de type « FP-EM ». Parmi les quatre personnes ayant fréquenté la filière basique, trois ont obtenu un CFC technique/manuel en entreprise (niveau d'exigences intellectuelles entre deux et quatre sur une échelle de un à six, six étant le maximum ; (Stalder, 2011)) et un a obtenu une formation d'un an en gestion de fortune. Parmi les cinq ayant fréquenté la filière étendue, un seul a fait un CFC commercial en école, le reste a réalisé un CFC en entreprise (assistante dentaire, assistante en pharmacie, logisticien soit des métiers d'apprentissage ayant un niveau d'exigences intellectuelles de 3/6 ; (Stalder, 2011)). Parmi les six jeunes en filière pré-gymnasiale du secondaire I, cinq ont réalisé une formation commerciale en école (CFC ou maturité professionnelle soit des apprentissages ayant un niveau d'exigences intellectuelles de 6/6 ; (Stalder, 2011)) et un n'a pas obtenu de certification du post-obligatoire. À première vue, les types de certification obtenus par les individus au sein de cette première typologie de trajectoire sont donc divers mais largement liés au type de filière fréquentée à la fin de la scolarité obligatoire et au niveau de formation des parents. Au final, dix jeunes sont titulaires d'un CFC (dont sept dual et trois en école), deux sont encore en apprentissage, deux ont obtenu une maturité professionnelle, un a obtenu un diplôme dans une école privée et deux n'ont pas de certification du post-obligatoire acquise en Suisse.

Troisièmement, nous observons également que le niveau de formation des parents (diplôme acquis en Suisse ou au pays d'origine) a tendance à être bas et que les emplois occupés par ces derniers se situent en bas de l'échelle sociale. Parmi les 16 jeunes, seul quatre ont un parent ayant atteint le gymnase ou une formation de niveau tertiaire et seul trois jeunes ont un parent indépendant, ouvrier qualifié ou employé qualifié (le reste a des parents employés non qualifiés, inactifs ou à l'assurance sociale).

L'analyse des récits de vie des individus ayant un parcours de type « FP-EM » permet d'identifier certaines tendances relatives aux dimensions individuelles, familiales, institutionnelles, ou relatives à des combinaisons et interrelations entre ces dimensions, qui font que ces jeunes réalisent une formation professionnelle directement après la fin de la scolarité obligatoire ou à la suite d'une réorientation d'une formation générale vers une formation professionnelle. Dans les parties suivantes, nous introduisons plusieurs types de logiques et configurations liées à ce type de parcours scolaire.

---

<sup>187</sup> Par exemple, les apprentissages d'employé de commerce, de droguiste, opticien, dessinateur en génie civil ou en bâtiment, polymécanicien, etc. (Stalder, 2011).

**Tableau 18 : Caractéristiques des interviewés aux parcours de formations professionnelles puis d'emploi**

| Prénom fictif  | Genre | Canton | Age lors de l'entretien | Age à l'arrivée en Suisse | Type de migration | Nombre d'années avec un statut juridique précaire (N ; F ; sans permis) | Age d'obtention de la nationalité suisse | Filière fréquentée lors de la dernière année du post-obligatoire | Plus haut diplôme obtenu ou formation en cours | Niveau de formation du père | Niveau de formation de la mère | Emploi du père (lors de l'entretien) | Emploi de la mère (lors de l'entretien)      | Rang et taille de la fratrie (1=aînée) |
|----------------|-------|--------|-------------------------|---------------------------|-------------------|---|--|--|--|-----------------------------|--------------------------------|--------------------------------------|--|--|
| <b>Arbenor</b> | H     | Genève | 24                      | 3                         | Asile             | 0   | Étranger                                 | Basique  | CFC Ferblantier (dual)                         | -                           | -                              | Ouvrier non qualifié                 | Inactive                                     | 2/2                                    |
| <b>Arta</b>    | F     | Vaud   | 23                      | 10                        | Asile             | 8   | 19                                       | Pré-gymnasiale   | Matu. pro. Commerciale (école)                 | Pas de scolarisation        | Pas de scolarisation           | Décédé                               | Inactive                                     | 5/5                                    |
| <b>Donat</b>   | F     | Genève | 19                      | 0                         | Asile             | 8   | 16                                       | Pré-gymnasiale   | CFC Commercial (école)                         | Secondaire pro. (K)         | Gymnase (K)                    | Vendeur                              | Inactive                                     | 1/4                                    |
| <b>Feti</b>    | F     | Vaud   | 24                      | 0                         | Saisonnier        | 0   | 19                                       | Étendue  | CFC Assistante dentaire (dual)                 | Secondaire pro. (K)         | Primaire (K)                   | Ouvrier non qualifié                 | Femme de ménage                              | 2/3                                    |
| <b>Flamur</b>  | H     | Vaud   | 25                      | 3                         | Asile             | 13  | 16                                       | Basique  | CFC Polymécanicien (dual)                      | Secondaire pro. (K)         | Secondaire pro. (K)            | Chauffeur                            | Assurance invalidité                         | 2/4                                    |
| <b>Gurosh</b>  | H     | Vaud   | 20                      | 0                         | Asile             | 0   | 11                                       | Étendue  | CFC Commercial (école)                         | Primaire (K)                | Secondaire pro. (K)            | Ouvrier non qualifié                 | Employée non qualifiée service à la personne | 2/3                                    |
| <b>Ismet</b>   | H     | Vaud   | 18                      | 0                         | Asile             | 0   | 9  | Basique  | CFC Vitrier (dual)                             | Secondaire pro. (K)         | Obligatoire                    | Employé qualifié                     | Employée non qualifiée                       | 1/4                                    |
| <b>Kenan</b>   | H     | Genève | 23                      | 0                         | Asile             | 0   | 10                                       | Étendue  | CFC Logisticien (dual)                         | Secondaire pro. (K)         | Secondaire pro. (K)            | Employé non qualifié                 | Employée non qualifiée                       | 1/2                                    |
| <b>Lirona</b>  | F     | Vaud   | 24                      | 3                         | Économique        | 0   | 18                                       | Pré-gymnasiale   | CFC Commercial (école)                         | Primaire (K)                | Tertiaire (K)                  | Employé non qualifié                 | Femme de ménage                              | 3/6                                    |

| Prénom fictif | Genre | Canton | Age lors de l'entretien | Age à l'arrivée en Suisse | Type de migration | Nombre d'années avec un statut juridique précaire (N ; F ; sans permis) | Age d'obtention de la nationalité suisse | Filière fréquentée lors de la dernière année du post-obligatoire | Plus haut diplôme obtenu ou formation en cours | Niveau de formation du père | Niveau de formation de la mère | Emploi du père (lors de l'entretien) | Emploi de la mère (lors de l'entretien) | Rang et taille de la fratrie (1=aînée) |
|---------------|-------|--------|-------------------------|---------------------------|-------------------|---|--|--|--|-----------------------------|--------------------------------|--------------------------------------|---|--|
| Luan          | H     | Genève | 25                      | 5                         | Asile             | 13  | 22                                       | Pré-gymnasiale   | Matu. pro. Commerciale (école)                 | Secondaire pro. (K)         | Primaire (K)                   | Ouvrier qualifié                     | Assurance invalidité                    | 1/2                                    |
| Luljeta       | F     | Vaud   | 23                      | 0                         | Saisonnier        | 0   | 9  | Basique  | Diplôme privé bancaire (1 an)                  | Obligatoire (K)             | Obligatoire (K)                | Assurance invalidité                 | Inactive                                | 5/5                                    |
| Mirina        | F     | Vaud   | 24                      | 2                         | Saisonnier        | 0   | Étranger                                 | Pré-gymnasiale   | Sans formation post-obl.                       | Tertiaire (K)               | Tertiaire (K)                  | Ouvrier non qualifié                 | Femme de ménage                         | 3/4                                    |
| Naimi         | H     | Genève | 20                      | 2                         | Asile             | 15  | Étranger                                 | (Kosovo)   | Matu. gym. (Kosovo)                            | Obligatoire (K)             | Obligatoire (K)                | Inactif au Kosovo                    | Inactive au Kosovo                      | 1/3                                    |
| Osman         | H     | Genève | 19                      | 2                         | Asile             | 7   | 12                                       | Pré-gymnasiale   | CFC Commercial (école)                         | Tertiaire (K)               | Primaire (K)                   | Employé non qualifié                 | Employée non qualifiée                  | 3/3                                    |
| Ramize        | F     | Genève | 21                      | 2                         | Saisonnier        | 0   | Étranger                                 | Étendue  | CFC Assistante en pharmacie (dual)             | Primaire (K)                | Primaire (K)                   | Ouvrier non qualifié                 | Inactive                                | 1/2                                    |
| Rudina        | F     | Genève | 19                      | 0                         | Saisonnier        | 0   | Étranger                                 | Étendue  | CFC Assistante en pharmacie (dual)             | Obligatoire (K)             | Primaire (K)                   | Indépendant dans le bâtiment         | Vendeuse                                | 1/3                                    |

### **7.1.1. Un investissement modéré dans les études et des aspirations hésitantes : un terrain propice aux influences institutionnelles, familiales et du groupe de pairs**

Les parcours post-obligatoires de certains jeunes de type « FP-EM » (soit Feti, Gurosh, Kenan, Lirona, Mirina, Ramize et Rudina ; voir Tableau 19), sont largement liés à une volonté d'investissement modéré dans les études (qui se situe entre la volonté de s'investir dans les études longues et difficiles et la volonté de ne pas s'investir du tout), de réalisation d'une formation qui leur permette d'accéder relativement rapidement à l'emploi, tout en ne sachant pas clairement et distinctement quelle formation entreprendre. Ils se disent ne pas être fait pour les longues études (le gymnase) très tôt dans leur parcours (et d'autant plus, suite à une tentative manquée de réalisation d'une formation générale) et désirent alors obtenir un diplôme professionnel (en entreprise ou plus rarement en école) qui leur permette d'occuper par la suite un travail « bien payé » afin d'atteindre un certain niveau d'indépendance financière, de contribuer au budget du foyer et/ou de dépasser la position sociale des parents. Le fait qu'ils aient des aspirations scolaires et professionnelles vagues (ils ne savaient pas trop quoi faire après le secondaire I, leur choix n'est pas arrêté) ou définies par la négative (ils savent qu'ils ne sont pas faits pour les études longues et qu'ils ne veulent pas réaliser une formation dévalorisée qui mène vers les métiers manuels, ouvriers, peu qualifiés, subalternes, mal rémunérés occupés par leurs parents) semble être un terrain propice aux influences familiales et institutionnelles. Les parents encouragent quelques fois à faire des études longues, ce qui va à l'encontre des opportunités de formations dont la plupart d'entre eux disposent réellement. Dans d'autres cas, les parents encouragent leurs enfants à faire de leur mieux selon les compétences scolaires et les opportunités de formation, tout en ne pouvant que peu aider concrètement leurs enfants dans la réalisation des tâches scolaires ou aux moments du choix. Quant aux influences institutionnelles, elles dépendent dans une large mesure de la filière fréquentée pendant le secondaire I et des performances scolaires, du comportement, de l'investissement scolaire (soit de la capacité à entreprendre une formation générale, scolaire ou « classique » dans le sens bourdieusien) de chaque élève. Les agents institutionnels tendent à encourager les jeunes en filière B à entreprendre une formation à leur porté, soit un apprentissage (dual ou en école) alors qu'ils encouragent les jeunes en filière A à continuer vers le gymnase même si cette option n'est pas envisagée par les jeunes.

Avant de nous pencher sur l'analyse d'extraits d'entretiens qui contribuent à l'explication des parcours de ces jeunes, il nous semble intéressant de mentionner rapidement quelques caractéristiques générales des 7 cas, soit Feti, Gurosh, Kenan, Lirona, Mirina, Ramize et Rudina (Voir Tableau 19). Sur les sept individus, deux réalisent ou ont réalisé un CFC en école de commerce, quatre un CFC en formation dual et un n'a pas obtenu de diplôme du post-obligatoire. Cinq ont fréquenté la filière B du secondaire I et deux ont fréquenté la filière A. De plus, notons que tous sont nés en Suisse ou arrivés avant le début de la pré-scolarité, qu'aucun jeune n'a vécu avec un permis précaire et que trois vivent dans le canton de Genève alors que quatre vivent dans le canton de Vaud. Concernant l'origine sociale, premièrement, le niveau de formation des parents, seuls deux ont au moins un parent universitaire (ces deux jeunes ont d'ailleurs fréquenté la filière pré-gymnasiale du secondaire I). Dans les autres cinq cas, les parents ont réalisé une formation professionnelle du post-obligatoire tout au plus (ces cinq jeunes ont fréquenté la filière B). Deuxièmement, nous observons que quasiment tous (à l'exception du père de Rudina qui est indépendant dans le bâtiment) occupent des places d'ouvriers/employés non qualifiés.

**Tableau 19 : Caractéristiques des interviewés aux parcours de formations professionnelles marqués par un investissement modéré dans les études et des aspirations hésitantes**

| Prénom fictif | Genre | Canton | Age lors de l'entretien | Age à l'arrivée en Suisse | Type de migration | Nombre d'années avec un statut juridique précaire (N ; F ; sans permis) | Age d'obtention de la nationalité suisse | Filière fréquentée lors de la dernière année du post-obligatoire | Plus haut diplôme obtenu ou formation en cours | Niveau de formation du père | Niveau de formation de la mère | Emploi du père (lors de l'entretien) | Emploi de la mère (lors de l'entretien)      | Rang et taille de la fratrie (1=ainée) |
|---------------|-------|--------|-------------------------|---------------------------|-------------------|---|--|--|--|-----------------------------|--------------------------------|--------------------------------------|--|--|
| <b>Feti</b>   | F     | Vaud   | 24                      | 0                         | Saisonnier        | 0   | 19                                       | Étendue  | CFC Assistante dentaire (dual)                 | Secondaire pro. (K)         | Primaire (K)                   | Ouvrier non qualifié                 | Femme de ménage                              | 2/3                                    |
| <b>Gurosh</b> | H     | Vaud   | 20                      | 0                         | Asile             | 0   | 11                                       | Étendue  | CFC Commercial (école)                         | Primaire (K)                | Secondaire pro. (K)            | Ouvrier non qualifié                 | Employée non qualifiée service à la personne | 2/3                                    |
| <b>Kenan</b>  | H     | Genève | 23                      | 0                         | Asile             | 0   | 10                                       | Étendue  | CFC Logisticien (dual)                         | Secondaire pro. (K)         | Secondaire pro. (K)            | Employé non qualifié                 | Employée non qualifiée                       | 1/2                                    |
| <b>Lirona</b> | F     | Vaud   | 24                      | 3                         | Économique        | 0   | 18                                       | Pré-gymnasiale   | CFC Commercial (école)                         | Primaire (K)                | Tertiaire (K)                  | Employé non qualifié                 | Femme de ménage                              | 3/6                                    |
| <b>Mirina</b> | F     | Vaud   | 24                      | 2                         | Saisonnier        | 0   | Étranger                                 | Pré-gymnasiale   | Sans formation post-obl.                       | Tertiaire (K)               | Tertiaire (K)                  | Ouvrier non qualifié                 | Femme de ménage                              | 3/4                                    |
| <b>Ramize</b> | F     | Genève | 21                      | 2                         | Saisonnier        | 0   | Étranger                                 | Étendue  | CFC Assistante en pharmacie (dual)             | Primaire (K)                | Primaire (K)                   | Ouvrier non qualifié                 | Inactive                                     | 1/2                                    |
| <b>Rudina</b> | F     | Genève | 19                      | 0                         | Saisonnier        | 0   | Étranger                                 | Étendue  | CFC Assistante en pharmacie (dual)             | Obligatoire (K)             | Primaire (K)                   | Indépendant dans le bâtiment         | Vendeuse                                     | 1/3                                    |

## ***Du début de la scolarisation à la première orientation au secondaire I***

La première partie des parcours scolaires de ces jeunes est rapidement ponctuée de difficultés, souvent cumulatives, qui ont plus ou moins affecté les conditions d'apprentissage, les compétences scolaires, les notes et par la suite la première orientation à la fin du degré primaire au sein des filières différenciées du secondaire I.

La première difficulté que nous avons identifiée est la maîtrise limitée du français des parents et de leurs enfants (principalement lors de la première année de scolarisation), ce qui peut avoir des répercussions sur les compétences scolaires par la suite. Certains enfants parlent peu ou pas du tout le français avant la première année de scolarisation étant donné que l'albanais est principalement employé au sein du foyer. Les parents désirent souvent transmettre l'albanais à leurs enfants et/ou ne maîtrisent quelques fois pas suffisamment le français (ce qui limite, nous le verront plus bas, le soutien scolaire concret qu'ils peuvent apporter à leurs enfants, leur connaissance du fonctionnement du système de formation suisse et les échanges avec les agents institutionnels). Mais cette volonté parentale ne constitue pas nécessairement un problème en soi, plus particulièrement lorsque les parents disposent de ressources linguistiques locales et un capital culturel élevé. Dans ce contexte, l'apprentissage du français lors de la première année peut constituer une épreuve et avoir des répercussions négatives à court, mais également à long terme, sur l'apprentissage et les résultats scolaires, et/ou également sur les relations entre pairs et les contextes de scolarisation. L'extrait de l'entretien de Rudina<sup>188</sup> permet d'illustrer l'impact des lacunes accumulées en français sur l'apprentissage scolaire alors même qu'elle affirme que ses parents l'ont aidée car ils maîtrisent parfaitement bien le français étant donné qu'ils sont arrivés jeunes en Suisse.<sup>189</sup> Cependant, nous ne pouvons évaluer la fréquence et la qualité du soutien parental. Étant donné le faible niveau de formation des parents, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'il aurait été limité dans le cas où Rudina avait entrepris des études générales ou tertiaires.

**Rudina** *Alors déjà, je me souviens que j'ai eu de la peine à apprendre à lire. Parce que je me trompais sur les « b », « p », euh tout ça. (...) après, il y avait la conjugaison ou les maths où j'y arrivais pas mais c'était surtout lire. (...) Je ne parlais pas beaucoup. Euh... comment dire... j'arrivais à me comprendre mais je ne parlais pas beaucoup le français non. (...)*

**Intervieweur** *Et quand tu, justement, quand t'avais des difficultés qui est-ce qui venait t'aider ou te soutenir?*

**Rudina** *Mes parents. (...) Parce que, vu qu'ils sont là depuis super longtemps, ils connaissent déjà les langues donc voilà.*

Dans le cas de Ramize,<sup>190</sup> le soutien scolaire de la part des parents est au contraire limité par à la fois une maîtrise limitée du français et à la fois par un capital scolaire limité.

**Intervieweur** *Quand il y avait quelque chose que tu ne comprenais pas pour une épreuve, quelqu'un t'aidait?*

---

<sup>188</sup> Rudina, femme de 19 ans, née en Suisse, étrangère, vivant dans le canton de Genève. Orientée en B au secondaire I, elle a entrepris un diplôme à l'ECG puis s'est réorientée vers un apprentissage (dual) d'assistante en pharmacie (CFC).

<sup>189</sup> Son père est arrivé dans l'année avant sa majorité et n'a pas entrepris de formation post-obligatoire en Suisse. Il a directement travaillé dans des métiers non qualifiés. Sa mère est arrivée à 15 ans en Suisse et n'a pas entrepris de formation, elle avait fini l'école primaire au Kosovo.

<sup>190</sup> Ramize, femme de 24 ans, née au Kosovo, arrivée à 2 ans, étrangère, vivant dans le canton de Genève. Orientée en A puis en B en 9<sup>ème</sup> année du secondaire I, elle a entrepris l'ECG pour ensuite faire un apprentissage (dual) d'assistante en pharmacie (CFC). Elle travaille en pharmacie lors de l'entretien.

**Ramize** *Je pouvais compter sur ma sœur, vu que mes parents voilà, ils parlaient français, ma mère parle très bien, mon père un peu moins, mais ce n'était pas sur eux que je pouvais compter pour faire mes devoirs.*

C'est également le cas de Lirona<sup>191</sup> qui affirme que les parents soutenaient ou contrôlaient sans pouvoir apporter de l'aide concrète dans les études.

**Intervieweur** *Et quand tu rencontrais des difficultés je sais pas, par exemple, quand il y avait des épreuves ce genre de choses pendant le cycle d'orientation à qui est-ce que tu, qui est-ce qui t'apportait du soutien? Ou qui est-ce qui t'aidait?*

**Lirona** *M'aider donc dans, pour l'apprentissage on va dire personne. Bon après on a les parents derrière qui nous soutiennent mais...*

La non-maitrise du français par l'enfant et par les parents également limiter ou délimiter les relations sociales de l'enfant ainsi que le type d'encadrement institutionnel. Pour Mirina,<sup>192</sup> dont les parents ne parlaient pas le français à l'époque, ses contacts avec d'autres enfants étaient largement limités par la barrière de la langue et se cantonnaient principalement aux enfants au sein de la communauté d'albanais. « *Ce n'était pas évident (...) pour l'intégration avec les autres élèves parce que du coup tout le monde (les autres élèves) se retrouvait à parler le français à la maison ou ils l'avaient entendu. Et nous on regardait la petite maison dans la prairie et c'était notre seul point de repère pour apprendre le français.* » Cependant, elle évalue tout de même positivement l'encadrement spécifique à l'école dont elle a bénéficié afin d'apprendre le français même si elle était séparée de la classe pendant la moitié du temps (d'autres considèrent au contraire l'éducation spécialisée des élèves allophones comme une mise à l'écart, nous le verrons plus loin).

**Intervieweur** *Donc quel sont les principaux souvenirs que t'as de l'école primaire et des débuts de la scolarité.*

**Mirina** *Alors les principaux souvenirs que j'ai ... Alors la difficulté parce que malheureusement on n'a pas forcément, bon mes parents n'étaient pas francophones. Donc on n'avait pas de français comme langue maternelle. Donc on est rentré à l'école, en l'occurrence avec mon petit frère en fait. On était dans la même école primaire. Et bien du coup on avait eu beaucoup de difficultés à s'intégrer avec le reste des enfants à l'école parce qu'on ne parlait pas le français. (...) J'avais deux grandes sœurs qui étaient déjà à l'école et mon petit frère et moi on y est allé en fait. Et mais malgré le fait qu'elles avaient déjà appris le français, on n'avait pas forcément cet échange en français donc du coup à l'école on a quand même pas mal été mis de côté. Et puis après au fur et à mesure ça s'est très bien passé. (...) J'ai de la chance, j'étais à l'école primaire (X), c'est une petite école donc c'est très bien structuré. Ça veut dire il y a toujours la GNT<sup>193</sup>, ce qu'ils appelaient à l'époque, la personne qui s'occupe d'intégrer les non-francophones et bien on avait des cours à mi-temps. On avait un mi-temps avec le reste de la classe et après on allait faire des exercices avec elle pour le français, apprendre des mots, pouvoir s'exprimer. Et puis même se sociabiliser avec d'autres enfants parce que du coup ma*

---

<sup>191</sup> Lirona, femme de 24, née au Kosovo, arrivée à 3 ans, naturalisée suisse, vivant dans le canton de Vaud. Orientée en A, elle entreprend le gymnase puis après un an s'oriente vers CFC en école de commerce. Elle travaille en tant que consultante dans les assurances dans l'entreprise de sa sœur.

<sup>192</sup> Mirina, femme de 24 ans, née au Kosovo, arrivée à l'âge de 2 ans, étrangère, vivant dans le canton de Vaud. Orientée en A, elle entreprend un diplôme en école de commerce puis s'est réorienté vers un apprentissage (dual) de commerce qu'elle n'a pas finalisé. Elle travaille dans la vente.

<sup>193</sup> Les généralistes non titulaires (GNT) apportent un appui pédagogique aux élèves dans certaines écoles primaires auprès des enfants qui rencontrent des difficultés dans leurs apprentissages scolaires (Michelet Saas, 2004).



*mère ne parlait pas le français, elle ne pouvait pas nous sortir dans le parc et nous confronter à d'autres personnes que des Albanais, donc on était très renfermés sur, enfin très limités dans le nombre de personnes qu'on connaissait.*

Deuxièmement, les relations entre les parents et les agents des institutions scolaires sont quelques fois compliquées par une connaissance limitée du français par les parents, par l'absence d'interprètes lors des échanges avec les agents des institutions scolaires (ce qui indique un certain niveau de manquement de la prise en considération de la diversité linguistique et sociale des parents par les institutions scolaires) et par une insuffisance de connaissances du fonctionnement du système éducatif des parents probablement liée au fait que les opportunités d'information et de discussion autour du fonctionnement du système de formation en langues étrangères sont limitées dans les cantons de Genève et Vaud.

**Mirina** *Déjà la communication parents-enseignants en fait est impossible. Il fallait qu'on trouve quelqu'un qui parlait les deux langues pour faire la traduction.*

**Intervieweur** *C'était quoi des grandes sœurs qui allaient?*

**Mirina** *Des grandes sœurs, ou des cousins, ou des cousines. On a toujours trouvé des solutions mais c'est vrai que ce n'était pas évident (...)*

**Intervieweur** *Et puis est-ce que tu avais l'impression qu'à l'époque tes parents connaissaient un peu le système scolaire ? Quelles étaient les possibilités de faire des formations ou de faire...*

**Mirina** *Alors un peu mieux vu que mes grandes sœurs y étaient passées un petit peu avant. Ils connaissaient un peu mieux le système. Après déjà j'estime qu'on est nous-même en tant qu'étudiant mal renseignés sur les possibilités de carrière ou d'études après. Alors pour les parents c'est encore plus le bordel. Mais ouais je pense qu'ils étaient bien renseignés sur la structure du cycle d'orientation vu qu'il y avait mes sœurs qui avaient été avant et puis à partir de là ils avaient déjà commencé à maîtriser le français donc il y avait une meilleure compréhension avec les professeurs, etc.*

Troisièmement, nous observons que certains de ces jeunes ont rencontré des difficultés scolaires plus durables, selon eux souvent par manque de motivation pour les tâches scolaires, ou, surtout dans le cas de certaines filles (principalement Rudina et Mirina), à cause de problèmes de timidité ou un certain manque de confiance en soi ce qui affecte l'apprentissage et les choix scolaires. Gurosh,<sup>194</sup> par exemple, a redoublé deux fois, une fois en sixième primaire et une fois pendant sa formation en école de commerce. Son premier redoublement s'explique selon lui par un manque d'intérêt ou une certaine démotivation par rapport à l'école (« *j'étais plutôt dehors, je jouais au ballon, je ne faisais pas les devoirs* »). Ces professeurs et ses parents étaient déçus, d'autant plus qu'il est « gentil », qu'il n'entretient pas de relation conflictuelle avec l'école. À la suite du redoublement, il a pu bénéficier du soutien de ses professeurs, de l'aide de ses amis et voisins dans la réalisation des devoirs, des encouragements parentaux (et non pas du soutien concret étant donné qu'ils ne parlent pas assez bien le français) et de la mobilisation de ses parents qui l'ont obligé à suivre les devoirs surveillés à l'école et à se faire aider par sa sœur aînée. Malheureusement, la mobilisation des différents acteurs ne lui a pas permis d'avoir les notes suffisantes afin d'être orienté en A l'année suivante et d'atteindre le collège et l'université comme le désirent les parents. On remarque donc que malgré le fait que certains parents ne maîtrisent pas assez le français, ils peuvent mettre en place des stratégies de soutien en mobilisant leur propre capital social (dans le sens de Coleman (1988a) c'est-

---

<sup>194</sup> Gurosh, homme de 20 ans, né en Suisse, naturalisé suisse, vivant dans le canton de Vaud. Redoublement en 6<sup>ème</sup> primaire. Orienté en B, il décide d'entreprendre une l'école de commerce (CFC), il redouble la première année et envisage de changer pour un apprentissage dual.

à-dire mobilisation d'un réseau social dans le but d'atteindre un objectif, soit le fait que l'enfant améliore ses notes) et scolaire des frères et sœurs plus âgés mais que ces stratégies ne sont pas payantes à tous les coups.

C'est le cas également de Ramize dont les notes ont chuté à un moment donné. À ce moment-là, ses parents étaient toujours derrière son dos et regardaient ce qu'elle faisait mais ce n'est pas sur eux qu'elle pouvait compter pour faire ses devoirs. Ils mobilisent alors la grande sœur afin qu'elle apporte de l'aide concrète. Les problèmes de timidité ou de manque de confiance en soi ou en ses compétences scolaires peuvent également affecter l'expérience de la scolarisation de certaines filles mais également les choix de formation post-obligatoire, nous le verrons plus loin. Dans l'extrait suivant, on voit que Rudina a souffert de sa timidité lors de certaines tâches scolaires.

**Rudina** *Quand j'étais plus petite à l'école enfantin et à l'école primaire, vu que j'étais très très timide, j'étais celle qui n'osait jamais parler devant la classe ou quand il y avait des petits poèmes à réciter et tout, je n'étais pas celle qui allait se mettre...*

**Intervieweur** *Tu ne connaissais pas la langue pour répondre aux questions ou...?*

**Rudina** *Non, voilà. Ou bien quand on me disait "Rudina, mets-toi devant" vu que j'étais devant tout le monde, là c'est bon, je faisais plein de fautes, quand je devais écrire des choses au tableau, j'étais... vraiment, voilà. Je pense que quand... quand je suis arrivée à V. (Elle a changé d'école en 4<sup>ème</sup> primaire suite à un déménagement.), j'ai pris plus de confiance en moi. Donc, ce qui a fait que je me suis ouverte à plus de gens euh, j'ai fait un peu plus de connaissances et là, du coup ben, j'ai eu moins de peines. Ça m'a aidée.*

Ainsi, nous observons certains obstacles dans la première partie du parcours scolaire. Dans plusieurs des cas individuels présentés ici, une mauvaise maîtrise du français lors du commencement de la scolarisation, certaines difficultés scolaires (dus à un manque de motivation pour les tâches scolaires ou à cause de la timidité) mais également une mauvaise maîtrise du français ainsi qu'un capital scolaire limité des parents viennent se cumuler.

### ***Des choix de formation post-obligatoire professionnalisant***

Sans pour autant émettre l'hypothèse d'une relation causale forte entre les aspirations hésitantes et les compétences scolaires, il nous semble intéressant de mettre en avant le fait que ces jeunes n'ont pas des aspirations scolaires très élevées. Il est cependant difficile d'identifier dans leur discours les origines de cette conviction. Il est compliqué d'affirmer si les trois contraintes développées précédemment modèlent les aspirations ou, au contraire, si c'est la volonté de ne pas faire de longues études qui fait par exemple qu'ils s'investissent peu dans les études et qu'ils aient des performances scolaires moyennes plutôt qu'élevées. Il nous semble probable que ces éléments se retrouvent dans une relation dialectique d'interdépendance ou d'influence mutuelle. Toutefois, nous observons que, selon leurs dires, ces individus savent très tôt dans leur parcours qu'ils ne sont pas faits pour les études « longues » ou générales comme si leur origine sociale et le fait que les parents ne peuvent aider concrètement dans la réalisation des tâches scolaires, les difficultés linguistiques, les performances scolaires mitigées et quelques fois une première expérience de l'échec (par exemple lors de redoublements) avaient forgé cette idée. Ils éliminent donc rapidement la possibilité d'aller au collège pour ensuite continuer vers l'université. Dans ces cas spécifiques, on se rapproche de l'idée de la formation des habitus en tant que système de dispositions faite par Bourdieu et Passeron (1970) et réinterprétée par Delay (Delay, 2014, 2018a) dans la formation des devenir scolaires au sein des classes populaires en Suisse romande. Les justifications des choix scolaires qui suivent rappellent le processus de mise à distance par la relégation observé par Tucci (2010) au sein du système scolaire

allemand. Les élèves intériorisent les limitations et les pratiques d'exclusions (institutionnelles) et les considèrent comme normales et justifiées.

Cette volonté souvent précoce de ne pas faire de longues études fait que dans la plupart des cas (4/5) une orientation au sein de la filière étendue (B) n'est pas vécue comme un échec ou comme une limitation des opportunités futures de formation étant donné qu'ils ne sont de toute façon pas fait pour le gymnase (selon eux). Dans le cas de Ramize, on observe qu'elle passe de la filière A en 8<sup>ème</sup> à la filière B en 9<sup>ème</sup> mais que cela ne lui pose pas de problème (« nous les jeunes on s'en foutait un petit peu quoi »), comme si elle retrouvait sa « juste place » étant donné que le gymnase ne l'intéresse pas du tout. Le fait d'avoir de meilleures notes en B plutôt que de risquer l'échec en A motive également son choix de ne pas faire une demande pour passer avec une dérogation afin de rester en A. Son professeur principal semble d'ailleurs l'encourager à aller en B (volonté probablement motivée par le fait qu'il est préférable de passer en B plutôt qu'être en difficulté en A) alors que les parents semblent davantage subir la situation (soit ne pas disposer des ressources nécessaires pour appuyer une demande de dérogation et une scolarisation en A, soit accepter le fait que l'orientation en B est davantage réaliste face aux aspirations de leur enfant et aux difficultés rencontrées).

**Ramize** *Après en début de 8<sup>ème</sup> année, mon prof principal, c'était mon prof de maths en fait il a vu que voilà, ça commençait, j'avais une autre fréquentation d'amis et tout ça, il a vu que je commençais à mal tourner, et du coup il a convoqué mes parents. (Rire) Et voilà il leur a mieux expliqué. Mais nous les jeunes on s'en foutait un petit peu quoi. On savait ce que c'était le niveau A et le niveau B et ça nous était égal que nos parents comprennent ou pas. Ils leur avaient un petit peu expliqué mais bon. J'aurais pu rester en niveau A en 9<sup>ème</sup> mais c'est vrai qu'il y avait aussi, il me manquait certaines notes en Français et tout ça. Bon, j'aurais pu peut-être passer par dérogation mais c'était mieux que je passe en niveau B et que j'ai des meilleures notes qu'être au niveau A et avoir tout juste la moyenne.*

**Intervieweur** *C'était tes parents qui devaient demander de passer en dérogation ?*

**Ramize** *Voilà ouais mais bon même mon prof de maths qui était avant mon prof principal m'avait aussi conseillé de passer en B. Du coup voilà je suis passé en B et puis voilà.*

**Intervieweur** *Tu t'es dit c'est bon ?*

**Ramize** *Et bien franchement je m'en foutais un petit peu, parce que voilà, on ne se rend pas vraiment compte et le collège et tout ça franchement ça ne m'intéresse pas du tout donc.*

Dans les cas de Lirona et Mirina qui ont fréquenté la filière A, à l'égal des autres jeunes en B et qui avaient les notes suffisantes pour accéder au gymnase, elles n'envisagent pas cette option car elles ne se voient pas non plus faire une autre formation après l'obtention de la maturité gymnasiale. On pourrait identifier comme une logique proche de l'auto-exclusion alors même que les agents scolaires tendent à pousser les élèves en A vers le gymnase. Dans l'extrait suivant de l'entretien de Mirina, on observe clairement la direction donnée aux élèves en A, soit le gymnase. On retrouve également quelques éléments qui indiquent que les agents scolaires ne préparent pas les élèves en A à la recherche d'apprentissages salariés (par d'éventuels exercices sur le CV ou la lettre de motivation) comme observé par Delay (2018) au sein des cours d'informations scolaire et professionnelle qui visent à informer les élèves des conditions d'admission pour accéder aux diverses formations post-obligatoires ainsi qu'à les aider à former leurs projets scolaires et professionnels futurs.

**Mirina** (...) *On est tellement mal renseigné au cycle et puis du coup on ne connaissait pas forcément tout ce qui était apprentissage. On nous parlait forcément d'aller directement au collège. C'était collège, collège tout le temps. Et puis euh on nous parlait pas beaucoup de l'école de commerce, on nous parlait pas beaucoup de l'ECG. Et j'ai l'impression qu'ils voulaient*

*nous influencer à aller dans une voie plutôt académique et scolaire que dans une voie professionnelle avec un apprentissage. Donc du coup, tout ce qui était apprentissage, je veux dire on sort du cycle et on ne sait pas écrire une lettre de motivation, on ne sait pas écrire un CV, on ne sait pas ce que c'est un entretien d'embauche donc on n'est pas préparé à ça.*

Les formations du secondaire II que ces 7 jeunes envisagent sont également marquées par d'autres types de motivations. Premièrement, ils tendent à valoriser les formations hautement professionnalisantes, c'est-à-dire des formations qui permettent à la fois d'acquérir de l'expérience professionnelle, souvent à travers les stages professionnels (par exemple dans le cas de l'école de commerce ou de l'école de culture générale) ou par la réalisation d'une partie de l'apprentissage en entreprise (formation professionnelle duale), et, à la fois, d'avoir des débouchées professionnelles directes, de véritables opportunités de s'insérer rapidement sur le marché du travail.<sup>195</sup> Deuxièmement, ces choix s'appuient souvent sur une hiérarchie des formations post-obligatoires, classement que les jeunes ont construit au fil du temps et qui dépend de la structure du système d'enseignement qui classe les formations par les conditions d'accès et des flux de passage des filières du secondaire I vers le secondaire II ou de réorientation au sein du secondaire II, des agents institutionnels, des opportunités de formation directement atteignables selon la filière du secondaire I fréquentée, des représentations des parents, des membres de la famille comme par exemple la fratrie ou les cousins et des groupes de pairs (qui sont largement déterminés par les types de regroupements du secondaire I, soit hétérogènes ou au sein des classes à niveaux). On le voit ici, l'organisation formelle et informelle du système scolaire à filières n'avantage pas certains descendants d'immigrés, et produit même un système de discrimination institutionnelle (Gomolla & Radtke, 2009) qui relègue certains groupes d'individus vers des niveaux ou des choix moins ambitieux. On retrouve ici l'idée de norme scolaire relative à chaque filière qui influence la hiérarchie des formations, les choix effectués par chaque jeune au sein de cette hiérarchie. Le gymnase se retrouve tout en haut de cette classification des formations, suivi par les formations en école de commerce (maturité gymnasiale puis CFC), des formations en école de culture générale (maturité ECG puis certificat ECG), puis des formations professionnelles (CFC) qui mènent vers des métiers qui permettent d'échapper à la position sociale subalterne occupée par leurs parents<sup>196</sup> et finalement les formations professionnelles courtes (CFC ou AFP), souvent manuelles qui mènent vers des emplois de cols bleus ou qui requièrent peu de compétences scolaires. Tout en bas de la hiérarchie, on retrouve les solutions transitoires soit une dixième année qui ne permet pas d'obtenir de diplôme post-obligatoire (par exemple le semestre de motivation, les écoles de transitions – ancien OPTI dans le canton de Vaud, le centre de transition professionnel (CTP - ex SCAI) à Genève). Une hiérarchie similaire est observée par Cortesi (2016) par une étude des documents et discours institutionnels. Ce travail décrit le rôle joué par l'organisation du système scolaire, par les taux de transitions entre les filières du secondaire I et les types de formations

---

<sup>195</sup> Les formations professionnelles mènent effectivement largement vers l'emploi et sont donc largement professionnalisantes. Plus de 70% des diplômés d'un CFC en entreprise sont en emploi 18 mois plus tard alors que 32% (Vaud) et 53% (Genève) des diplômés d'un CFC en école sont en emploi 18 mois plus tard. Les autres diplômes mènent moins directement vers l'emploi à l'exception des AFP. (Bachmann Hunziker, Leuenberger Zanetta, Mouad, & Rastoldo, 2014).

<sup>196</sup> On retrouve ici la volonté d'échapper aux emplois précaires, peu valorisés et pénibles physiquement occupés par les parents (comme par exemple les métiers du bâtiment et de l'hôtellerie pour les hommes et du service et des métiers du *care* non qualifiés tels que femme de ménage, travailler dans les pressings, aide de soin, nounou, etc. pour les femmes) et d'atteindre des métiers de cols blancs, de travailler dans un bureau et/ou dans un emploi valorisé et correctement rémunéré.

secondaire II, et par les pratiques des agents institutionnels dans la formation et la transmission de normes scolaires (qui sont plus ou moins institutionnalisées et formalisées au sein même du fonctionnement du système scolaire). Troisièmement, les choix de formation de ces jeunes ne sont pas pour autant clairement déterminés ou définis. Bien qu'ils n'envisagent pas d'aller au gymnase, qu'ils désirent faire une formation professionnalisante qui mène rapidement vers l'emploi et qu'ils visent le milieu de la hiérarchie des opportunités de formation, du champ des possibles, ils ne savent que vaguement ou pas du tout quel type de formation entreprendre. Dans ces cas-là, les choix de formation tout au long du parcours post-obligatoire ne semblent pas être motivés par une forte volonté de vouloir entreprendre un type de formation précis de la part du jeune. Ils ne recherchent d'ailleurs que peu à s'informer sur tous les types de formation possibles, réellement accessibles, mais davantage sur celles qui leur sont « destinées », soit les formations au milieu du classement des formations. Ils hésitent, ne savent pas réellement quoi faire par la suite. Ils choisissent donc souvent une formation professionnalisante qui se situe au milieu de la hiérarchie des formations post-obligatoires et cela sous l'influence du contexte familial et du contexte institutionnel (les agents scolaires, la filière fréquentée, le groupe de pairs relatif à la filière du secondaire I).

Dans le cas de Lirona, elle justifie son choix d'entreprendre un CFC en école de commerce par plusieurs éléments. Cette formation permet un accès rapide sur le marché du travail et forme à un métier spécifique, au contraire des formations générales de type gymnase et ECG qui requièrent le fait de continuer les études. Cependant, avec le recul, elle regrette ce choix étant donné que ce diplôme, trop général à ses yeux, ne lui a pas permis un accès direct à l'emploi.

***Lirona** En fait le seul regret que j'ai, vu que j'ai pas fait beaucoup d'études, c'est un diplôme sans expérience en fait, donc on a que la théorie. Donc sur le marché de l'emploi ça ne pèse rien. Et au cycle on disait que les apprentissages, on voyait vraiment que c'était le dernier recours donc alors que c'est très bien. Les apprentissages on a la théorie, on a la pratique donc facilement engagé. Donc c'est peut-être le seul regret que j'ai c'est de pas avoir fait un apprentissage direct.*

Icic, les encouragements des professeurs dans les choix de formations post-obligatoires ne sont pas dirigés vers l'apprentissage (soit *le dernier recours*) mais en premier lieu vers le gymnase, ce qui semble aller de soi, étant donné qu'elle était en A. Elle fait donc le choix du CFC en école de commerce à l'encontre des encouragements des professeurs, mais également de ses parents (dont la mère a réalisé une formation de niveau tertiaire), qui la voient continuer les études, entre autres étant donné qu'elle a fait le secondaire I en A et qu'elle a de bonnes notes.

***Intervieweur** Et comment est-ce que t'as fait ce choix de prendre l'école de commerce?*

***Lirona** Et bien mon prof de classe il voulait absolument que je prenne le collège. Donc c'est vraiment quelque chose que je ne veux absolument pas faire. Après mes parents ils voulaient absolument que j'aille au collège. Donc après pour finir je me suis dit après le collège il y a l'école de commerce et après... En fait dans ma tête c'était ça, c'était collège, école de commerce et ECG. ECG ça ne me disait absolument rien, collège non plus donc j'ai fait l'école de commerce.*

Les aspirations parentales ainsi que les encouragements des agents institutionnels qui poussent vers le collège ne pèsent pas beaucoup dans la balance au contraire du contexte familial qui lui est déterminant. Lirona affirme en premier lieu qu'elle désirent aider financièrement ses parents, d'où le choix des études courtes et professionnalisantes. En effet, jusqu'à son mariage un an avant l'entretien, elle a vécu avec ses parents, sa sœur et ses deux frères cadets dans des conditions financières souvent

difficiles (« *quand on a des problèmes d'argent, c'est pas la joie tous les jours* »), conditions qui l'ont poussée à travailler pendant les études alors même qu'ils recevaient des bourses scolaires et des soutiens de l'État. De plus, Lirona considère le fait d'avoir obtenu un CFC à l'école de commerce comme une réussite étant donné qu'elle est la seule enfant de la famille à avoir obtenu un diplôme post-obligatoire pour l'instant. Ses deux demi-sœur plus âgées sont arrivées tardivement en Suisse et n'ont pas acquis de diplôme post-obligatoire. C'est également le cas de sa sœur et de son frère cadet alors que le plus jeune est en apprentissage salarié. L'année suivant sa formation, Lirona enchaîne les petits boulots dans le démarchage téléphonique et des périodes de chômage, puis elle travaille depuis dans l'entreprise de conseil en assurance/placement de sa grande sœur. Elle aide ses parents financièrement même après avoir quitté le foyer parental. Ainsi, son parcours est largement modelé par sa volonté de ne pas faire d'études longues, par la situation financière du foyer et par le fait qu'elle considère qu'elle a tout de même réussi en comparaison avec ses frères et sœurs (ce qui la valorise). Elle va donc à l'encontre de l'orientation voulue par les parents qui sont prêts à couvrir les frais des études à leurs enfants et aux encouragements des professeurs qui voulaient qu'elle fasse le collège étant donné ses performances scolaires élevées et son orientation en A. L'influence familiale est donc indirecte dans ce cas, c'est davantage le contexte familial et les parcours scolaires de ses frères et sœurs qui font qu'elle se contente d'un CFC en école de commerce.

Dans le cas de Gurosh qui a rencontré des difficultés scolaires pendant l'école primaire et qui a été orienté en B, on observe que son choix de faire l'école de commerce est largement influencé, à la fois, par sa volonté de ne pas faire de trop longues études (en opposition aux désirs des parents), et, à la fois, par le fait d'être en B, par l'intermédiaire des agents scolaires et du groupe de pairs constitué au sein de la classe. Hésitant lors de la dernière année de la scolarité obligatoire (« *j'avais beaucoup d'idées qui se mélangeaient* ») entre une formation en école de commerce et une formation en lien avec le monde des voitures, il opte pour un CFC en école de commerce, formation professionnelle largement valorisée. Il justifie ce choix par plusieurs éléments.

**Gurosh** *La famille voulait que je fasse le collège et l'université. Ils trouvaient ça important l'université et c'était bien vu. Mais je leur ai fait comprendre que c'était pas pour moi, si j'y allais c'était pour eux mais que je serais allé un peu pour rien et que j'aurais pas travaillé, ni aimé. Après je leur ai dit que l'école de commerce ça m'attirait et ils m'ont encouragé à faire ce que je voulais faire. (...)*

**Intervieweur.** *À la fin de la 9<sup>ème</sup>, tes parents connaissaient le système scolaire suisse ?*

**Gurosh** *Oui, ils connaissaient déjà assez parce qu'il y avait ma grande sœur. Ils connaissaient le collège pour les intelligents. Et école de com et ECG et autres, ils disaient que c'est pour les gens qui n'ont pas réussis. Ils voyaient ça comme ça, mais moi j'essayais de leur faire comprendre que ce n'est pas comme ça. Et ma sœur aussi elle leur a montré que c'est des voies pour tout. Ceux qui voulaient travailler dans la vente, ils ne vont pas aller au collège, ils vont aller à l'école de commerce. Quelqu'un qui veut travailler dans la santé, il peut aller à l'ECG et d'autres qui voulaient faire des longues études ils vont au collège. Ils ont vu que c'est pas comme ils pensaient et ils ont compris.*

Ainsi, son choix semble contenter les parents étant donné que c'est la formation directement atteignable la plus valorisée. Deuxièmement, son professeur renvoie également une image positive de lui en tant que comptable « en costard » suite à une formation en école de commerce (« *Il me voyait bien devenir comptable bien en costard.* »). Finalement, ses amis de classe viennent également conforter ce choix étant donné qu'ils envisagent d'entreprendre eux aussi l'école de commerce.

**Gurosh** *Et pour les amis c'était plutôt « vient on va à l'école de commerce on sera ensemble tout le temps ». On était sept en une classe, les sept amis à aller à l'école de commerce. On s'est dit on va se retrouver ensemble et continuer les amitiés.*

Cependant, à la suite de ce choix ambitieux, il redouble la deuxième année de l'école de commerce. Ce nouvel échec remet en question son engagement dans une formation en école et provoque chez lui une résurgence de l'hésitation entre finir la formation en école de commerce (formation qui est de moins en moins faite pour lui) et faire un apprentissage de commerce chez un concessionnaire ou dans un garage. Comme nous pouvons le voir plus bas, en plus de valoriser la formation en lien avec la pratique professionnelle, ses professeurs l'encouragent également à s'orienter vers une formation qui le motive davantage et qui exploite ses capacités de « vendeur »

**Gurosh** *Au début ça me plaisait beaucoup, mes parents voulaient que je fasse des études pour voir si j'arrive. Ils disaient que c'était mieux les études comme ça on reçoit le CFC des études. Mais là (...) j'ai besoin d'accroître mes connaissances professionnelles, pour vivre, bouger un peu, parce que assis dans un bureau 5 jours par semaine c'est pas mon fort. Même mes profs me conseillent de trouver un moment pour me soulager, parler avec les gens parce que même en classe j'essaye de vendre des voitures que j'ai ou à mes cousins pour rigoler à mes profs. Ils m'ont encouragé, que je savais parler aux gens, que je sais mettre à l'aise les gens, que c'est un point fort.*

**Intervieweur** *Tu aurais la possibilité de faire quelque chose en entreprise ?*

**Gurosh** *Ouais mon cousin a des connaissances à Mercedes, pour aller travailler là-bas dans la vente.*

L'exemple de son cousin (« j'ai un cousin, il a fait un apprentissage de carrosserie, maintenant il a son entreprise, il fait des contrats avec des (vendeurs de) voitures de luxe. ») qui a réussi dans le monde des voitures par l'obtention d'un CFC en entreprise semble grandement l'influencer dans sa volonté de se réorienter vers un apprentissage dual. On voit donc, par l'exemple de Gurosh, que les choix de formations sont largement influencés, parfois dans des directions différentes, par les parents, la fratrie, les agents scolaires, les pairs, etc. L'influence sur le choix réalisé semble d'autant plus importante lorsque le jeune n'a pas de projet de formation clairement défini.

Les cas de Lirona et Gurosh sont révélateurs des multiples influences dans les choix de la formation professionnelle en école. Cependant, on observe d'autres types de parcours de formation professionnelle ponctués de réorientations et qui mènent vers l'obtention d'un CFC en entreprise ou vers la non-certification. Il nous semble intéressant d'explorer ce qui peut causer des réorientations dans les parcours de formations post-obligatoires et comment se font ces deuxièmes choix de formation. Parmi les 7 jeunes qui ne désirent pas aller au gymnase, qui désirent au contraire investir modérément dans les études et qui hésitent dans leur choix, 4, soit Feti, Mirina, Ramize et Rudina, ont des trajectoires post-obligatoires qui comportent des réorientations. Dans un premier temps, nous présentons quelques éléments qui ressortent des parcours de Ramize et Rudina qui ont toutes trois obtenu un CFC en formation duale dans des métiers féminins (assistante dentaire et assistante de pharmacie). Dans un deuxième temps, nous nous intéressons plus en détails à Mirina. Le parcours de Mirina nous semble particulièrement intéressant étant donné qu'elle n'a pas obtenu de diplôme post-obligatoire 10 ans après la fin de la scolarité obligatoire.

Ramize est passée de A à B en 9<sup>ème</sup> année mais cela ne lui pose pas de problèmes<sup>197</sup> étant donné qu'elle ne voulait pas faire d'études longues (« *le collège et tout ça franchement ça ne m'intéresse pas du tout* ») même si elle avait les notes pour y aller. À la fin de la scolarité obligatoire, elle voulait faire un apprentissage d'assistante médicale mais elle ne peut pas s'y inscrire étant donné qu'elle n'a pas encore 18 ans, soit l'âge minimum d'inscription à ce type d'apprentissage (à l'époque). Elle choisit donc d'aller à l'ECG en attendant (« *Franchement c'était juste une passerelle. Je me suis dit si je trouve rien, je continue à l'ECG 3-4 ans et je savais qu'il y avait un CFC, enfin le diplôme* ») et parce qu'à l'ECG « *on bosse beaucoup moins qu'à l'uni et qu'au collège* ». Son deuxième choix d'orientation se fait grâce aux stages effectués dans le cadre de l'ECG et sous l'influence de sa sœur comme nous pouvons le voir dans l'extrait suivant.

**Ramize** *À l'ECG, ils nous obligeaient de faire des stages en fait pour découvrir différents métiers. J'avais fait un stage d'éducatrice de la petite enfance. Ça m'a plu, mais bon je me disais toute la journée avec des enfants tout ma vie je me voyais pas. Et du coup j'avais fait en pharmacie, parce que ma sœur me disait trop "ouais je te vois trop dedans" et tout. J'ai fait un stage, ça m'avait beaucoup plu et du coup je suis restée à la pharmacie.*

Elle trouve une place d'apprentissage dans la pharmacie où les parents allaient acheter les médicaments et où, au fil du temps, ils connaissent les responsables. Dans les années suivantes, elle n'envisage pas de réaliser d'autres formations probablement, elle trouve qu'un CFC c'est bien (« *Franchement quand j'ai eu mon CFC c'était la joie. Bon comme tout le monde je pense, c'est pas mal d'avoir un CFC. Donc voilà.* ») et étant donné que la fratrie a obtenu un niveau de formation similaire<sup>198</sup>.

Rudina, qui a souffert de sa timidité et de son manque de confiance en soi pendant la première partie de sa scolarité, qui a rencontré quelques difficultés scolaires et qui a été orientée en B, entreprend également une formation à l'ECG. Son premier choix, l'ECG, est motivé par l'idée de devenir assistante sociale, choix assez ambitieux par rapport au niveau de formation de ses parents.<sup>199</sup> Pour concrétiser son premier choix, elle cache quelque peu son projet à ses parents étant donné qu'elle devine qu'ils s'y opposent.

**Rudina** *Alors... je ne leur avais pas dit exactement pourquoi j'allais à l'ECG parce que justement, j'avais peur de leur réaction. Je savais qu'ils allaient en... je leur ai dit que j'allais là-bas mais que la première année, on pouvait ne pas choisir... et c'est vrai, la première année, on peut ne pas choisir. Et c'est en deuxième année qu'on... qu'on prenait si on voulait la santé, le social ou ... Donc euh... et je me suis dit, que la première année, je verrai, que peut-être que... au fur et à mesure, je choisirai peut-être la santé ou quelque chose d'autre. Puis quand je leur ai expliqué, ils m'ont tout de suite dit qu'ils connaissaient des personnes qui avaient fait une dépression à cause de ça, que... voilà. À force de me parler puis euh... je me suis dit que c'est vrai. Puis j'avais ma petite sœur qui me disait tout le temps, "ah mais Rudi tu ne crois pas que t'as assez tes problèmes mais en plus avoir des personnes que tu verras? Non mais laisse tomber, tu ne pourras pas faire ça" (rire commun). Donc oui, au bout d'un moment, j'ai choisi de changer. (...)*

---

<sup>197</sup> Cela ne pose pas de problèmes non plus aux parents (au capital scolaire modeste) qui n'encouragent pas vers les études longues et qui ont une connaissance limitée du fonctionnement du système scolaire.

<sup>198</sup> Sa grande sœur a fait un certificat de culture générale option santé (3 ans), son grand frère a fait deux années d'ECG puis un apprentissage de peintre en bâtiment et son petit frère fait un apprentissage de mécanicien.

<sup>199</sup> Son père, enfant d'une famille nombreuse, est venu en Suisse étant donné les opportunités de travail limitées et les bas salaires au Kosovo. Rudina affirme que son objectif était de gagner plus d'argent pour pouvoir vivre au lieu de survivre. Bien que la migration soit motivée par un désir d'améliorer les conditions de vie, on n'observe pas de désir de mobilité sociale par la formation, d'accéder à un travail davantage valorisé.



*Mes parents m'ont beaucoup parlée sur le fait qu'ils connaissent des personnes qui ont fait ce métier et... je suis quelqu'un de très sensible donc... rien que par exemple voir une émission sur les gens qui sont pauvres, des choses comme ça, moi c'est bon, je pleure tout de suite. Et ils savaient que j'étais une personne qui était comme ça. Donc, ils se disaient que si je faisais ça, ça allait... j'allais être... ça allait beaucoup me toucher et je ne pourrais pas avoir une vie tranquille.*

On peut voir que la réorientation de l'ECG vers l'apprentissage salarié est largement impulsée par les parents, mais également par sa sœur qui argumentent sur le fait que le social n'est pas fait pour elle. Une opportunité lui est offerte par sa cousine qui lui propose de la présenter dans la pharmacie où elle finit son apprentissage. Elle se tourne donc vers un apprentissage d'assistante de pharmacie qui selon elle reste dans le thème du social et étant donné qu'elle ne se voit pas travailler dans un bureau sans avoir de contacts avec les gens. Le parcours scolaire de Rudina est donc largement influencé par sa famille.

Le cas de Mirina est fort intéressant étant donné qu'elle n'obtient pas de diplôme du post-obligatoire alors qu'elle était promue en filière pré-gymnasiale ce qui lui permettait de prétendre à tout type de formation du secondaire II. Par les extraits et commentaires qui suivent, notre volonté est de mettre au jour les éléments des héritages familiaux et du parcours de vie qui provoquent ce cas particulier.<sup>200</sup> Parmi les jeunes ayant un parcours de type « FP-EM », Mirina est la seule dont les deux parents ont réalisé des formations de niveau tertiaire au pays d'origine. Les aspirations parentales relatives au niveau de formation de leurs enfants sont élevées et valorisent clairement l'université. (« *Tant qu'on n'a pas passé sur les bancs de l'uni, on n'a pas réussi notre vie* ». *Parce que il y a eu cette mentalité qui fait que les sacrifices d'avoir tout laissé, famille, amis, cousins, enfin, d'avoir tout abandonné pour reconstruire une vie, pour nous donner à nous la possibilité de réussir.* »)

Contrairement aux cas précédents, le fait de ne pas atteindre un niveau universitaire est considéré par les parents comme un échec important étant donné que les enfants ont une mobilité scolaire intergénérationnelle descendante alors que les parents ont « sacrifié leur vie » lors du processus migratoire. Le fait que les parents aient subi une forte déqualification suite à la migration en Suisse (le père est ouvrier non qualifié et la mère fait du ménage) n'y est probablement pas pour rien, et à l'image de ce qui est observé par Bolzman et al. (2003) chez les parents Italiens et Espagnols, le désir de mobilité sociale en Suisse est reporté à la génération suivante (« *avoir tout abandonné pour reconstruire une vie, pour nous donner à nous la possibilité de réussir* »). Cependant, nous avons pu le voir précédemment, Mirina fait face à certaines difficultés liées aux compétences linguistiques limitées des parents (« *Mes parents n'étaient pas francophones* »; « *Déjà la communication parents-enseignants en fait est impossible. Il fallait qu'on trouve quelqu'un qui parlait les deux langues pour faire la traduction.* ») qui limitaient également les opportunités de socialisation à l'extérieur de la communauté d'origine. Ainsi, malgré des aspirations élevées, les parents ne peuvent aider concrètement Mirina dans la réalisation des tâches scolaires et ont des connaissances limitées ou, en partie biaisées, des opportunités de formation. En plus de cette situation complexe, Mirina est fortement encouragée, par les agents scolaires (« *On nous parlait forcément d'aller directement au collège.* »), à continuer au gymnase, voie post-obligatoire la plus souvent empruntée par les élèves en

---

<sup>200</sup> Selon nos calculs au sein des données TREE, seul 6% des jeunes en filière pré-gymnasiale (A) n'ont pas obtenu de diplôme du post-obligatoire sept années après la fin de la scolarité obligatoire alors que c'est le cas de 14% de ceux orientés en filière à exigences étendues (B) et 23% de ceux en filière à exigences de base (C).

filière A<sup>201</sup>. Les autres opportunités de formation et ce sur quoi elles débouchent ne sont pas clairement expliquées selon ses souvenirs. On observe qu'elle garde l'impression que les agents scolaires informaient sur les trois voies scolaires les plus valorisées et que rien n'était dit sur l'apprentissage salarié.

**Mirina** *On avait des séances d'information et ils nous présentaient toutes les matières. Mais c'était pas, ils n'approfondissaient pas les choses en fait à mon avis. On ne nous étalait pas toutes les possibilités qui s'offraient à nous. Ils nous disaient en gros il y a ces trois branches, l'ECG, le collège et l'école de com mais après qu'est-ce qu'on fait de ça? On ne savait pas les débouchées sur le marché de l'emploi, on n'avait aucune idée de ce qu'il fallait faire et tout ça. Enfin c'est vraiment on est jeté dans la nature et puis démerdez vous.*

On retrouve ici l'orientation typique des élèves promu de la filière A, c'est-à-dire le collège et éventuellement les autres formations scolaires, les formations en entreprises n'étant pas faites pour eux. Cependant, à l'encontre des aspirations parentales et des agents scolaires, elle ne veut pas faire le collège et des études trop longues. Elle se voit faire quelque chose dans la biologie, l'industrie pharmaceutique, souhait difficilement réalisable en passant par l'ECG où elle s'est préinscrite. Deux de ses sœurs aînées ont d'ailleurs obtenu le diplôme de l'ECG, dont une après avoir été réorientée du collège vers l'ECG. Une d'elle est responsable dans une usine horlogère et s'occupe de la production de pièces de montres alors que l'autre est vendeuse. Cependant, son premier choix de formation n'en sera pas un étant donné que son père la contraignait à aller à l'école de commerce, voie davantage valorisée et empruntée précédemment par la grande sœur de Mirina.

**Mirina** *Et puis ma sœur ayant fait l'école de commerce avant, mon père pensait que c'était la meilleure solution et puis que vu qu'on vivait en Suisse et bien je pense que c'est un peu ce côté immigré qui veut que l'enfant réussisse le mieux possible en se disant que les possibilités elles s'offraient plus dans une école de commerce que dans une ECG. Et puis du coup il m'a plus influencé à partir sur une voie commerciale.*

**Intervieweur** *C'est ton père qui t'as poussé à faire ça ?*

**Mirina** *Oui, oui en fait il y avait les préinscriptions donc il n'y avait pas besoin de la signature d'un parent et donc je me suis préinscrite à l'ECG. Et puis le jour de l'inscription il fallait la signature des parents et mon père a dit "non non tu vas à l'école de com, tu ne vas pas mettre les pieds à l'ECG". Et puis j'ai pas forcément eu mon mot à dire.*

**Intervieweur** *Et tu as l'impression qu'il savait sur quoi ça pouvait déboucher l'ECG ou pas du tout ?*

**Mirina** *Pas du tout, je pense qu'il n'a pas eu cette information-là. Donc voilà c'est dommage mais voilà.*

À la suite de cette orientation forcée, Mirina va rencontrer des difficultés scolaires liées à un manque de motivation en troisième (et dernière) année du certificat en école de commerce. Au lieu de redoubler pour finir sa formation, elle préfère suivre le chemin emprunté par une autre de ses sœurs aînées qui a réalisé un apprentissage au sein d'une entreprise de ressources humaines (à la suite d'une

---

<sup>201</sup> Selon nos calculs au sein des données TREE, en Suisse, 63% des élèves en A en 2000 ont entrepris une formation gymnasiale lors de la première année post-obligatoire en 2001. À Genève, le taux de passage de la filière A vers le gymnase est de 68% en 2009 (SRED, 2011) alors qu'il est de 80% dans le canton de Vaud (Stocker, 2011). Notons que la filière A regroupe près de 80% des élèves à Genève et 37% dans le canton de Vaud. Cette filière est donc davantage sélective dans le canton de Vaud, ce qui explique en partie un taux de passage au gymnase plus élevé.

réorientation depuis l'école de commerce comme elle) et qui a obtenu de bonnes opportunités professionnelles par la suite.

**Mirina** *La troisième (sœur aînée) et bien école de com, puis le même apprentissage que moi.*

*Du coup elle a trouvé dans le monde bancaire et puis après elle a eu des opportunités à gogo.*

Nous ne pouvons ignorer le fait que le parcours scolaire de l'aînée est considéré comme une réussite et constitue une référence importante qui logiquement influence le parcours de Mirina. En plus du fait que le parcours de sa sœur aînée soit considéré comme un exemple de réussite, le fait que la formation se fasse au sein du monde du travail et qu'elle soit considérée par Mirina comme hautement professionnalisante est également important. Le CFC en école de commerce est au contraire considéré comme un investissement scolaire qui mène vers le chômage ou les emplois dévalorisés et peu qualifiés (vendeur à la Migros). Ainsi, lorsque sa sœur, celle qui réalise un apprentissage de commerce en entreprise lui propose de faire le même apprentissage, elle saute sur l'occasion.

**Intervieweur** *Et qu'est-ce qui t'as fait un peu changer d'avis entre le diplôme et l'apprentissage ?*

**Mirina** *C'était les opportunités, bon après j'ai eu les influences familiales aussi. C'est à dire que ma sœur a fait un apprentissage d'employé de commerce dans la même société que moi, enfin là où j'ai fait mon apprentissage. Et puis du coup j'ai vu les opportunités qu'elle avait par la suite étaient beaucoup plus intéressantes étant donné qu'elle sortait avec une formation professionnelle quoi et pas que théorique. Donc je me suis dit que c'est peut-être le truc à suivre. (...) Au début je voyais ma sœur qui avait fait un apprentissage, elle avait terminé son apprentissage et je voyais qu'elle avait beaucoup de proposition d'embauche. Après elle connaît mieux le marché du travail, etc. (...) Donc euh, on a une meilleure vision du marché de l'emploi. On sait comment se présenter à un entretien, on sait à quoi s'attendre en sortant de là. Et en ayant fait l'école de com, on va dire 80% des personnes ayant un diplôme de commerce et bien se retrouvaient au chômage ou se retrouvaient à bosser à la Migros. Et du coup de qui a fait que je me suis dit autant interrompre ça maintenant, je suis pas encore majeure et je peux avoir la possibilité de recommencer ma vie maintenant et de prendre des meilleures décisions que de me retrouver avec un diplôme qui ne me servirait à rien. Et puis après il y avait la possibilité de faire la matu, la matu en stage pour valider la matu, etc. Mais bon il faut encore trouver l'employeur qui veut bien te prendre avec trois ans de théorie.*

On voit toutefois que Mirina a des aspirations plus élevées par rapport aux autres cas présentés précédemment. Elle considérait la possibilité de faire une maturité professionnelle, volonté probablement liée au fait que ses deux parents aient des aspirations scolaires élevées envers leurs enfants, dans une logique de « faire le mieux/le plus possible ». Cependant, elle évoque le fait que ce n'est pas si simple de trouver un employeur qui accepte de former à la maturité professionnelle. Mirina entreprend donc un apprentissage d'employée de commerce dans la même entreprise que sa sœur. Cependant, la formation ne va pas du tout se passer comme elle l'avait prévu. Très rapidement elle ne s'entend pas du tout avec son superviseur au sein de l'entreprise (qui n'était pas le même que pour sa sœur) qui attend beaucoup d'elle, qui lui fait faire des tâches ingrates et qui ne la forme pas.

**Mirina** *Il considérait les apprentis comme des employés donc déjà il n'a pas respecté les termes de mon contrat depuis le début. J'avais trois mois pour me former et au bout de trois jours déjà je devais déjà être autonome. Donc pas poser de questions, il fallait que je sois réactive tout de suite et disponible n'importe quand. (...) J'ai eu des conditions d'apprentissage difficiles, c'est-à-dire que j'avais un employeur qui avait les mêmes attentes des apprentis que ce que lui s'investissait dans sa propre boîte donc du coup c'était bosser du lundi au dimanche, de six*

*heures du matin jusqu'à dix heures le soir et puis voilà c'était beaucoup dans la manipulation donc j'ai craqué.*

Cette situation va empirer de plus en plus et malheureusement elle ne peut trouver du soutien auprès des professeurs qui encadrent l'apprentissage en entreprise.

**Intervieweur** *Et t'as pas pu parler avec les profs ou les responsables de l'école pour essayer de remédier à ça?*

**Mirina** *Si si mais le problème c'est que on essayait de trouver des solutions mais il faisait une chienne de mobbing donc du coup c'était si je me plains je le payais après du coup. Et vu que j'étais dans une situation où si je quittais mon employeur et bien je n'avais pas mon CFC donc c'était un peu compliqué comme situation. Et puis retrouver un apprentissage en dernière année c'est limite impossible à Genève. Et puis surtout il faut justifier après. Il a quand même une grande influence sur le marché du travail donc pour justifier la parole d'une apprentie contre celle d'un employeur c'est pas toujours évident.*

**Intervieweur** *Ouais c'est clair.*

**Mirina** *J'ai dû serrer les dents pendant trois ans et puis au bout d'un moment et bien on n'en peut plus hein.*

Après trois ans d'apprentissage au sein de cette entreprise, elle développe des pathologies liées au stress (mal de dos, burnout, etc.) qui vont la pousser à aller consulter un médecin et à s'absenter de l'entreprise formatrice pendant un semestre. Malgré le certificat médical et le fait qu'elle réussit les examens, elle n'obtiendra pas son CFC. N'ayant pas pu recevoir de soutien concret de la part de ses parents, de ses sœurs ou des agents scolaires, elle s'est retrouvée seule face à une situation complexe. Ce cas de réorientation par l'échec est probablement emblématique des parcours ponctués de mauvaises décisions prises sur la base d'informations biaisées ou limitées. Les conséquences de la non-certification sur le parcours de Mirina sera probablement important. Après la rupture du contrat d'apprentissage, elle a travaillé pendant 2 ans à la Migros puis elle a été au chômage pendant 1 an, jusqu'à notre entretien.

On observe bien l'influence que peuvent avoir les parents (qui sont le plus souvent peu qualifiés), les autres membres de la famille (et tout particulièrement les parcours des membres de la fratrie, des cousins) sur les jeunes qui ont des ambitions non gymnasiales et qui n'ont pas de projets professionnels ou scolaires clairement définis. Les orientations institutionnelles des agents scolaires qui sont largement liées aux compétences scolaires des jeunes et, plus particulièrement, à la filière fréquentée, pèsent également sur la formation des parcours scolaires. On a pu le voir, les informations, encouragements, orientations des agents scolaires qui sont incorporées ou remémorées par les interviewés ne couvrent pas l'entièreté du champ des possibles, des opportunités réelles de formation. Nos résultats viennent donc conforter ceux de (Rastoldo, Evrard, & Kaiser, 2006, p. 30) à Genève qui affirment que « l'information donnée par le Cycle d'orientation à propos des orientations professionnelles (et surtout duales) paraît également déficiente. (...) Les voies de formation professionnelle sont encore insuffisamment présentées aux élèves, notamment parce qu'elles le sont par des enseignants peu familiarisés avec le monde professionnel. » Quant aux réorientations post-obligatoires, elles se font largement à la suite de démotivations (ils se rendent compte que ce n'est pas ce qu'ils veulent faire - on se retrouve ici dans une logique de test de formations) ou à la suite de difficultés, de non-promotion, d'échecs qui viennent conforter les jeunes dans l'idée qu'ils ne sont pas faits pour ce type de formation et qu'ils doivent en entreprendre une qui est plus adaptée à leur niveau ou à leurs ambitions. Le début du secondaire II peut donc être considéré comme une seconde période

de choix ou d'orientation (après une période de sélection subie entre la primaire et le secondaire I et une première période de choix lors du passage du secondaire I au secondaire II) pour les élèves qui n'ont pas encore formé de projet scolaire/professionnel et/ou en échec scolaire. On rejoint l'idée que « la demande d'éducation des élèves et des familles, qui souhaitent en premier lieu des orientations dans des filières de formation à fortes exigences, pousse des élèves vers des échecs largement prévisibles, aux dires de certains (...) » (Rastoldo et al., 2006, p. 28). Cependant, on pourrait même ajouter que l'orientation par les agents scolaires se fait probablement trop par rapport à l'appartenance à la filière de formation plutôt qu'en considérant les aspirations familiales et individuelles qui ne vont pas nécessairement dans le même sens. Les normes scolaires individuelles, familiales et institutionnelles ont donc un impact sur la prise de décision, sur les choix de formation. Nous rejoignons ainsi les résultats d'Etzioni (1988, 1993, 2000) ou Gambetta (1984, 1987) qui mettent en avant l'importance des normes dans le processus de prise de décision. On observe en effet des représentations biaisées et limitées des opportunités de formation, du champ des possibles, des débouchés envisagés. Les jeunes recherchent peu d'information sur les débouchés ou excluent a priori certaines options. Certains mécanismes de *teintement* de la prise de décision ou d'auto-exclusion, dans l'idée que certaines formations ne sont pas faites pour eux, sont perceptibles dans les récits des jeunes. Les facteurs normatifs liés aux jeunes et au milieu familial viennent réduire la prise d'information, les différentes formations considérées ou placées sur la balance. L'institution scolaire (ce qui inclue les pourvoyeurs d'accès aux apprentissages duals – les patrons d'entreprises ou services des ressources humaines) exclue également certaines formations de manière formelle (par l'orientation au sein des filières du secondaire I et les conditions d'admissions à certaines formations du secondaire II) ou de manière plus informelle, processus davantage caché, diffus, naturalisé, fait d'orientations, d'encouragement et de découragements par les agents scolaires. Delay (2011, 2014, 2018), par une approche ethnographique au sein des classes, décrit d'ailleurs finement les différences d'orientation, d'encouragement fait par les professeurs selon la filière fréquentée par les élèves et les chances de réussite de formation postérieures (subjectivement évaluées par les enseignants).

### **7.1.2. S'en sortir par l'école ou comment certains jeunes prennent leur destin en main**

Les parcours scolaires d'une minorité de jeunes ayant réalisé une formation professionnelle, soit Arta<sup>202</sup>, Donat<sup>203</sup>, Luan<sup>204</sup> et Osman<sup>205</sup> (voir Tableau 20), se construisent autour de leur volonté de réussir aux niveaux scolaire et/ou professionnel. Ils visent souvent un niveau de formation tertiaire ou des formations secondaire largement valorisées qui ne ferment pas la porte du niveau tertiaire (ou à d'autres opportunités de formation par la suite). On remarque que leurs choix de formation sont relativement bien définis et argumentés. Ils ne se font pas par défaut, au contraire, ils sont réfléchis, sont en lien avec leurs valeurs et suivent une certaine logique qu'ils peuvent présenter et expliquer. Ils construisent leur choix avec une certaine marge d'autonomie par rapport aux influences familiales et institutionnelles dont ils sont conscients. Le fait qu'ils prennent leur destin scolaire en main n'est pas indépendant du fait qu'ils ont développé des responsabilités accrues au sein de la famille, du fait qu'ils ont dû se débrouiller tout seuls, développer leur autonomie, des stratégies individuelles (et familiales) proactives face à des obstacles importants (tel un capital scolaire et linguistique limité des parents) et une certaine instabilité/précarité statutaire pendant une partie de leur parcours de vie en Suisse. Finalement, on observe que ces jeunes ont été orientés en A, qu'ils avaient des bonnes performances scolaires et qu'ils ont donc de multiples opportunités de formations. Deux d'entre eux (Arta et Luan) ont entrepris le gymnase pour ensuite s'engager dans une maturité commerciale (ils ont donc vécu une réorientation d'une formation générale vers une formation professionnelle) alors que les deux autres jeunes (Donat et Osman) ont entrepris un certificat en école de commerce. Tous considèrent la formation comme un investissement important afin de se perfectionner, afin d'atteindre un meilleur niveau professionnel, afin de se stabiliser et de s'intégrer en Suisse. Il nous semble intéressant de mentionner rapidement que ces quatre jeunes ont vécu pendant de longues années avec un permis précaire suite à une demande d'asile, que leurs parents ont un niveau de formation aussi bien bas (dans les cas de Arta et Luan) qu'élevé (dans les cas de Donat et Osman). Finalement, tous les 4 ont été orientés en A au niveau secondaire I.

---

<sup>202</sup> Arta, femme de 23 ans, née en Macédoine, arrivée à 8 ans, naturalisée suisse à 19 ans, vivant dans le canton de Vaud. Orientée en C au secondaire I, elle entreprend le gymnase (redouble la première année), puis se réoriente à l'ECG où elle obtient un diplôme socio-éducatif. Elle tente d'entrer à la HETS et travaille pendant un an puis elle entreprend un CFC et Matu pro commerciale.

<sup>203</sup> Donat, femme de 19 ans, née en Suisse, naturalisée à 16 ans, vivant dans le canton de Genève. Orientée en A, elle entreprend un CFC en école de commerce puis réalise actuellement la passerelle pour accéder à la formation de maturité professionnelle commerciale.

<sup>204</sup> Luan, homme de 25 ans, né au Kosovo, arrivé à 5 ans en Suisse, naturalisé suisse à 22 ans, vivant dans le canton de Vaud. Orienté en A, il entreprend le gymnase puis se réoriente vers un CFC commercial en école et une maturité commerciale duale. Il travaille actuellement au sein de son entreprise formatrice.

<sup>205</sup> Osman, homme de 19 ans, né au Kosovo, arrivé à l'âge de 2 ans, naturalisé suisse à 12 ans, vivant dans le canton de Genève. Orienté en A, il a entrepris un apprentissage de commerce en école.

**Tableau 20 : Caractéristiques des interviewés aux parcours de formations professionnelles marqués par une volonté de s'en sortir par l'école**

| Prénom fictif | Genre | Canton | Age lors de l'entretien | Age à l'arrivée en Suisse | Type de migration | Nombre d'années avec un statut juridique précaire (N ; F ; sans permis) | Age d'obtention de la nationalité suisse | Filière fréquentée lors de la dernière année du post-obligatoire | Plus haut diplôme obtenu ou formation en cours | Niveau de formation du père | Niveau de formation de la mère | Emploi du père (lors de l'entretien) | Emploi de la mère (lors de l'entretien) | Rang et taille de la fratrie (1=aînée) |
|---------------|-------|--------|-------------------------|---------------------------|-------------------|---|--|--|--|-----------------------------|--------------------------------|--------------------------------------|---|--|
| <b>Arta</b>   | F     | Vaud   | 23                      | 10                        | Asile             | 8   | 19                                       | Pré-gymnasiale   | Matu. pro. Commerciale (école)                 | Pas de scolarisation        | Pas de scolarisation           | Décédé                               | Inactive                                | 5/5                                    |
| <b>Donat</b>  | F     | Genève | 19                      | 0                         | Asile             | 8   | 16                                       | Pré-gymnasiale   | CFC Commercial (école)                         | Secondaire pro. (K)         | Gymnase (K)                    | Vendeur                              | Inactive                                | 1/4                                    |
| <b>Luan</b>   | H     | Genève | 25                      | 5                         | Asile             | 13  | 22                                       | Pré-gymnasiale   | Matu. pro. Commerciale (école)                 | Secondaire pro. (K)         | Primaire (K)                   | Ouvrier qualifié                     | Assurance invalidité                    | 1/2                                    |
| <b>Osman</b>  | H     | Genève | 19                      | 2                         | Asile             | 7   | 12                                       | Pré-gymnasiale   | CFC Commercial (école)                         | Tertiaire (K)               | Primaire (K)                   | Employé non qualifié                 | Employée non qualifiée                  | 3/3                                    |

## ***Du début de la scolarisation à la première orientation au secondaire I***

La première partie des parcours de vie en Suisse de ces quatre jeunes est largement marquée par l'instabilité statutaire des familles qui a duré entre 7 et 13 ans (voir Tableau 20). Leurs parents sont venus en Suisse dans le but d'améliorer leurs conditions de vie étant donné la situation politique et économique dans les Balkans. Ils ont tous déposé des demandes d'asile qui ont débouché sur des permis précaires (N et F), puis tardivement sur des permis d'établissement (B ou C) suivie de l'acquisition de la nationalité suisse par les jeunes.<sup>206</sup> Cette expérience de la précarité statutaire ressort dans les récits des jeunes et est l'une des raisons pour lesquelles les jeunes et les familles développent des stratégies d'investissement scolaire. Luan, par exemple, explique qu'il était difficile d'imaginer le futur alors qu'ils ont reçu à plusieurs reprises des avis d'expulsion et qu'ils ont dû engager des avocats pour défendre leurs droits de rester en Suisse.

*Luan Ben, quand on vit avec l'idée de se faire expulser par exemple, quand t'es gamin, je pense que tu ne le comprends pas vraiment ce que ça veut dire. Donc quand il s'agit de faire rêves ou de faire des prévisions, s'imaginer dans le futur c'est très difficile. Alors ça laisse très peu de portes ouvertes. Donc on vit au jour le jour, presque et puis euh... en attendant de voir s'il y a quelqu'un qui toque à ta porte à 6h du mat' quoi. (...) Quand on te demande « Et toi dans 5 ans, tu te vois où ? », « Moi dans cinq ans... mhhh... je ne sais pas où je suis demain. »*

A un moment donné, le père de Luan a même dû quitter la Suisse pour permettre à sa femme et à ses enfants d'y rester ce qui démontre une grande volonté de faire ce qu'il faut afin que l'avenir familial se réalise en Suisse. Luan n'explique pas clairement pourquoi son père uniquement a dû quitter la Suisse à ce moment. Il dit toutefois que cette situation a provoqué une baisse des notes et de la concentration pendant le secondaire I.

*Luan On avait reçu 20 avis d'expulsion depuis que l'on est arrivé en Suisse, on a payé des avocats donc jusqu'à dernièrement. Faut vraiment le voir, pour le croire. Des années et des années et des années de procédures d'avocats pour rester en Suisse, pour (pouvoir) travailler hein. Et donc mon père il avait dû quitter la Suisse pour que nous on reste, à cette période-là. Et puis c'est vrai qu'après, au cycle, ce qui m'intéressait, je l'étudiais, je le faisais, j'avais des... des notes excellentes mais ce qui ne m'intéressait pas, ben je m'en foutais et puis ben, forcément, ça avait fait chuter mes moyennes.*

Arta, également, exprime le sentiment que plus le chemin parcouru en Suisse est long, plus elle avait peur de perdre ce qu'elle avait acquis à cause d'une expulsion.

*Intervieweur Quand t'avais le permis F ou N, ça t'empêchaient de faire des choses, à part voyager ?*

*Arta On ne se sent pas libre du tout et cette crainte de devoir y retourner. Il y a un sentiment d'insécurité. Plus j'avancais, plus je me sentais bien, et ça fait augmenter la peur d'y retourner (en Macédoine).*

Donat met en avant les difficultés liées au processus d'obtention d'un droit d'établissement et les forces investies par son père pour qu'elle et sa famille puissent rester en Suisse.

---

<sup>206</sup> Les parents n'ont pas encore acquis la nationalité suisse principalement étant donné qu'ils ne maîtrisent pas assez bien le français pour l'obtenir. Certains d'entre eux prennent des cours de français afin de faire une demande par la suite. La stratégie mise en place par les parents a alors été de faire les demandes de naturalisation pour les enfants et non pour la famille en entier afin de leur permettre d'accéder à la nationalité suisse le plus rapidement possible.



**Donat** *C'était en 2002, mon père s'est beaucoup engagé là-dessus, parce qu'on a failli être exclus de la Suisse. Les autorités considéraient qu'on ne pouvait pas rester en Suisse et mon père s'est battu parce qu'on est né ici. Parce qu'au Kosovo les conditions financières ne sont pas bonnes, c'est en train de s'améliorer mais c'est pas comme en Suisse ou tu peux tout avoir. Là-bas c'est déjà plus difficile. Il s'est vraiment battu pour que nous on puisse rester ici et finir notre scolarité.*

Ce combat et cet investissement parental pour pouvoir rester en Suisse et pour pouvoir permettre un meilleur avenir pour leurs enfants provoquent un sentiment de redevance envers les parents et un certain encouragement à la réussite scolaire et/ou professionnelle pour les enfants qui se doivent de faire de leur mieux, d'étudier, de s'intégrer.<sup>207</sup> Donat, par exemple, compare la situation en Suisse et au Kosovo suite à son premier voyage au pays d'origine après l'obtention d'un permis B. « *Ça m'a fait bizarre aussi de voir dans quelles conditions mes parents ont vécu, où ils sont nés. Ils n'ont pas eu une vie facile comme nous.* » Elle saisit distinctement les différences entre ses conditions de vie en Suisse, qui ont été rendues possibles grâce au « sacrifice » de ses parents, grâce à leur décision de migrer en Suisse, et les conditions de vie au pays d'origine. En plus de l'insécurité par rapport au lendemain, le fait d'avoir eu un permis précaire pendant plusieurs années a fait que ces familles ont dû se déplacer à plusieurs reprises au sein des cantons au fil des placements par l'État et au fil des naissances.<sup>208</sup> A chaque déménagement, en plus du changement de quartier et de cadre de vie, ces jeunes ont dû changer d'école, de professeurs et de camarades ce qui a ajouté de l'instabilité et de l'incertitude.

Les situations juridiques et économiques précaires de ces jeunes et leur famille en Suisse, mais également le fait que les parents ne maîtrisent pas assez bien le français (en tout cas à un moment donné du parcours) font que les jeunes soient amenés à assumer, de manière précoce, des responsabilités familiales, administratives, de traduction entre la famille et le monde extérieur (par exemple l'école, le médecin, les administrations, etc.). Luan a dû rapidement apprendre à travailler et à se débrouiller, tout en se fixant des objectifs scolaires et de réussite sociale élevés (soit devenir architecte et s'acheter une Porsche) étant donné que ses parents n'avaient pas d'argent et qu'ils ne désirent qu'une chose, que leurs enfants réussissent. On observe bien, à la fin de l'extrait qui suit, la grande motivation de Luan pour trouver des moyens de réussir sa vie.

**Luan** *Travailler, travailler et se débrouiller, j'ai dû l'apprendre très vite. Faire de l'argent, j'ai dû l'apprendre très vite (...). La notion d'argent, quand les parents en n'ont pas, ils font croire à leurs enfants qu'ils en ont et tout. Donc on grandit avec l'idée d'en avoir en sachant que pertinemment on n'en n'a pas. Donc quelque part, ça permet de... de viser loin. Par exemple,*

---

<sup>207</sup> On remarque que les parents ont fait des demandes de naturalisation pour leurs enfants. Tous les 4 ont obtenu la nationalité Suisse et se disent appartenir à la Suisse. Il semble logique pour les enfants et leurs parents qu'ils soient Suisses étant donné qu'ils sont nés en Suisse ou ont vécu la plus grande partie de leur vie, qu'ils ont étudié en Suisse et qu'ils se sentent Suisses. Arta : « *Je me sentais de marquer mon attachement à la Suisse, c'est ici que je vois ma vie, j'ai mes attaches. Le fait que j'ai pu obtenir ça (la nationalité suisse), ça me faisait encore plus m'attacher.* ». Luan : « *Je suis arrivé en Suisse, je suis encore en Suisse. Je suis Suisse ! C'est logique, vous voyez ? Il n'y a rien d'autre pour moi. Enfin... peut-être que j'essaye de me focaliser sur cette image-là du monde et tout le reste n'est qu'accessoire. Si j'ai galéré pour arriver jusque-là, ce n'est pas grave. C'est que c'était le chemin à faire pour y arriver quoi. Voilà.* »

<sup>208</sup> Les requérants d'asile sont logés par les cantons dans lesquels ils sont placés par la Confédération. Lorsque les familles s'agrandissent, elles sont souvent placées dans des appartements plus grands. Pour les familles qui ont des permis d'admission provisoire, la situation ne s'améliore pas nécessairement lorsqu'ils se retrouvent à l'aide sociale. C'est le cas par exemple d'Arta dont la famille a déménagé car l'Hospice Générale les a placés ailleurs à Genève.

*même en se rendant compte que... qu'on n'a pas 2 francs en poche et qu'on peut vouloir acheter une Porsche par exemple. Et puis après, bein il n'y a plus qu'à trouver le moyen pour y arriver.*

Arta, dont le père est décédé lorsqu'elle était enfant, se retrouve également avec des responsabilités accrues. Elle doit assumer des tâches relatives au foyer, administratives dès qu'elle en a les capacités.

**Arta** *Je pense de par les évènements qu'il y a eu dans notre vie, j'ai été plus vite amenée à être responsable et à devoir gérer la vie quotidienne, aider ma mère dans ses tâches quotidiennes, le fait qu'elle ne parle pas français aussi. Je dois l'accompagner souvent dans ces rendez-vous, m'occuper de l'administratif (...). J'ai dû me lancer plus vite dans toutes ces choses-là dès que j'ai eu la capacité de comprendre tout ça et de pouvoir le faire.*

Donat, qui est l'aînée de la famille, se voit attribuer de responsabilités envers ses cadets, ce qui ne semble toutefois pas l'incommoder étant donné qu'elle y est habituée. On remarque par l'extrait suivant qu'elle développe une certaine capacité d'anticipation des risques, de prudence, d'attention et d'autonomie qui influenceront, par la suite, ses choix de formation.

**Donat** *J'ai toujours fais attention. J'ai des responsabilités vu que je suis l'aînée de la famille. Bon j'ai toujours eu ça donc je suis habituée. J'ai toujours été prudente pour aider la famille, pas qu'il y ait de problèmes. Bon c'est pas mon genre de faire les problèmes.*

**Intervieweur** *T'as toujours eu ce rôle de grande sœur et t'occuper des petits ?*

**Donat** *J'ai toujours eu ce rôle depuis que je suis petite. Mes parents sont allés travailler et moi, ma mère m'a toujours dit « tu devras surveiller tes frères et sœurs quand on n'est pas là ». Et j'ai toujours veillé à ce qu'il n'y ait pas de problèmes parce que si les problèmes venaient c'est de ma faute à moi. J'avais la responsabilité. Donc grâce à ça j'ai une grande autonomie aujourd'hui grâce à ça, c'est que du positif.*

L'insécurité liée au statut juridique, les multiples tâches administratives à réaliser pour pouvoir défendre sa place en Suisse et les conditions de vie précaires ont fait que ces jeunes aient eu des responsabilités précoces envers les parents et/ou envers la fratrie. Cependant, le poids des responsabilités, qui leur donne « l'impression d'avoir grandi trop vite », se transforme en force chez ces quatre jeunes. « On est obligé d'apprendre très vite. Et puis peut-être d'avoir des responsabilités qu'un enfant n'est pas censé avoir (...), se débrouiller tout seul ou faire attention à des choses qui sont futiles pour d'autres. » (Luan). Nous le verrons plus loin, les histoires migratoires, les contextes juridiques, économiques et familiaux ont contribué à forger certaines valeurs positives, une façon de voir leur parcours et de stratégies qui font que ces jeunes entreprennent des formations professionnelles largement valorisées.

Il est toutefois important de noter que malgré les problèmes que posent le fait d'effectuer toute une partie de la scolarité avec un permis précaire et le fait d'avoir des responsabilités accrues et précoces, ces jeunes ont eu une certaine facilité scolaire, ce qui n'était pas le cas des jeunes qui investissent peu dans les études. De plus, les parents ont, en général, un niveau d'aspiration scolaire élevé pour leurs enfants qu'ils transmettent en valorisant les études générales, en mettant en place un cadre adéquat ou par l'affirmation qu'ils doivent continuer le plus possible les études alors que l'on pourrait penser que, au contraire, la situation économique et la précarité statutaire détourneraient de ces objectifs.<sup>209</sup> Dans le cas de Donat par exemple, son père (qui a fait le gymnase au Kosovo) lui a toujours dit « journaliste c'est un beau métier » tout en dévalorisant les apprentissages salariés qui

---

<sup>209</sup> On pourrait émettre l'hypothèse que les jeunes et leurs parents désirent maîtriser les destins scolaires à défaut de maîtriser leur stabilité juridique en Suisse. On pourrait également émettre l'hypothèse qu'ils anticipent d'une certaine manière les problèmes et la discrimination qu'ils pourraient rencontrer sur le marché de l'apprentissage salarié.

mènent vers des métiers peu qualifiés, comme nous pouvons le voir dans l'extrait suivant. L'influence parentale se fait de manière subtile, par la discussion, par la négociation, par l'entente et non par l'imposition, ou la confrontation comme nous avons pu le voir dans certains cas auparavant (par exemple Mirina). On observe également un certain alignement entre les aspirations parentales et celles du jeune. L'objectif est commun et les actions des uns et des autres se mettent en place dans le but d'atteindre un même objectif.

### ***Le choix de la formation professionnelle valorisée et qui ouvre d'autres perspectives de formation***

Le contexte familial qui fait que ces jeunes soient rapidement responsabilisés et contraints de se débrouiller seuls, les parents qui attendent beaucoup de leurs enfants (et qui les encouragent souvent à entreprendre le gymnase ou le plus haut niveau de formation possible) tout en ne pouvant pas les soutenir concrètement et les parcours migratoire et statutaire qui ont créé une certaine incertitude face au futur ont beaucoup influencé ou même forgé les valeurs et aspirations de ces jeunes, leur façon de voir le monde, d'agir et de réagir face aux obstacles rencontrés. Leurs choix de formation, nous le verrons, sont largement dépendants de leurs valeurs, de leur volonté d'investissement scolaire (Donat : « *C'est que j'aime travailler (à l'école) et je le fais correctement. Je le fais jusqu'au bout.* ») et sont marqués par leur autonomie et débrouillardise (Arta : « *Je pense que j'ai toujours été responsable. Au collège, je faisais toute seule.* »). Ils sont davantage appuyés et argumentés et se basent davantage sur leur volonté et leur démarche personnelle. C'est eux qui vont rechercher l'information nécessaire lorsque celle donnée par la famille ou les agents scolaires ne leur convient pas (Arta : « *C'est moi qui me suis débrouillée pour me renseigner un peu plus. J'avais une conseillère d'orientation à qui j'ai commencé à parler dans la dernière année.* »). En même temps, ils ont une certaine aisance scolaire, ils sont tous orientés en A, ce qui leur permet de faire des choix de formation ambitieux (les apprentissages de commerce en entreprise ou en école ou même tenter une formation générale) qui leur ouvrent des possibilités futures de formation, de perfectionnement (Arta : « *J'ai choisi cet apprentissage d'employé de commerce car c'est très divers et il y a beaucoup de perfectionnement qu'on peut faire plus tard* »). La formation est considérée par eux comme un moyen d'arriver à ses fins, de réussir professionnellement et socialement, d'atteindre l'objectif fixé par leurs parents qu'ils ont incorporé, soit le fait d'améliorer leurs conditions de vie en Suisse, de s'échapper des situations instables et précaires, de sortir de la condition d'ouvrier occupée par les parents. Cependant, tous les quatre finiront par s'écarter, directement ou à la suite d'une réorientation, de la norme scolaire des élèves en A, c'est-à-dire le gymnase.

Le parcours de Luan est révélateur de cette volonté de réussir par l'école, en se créant soi-même les opportunités, en se battant contre les obstacles qui viennent contrecarrer ses projets de réussite. Son premier choix de formation post-obligatoire se porte sur le gymnase étant donné qu'il voulait faire des études d'architecte. De plus, ses parents le poussent vers ce choix (et plus particulièrement son père). « *C'est mon père, ce sont mes parents qui m'ont poussé à aller à l'école, à m'engueuler parce que j'arrivais en retard (...). Ils ont voulu que je fasse le maximum et moi ça ne me convenait pas (le collège). Enfin ce n'était pas fait pour moi.* » Ses parents l'encouragent donc à entreprendre la formation du secondaire supérieur la plus exigeante mais également la plus valorisée et reconnue socialement. Cette encouragement vers le gymnase par les parents est probablement lié au fait qu'ils reportent leur désir de mobilité sociale à la génération suivante (et quoi de plus logique

que d'orienter vers le gymnase qui ouvre les portes de l'université et par la suite des positions professionnelles hautement qualifiées, reconnues socialement et bien rémunérées) mais également au fait que les aspirations parentales sont influencées par les normes scolaires au pays d'origine (ou les représentations qu'ils en ont) et par les connaissances lacunaires et quelques fois biaisées du fonctionnement du système de formation en Suisse.<sup>210</sup> Le fait que Luan ait été en regroupement A joue également un rôle important dans son premier choix de formation. Les agents scolaires l'encouragent à entreprendre le collège, ou sinon des formations professionnelles hautement valorisées (de type école de commerce ou apprentissage bancaire, etc.) ce qui vient conforter les encouragements des parents. Le mot que Luan utilise (« prédestiné ») concernant l'orientation des élèves du regroupement A est révélateur de la force, de l'impact de la sélection sur les choix post-obligatoires, sur la production des normes scolaires. *« Comme tout le monde, on a même eu des cours pour voir ce que l'on veut faire plus tard, à quoi on est prédestiné. »*<sup>211</sup> Luan fait donc le choix du collège, étant donné que toutes choses l'encouragent à suivre cette voie. De plus, il a cette idée de devenir architecte. Cependant, à la suite de son expérience au gymnase, Luan affirme que le collège ce n'est pas fait pour lui, mais il argumente que ce n'est pas le fait de faire des études par la suite qui fait qu'il quitte cette formation (*« J'aurais aimé finir l'uni, j'aurais... aimé faire des études d'architecte et j'en ai toujours très envie et c'est quelque chose qui va rester »*) mais c'est plutôt le cadre d'enseignement, c'est-à-dire un établissement catholique dans une petite ville de campagne, qui l'éloigne de cette voie.

*Luan C'était pas ce que je voulais faire. C'est que je voulais apprendre, je voulais... je voulais apprendre mais euh, la manière d'enseigner, le cadre peut-être... euh, les éléments ont fait que je me sente mal au Collège. Donc euh, c'était pas un endroit qui m'inspirait à faire quelque chose de positif. »*

Luan regrette d'ailleurs le fait de ne pas avoir fini le gymnase malgré le fait qu'il ait réussi professionnellement au moment de l'entretien.

*Luan Ça n'a pas collé quoi. Et je n'étais peut-être pas prêt à recevoir ce genre d'enseignement. Ou je ne le voulais pas ou... ou... ce n'est pas ça que je voulais être à ce moment-là. Ou ce n'est pas comme ça que je voulais apprendre à ce moment-là. Mais je regrette beaucoup de... de ne pas m'être donné la peine d'y arriver.*

---

<sup>210</sup> Un extrait du récit d'Arta (qui a également entrepris une formation au gymnase avant de se réorienter) est révélateur du poids que peuvent avoir les représentations du fonctionnement du système scolaire au pays d'origine sur les choix de formation en Suisse. Le fonctionnement du système scolaire au pays d'origine constitue dans son cas une norme, une référence qui fait qu'elle choisisse le gymnase étant donné que c'est, selon elle, « la seule possibilité » de formation post-obligatoire au Kosovo.

*Arta (J'ai choisi le collège) un petit peu par hasard j'avoue parce que je ne connaissais pas bien les possibilités qu'il y avait ici (en Suisse). Parce que chez nous (au Kosovo) tout le monde fait le même cursus, l'équivalent du collège, mais c'est la seule possibilité. C'est ça ou alors maintenant il y a un peu plus d'apprentissages qui sont mis en place. Mais il n'y a pas plusieurs possibilités que je connais maintenant. L'école de commerce ou ECG, je ne les connaissais pas très bien à ce moment-là (à la fin de la secondaire I).*

<sup>211</sup> Des extraits d'autres entretiens révèlent également comment la norme scolaire relative à la filière A se construit par les agents scolaires et entre pairs. Arta qui a entrepris le gymnase pour se réorienter par la suite affirme *« J'avoue qu'à ce moment-là (à la fin de la scolarité obligatoire) tout le monde (dans ma classe) allait au collège donc j'y suis allée aussi. (...) On est prédestiné à ça quand on est en A. C'est ce qu'on nous conseille de faire. Et j'y suis allée un peu comme ça. (...) J'ai été peut-être mal informée ou alors c'est tout simplement le fait de faire comme tout le monde. Parce que même maintenant je vois des jeunes qui même en sachant qu'il y a d'autres possibilités on essaie toujours d'aller au collège pour voir si on y arrive ou pas. Et moi j'ai essayé pour voir si j'y arrivais ou pas et j'ai vu que j'étais pas faite pour ce système-là. »* Donat également affirme *« on m'a toujours conseillé d'aller là-bas (au collège) »* mais elle « résistera » à la norme étant donné que *« Le collège ça ne me parlait pas. »*

Pendant la période au gymnase, il se sent d'ailleurs discriminé par certains professeurs et étant donné le type d'établissement très catholique, mais, comme dans beaucoup de cas, il arrive à en tirer une force.

**Intervieweur** *Et puis t'as reçu des aides ou tu t'es senti encouragé par des profs ou par des psychologues d'orientation par exemple?*

**Luan** *Non. Encore une fois, c'est très catholique. Mais je veux dire, peut-être moi aussi je l'ai cherché avec une certaine arrogance. On m'a dit que si je ne faisais pas comme on me disait de faire, ça ne pouvait pas marcher. Et puis que j'étais un Albanais et puis que je ne valais pas mieux que ça, tout court (rire). (...) Et justement, c'est ça qui est paradoxal, c'est que... en ayant des gens comme ça en face, ça m'a poussé parfois moi à... faire 6 à des trucs de biologie ou à des maths, vraiment pour montrer que si je veux ouvrir le bouquin, je l'ouvre et je l'étudie.*

Luan redouble la première année du gymnase, atteint la deuxième année mais il décide de quitter cet établissement pour faire quelque chose dans le business, ce qui correspond davantage avec ses valeurs, à sa façon de fonctionner et son rôle au sein du milieu familial. Le business correspond davantage à son vécu, au fait qu'il se soit habitué à relever des défis, à se fixer des objectifs tout en permettant d'atteindre un certain niveau de mobilité sociale intergénérationnelle.

**Intervieweur** *Et ça tu crois que ça vient d'où le fait de vouloir faire du business ?*

**Luan** *Je ne sais pas. D'où elle m'est venue, peut-être de mon père qui essaye de me l'inculquer tous les jours, encore. C'est sûrement grâce à lui mais euh... mais après c'est un leitmotiv. J'aime me créer du souci (rire). À force d'en avoir, je pense que j'ai pris trop l'habitude de me faire du souci. Et j'essaye d'avancer comme ça quoi. J'essaye de me fixer des objectifs. Et d'y arriver c'est autre chose. »*

Il recherche en premier lieu une formation en école de commerce mais arrive trop tard (délai d'inscription dépassé et déjà trop d'inscrits dans l'établissement) et en deuxième lieu un apprentissage à la banque (« *j'ai failli me faire engager dans une banque* »). Il réussit tout de même à trouver une place en école de commerce étant donné qu'il demande un rendez-vous avec le directeur. « *Après, un élève de plus dans une classe, on en a envie ou on en n'a pas envie, on est directeur, on peut le faire, voilà. Ben lui, sur mes résultats, sur le feeling que l'on a eu ou... l'impression première qu'il a eue avec moi, ben il m'a dit qu'il n'y avait pas de souci et que je commençais le lendemain.* » Ainsi, il se crée ses propres occasions, il se débrouille pour s'en sortir en allant sonner à la bonne porte. Après avoir obtenu son CFC, il entreprend une maturité commerciale au sein d'une entreprise immobilière qu'il finalise avec succès. Il travaille depuis au sein de son entreprise formatrice et a fait fortune dans l'immobilier. Au final, on observe que ces compétences, son caractère et sa façon d'approcher les défis lui ont permis de réussir scolairement et professionnellement. Il est ambitieux et positif (« *Si j'ai galéré pour arriver jusque-là, ce n'est pas grave. C'est que c'était le chemin à faire pour y arriver quoi.* »), toujours prêt à apprendre (« *Je vais continuer à me former je pense. Pas tout le temps mais en tout cas, j'aime apprendre.* ») et il sait se créer des opportunités. Comme il l'affirme lui-même les conditions de vie difficiles lui ont permis de se dépasser et prendre une revanche sur sa vie. « *Il y a quelques années, je n'avais pas 3 francs pour aller à la piscine, ben je n'allais pas à la piscine et je pouvais pleurer toute la journée si je voulais, ça n'allait pas changer. Donc quelque part, (avoir réussi) c'est une revanche sur... sur beaucoup de choses.* »

Osman, pour sa part, dont le père a fait l'université au Kosovo et est employé non qualifié en Suisse, a choisi de faire un apprentissage de commerce au sein d'une administration de l'État de Genève. Son père l'encourage à faire des études, « à se cultiver intellectuellement », mais

malheureusement, comme dans beaucoup de cas, les connaissances du système de formation en Suisse et les contacts avec les professeurs sont limités et la situation est quelque peu renversée. Au lieu que ce soient les parents qui expliquent le fonctionnement du système scolaire, c'est ici Osman et ses sœurs aînées qui ont expliqué les normes de promotion aux parents.<sup>212</sup> (« *Après le système, les normes de promotions ça ils ne connaissaient pas, on leur a appris en leur montrant les feuilles.* »). Osman est un acteur central et actif de son processus d'orientation. Il va chercher les informations, il se mobilise pour trouver ce qu'il lui faut. Il se débrouille quasiment tout seul étant donné que ses parents ne peuvent l'aider et que l'orientation et les informations venant des agents scolaires ne le satisfont pas.

*Osman* Mais le collègue, pour aller, il disait de faire 10 ans d'études après ça ne m'intéressait pas. L'ECG, pour faire encore des études ça ne m'intéressait pas. Là l'école de commerce ça ne m'intéressait pas non plus mais l'apprentissage, le fait de faire un apprentissage, de sortir avec un diplôme et de pouvoir aussi continuer, donc les deux portes ouvertes, ça m'intéressait donc j'ai choisi ça en fait. Sans vraiment, je ne savais pas à quoi m'attendre. Après j'ai fait mes recherches moi-même, je suis allé poser des questions, j'ai entendu que tel type avait fait cet apprentissage, aller lui demander comme c'était. Donc je me suis débrouillé un peu tout seul. (...) J'avais entendu parler de ça, de ce que faisait un employé de commerce, je me suis dit que j'étais capable de faire ça. J'avais les notes pour donc je me suis dit pourquoi pas ça.

Son choix de faire un apprentissage à l'État n'est pas anodin. Premièrement, son père travaille à la voirie depuis quelques années, travail considéré comme « le bon chemin » qu'il a pu obtenir malgré un âge avancé (Osman : « *Il a trouvé du boulot à son âge, ce qui n'est pas évident, il s'est remis dans le bon chemin.* »). Deuxièmement, à plusieurs reprises, Osman argumente sur le fait que la famille est intégrée en Suisse. Il considère la Suisse comme son pays (« *On contribue à notre pays la Suisse, qu'on a adoptée et eux nous ont adoptés.* »). Ainsi, être Suisse et travailler à l'État pourrait constituer une sorte de revanche par rapport à la situation d'instabilité statutaire subie pendant plusieurs années. Troisièmement, Osman a eu pendant son adolescence de bons contacts avec des travailleurs sociaux, représentants, d'une certaine manière, de l'État. (« *Les travailleurs sociaux faisaient des tours en minibus et on avait des salles de sport et ils proposaient aux jeunes de travailler et je me suis inscrit. J'ai eu des contacts. On a organisé des voyages à Paris, donc on a quand même travaillé ensemble. Ça a aussi permis en fait des débouchés en apprentissage, c'est eux qui m'ont aidé pour les lettres de motivations, pour plusieurs choses. (...) Ils avaient contribué à cette réussite en quelques sortes. Ils m'avaient orienté même dans différentes institutions, pour les lettres de motivation et les CV et autres. Donc, ils m'ont pas mal suivi, même si ce n'est pas leur travail de suivre les jeunes.* »)

Au final, on voit qu'Osman s'oriente vers l'apprentissage de commerce à l'État de par lui-même et en cherchant les appuis nécessaires à l'extérieur du milieu familial et scolaire. Ce choix est en adéquation avec ses valeurs (une valorisation du travail, de la motivation, de ne pas perdre son temps, « *être toujours occupé à faire quelque chose, que ça soit travailler ou faire du sport, avoir quelque chose à côté, ne pas passer cet âge où on est motivé et ne pas rester à la maison à regarder Canal + par exemple.* »), avec sa volonté de mobilité sociale tout en ne faisant pas des études longues et avec son désir de se laisser les portes de la maturité professionnelle (et du niveau tertiaire) ouvertes (« *ça serait quand même bien de continuer ses études au maximum, souvent on le regrette, on entend les vieux dire ça.* »).

---

<sup>212</sup> Cette même situation renversée s'observe fréquemment concernant les tâches administratives.

Par ces quelques exemples, on observe comment l'orientation de certains jeunes (en regroupement A) vers une formation professionnelle valorisée se fait par la mobilisation du jeune lui-même face à des orientations qui ne leur conviennent pas (le gymnase). Les agents scolaires et les parents les encouragent à continuer vers une formation générale, mais ils recherchent les informations et/ou le soutien nécessaire afin de construire et/ou de conforter leurs choix. Les aspirations parentales élevées, les projets migratoires de mobilité sociale, les conditions de vie des familles en Suisse caractérisées par l'instabilité et l'insécurité, couplées avec une responsabilisation précoce des jeunes semblent produire chez eux une certaine volonté et force de caractère (qui leur permet d'affirmer leurs choix face aux orientations contraires), des compétences spécifiques (l'autonomie, la débrouillardise, la recherche d'informations nécessaires, se créer des opportunités), une motivation et des stratégies proactives et anticipatrices (se laisser des portes ouvertes au cas où on ne trouve pas un emploi) qui font qu'ils investissent dans la formation professionnelle valorisée (de type école ou apprentissage de commerce qui ouvrent éventuellement la voie vers d'autres formations). Ce choix semble donc conforter, à la fois, la volonté du jeune de ne pas faire des études générales tout en ayant des aspirations élevées à la réussite (du dépassement de la position sociale occupée par les parents) et, à la fois, les attentes des parents (en tout cas en partie, ou par un chemin détourné, autre que la « voie royale ») qui reportent leurs désirs de mobilité sociale sur leurs enfants. Ainsi, la formation professionnelle valorisée (et qui mène vers d'autres formations si besoin) est considérée par ces jeunes comme le meilleur moyen d'emprunter l'ascenseur scolaire et social sans avoir à entreprendre de longues études. Certains jeunes adoptent le projet de mobilité sociale des parents et le réalisent par les voies détournées de la formation professionnelle, entre autres grâce à leur capacité à contourner les normes scolaires (les élèves du regroupement A, souvent appelé pré-gymnasial, sont « prédestinés » au gymnase) et familiales grâce à leurs valeurs (Neuenschwander & Garrett, 2008), à leur capacité d'adaptation et de la mobilisation de ressources clés tels les *significant others* (Fernandez-Kelly, 2008; Portes & Fernandez-Kelly, 2008) et, probablement, à leur anticipation de la discrimination qu'ils pourraient subir lors de la recherche d'apprentissages salariés grandement valorisés (par exemple un apprentissage au sein d'une banque) (Fibbi et al., 2006; Imdorf, 2007b).

### 7.1.3. Le désinvestissement scolaire et la valorisation du travail salarié

Les parcours de formations post-obligatoires de certains jeunes, une minorité parmi les 16 individus du type « FP-EM »<sup>213</sup> sont largement marqués par leur volonté d'effectuer une formation professionnelle duale qui s'éloigne grandement de la formation scolaire et qui mène rapidement et directement à l'emploi. Cette volonté est souvent couplée à un désinvestissement scolaire, à une volonté de ne pas jouer à un jeu dont ils sortiraient vaincus, et même quelques fois à une « culture anti-école », terme emprunté à Willis (Willis, 1978, 2010), qui consiste à ne pas vouloir respecter les règles, l'autorité, les valeurs ou encore l'idéologie des institutions scolaires. Ces jeunes tendent à valoriser le « vrai » travail, le travail manuel (plus ou moins technique), le fait de gagner son propre argent, de pouvoir être indépendant et/ou de pouvoir aider, soutenir sa famille. Les parcours d'Arbenor<sup>214</sup>, de Flamur<sup>215</sup>, d'Ismet<sup>216</sup>, de Luljeta<sup>217</sup> et de Naimi<sup>218</sup> sont marqués par une volonté de faire une formation professionnelle peu exigeante qui les mène rapidement vers l'emploi. De plus, ils ont des mauvaises notes à l'école et ils ont tous<sup>219</sup> été orientés dans la filière basique (C) au niveau secondaire inférieur ce qui contraint grandement leurs opportunités de formation (voir Tableau 21). Les origines précises du désinvestissement à l'école obligatoire (et le non-choix des formations post-obligatoires en école) sont difficilement identifiables. Dans certains cas, il est probable que cela vienne des parents qui ont un bas niveau de formation (secondaire professionnel ou obligatoire) et valorisent le fait de travailler pour être indépendant financièrement, c'est-à-dire une certaine notion de la réussite par le travail et non par les études. Dans d'autres, cela peut également provenir de l'orientation au sein de la filière C qui crée une dynamique spécifique entre pairs (regroupement des élèves à faibles performances scolaires et aux comportements peu adaptés à l'apprentissage scolaire) et qui les contraint grandement les opportunités de formation post-obligatoire (les agents scolaires tendent à orienter vers les formations professionnelles duales aux exigences scolaires les plus basses,

---

<sup>213</sup> Il est fort probable qu'en réalité ces cas de désinvestissement scolaire soient plus fréquents sans pour autant être majoritaires. Étant donné que l'échantillon qualitatif n'est pas représentatif, il est difficile d'évaluer la part de ces cas. Par exemple, nous avons interviewé très peu d'individus ayant une trajectoire non certifiante (6%) alors que c'est le cas de 28% des descendants d'immigrés d'ex-Yougoslavie et d'Albanie en Suisse selon nos calculs dans la base de données TREE.

<sup>214</sup> Arbenor, homme de 24 ans, né au Kosovo, arrivé en Suisse à 3 ans, étranger, vivant dans le canton de Vaud. Orienté en C au secondaire I, il quitte l'école obligatoire en 8<sup>ème</sup> année puis trouve un apprentissage dual de ferblantier. Il travaille depuis.

<sup>215</sup> Flamur, homme de 25 ans, né au Kosovo, arrivé en Suisse à 3 ans, naturalisé suisse à 16 ans, vivant dans le canton de Vaud. Orienté en B au secondaire I, il descend en C en 8<sup>ème</sup>, puis il entreprend un apprentissage de polymécanicien. Il essayera de faire une formation en école supérieure mais n'arrivera pas à la finaliser. Il travaille depuis en tant que polymécanicien-programmeur.

<sup>216</sup> Ismet, homme de 18 ans, né en Suisse, naturalisé suisse à 9 ans, vivant dans le canton de Vaud. Orienté en C au secondaire I, il entreprend un CFC de vitrier qu'il est en train de finaliser lors de sa participation à l'étude.

<sup>217</sup> Luljeta, femme de 23 ans, née en Suisse, naturalisée suisse à 9 ans, vivant dans le canton de Vaud. Orientée en C au secondaire I, elle ne trouve pas de place d'apprentissage et travaille directement. Elle réalise par la suite une formation commerciale en école privée (1 ans), puis quelques années plus tard un brevet fédéral dans les assurances.

<sup>218</sup> Naimi, homme de 20 ans, né au Kosovo, arrivé en Suisse à 2 ans, étranger, vivant dans le canton de Genève. Il a réalisé son école primaire en Suisse puis est retourné vivre au Kosovo avec ses parents. Il a fait le gymnase là-bas et est revenu par la suite pour travailler en Suisse sans avoir pu obtenir un permis de séjour en Suisse.

<sup>219</sup> A l'exception de Naimi qui vivait au Kosovo pendant son adolescence et qui a un parcours atypique. Il a vécu en Suisse jusqu'à la fin de la primaire puis il est rentré au Kosovo où il a obtenu le baccalauréat. Par la suite, il est revenu vivre en Suisse, il n'a pas pu obtenir de permis d'établissement, son diplôme n'est pas reconnu en Suisse et il travaille sur les chantiers.



tel que maçon pour les hommes ou coiffeuse pour les femmes, probablement car ils pensent qu'ils ne pourront trouver autre chose).

### ***Du début de la scolarisation à la première orientation au secondaire I***

Nous pouvons mettre en avant plusieurs points communs dans les difficultés rencontrées par les jeunes présentés précédemment (qui investissent modérément ou grandement dans les formations professionnelles) et ceux qui se désinvestissent de l'école. Par exemple, ils ont vécu dans des conditions de vie difficiles en Suisse, souvent liées à la précarité économique ou statutaire, l'apprentissage de la langue a quelques fois été compliqué et le niveau de formation des parents et leur maîtrise de la langue restreignent les possibilités d'échange avec les agents scolaires, le soutien scolaire et l'aide lors des moments de choix qu'ils peuvent apporter à leurs enfants. Cependant, nous observons tout de même quelques différences relatives aux parents (niveau de formation et surtout concernant les valeurs qui comptent pour eux), à l'expérience vécue par ces jeunes pendant la première partie de la scolarisation et à leurs propres valeurs et aspirations qui peuvent faire la différence et qui mènent vers un désinvestissement scolaire.

Premièrement, les parents de ces cinq jeunes ont un bas niveau de formation (une formation professionnelle tout au plus) et ne sont pas venus en Suisse dans le but de connaître une mobilité sociale en Suisse mais plutôt afin de fuir les conditions de misère au Kosovo, afin d'aider la famille restée au pays ou afin de devenir propriétaire au Kosovo dans le but d'y retourner un jour. Ainsi, les parents ont aisément accepté le type de travail peu qualifié auxquels ils pouvaient accéder en Suisse. La migration n'a donc pas été motivée par un projet de mobilité sociale en Suisse mais par la volonté de s'en sortir pendant une période difficile au pays d'origine (en incluant les membres de la famille élargie restés au pays) et/ou d'améliorer les conditions de vie à la suite d'un retour au Kosovo (par l'achat d'une maison, de terrains agricoles ou de petits commerces dans le pays d'origine).<sup>220</sup> Dans certains cas (Arbenor, Flamur et Naimi), les parents valorisent grandement le travail manuel, ouvrier, pénible qui est considéré comme le « vrai travail » et dévalorisent à l'inverse l'inactivité, l'oisiveté et les gens qui profitent du système. Le père d'Arbenor qui regardait la télé alors que son fils parlait de la migration de la famille est intervenu pour expliquer ce qui justifie sa présence en Suisse, soit le fait de travailler. « *Comme ça j'ai bossé mais parce que je respecte le boulot. Écoutes, moi j'ai décidé de vivre là (en Suisse). Si vous voulez une vie ici, allez-y bosser. Sinon ça ne va pas.* » Flamur, également, nous raconte que son père, qui était garagiste automobile au Kosovo, travaillait au noir pendant la procédure d'asile car il ne voulait pas rester inactif, assis sans rien faire mais également car il se devait d'aider ceux restés au pays pendant la guerre ou d'autres membres de la famille vivant dans d'autres pays, quelques fois au détriment de leur qualité de vie en Suisse.

---

<sup>220</sup> On pourrait parler probablement dans ce cas d'une volonté de mobilité sociale par rapport au pays d'origine et non par rapport à ce qui est expérimenté en Suisse.

**Tableau 21 : Caractéristiques des interviewés aux parcours de formations professionnelles marqués par un désinvestissement scolaire et une valorisation du travail salarié**

| Prénom fictif  | Genre | Canton | Age lors de l'entretien | Age à l'arrivée en Suisse | Type de migration | Nombre d'années avec un statut juridique précaire (N ; F ; sans permis) | Age d'obtention de la nationalité suisse | Filière fréquentée lors de la dernière année du post-obligatoire | Plus haut diplôme obtenu ou formation en cours | Niveau de formation du père | Niveau de formation de la mère | Emploi du père (lors de l'entretien) | Emploi de la mère (lors de l'entretien) | Rang et taille de la fratrie (1=ainée) |
|----------------|-------|--------|-------------------------|---------------------------|-------------------|---|--|--|--|-----------------------------|--------------------------------|--------------------------------------|---|--|
| <b>Arbenor</b> | H     | Genève | 24                      | 3                         | Asile             | 0   | Étranger                                 | Basique  | CFC Ferblantier (dual)                         | -                           | -                              | Ouvrier non qualifié                 | Inactive                                | 2/2                                    |
| <b>Flamur</b>  | H     | Vaud   | 25                      | 3                         | Asile             | 13  | 16                                       | Basique  | CFC Polymécanicien (dual)                      | Secondaire pro. (K)         | Secondaire pro. (K)            | Chauffeur                            | Assurance invalidité                    | 2/4                                    |
| <b>Ismet</b>   | H     | Vaud   | 18                      | 0                         | Asile             | 0   | 9  | Basique  | CFC Vitrier (dual)                             | Secondaire pro. (K)         | Obligatoire (K)                | Employé qualifié                     | Employée non qualifiée                  | 1/4                                    |
| <b>Luljeta</b> | F     | Vaud   | 23                      | 0                         | Saisonnier        | 0   | 9  | Basique  | Diplôme privé bancaire (1 an)                  | Obligatoire (K)             | Obligatoire (K)                | Assurance invalidité                 | Inactive                                | 5/5                                    |
| <b>Naimi</b>   | H     | Genève | 20                      | 2                         | Asile             | 15  | Étranger                                 | (Kosovo)   | Matu. gym. (Kosovo)                            | Obligatoire (K)             | Obligatoire (K)                | Inactif au Kosovo                    | Inactive au Kosovo                      | 1/3                                    |

**Flamur** « Alors, à cette époque-là, c'était soit tu faisais la guerre, soit tu... tu faisais pour récolter l'argent. Et, mon père il a fait ça. (...) Pour financer l'armée (UÇK). » (...) « j'avais mon oncle, il était en Autriche. Il a fait un doctorat. Et lui, en fait, il ne travaillait pas là-bas et c'est mon père qui donnait de l'argent depuis ici, qui l'envoyait, il envoyait 800 euros » (...) « Mon père envoyait un peu de l'argent, enfin, il envoyait plus d'argent là-bas que (ce qu'on avait pour) nous, tu vois. »

En plus d'une valorisation d'une solidarité financière familiale, ces parents transmettent à leurs enfants une valorisation du « véritable » travail salarié, dans une sorte de tradition ouvrière, la valorisation de l'indépendance financière et professionnelle (par exemple le fait de ne pas avoir de patron et d'être indépendant). Dans d'autres cas (Ismet et Luljeta), les parents ont tout de même des aspirations scolaires élevées pour leurs enfants mais leurs compétences scolaires limitées et leurs connaissances lacunaires des conséquences d'une orientation en regroupement C font qu'ils réalisent tardivement que les formations générales et l'université sont hors de portée.

Deuxièmement, ces jeunes rencontrent rapidement des difficultés scolaires qui viennent se coupler avec des problèmes de comportement, une culture anti-école, avec en toile de fond des situations de vie instables et compliquées (financière, statutaire, événements négatifs, problèmes de santé des parents, etc.). Par exemple, Flamur a vécu un début de scolarité dans des conditions de vie difficiles. « On a eu à manger combien on voulait, tu vois, mais par exemple, partir à Walt Disney, partir à Europa Park, avoir un vélo, des machins comme ça, on n'avait pas tu vois. (...) On n'a pas eu des jouets, tu vois, on n'a pas... on jouait avec des cailloux si tu veux, on n'a pas eu de vélo comme tous les autres, tu vois. ». Dès la primaire, il fréquente les trois « Youyous » de la classe qui étaient dans des situations familiales semblables et ils adoptent un comportement inadéquat. « On foutait une chier la merde tu vois, on faisait n'importe quoi à cette époque-là, ça insultait, limite ça se bagarrait (rires) tu vois. ». Son faible, voire nul, investissement dans les tâches scolaires ne peut être compensé par du soutien parental concret. « En français, (mes parents) ne comprenaient rien, tu vois. Euh... tu veux que je te dise comment on faisait [les devoirs] nous ? On ne faisait pas, on arrivait le matin, on prenait le cahier d'un copain, on copiait et puis, ciao. Tu vois ce que je veux dire ? C'était comme ça. Et puis, voilà quoi. Et puis après, je peux te dire que les devoirs, j'en n'ai pas fait beaucoup, je veux dire, je sortais de l'école, je posais le sac et puis, (aller au foot quoi). » Les professeurs ne s'engagent pas pour les aider et les soutenir étant donné qu'ils développent une relation conflictuelle entre eux.

**Flamur** J'étais moi, un noir et puis un youyou derrière, au fond de la classe, pis tu sais, on foutait un peu la merde, tu vois, et puis elle nous disait toujours "ouais, vous n'allez rien réussir avec cette mentalité-là" tu vois, et aujourd'hui, putain, si je la croise, je lui crache dessus, je lui dis "casse toi" mec (rires).

Au final, les compétences scolaires limitées (« Moi le français, c'était une catastrophe et quand je te dis une catastrophe, c'est sur une feuille A4 50 fautes, tu vois, c'était vraiment la merde. »), le désinvestissement des études et son comportement anti-école font qu'il se retrouve en C.

Dans d'autres extraits, il évoque la consommation de drogue, du racket dans les cours d'école, quelques délits avec un vélomoteur qui feront qu'il aura un casier judiciaire. Ismet, pour sa part, mentionne plus distinctement comment un déménagement a pu modifier le contexte de scolarisation, l'ambiance au sein de la classe qui était davantage perturbée par certains (ce qui, au final, a fait baisser sa moyenne).

**Ismet** Où j'habitais avant la plupart c'était des Suisses alors je côtoyais des Suisses plus que d'étrangers alors qu'à l'inverse d'ici où... une fois que je suis arrivé là, il y avait beaucoup plus de, d'étrangers à l'école que de Suisses alors ça baissait un peu mes notes. Le niveau scolaire,

*il était plus bas ici. Et pis l'entourage, il était plus mauvais. (...) Il y avait beaucoup de perturbateurs en classe et pis chaque 5 minutes, il y en avait un qui faisait le pitre. (...) Tandis que l'école que j'étais avant, il y avait plus de discipline, il n'y avait personne qui osait dire quoi que ce soit. (...) Ça s'est répercuté un peu aussi sur moi parce que je n'avançais pas non plus et pis j'étais habitué avec une autre cadence.*

Finalement, pour certaines, ce sont de graves problèmes de santé des parents qui contribuent à les détourner de l'école ou ne leur permet pas d'avoir un cadre adéquat. Luljeta, dont le père a fait un deuxième AVC lors de sa sixième année scolaire fait le lien entre cet événement, la chute de ses notes, son comportement de plus en plus anti-scolaire, son orientation en C (qui fait qu'elle se retrouve avec les élèves au comportement anti-scolaire) et le fait qu'elle a quasiment redoublé. Nous pouvons émettre l'hypothèse que les parents ne pouvaient offrir un encadrement adéquat à Luljeta et la détourner des mauvaises relations de pairs pendant cette période.

**Luljeta** *En 2004, il a refait une attaque cérébrale, il s'est refait opérer et puis il est toujours en vie quoi, c'est l'essentiel. Mais il est à 100% à l'Al. Donc, j'ai ma mère qui s'occupe de lui. (...) (A l'école,) j'étais devenue populaire, populaire, populaire ouais. Donc il y a tout le monde qui veut rester avec toi. J'étais assez aussi la protégée des grands donc personne n'osait me faire chier en gros (rires). Populaire, ça a un avantage mais c'est aussi un inconvénient dans le sens où quand on commence à être populaire, on a plus confiance en soi donc, on se permet de plus et on se permet de se forger un caractère. Sur la personnalité et aussi... humainement et puis au niveau des notes aussi ouais. (...) J'ai eu beaucoup plus de difficultés parce que là, j'ai suivi le mouvement en fait. Mais après, j'ai eu le temps de me rattraper quand j'ai vu que je descendais comme ça parce que j'avais ma prof principale, elle m'avait convoquée. J'allais presque redoubler hein, j'étais à deux doigts de redoubler, pour un demi-point genre. (...)*

**Intervieweur** *Et puis est-ce que t'as l'impression que le problème, l'accident cérébral de ton père a eu un effet aussi ?*

**Luljeta** *Ouais. Ouais. Surtout, sur la concentration, sur... je n'avais pas envie d'aller à l'école.*

Les récits de ces jeunes tendent à montrer qu'une orientation en C constitue une déqualification scolaire, une pratique de relégation scolaire (Tucci, 2010), ou une institutionnalisation d'une déqualification préalable, qui contribue au désinvestissement, à l'abandon de la motivation pour les tâches scolaires, au développement de comportements inadaptés et de réactions anti-scolaires. Ceci s'effectue par les incitations des agents scolaires à rechercher des places d'apprentissages dévalorisées et qui requièrent le moins de compétences scolaires (soit un rappel constant des limites, ce qui dévalorise probablement l'élève, ses capacités, son estime de soi) et par les effets de groupes de pairs qui viennent se conforter mutuellement dans leur comportement et désinvestissement scolaire. L'orientation au sein des filières du secondaire I n'est toutefois pas perçue de manière négative, ou comme une déqualification étant donné que souvent elle vient confirmer les difficultés scolaires rencontrées pendant la première partie de la scolarisation. Cette classification des élèves selon leurs compétences scolaires semble donc « naturelle », normale pour les élèves, intériorisée. Arbenor considère d'ailleurs que l'institution scolaire ne l'a jamais mis de côté alors qu'il a été regroupé avec les élèves les plus faibles.

**Arbenor** *Ah j'ai toujours été comme les autres quoi. J'ai jamais vu dans mon cycle à moi depuis que je suis en première machin, depuis que j'ai fait toutes mes études, j'ai jamais vu de profs qui mettaient de côtés les Albanais ou des gens étrangers. On a toujours été tous la même chose quoi. C'est ça qui est beau ici. Tu vas dans un autre pays, je ne sais pas où, il y aura toujours quelque chose. Mais là tu vois, ils ne te séparent pas quoi. J'ai toujours été pareil*

*comme les autres. Et même que des fois que j'étais plus fort qu'un Suisse et bien je pouvais l'aider quoi.*

Cependant, la limitation de leurs opportunités de formation post-obligatoire n'est pas remise en question, principalement étant donné qu'ils ne veulent pas participer au jeu scolaire, à un jeu qui est perdu d'avance et qui ne leur offre des opportunités qu'à partir d'un niveau d'investissement élevé. On peut le voir au sein de l'extrait suivant, Arbenor ne veut pas jouer le jeu de l'institution scolaire et met en avant sa démotivation pour les tâches scolaires.

**Arbenor** *Au cycle ouais moi j'étais en option. Bon mais je me donnais pas quoi. J'étais en option c'est à dire j'étais au milieu quoi. Après il y a VSG c'est un peu plus haut et puis après VSB où il y a les plus intelligents. Mais moi je n'ai jamais pris au sérieux ce machin, pour te dire honnêtement. Je n'ai jamais donné le maximum de moi-même. Je te dis honnêtement. Même en apprentissage, je n'ai jamais ouvert un cahier quoi. Ce n'est pas que j'ai pas envie mais c'est la non-motivation quoi et c'est tout (rire).*

On observe également que l'orientation au sein de la filière C (et probablement aussi au sein des autres filières) crée des groupes scolairement homogènes qui faussent la perception des performances des jeunes. Ismet dit qu'il était le meilleur de la classe et qu'il avait de très bonnes moyennes. Or dans un système hétérogène cela n'aurait pas été le cas. Ces performances hors normes au sein de la filière la plus basse lui permettent d'envisager un raccordement pour atteindre le regroupement B mais il a toujours été intéressé par les métiers manuels.

**Ismet** *J'étais le meilleur de la classe par exemple et puis euh j'avais des très très bonnes moyennes. J'avais même les points pour aller faire le raccordement et puis aller en VSG. Mais, je me suis dit que si je fais un raccordement bein ça sera pour trouver une place d'apprentissage ou aller au gymnase. Alors, ça veut dire j'allais perdre une année pour trouver une place d'apprentissage ou faire le gymnase (...) Je me suis dit que... parce que je suis, j'étais quelqu'un de très manuel alors j'ai préféré choisir l'apprentissage où j'ai des très bonnes notes et pis euh, je suis très content et pis, tout va bien.*

Ainsi, ces élèves se désinvestissent des tâches scolaires et développent quelques fois, souvent en interaction avec d'autres élèves en filière C, des comportements inadaptés, rebelles, anti-scolaire. Ils sont tous orientés en filière C du niveau secondaire I et n'ont donc d'autre choix de formation post-obligatoire certifiante que de réaliser un apprentissage dual.<sup>221</sup>

### ***Le choix de la formation professionnelle modeste***

Les choix de formation post-obligatoire est largement dépendant des divers éléments que l'on vient de développer. Ils rencontrent des difficultés scolaires (qui viennent se cumuler avec des situations familiales marquées par l'instabilité), se désinvestissent des tâches scolaires et développent parfois des comportements anti-école qui font qu'ils sont orientés en C.<sup>222</sup> L'orientation en C, considérée comme allant de soi, vient institutionnaliser leur relégation scolaire et contraint largement leurs choix et leurs opportunités de formation par la suite. Cependant, ces jeunes ont certaines valeurs

---

<sup>221</sup> Ils peuvent entreprendre sous certaines conditions des solutions transitoires qui permettent d'accéder aux formations professionnelles en école (c'est le cas par exemple d'Ismet) mais cette opportunité est rapidement éliminée par ces jeunes étant donné qu'ils désirent travailler rapidement et ne pas s'engager dans une formation en école.

<sup>222</sup> Il est difficile d'évaluer le sens de la causalité entre ses différents éléments. Probablement, ces éléments viennent se cumuler et s'influencer mutuellement. Notre volonté n'est pas ici de déterminer le sens de ces causalités mais plutôt d'observer sur quoi débouche ces situations.

en adéquation avec le désinvestissement scolaire, avec le choix de l'apprentissage salarié peu qualifié, soit une valorisation du travail souvent manuel, ouvrier et indépendant, une valorisation de l'indépendance financière, du fait de gagner son propre argent, de participer au budget familial et à l'effort commun, au final une valorisation de la vie d'adulte et indépendante. Arbenor qui quitte l'école obligatoire en 8<sup>ème</sup> année nous explique ce qui a fait qu'il se désinvestisse.

**Arbenor** *J'en avais marre quoi, marre d'étudier, marre d'être au cours. J'avais 16 et demi à l'époque, j'avais besoin de tunes quoi. J'avais besoin de tunes, j'avais besoin de bosser, je voyais tous mes potes à 18, 19 ans qui bossaient et qui avaient un salaire et je me suis dit vas-y je me casse et puis je bosse. Et j'ai commencé mon apprentissage juste après, j'ai fini mon apprentissage et puis ciao bye quoi. (...) J'avais envie déjà de bosser, d'avoir mon salaire, d'avoir déjà une vie d'adulte quoi.*

L'envie de gagner de l'argent, de devenir adulte motive donc son désinvestissement scolaire, jeu auquel il avait déjà perdu d'avance. Ainsi, ces jeunes tendent à dévaloriser dans leurs récits les études générales ou professionnelles en école, l'investissement scolaire et certaines tâches telles que la lecture ou l'écriture. Arbenor encore met en avant le parcours de son oncle qui a fait de longues études et qui selon lui a perdu la moitié de sa vie à étudier.

**Arbenor** *Prenons l'exemple de mon oncle, il était chimiste, il a fini ses études à 35 ans je crois. 35 ans pour moi c'est la moitié d'une vie quoi. 35 ans tu commences à bosser et t'es un peu pommé quoi, moi je pense, je sais pas. C'est ce que je pense.*

Ismet également affirme qu'entreprendre une formation plus longue aurait été une perte de temps à la place de son apprentissage de vitrier. Ces jeunes considèrent qu'ils peuvent arriver à travailler sans investir dans la formation professionnelle en école ou les longues études.

**Ismet** *Et puis je me dis que si j'avais choisi un autre parcours, ça aurait été pire. Je veux dire, j'aurais fait beaucoup plus de scolarité, beaucoup plus d'études et puis à la fin voilà. Le résultat, il est... il n'est pas minime mais je veux dire, toutes ces années d'études pour voilà, pour ça. Alors que, il existe plein d'autres chemins plus courts pour arriver à un très très bon résultat.*

La notion de réussite est fondamentalement différente chez ces jeunes. La reconnaissance sociale ne passe pas chez eux par le certificat, par l'obtention d'un diplôme valorisé et par la suite d'un emploi au milieu ou en haut de l'échelle sociale, mais par le fait de gagner de l'argent, de travailler, de ne pas être au chômage, de pouvoir s'acheter rapidement certains biens qui symbolisent la réussite (souvent en comparaison avec les connaissances au pays d'origine) tels une maison au pays d'origine, un scooter dès l'âge de 16 ans, une BMW, etc. On peut supposer que ces jeunes valorisent ce qu'il est possible d'atteindre dans leur situation. Ils ne valorisent pas les formations générales ou professionnelles en école auxquelles ils ne peuvent accéder, probablement par un mécanisme de résilience, pour se protéger de la déception, d'un échec annoncé dans la quête d'objectif irréaliste (ou presque). La formation, quelle qu'elle soit, est considérée comme un investissement important qui doit rapporter non pas en prestige social mais en salaire, en prestige économique. Ismet envisage par exemple de faire un brevet fédéral de contremaître essentiellement pour pouvoir avoir un meilleur salaire. (« Si je finis le brevet fédéral, j'aurais de quoi m'assurer un bon salaire et puis après, ben, c'est les autres choses qui suivent ».). Flamur regrette le fait de ne pas avoir finalisé sa formation professionnelle de niveau tertiaire étant donné qu'il aurait pu gagner 1000 francs de plus par mois. Ces valeurs, cette vision de la réussite et le choix de l'apprentissage dual provient quelques fois d'une socialisation au milieu ouvrier par l'intermédiaire du milieu familial (par exemple Ismet fait un stage dans l'entreprise de son oncle et découvre le métier de vitrier et le monde ouvrier ou encore le père d'Arbenor était mécanicien et valorise le travail ouvrier). On retrouve ici ce qui est observé par Willis

(Willis, 1978, 2010), c'est-à-dire que le désinvestissement scolaire et le développement d'une culture anti-école prépare les jeunes à leur future vie d'employé subalterne, à leur « lutte » contre la figure de l'autorité, c'est-à-dire la patron, le supérieur, etc. Atteindre le statut d'indépendant est d'ailleurs largement valorisé et considéré comme une réussite par Arbenor, Flamur, Naimi et Ismet. Ces valeurs peuvent également provenir du groupe de pairs avec qui les jeunes développent des comportements rebelles et anti-école. C'est le cas particulièrement de Luljeta et d'Ismet dont les parents voulaient qu'ils entreprennent des études et non un apprentissage salarié. Ou encore des agents scolaires qui poussent les jeunes aux performances scolaires basses vers des apprentissages basiques, probablement dans l'optique de maximiser leur chances d'obtention d'une certification post-obligatoire, au lieu de leur présenter l'ensemble des possibles (dont les possibilités de réaliser un raccordement ou un redoublement promotionnel) (Delay, 2018a). « L'image inégalement valorisée des différentes filières du secondaire II est, du point de vue des écoles du secondaire II, un problème persistant. La formation professionnelle (particulièrement dans le système dual et dans les domaines de l'industrie, du bâtiment et de l'artisanat) continue à être perçue par le public (mais aussi, selon certains, par de nombreux enseignants) comme une orientation peu gratifiante et peu valorisée. » (Rastoldo et al., 2006, p. 26). D'où le fait d'y envoyer des élèves peu motivés par l'école, aux compétences basiques et non ceux qui s'intéressent réellement à ce type de formation.

L'exemple du parcours de Luljeta que nous développons ici est révélateur de l'envie de travailler et de gagner rapidement de l'argent. Souvenons-nous, elle a été orientée en C, elle est devenue populaire et elle a développé un comportement anti-scolaire (selon elle, elle n'a pas la langue dans sa poche avec les profs). Lors de sa dernière année de scolarité obligatoire, elle recherche une place d'apprentissage mais ne trouve rien étant donné ses moyennes et le fait qu'elle était en C (« *C'est rare qu'ils acceptent, même si c'est une école privée, c'est rare, qu'ils acceptent des gens de VSO* »). Son expérience de recherche de place infructueuse la détourne de sa première volonté de réaliser un apprentissage dual.

**Luljeta** *Durant un an, j'ai cherché et ça m'a totalement découragée parce que la plupart des gens ils ont des clichés sur la scolarité donc, sur les notes. Et ça [les notes], ça ne veut absolument rien dire.*

**Intervieweur** *Sur le fait d'être en VSO?*

**Luljeta** *Exactement, ouais. Voilà, c'est juste ça quoi. Ça me démotivait, ça m'a démotivée à un point où tu ne t'imagines pas.*

Elle ne désire plus faire d'apprentissage (même en entreprise) et décide d'aller travailler à la suite d'encouragements de la part de son père. À partir de ce moment-là, elle est satisfaite de son salaire, s'assure financièrement et paye ses factures. Elle dit être contente d'être enfin adulte et responsable.

**Luljeta.** *À l'âge de 15 ans, j'ai commencé à travailler déjà (rires). Donc c'est plutôt mon père qui m'a poussée à travailler parce que déjà, je n'avais pas de téléphone portable. Et je voulais un téléphone portable, pis il m'a dit "écoute, tu veux un téléphone portable, vas bosser". Et j'ai commencé à travailler comme téléphoniste. Donc, j'étais déjà rentrée en fait dans le monde des adultes, si tu veux. (...) Je me considère comme quelqu'un de responsable. Et à partir du moment où on se considère comme quelqu'un de responsable donc, adulte.*

**Intervieweur** *T'as l'impression que tes parents te poussaient à aller travailler ou ils voulaient quand même que tu fasses une formation ?*

**Luljeta** *Ben ils voulaient je pense que... ils voulaient que je fasse des études. C'est pour ça qu'après j'ai fait quand même une école d'employée de commerce. Mais euh, c'était plutôt pour me réveiller en fait.*

Cependant, ses parents la poussent tout de même à rechercher un apprentissage, ce qu'elle ne veut pas étant donné qu'elle gagnerait moins d'argent pendant trois ans.

**Luljeta** *Mes parents, ils voulaient toujours que je fasse un apprentissage et moi, vu qu'à l'âge de 15 ans, je gagnais 2'000 balles, ça me faisait chier de me retrouver à 400 balles. Donc, ils ont toujours voulu que je fasse un apprentissage et j'ai toujours refusé en fait d'en chercher un parce que bein au jour d'aujourd'hui, j'ai réussi même si je n'ai pas fait d'apprentissage.*

Elle trouve par l'intermédiaire d'un ami l'information sur une formation commerciale en école privée qui se fait en une année seulement et qui lui permet de conserver son travail de téléphoniste. Cependant elle doit économiser avant de l'entreprendre étant donné que ses parents n'ont pas les moyens de payer 8000 francs. À la suite de cette formation, elle trouve du travail dans une société de conseil en assurances et réalise dans un premier temps une formation en interne pendant trois mois, puis quelques années plus tard un brevet fédéral. Elle travaillera pendant quelques années dans cette entreprise puis décidera de changer de domaine étant donné qu'elle ne supportait plus les conditions de travail.

L'exemple du parcours de Flamur est également parlant d'une certaine réalité vécue par les jeunes en Suisse. Souvenons-nous, pendant la première partie de la scolarité, il fait face à des conditions de vie difficiles (précarité économique et statutaire de la famille, projet migratoire largement marqué par la volonté de gagner de l'argent afin d'aider les membres de la famille au Kosovo ou ailleurs, grave maladie de la mère qui fait qu'elle ne peut pas travailler et qu'elle se retrouve à l'AI, etc.) couplées à un manque de motivation pour les études et à des comportements anti-scolaires. Le parcours post-obligatoire de Flamur est largement influencé par sa volonté de s'insérer rapidement dans le monde professionnel étant donné sa démotivation scolaire et son envie de gagner rapidement de l'argent afin de contribuer au budget familial précaire. Et cette insertion rapide ne peut se faire selon lui qu'avec au minimum un CFC. « *Je ne voulais pas finir clochard, tu vois, enfin, moi je me dis ça mais si en Suisse, tu n'as pas de CFC... tu ne fais rien quoi ? Enfin, il y a des gens qui y arrivent tu vois mais le minimum c'est le CFC.* » Cependant, son père entretient un discours polysémique. Tout en valorisant le travail salarié et la participation au budget familial, il l'encourage à atteindre le plus haut niveau de formation possible à plusieurs reprises lors des moments de choix sans pour autant pouvoir le soutenir concrètement dans les études et sans mettre en place des stratégies de compensations pour faire face à ce manque de capital scolaire et linguistique. Une situation de divergence dans l'orientation et les objectifs scolaires apparaît alors. D'un côté, Flamur se désinvestit de l'école en concordance avec l'orientation scolaire en filière C et avec les agents scolaires qui le poussent vers les formations courtes et peu qualifiées (CFC dans le bâtiment). D'un autre côté, son père l'encourage à plusieurs moments à atteindre le plus haut niveau de formation possible. Cette situation contradictoire vient perturber son parcours scolaire et vient le faire hésiter entre investissement plus important ou, au contraire, minimal dans les études. Nous le voyons plus bas, son parcours est marqué par deux moments de bifurcations, une réorientation vers une filière plus basse du secondaire I et un abandon de formation tertiaire professionnelle, largement liés à cette contradiction, cette dualité entre désinvestissement et investissement scolaire. Toute tentative d'investissement scolaire de la part de Flamur se fait d'ailleurs dans le but d'obtenir un salaire plus élevé par la suite mais elle ne dure pas. Par exemple, à la fin du degré primaire, Flamur décide d'étudier davantage étant donné que, selon lui,



les professeurs ont mis en avant l'importance de cette première orientation sur la suite de parcours scolaire. Son père l'encourage également. Flamur est orienté en B mais l'année suivante il est réorienté en C.

**Flamur** *Je me suis dit "il faut que je bosse un chier parce que, tu vois, après, pour mon futur, ça peut jouer, tu vois. Et je me suis dit ça et j'ai réussi à passer, j'ai fait des super bonnes notes et tout, même en français, première fois que je faisais 4 alors, c'était phénoménal, tu vois, pour moi (rires). Et puis, j'ai passé mais le problème c'est qu'après... les mauvaises habitudes reviennent vite, tu vois. Je suis redescendu vite fait, bien fait quoi, je suis redescendu après une année de toute façon.*

Cette réorientation dans la filière la plus basse ne lui pose pas de problème, c'est un peu comme s'il retrouvait la place qui lui revient naturellement étant donné ses habitudes. « *En VSG, ça allait trop vite tu vois (rires). Les gars ils savaient déjà parler anglais, moi je ne savais rien dire encore (rires). Et puis... bon, ils allaient aussi aux (cours) d'appuis, des machins comme ça, moi je n'avais pas le temps, tu vois. Enfin, je n'avais pas le temps parce que, voilà (...) je ne prenais pas le temps. Je ne voulais pas... je voulais aller jouer au foot et puis voilà quoi.* » Son père ne se préoccupe pas non plus car sa sœur aînée, également orientée en C, n'a pas rencontré beaucoup de difficultés à trouver une place d'apprentissage de commerce en entreprise. Au moment du choix de la formation post-obligatoire, les agents scolaires l'encouragent à trouver une place d'apprentissage salariée dans la construction (« *Ils disaient "oh non non, vous n'allez pas réussir" tu vois, "faites maçon" ou des trucs de merde, tu vois.* »), ce à quoi il ne se résout pas étant donné qu'il était fort en mathématiques et qu'il désire faire quelque chose de technique qui rapporte plus d'argent. Il recherche tout type d'apprentissage « technique » à l'exception des métiers du bâtiment mais il peine à trouver. Cependant, il ne considère pas non plus l'opportunité de faire un raccordement qui le mènerait vers les études qu'il nomme par les termes de « trucs » ou « machins ».

**Flamur** *J'ai postulé pour tous les métiers du monde mais tout, sauf maçon, des machins comme ça. J'ai postulé pour informaticien, médiaticien, des machins comme ça. Et, je ne trouvais rien, tu vois. Et j'avais l'option de faire un, le raccordement si tu veux, de passer de, si tu veux tu fais une année de plus et tu passes en voie supérieure (B). Et puis après, tu peux faire des trucs là... les études, des machins comme ça. Je savais cette option-là ou trouver un apprentissage. Ben je voulais trouver un apprentissage parce que ça me faisait chier de faire une année de plus, tu vois.*

Il passe les examens d'admission pour l'école technique et les réussit. Par chance, son père connaît un prof à l'école de polymécanicien par l'intermédiaire du club de football ce qui lui facilite l'accès à l'entretien et lui permet d'obtenir une place d'apprentissage. Un autre exemple de l'impact de la divergence entre sa volonté de travailler rapidement et les encouragements du père afin qu'il continue ses études le plus possible apparaît après l'obtention de son CFC. Flamur commence une formation en école supérieure car son père insiste et dans la perspective de gagner davantage par la suite. Cependant, à nouveau son envie de gagner de l'argent immédiatement, de travailler et de ne plus étudier fait qu'il abandonne cette formation.

**Flamur** *Je n'étais plus motivé. Ça ne m'intéressait plus, tout ce que je voulais c'était aller travailler, faire... de l'argent et puis, top quoi. Tu vois, avoir ma voiture, je n'avais pas de voiture à l'époque, j'avais mon permis mais pas de voiture, tu vois. (...) Mais maintenant, je regrette, je te dis la vérité, je regrette, tu vois, parce que si j'avais eu ce papier en plus, tu vois, ça aurait fait 1'000.- de plus, tu vois, au salaire. Mais bon, après, voilà quoi, je ne serais pas motivé à y retourner en tout cas.*

Au final, nous pouvons voir que Flamur essaie d’embrasser les aspirations que son père a pour lui mais qu’il ne parvient pas à les réaliser entièrement de par la contradiction avec les orientations institutionnelles, le manque de soutien scolaire et étant donné sa logique d’investissement scolaire limité motivée par le volonté de gagner de l’argent rapidement.<sup>223</sup> Divisé entre les aspirations de son père et les siennes, son parcours devient discontinu, marqué par une réorientation au secondaire I et une interruption de formation tertiaire professionnelle.

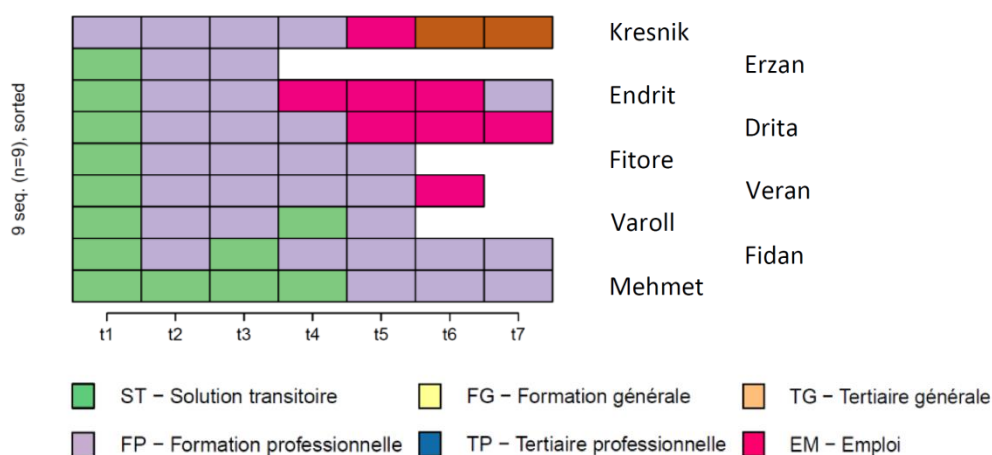
---

<sup>223</sup> On retrouve cette logique en partie chez le père de Flamur qui est venu travailler en Suisse afin d’aider les autres membres de la famille. Flamur l’applique ensuite lors de ses choix professionnels. Il change par exemple d’entreprise à plusieurs reprises lorsque certaines de ses connaissances lui font état de meilleurs salaires ailleurs.

## 7.2. Les parcours de formations professionnelles discontinus

Au sein du deuxième type de parcours post-obligatoire intitulé parcours de « Formation professionnelle discontinus » (voir Figure 27) nous retrouvons principalement des jeunes ayant fréquenté une solution transitoire pendant la ou les premières années post-obligatoires pour ensuite réaliser une formation professionnelle et pour finalement s'insérer sur le marché de l'emploi.<sup>224</sup> On observe que pour cinq individus, soit les séquences deux à six (comptabilisé du haut vers le bas de la Figure 27, d'Erzan à Veran), suivent une solution transitoire d'un an lors de l'année qui suit la fin de la scolarité obligatoire. Dans trois autres cas (soit les séquences sept à neuf, de Varoll à Mehmet), les solutions transitoires durent plusieurs années, soit la première année post-obligatoire et au moins une autre année. Ainsi, dans cette partie, nous essayons d'apporter des éléments de réponses sur ce qui fait que ces interviewés ont des parcours ponctués de solutions transitoires avant d'entreprendre une formation professionnelle. Nous retrouvons bien entendu de multiples points communs entre les parcours de ces interviewés (et leurs déterminants) avec ceux présentés dans la partie précédente des interviewés ayant un parcours post-obligatoire « formation professionnelle suivi d'emploi ». Nous situons d'ailleurs les cas présentés ici au sein de la typologie des logiques et déterminants (1 : un investissement modéré dans les études et des aspirations hésitantes ; 2 : s'en sortir par l'école ; 3 : le désinvestissement scolaire et la valorisation du travail salarié/manuel) qui font qu'ils entreprennent une formation professionnelle plus ou moins valorisée/ambitieuse, en école ou duale.

Figure 27 : Trajectoires post-obligatoires de type « formation professionnelle discontinus »



Au sein du Tableau 22, nous observons certaines caractéristiques des interviewés ayant un type de parcours professionnel discontinu. Premièrement, presque tous les interviewés aux parcours ponctués d'au moins une année de solution transitoire ont fréquenté les filières à exigences étendues (3/8)<sup>225</sup> ou basiques (4/8) pendant le secondaire I. Le lien entre la filière du secondaire I et les solutions transitoires est confirmé dans l'ensemble de la population scolaire en Suisse par Meyer (Meyer, 2003b) qui observe une surreprésentation des élèves de la filière basique au sein des solutions transitoires et

<sup>224</sup> Étant donné que le type de parcours post-obligatoire ponctué d'inactivité observé dans la typologie quantitative n'est représenté que par un seul cas au sein de l'échantillon qualitatif, nous focaliserons notre attention sur les individus ayant bénéficié d'une solution transitoire pour ensuite entreprendre une formation professionnelle.

<sup>225</sup> Nous ne comptabilisons pas ici l'individu au parcours du type « FP-EM/NN ».

plus particulièrement au sein des préapprentissage ou dans la catégorie résiduelle « autres solutions transitoires ». Au contraire, les solutions transitoires non institutionnelles (écoles de langue/école à l'étranger, au pair) sont moins fréquentées par les jeunes issus de filières basiques. Dans le canton de Vaud, le même constat est fait par Bachmann Hunziker (2007) qui avance que près de 60% des jeunes à l'OPTI<sup>226</sup> viennent de VSO ou ont bénéficié de mesures pédagogiques compensatoires (classes d'accueil, à affectif réduit, etc.).<sup>227</sup> À Genève, près de 77% des jeunes en solution transitoire proviennent de la filière B ou C, 14% proviennent de la filière A et 9% des classes ateliers (Evrard et al., 2003). Deuxièmement, on remarque que les diplômes obtenus (ou formation en cours) par ces interviewés sont exclusivement professionnels, soit dans six cas un CFC (un en école et cinq en formation duale), deux maturités professionnelles/spécialisées et un diplôme tertiaire professionnel (obtenu plusieurs années après un CFC en formation duale). De plus, sept jeunes sur huit ont réalisé une formation professionnelle duale (certains ont continué vers la maturité professionnelle ou un diplôme en école supérieure) à la suite de la solution transitoire alors qu'un seul a entrepris une formation professionnelle en école. En Suisse, 65% des jeunes ayant suivi une solution transitoire entreprennent une formation professionnelle l'année suivante, 5% optent pour une formation générale et 24% réalise une deuxième année transitoire (Meyer, 2003b). Dans le canton de Vaud, 61% des jeunes ayant fréquenté l'OPTI reprennent une formation professionnelle l'année suivante (Bachmann Hunziker, 2007). Dans le canton de Genève, 77% des jeunes en solution transitoire reprennent une formation l'année suivante (18% reprennent une formation professionnelle en école, 35% une formation professionnelle en entreprise et 24% une formation générale, majoritairement à l'ECG) (Evrard et al., 2003). Ainsi, que ce soit en Suisse, à Genève ou Vaud, la formation professionnelle (en école ou duale) constitue la suite logique d'une solution transitoire. Nous retrouvons deux cas au sein des interviewés, soit Argzon et Lazrim, classés au sein du type de parcours nommé « Formation générale puis tertiaire général » mais que nous présenterons dans cette partie étant donné qu'ils ont tous deux fréquenté les solutions transitoires après la fin de la scolarité obligatoire (Voir la partie « Les solutions transitoires comme un moyen » à la page 278). Troisièmement, on observe une mixité concernant le niveau de formation des parents. Trois individus ont au moins un des parents ayant une formation gymnasiale, deux ont un parent (au moins) ayant réalisé une formation professionnelle et les quatre autres ont des parents ayant un niveau de formation obligatoire ou plus bas. Les postes de travail occupés par les parents de ces interviewés se situent en général au bas de l'échelle sociale (employé non qualifié, femme de ménage, concierge, etc.). Plus rarement, dans deux cas seulement, les parents occupent des postes d'indépendant, de cadre moyen ou des emplois qualifiés. En comparaison, au niveau national, vaudois et genevois, on observe parmi les élèves qui bénéficient des solutions transitoires une surreprésentation des jeunes à origine sociale modeste, des jeunes ayant un background migratoire et des femmes (Bachmann Hunziker, 2007; Evrard et al., 2003; Meyer, 2003b).

Il nous semble intéressant ici de reprendre la distinction effectuée par Meyer (Meyer, 2003b) ou par Landert et Eberli (2015) à propos des objectifs ou des fonctions des solutions transitoires en Suisse afin de la confronter aux récits des interviewés. Premièrement, les solutions transitoires peuvent avoir une fonction de rattrapage pour les jeunes en retard scolaire, ayant des déficits en

---

<sup>226</sup> « Organisme de perfectionnement scolaire, de transition et d'insertion », récemment renommé « L'école de la transition ».

<sup>227</sup> L'OPTI représente plus de la moitié des jeunes en solution transitoire dans le canton de Vaud. En 2010, environ 50% des jeunes en solution transitoire proviennent directement de la VSO l'année précédente, 25% d'autres filières du secondaire I, 10% refont une deuxième année de solution transitoire et 10% étaient en formation du secondaire II l'année précédente (Gondoux Freléchoux, 2011).

compétences linguistiques ou d'autre type. Ce rattrapage devrait permettre d'augmenter les opportunités de trouver une formation certifiante du secondaire II, le plus souvent sur le marché concurrentiel de l'apprentissage salarié. Pour les jeunes ayant immigré en cours de scolarité, le rattrapage de lacunes, souvent linguistiques, peut être central dans l'accès à une formation certifiante. Deuxièmement, les solutions transitoires ont une fonction d'orientation pour certains jeunes qui ne savent pas quel type de formation entreprendre. Selon Landert et Eberli (2015, p. 54) « l'objectif des solutions transitoires est donc aussi bien de favoriser les compétences cognitives, sociales et linguistiques des jeunes que de leur faire acquérir dans le même temps une certaine maturité professionnelle (décision d'orientation en matière de formation, motivation au travail, apparence personnelle, fiabilité, etc.). » Meyer (Meyer, 2003b) ajoute également une troisième fonction qui serait celle de l'équilibrage. Les solutions transitoires servent de tampon entre un marché de la formation limité et hautement concurrentiel et une demande de place d'apprentissage importante. Les jeunes se retrouvent donc souvent dans des « salles d'attentes » à cause d'une offre insuffisante (ce qui était le cas au début des années 2000) et ne peuvent donc commencer directement une formation certifiante. Certains jeunes se retrouvent également au sein des solutions transitoires car ils ne peuvent directement commencer certains types de formation qui requièrent un âge minimum, par exemple dans la santé ou le social, et/ou un niveau scolaire, par exemple avoir fini la scolarité obligatoire dans une filière donnée avec des notes données. Ainsi, les solutions transitoires viennent compenser les déséquilibres structurels (l'offre et la demande) qui sont en partie institutionnalisés par le fait que la filière à exigences scolaires basses ne laisse d'autre option que l'apprentissage ou les solutions transitoires. La part des jeunes venant de la filière « C » est bien plus élevée dans les solutions transitoires (45%) que dans la population scolaire totale (30%) (Meyer, 2003b).

Dans les parties suivantes, nous ajoutons un autre type de fonction des solutions transitoires par rapport à celles avancées par Meyer (Meyer, 2003b) et par Landert et Eberli (2015). Dans certains cas, la solution transitoire peut être utilisée afin d'atteindre un niveau de formation post-obligatoire plus élevé, plus valorisé, dans l'optique d'une mobilité scolaire vers le haut. La solution transitoire, souvent sous la forme de passerelles, ouvrent donc les portes de formations inatteignables auparavant (étant donné certaines conditions d'admission, des barrières formalisées, institutionnalisées). Notons toutefois que ces fonctions ne sont pas exclusives et se chevauchent ou se cumulent souvent au sein d'un même cas.

**Tableau 22 : Caractéristiques des interviewés aux parcours de formations professionnelles discontinus**

| Prénom fictif  | Genre | Canton | Age lors de l'entretien | Age à l'arrivée en Suisse | Type de migration | Nombre d'années avec un statut juridique précaire (N ; F ; sans permis) | Age d'obtention de la nationalité suisse | Filière fréquentée lors de la dernière année du post-obligatoire | Plus haut diplôme obtenu ou formation en cours | Niveau de formation du père        | Niveau de formation de la mère     | Emploi du père (lors de l'entretien) | Emploi de la mère (lors de l'entretien) | Rang et taille de la fratrie |
|----------------|-------|--------|-------------------------|---------------------------|-------------------|---|--|--|--|------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|---|------------------------------|
| <b>Drita</b>   | F     | Genève | 25                      | 0                         | Saisonnier        | 0   | 22                                       | Étendue  | ES Hygiéniste dentaire                         | Primaire (K)                       | Pas de scolarisation               | Employé non qualifié                 | Femme de ménage                         | 2/4                          |
| <b>Endrit</b>  | H     | Vaud   | 21                      | 5                         | Asile             | 0   | 18                                       | Basique  | CFC Commercial (dual)                          | Gymnase (K)                        | Obligatoire (K)                    | Ouvrier non qualifié                 | Femme de ménage                         | 3/3                          |
| <b>Erzan</b>   | H     | Genève | 18                      | 0                         | Saisonnier        | 0   | 11                                       | Étendue  | CFC Polymécanicien (dual)                      | Gymnase (K)                        | Gymnase (K)                        | Indépendant / Chef d'entreprise      | Employée qualifiée dans l'horlogerie    | 1/2                          |
| <b>Fidan</b>   | H     | Genève | 23                      | 0                         | Économique        | 0   | 12                                       | -  | Matu. spé. Artistique                          | Primaire (K)                       | Primaire (K)                       | Assurance invalidité                 | Inactive                                | 4/5                          |
| <b>Fitore</b>  | F     | Vaud   | 21                      | 7                         | Asile             | 12  | 19                                       | Étendue  | Matu. pro. Commerciale                         | Gymnase (K) Secondaire pro. (CH)   | Gymnase (K) Secondaire pro. (CH)   | Concierge                            | Femme de ménage                         | 1/2                          |
| <b>Kresnik</b> | H     | Vaud   | 23                      | 0                         | Saisonnier        | 0   | 16                                       | Pré-gymnasiale   | CFC Commercial (école)                         | Secondaire pro. (K)                | Primaire (K)                       | Concierge                            | Femme de ménage                         | 1/3                          |
| <b>Mehmet</b>  | H     | Vaud   | 26                      | 9                         | Saisonnier        | 0   | Étranger                                 | Basique  | CFC Plâtrier peintre (dual)                    | Obligatoire (K)                    | Primaire (K)                       | Assurance invalidité                 | Assistante en soins                     | 1/3                          |
| <b>Varoll</b>  | H     | Vaud   | 19                      | 5                         | Asile             | 9   | 16                                       | Basique  | CFC artistique (école)                         | Secondaire pro. (K) Concierge (CH) | Secondaire pro. (K) Concierge (CH) | Concierge                            | Femme de ménage                         | 2/2                          |
| <b>Veran</b>   | H     | Vaud   | 20                      | 0                         | Économique        | 0   | Étranger                                 | Basique  | CFC Commercial (dual)                          | Gymnase (K)                        | Gymnase (K)                        | Cadre moyen à la poste               | Employée qualifiée dans le médical      | 1/2                          |

### 7.2.1. Les solutions transitoires comme un moyen de rattrapage à la suite de difficultés scolaires

Dans les cas d'Erzan et Mehmet (voir Tableau 22), les solutions transitoires ont une fonction de rattrapage des retards scolaires et sont donc directement liées à un niveau scolaire insuffisant, à un parcours scolaire obligatoire chaotique, à un besoin d'encadrement scolaire spécifique. Erzan a fait une partie de l'école primaire en éducation spécialisée, il n'est pas promu à la fin de la scolarité obligatoire, il n'a pas trouvé de place d'apprentissage et fait donc une année au SCAI (actuellement CTP). Mehmet a vécu une interruption précoce de la scolarité obligatoire en 7<sup>ème</sup> année puis il enchaîne avec deux années de raccordement suivi d'un semestre de motivation pour finalement faire un an de préapprentissage, soit 4 années de solutions transitoires. Les récits d'Erzan et Mehmet sont révélateurs du haut niveau de désinvestissement scolaire des jeunes et de la valorisation du « vrai » travail, du travail manuel et traditionnellement ouvrier dont l'apprentissage est sensé se faire hors des salles de classes. Ces éléments viennent se coupler à une mobilisation des ressources familiales et scolaires rendue compliquée par des situations de vie difficiles et des incompréhensions ou des conflits entre le jeune, ses parents et les agents scolaires ce qui mène vers une rupture du cursus scolaire dit « normal ». Nous le développons plus bas, dans le cas d'Erzan, la scolarisation au sein de l'enseignement spécialisé et au sein d'une solution transitoire a constitué une ressource importante alors qu'au contraire dans le cas de Mehmet les années de solutions transitoires ne lui ont pas permis de décrocher une place d'apprentissage.

Erzan<sup>228</sup> est né à Genève, suivi l'année suivante par son petit frère. Leurs parents ont tous deux réalisé le gymnase au Kosovo et occupent des positions intermédiaires dans l'échelle sociale (indépendant et patron de sa propre petite entreprise dans le bâtiment pour le père et employée qualifiée dans l'horlogerie pour la mère). Ils ont des aspirations scolaires élevées pour leurs enfants (gymnase, architecture, médecin), mais ce n'est pas pour autant qu'ils se retrouveront « armés » face à l'institution scolaire et aux décisions d'orientations. Très tôt, Erzan rencontre les premières difficultés à l'école primaire. Il admet avoir eu un mauvais comportement pendant cette période mais il se dit également la cible répétée de sa professeure qui finit par le faire redoubler puis scolariser dès la 5<sup>ème</sup> primaire au sein d'une école d'enseignement spécialisé.

***Erzan** J'ai eu beaucoup de problèmes à l'école primaire, avec une prof. Elle m'a fait redoubler et doubler mon frère. (...) Mon frère il a continué sa vie avec un autre prof, lui il a été extra, voilà. Moi j'ai eu... milles problèmes, tous les jours des rendez-vous, tous les jours mes parents ils étaient appelés "il fait ça". Mais j'étais un gamin, j'étais en 4<sup>ème</sup>. C'est normal que je fasse encore des petites conneries mais je n'étais pas le seul. Mais moi, j'étais la victime numéro un, le préféré de la prof pour être la victime quoi.*

Le désinvestissement scolaire et le mauvais comportement d'Erzan sont probablement amplifiés par la violence symbolique exercée par la professeure. Lorsqu'Erzan se fait opérer de l'appendicite, sa professeure refuse de faire une carte de rétablissement collective en classe. Ses camarades s'organisent alors pour lui en faire une tout de même et pour lui rendre visite. En plus de cela, la professeure, mais apparemment également le conseil de classe dévalorisent grandement son potentiel

---

<sup>228</sup> Erzan, homme de 18 ans, né en Suisse, naturalisé suisse à 11 ans, vivant dans le canton de Genève. Il a fait la 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> primaire en éducation spécialisée puis est orienté en B au secondaire I et est non promu à la fin de la scolarité obligatoire. Il fait une année de solution transitoire au SCAI (actuellement CTP) et trouve une place d'apprentissage dual de polymécanicien.

scolaire et lui prédisent deux ans auparavant sa fréquentation de l'école de formation pré-professionnelle (EFP) au lieu du cycle d'orientation, au grand désespoir des parents.

**Erzan** *Et ils m'ont dit "tu ne finiras jamais au Cycle". On est dans une école où ils disaient "c'est à la l'EFP que tu vas finir", un cycle spécialisé. Et je ne connaissais pas, j'étais un gamin, mes parents, ils s'étaient énervés. Ma prof disait à mes parents "ouais, il a fait ça, c'est un sale gamin". Mes parents détruits quoi, vraiment. Ce sont des années que je regrette. Je regrette par rapport à moi-même parce que c'est vrai j'ai fait des petits trucs de gamin mais... pas plus que ça pour être viré. Ils disaient que j'étais violent alors que je ne suis pas du tout un gars violent.*

Erzan intègre donc une nouvelle classe à effectif réduit en 5<sup>ème</sup> primaire. La relation avec sa nouvelle professeure est toute autre. Dès leur première rencontre, elle fait table rase du passé d'Erzan, elle lui laisse l'opportunité de faire ses preuves, de commencer cette année de la bonne manière. Par la suite, elle le valorisera, ce qui a rarement été le cas de la part des agents scolaires en école primaire.

**Ezan** *La nouvelle (prof) que je devais avoir en 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup>, elle m'a dit "tu vois le dossier là (le dossier rédigé par son ancienne prof), ce que l'on t'a écrit ?" Elle le jette, je la regarde et elle me fait "c'est depuis la rentrée et jusqu'à la fin qu'on va voir ce que t'es". Et j'ai passé mes deux meilleures années. En spécialisée, la prof m'a beaucoup aidé, elle a tout fait. Elle me disait "Mais je ne comprends pas, c'était quoi leur délire? Tu n'es pas celui qu'ils décrivent. Heureusement que je ne me suis pas inspirée de ça sinon, j'aurais pu avoir des doutes" mais voilà, j'ai passé deux meilleures années avec cette prof, vraiment deux agréables... je ne pourrais pas oublier. Et... j'ai kiffé, vraiment j'ai adoré ma prof.*

Ses parents également trouvent les mots pour l'encourager malgré leur incapacité de le soutenir concrètement dans les études à ce moment donné. Les encouragements familiaux et de la professeure viennent se cumuler ce qui lui permet de s'impliquer, de travailler et d'être orienté en B à la fin de la 6<sup>ème</sup> année.

**Erzan** *Mes parents ils ont dit "si t'es intelligent et si tu veux vraiment réussir, tu iras (au cycle), tu vas réussir". Et la prof, elle m'a aidé "tu iras au Cycle, pourquoi tu n'iras pas? Hop, on fait ça. Tu vas voir, tu vas réussir, hop. " J'ai fait les évacom (épreuves cantonales), j'ai tout fait, j'ai tout réussi, je suis passé en 7<sup>ème</sup> B.*

Au cycle d'orientation, son mauvais comportement resurgit et les notes baissent progressivement. À la fin de la scolarité obligatoire, il est non promu pour un dixième mais cela n'empêche pas le doyen de l'encourager à persévérer. « En 7<sup>ème</sup>, j'avais 5 de moyenne, en 8<sup>ème</sup> j'avais 4.5, en 9<sup>ème</sup> j'ai fait 3.9 (rire), donc non promu. Ils m'ont dit "bein c'est le SCAI" (rire) mais mon doyen m'a dit "ce n'est pas si mal. Concentre-toi et regarde, tu vas arriver loin" ». Erzan et ses parents sont « déçus, découragés, démolis » de cette orientation au SCAI. Il commence cette solution transitoire avec une grande appréhension. Mais il comprend rapidement les enjeux de cette année, « Il faut avoir un apprentissage sinon, t'es à la rue, la rue c'est fini après », entre autres grâce à son professeur.

**Erzan** *Mon prof il m'a dit "écoutes-moi bien, parce qu'il y avait des gars qui glandaient mais ceux qui glandaient, ce n'est pas grave, c'est leur vie. Ceux qui veulent travailler, ils travaillent." Et c'est ce qu'il nous a dit. "Toi, t'as l'air d'un bon gars mais écoute-moi bien, suis le travail et tu vas voir, tu vas faire quelque chose de ta vie." Alors que ceux qui ne foutaient rien, il envoyait des lettres (de recherche de stage ou de place d'apprentissage), ils en envoyaient par centaines des lettres. Et moi je n'ai rien envoyé, je faisais juste les tests. J'ai fait carrosserie, mécanique. J'ai fait polymécanique et voilà, on m'appelle, sans envoyer aucune lettre.*



Son professeur au SCAI joue un rôle central en le soutenant lors des tests scolaires et lors du processus de recherche d'une place d'apprentissage. Par exemple, il prend contact avec le futur patron d'apprentissage afin de défendre la candidature d'Erzan. « *J'ai vu que (...) il y avait quelqu'un qui me soutenait, c'est comme un ange gardien je veux dire et c'est ça qui m'a soutenu.* » Cependant, on ne peut négliger le rôle joué par les parents (qui ont tous deux obtenu un baccalauréat au Kosovo et qui ont connu une certaine mobilité sociale) dans le choix de la branche professionnelle (typiquement masculine par ailleurs) et d'un apprentissage à exigences scolaires élevées. Erzan nous explique comment s'est construit son projet professionnel sous l'influence du champ subjectif des possibles (qui se limite au milieu professionnel du père et à sa passion pour la mécanique) et des ambitions parentales élevées qui l'encouragent à choisir un apprentissage ambitieux. Notons qu'étant donné son niveau scolaire, il n'envisage pas de faire des études générales qu'il ne peut atteindre directement.

***Erzan** Moi, mon père avant d'avoir son entreprise, il était livreur de fer. Je me disais "c'est mon métier, ça j'aimerais bien faire." En fait, ce n'était rien du tout, c'était un métier pas plus qu'un autre. Après, j'ai commencé à grandir, à voir quelques métiers, à voir où c'était bien, où c'était mal ou les métiers qu'il fallait vraiment faire pour réussir quelque part, ce qu'il fallait faire. Et jusqu'à il n'y a pas longtemps, je ne savais pas vraiment quoi faire, la mécanique. Je me disais dans ma tête "la mécanique automobile, c'est surtout une passion" mais moi, j'ai fait la polymécanique comme ça par hasard, j'ai découvert ce métier parce que je ne le connaissais pas et ça m'a plu et j'ai fait ça.*

On remarque plus loin dans le récit que le choix de la polymécanique ne se fait tout de même pas par hasard mais sous l'influence de sa mère qui le pousse à aller au-delà de la mécanique. Le parcours professionnel de la mère n'y est d'ailleurs pas pour rien.

***Erzan** Et ma mère, elle travaille à (l'usine de montres de luxe), elle est horlogère, elle est polisseuse. Et elle m'a dit "un métier pas mal que tu devrais essayer c'est la polymécanique", c'est de la mécanique avec des machines. On fait de la mécanique de précision, des pièces miniatures ou... énormément précises. "Fais ! Essaye ça". Et j'ai fait un apprentissage énorme, vraiment, j'ai kiffé. (...) Mes parents, ils ont dit, "du pire, c'est presque l'une des meilleures que tu pourrais faire."*

Au final, on constate dans son parcours le rôle ambivalent joué par les agents scolaires. Tantôt, ils sont sources de découragements et de dévalorisations, tantôt ils lui donnent confiance en ses capacités de suivre une scolarité « normale » en dehors de l'éducation spécialisée, ils le soutiennent dans le processus de recherche d'une place d'apprentissage à haut niveau d'exigences scolaires. Les encouragements et soutiens des agents scolaires lors des années passées en éducation spécialisée et en solution transitoire viennent se cumuler (ils vont dans le même sens) aux ambitions parentales élevées, aux conseils lors du choix d'apprentissage et viennent compenser le soutien concret limité des parents dans les tâches scolaires.

Dans le cas de Mehmet<sup>229</sup>, les années de solutions transitoires ne lui permettent pas d'améliorer ses compétences scolaires ou de trouver une place d'apprentissage, bien au contraire, étant donné qu'il adopte un comportement déviant et délinquant, qu'il se désinvestit totalement de

---

<sup>229</sup> Mehmet, homme de 27 ans, né au Kosovo, arrivé en Suisse à 9 ans, étranger, vivant dans le canton de Vaud. Il est renvoyé en 7<sup>ème</sup> année scolaire et effectue deux années de solution transitoire (équivalent à la 8<sup>ème</sup> et 9<sup>ème</sup> année), une année au SEMO (semestre de motivation), une année de préapprentissage puis décroche une place d'apprentissage dual de peintre. Il travaille ensuite dans le bâtiment pendant plusieurs années et entreprend une formation ES de décorateur d'intérieur mais il ne la finalise pas.

l'école, de toute activité intellectuelle liée à l'école (par exemple lire et écrire) et valorise les activités manuelles (par exemple fabriquer des vélos). Le parcours scolaire de Mehmet se rapproche ainsi beaucoup de celui des « lads » décrit par Willis (Willis, 1978). Cependant, il lui faut au moins un CFC pour pouvoir trouver un emploi et c'est une rencontre fortuite avec le fils d'un patron d'entreprise qui lui permettra de trouver une place de préapprentissage qui est prolongée par un apprentissage l'année suivante. Mehmet est l'aîné de la fratrie (une petite sœur qui est assistante en pharmacie et un petit frère qui fait un apprentissage de polymécanicien au moment de l'entretien). Son père a fini la scolarité obligatoire au Kosovo, il y a travaillé en tant que bibliothécaire, puis il est venu en Suisse travailler dans la restauration avant de tomber malade et toucher l'Al. Sa mère a fini l'école primaire au Kosovo, elle a fait des ménages en Suisse et travaille actuellement en tant qu'assistante de soins. L'arrivée en cours de scolarité en Suisse (à 9 ans) couplée à une situation familiale difficile (les médecins diagnostiquent un cancer à son père contre lequel il lutte depuis des années et une certaine précarité économique) et à un apprentissage du français qui tarde à se faire compliquent passablement le début de scolarité de Mehmet. Il développe rapidement un fort comportement anti-scolaire et délinquant avec certains de ses amis face auquel ses parents se retrouvent désarmés.

***Mehmet** Moi j'étais catastrophique. Moi je suis venu ici, j'étais déboussolé dans ma vie. C'est comme si tu me ramenait depuis le pôle nord au pôle sud (...). Quand je suis venu ici, mon papa est tombé malade, il a eu un cancer. Il ne travaillait plus. Ma mère, elle ne parlait pas français. Elle a dû apprendre à parler français. On (Mehmet et ses parents) a fait 2 ans pour apprendre à parler. Ces 2 ans, la misère mon gars, la misère. Tu vois, t'as des potes, t'es influencé, tu vas devenir un gangster, je ne sais pas quoi. J'étais un gamin très perturbé, tu vois. Je faisais des problèmes, il y avait un gars qui me parlait mal, je lui cassais la gueule ouais. Presque marginal, tu vois, j'en n'avais rien à foutre, de personne. (...) J'étais ingérable, ingérable. Un gamin, que même chez moi, mon père, il est ressorti de l'hôpital, il a guéri et tout, il n'y avait plus moyen de m'arrêter (...). Jamais je n'ai été en taule, jamais rien du tout ni foyer, que dalle hein et pourtant, j'étais un gamin mais terrorisant, des problèmes mais devant le juge, j'ai passé au moins une vingtaine de fois quoi.*

A la fin de l'école primaire, il est orienté en VSO, la filière la plus basse étant donné ses notes, son désinvestissement scolaire et son comportement. En 7<sup>ème</sup> année, son comportement ne s'améliore pas, bien au contraire. « Ah l'école ! Je trichais à l'école, j'avais des problèmes de conduite, comme on trichait. J'allais voler les documents à la prof, c'était n'importe quoi, je te jure. Avec un autre pote, ohlala, la misère de l'école mon gars (rires). » Un jour, il est convoqué devant le directeur avec son père à la suite d'une bagarre avec un professeur. Dans l'extrait qui suit, on observe combien le conflit avec l'école n'est pas uniquement circonscrit à Mehmet, son père peut réagir également de la même manière et légitimer le comportement de résistance à l'autorité scolaire de Mehmet.

***Mehmet** Devant le directeur tu vois, mon père il disait "les Kosovars". Le directeur il a dit "vous n'êtes pas Kosovars, vous êtes Yougoslaves, Serbes quoi, ça n'existe pas le Kosovo". (Son père) "Quoi le Kosovo n'existe pas ? " Il a pété les plombs, ah ouais il est devenu taré. Il a pris le prof là par le cou, il a dit "toi et toi, je vous mets dans la cuvette des toilettes, je vous coule à l'intérieur, vous rentrez comme une merde les gars". C'est pour ça je me suis fait viré aussi. (...) Le directeur a dit "Ah vous pouvez garder votre fils. Il n'y a pas de problème, nous on en n'a pas besoin et tout". (Son père) "Mais jamais, il va venir." Plus jamais je n'ai été à l'école.*

Après son renvoi de l'école, afin qu'il ne traîne pas dans les rues, son père l'oblige à aller à ce qu'il nomme « les raccordements », solutions transitoires qui permettent aux élèves qui ne finissent pas la scolarité obligatoire d'être tout de même scolarisés et encadrés par une institution dans le but

d'obtenir un « équivalent » au certificat de fin d'étude obligatoire. Cependant, il affirme « Là-bas, je foutais encore plus le dawa<sup>230</sup> (rires). Je peignais là-bas, j'ai fait plein de choses là-bas quoi. » Son désengagement des études est couplé avec un intérêt et une valorisation du travail manuel, du bricolage, de la mécanique, de la peinture, (etc.), activités qu'il pourra pratiquer lors des années de raccordement. Il est initié très jeune par le père d'un ami qui va l'introduire à la fabrication de vélos.

**Mehmet** *Je commençais vraiment à grandir, je commençais à faire des conneries, des vols. Je restais avec n'importe quel bouffon dans la rue, tu vois, n'importe quel marginal, des clochards, tu vois. Ils me parlaient et tout, je les écoutais tu vois (rires) j'apprenais quelque chose d'eux. J'étais très curieux. Par contre, j'avais un hobby, c'est que je fabriquais des vélos, moi-même. J'étais gamin, c'est comme les gitans, je restais avec, j'avais un pote gitan et son père il était forgeron. Et il fabriquait tout, tout, ce gaillard, il était taré, il faisait fondre le métal, tout. Puis, j'avais appris à souder avec eux, avec les masques, tout, tu vois. Je fabriquais des vélos, je créais des vélos.*

Il développe donc une passion pour le travail manuel, plus particulièrement pour la peinture, mais également certaines valeurs qui s'avèrent utiles et centrales au travail ouvrier. Il dit par exemple « moi je suis maniaque, moi je kiffe la précision » ou encore « être dictateur avec soi-même, ça te sert parce que plus tard, t'as une discipline profonde mon gars, c'est ça qui te donne la vie tu vois ». Après deux années de solutions transitoires, il est donc orienté au SEMO (Semestre de motivation) et recherche alors un apprentissage de peintre en bâtiment mais sans succès étant donné qu'il n'a même pas obtenu l'équivalent du certificat de fin d'étude VSO (C).

**Mehmet** *Je voulais devenir peintre, je kiffais trop peindre alors je voulais faire ce métier. Et il (le patron) n'a pas voulu parce que je n'avais pas de certificats, je n'avais pas de notes, rien du tout, je me suis fait virer de 7<sup>ème</sup>, il m'a regardé "ils sont où 8<sup>ème</sup>, 9<sup>ème</sup> années? Les plus importantes, dégage mon gars, casse-toi » (rires). Je voulais lui donner justement le raccordement là mais il m'aurait dit "c'est bon c'est de la merde" mon gars "c'est un truc de clochard".*

Le soutien ne viendra pas des agents scolaires avec qui il entretient des relations conflictuelles, mais d'une rencontre fortuite avec une personne qui le valorise et qui le met en contact avec son père, propriétaire de l'entreprise de bâtiment qui l'avait refusé auparavant.

**Mehmet** *« On était posé (dans un parc), il y a un monsieur qui passe, je fais "je m'excuse monsieur, vous n'avez pas une cigarette ?" Il passe devant et je dis "eh fils de pute" (rires) "Donne-moi une clope ou je t'éclate mon gars". Le gars, il s'est arrêté. (...) Il me dit "non mais, t'as vu le beau gosse que t'es, tu te salis en parlant comme ça, en faisant des gestes comme ça, tout". Il m'a touché le gars, c'est clair, c'est comme s'il m'a touché dans le cœur. Je me suis refroidi, mais tu ne t'imagines même pas, d'une force. Et je me suis... j'ai baissé directement le regard. Il m'a fait... une remarque douce et tendre mais en donnant quelque chose de positif de toi. (...) Il me fait "mais vous, vous voulez faire quoi dans la vie ?" J'ai dit "moi j'aimerais bien faire peintre et il y a une entreprise, ces fils de pute ils ne m'ont jamais répondu. Mais je n'avais pas de papier (certificat de fin d'étude), c'est sûr qu'ils ne me répondent pas, tu vois ? (...) Je fais «il ne m'a pas répondu, je te jure, si j'ai l'opportunité de voir ce putain de J. (propriétaire de l'entreprise dans laquelle il a postulé), je te jure, jamais de ma vie je lui pardonnerai tu vois". Il me dit "mais c'est mon père ".*

---

<sup>230</sup> Mot qui signifie désordre en argot.

A partir de ce moment-là, cette personne rencontrée dans le parc devient une personne ressource, un « *significant other* ». Il l'aide à décrocher un préapprentissage puis un apprentissage dans l'entreprise de son père et par la suite il l'aide à rattraper son retard scolaire en mathématiques et en français. Puis, le père de cette personne (le propriétaire de l'entreprise) arrive à le convaincre de rester en apprentissage lorsqu'il redouble la première année. Un paradoxe important s'installe entre son perfectionnisme et son application au sein de l'entreprise et son désinvestissement pendant les cours à l'école.

*Mehmet Le patron, il ne m'a pas laissé "ah non non non" il m'a dit "tu ne pars pas, tu ne pars pas, 200.- je te donne, 250.- de plus, reste chez moi. Ah c'est sûr, moi je travaillais déjà tout seul en 1<sup>ère</sup> année, je faisais des appartements en 3 jours. (...) Mais les profs ils nous parlaient comme si on faisait des gymnases ou des universités mon gars, de je ne sais pas moi, déprimant, stop. Mon gars, mon père il ne parle pas bien français, comment tu veux que je l'apprenne mon gars si je n'ai même pas fait l'école ? J'ai fait les écoles mais... je dormais à l'école, ça n'allait pas.*

Mehmet finira dans les meilleurs apprentis du canton, entre autres grâce au soutien de cette personne ressource. Il entreprend par la suite une formation en ES grâce aux encouragements de son père mais il ne finit pas étant donné que c'est trop scolaire et qu'il a besoin d'argent pour rembourser les frais d'assurance suite à un accident. Au final, il a subi le poids d'une arrivée en cours de scolarisation, d'un manque d'encadrement familial, de conditions de vie difficiles cumulées à un désinvestissement scolaire important et à des comportements anti-scolaire et délinquants. La théorie de la reproduction sociale chez les ouvriers développée par Willis (1978) semble se confirmer dans le cas de Mehmet dont le père se confronte ouvertement aux agents scolaires. Cependant, contrairement au cas observé par Willis, l'acquisition d'un certificat post-obligatoire (même court) semble un prérequis minimal de nos jours ce qui ne permet pas d'éviter l'apprentissage, en tout cas en partie, en école.

Lorsque nous comparons ces deux parcours, nous observons que les solutions transitoires qui sont entreprises à la suite d'un échec scolaire et dans le but de rattraper un retard scolaire peuvent fonctionner (apporter le temps et les ressources nécessaires afin de trouver une place d'apprentissage) et être adaptées aux besoins de certains ou au contraire être inadaptées (en créant de mauvaises dynamiques au sein des classes) et ne pas apporter le soutien et les ressources nécessaires. Dans le cas d'Erzan, le soutien nécessaire provient essentiellement de certains agents scolaires, à des moments clés de son parcours, soutien qui vient s'ajouter à celui des parents qui ont des aspirations scolaires élevées pour leurs enfants. On remarque dans ce cas l'importance d'une approche longitudinale, rétrospective et temporelle (qui prend en considération le parcours scolaire dans son entièreté) étant donné que les agents scolaires ont tantôt été une source de découragement, d'échec et tantôt une source de soutien. Dans le cas de Mehmet, les solutions transitoires et les agents scolaires n'ont pas permis qu'il décroche une formation certifiante, étant donné qu'il développe une forte résistance ou opposition à tout ce qui s'apparente à l'école et qu'il se retrouve au sein de classes à forte concentration d'élèves au comportement anti-scolaire ce qui fait que c'était encore plus le « *dawa* ». Son père, bien qu'il veuille que son fils fasse le plus d'études possibles, se retrouve en conflit avec les agents scolaires ce qui précipite le renvoi (presque annoncé ou attendu) de Mehmet. Heureusement pour lui, son « salut » viendra quelques années plus tard, un peu par hasard du fils d'un patron d'entreprise qui deviendra une personne clé dans son parcours.

### 7.2.2. Les solutions transitoires comme une salle d'attente et/ou comme un moyen d'orientation

Les solutions transitoires peuvent avoir une fonction de salle d'attente pour certains jeunes lorsqu'ils ne trouvent pas directement de formation (pour diverses raisons) ou de compensation d'un déséquilibre structurel entre la quantité de places d'apprentissage disponibles ou accessibles et le nombre de jeunes qui désirent entreprendre une formation professionnelle. De plus, souvent en parallèle avec cette première fonction, les solutions transitoires permettent de construire ou d'adapter les aspirations scolaires pendant un laps de temps supplémentaire, en mettant en place les conditions adéquates et en prodiguant les soutiens nécessaires. Il est néanmoins difficile d'évaluer dans des cas individuels par une approche qualitative et centrée uniquement sur le point de vue du jeune si la solution transitoire est nécessaire étant donné qu'il n'y a pas (ou peu) de places disponibles pour une formation donnée (soit une limitation structurelle) ou si le jeune et ses entourages familiaux, scolaires, sociaux n'ont pas à disposition les ressources et informations nécessaires afin de pouvoir trouver une formation certifiante directement à la suite du secondaire I. La mise en avant de certains parcours permet toutefois d'illustrer ce qui fait que certains jeunes empruntent des solutions transitoires et ce que permettent ces dernières. Les parcours scolaires post-obligatoires de Drita, Endrit, Fidan et Fitore (voir Tableau 22 à La page 265) sont ponctués de solutions transitoires ayant une fonction d'orientation et/ou de « salle d'attente » (lorsqu'une formation post-obligatoire certifiante n'est pas entreprise directement). Ces cas ont en commun le fait qu'ils n'ont pas de projets/d'aspirations scolaires clairement définis lors de la dernière année de la scolarité obligatoire.

Drita,<sup>231</sup> par exemple, affirme qu'elle ne savait pas quoi faire après la dernière année de scolarité obligatoire en VSG (B). Elle se retrouve peu encadrée et soutenue par ses parents qui ne connaissaient pas trop le fonctionnement du système suisse de l'apprentissage et avec des responsabilités accrues vis-à-vis de ses frères (par exemple cuisiner pendant la pause de midi) à partir du moment où sa mère commence à travailler (elle était en dernière année de l'école primaire à ce moment-là). *« J'ai fait la 10<sup>ème</sup> année parce que je me sentais pas mature pour commencer à travailler, je finissais l'école et je savais pas du tout ce que je voulais faire de ma vie. Et quelque part je n'y pensais pas parce que j'avais plein de préoccupations à la maison. »* Drita trouve dans l'OPTI l'encadrement et la structure nécessaire. Elle effectue des stages et trouve une place d'apprentissage en tant qu'assistante dentaire. *« Là (à l'OPTI) on nous poussait, on était obligé de faire des stages. On avait un laps de temps pour trouver des places. On était encadré au niveau des procédures de recherche d'apprentissage. J'ai fait deux stages et le deuxième j'ai trouvé une place d'apprentissage. »* Plus tard dans son parcours, elle effectuera une autre solution transitoire, non institutionnelle cette fois. Après plusieurs années de travail dans le cabinet où elle a suivi sa formation, elle fait une demande d'inscription à l'école d'hygiéniste dentaire et, sous la pression de son patron, démissionne de son poste avant d'avoir été acceptée. Lorsque l'école refuse sa candidature, elle décide de partir plusieurs mois aux États-Unis. Elle est prise à l'école supérieure l'année suivante.

---

<sup>231</sup> Drita, femme de 25 ans, née en Suisse, naturalisée suisse à 22 ans, vivant dans le canton de Vaud. Orientée en B, elle fréquente l'OPTI pendant une année avant d'entreprendre un apprentissage d'assistante dentaire. Elle fera après deux ans une rupture de contrat d'apprentissage mais en retrouve un autre dans la foulée dans un autre cabinet dentaire. Elle travaille pendant quelques années puis entreprend une formation d'hygiéniste dentaire (école supérieure).

Fidan<sup>232</sup> réalise également une 10<sup>ème</sup> année qui lui permet d'atteindre l'âge minimum pour commencer un apprentissage, de s'orienter et de recevoir l'encadrement nécessaire qui lui fait défaut au sein du milieu familial. Il a toujours été intéressé par l'art, passion qui lui vient de son père qui l'a socialisé très tôt à la musique, à la créativité et à toute forme d'art en général. Cependant, pendant les secondaire I, un faussé de plus en plus grand se forme entre Fidan et ses parents très autoritaires<sup>233</sup>, ce qui l'empêche de se consacrer à la construction de son projet post-obligatoire. « *La 10<sup>ème</sup>, je l'ai fait parce que j'ai fini à 14 ans, j'ai eu 15 ans en août, j'étais un peu largué en dépression d'ado, mes sœurs étaient parties de la maison, j'avais pas trop de contacts avec mes parents, j'avais parlé de ma personne à personne (de son homosexualité), il y a eu des choses genre ça (il pointe sur le calendrier de vie l'évènement marquant « mon père bat ma sœur ») qui m'ont mis très mal. Du coup je ne me suis pas consacré à ce que j'allais faire après ma 9<sup>ème</sup> année, du coup je me suis inscrit (en 10<sup>ème</sup>). Et en 10<sup>ème</sup> je me suis dit je vais faire graphiste, parce que si je fais graphiste c'est toujours dans la créativité et l'art, etc.* » Fidan réalisera également une deuxième solution transitoire deux années plus tard, un séjour linguistique en Allemagne cette fois dans le but de rattraper un retard scolaire en allemand.

Il nous semble intéressant de développer davantage le cas d'Endrit et Fitore. Endrit<sup>234</sup> n'a jamais été très intéressé par l'école. On peut aisément affirmer que son parcours est marqué par un désinvestissement scolaire, sans toutefois adopter un comportement anti-école. Il ne s'intéresse pas à ce qui est enseigné à l'école car il trouve cela trop abstrait, que les enseignements ne lui serviront pas dans le futur. L'école et par la suite l'obtention d'un diplôme post-obligatoire sont pour lui une obligation à laquelle il doit se plier sans protester (« *Aujourd'hui, en Suisse, on est obligé un peu d'avoir des connaissances pour pouvoir travailler* ») mais sans pour autant investir au-delà du minimum.

**Endrit** *Je faisais vraiment le strict minimum. Et aujourd'hui encore, en apprentissage... voilà, je suis là parce que je dois le faire. Mais ce n'est pas pour autant que je ne m'intéresse pas, au contraire, je m'intéresse beaucoup mais...*

Ses notes ne sont pas brillantes, il est donc orienté en VSO (C) avec « *la racaille* » à laquelle il ne s'identifie pas. Mais cela ne lui pose pas de problème, ni d'ailleurs aux agents scolaires, étant donné qu'à défaut d'investir dans les études, il se comporte correctement et investit dans son projet professionnel, c'est-à-dire devenir footballeur.

**Endrit** *Voie générale et voie à option en fait c'est de la caillera (racaille). Donc moi, j'ai été conduit sur la voie option. J'ai fait les 3 années ici, elles se sont très bien passées. J'aime pas forcément l'école parce que je ne voyais que le foot tu vois. Après, l'école... (...) Mais que ce soit en VSO, on ne m'a pas vraiment embêté avec ça, j'avais quand même des profs qui étaient suffisamment gentils, enfin, je ne dis pas qu'ils m'ont laissé faire ce que je voulais mais, du*

---

<sup>232</sup> Fidan, homme de 23 ans, né en Suisse, naturalisé à 12 ans, vivant dans le canton de Genève. Il entreprend une 10<sup>ème</sup> année en art et communication puis entreprend un CFC de graphiste en école. Pendant son CFC, il réalise un séjour linguistique pour améliorer son niveau d'allemand et fini son apprentissage par la suite. Il entreprend ensuite une maturité professionnelle et travaille pendant quelques années. Au moment de l'entretien, il désire faire une formation artistique dans une HES.

<sup>233</sup> Par exemple, ils refusent l'homosexualité de Fidan ainsi que le fait qu'une de ses sœurs soient en couple avec un homme qui n'est pas de culture albanaise.

<sup>234</sup> Endrit, homme de 21 ans, né au Kosovo, arrivé en Suisse à 5 ans, naturalisé suisse à 18 ans, vivant dans le canton de Vaud. Orienté en C, il fréquente l'OPTI pendant quelques mois avant de décrocher un préapprentissage d'employé de commerce. L'année suivante il commence l'apprentissage au sein de la même entreprise mais il part jouer au football au Canada. Après trois ans en tant que footballeur en Canada et en Suisse, il reprend un apprentissage commercial en entreprise dans le canton de Vaud à la suite d'une blessure.

*moment que je faisais le minimum, ils savaient à peu près tous que j'avais une grande passion pour le football, je n'étais pas un jeune à problèmes, je n'ai jamais foutu la merde, je n'ai pas eu d'heures d'arrêt, j'étais quelqu'un qui n'embêtait personne donc... les profs, ils étaient compréhensibles avec moi.*

Ses parents d'origine sociale modeste désirent que les enfants fassent des études, si possible les plus reconnues socialement au pays d'origine et en Suisse, c'est-à-dire l'université, comme beaucoup d'immigrés venus pour améliorer leur condition d'existence et leurs perspectives d'avenir. Le frère aîné d'Endrit a d'ailleurs obtenu un baccalauréat dans une école privée et a commencé l'université (alors que l'autre au contraire n'a pas de formation post-obligatoire et travaille dans la construction). Mais Endrit détourne les encouragements et les conseils parentaux pour les investir dans sa passion.

**Endrit** *Ils me poussaient un petit peu à plus travailler, plus stricts avec moi, j'ai pris... j'ai quand même été plus stricte avec moi-même mais pas forcément pour l'école. J'ai plutôt été pour le football, tu vois et je me suis interdit certaines choses à un certain âge.*

À la fin de la scolarité obligatoire, Endrit ne sait pas ce qu'il veut faire comme formation. Étant donné ses compétences scolaires et la filière qu'il fréquente, il n'a d'autre choix que d'entreprendre une formation professionnelle ou une solution transitoire. Il ne trouve pas de place d'apprentissage ne sachant pas trop dans quelle direction chercher et se retrouve donc à l'OPTI. Il passe quelques mois dans cette solution transitoire qu'il considère « *comme une 10<sup>ème</sup> année. Quand tu ne trouves pas une place d'apprentissage, tu es quand même à suivre des cours comme si c'était des cours normaux en fait* ». Cependant, ce n'est pas l'encadrement à l'OPTI qui fera qu'il trouve une place d'apprentissage mais ses relations dans le monde du football. « *Dans le milieu, il y avait des personnes qui détenaient des entreprises donc, à ce moment-là, on se connaît par une personne en commun, un ami en commun et puis, c'est comme ça que j'ai eu la chance.* » Il réalise un stage au sein de cette entreprise, puis quelques mois de préapprentissage avant de commencer l'apprentissage en début d'année scolaire. À la fin de la première année, il part au Canada pour y jouer au football. Puis il revient en Suisse pour jouer en Suisse allemande avant de se blesser et de recommencer un deuxième apprentissage d'employé de commerce en entreprise trouvé encore une fois via ses connaissances par le football. Au moment de l'entretien, il envisage de mener à bien les deux simultanément, cette fois-ci sans envisager d'arrêter sa formation.

Dans le cas de Fitore,<sup>235</sup> la solution transitoire intervient après ce que l'on pourrait qualifier d'« accident de parcours scolaire », soit le fait de ne pas pouvoir accéder au gymnase pour un dixième, alors qu'elle se retrouve balancée entre des aspirations et un investissement familiaux élevés et un encouragement à entreprendre une formation moins ambitieuse (probablement plus réaliste) par les agents scolaires. Les parents ont des aspirations scolaires élevées envers leurs enfants qui semblent s'expliquer aisément par leur niveau de formation et leur parcours migratoire. Le père de Fitore a fait le gymnase puis une formation d'électricien au Kosovo, sa mère a également fait le gymnase au Kosovo. À la suite de leur arrivée en Suisse par l'asile, ils subissent une importante déqualification mais ils entreprennent néanmoins des formations courtes (concierge pour le père et coiffeuse pour la mère). Leur présence en Suisse est remise en question à plusieurs reprises mais ils parviennent tout

---

<sup>235</sup> Fitore, femme de 21 ans, née au Kosovo, arrivée en Suisse à 7 ans, naturalisée suisse à 19 ans, vivant dans le canton de Vaud. Orientée en B, elle n'arrive pas à entrer au gymnase pour un demi-point et va donc à l'OPTI. Elle trouve une place d'employée de commerce en entreprise mais elle se rend vite compte que ce n'est pas fait pour elle. Elle continue donc par une maturité commerciale dans le but d'atteindre par la suite une haute école pédagogique et de devenir maitresse d'école primaire.

de même à obtenir un permis C après plusieurs années (Fitore avait 13 ans), puis les enfants obtiennent la nationalité suisse. Le père de Fitore désire que sa fille devienne avocate alors que sa mère veut que son futur métier lui permette d'être indépendante financièrement.

**Fitore** *Mon père, il me disait "j'aimerais que tu sois avocate" enfin... parce que vu que c'est une personne qui a vécu la guerre et qui a grandi dans un pays où la situation n'était pas très correcte, où c'était un pays assez corrompu, et il... justement, il me disait "j'espère que toi tu vas pouvoir arriver à faire quelque chose" peut-être pour faire bouger les choses ou quelque chose comme ça, puis moi j'étais là "non, moi je n'ai pas envie" etc. Et puis... ma mère, elle me disait "fais ce que tu veux comme travail mais, je veux que tu sois indépendante. Je ne veux pas que plus tard, si tu te maries, etc., que t'aies besoin de demander de l'argent à ton mari". Donc c'était ça.*

Dès leur arrivée en Suisse, lorsque Fitore avait 7 ans, ses parents se donnent les moyens nécessaires afin qu'elle puisse réussir sa scolarité et contenter les aspirations parentales élevées. Son père demande un rendez-vous avec le professeur tous les deux mois et fait en sorte d'y aller avec un ami traducteur. Ses parents l'aident pour les devoirs de mathématiques et s'arrangent pour qu'une mère d'une copine de classe l'aide pour le français. « (Mes parents) ils ont arrangé ça parce que pour eux, c'était super important (l'école). Donc, ils ont arrangé pour que je n'aie pas de difficultés ou que je ne sois pas en retard comparée aux autres. » Cependant, malgré les efforts et les stratégies mises en place par les parents, Fitore ne s'intéresse pas trop à l'école et elle est orientée en VSG (B). Elle attribue cela à son manque d'envie de faire les devoirs et également à la mauvaise influence des enfants du quartier où ils vivent depuis la 4<sup>ème</sup> primaire.

**Fitore** *On a déménagé dans le quartier M. et là, il y avait beaucoup trop d'enfants, il y avait euh si je peux dire, beaucoup plus d'étrangers et euh... j'ai laissé un peu tomber les cours et pis euh... je sortais plus souvent dehors, enfin je ne voulais pas faire mes devoirs, je ne voulais rien faire, je ne trouvais pas ça intéressant. Et c'est ça un petit peu ce qui m'a déstabilisée. (...) Donc je n'arrivais plus à rester à la maison enfermée pis à penser à l'école et à mes devoirs.*

À la suite de l'orientation en VSG (B), les parents de Fitore sont déçus mais n'abandonnent pas l'idée qu'elle puisse atteindre le gymnase étant donné que « la prof, elle leur avait fait comprendre que si jamais ça allait super bien, etc., j'avais toujours la possibilité d'aller plus haut quoi. » Afin d'optimiser les chances de réussite et d'éviter les mauvaises influences des enfants du quartier, ses parents décident de changer de quartier. Lors de la dernière année de la scolarité obligatoire, Fitore doit choisir ce qu'elle fera plus tard. À ce moment-là, l'inadéquation entre l'aspiration parentale élevée qui pousse vers le gymnase, (aspiration qu'elle a peu à peu adoptée et adaptée par l'idée qu'elle veut travailler dans un « bureau » à l'opposé du travail éreintant et physique de déménageur de son père et de femme de ménage de sa mère) et les orientations des agents scolaires et des camarades qui pousse vers des formations moins exigeantes resurgit et vient semer le doute dans ses choix, provoquer des hésitations, un va et vient entre l'opportunité de faire le gymnase ou un apprentissage. Fitore et ses parents ne comprennent pas pourquoi les agents scolaires poussent vers l'apprentissage alors que le gymnase est à portée de main.

**Fitore** *Il y avait une mode entre guillemets. Notre prof nous poussait à faire des apprentissages en fait, il nous décourageait un petit peu si on voulait aller au gymnase, il nous disait "ah mais vous savez, c'est très difficile euh, je ne sais pas si vous allez y arriver" etc. donc moi, j'étais un petit peu perdue et puis j'avais fait un entretien avec une orientatrice qui m'avait servi à rien parce qu'elle m'avait juste confirmé ce que je lui disais enfin, je lui disais "j'aime bien travailler dans les bureaux" puis elle me disait "oui, je vous vois tout à fait travailler dans un bureau".*



*Enfin, au bout d'un moment je me dis c'est un temps perdu quoi. Donc euh, la décision, peut-être que j'ai été un peu perturbée mais la décision, ils ne m'ont pas aidée à la prendre en tout cas. (...) On se disait (mes parents et moi) "pourquoi ils nous disent de ne pas aller au gymnase" et puis moi j'en parlais à mes parents et ils me disaient "mais c'est bizarre qu'ils vous disent ça, n'allez pas au gymnase".*

Lors d'un entretien entre la professeure et les parents, l'incompréhension est grande et vient semer le doute dans le choix de Fitore.

**Fitore** *Ils avaient eu justement un entretien avec la prof et puis la prof elle avait dit "non mais vous savez euh, ici, le gymnase c'est très difficile" et je m'en souviens, je m'en rappelle, mon papa il lui avait dit "oui mais quand vous dites ici, vous pensez que dans mon pays ce n'est pas difficile le gymnase ?" etc. Elle avait dit "non non non mais euh... surtout que si on ne parle pas le français à la maison, c'est un autre niveau" etc. Donc après moi, j'étais un peu perturbée, puis j'avais peur de l'échec, alors j'avais choisi euh la voie euh... plutôt la voie de l'apprentissage après avoir fait des stages, etc.*

**Intervieweur** *Et puis est-ce que t'avais l'impression aussi qu'ils orientaient vers un certain type d'apprentissage ou... vers n'importe quel apprentissage ?*

**Fitore** *Euh... oui, ils orientaient quand même un petit peu, je m'en souviens il y avait un garçon de la classe bon lui il était Albanais aussi et pis il avait, enfin, genre en mathématiques, il était bon et en anglais je crois pis dans d'autres branches, il n'était pas super et puis la prof elle lui a dit "ouais mais tu pourrais faire peintre ou bien carrossier ou un truc comme ça" et puis lui il était là "mais je n'ai pas envie de faire ça" "non mais..." pis en plus, il était assez de grande taille pour son âge, il était bien développé quoi, puis elle était "ouais mais en plus t'as la corpulence et tout". L'autre jour, quand on en parlait avec ce garçon, il a fini son apprentissage en employé de commerce en voie maturité, il me dit "t'imagines si j'avais écouté ses conseils? Je me serais retrouvé peintre."*

Dans ses hésitations, Fitore privilégie le gymnase qui contenterait ses parents. Cependant, un incident de dernière minute, un « accident de parcours scolaire » l'empêche d'y aller : il lui manque un demi-point pour pouvoir y accéder. Elle va donc à l'OPTI et s'engage par la suite dans un apprentissage d'employée de commerce en entreprise qui ne la convainc pas.

**Fitore** *Ils (les professeurs) m'avaient refusée la demande que j'avais faite pour qu'ils m'offrent un demi-point. Donc, j'étais un peu déstabilisée. Et je n'avais pas cherché d'apprentissage, enfin, j'avais envoyé je crois 3 lettres donc voilà, c'est pour ça que j'étais un peu déstabilisée, je ne savais pas trop encore quoi faire et pis voilà. (...) Je suis allée en OPTI, j'ai continué à faire des stages, dans la petite enfance, d'employée de commerce, dans la vente. Et puis, les différents stages m'ont permis de trouver ce que je voulais faire. Ensuite, j'ai fait mon apprentissage d'employée de commerce et au bout d'un an, je me suis rendue compte que je n'aime pas du tout.*

Elle finit tout de même son apprentissage malgré sa perte d'envie de travailler dans un « bureau » et réalise une maturité professionnelle en un an à plein temps grâce au soutien financier des parents. Par la suite, elle désire accéder à la Haute école pédagogique par l'intermédiaire d'une année de passerelle et devenir professeure d'école primaire, accomplissant ainsi, par un chemin détourné, les aspirations parentales élevées.

**Fitore** *(Mes parents) ils ne croyaient pas leurs yeux quand je leur dis que je voulais continuer les études, ils disaient ah "mais qu'est-ce qu'il t'es passé par la tête? Comment ça se fait ?". Je pense que ma mère, c'était le plus beau jour de sa vie quoi (rires).*

Les quatre cas présentés dans cette partie illustrent bien le fait que les solutions transitoires offrent un laps de temps, un encadrement et des ressources supplémentaires qui permettent de trouver une formation post-obligatoire, cependant souvent trouvée au sein d'un champ des possibles restreint. Ce champ des possibles est restreint par les normes institutionnelles (liées aux conditions d'accès aux différents types de formation post-obligatoire), par les opportunités de formation perçues par les jeunes, par leur famille et par leur réseau social (qui s'approchent davantage de la méconnaissance plutôt que de la connaissance de l'ensemble des opportunités réelles) et, quelques fois<sup>236</sup>, par l'orientation différenciée selon le genre, l'origine sociale ou l'origine migratoire faite par les agents scolaires. Il est intéressant d'observer que la discrimination institutionnelle (Gomolla & Radtke, 2009) produite directement par les agents scolaires (qui se traduit pas une orientation vers des formations plus facilement réalisables) ne semble pas être faite dans le but de nuire volontairement, mais au contraire afin éviter l'échec et les réorientations d'une population scolaire à risque. Une stratégie d'évitement des risques contribue à produire des inégalités, à reléguer les certains descendants d'immigrés au sein des opportunités les moins ambitieuses.

---

<sup>236</sup> De par notre approche résolument qualitative centrée sur le récit des jeunes eux-mêmes, nous ne pouvons affirmer la fréquence et la direction de l'orientation réalisée par les agents scolaires d'où le qualificatif de « quelques fois ».

### 7.2.3. Les solutions transitoires comme un moyen de promotion scolaire

En plus des premières fonctions des solutions transitoires décrites dans les parties précédentes, nous avons observé que chez certains interviewés les solutions transitoires sous la forme de passerelles permettent d'augmenter les compétences scolaires, d'obtenir un diplôme de fin d'étude ayant plus de valeur sur le marché de l'apprentissage ou qui permette d'accéder à d'autres types de formations en école qui n'étaient pas envisageables auparavant. L'objectif de ces solutions transitoires entreprises par quelques-uns<sup>237</sup> va donc dans le sens d'une « mobilité scolaire ascendante », vers une volonté d'atteindre une formation professionnelle ou générale plus exigeante ou d'optimiser les chances de trouver une formation professionnelle qui corresponde aux envies des jeunes et/ou de leur famille. Le fait d'obtenir un équivalent d'un certificat de fin d'étude obligatoire d'une filière plus élevée à la suite d'une année de raccordement permet selon eux de dépasser certaines barrières formelles et informelles auxquelles ils se sont confrontés. En effet, nous observons dans les récits que certaines conditions d'admissions aux formations post-obligatoires sont de types formelles et institutionnalisées (par exemple dans les cas où les conditions d'admissions sont clairement énoncées en termes de notes, de filière du secondaire I, de stage, etc.) mais elles peuvent être également informelles, floues, non énoncées comme ça peut être le cas sur le marché de l'apprentissage dual où les patrons ou les services des ressources humaines choisissent les apprentis aussi bien sur des critères scolaires (notes, performances, filières) comme extra-scolaires (genre, origine ethnique, attitudes et comportement, aptitudes professionnelles, etc.) (Imdorf, 2007b, 2014, 2017). Notons également que nous retrouvons uniquement l'utilisation des solutions transitoires comme un moyen d'atteindre une formation plus exigeante dans le canton de Vaud. En effet, le système Vaudois, bien que plus sélectif et ségréatif dans un premier temps par rapport au système genevois, est davantage perméable pendant le secondaire I et offre l'opportunité (sous certaines conditions) de réaliser des années de raccordements après la fin du secondaire I. À Genève, une mobilité vers le haut au sein du système à filière du secondaire I est possible par un changement de filière ou par le redoublement promotionnel lors de la dernière année du secondaire I (sans avoir finalisé le secondaire I au contraire du canton de Vaud).<sup>238</sup> Ainsi, le redoublement promotionnel à Genève n'est pas considéré comme une solution transitoire post-obligatoire et n'est donc pas visible au sein de la typologie des parcours post-obligatoires.

Nous retrouvons certaines similitudes frappantes dans les quatre cas individuels qui ont fréquenté au moins une année de raccordement (voir Tableau 22 à la page 265). Par exemple, tous les quatre ont dû faire face à de multiples obstacles, barrières, difficultés d'ordres divers (contextes individuels, familiaux, scolaires) tout au long de leur parcours scolaire. Ils ont également bénéficié de soutiens de divers types comme par exemple le soutien de certains agents scolaires ou des parents (sous la forme d'encouragements ou d'appuis concrets). Cependant, ces éléments se retrouvent également dans d'autres cas qui ont emprunté des parcours professionnels continus ou ponctués de solutions transitoires pour d'autres raisons. Ce qui les distingue clairement et ce que l'on retrouve dans ces quatre cas, c'est la volonté individuelle de réussir, d'atteindre une formation plus élevée par

---

<sup>237</sup> Nous n'avons pas de femmes qui ont entrepris une solution transitoire dans l'objectif d'atteindre une formation plus exigeante au sein de notre échantillon ce qui ne veut pas non plus dire qu'il n'y en a pas ou moins par rapport aux hommes.

<sup>238</sup> A Genève, le taux de mobilité ascendante (transition de la filière B vers A) se situe entre 2 et 7% (Felouzis et al., 2010; Rastoldo & Evrard, 2004), mais la première orientation au sein des filières est peu ségrégative. Dans le canton de Vaud, la sélection est plus ségrégative mais la mobilité ascendante est plus fréquente également. 25% des élèves en VSO passent en VSG et 10% des élèves en VSG passent en VSB pendant le secondaire I ou par le raccordement (Stocker, 2010).

rapport à celle directement atteignable. C'est également une volonté individuelle de faire face à des situations de vie difficiles et de surmonter les divers obstacles qui se dressent et se cumulent tout au long de leur parcours. Ils semblent faire preuve d'une plus grande capacité de résilience, d'une plus grande efficacité dans la recherche et dans l'« utilisation » de soutiens<sup>239</sup> et de ressources nécessaires à la réalisation de leur mobilité scolaire ascendante. Au final, on peut affirmer qu'ils disposent d'une plus grande capacité d'*agency* (Bolzman et al., 2017; Heckhausen & Buchmann, 2018) au sein de la structure des opportunités éducatives institutionnalisées (Schoon & Lyons-Amos, 2016). Les quatre cas (dont deux sont détaillés dans les lignes qui suivent) illustrent clairement comment les structures d'opportunités permettent également le développement de l'agentivité. Nous pouvons aisément les classer au sein de la logique « réussir par l'école » décrite dans la partie intitulée « S'en sortir par l'école ou comment certains jeunes prennent leur destin en main » aux pages 241 et suivantes. Nous commençons tout d'abord par présenter les deux cas ayant réalisé une formation professionnelle à la suite d'année(s) de raccordement (type de parcours professionnel discontinu), puis les deux cas ayant pu réaliser une formation générale (que nous retrouvons au sein du type de parcours secondaire général puis tertiaire général que nous présentons plus loin).

---

<sup>239</sup> Soit les *Significant others* selon l'appellation de Fernandez-Kelly et Portes (Fernandez-Kelly, 2008; Portes & Fernandez-Kelly, 2008).

**Tableau 23 : Caractéristiques des interviewés ayant fréquenté une solution transitoire comme un moyen d'atteindre une formation plus exigeante**

| Prénom fictif | Genre | Canton | Age lors de l'entretien | Age à l'arrivée en Suisse | Type de migration | Nombre d'années avec un statut juridique précaire (N ; F ; sans permis) | Age d'obtention de la nationalité suisse | Filière fréquentée lors de la dernière année du post-obligatoire | Plus haut diplôme obtenu ou formation en cours | Niveau de formation du père           | Niveau de formation de la mère        | Emploi du père (lors de l'entretien) | Emploi de la mère (lors de l'entretien) | Rang et taille de la fratrie |
|---------------|-------|--------|-------------------------|---------------------------|-------------------|---|--|--|--|---------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|---|------------------------------|
| <b>Argzon</b> | H     | Vaud   | 21                      | 0                         | Asile             | 5   | 19                                       | Étendue  | UNI Bachelor droit                             | Gymnase (K)                           | Secondaire pro. (K)                   | Assurance invalidité                 | Femme de ménage                         | 1/2                          |
| <b>Lazrim</b> | H     | Vaud   | 23                      | 9                         | Asile             | 10  | 20                                       | Basique  | UNI Bachelor HEC                               | Gymnase (K)                           | Primaire (K)                          | Assurance invalidité                 | Couturière                              | 2/2                          |
| <b>Varoll</b> | H     | Vaud   | 19                      | 5                         | Asile             | 9   | 16                                       | Basique  | CFC artistique (école)                         | Secondaire pro. (K)<br>Concierge (CH) | Secondaire pro. (K)<br>Concierge (CH) | Concierge                            | Femme de ménage                         | 2/2                          |
| <b>Veran</b>  | H     | Vaud   | 20                      | 0                         | Économique        | 0   | Étranger                                 | Basique  | CFC Commercial (dual)                          | Gymnase (K)                           | Gymnase (K)                           | Cadre moyen à la poste               | Employée qualifiée dans le médical      | 1/2                          |

Varoll<sup>240</sup> est arrivé en Suisse à l'âge de 5 ans avec sa mère et sa grande sœur de deux ans son aîné. Son père vivait déjà en Suisse, il a migré quelques années plus tôt et a procédé au regroupement familial étant donné la situation de guerre et la persécution (ils ont obtenu un permis N). Varoll suit une psychothérapie pendant les deux premières années de vie en Suisse qui lui permet de dépasser les traumatismes liés à la guerre et de s'adapter au nouveau contexte de vie en Suisse. Le premier contact avec l'école se fait en Suisse, il n'a pas été scolarisé au Kosovo. Il rencontre de suite des problèmes d'apprentissage du français, surtout à l'écrit, malgré le soutien de ses professeurs, l'encadrement partiel en classe d'accueil et les cours d'appui. Ses professeurs sont « sympas », ils sont disponibles et l'aident souvent pendant tout le début de sa scolarité (ils soutiennent d'ailleurs la famille par l'organisation d'une pétition lorsque cette dernière est sommée de quitter le territoire suisse). Cependant, le soutien des agents scolaires ne suffit pas et se limite au cadre scolaire. Ses parents, peu qualifiés (sa mère était coiffeuse et son père mécanicien au Kosovo) et qui maîtrisent mal le français, ne peuvent l'aider concrètement. D'ailleurs, ils ne le poussent pas particulièrement à s'investir dans les études.

*Varoll (...) J'avais beaucoup de problèmes d'orthographe du coup, ça c'était un peu compliqué surtout qu'à la maison, mes parents, ils ne savent pas écrire le français donc, on ne pouvait pas vraiment me corriger. Puis ma sœur ne connaissait pas non plus toute l'orthographe par cœur enfin... Après, même si je faisais des cours, j'allais, je suivais des cours le soir et tout et bien ça m'aidait mais pas énormément quoi.*

Après quelques années, Varoll est orienté en filière C où il y subit des moqueries de la part de ses camarades de classe étant donné son orientation sexuelle ce qui fait qu'il ne veut plus aller à l'école.

*Varoll C'était genre les pires années de ma vie enfin, dans le sens où je n'aimais plus du tout aller en cours, j'étais une personne très renfermée, je ne voulais rester que à la maison enfin... voilà, parce que justement, je n'avais pas envie d'affronter les gens et le regard des gens.*

Ses parents et le milieu familial n'acceptent pas non plus son homosexualité ce qui découle sur des conflits et une affirmation importante de sa volonté de faire ce qu'il veut sans tenir compte de ce que pensent les autres. Le fait qu'il soit « différent », selon ses mots, fait qu'il choisisse quelques amis proches sur qui il peut compter, qu'il évite ses camarades de classes qui préfèrent aller jouer au foot plutôt que d'aller à l'école (« le mauvais chemin ») et qu'il investisse du temps dans sa passion, l'art, au dépit de la volonté de ses parents. Il développe à partir de là une volonté de réussir face aux pairs qui le discriminent et face à ses parents et sa communauté d'origine qui n'exceptent pas son homosexualité. Il s'oppose à toute chose qui n'accepte pas qui il est, dont ses parents, sa sœur (qu'il considère comme étant dans le cliché de la femme albanaise), sa famille d'origine (au sein de laquelle il doit « calculer son image » afin de ne pas ternir l'image de la famille) et la culture albanaise en général (dont le rôle important du fils dans la transmission de l'héritage familial ne sera pas accompli avec lui étant donné qu'il est homosexuel). À partir de l'âge de 13-14 ans, il décide qu'il veut faire des études en lien avec l'art et qu'il est le seul maître de ses décisions. Il se renseigne sur les formations artistiques et voit que la VSO (C) mène plus vers les chantiers. Lorsque ses professeurs l'informent qu'il a l'opportunité de faire une année de raccordement étant donné qu'il a les notes nécessaires, il prend

---

<sup>240</sup> Varoll, homme de 19 ans, né au Kosovo, arrivé en Suisse à 5 ans, naturalisé suisse à 16 ans, vivant dans le canton de Vaud. Il est orienté en VSO (C), puis réalise une année de raccordement de VSO (C) à VSG (B). Il commence un apprentissage dual de dessinateur d'intérieur qu'il interrompt pendant la première année, puis il fait une année de préapprentissage à l'ERACOM (École romande d'arts et communication) pour ensuite trouver une place d'apprentissage de décorateur d'intérieur.

seul la décision. Il fait preuve de confiance en lui et se sent capable. D'ailleurs la VSO, ce n'est pas à son niveau (il envisageait même d'arriver en VSB/A).

**Intervieweur** *C'était ta propre initiative ou une initiative de tes parents (de décider de faire le raccordement) ?*

**Varoll** *Ouais alors là c'était complètement ma propre initiative parce que ben voilà, je me suis vu, je me suis dit que voilà, là où je suis ce n'est pas vraiment à mon niveau. Et du coup, mes profs m'ont proposé d'augmenter d'un niveau puis j'ai dit qu'avec plaisir j'accepterais quoi parce que voilà, je savais que pour réussir dans la vie, il faut avoir un bon papier.*

Il prend la décision de faire le raccordement, mais également celle de s'orienter vers une formation en lien avec le domaine artistique, tout l'opposé de ce que veut son père. Il l'encourageait à choisir le même métier que lui ou à entreprendre une formation professionnelle typiquement masculine et perçue comme virile probablement par une forme de refus de son orientation sexuelle (« *Je crois qu'ils essayent de se battre, même maintenant* »).

**Varoll** *Mon père a toujours eu envie que je fasse genre mécanicien ou chauffagiste ou un truc comme ça. Je ne me voyais pas trop aller avec ma petite silhouette et puis mes petits bras en train de... avec de l'huile dans les mains donc non non mais je leur ai vite fait comprendre. Mais est-ce qu'ils l'ont accepté ? Ils ne l'ont pas accepté donc c'est comme ça !*

Son choix de faire une formation professionnelle dans le milieu artistique devient pour lui un moyen de se démarquer de sa famille, de sa culture et de son milieu d'origine et au final de se libérer, de s'affirmer, de se prendre en main, de devenir maître de sa vie à travers la maîtrise de son destin scolaire. Face à ses parents, il ne lâche pas. Il adopte une stratégie bien particulière qui consiste à ne pas leur laisser le choix.

**Varoll** *L'art, ça m'a permis de me libérer, de m'accepter on va dire, d'être dans une école où finalement, il n'y a que ton travail et ta personnalité. Pas ton aspect physique, pas d'orientation. Et du coup, t'es libre en fait, tu n'as pas de contraintes parce que tout le monde est entre guillemets dans le même délire que toi (...). Tu sais que tu ne vas pas être jugé. Les gens ils s'en foutent, enfin, ils sont là pour un but précis puis voilà.*

**Intervieweur** *Et tes parents, tu m'as dit qu'il n'était pas trop pour l'art ?*

**Varoll** *Franchement, ils ne le seront jamais mais après ils acceptent parce qu'ils n'ont pas le choix d'accepter. (...) Finalement, moi je suis heureux dans ce que je fais. En fait, je pense que pour des parents albanais, être heureux dans son travail, ce n'est pas important. L'important c'est de faire de l'argent, l'important c'est de subvenir aux besoins de sa famille et c'est juste que ben voilà, moi je ne suis pas du tout dans cette optique-là. (...) Je suis un peu le mouton égaré on va dire. Et avec les parents albanais, il ne faut pas leur donner le choix, faut les mettre au pied du mur parce que si tu leur dis c'est fait, c'est fait maintenant ! On ne peut pas revenir en arrière. Si tu leur donnes le choix, ils ne vont jamais penser à te donner (ce que tu veux) ... ils vont me dire qu'ils pensent à mon avenir ou quoique ce soit mais il y a toujours une part de... ils pensent aussi à eux en fait.*

Après avoir réalisé son année de raccordement, Varoll trouve un apprentissage de dessinateur d'intérieur, apprentissage qui est interrompu à la suite d'un conflit avec l'employeur. Puis il fait une année de préapprentissage en école à l'ERACOM pour ensuite trouver un apprentissage de décorateur d'intérieur en entreprise. Ainsi, le choix du raccordement mais également du type de formation professionnelle en lien avec l'art est motivé par sa propre volonté de dépasser la position professionnelle du père (travail manuel typiquement masculin), d'éviter ce que ses parents prévoyaient pour lui et de s'émanciper, de prendre sa vie en main. Varoll a également su prendre en

considérations les opportunités qui s'offraient à lui (sans le soutien de ses parents), comme cela a été le cas lorsque ses professeurs lui ont proposé de faire l'année de raccordement.

Lazrim a, pour sa part, réalisé deux raccordements de suite (VSO à VSG puis VSG à VSB). C'est par un concours de circonstances et grâce à son abnégation et son autodiscipline qu'il atteint son premier raccordement alors qu'il était apparemment dans une situation sans issue et qu'il était poussé à faire une formation professionnelle peu exigeante, manuelle et typiquement masculine par les agents du système scolaire. Mais revenons quelques temps en arrière dans son parcours de vie. Lazrim, son frère et ses parents ont demandé l'asile politique en Suisse étant donné les persécutions subies et la guerre au Kosovo. Toute la famille est admise provisoirement et est placée dans un petit appartement. Très rapidement, dès son arrivée tardive dans le système scolaire suisse à l'âge de dix ans, Lazrim fait face à de multiples difficultés. En premier lieu, il doit apprendre le français et s'adapter au changement de contexte scolaire (et de vie). Avec son petit frère d'un an son cadet, il est mis dans une classe de 4<sup>ème</sup> « R », soit une classe à effectif réduit, pendant quelques semaines. Puis, ce sont les vacances d'été et il recommence une nouvelle année en 5<sup>ème</sup> « R ». Il se retrouve avec des allophones mais également des élèves ayant des problèmes de comportement. Il ne s'y sent pas à sa place, et le professeur passe une partie importante de son temps à maintenir l'ordre plutôt qu'à enseigner. Malgré tout, il peut compter sur ce dernier étant donné qu'il ne le rabaisse pas pour son orthographe lors des épreuves dans d'autres branches.

**Lazrim** *(En « R »), ils ont mis les élèves un peu plus problématiques je dirais et plus âgés, qui avaient déjà redoublé deux ans par exemple déjà en primaire. Donc c'était un peu compliqué dans le sens que voilà ce n'était pas des élèves bosseurs et le prof il faisait plus la morale que d'enseigner. (...) C'est difficile d'avancer dans les cours et de s'habituer au système parce qu'il revenait tout le temps sur des problèmes en fait. (...) J'avais le sentiment de ne pas être à ma place au niveau du comportement. À l'époque, je pensais que j'étais dans cette classe justement parce que moi je ne savais pas le français et je n'étais pas doué mais en fait c'était complètement autre chose (cette classe).*

**Intervieweur** *C'était une classe de rattrapage un peu ?*

**Lazrim** *Ouais. Mais il y avait des gens qui étaient là parce que c'est des gens qui n'aimaient pas travailler et qui avaient des problèmes au niveau du comportement. Donc ouais à ce niveau-là, je n'étais pas à ma place. Mais heureusement je pense que j'ai eu beaucoup de chance que malgré que c'était une classe avec des élèves à problèmes, le prof il était vraiment bon.*

Au sein de cette classe à effectif réduit, il se sent mis de côté par certains élèves qui se moquent de sa façon de parler le français et parce qu'il a récemment immigré. Le regroupement entre des élèves allophones et des élèves ayant des difficultés scolaires ou de comportement n'est pas une solution adéquate pour Lazrim. De plus, les changements constants de classes (d'effectif réduit à cursus ordinaire), d'établissement (de la primaire à la secondaire I), de professeurs, de camarades ne lui permettent pas d'avoir un contexte stable auquel il pourrait se familiariser. Il doit perpétuellement s'adapter à de nouvelles situations scolaires qui viennent s'ajouter à la nouvelle situation de vie en Suisse. Finalement, son statut juridique le freine dans son intégration au sein de la classe.

**Lazrim** *Quand on est plus jeune voilà quoi les autres nous jugent beaucoup plus, ils sont même beaucoup plus méchants ou égoïstes je dirais. Voilà on dit « ouais lui il est étranger » et puis on est un peu mis à l'écart parce qu'on est différent, parce qu'on vient d'arriver. Et justement passer de la 5<sup>ème</sup> « R » à la 6<sup>ème</sup> normale, j'ai dû à chaque fois dans ma scolarité m'intégrer en fait à des nouveaux et à des nouvelles classes. (...) Et avec le permis N, F je n'ai pas pu effectuer*



*les voyages d'études à l'étranger par exemple. Donc voilà tout de suite rien que par le fait administratif on est mis à l'écart. Et ça c'est je pense le plus gros problème en Suisse.*

Un autre problème est que Lazrim se retrouve exempt d'encouragements et de soutien parental concret lors de cette première période d'adaptation et lors des moments d'orientation. Ses parents ne l'encouragent pas plus que cela à s'investir dans les études. Ils ne sont d'ailleurs pas au courant du fonctionnement du système scolaire suisse. Ils semblent déléguer entièrement les tâches de l'encouragement, du soutien scolaire et de l'orientation à l'institution scolaire et aux agents scolaires (et sans adopter de stratégie de compensation) malgré le fait que le père a obtenu un baccalauréat au Kosovo.

**Lazrim :** « *Aider un enfant à réussir dans sa scolarité c'est s'asseoir avec lui et lui dire qu'est-ce que tu dois faire. (...). Tu lui expliques, s'asseoir avec lui, faire l'exercice avec lui, prendre le temps d'être avec lui, de lui dire "non il ne faut pas, quand t'es à l'école il faut lever la main, il faut oser, ton professeur est là". Et le rassurer et en même temps l'aider concrètement (...). Mais mes parents ne m'ont pas trop encouragé de cette manière parce qu'ils n'en avaient pas la possibilité et je le savais. Du coup ça c'était beaucoup plus difficile pour moi. (...) Par exemple auprès du prof, ne serait-ce pour demander comment j'étudiais ou toutes les remarques qu'on note dans les agendas par exemple et eux ne savaient pas lire et je leur demandais de signer et eux ils signaient. »*

Ce déficit d'encouragement et de soutien parental est mal vécu par Lazrim étant donné qu'il a des aspirations scolaires très élevées. « *J'ai toujours voulu faire des études universitaires et puis j'ai insisté sur ça en fait, sur le fait de réussir. Mais je n'ai pas eu d'aide, d'encouragement. Bien sûr comme tous les parents je pense ils ont envie que leurs enfants réussissent mais voilà.* » On observe un décalage important entre ses aspirations scolaires élevées et le manque de soutien et de capital scolaire (et linguistique) des parents. Lazrim compense ce décalage par une grande volonté individuelle de réussir, par l'autodiscipline, par l'automotivation.

**Lazrim** *Au niveau de la scolarité j'ai dû être mature dans le sens que je me suis dit qu'il fallait que je travaille tout seul et puis... Mais j'aurais très bien pu comme certains de mes amis le faisaient par exemple ne pas expliquer aux parents quelles sont les possibilités dans le futur. Que ça ne sert à rien que je travaille parce que de toute façon je serai en VSO, je ne pouvais jamais réussir donc... Dès ce moment-là je suis devenu quelque part adulte plus que la moyenne je dirais parce que je me suis auto-obligé, je me suis auto-pris en main, entre guillemets responsabilisé je dirais. Et j'ai tout le temps été sérieux dans ce domaine je dirais.*

Grâce à son sérieux et à son travail, Lazrim est placé dans une classe du cursus ordinaire au début de la 6<sup>ème</sup> année du degré primaire. Cependant, cette arrivée en cursus ordinaire constitue encore un changement important juste avant la première orientation du secondaire I. Pendant cette 6<sup>ème</sup> année, il n'a pas eu malheureusement pas eu le temps de s'adapter et d'améliorer ses notes. Il est donc orienté en VSO (C) où il ne se sent pas à sa place. Ses parents ne réagissent pas à la suite de cette décision probablement par manque de connaissances du fonctionnement du système scolaire ou probablement car ils délèguent les questions scolaires aux agents du système scolaire.

**Lazrim** *A la fin de la 5<sup>ème</sup> R, j'avais des bons résultats et ils voulaient me mettre dans le cycle de transition en 6<sup>ème</sup> (cursus ordinaire). Et ça c'est aussi problématique parce que c'est en 6<sup>ème</sup> que ça se décide dans quelle voie je dois aller. Et puis moi j'arrivais au début de la 6<sup>ème</sup> (...). Donc c'était difficile parce qu'en même temps j'arrivais dans une nouvelle classe. Je voyais tous mes professeurs étaient différents, je ne les connaissais pas. La façon de travailler changeait également parce que voilà eux ils avaient déjà un rythme et ils savaient comment ça se passe*

*chaque semaine, le voc d'allemand, machin, machin. Moi j'arrivais là hop tout était nouveau et il fallait rapidement s'habituer et puis c'était un moment critique parce que il y avait au bout justement la décision pour la suite. J'ai pas eu le temps nécessaire pour m'adapter justement et pour faire des bonnes choses, ce qui a fait qu'ils m'ont orienté dans la voie la plus mauvaise je dirais, VSO. Je ne pouvais rien faire parce que peut-être qu'ils se sont trompés parce que justement aujourd'hui on voit que j'étais pas à ma bonne place. Mais qu'est-ce que j'aurais pu faire ? Mes parents ils n'ont pas réagi, ils ont accepté la décision. Moi à cette époque-là j'étais jeune et je n'osais même pas aller dire au prof " non non mais je dois aller en VSG ou en VSB".*

A la suite de cette orientation, Lazrim désire toujours atteindre l'université. Il est au courant de l'opportunité de faire une année de raccordement (VSO-VSG) mais il doit pour cela obtenir un certain niveau de notes au-dessus de la moyenne lors de la 9<sup>ème</sup> année. Cependant, pendant cette dernière année de scolarité obligatoire en VSO, il est fortement encouragé par les professeurs à rechercher une place d'apprentissage à exigences scolaires basses. Il se résigne à rechercher une place d'apprentissage, mais, en désaccord avec ses professeurs, il vise une place d'employé de commerce « inaccessible ». Le décalage est grand entre ses aspirations élevées, ses compétences scolaires limitées et les aspirations des agents scolaires qui le poussent vers l'apprentissage manuel et masculin. Ce décalage est clairement visible lorsqu'il subit une double discrimination basée sur sa filière du secondaire I et son permis de séjour lors de la recherche d'une place d'apprentissage dans une banque.

**Lazrim** *Pour provoquer un peu, pour montrer à la société que voilà quoi, on nous dit qu'il faut travailler et tout ça mais c'est pas du tout ça, j'avais fait exprès d'appeler à la BCV (banque cantonale vaudoise) pour faire employer de commerce dans une banque. Parce qu'employé de commerce dans un restaurant c'est pas vraiment employé de commerce. Le patron il nous engage pour s'occuper de ses paperasses un peu. Mais après si on veut passer dans une entreprise, c'est beaucoup plus difficile. Tandis que là si on travaille dans une banque c'est toute autre chose. Et à cette époque j'avais appelé et ils m'ont dit que non seulement ils ne prenaient que des VSB, c'est à dire ceux qui finissent dans la meilleure voie et qu'ils ne prennent pas de personnes requérantes d'asile. Donc j'étais doublement pénalisé et c'est ça qui m'a fait comprendre qu'une bonne place d'employé de commerce, il fallait que j'oublie en fait. Et je ne pense pas que j'aurais pu, donc je me suis dit j'ai tout donné pour obtenir mes points pour faire le raccordement en VSG, parce que je me suis dit qu'avec VSG on pouvait trouver une place d'employé de commerce un peu mieux, par exemple dans une fiduciaire ou dans une compagnie d'assurance. C'était déjà mieux. Je me suis dit j'essaye de réussir ses points et faire une année supplémentaire et pour après trouver un apprentissage meilleur en fait. Et c'est pour ça que justement j'ai tout donné en 9<sup>ème</sup>, j'ai obtenu les points et j'ai fait un raccordement.*

Paradoxalement, c'est l'impossibilité de faire un apprentissage valorisé et donc cette double pénalité qui le poussent à s'investir encore davantage dans les études afin d'atteindre le raccordement et d'obtenir une meilleur place d'apprentissage. Sans son niveau d'aspiration élevé et son auto-implication dans les études, il aurait probablement entrepris une formation professionnelle à faibles exigences scolaires comme voulu par les agents scolaires. Lors de sa première année de raccordement, il vise déjà discrètement le raccordement VSG-VSB sans le dire au professeur afin de ne pas subir ses tentatives de réorientation vers des aspirations plus modestes. Le fait qu'il n'ose pas clairement avancer ses aspirations ambitieuses qui s'écartent de la norme (la norme est définie dans ce cas par le fait que la majorité des élèves dans sa classe de raccordement dit vouloir atteindre l'école de commerce ou l'ECG ce qui correspond à la norme de la filière VSG) et de l'orientation précautionneuse et modeste du professeur envers ses élèves est révélateur de l'influence non négligeable de l'effet de

groupe et d'appartenance à une filière hiérarchisée, de l'effet d'étiquetage et des pratiques d'orientations différenciées des agents scolaires selon la filière sur la formation des aspirations scolaires, sur la détermination de ce qui est possible ou de l'ordre de l'impossible (Duru-Bellat, 2002; Gamoran & Mare, 1989; Glauser, 2015; Karlson, 2015).

**Lazrim** *Au début il avait fait un sondage, il nous a distribué une feuille et il nous a dit "ouais notez ce que vous voulez faire après cette année de raccordement". Et puis quasiment la moitié de la classe avait mis gymnase (Lazrim entend par gymnase l'école de diplôme des gymnases, soit école de culture générale ou de commerce) et puis moi aussi j'avais mis parce que je ne voulais pas mettre RAC 2 parce que déjà j'ai vu que le prof il était un peu, il nous sous-estimait en fait. Et quand il a pris toutes les feuilles, il nous a dit "ouais mais vous vous êtes une classe de condors parce que vous avez trop d'ambitions, il ne faut pas croire, cette année c'est très difficile." Et du coup j'ai eu un peu peur et je me suis dit heureusement que j'ai mis le diplôme et que j'ai pas dit que je visais le RAC 2 parce qu'il se serait moqué de moi. Mais à la fin (de l'année), il a vu que j'étais bon. Il y avait juste le français qui me posait problème. Par exemple, il fallait 15 points pour faire le RAC 2, 14 pour aller au diplôme, et moi j'ai fini avec une avance de 16 points dans les trois branches principales. Il était très content de moi et il a dit "ouais je suis très fier". Et puis j'ai décidé finalement d'essayer le RAC 2, je me suis dit voilà comme ça ça me donne la voie pour aller au gymnase maturité.*

Lazrim réussit sa deuxième année de raccordement avec succès ce qui lui ouvre les portes du gymnase. Au moment de sa participation à l'entretien, il finit son bachelor en Hautes études de commerce. Il veut continuer avec un master pour ensuite travailler.

Le parcours de Lazrim ainsi que ceux présentés plus haut sont des exemples intéressants de la capacité de certains à faire fi des pesanteurs sociales et sociologiques, à dépasser les normes scolaires, à tirer parti des opportunités offertes par l'institution scolaire (les passerelles entre autres comme un moyen de corriger la première orientation ; Murdoch et al., 2017), à éviter la canalisation des parcours scolaires ou la *path dependency* (Bernardi et al., 2018; Heckhausen & Buchmann, 2018), à persévérer alors que les agents scolaires et quelques fois les membres de la famille vont à contre-courant des aspirations individuelles. Ces quatre cas illustrent l'importance fondamentale de la volonté d'attendre ses objectifs, des aspirations scolaires élevées et des stratégies de compensations des lacunes et d'évitement des obstacles dans les parcours de mobilité scolaire. De plus, dans ces cas qui ont expérimenté l'équivalent d'un changement de filière par le raccordement nous observons également les différentes normes scolaires selon la filière du secondaire I, les différents types de discours des agents scolaires et l'impact d'un changement de filière, de norme scolaire et de discours des agents sur les aspirations scolaires individuelles. La citation suivante illustre parfaitement le changement de paradigme entre la VSO et le RAC 2 (équivalent VSB) et comment les discours des agents scolaires influencent les destins scolaires et l'univers des possibles.

**Lazrim** *Quand je finissais ma 9<sup>ème</sup> en VSO, le prof il me disait "ouais Lazrim pourquoi tu n'envoies pas des lettres, il y a plein de places d'apprentissage dans le bâtiment, qu'est-ce que tu attends ?" Donc en VSO on était très poussé à entreprendre un apprentissage dans le bâtiment par exemple parce qu'il y avait de la demande et il fallait le faire et puis sinon tu es destiné pour ça. Et quand je suis arrivé au RAC 2, moi-même j'étais un peu surpris. D'ailleurs je suis rentré un jour de l'école et j'ai dit "maman le prof aujourd'hui il nous a dit que nous on peut faire médecine, on sera économistes plus tard." J'étais choqué. (...) Donc il y avait tout de suite ce changement d'orientation et de façon de parler des profs. Tout de suite on nous considérait*

*comme les gens les plus doués, les gens de l'avenir, du futur. C'était différent quoi. Mais aussi les gens travaillaient plus, c'était une classe plus civilisée on va dire. Les profs ils étaient beaucoup plus instruits parce que quand tu venais ils te parlaient de façon différente. Ils consacrent beaucoup plus de temps à apprendre aux élèves et pas à faire un peu des morales. Tu vois vraiment la différence. (...) Et ça m'a plus rassuré dans mon envie d'aller à l'uni parce que comme j'ai fait RAC 2 c'est que quelque part j'étais déjà motivé à faire déjà l'uni avec cette idée dans la tête malgré que je n'y croyais pas. Mais comme je voyais qu'étape par étape je réussissais tous les obstacles, quand je suis arrivé en RAC 2 je me suis dit "ouais mais il y a moyen en fait". Surtout que le prof il me dit que ouais il y a toutes les possibilités.*

Ainsi, la filière fréquentée (et les mécanismes relatifs à cette fréquentation comme les actions différenciées des agents scolaires (Delay, 2014) ou la formation des groupes socialement homogènes qui partagent une même « destinée scolaire » (Duru-Bellat, 2002; Gamoran & Mare, 1989)) influent bel et bien les aspirations scolaires des jeunes et le champs des formations envisagées et considérées (Basler & Kriesi, 2017; Karlson, 2015). Le système scolaire (à l'époque) du canton de Vaud semble offrir davantage d'opportunités de changement d'une filière basse vers une filière supérieure et donc indirectement de changement de discours des agents scolaires. Les parcours scolaires à mobilité ascendante sont donc davantage accessibles au canton de Vaud (Rastoldo & Evrard, 2004; Stocker, 2010). Or, Glauser et Becker (2016) ont démontré en Suisse alémanique que plus le système scolaire offre des opportunités variées de formation et une certaine flexibilité dans l'accès aux différents types de formations, plus les jeunes ont des aspirations élevées (de formation générale), plus ils se tournent vers les formations générales et plus les transitions entre le secondaire I et le secondaire II sont rapides et effectives.<sup>241</sup> Alors qu'en général (voir les cas présentés au sein des parties 7.2.1 et 7.2.2 aux pages 266 et 272) « les interruptions et temps d'attentes représentent déjà un risque en soi » (Meyer, 2015, p. 170) de transition difficile entre la scolarité obligatoire et post-obligatoire, et de non-réalisation d'une formation post-obligatoire, les cas présentés ici qui ont entrepris un raccordement dans le canton de Vaud semble aller dans le sens contraire.

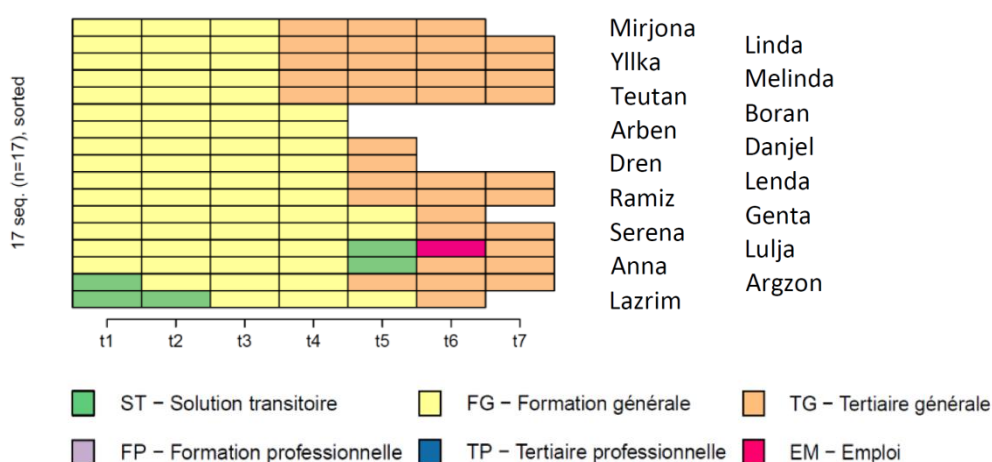
---

<sup>241</sup> Bertogg (2018) montre également que les opportunités distinctes entre les régions en Suisse impactent plus généralement sur la transition vers la vie adulte et sur les liens intergénérationnels.

### 7.3. La « voie royale » ou le parcours gymnasial et universitaire

Au sein du troisième type de parcours post-obligatoire, intitulé « Formation générale puis tertiaire général » (FG-TG), nous retrouvons les jeunes ayant réalisé une formation gymnasiale pour ensuite entreprendre une formation universitaire. Au sein de la Figure 28, nous observons trois différents cas. La majorité (soit les 13 premières séquences, de Mirjona à Serena) entreprend le gymnase suivi de l'université.<sup>242</sup> Dans deux cas (Lulja et Anna), une pause (année(s) sabbatique) est effectuée entre le gymnase et l'université pour travailler ou faire des cours de langues à l'étranger. Dans deux autres cas (Argzon et Lazrim), que nous avons déjà présentés aux pages **Error! Bookmark not defined.** et suivantes, une ou deux années de raccordement après la fin de la scolarité obligatoire ont été effectuées pour pouvoir atteindre le gymnase.

Figure 28 : Trajectoires post-obligatoires de type « formation générale puis tertiaire générale »



Nous pouvons également observer quelques caractéristiques des parcours de formations de ces jeunes (voir Tableau 24). La grande majorité (14/17) a fréquenté une filière pré-gymnasiale du secondaire I ce qui leur a permis d'accéder directement au gymnase, soit à la suite « logique » ou la débouchée « naturelle » de la filière pré-gymnasiale. En effet, selon nos calculs dans la population générale de TREE, la débouchée « naturelle » de la filière pré-gymnasiale est le gymnase étant donné que plus de 85% de ceux étaient en filière pré-gymnasiale en l'an 2000 se retrouvent au gymnase l'année suivante. En 2007, près de 57% des personnes ayant fréquenté la filière pré-gymnasiale ont obtenu une maturité gymnasiale (alors que seulement 20% de la cohorte l'a obtenu) et 82% des personnes qui ont obtenu une maturité gymnasiale proviennent de la filière pré-gymnasiale du secondaire I. Cette relation entre filière pré-gymnasiale du secondaire I et maturité gymnasiale au secondaire II est largement confirmée au sein de la littérature (Gondoux Freléchoux, 2011; OFS, 2003; Rastoldo et al., 2006). D'ailleurs, la nomenclature utilisée par exemple dans le canton de Vaud (Voie Pré-gymnasiale depuis 2012 ou Voie Secondaire à Baccalauréat avant) ne laisse aucunement planer le doute sur la débouchée « naturelle » et contribue très probablement à son renforcement par un effet d'étiquetage (Duru-Bellat, 2002).

<sup>242</sup> Arben et Boran (voir Figure 28) sont à quelques semaines de terminer le gymnase et désirent continuer directement par une formation universitaire au moment de l'entretien. Nous les considérons donc que les chances qu'ils entreprennent l'université directement sont grandes.

Le niveau de formation des parents est élevé au sein de ce groupe. Parmi ces 17 jeunes, 13 ont au moins un parent ayant fréquenté l'université ou obtenu un baccalauréat au pays d'origine et quatre ont au moins un parent qui a suivi une formation après l'arrivée en Suisse. On peut d'ores et déjà établir un lien entre le niveau élevé de formation des parents et le parcours de formation des jeunes. Cependant, nous observons aussi que dans la majorité des cas les parents ont subi une déqualification professionnelle à la suite de la migration en Suisse ou ils se trouvent au bénéfice de l'assurance invalidité. 11 jeunes ont leurs parents qui occupent une position professionnelle subalterne (ouvrier/employé non qualifié, chauffeur, femme de ménage, etc.), qui sont au bénéfice de l'assurance invalidité ou qui sont inactifs (femme au foyer). Ainsi, dans la majorité des cas, la situation professionnelle des parents laisse présager une certaine vulnérabilité économique qui pourrait préteriter la réalisation de longues études des enfants.

Nous retrouvons dans ce type de parcours scolaire les jeunes qui empruntent ce que l'on appelle communément la « voie royale », soit le chemin le plus direct ou le « meilleur chemin » qui mène vers l'université et donc vers les formations et les positions sociales considérées comme les plus prestigieuses. Une majorité de jeunes a entrepris des formations universitaires largement reconnues telles que HEC, la médecine,<sup>243</sup> le droit ou d'autres filières universitaires (voir Tableau 24).

En général, on observe deux différents types de configurations. Dans un premier type, les jeunes ont des aspirations et des compétences scolaires élevées et adoptent les aspirations/vocations familiales précises. Dans un deuxième type, les jeunes savent qu'ils ont un niveau scolaire élevé dès la première orientation au début du secondaire I. Cependant, ils n'ont pas d'aspirations clairement définies ce qui fait qu'ils ont tendance à choisir la débouchée « naturelle », à suivre le groupe.

---

<sup>243</sup> Certains ont commencé la médecine et se sont réorientés vers la psychologie ou la biologie. Cette information n'apparaît pas dans la Figure 28 ou dans le Tableau 24.

**Tableau 24 : Caractéristiques des interviewés aux parcours de type « Formation secondaire générale puis tertiaire générale »**

| Prénom fictif | Genre | Canton | Age lors de l'entretien | Age à l'arrivée en Suisse | Type de migration | Nombre d'années avec un statut juridique précaire (N ; F ; sans permis) | Age d'obtention de la nationalité suisse | Filière fréquentée lors de la dernière année du post-obligatoire | Plus haut diplôme obtenu ou formation en cours | Niveau de formation du père     | Niveau de formation de la mère           | Emploi du père (lors de l'entretien)         | Emploi de la mère (lors de l'entretien) | Rang et taille de la fratrie |
|---------------|-------|--------|-------------------------|---------------------------|-------------------|---|--|--|--|---------------------------------|--|--|---|------------------------------|
| <b>Anna</b>   | F     | Genève | 25                      | 3                         | Saisonnier        | 0   | 18                                       | Pré-gymnasiale   | UNI Bachelor psychologie                       | Tertiaire (K)                   | Gymnase (K)                              | Assurance invalidité                         | Assurance invalidité                    | 1/3                          |
| <b>Arben</b>  | H     | Vaud   | 18                      | 0                         | Saisonnier        | 0   | 8  | Pré-gymnasiale   | Matu. gym.                                     | Gymnase (K)<br>Brevet Féd. (CH) | Gymnase (K)<br>CFC employée de com. (CH) | Chef d'entreprise nettoyage / Clair d'avocat | Inactive                                | 2/2                          |
| <b>Argzon</b> | H     | Vaud   | 21                      | 0                         | Asile             | 5   | 19                                       | Étendue  | UNI Bachelor droit                             | Gymnase (K)                     | Secondaire pro. (K)                      | Assurance invalidité                         | Femme de ménage                         | 1/2                          |
| <b>Boran</b>  | H     | Genève | 19                      | 0                         | Saisonnier        | 0   | 14                                       | Pré-gymnasiale   | Matu. gym.                                     | Gymnase (K)                     | Gymnase (K)                              | Employé qualifié dans l'Hôtellerie           | Employée non qualifiée                  | 1/2                          |
| <b>Danjel</b> | H     | Genève | 19                      | 1                         | Saisonnier        | 0   | 17                                       | Pré-gymnasiale   | Matu. gym.                                     | Secondaire pro. (K)             | Obligatoire (K)                          | Ouvrier non qualifié                         | Inactive                                | 1/2                          |
| <b>Dren</b>   | H     | Vaud   | 19                      | 1                         | Asile             | 4   | 15                                       | Pré-gymnasiale   | Matu. gym.                                     | Gymnase (K)                     | Obligatoire (K)                          | Assurance invalidité                         | Inactive                                | 1/2                          |
| <b>Genta</b>  | F     | Genève | 20                      | 0                         | Saisonnier        | 0   | 16                                       | Pré-gymnasiale   | UNI Bachelor médecine                          | Gymnase (K)                     | Gymnase (K)                              | Ouvrier du bâtiment                          | Employée qualifiée                      | 1/3                          |
| <b>Lazrim</b> | H     | Vaud   | 23                      | 9                         | Asile             | 10  | 20                                       | Basique  | UNI Bachelor HEC                               | Gymnase (K)                     | Primaire (K)                             | Assurance invalidité                         | Couturière                              | 2/2                          |
| <b>Lenda</b>  | F     | Genève | 21                      | 4                         | Asile             | -   | 14                                       | Pré-gymnasiale   | UNI Bachelor HEC                               | Tertiaire (K)                   | Tertiaire (K)                            | Assurance invalidité                         | Laborantine                             | 1/3                          |
| <b>Linda</b>  | F     | Vaud   | 23                      | 1                         | Saisonnier        | 0   | Étranger                                 | Pré-gymnasiale   | UNI Master HEC                                 | Primaire (K)                    | Obligatoire (K)                          | Ouvrier non qualifié                         | Femme de ménage                         | 9/9                          |

|                |   |        |    |    |            |    |    |                |                              |                                       |  |                      |                                     |     |
|----------------|---|--------|----|----|------------|----|----|----------------|------------------------------|---------------------------------------|--|----------------------|-------------------------------------|-----|
| <b>Lulja</b>   | F | Genève | 23 | 6  | Asile      | -  | 18 | Étendue        | UNI Bachelor psychologie     | Gymnase(K)                            | Primaire (K)                                 | Assurance invalidité | Inactive                            | 3/5 |
| <b>Melinda</b> | F | Vaud   | 28 | 10 | Asile      | 1  | 19 | Pré-gymnasiale | UNI Master biologie          | Tertiaire (K)                         | Tertiaire (K)                                | Chauffeur            | Inactive                            | 2/4 |
| <b>Mirjona</b> | F | Genève | 21 | 0  | Saisonnier | 0  | 14 | Pré-gymnasiale | UNI Bachelor biologie        | Tertiaire (K)                         | Tertiaire (K)                                | Assurance invalidité | Femme de ménage                     | 3/4 |
| <b>Ramiz</b>   | H | Genève | 24 | 0  | Saisonnier | 0  | 11 | Pré-gymnasiale | UNI Bachelor HEC             | Secondaire pro. (K)                   | Primaire (K)                                 | Assurance invalidité | Fonctionnaire dans l'administration | 5/5 |
| <b>Serena</b>  | F | Genève | 25 | 4  | Asile      | 11 | 18 | Pré-gymnasiale | UNI Bachelor psychologie     | Primaire (K)                          | Pas de scolarisa. (k)<br>Aide-soignante (CH) | Ouvrier non qualifié | Employée aide-soignante             | 1/3 |
| <b>Teutan</b>  | H | Vaud   | 23 | 0  | Asile      | 0  | 11 | Pré-gymnasiale | UNI Master Idheap            | Tertiaire (K)<br>Infirmier (CH)       | Tertiaire (K)                                | Assurance invalidité | Inactive                            | 2/3 |
| <b>Yllka</b>   | F | Vaud   | 23 | 8  | Asile      | 7  | 16 | Pré-gymnasiale | UNI Master Biologie médicale | Tertiaire (K)<br>Secondaire pro. (CH) | Primaire (K)                                 | Ouvrier qualifié     | Inactive                            | 5/7 |



### 7.3.1. De la facilité à l'école et une orientation en filière pré-gymnasiale

Les débuts des parcours des jeunes ayant emprunté la « voie royale », aussi bien pour ceux qui adoptent les aspirations familiales élevées que pour ceux qui suivent le chemin tracé pour eux par et au sein du système scolaire, sont caractérisés par une certaine continuité (pas de redoublements ou de changement de type de formation) et par une certaine facilité d'apprentissage des matières scolaires et d'acquisition du français. Ces jeunes font généralement preuve d'une grande motivation, d'autodiscipline ou d'autonomie dans le travail scolaire. De plus, ils disposent de ce que l'on pourrait qualifier d'un comportement scolaire adéquat, soit bien se comporter en classe, être sage, s'intéresser à ce qui est enseigné, travailler et s'appliquer lors des tâches scolaires, etc. (tout le contraire du désinvestissement scolaire et du comportement anti-scolaire présentés à la page 251 et suivantes). Mais ces capacités d'apprentissage et leur comportement scolaire ne semblent pas apparaître de nulle part. Dans beaucoup de cas, nous pouvons aisément faire le lien entre la facilité scolaire des enfants et l'investissement des parents dans la formation de leurs enfants, l'encouragement constant à continuer les études et le haut capital culturel et humain des parents. Nous retrouvons ici clairement le lien établi entre capital culturel/humain élevé des parents et aspirations/investissement parental élevé. Lenda<sup>244</sup> par exemple nous explique qu'elle n'a pas eu besoin de réellement étudier pour avoir des bonnes notes pendant la scolarité obligatoire. Elle a eu dès le début une grande facilité d'apprentissage et elle faisait ses devoirs d'elle-même avant l'échéance. Elle pouvait tout de même compter sur l'aide concrète de son père<sup>245</sup> pour les mathématiques.

**Lenda** *Après forcément comme enfant tu ne vas pas tout le temps bien travailler et tout ça. Et des fois tu as des mauvaises notes mais, en général, on (ma grande sœur<sup>246</sup> et moi) avait plus de 5 de moyenne sans pour autant beaucoup travailler. Enfin moi j'étais tout le temps dehors par exemple.*

**Intervieweur** *Tu apprenais vite, tu avais une bonne mémoire ?*

**Lenda** *Ouais.*

**Intervieweur** *T'avais pas besoin d'étudier beaucoup ?*

**Lenda** *Jusqu'au collège non. (...)*

**Intervieweur** *Et tes parents te mettaient à une table et te disaient maintenant tu fais tes devoirs ?*

**Lenda** *Ah non, de moi-même, il n'y avait pas besoin qu'on nous le dise. Par exemple on nous donnait les devoirs le lundi pour la semaine et moi je le faisais le lundi comme ça j'étais libre par exemple.*

**Intervieweur** *Tu faisais tout d'un coup et c'est bon quoi ! Quand tu ne comprenais pas l'exercice, est-ce-que quelqu'un pouvait t'aider ?*

**Lenda** *Pour les maths c'était mon père parce qu'il était ingénieur alors ça c'est sûr que lui pour les maths il nous aidait, mais sinon...*

---

<sup>244</sup> Lenda, femme de 21 ans, arrivée en Suisse à 4 ans, naturalisée suisse à 14 ans, vivant dans le canton de Genève. Orienté en A, elle entreprend le gymnase puis continue en HEC à l'université.

<sup>245</sup> Son père, universitaire au Kosovo, était ingénieur en Suisse avant de tomber malade et d'être à l'AI. Sa mère a fait une formation universitaire en Biologie au Kosovo et est laborantine en Suisse. Ses parents ont donc atteint un niveau socio-économique relativement élevé en Suisse.

<sup>246</sup> Sa sœur aînée est en 4<sup>ème</sup> année de médecine au moment de l'entretien avec Lenda. Sa sœur cadette et son frère cadet sont également très doués à l'école. La fratrie entière semble donc prendre le chemin des formations universitaires grandement valorisées.

Mirjona<sup>247</sup> a également une certaine facilité à l'école primaire. Elle avance le fait que son investissement dans les études est inscrit dans les « gênes » mais on voit également que les parents, tous deux universitaires, s'investissent.

***Mirjona** Mes parents, ils ont tout le temps été derrière nous concernant des devoirs. Moi, je pense, ça doit être dans mes gênes, j'ai toujours été très organisée. Ma maman, des fois il arrive qu'on discute, elle me dit que « C'est vrai que j'ai jamais eu besoin de te dire de faire tes devoirs, alors que t'avais 6 ans. Tu rentrais, la première chose que tu faisais c'est tes devoirs et tu sortais.*

Les parents mettent également en place les conditions d'apprentissage adéquates et les soutiennent concrètement lorsqu'ils en ont la possibilité. Ils transmettent à leurs enfants des valeurs qui forgent le comportement et l'investissement des jeunes dans les études comme l'importance du travail à l'école, de la réussite scolaire, la persévérance, la combativité, etc. Ils encouragent leurs enfants, les motivent à persévérer, à s'impliquer, à réussir leur scolarité. La mise en place d'un cadre adéquat à l'apprentissage et le fait d'encourager les enfants à s'investir dans les études semblent porter ses fruits même lorsque les ressources nécessaires au soutien concret font défaut aux parents. Par exemple, dans le cas de Dren,<sup>248</sup> ses parents ne peuvent pas l'aider concrètement dans les études étant donné qu'ils ont un capital scolaire et linguistique limité,<sup>249</sup> mais ils l'encouragent et le cadrent dans la réalisation des devoirs.

Dans certaines familles, les parents mettent en place des stratégies afin de compenser les lacunes dans leur capital scolaire/linguistique qui les empêchent de soutenir concrètement leurs enfants. Ils mobilisent leur réseau social afin d'obtenir des informations importantes (par exemple les parents de Lenda s'informent et s'instruisent à propos du fonctionnement du système scolaire suisse). Ils contestent même quelques fois certaines décisions des agents scolaires et le fonctionnement de l'institution scolaire qui pourraient porter préjudice au projet de réussite scolaire des enfants. Ces stratégies peuvent être proactives, c'est-à-dire afin de prévenir l'occurrence d'un problème (éviter la baisse des notes, éviter une orientation en B ou C, éviter les mauvaises fréquentations), ou réactives, c'est-à-dire une fois que le problème est identifié et bien réel (améliorer les notes, contester l'orientation du secondaire I). Les parents d'Arben<sup>250</sup> demandent à sa sœur aînée qu'elle l'aide. Elle doit pour sa part davantage se débrouiller seule ou rechercher de l'aide auprès des professeurs lorsqu'elle rencontre des difficultés. En 2<sup>ème</sup> primaire, Arben n'a pas les compétences scolaires jugées suffisantes par le professeur et ses parents rencontrent le directeur afin d'éviter un redoublement précoce. Pendant les premières années de sa scolarité, Arben suit des cours de rattrapage qu'il juge inefficace. C'est principalement suite à l'investissement plus important de ses parents dans l'appui scolaire qu'il acquiert des bases solides qui lui permettent par la suite d'être indépendant et de se débrouiller seul dans les études.

---

<sup>247</sup> Mirjona, femme de 21 ans, née en Suisse (parents nés en Macédoine), naturalisée suisse à 14 ans, vivant dans le canton de Genève. Orientée en A, elle fait le gymnase puis commence la médecine avant de se réorienter en biologie à la suite d'un échec définitif.

<sup>248</sup> Dren, homme de 19 ans, né au Kosovo, arrivé à l'âge de 1 an, naturalisé suisse à 15 ans, vivant dans le canton de Genève. « Orienté » en A (au sein d'une classe intégrée avec deux matières au niveau supérieur), il entreprend le gymnase puis l'université en droit.

<sup>249</sup> Son père est à l'AI à la suite de graves problèmes de santé. Il a fait le gymnase au Kosovo, il n'a pas pu continuer les études au Kosovo ou en Suisse et a travaillé dans une ambassade étrangère en Suisse. Sa mère est mère au foyer en Suisse, elle s'est arrêtée à la fin de la scolarité obligatoire et travaillait comme femme de chambre en Suisse avant ses problèmes de dos.

<sup>250</sup> Arben, homme de 18 ans, né en Suisse, naturalisé suisse à 8 ans, vivant dans le canton de Vaud. Orienté en A, il entreprend le gymnase et veut continuer en Droit à l'Université.

**Arben** Dans ces cours intensifs pour le français, il y avait des élèves avec des lacunes plus grosses que moi et on s'occupe du plus grave jusqu'au moins grave. Et vu que j'étais l'avant-dernier à me faire aider, c'est essentiellement grâce à ma mère, qui chez moi, me faisait travailler l'alphabet, me faisait beaucoup de lectures. Mon père me faisait des maths. C'est essentiellement grâce à mes parents que j'ai réussi à rattraper ces lacunes. Ces groupes n'ont pas été vraiment... efficaces pour moi. (...)

**Intervieweur** Donc, si je comprends bien, à partir de la 4<sup>ème</sup> et tu me dis que t'avais une bonne moyenne, c'est à partir de ce moment où tes parents, justement ne sont plus trop intervenus et qu'ils t'ont laissé un peu te débrouiller tout seul ?

**Arben** Ouais. C'est à partir de la 4<sup>ème</sup> où mes parents ont réussi, en quelque sorte, de créer mes bases, lectures, maths. Ils m'ont... ils m'ont aidé à former une sorte de raisonnement. Grâce aux profs aussi qui m'ont aidé après. Il ne faut pas nier non plus que les profs étaient aussi présents. Mais c'est à partir de là que j'ai commencé à avoir vraiment de bonnes bases pour ensuite, réussir l'école primaire, la fin de l'école primaire et le Cycle.

Le rôle joué par les agents scolaires et institutionnels est en général positif dans ces cas de figure. Étant donné le comportement scolaire et une certaine facilité d'apprentissage de ces jeunes, les professeurs les encouragent et soutiennent, ils font ce qui est nécessaire afin que leurs élèves aient un bon niveau scolaire. Avant la première orientation à la fin de l'école primaire, certains professeurs redoublent d'efforts afin de motiver leurs élèves. Ils mentionnent l'importance de cette 6<sup>ème</sup> année et encouragent les jeunes à faire de leur mieux. Le cas de Mirjona est intéressant étant donné que dans un premier temps, elle a de très bonnes performances et elle est motivée par sa maitresse. « J'aimais bien être la première de la classe. Alors, c'est vrai que je l'étais. Donc, je le vivais assez bien, parce que j'étais fière de moi, disons. En plus, la maitresse que j'avais me le répétait donc ça me rendais fière. » Mais, en 6<sup>ème</sup> primaire, le préavis d'orientation l'oriente en VSG (B) non pas étant donné ses notes qui sont suffisantes pour passer en A, mais probablement dans une logique d'évitement des risques d'échec. Heureusement pour elle, sa mère discute avec le professeur afin d'éviter une orientation qui ne permettrait pas d'atteindre directement le gymnase et par la suite l'université.

**Mirjona** Par contre, pour les profs d'avant, pas du tout, aucun encouragement. Vraiment. Quand j'étais en 6<sup>ème</sup> année, on voulait me mettre en VSG. Donc là, ça m'aurait fait perdre une année de ma vie. Un prof avait mal su m'orienter, parce que je me suis très très bien débrouillée en VSB.

**Intervieweur** Et quand ils voulaient te mettre en VSG, c'était parce que tu étais limite au niveau de notes ou c'est à cause de quoi ?

**Mirjona** Non, c'était un préavis, c'était comme quoi j'étais encore un peu trop jeune, trop timide, que ça serait peut-être un peu trop de stress.

**Intervieweur** Et t'avais des notes pour aller en VSB ?

**Intervieweur** Oui, oui, j'avais les notes. J'avais les notes. Donc là, justement, maman n'était pas d'accord, parce que là, elle a dit « Oui, mais si elle ne sait pas se gérer, elle n'a pas ces notes ». Enfin, je veux dire, il faut arrêter.

Au final, on observe que la première partie du parcours scolaire des jeunes qui empruntent la « voie royale » est le plus souvent « un long fleuve tranquille ». Les jeunes ont une certaine facilité d'apprentissage et ont un comportement scolaire. Les parents ont un capital culturel/humain élevé, ils ont des aspirations élevées pour leurs enfants, ils les soutiennent ou développent de multiples stratégies afin de combler leurs lacunes. Les professeurs soutiennent et encouragent les jeunes qui sont par la suite orientés au sein de la filière pré-gymnasiale du secondaire I. Au final, tout prédispose

ces jeunes à la réalisation de longues études étant donné une synergie des aspirations et actions entreprises par les différents acteurs (le jeune, sa famille et les agents du système scolaire). Leur choix de formation post-obligatoire se fait par la suite de manière assez « naturelle », en lien avec le contexte familial et un processus de socialisation familial à une filière universitaire précise (voir partie suivante) ou davantage en adoptant la logique de la débouchée « naturelle », de la norme scolaire (voir page 301 et suivantes). Notons tout de même que ces cas de figures, ces deux types d'influences, de logiques de choix se retrouvent ou se cumulent souvent au sein d'un même cas, au sein d'une même personne (à des niveaux différents). Ainsi, on présente ici davantage deux types d'influences, de logiques qui sont souvent liés et qui se cumulent au sein d'un même récit.

### 7.3.2. Une vocation universitaire précoce ou comment les descendants adoptent les aspirations parentales et familiales

Certains de ces jeunes développent déjà très tôt des aspirations (que l'on pourrait qualifier de réalistes étant donné leurs bonnes performances scolaires et l'orientation en filière pré-gymnasiale) pour des formations universitaires grandement valorisées socialement. Ces aspirations précoces et ambitieuses se construisent en étroite relation avec les contextes familiaux dans lesquels ces jeunes évoluent. Certains parents transmettent, par un processus de socialisation à leurs enfants, leur vocation pour une discipline universitaire qu'ils n'ont souvent pas eu l'occasion de finaliser ou en faire leur métier en Suisse. On se trouve donc ici dans une pure logique de transmission intergénérationnelle, de reproduction d'une vocation universitaire d'une génération à la suivante et de reproduction du capital culturel au sein de la famille (Bourdieu & Passeron, 1970). De plus, les formations ambitieuses (souvent inachevées) au pays d'origine et la déqualification sociale des parents à la suite de la migration font que les désirs de réussite sociale et d'amélioration des conditions de vie (économique, sécuritaire, santé, etc.) intrinsèques au projet migratoire soient reportés sur la génération suivante (Bolzman et al., 2003; Zéroulou, 1988). Dans certains cas, les aspirations parentales et des jeunes, et les compétences acquises si ces projets de formation scolaires viennent à se réaliser, permettraient de faire face aux principaux problèmes rencontrés par la famille en Suisse (par exemple, devenir médecin alors que les parents ont des problèmes de santé, avocat alors que la famille a vécu dans une insécurité juridique et fait face à des injustices ou encore faire une formation en HEC qui assure un travail stable et bien rémunéré alors que la famille a vécu dans la précarité et l'assistance). Finalement, quelques fois, les parcours scolaires des aînés constituent également un exemple à suivre qui forge les aspirations et oriente les choix lors des moments de bifurcation. L'aîné peut dans ce cas transmettre des informations utiles au moment du choix de formation. On retrouve dans le parcours de ces jeunes souvent plusieurs de ces contextes et logiques familiales qui s'alignent, se cumulent et s'entremêlent dans un processus collectif et familial d'orientation. Ce processus familial d'orientation est bien souvent lié au projet ou au vécu migratoire de la famille et à un désir d'ascension sociale et/ou d'amélioration des conditions de vie, plus communément appelé « *immigrant optimism* » (Abrassart et al., 2017; Bader & Fibbi, 2012; Fernandez-Kelly, 2008; Kao & Tienda, 1995; Krahn & Taylor, 2005; Nygård, 2017; Tjaden & Hunkler, 2017; Tjaden & Scharenberg, 2017). En général, on observe que les parents (qui ont pour la plupart fait le gymnase ou une formation universitaire au pays d'origine) ont des aspirations scolaires élevées pour leurs enfants mais cela ne garantit pas qu'ils puissent soutenir concrètement leurs enfants tout le long de leur formation. On observe des variations dans l'implication concrète des parents. Néanmoins, beaucoup mettent en place des stratégies afin de pallier à leurs lacunes ou pour faire face aux difficultés rencontrées. Par exemple, les parents refusent souvent que leurs enfants travaillent afin qu'ils se concentrent sur leurs études (cela malgré des ressources économiques limitées ou des dégradations de la situation économique familiale).<sup>251</sup> Ce processus familial d'orientation est souvent renforcé ou « conforté » par l'orientation au sein de la filière pré-gymnasiale et par les pratiques des agents institutionnels qui généralement encouragent et soutiennent les jeunes performants et les orientent vers le gymnase et les formations universitaires. Très souvent, l'orientation au sein de la filière pré-gymnasiale (dont le gymnase est la débouchée « naturelle ») et le fait que les agents scolaires soutiennent dans la grande majorité des cas ces jeunes

---

<sup>251</sup> Il est important de mentionner ici que les coûts limités de la formation post-obligatoire en Suisse ainsi que la possibilité d'obtenir des allocations ou bourses d'études étatiques ou privées permettent réellement à beaucoup de jeunes de mener une formation longue alors que les ressources familiales sont limitées.

ne font que conforter les ambitions familiales et les jeunes dans leur décision. D'autres types de formation du secondaire II (apprentissage en école ou dual, ECG, etc.) ou du tertiaire (HES, HEP ou tertiaire B) ne sont donc pas du tout envisagées par les jeunes. Au final, les trois dimensions (individuelle, familiale et institutionnelle) viennent se cumuler, se renforcer mutuellement et pointent vers le même objectif, facilitant ainsi le dépassement des difficultés rencontrées tout au long du chemin (s'il y en a). Dans les pages suivantes, nous développons quelques exemples qui illustrent bien les logiques individuelles, familiales et institutionnelles qui modèlent ce type de parcours post-obligatoire.

Le parcours d'Arben est emblématique d'un cas de transmission de vocation universitaire des parents au jeune. Souvenons-nous, ses parents l'encouragent à s'investir dans les tâches scolaires, ils le soutiennent concrètement ou demandent à sa sœur aînée de le faire et ils ont des aspirations universitaires pour leurs enfants. Son père joue un rôle central dans le développement assez tôt dans son parcours scolaire de son envie d'étudier le droit à l'université et de devenir avocat. Il constitue une sorte d'exemple à suivre (même s'il n'est pas avocat) et il lui transmet des informations sur comment ça se passe dans ce milieu professionnel. Sa mère n'est pas mentionnée par Arben dans la formation de son projet de formation mais elle a fait une formation juridique au Kosovo qu'elle n'a néanmoins pas pu exploiter en Suisse.

**Intervieweur** *Et est-ce qu'à ce moment-là, tu savais déjà un peu ce que tu voulais faire plus tard ?*

**Arben** *Alors, mon père travaille dans une étude d'avocats. Il est clair d'avocats et il est dans ce milieu depuis longtemps. Et après, j'ai eu cette idée qui s'est formée en moi de devenir avocat et je le savais depuis la 9<sup>ème</sup>.*

**Intervieweur** *Ton père te parlait de son travail ? Et du milieu dans lequel il était ?*

**Arben** *Ouais, ouais.*

**Intervieweur** *Et ça t'a influencé dans ton choix ?*

**Arben** *Ouais, ça m'a influencé.*

**Intervieweur** *Donc à partir de là, tu savais déjà... pour ton parcours ?*

**Arben** *J'avais déjà une vision assez... une vision floutée quand même de mon parcours. Mais elle s'est éclaircie au Collège.*

À l'égal d'un père mécanicien qui fait découvrir son garage et son travail à son fils, le père d'Arben qui travaille en tant que clair d'avocat dans une étude lui fait découvrir et le sociabilise à ce monde par un job d'été. « *J'étais archiviste dans une étude d'avocats, je devais ranger, c'était un travail méthodique un peu, c'est répétitif. Après, on m'a demandé de signer une feuille comme quoi je dois tenir le secret professionnel de ce que j'ai vu, c'était pendant un mois. Après, j'ai eu des contacts avec certains avocats qui étaient sur place.* » Son père a également une petite entreprise de nettoyage qui intervient dans cette même étude depuis des années. Arben y travaille donc en tant qu'archiviste et pour faire le ménage dès la fin de la scolarité obligatoire. Il y passe entre une à deux heures par jour la semaine. Mais la socialisation avec le monde des avocats est bien plus précoce. « *Ils me connaissent depuis que je suis tout petit dans cette étude d'avocats.* » Cette première expérience ainsi que la transmission parentale (les deux parents ont un lien avec le monde du droit) crée chez Arben une vocation universitaire qu'il cherche à rendre légitime, à faire avaliser par les conseillers d'orientations.

**Arben** *Je savais que je devais aller au Collège. En fait, j'étais déjà allé demander à un conseiller d'orientation et j'avais anticipé. Ça a confirmé le fait que je devais aller au Collège. Simplement, c'était une confirmation. Mais cette confirmation était importante. (...) Il ne m'a pas dit « c'est*

*ce qu'il faut que tu fasses ». Moi je voulais déjà faire ça mais en quelque sorte, il a confirmé ce que je voulais et c'est ça. C'est cette confirmation qui pour moi était importante. S'il n'avait pas confirmé, j'aurais hésité un peu plus mais je pense que j'aurais quand même fait le choix d'aller au Collège.*

A partir de ce moment, son envie de faire le droit est confortée. Ses aspirations s'alignent avec celles de ses parents et avec l'orientation des agents scolaires. Il a la motivation pour le faire, il reçoit le soutien de ses parents et de sa sœur aînée, et les agents scolaires l'encouragent à continuer. Son projet d'étude du droit sonne comme une revanche sur les conséquences de la migration sur la vie de ses parents. Ils ont dû abandonner leurs rêves de devenir avocats (mais le père parvient tout de même à rentrer par la petite porte), et c'est donc dans la logique des choses que le tort soit réparé à la génération suivante, par la réussite des études des enfants.

**Arben** *Mes parents ont fait l'école là-bas, au Kosovo. Ils ont fait l'école, ma mère avait commencé l'université, mon père aussi mais il a dû interrompre justement pour venir ici en Suisse. Pour trouver une vie meilleure, pour trouver une meilleure qualité de vie que la Suisse lui offrait. Et surtout, il a pensé à l'avenir de ses futurs enfants. Il a pensé à nos besoins futurs... à notre vie en fait et c'est pour ça qu'il est venu en Suisse. Justement pour... pour qu'on devienne des Suisses (rire).*

Le parcours de Dren est également marqué par cette pression à la réussite étant donné les sacrifices consentis par les parents. Le report de la réussite sur la génération suivante est clairement énoncé par « *notre réussite c'est la leur* ».

**Dren** *J'ai grandi dans une vision très unie de la famille. Et c'est une vision qu'on retrouve beaucoup dans les Balkans, surtout au Kosovo dans les sens où mes parents ils sont venus en Suisse pour nous, pour nous faire bénéficier, nous donner accès à un milieu beaucoup plus favorisé au niveau de la formation surtout. Et donc notre réussite c'est la leur.*

Les parents de Dren, qui ont des compétences scolaires et linguistiques limitées et donc une capacité de soutien concret réduite, ont toutes fois des aspirations élevées pour leurs enfants. Ils encouragent leurs enfants tant que leurs choix de formation sont de niveau universitaire et dans l'idée qu'ils ne doivent pas gâcher leur potentiel.

**Intervieweur** *Est-ce que tu penses que tes parents auraient été satisfaits si par exemple à la fin du cycle tu voulais faire un CFC ?*

**Dren** *Non je ne crois pas. Surtout dans une histoire de capacité. Ils m'ont toujours dit il faut que tu exploites tes capacités à 100%. Il ne faut pas que tu finisses dans un CFC, parce que pour eux c'est assez dégradant de travailler, enfin dégradant c'est un grand mot. Mais quand on a les moyens d'arriver au maximum, de se laisser aller à la facilité pour eux c'est ça le plus grand des échecs je pense. Et je pense qu'ils nous ont assez bien transmis ça, d'essayer de viser le maximum possible. (...) Eux ils m'ont transmis ça et je pense que j'ai les moyens aussi de m'en sortir là-dedans. Pas tout le monde à ni l'envie ni les moyens pour travailler dans le milieu universitaire.*

Mais dans le cas de Dren et de sa sœur aînée, le choix d'une formation universitaire grandement valorisée (respectivement le droit et la médecine), qui permet l'acquisition d'un métier, d'un statut social aisément reconnaissable dans tous les pays du globe est non seulement lié aux aspirations des parents mais également à l'expérience de vie en Suisse, aux difficultés rencontrées en Suisse. Pendant l'enfance de Dren, son père est tombé gravement malade et il s'est fait renvoyer de manière illicite par l'ambassade dans laquelle il travaillait. Ne voulant pas poursuivre en justice un État, la famille entière

s'est automatiquement retrouvée sans revenu et sans permis de séjour (ils avaient un permis de travailleur international). Après plusieurs années de combat juridique et après l'intervention de politiciens fédéraux qui ont pris la défense de la famille, ils ont obtenu la nationalité suisse et le père a pu bénéficier de l'AI. Pendant cette période, Dren a dû aider les parents dans les démarches administratives et juridiques ce qui peut être considéré comme une sorte de socialisation précoce au milieu du droit par la « formation d'un esprit critique ». Il s'est très tôt confronté à des obstacles importants. Cette expérience de vie a forgé ses valeurs et ses ambitions pour le droit.

***Dren** L'injustice dont ils ont été victime et bien forcément ça pèse maintenant. Et puis ça crée un climat assez tendu et ce n'est pas évident à vivre. Mais on fait avec et puis en soi ça nous rend plus forts je trouve de voir la réalité assez tôt, de voir la réalité du monde du travail, la réalité de l'administration, la réalité des conflits d'intérêts, d'y avoir accès. En plus, ça forme un esprit critique et puis moi je sais que ça a fait beaucoup de mal à mes parents. Maintenant voilà quoi ils y sont pour rien et c'est ça qui est encore plus triste. Il faut essayer d'aller de l'avant et puis voilà. (...) Mes parents ne m'ont jamais dit ouais j'aimerais bien que tu fasses ça ou que tu fasses ça. Mais en fin de compte ma sœur elle est en médecine, moi je suis en droit et mes parents ont eu aussi pas mal de problèmes de santé donc ils disaient ouais vous êtes en train de répondre à nos attentes donc on a besoin d'un médecin et on a besoin de quelqu'un pour défendre nos droits en Suisse. (Rire). Est-ce qu'inconsciemment on a fait ces choix, je ne sais pas. Mais je sais que c'est assez tôt que je me suis dirigé là-dedans.*

Le parcours de Dren est également révélateur de l'effet de groupe au sein des filières, de l'orientation différenciée selon la filière du secondaire I. En effet, les pratiques et l'orientation des agents scolaires chez les jeunes en filière pré-gymnasiale et qui ne présentent pas de difficultés scolaires semblent aller de soi (à quelques exceptions près). Ils ont l'accès à tous les cursus de formation du secondaire II mais ces jeunes et les agents scolaires ne considèrent que le gymnase (ou presque) comme continuité. Alors qu'il semble tout à fait « naturel » et normal d'être orienté et continuer vers le gymnase pour les jeunes en filière pré-gymnasiale, pour Dren, qui est scolarisé dans un établissement où les étudiants sont uniquement différenciés par niveaux pour les classes de mathématiques et d'allemand, il n'est pas normal d'être informé/orienté également vers les formations moins prestigieuses.

***Dren** En classe franchement, au cycle, on nous explique beaucoup plus comment faire un CV, comment trouver une place d'apprentissage qu'autre chose. On nous parle pas du tout du milieu universitaire alors que c'est sur du long terme qu'on doit choisir ce qu'on prendra tout de suite après. (...) Je veux dire pour le collège on a eu une collègienne qui est venue nous parler de comment ça se passe au collège. Tandis qu'on travaillait en classe comment trouver un apprentissage, comment faire un bon CV. Je veux dire merci mais voilà.*

On remarque dans les parcours de ces jeunes que les parents ont un niveau de formation élevé, qu'ils encouragent les jeunes à entreprendre le niveau de formation le plus élevé possible mais également qu'ils soutiennent les jeunes dans les études, qu'ils développent des stratégies de compensations lorsqu'ils ne peuvent les soutenir concrètement. Le soutien parental ou les actions qu'ils mettent en place afin de compenser les tâches qu'ils ne peuvent eux-mêmes entreprendre sont importantes. Le rôle joué par les parents est donc prépondérant dans la réussite de formations longues et hautement valorisées. Les parcours de vie compliqués des parents impactent sur les types de formations prestigieuses choisies par les jeunes, à l'image de Dren et sa sœur qui choisissent respectivement le droit et la médecine alors que les parents font face à des problèmes juridiques et de santé. Dans d'autres cas (voir la partie qui suit), la dimension institutionnelle (particulièrement



l'organisation du système éducatif et les processus relatifs à cette organisation) semble influencer davantage par le renforcement de l'idée qu'il faut suivre la suite logique, qu'il ne faut pas dévier de la norme scolaire.

### **7.3.3. Suivre la norme scolaire ou comment l'organisation du système scolaire contribue à la construction des parcours scolaires des universitaires**

Dans d'autres cas décrits dans ce chapitre, les jeunes entreprennent le gymnase puis l'université car ils suivent plusieurs étapes « logiques » l'une après l'autre. Ils affirment qu'ils sont intéressés par les études étant donné leurs bons résultats scolaires, l'orientation en filière pré-gymnasiale (A – VSB) et par la suite leur réussite au gymnase. Ils ont tendance à suivre la voie qui est tracée pour eux à chaque moment de bifurcation sans trop envisager réellement d'autres types de formations (qu'elles soient générales ou professionnelles). Ils choisissent donc de suivre la « suite logique » ou la « norme scolaire » étant donné qu'ils ont les capacités de le faire, de suivre le mouvement de groupe, de la majorité. Les parents, qui en ont fait des études générales au pays d'origine, encouragent leurs enfants à entreprendre de longues études (universitaires). Mais, la différence principale est qu'ils ne sociabilisent pas ou n'orientent pas ou peu leurs enfants vers un métier et une formation universitaire particulière et ne transmettent donc pas une vocation universitaire. Ils aspirent au fait que leurs enfants atteignent le niveau universitaire mais sans leur indiquer une filière précise (avec une préférence pour les disciplines valorisées mais le niveau universitaire semble importer davantage que le choix de la discipline universitaire).<sup>252</sup> Le fait d'emprunter la « voie royale » est donc chez ces jeunes aux compétences scolaires élevées davantage le résultat des mécanismes institutionnels d'orientation et/ou en lien avec l'institutionnalisation des différences de niveaux scolaires (sélection au sein de la filière pré-gymnasiale ayant comme débouchée « naturelle » le gymnase, orientations des agents scolaires vers le gymnase, ou encore le fait de suivre le groupe de pairs, les camarades de classe dont le niveau de compétence scolaire et les destinées scolaires sont largement homogénéisés par l'orientation au sein de la filière A). Alors que le choix du gymnase, et par la suite de l'université, semble aller de soi selon eux, ils n'arrivent néanmoins que rarement à l'expliquer, à argumenter les causes de leurs choix si ce n'est par le fait d'emprunter la suite logique. Les choix de formations se font davantage pas à pas, une étape après l'autre, en suivant souvent les débouchés « naturelles », la suite logique, la norme scolaire. Le gymnase est donc choisi étant donné qu'ils peuvent y accéder (ils ont des bonnes performances scolaires et sont orientés en A) mais aussi parce que c'est ce vers quoi ils sont orientés. Le choix de l'université et de la filière universitaire se fait donc a posteriori du gymnase. Au contraire des cas présentés dans la partie précédente, ce n'est pas l'objectif (soit atteindre une formation universitaire précise comme la médecine ou le droit) qui définit le chemin à prendre, mais c'est plutôt le chemin emprunté et les débouchés « naturelles », les suites logiques à chaque moment de bifurcation qui définissent l'univers des possibles et, au final, les choix de formation. On se retrouve donc ici dans une situation où les parcours scolaires se construisent au fur et à mesure des étapes, lors des différents moments de bifurcation en reprenant, en incorporant les logiques institutionnelles. Les extraits suivants permettent de mieux comprendre la construction des choix de formation post-obligatoire.

Le cas de Danjel<sup>253</sup> est révélateur de l'impact de l'orientation en filière pré-gymnasiale mais

---

<sup>252</sup> On observe que certains parents développent des stratégies de compensations de leurs ressources (de soutien scolaire, de capital linguistique, de connaissance du système scolaire, etc.) alors que d'autres sont bien plus passifs et soutiennent moins leurs enfants. On n'observe toutefois pas de tendance claire concernant la présence ou non de stratégies de compensation chez les parents de ceux qui suivent le groupe.

<sup>253</sup> Danjel, homme de 19 ans, né en Suisse, naturalisé suisse à 17 ans, vivant dans le canton de Genève. Orienté en A, il fait le gymnase, redouble la troisième année et veut aller à l'université l'année suivante.

également des aspirations élevées des parents sur le fait d'emprunter la « voie royale ». Il est né en Suisse et a rapidement eu de la facilité à l'école. Il a d'ailleurs rapidement appris le français grâce, entre pairs, aux cours pour allophones et au soutien de ses parents. Ses parents, au niveau de formation modeste (secondaire professionnel pour le père et obligatoire pour la mère), l'encourageaient mais ils ne l'aidaient concrètement dans les devoirs que de manière sporadique (ce qui ne posait pas non plus de problème étant donné qu'il n'avait pas réellement besoin de soutien scolaire). À la fin de l'école primaire, Danjel est orienté en A étant donné ses bonnes notes et à la fin de la scolarité obligatoire le choix du gymnase s'impose comme une évidence, comme allant de soi, comme la suite logique. Il justifie ce choix par le fait qu'il a des bonnes notes, qu'il veut faire des études. « *Je voulais continuer dans les études, donc c'était clair que selon moi le meilleur endroit, la meilleure école c'était le collège.* » sans pour autant savoir vers quel type de formation tertiaire ou de profession il se dirige. « *Comme travail non. J'avais pas du tout pensé encore donc c'est clair que je voulais aller au collège et finir le collège.* » Mais le choix du collège se fait sans pour autant savoir ce qu'il désire faire par la suite, quel type de filière du niveau tertiaire il désire entreprendre. C'est donc davantage sous l'influence d'amis proches qui ont entrepris le collège ainsi que les encouragements des parents qui viennent conforter son choix.

**Intervieweur** *Et puis par exemple est-ce que t'as parlé avec des conseillers, des professeurs ou des amis qui ont pu influencer justement ce choix de faire le collège ? La famille ?*

**Danjel** *Des conseillers non, mais la famille oui. C'est à dire qu'avec mes parents par exemple. Et avec des amis aussi. Donc justement j'avais des amis qui étaient déjà au collège et je parlais justement avec eux du collège, de comment ça se passait là-bas, des différences avec le cycle, tout simplement s'informer sur le collège avant d'y aller. Mais il n'y a personne qui a influencé mon choix d'aller là-bas.*

Ses parents, qui ont des aspirations scolaires élevées pour Danjel, ne le freinent évidemment pas dans son envie de faire le gymnase et il a l'impression qu'il est libre (en tout cas tant qu'il y a un allègement entre ses envies et celles de ses parents). « *Mes parents m'ont laissé librement le choix, c'est à dire que lorsque j'ai dit que je voulais aller au collège, ils m'ont justement encouragé dans ce choix là.* » Au moment de l'entretien, Danjel est en dernière année du gymnase, se pose alors la question de la suite. À ce moment, il penche plutôt vers une filière universitaire hautement valorisée, la médecine, sans pour autant pouvoir expliquer clairement ce qui l'intéresse dans cette filière. Il ne sait pas d'ailleurs s'il se voit travailler en tant que médecin. Ces bonnes notes dans certaines branches pèsent sur ses aspirations. Le choix n'est donc pas a priori motivé par l'envie ou par la motivation individuelle (et familiale) mais davantage par les liens qui existent entre notes (les performances scolaires) et la discipline.

**Intervieweur** *Et qu'est ce qui t'intéresse dans la médecine ?*

**Danjel** *Justement j'aime beaucoup par exemple en biologie quand on aborde les... tout ce qui est le système immunitaire, tout ce qui touche aux maladies, j'adore beaucoup... j'adore vraiment ces sujets-là donc voilà. Ça montre justement que j'aime bien justement tout ce qui est lié à la médecine. Donc c'est la raison principale.*

**Intervieweur** *Et tu te verrais bien en médecin ?*

**Danjel** *Je pourrais pas répondre maintenant.*

Ainsi, les choix post-obligatoires se font dans la logique des choses chez Danjel, sous l'influence des normes scolaires (relatives à la filière A et relatives au gymnase), des amis qui ont entrepris le gymnase et des parents qui aspirent à sa réussite.

Nous retrouvons l'idée de « suivre la suite logique » dans d'autres parcours de jeunes. Il est intéressant de remarquer que l'idée qu'il y a une suite logique se développe à travers plusieurs types de mécanismes qui ne sont pas nécessairement liés à l'origine sociale ou à l'orientation des agents scolaires. On retrouve premièrement l'idée qu'il faut faire le meilleur type de formation possible alors qu'ils ont des performances scolaires élevées (par exemple chez Danjel ; voir plus haut). Pourquoi entreprendre des études moins ambitieuses et moins valorisées alors que l'on peut emprunter la « voie royale » ? On retrouve également l'effet de l'étiquetage et du regroupement d'élèves ayant une orientation, si ce n'est une destinée, commune. Yllka nous explique comment le nom donné à la filière à exigences élevées dans le canton de Vaud l'a marqué, combien ça l'a influencé dans son choix et combien elle était fière de faire partie de ce « groupe » alors qu'elle est d'origine immigrée. Le nom « filière pré-gymnasiale » institutionnalise ici la débouchée « naturelle », le lien entre l'appartenance à cette filière et la formation post-obligatoire.

*Yllka J'ai jamais eu beaucoup de difficultés à l'école donc je suis allée au niveau pré-gymnasial si tu veux donc je pense que c'est... c'est quand même marquant parce que c'est là où je me suis dit "ah quand même". Ce n'est pas parce que c'est un pays (rires) étranger entre guillemets que je ne peux pas faire des études.*

**Intervieweur** *Donc c'était positif pour toi d'avoir la possibilité d'aller au gymnase après ?*

*Yllka Ouais. Rien que d'être dans cette classe et de me dire "ah mais en fait, il y a cette possibilité"*

Le regroupement d'élèves ayant une « destinée » commune contribue probablement au fait de suivre la majorité, le groupe. Genta,<sup>254</sup> par exemple, bien qu'elle veuille faire des études étant donné ses bonnes notes et le fait que ses parents l'aident et la soutiennent (ses deux parents ont eu le baccalauréat au Kosovo), nous dit que le fait de poursuivre les études avec ses amis a également renforcé son choix. « *Moi j'ai continué avec mes amis du cycle en fait, la plupart. Et c'était très positif dans ce collège.* » Finalement, le récit de Ramiz,<sup>255</sup> qui envisageait a priori de faire l'EPFL étant donné ses bonnes performances en sciences (ce qui impliquait qu'il devait faire le collège), est révélateur d'une argumentation qui apparaît assez souvent chez les jeunes qui suivent le groupe. Certains entreprennent le gymnase étant donné que leur choix de formation n'est pas arrêté/affirmé. Le gymnase semble donc constituer une formation exigeante et entreprise lorsque les choix de formation ne sont pas bien définis. Selon lui, le gymnase ne ferme aucune porte (et permet donc de choisir quelques années plus tard), tout en étant la formation la plus « standard », celle qui va de soi.

**Intervieweur** *Qu'est-ce qui t'a fait choisir le collège plutôt que l'école d'ingénieurs ?*

*Ramiz C'était en fait les mensonges qu'il y avait derrière l'école d'ingénieur. Je croyais que tu finissais le cycle et que tu commençais l'école d'ingénieur. Mais en fait non, t'as 3 ans de préformation, après t'es peut-être pris à l'école d'ingénieurs. Je me suis dit qu'au lieu d'être "peut-être" pris, je fais le collège comme ça j'ai plus de filières.*

**Intervieweur** *Après tu avais le choix ?*

*Ramiz Ouais j'avais tous les choix possibles. J'aurais même pu rejoindre l'école d'ingénieur en faisant une année passerelle donc au pire des cas ça n'aurait pas trop ralenti mon cursus. Le collège c'était le plus standard.*

---

<sup>254</sup> Genta, femme de 20 ans, née en Suisse, naturalisée suisse à 16 ans, vivant dans le canton de Genève. Orientée en A, elle fait le gymnase, redouble la quatrième année et est inscrite en médecine au moment de l'entretien.

<sup>255</sup> Ramiz, homme de 24 ans, né en Suisse, naturalisé suisse à 11 ans, vivant dans le canton de Genève. Orienté en A, il entreprend le collège puis un bachelor HEC. Lors de l'entretien il est en année sabbatique et envisage de faire un master par la suite.

Cependant, plus tard dans son récit, il parle différemment du gymnase, comme étant presque exclusivement une voie d'accès à l'université. D'ailleurs, ses parents sont parfaitement d'accord avec son choix de faire le gymnase puis HEC.

*Ramiz Au collège, je n'étais pas plus laissé de côté (il était encouragé par ses parents) mais mes parents savaient que si je faisais le collège c'était pour faire l'uni, parce que tu ne peux rien faire d'autre après le collège. Donc ils étaient un peu moins sur mon dos, ils m'ont demandé quelle voie j'avais choisi. Ils ont vu que j'ai choisi HEC et ils étaient totalement pour.*

Au final, il choisit de faire HEC, à la place de l'EPFL ou de l'école d'ingénieur, après plusieurs discussions avec ses professeurs.

On remarque dans les parcours de ces jeunes que les parents ont un niveau de formation élevé, qu'ils encouragent les jeunes à entreprendre une formation universitaire. Ils peuvent souvent soutenir concrètement leurs enfants ou développer des stratégies de compensations de leurs lacunes. Ces jeunes ont généralement des bonnes performances scolaires et sont orientés en A/VSB mais ils n'ont pas des aspirations fortement affirmées. Ils sont donc largement influencés par le fait d'avoir été orienté au sein de la filière dont la débouchée « naturelle » est le gymnase. Après le gymnase, c'est le même processus qui se répète. Les choix de formations se font davantage pas à pas, une étape après l'autre, en suivant souvent les débouchées « naturelles », la suite logique, la norme scolaire, le groupe de pairs.

#### **7.3.4. La recherche de soutien extra-familial et l'émancipation des contraintes familiales genrées**

Certains jeunes, majoritairement des jeunes femmes qui empruntent la « voie royale », ne trouvent pas le soutien nécessaire au sein du milieu familial et considèrent même l'environnement familial comme un poids ou un frein à la réussite scolaire. Les parents, qui ont dans la plupart des cas un niveau de formation élevé et, dans la logique des choses, des aspirations scolaires également élevées pour leurs enfants, ne peuvent/savent soutenir leurs enfants concrètement et ne développent que peu de stratégies de compensation. Dans la plupart des cas, ils transmettent leurs aspirations élevées à travers des obligations à la réussite qui ne font que mettre la pression sur les jeunes sans leur fournir les soutiens et ressources nécessaires à la réussite. De plus, il arrive quelques fois que certains parents souffrent de maladies ou de séquelles graves à la suite d'accidents qui les handicapent et qui ne leur permet plus de mener une vie normale. Les jeunes doivent alors endosser les rôles habituellement tenus par leurs parents. En plus de conditions de vies difficiles (économiquement, au sein de la famille étant donné les handicaps de certains parents qui font qu'ils se retrouvent à l'assistance sociale), les normes et attentes genrées traditionnelles<sup>256</sup> au sein de ces familles, qui ne sont pas acceptées ou qu'en partie par ces jeunes femmes, semblent constituer un poids supplémentaire qu'elles ne peuvent supporter.<sup>257</sup> En effet, les parents veulent que leur filles soient des filles modèles, ce qui équivaut, selon les dires de nos interviewés, à bien se comporter en société, à représenter convenablement la famille, à ne pas faire honte à la famille/aux parents/aux frères, à être

---

<sup>256</sup> Nous retrouvons dans la description de ces normes par les jeunes beaucoup d'éléments en commun avec la description des traditions patriarcales au Kosovo faite par Mattern (2004).

<sup>257</sup> Nous avons observé ce même type de poids ou de contraintes liées aux normes et attentes genrées chez deux jeunes hommes homosexuels que nous avons interviewés (Fidan et Varoll aux pages 273 et 281). Dans les deux cas, il y a eu, à un moment donné, une rupture intergénérationnelle et une distanciation de l'appartenance à la communauté albanaise (en tout cas avec la partie plus traditionaliste et davantage homophobe).

sage, discrète, serviable, etc.<sup>258</sup> Pendant l'entretien, Lejla par exemple décrit ces rôles genrés traditionnels qui sont davantage présents dans sa famille maternelle, peu formée et qui vient d'une région rurale (le parcours de Lejla est décrit aux pages 320 et suivantes).

*Lejla* Moi je regarde du côté de la famille à ma maman où ils ont moins fait l'école tout ça comparé à mon papa, ils sont un peu paysans, encore traditionnels. La fille, elle ne travaille pas, c'est tout l'homme qui doit vraiment tout ramener l'argent parce que si la fille travaille, c'est une honte pour nous. Ça veut dire que nous (les femmes), on n'arrive pas à assumer des choses comme ça.

Les femmes doivent être apprêtées, bien habillées mais sans être vulgaire. Elles ne peuvent pas sortir ou être vues avec des garçons afin de ne pas être traitées de fille légère au sein de la communauté. Les femmes doivent « se préparer » afin de trouver un homme d'origine albanaise, convenable, éduqué, de bonne famille et qui réussisse sa carrière (soit qui puisse subvenir économiquement au foyer). Elles doivent « se préparer » à être des épouses et des mères (au foyer) et, au final, à quitter le foyer parental alors que le garçon est davantage garant de la lignée. Pour trouver l'homme idéal, faire des études n'est pas un frein, au contraire cela permet de rencontrer (ou de prétendre à) des hommes éduqués ayant un niveau universitaire.

Les parents ne sont pas aussi exigeant avec leurs fils. Ne pas entacher l'honneur/l'image de la famille semble être tout de même important (il est atteint lorsque les enfants ont affaire à la police, lorsqu'ils sont pris dans des activités illégales) et la réussite scolaire est grandement valorisée et attendue. Mais lorsque les fils chahotent, ont des mauvaises notes à l'école, ou sortent avec des filles, cela est plus accepté ou toléré. Lulja fait cette distinction dans son discours : « *Le mec qui a fait n'importe quoi, les parents, ils assument, c'est leur fils tu vois ? Tandis que si c'est la fille qui a fait n'importe quoi, ça sera... elle va aller chez quelqu'un (dans la famille de son mari) et ce sera la honte.* » Ramiz nous dit par exemple que les parents poussent leurs enfants à faire des études mais pas nécessairement pour les mêmes raisons selon le genre. « *Nos parents nous poussent vraiment à avoir un papier qui prouve comme quoi on a été formé, pour les hommes à être indépendants et pour les filles, à être foncièrement des femmes. Et euh, c'est très glauque ce que je vais dire mais être prêtes à marier tu vois. Après je caricature, c'est pas vraiment comme ça.* » Le choix du conjoint semble cristalliser toutes les tensions et souvent la rupture intergénérationnelle découle ou est liée au choix d'un conjoint albanais. Ces normes et attentes genrées « traditionnelles »<sup>259</sup> ainsi que les autres caractéristiques familiales énoncées précédemment font que dans certaines cas certaines filles prennent leur distance du milieu familial, déménagent, s'installent avec un copain hors mariage et/ou qui n'est pas Albanais et provoquent volontairement une rupture intergénérationnelle. Elles s'éloignent et se détachent de tout ce qui est en lien non seulement avec la famille mais également

---

<sup>258</sup> Notons que la représentation du rôle traditionnel de la femme au sein de ses familles semble être davantage liée à une culture traditionnelle genrée méditerranéenne et albanaise, formalisée au sein des différentes variantes albanaises du kanun (codes de droits coutumier médiéval albanais) que dans la religion musulmane (Mangalakova, 2004; Mattern, 2004; Tarifa, 2008). La religion musulmane n'est que peu pratiquée ou même présente en tant que tel au sein des familles des jeunes que nous avons interviewés.

<sup>259</sup> Nous ne parlons pas nécessairement ici de normes liées à la culture albanaise étant donné que nous retrouvons probablement cela dans plusieurs pays méditerranéens. Il est également intéressant de noter que certains jeunes font parfaitement la différence entre la culture et les normes plus traditionnelles au sein d'une partie de la communauté albanaise en Suisse et celles en vigueur au Kosovo actuellement. Ces jeunes ont l'impression que c'est un peu comme si cette culture était restée figée à la suite de la migration, comme si elle était reproduite afin de ne pas être perdue, mélangée, transformée alors qu'elle est en constante évolution au Kosovo.

avec la culture d'origine. Elles trouvent les ressources et le soutien dont elles ont besoin (et qui fait défaut au sein de la famille) auprès des agents scolaires, des travailleurs sociaux, des institutions (bourses et subsides), ainsi que des groupes de pairs. Les récits de vie qui suivent permettent d'illustrer ce que nous venons de dire et combien les parcours scolaires se construisent en lien avec d'autres dimensions de la vie, notamment les relations familiales qu'elles soient apaisées ou tumultueuses.

Le parcours de Lulja<sup>260</sup> est marqué par une grande pression, un grand contrôle parental qui débouche sur un processus d'émancipation du milieu familial. Grâce à cette émancipation d'un contexte familial pesant et par-delà les difficultés rencontrées, Lulja atteint l'université. Elle est arrivée à l'âge de 6 ans en Suisse avec ses parents, ses deux frères et ses deux sœurs. Son père a été gravement blessé par une balle perdue et est resté lourdement handicapé d'où leur décision de demander l'asile en Suisse. Sa famille est d'origine modeste et vient d'un milieu rural. Son père a tout de même fini le gymnase au Kosovo alors que sa mère, au contraire, s'est arrêtée à la fin de l'école primaire afin d'aider au travail dans les champs. À la suite de leur installation en Suisse, son père est à l'AI et sa mère est inactive (elle s'occupe du père et des cinq enfants) ce qui place la famille dans une situation de précarité économique. Dès leur arrivée, Lulja est scolarisée et elle apprend rapidement le français grâce aux cours pour non francophones mis en place par l'école. Elle a rapidement des bonnes notes et une certaine facilité. Mais elle rencontre des difficultés d'intégration avec ses camarades, elle n'arrive pas trop à se faire des amis. À l'école, elle peut compter sur elle-même et sur les enseignants « *Ouais les profs, les enseignantes à l'école primaire, elles ont toujours été des bonnes enseignantes. (...) Ils prenaient soin de nous, ils nous expliquaient bien les choses.* ». Au contraire, ses parents ne peuvent l'aider comme dans beaucoup de cas, mais ils ne l'encouragent pas non plus de trop.

**Lulja** *J'ai jamais pu compter sur quelqu'un d'autre (que moi). Par exemple, tous les autres (élèves), "oh ma maman elle m'a aidé à faire les devoirs". Je faisais mes devoirs toute seule. Jamais on n'a pu m'aider. Donc ce n'est pas ma famille qui m'a aidée à progresser par exemple. C'est vraiment ce que j'ai appris à l'école.*

**Intervieweur** *Même s'ils ne pouvaient pas t'aider, est-ce qu'ils te soutenaient ou est-ce qu'ils t'encourageaient ?*

**Lulja** *Ouais mais en même temps, ça n'a jamais été "ouais je suis fière de toi vraiment". C'était toujours si j'avais une mauvaise note, "oh non ça ne va pas" et quand j'avais une bonne note c'était je signe et puis je ne dis rien du tout.*

À la fin de l'école primaire, elle est orientée en A étant donné qu'elle a des bonnes notes. Mais pendant le cycle d'orientation, elle commence à sortir avec des amis ce qui va à l'encontre des attentes des parents envers leurs filles.

**Lulja** *En fait mes parents, vraiment ce que j'ai senti toute ma vie ce qu'ils attendaient, c'est qu'on soit les plus parfaites, qu'on reste à la maison, qu'on épouse un gentil Albanais comment eux ils veulent. Et ça j'ai l'impression que c'est leur principale attente. (...) Ce qu'ils attendaient c'était vraiment que je fasse vraiment école-maison, que je passe tout mon temps dans le cadre familial. Ouais on va dire les intrusions externes c'était vraiment mal vu quoi. "Mais pourquoi ? Tu fais trop de choses avec tes amis. Tes amis ce n'est pas plus important que ta famille. Il faut que tu passes plus de temps à la maison."*

Au début les parents acceptent qu'elle sorte avec des amis, mais, selon Lulja, ils sentaient qu'ils

---

<sup>260</sup> Lulja, femme de 23 ans, née au Kosovo, arrivée à l'âge de 6 ans, naturalisée suisse à 18 ans, vivant dans le canton de Genève. Orientée en A, puis en B en 9<sup>ème</sup> année, elle fait le gymnase. Elle fait une année sabbatique au milieu de la formation et entreprend un bachelor en droit (elle redouble la 1<sup>ère</sup> année).

perdaient le contrôle sur elle et ils accentuent la pression. Elle a donc dû négocier, rentrer en conflit, se battre pour avoir les mêmes droits que ses amis de son âge.

**Lulja** *Au début quand j'ai commencé à sortir le soir c'était vraiment, j'ai gratté vraiment minute par minute pour arriver jusqu'à la permission de minuit (rire). Donc à chaque fois on en rajoutait. Allez encore 15 minutes. Et du coup ça a été vraiment graduel donc. Mais eux ce qu'ils, ouais, genre, les sorties le soir pour eux, je pense quand j'étais petite, quand je suis née, je pense qu'ils se sont jamais imaginés que je sortirais le soir jusqu'à minuit. C'est pas du tout ce que les jeunes femmes sont censées faire. C'est vraiment mal vu. Et puis par rapport à avoir un copain par exemple, si tu as un copain, tu es une PUTE ! C'est clair et net. Et ils n'hésitent pas à te le dire en face. Et de dire ça à sa fille c'est pas... ouais. Enfin voilà.*

Un premier conflit majeur éclate entre ses parents et elle lorsqu'ils apprennent qu'elle a un copain. Elle décide de fuguer et reste chez son copain pendant deux semaines. Dans l'extrait qui suit, on remarque combien les normes genrées et traditionnelles<sup>261</sup> sont au centre des conflits familiaux.

**Lulja** *Moi j'aimais beaucoup beaucoup ce garçon, j'avais 15 ans et puis mes parents l'ont un peu découvert et puis "ohh mon dieu c'est la catastrophe, t'es une ... prostituée Lulja, ça va pas". Mais vraiment on m'a sorti des trucs vraiment méchants et vulgaires et du coup j'avais pas du tout réussi à supporter ça et je m'étais enfuie. Je me dis mais si ces gens (ses parents) sont capables de me dire ce genre de choses je vais pas rester avec eux. Et puis du coup j'étais partie. Et en fait je ne suis pas rentrée tout de suite à la maison. Je suis allée chez ce garçon, je crois pendant deux semaines, et en gros le fait que je sois allée chez lui ça veut dire que je me suis mariée avec lui parce que je suis allée dormir chez lui. Enfin pour toute la communauté albanaise on va dire. Donc en gros comme après et bien je suis rentrée chez moi bien en quelque sorte je serais divorcé tu vois. Je déteste ça.*

Pendant cette première période de conflits, les notes de Lulja baissent. Elle se retrouve dans une situation de rupture avec ses parents ce qui la déconcentre et l'affecte profondément. À la fin de la 8<sup>ème</sup> année, elle n'a pas sa moyenne en latin ce qui fait qu'elle est réorientée en B en 9<sup>ème</sup> année. Cependant, à la fin de la 9<sup>ème</sup> année, elle obtient tout de même une moyenne assez élevée pour pouvoir aller au gymnase. Ce choix s'impose comme une évidence pour elle. Elle ne se pose pas la question de l'orientation, cela va de soi étant donné qu'elle a les notes pour y aller. Dans l'extrait qui suit on voit combien ce choix est « prédéterminé à l'avance » et, à la fois, voulu et incorporé par Lulja. Il est intéressant d'observer que ce choix semble se construire une fois qu'elle fait partie des bonnes élèves, comme si l'ensemble des influences des agents scolaires convergeaient vers cette direction à partir de ce moment-là.

**Intervieweur** *Comment est-ce que tu as choisi d'aller au collège ?*

**Lulja** *Et bien en fait c'était un peu, je crois que ce n'est même pas une question que je me suis posée. C'était un peu prédéterminé à l'avance, depuis longtemps on va dire. Depuis quand exactement, je ne sais pas. Je crois, ouais une fois que c'était régulier, que j'avais des bonnes notes, que je faisais partie des bonnes élèves, et bien c'était le parcours qu'il fallait que je choisisse. Mais en même temps celui que je voulais, pas seulement celui qu'on me disait de prendre. C'était celui qui était pour moi on va dire. J'ai toujours un peu su inconsciemment sans vraiment me poser de question.*

---

<sup>261</sup> Ces normes sont probablement très traditionnelles chez les parents de Lulja étant donné qu'ils viennent d'un milieu rural. Lors de l'entretien, elle distingue clairement les normes à l'époque où ses parents vivaient au Kosovo à la campagne et les normes actuelles au Kosovo ou dans d'autres familles kosovares qui sont davantage ouvertes.



**Intervieweur** *Parce que tu savais déjà à cette époque ce que tu voulais faire plus tard ou pas forcément ?*

**Lulja** *Non en fait le truc c'est que je me suis jamais vraiment posé de questions. Maintenant, à part ça, je commence à regretter énormément de ne pas m'être intéressé à la musique ou à la danse même si finalement on ne m'a pas donné la possibilité de le faire. (...) Pour moi c'était logique alors je ne me posais pas beaucoup de questions. (...)*

**Intervieweur** *Et puis donc lorsque tu as fait ce choix de collège, est-ce que tu as reçu un peu d'information sur les autres possibilités les autres choix qui s'offraient à toi ?*

**Lulja** *Ouais. Bein en fait je ne crois même pas les avoir considérées parce que le collège c'était un peu le... ouais la qualité supérieure on va dire. Du coup ouais pourquoi ne pas choisir celle-là ?*

Elle entreprend donc le gymnase et rencontre à nouveau les mêmes problèmes. Elle a des difficultés à se faire des amis et les conflits avec ses parents n'ont pas cessé. À cause de cela (selon ses dires), elle rate beaucoup d'heures de cours mais elle peut compter sur sa volonté de réussir, sur sa force de caractère, sur son autonomie, sur son côté autodidacte (« *A part ça ouais les cours de maths, je crois que j'ai toujours été autodidacte en maths, j'ai fait tous les, toute la trigonométrie toute seule vraiment* ». Ce sont ces mêmes qualités qui lui permettent d'affronter ses parents, de se battre face aux normes qu'ils voudraient lui imposer (« *Alors en tant que jeune fille il faut pouvoir être catégorique, ça demande du temps et puis beaucoup de caractère. Et puis énormément de confiance en soi.* »). Par exemple, pendant le gymnase, elle en a marre de devoir demander à son père de l'argent tous les soirs pour manger à midi alors qu'elle préférerait qu'il lui donne « un forfait » par semaine. Un jour, la requête habituelle s'envenime et elle décide de trouver un travail le samedi afin de ne plus avoir à lui demander de l'argent. Quelques temps plus tard, vers 18 ans, un deuxième conflit important éclate, à nouveau à cause d'un garçon. Lulja quitte alors le foyer parental pour une résidence universitaire. En troisième du collège, elle ressent beaucoup trop de pression, entre l'école et la famille. Elle décide alors de prendre une année sabbatique. Lulja justifie cette décision étant donné les difficultés à concilier ces deux mondes aux références bien différentes. L'équilibre est instable et très coûteux.

**Lulja** *Et bien par exemple le fait que je me sois pas bien sentie au collège il y a aussi le fait que je ne me sente pas bien à la maison et puis que et bien du coup c'est assez dur de trouver un équilibre quand ça va pas bien à la maison. C'est assez dur de se concentrer à l'école et d'être bien avec les autres quand on a d'autres soucis en tête. (...) ça a été hyper difficile pour moi je crois la différence de culture entre chez moi et l'extérieur alors ça me faisait bouillir, enfin je ne comprenais rien du tout. Et j'arrivais nulle part à être moi-même. Chez moi j'étais comme ça et puis, avec mes amis, je dois être complètement quelqu'un d'autre. Et puis finalement j'ai jamais réussi à trouver un juste milieu et c'est ce qui m'a donné autant de mal être.*

Lors de ce voyage pendant lequel elle met « un océan au milieu », elle rencontre son copain actuel. À son retour, elle finit les deux années du gymnase qui lui restent à faire et entreprend un bachelors en droit, choix qui n'est pas indépendant des injustices qu'elle dit avoir vécu au sein de sa famille. Au final on observe que son parcours est largement marqué négativement par les relations intergénérationnelles conflictuelles. Les conditions d'apprentissage ne sont pas idéales et ont un impact important sur son parcours scolaire. Cependant, étant donné son caractère (et le soutien des enseignants), elle a pu atteindre ses objectifs. Elle a su d'ailleurs « gagner la liberté de tout le monde », pour ses frères et sœurs.

Le parcours d'Anna<sup>262</sup> est révélateur de ce type de rupture intergénérationnelle et de la recherche de soutien à l'extérieure de la famille lorsqu'elle rencontre des difficultés ou aux moments de bifurcation. Les relations familiales sont apaisées dans un premier temps et elle incorpore son rôle de femme « traditionnelle ». Mais certains événements inattendus influent grandement sur son parcours et sur le contexte familial. Alors qu'Anna est à l'école primaire, son père est victime d'un grave accident. Les professeurs mis au courant, ils la soutiennent du mieux qu'ils peuvent.

***Anna** Ils m'encourageaient beaucoup. À huit ans, (...) mais quand mon père a eu cet accident j'étais tout le temps maternée par mes profs, toujours. Parce qu'ils connaissaient ma situation et ils étaient attendris par ça. Ils essayaient de me protéger un petit peu quoi. Donc ça j'ai vraiment beaucoup ressenti, j'étais un petit peu la chouchou de ma classe mais malgré moi quoi. Enfin après ce qui était arrivé.*

Son père reste sévèrement handicapé pendant toute sa vie et touche une rente AI, ce qui place la famille dans une situation économique précaire. Anna, qui finit ses études de psychologie au moment de l'entretien et qui désire travailler dans l'orientation scolaire, est très lucide sur ses conditions de scolarisation à l'époque de l'école primaire. « Dans ma famille on avait un bureau pour trois et pas forcément de lieux calmes. À un moment donné s'il n'y a pas un contexte qui n'est pas pour aider l'enfant ou l'ado dans ses études, ça va compliquer la chose. » Deux ans plus tard, sa mère tombe malade, elle a une tumeur et est extrêmement dépressive, elle ne travaille plus et bénéficie d'une rente AI. Anna, qui est l'aînée de la fratrie, doit assumer seule beaucoup de tâches au sein du foyer. Elle doit également se débrouiller seule face à l'institution scolaire. Ses parents ne connaissent pas trop comment fonctionne le système scolaire et exigent donc qu'elle arrive à l'université. Elle sent avoir toute la responsabilité de la réussite de sa formation sur ses épaules. Quant à l'orientation, étant donné l'absence des parents, les professeurs jouent un rôle central.

***Anna** Ça a été très dure en tant que jeune fille d'avoir ce poids là sur les épaules. Parce qu'avec le recul c'était vraiment quelque chose qui m'a desservi plus qu'autre chose. J'avais vraiment des responsabilités que je ne devais pas avoir à cet âge. Du coup j'étais maître de moi-même, c'est moi qui décidait, enfin c'est moi qui faisait ce que je voulais. C'est juste selon comment je sentais les choses ou selon comment j'étais dirigée par mes profs. Et puis après du coup j'en parlais à mes parents. Mais c'est pas eux qui disaient vas là-dedans ou vas là-dedans.*

Malgré les difficultés, elle s'applique à l'école et fait sien l'objectif de fille modèle et parfaite pendant cette période de sa vie. Elle obéit à ses parents, est studieuse et a des bonnes notes. À la fin de l'école primaire, elle est orientée en A et choisit le latin étant donné que c'est le choix de l'excellence. Mais déjà à cette époque, elle sent que son choix n'est pas entièrement le sien et change d'orientation l'année suivante. Après le cycle d'orientation, elle choisit de faire le gymnase (soit le plus haut niveau de formation possible) étant donné sa première orientation mais également étant donné le niveau de formation des deux parents. Elle avait déjà comme objectif à ce moment-là de faire médecine à l'université, soit la filière de l'excellence voulue par les parents. Le choix du gymnase apparaît comme une suite logique et comme une évidence.

***Anna** Au Kosovo c'est comme ça. Tu as le gymnase quoi, il n'y a pas beaucoup d'autres possibilités. Donc pour moi peut-être c'est venu à partir de là, je sais pas. Aussi et bien j'avais les notes pour peut-être aussi et j'étais dans la section qui le permettait. Si j'avais été en*

---

<sup>262</sup> Anna, femme de 25 ans, née au Kosovo, arrivée à l'âge de 3 ans, naturalisée suisse à 18 ans, vivant dans le canton de Genève. Orientée en A, elle fait le gymnase puis commence la médecine pendant 2 mois pour ensuite partir en voyage. Elle reprend la médecine une année après et change finalement pour la psychologie. Elle travaille dans l'orientation scolaire.

*générale ou pratique peut-être pas. Voilà*

Ses parents lui mettent la pression afin qu'elle réussisse, entre autres, étant donné que son frère et sa sœur ont des parcours moins brillants. Ils misent donc tout sur Anna, accentuant ainsi la pression sur ses épaules. Mais elle incorpore parfaitement son rôle et adopte un comportement exemplaire comme voulu par ses parents. Elle représente sa famille et ne veut prendre le risque d'entacher sa réputation. Derrière tout ça, on retrouve beaucoup les rôles genrés. « *Jusqu'à mes 18 ans environ, j'étais très très calme et je faisais très attention au regard des gens, ce que les gens pouvaient dire sur moi. Donc je faisais vraiment école-maison et puis super droite, super comme il faut. Une petite Albanaise bien sous tous rapports. (...) Il fallait vraiment rien salir dans ma personne, rien. Que tout soit parfait pour l'homme de ma vie que j'imaginai. Ouais parce que dans ma culture, je pense que tu dois bien le savoir maintenant que tu étudies bien tout ça, mais en tout cas chez les Albanais-Kosovars une femme idéale et bien ça serait une femme qui n'a pas eu d'homme avant le mariage et puis qui est une bonne femme de ménage, qui est respectueuse, qui ne se maquille pas beaucoup, qui n'est pas vulgaire et tout ce genre de choses. Et moi ça mais c'était mon leitmotiv.* » Au début du gymnase, ses notes baissent et elle dit trouver du soutien et de l'aide concrète chez ses amis mais également auprès des professeurs qui l'encouragent à continuer, à persévérer. En troisième année, un ami proche décède et ses notes chutent à nouveau. Son environnement familial pesant, ainsi que cet événement la plongent dans une période de dépression. Elle trouve à nouveau du soutien chez des professionnels, soit une professeure et une psychologue. Elle tient bon jusqu'en première année de médecine, filière qu'elle a choisie sous l'influence de sa famille, étant donné qu'il faut être au top niveau. Cependant, lors de la première année, la pression accumulée est trop grande (situation familiale, dépression, études exigeantes) et le soutien est absent (à la maison et à l'université). Elle décide donc d'arrêter la médecine, de travailler quelques mois et de partir en voyage contre l'avis de ses parents pour la première fois de sa vie chose qui n'est pas aisée pour elle étant donné la situation familiale compliquée.

**Anna** *Et finalement, il faut s'occuper d'eux (des parents) et on se sent très coupable quand tout d'un coup nous on vit un peu notre vie. En tout cas moi je le sens comme ça. C'était très difficile de partir en Australie tout d'un coup toute seule parce que je les laissais. Mais ça m'a fait énormément de bien parce que finalement je me retrouve et voilà.*

Lors de ce voyage, qui se transforme en une sorte de rite de prise de pouvoir sur sa vie (« *ça m'a vraiment permis de me rencontrer, de me connaître un peu, voir que même à 15'000km je suis cette Anna-là* »). À l'étranger, elle rencontre un homme suisse, père, divorcé et cette rencontre va remettre en question sa relation avec ses parents (« *à partir de ça, de cette rencontre avec cet homme-là et bien j'ai coupé mes cheveux. Il y a un an je les avais rasés. Je les ai colorés de toutes les couleurs possibles donc ouais c'était vraiment un grand... il fallait que je vive enfin des choses en fait.* »). Elle se questionne beaucoup, elle décide de prendre de la distance et de vivre pleinement sa vie comme elle le désire avec son nouveau conjoint qui s'éloigne énormément des plans initiaux et de ce que veulent les parents pour leur fille aînée.

**Anna** *Ouais il y a un modèle (traditionnel). En fait j'ai toujours rêvé d'être justement cette femme-là pour mon futur mari, vraiment. Et puis à partir de ce moment où j'ai pu me rencontrer, c'est vraiment m'approprier mes valeurs et mes principes.*

Lors de son retour, elle s'éloigne de l'environnement familial qui lui semble clairement oppressant, elle s'installe avec son nouveau conjoint qui la soutient financièrement (il paie le loyer et les courses) et essaie à nouveau de s'inscrire en médecine. Mais, au final, elle ne passe même pas les examens pour cette discipline qu'elle a choisie pour faire plaisir à ses parents. Elle choisit cette fois-ci de s'inscrire en psychologie et obtient des bourses qui lui permettent de s'en sortir financièrement avec l'aide de son

copain. Les conflits avec ses parents ne cessent pas pour autant et se cristallisent autour de son installation avec son copain suisse, divorcé et père de famille. Elle doit également trouver une nouvelle place au sein d'une famille recomposée avec son nouveau conjoint. Mais au final, elle finit ses études. Son parcours est donc marqué par une grande pression à la réussite, par un déficit de soutien familial et par une grande utilisation des ressources extra-familiales.

Le parcours de Serena<sup>263</sup> est très proche de celui d'Anna. Toutes deux sont aînées de la famille, toutes deux ont reçu « l'ordre » de réussir sans pour autant avoir les ressources et le soutien familial nécessaire et toutes deux ont trouvé des ressources à l'extérieur de la famille pour réussir leurs études. Serena ne s'est toutefois pas sentie soutenue par les enseignants (et par le système scolaire mis en place) mais a trouvé du soutien auprès de travailleurs sociaux et du groupe de pairs. Dès son arrivée en 1<sup>ère</sup> enfantine, elle rencontre des difficultés d'apprentissage de la langue. Elle considère que sa maîtresse la met de côté probablement étant donné qu'elle doit enseigner à la classe entière et qu'elle n'a pas le temps de s'occuper des spécificités de chaque élève.

***Serena** J'ai commencé la première enfantine là-bas qui était très très très dure. Dans mes souvenirs, dans le sens où je ne parlais pas du tout le français. Et je ne connais pas du tout d'autre Albanais dans l'école. Donc j'étais vraiment toute seule et il me semblait dans l'ambiance que j'avais pu détecter qu'ils ne savaient pas grand-chose du Kosovo. Ça leur paraissait vaste. La maîtresse que j'avais à l'époque, elle me mettait beaucoup de côté en fait parce que je causais plus de soucis dans le sens où je devais vraiment être à part de la classe, dans le sens où je ne comprenais pas le français. Donc elle devait vraiment m'apprendre elle, se mettre de côté avec moi pour m'expliquer les activités. Donc c'était une année très difficile.*

A posteriori, Serena identifie même une sorte de racisme latent, soit le fait que l'organisation scolaire, le travail scolaire ne soient pas adaptés aux élèves de famille immigrées et d'origine sociale modeste. L'extrait qui suit est grandement révélateur de comment l'organisation scolaire peut discriminer ou séparer malgré la bonne volonté des enseignants.

***Serena** Il y avait un certain racisme latent. Ce n'était pas explicite mais ça se sentait clairement. (...) Sur le moment moi je le vivais mal mais c'est après analyse que je me suis rendu compte. Par exemple, on avait un contrat<sup>264</sup> à finir et comme par hasard c'était que des étrangers (qui devaient le finir pendant) la récré. Et tous les Suisses en train de jouer et nous on devait continuer à faire notre contrat. Et ça crée clairement deux groupes distincts dans la classe. (...) Ce n'était pas volontiers qu'elle (la maîtresse) le faisait, c'était juste le résultat en fait que nous on arrivait jamais à terminer et qu'eux ils arrivaient.<sup>265</sup> Et moi comme j'analyse la chose c'est comme par hasard, c'est au niveau du milieu social, pas directement la nationalité mais réellement le milieu social qui faisait qu'eux ils avaient de la facilité et nous on avait tous des lacunes en fait. Et c'était vraiment injuste en soi, c'était vraiment injuste.*

À l'égale d'Anna, Serena se retrouve seule face à l'institution scolaire. Elle est la première de la fratrie à être scolarisée et ne peut compter sur des aînés. Ses parents ne parlent que peu le français, ils ne peuvent donc pas l'aider dans les devoirs et ils ne comprennent pas du tout le fonctionnement du système scolaire. De plus, elle ne peut bénéficier de cours d'appuis étant donné les revenus modestes

---

<sup>263</sup> Serena, femme de 25 ans, née au Kosovo, arrivée à l'âge de 4 ans, naturalisée suisse à 18 ans, vivant dans le canton de Genève. Orientée en A, elle entreprend le gymnase, puis un bachelor en psychologie.

<sup>264</sup> Soit un certain nombre d'exercices à faire pendant la semaine ou la journée.

<sup>265</sup> Par « nous », elle parle des étrangers des Balkans, des Italiens, Espagnols et Portugais. Par « eux », elle nomme les Suisses.

des parents et elle ne bénéficie pas généralement du soutien des enseignants.

**Serena** *Les parents ne connaissent pas du tout le système scolaire, donc c'était vraiment un décalage total. Donc je ne savais jamais qu'est-ce que c'était les devoirs, ce qu'il fallait faire. Je ne comprenais pas du tout les consignes, les règles en fait.*

Serena illustre parfaitement dans l'extrait qui suit combien les parents ne la soutiennent pas concrètement et combien les aspirations parentales sont transmises sous formes d'ordres, d'invectives plutôt que sous la forme d'encouragements ou de conseils.

**Serena** *Si ma mère, petite, elle m'a encouragé... mais pas encouragé, c'était que j'avais intérêt à passer mes années et à avoir des bonnes notes. Elle ne me laissait pas, uhm, comment dire, faire ce que je voulais. C'était vraiment je devais avoir des bonnes notes. Mon père n'était pas du tout présent. Donc, il ne gérait pas du tout ce qui concernait l'école en fait. Il travaillait beaucoup donc il était très absent. C'était vraiment une famille patriarcale, où l'homme ramène l'argent et puis la femme s'occupe des enfants... très sexuée on va dire voilà.*

Malgré les difficultés scolaires et la manque d'appui et de soutien, elle est orientée de justesse en A (VSB) à la fin de la primaire. À nouveau, elle n'est pas vraiment au courant des conséquences de cette première orientation et ses parents d'autant moins.

**Serena** *Même moi jusqu'en 6<sup>ème</sup> je ne savais pas s'il y avait une suite après la 6<sup>ème</sup>. Non c'était l'ignorance totale là. Mes parents savaient juste que j'avais changé de bâtiment.*

Pendant ces années, elle se débrouille toute seule pour trouver du soutien et toute aide est la bienvenue (« Dès qu'on m'offrait la possibilité d'avoir quelque chose, j'ai recherché de l'aide en fait »). Elle apprend par exemple qu'il existe des cours de rattrapage en allemand et y va volontiers. Elle trouve également du soutien auprès de ses amis avec qui elle fait les devoirs.

**Serena** *Tout tout tout, on faisait tout ensemble entre amis. Ouais.*

**Intervieweur** *Est-ce que tu crois que ça t'a, ça t'a aidé à améliorer ?*

**Serena** *Et je pense que vraiment l'amitié, c'est un facteur de réussite, à mon avis. Si on a du soutien...*

À la fin du cycle d'orientation, elle entreprend le gymnase étant donné qu'elle désire faire des études en psychologie et que c'est la voie la plus directe. Malheureusement pour elle, ses amies ne font pas ce choix là et elle ne peut plus compter sur elles pour étudier ensemble. De plus, pendant la première année, ses parents divorcent et la situation familiale est bouleversée. Elle vit désormais avec sa mère, son frère et sa sœur et ses responsabilités envers la famille augmentent étant donné que sa mère doit travailler. Elle doit gérer les courses, le repas de midi pour la fratrie et par exemple aider ses cadets dans les devoirs. Dans son cas, le poids familial et l'absence de figure parentale commencent dès le divorce des parents. Ce contexte pesant a un impact négatif sur ses notes et elle redouble la première année pour un dixième. À la suite de son échec (pour un dixième), les enseignants l'encouragent afin qu'elle entreprenne l'ECG qu'elle a probablement plus de chances de réussir mais qui ne mène pas vers la psychologie, son objectif. Elle trouve tout de même du soutien auprès de certains rares enseignants d'origine immigrée qui, selon elle, comprennent davantage ce qu'elle vit. Elle se retrouve donc davantage seule face à l'institution scolaire et bénéficie de moins d'encadrement familial. À la suite de cet échec en première année du gymnase et à la suite du divorce de ses parents, les aspirations parentales changent. Alors que le postulat de sa mère était « tu dois réussir », il passe à « il faut gagner sa vie ». Nous pouvons imaginer que la nouvelle situation familiale n'est pas étrangère à cela. À la suite de son redoublement, sa mère qui était totalement dépassée par la situation, décide d'envoyer Serena en foyer pendant une année. Serena ne comprend pas cette décision et la rupture intergénérationnelle, qui était déjà en vigueur avec son père qui est retourné au Kosovo, se confirme

avec sa mère. Cependant, cette rupture des liens intergénérationnels (temporaire avec sa mère) est vécue comme une opportunité par Serena. Elle arrive en effet à tirer profit de l'aide qui lui est offerte par les éducateurs et travailleurs sociaux du foyer.

**Serena** *En fait ça m'a facilité le fait que j'étais en foyer. Donc j'étais prise en charge entre guillemets. C'était plus juste ma famille. Donc à ce moment-là ça s'est très bien passé. Alors les gens hallucinaient mais j'ai adoré être en foyer. C'était vraiment bien même si c'était difficile au début parce que j'étais qu'avec des filles et comme je te dis j'étais tellement sage, rien à voir donc. Et elles avaient des parcours de vie difficile, enfin comme la mienne plus ou moins. Et donc j'écoutais, je faisais la psy avec elles. C'était sympa.*

**Intervieweur** *Tu t'entraînais ? (Rire).*

**Serena** *Voilà. Et avec les éducateurs ça s'est très bien passé mais bon ils étaient là, "on ne sait pas vraiment pourquoi tu es là, tu mérites pas d'être en foyer, c'est pas du tout ta place". Des choses comme ça. Et à partir de ce moment-là, j'ai mon assistante sociale, elle n'était pas sympa du tout mais elle m'a quand même dirigée pour avoir des petits jobs, pour être un peu plus indépendant. Donc ça a commencé comme ça en fait. Où j'ai pu trouver, c'était même pas un job, c'était un stage à la Fnac et après ça m'a motivé à trouver par moi-même en fait.*

Par la suite, Serena obtient la maturité gymnasiale et entreprend un bachelors en psychologie comme prévu depuis longtemps. Elle obtient d'ailleurs des bourses d'études en plus des petits jobs ce qui lui permet de financer ses études. Lors de son retour de foyer, Serena s'affirme face à sa mère et prend de plus en plus de responsabilités. On remarque au final que Serena a subi beaucoup de contraintes familiales et qu'elle a souvent dû se débrouiller toute seule. Mais malgré cela elle a su profiter des opportunités offertes (les amis, certains enseignants, les travailleurs sociaux) afin d'atteindre son objectif. Paradoxalement, c'est lorsqu'elle s'échappe du milieu familial contre sa volonté qu'elle obtient le plus de soutien de la part des travailleurs sociaux de son foyer.

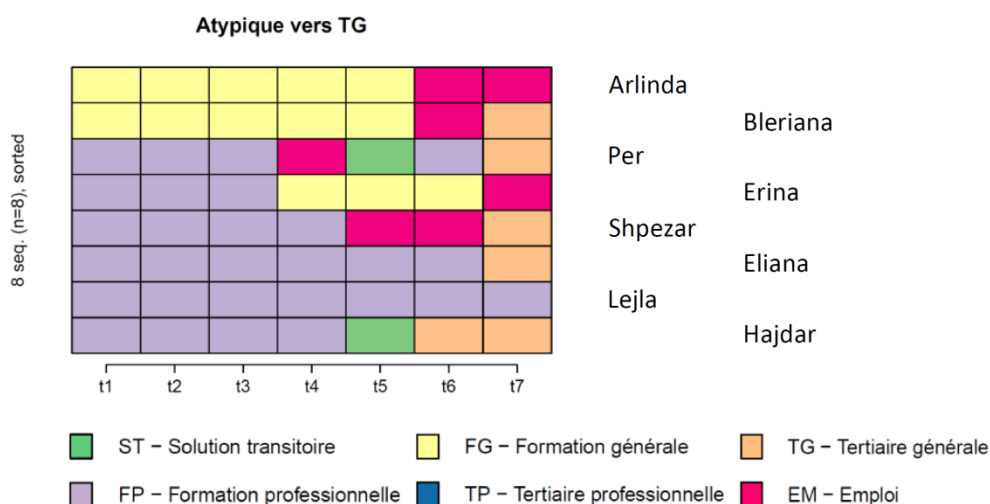
Au final, ces trois cas aux parcours universitaires sont révélateurs des capacités de résilience et des stratégies de mobilisation des ressources individuelles et extra-familiales (enseignants, travailleurs sociaux, groupes de pairs) que certaines jeunes femmes ont mises en place afin de palier à un manque de soutien, voir, afin de faire face aux contraintes familiales dans le but de réussir des études universitaires. Alors que les environnements familiaux « autoritaires » et qui encadrent de manière stricte les jeunes sont considérés comme un facteur protecteur et de réussite (Fibbi & Truong, 2015; Portes & Rumbaut, 2001), nous observons le cas contraire ici pour ces jeunes femmes. Quand la pression à la réussite devient trop pesante et que les encouragements (y inclus le soutien concret) sont inexistant, certains jeunes n'ont d'autres choix que de rompre les liens intergénérationnels pour aller chercher du soutien ailleurs.

#### **7.4. Les parcours atypiques vers le tertiaire général**

Au sein du dernier type de parcours post-obligatoire (voir Figure 29), intitulé « Atypique vers tertiaire général », nous retrouvons principalement les jeunes qui ont atteint le niveau tertiaire général (HES ou université) après avoir obtenu une maturité professionnelle ou spécialisée (post-ECG). Dans cinq cas (Per, Shpezar, Eliana, Lejla et Hajdar), le niveau tertiaire général est atteint après avoir obtenu une maturité professionnelle. Dans deux cas (Bleriana et Erina), le niveau tertiaire général est atteint

après avoir réalisé une maturité spécialisée post-ECG.<sup>266</sup> Les parcours de formations sont dans la grande majorité des cas discontinus étant donné des changements de formation (Bleriana, Erina, Eliana et Lejla), des années de travail entre deux formations (Bleriana, Per, Erina et Shpezar) ou des années de solutions transitoires (soit des cours de langue pour Per et une année passerelle pour atteindre l'université pour Hajdar).

**Figure 29 : Trajectoires post-obligatoires atypiques qui mènent vers le tertiaire général**



Nous pouvons également observer quelques caractéristiques des parcours de formations de ces jeunes (voir Tableau 25). Tous ces jeunes ont fréquenté les filières pré-gymnasiales (quatre cas) ou à exigences étendues (quatre cas) lors de la dernière année de la scolarité obligatoire. Ainsi, la plupart a pu accéder directement aux apprentissages en école ou duals ou à l'école de culture générale (quelques fois même au gymnase pour Arlinda et Bleriana) qui permettent d'accéder aux maturités (générales, professionnelles ou spécialisées) et par la suite au niveau tertiaire général. Par conséquent, dans ces cas spécifiques, l'accès aux formations qui mènent vers la maturité professionnelle ou spécialisée n'a pas été contraint a priori par le type de filière fréquenté à la fin de la scolarité obligatoire (ce qui n'est pas le cas de ceux qui ne sont pas promus ou qui ont fréquenté la filière à exigences élémentaires).

Le niveau de formation des parents est relativement élevé au sein de ce groupe. Parmi ces huit jeunes, cinq ont au moins un parent ayant fréquenté l'université ou obtenu un baccalauréat au pays d'origine.<sup>267</sup> Il est intéressant de noter que ce type de trajectoire, soit l'accès au tertiaire général après l'obtention d'une maturité professionnelle, est davantage empruntée par les jeunes dont les parents ont un niveau de formation élevé (Kamanzi et al., 2016) et dans une moindre mesure par certains groupes d'origine immigrée (Murdoch et al., 2016, 2017) renforçant ainsi l'inégalité des chances en Suisse (Falter & Wendelspiess Chávez Juárez, 2016). De plus, les *secondos* d'ex-Yougoslavie et de Turquie empruntent moins souvent ce type de parcours étant donné les moins bonnes performances

<sup>266</sup> Le cas d'Arlinda est particulier étant donné qu'elle n'a pas fini le gymnase et qu'elle n'a pas entrepris de formation depuis. On peut considérer ce cas comme difficilement classable au sein de la typologie présentée ici.

<sup>267</sup> Deux ont des parents qui n'ont pas dépassé le niveau de formation obligatoire au pays d'origine. Dans le Tableau 25, certaines indications sont manquantes pour Erina étant donné qu'une première partie d'entretien a été réalisé mais que nous n'avons malheureusement pas pu la revoir. Elle n'a malheureusement plus répondu à nos sollicitations alors qu'elle était d'accord de nous revoir.

scolaires, une orientation plus importante au sein de filières qui ne permettent pas d'accéder aux maturités professionnelles et une discrimination sur le marché de l'apprentissage (Murdoch et al., 2014)<sup>268</sup>. Ainsi, les descendants d'immigrés d'ex-Yougoslavie et de Turquie sont triplement pénalisés, par leur origine sociale modeste, par leurs compétences scolaires relativement basses qui sont institutionnalisées en différences d'opportunités de formation post-obligatoire et par une certaine discrimination sur le marché de l'apprentissage. Nos résultats basés sur les données TREE confirment (a) la moindre fréquentation des descendants d'immigrés d'ex-Yougoslavie et d'Albanie par rapport aux natifs des parcours atypiques vers le tertiaire général, et (b) l'importance de l'origine sociale, des compétences scolaires et de la première orientation dans cette différence (voir Tableau 15, Tableau 16 et Tableau 17 respectivement aux pages 205,207 et 209).

Malgré un niveau de formation élevé, les parents des jeunes enquêtés dans cette partie ont des positions sociales relativement basses (voir Tableau 25). Trois pères ont des activités professionnelles qualifiées (ingénieur cadre, thérapeute indépendant, entrepreneur indépendant) alors que quatre ont des métiers manuels/peu qualifiés (ouvrier/mécanicien). Les mères, moins formées, ont des emplois peu qualifiés (femme de ménage, service à la personne : trois cas) ou sont inactives (femmes au foyer ; AI). Ainsi, dans la majorité des cas, la situation professionnelle des parents laisse présager une certaine vulnérabilité économique qui pourrait prêter à la réalisation de longues études des enfants.

L'analyse des récits de vie permet d'identifier certaines configurations individuelles, familiales et institutionnelles/structurelles qui font que ces jeunes prennent des voies détournées vers le tertiaire général. On observe deux tendances principales. Premièrement, certains jeunes ont des aspirations scolaires élevées assez tôt dans leur parcours scolaire. Ils veulent faire une formation universitaire mais cependant ils ne peuvent accéder au gymnase ou subissent un échec. Deuxièmement, dans d'autres cas, les jeunes entreprennent des formations professionnelles (souvent duales), quelques fois travaillent après avoir obtenu le CFC ou la maturité professionnelle mais cette première expérience n'est pas satisfaisante et ils développent l'envie de continuer les études. Ils empruntent alors dans les deux cas les voies « atypiques » qui mènent vers le tertiaire général.

---

<sup>268</sup> Ils sont discriminés particulièrement dans l'accès aux apprentissages en entreprise à exigences scolaires élevées et qui permet par la suite de faire une maturité professionnelle.



**Tableau 25 : Caractéristiques des interviewés aux parcours de formations atypiques vers le tertiaire général**

| Prénom fictif   | Genre | Canton | Age lors de l'entretien | Age à l'arrivée en Suisse | Type de migration | Nombre d'années avec un statut juridique précaire (N ; F ; sans permis) | Age d'obtention de la nationalité suisse | Filière fréquentée lors de la dernière année du post-obligatoire | Plus haut diplôme obtenu ou formation en cours | Niveau de formation du père | Niveau de formation de la mère | Emploi du père (lors de l'entretien) | Emploi de la mère (lors de l'entretien)              | Rang et taille de la fratrie |
|-----------------|-------|--------|-------------------------|---------------------------|-------------------|---|--|--|--|-----------------------------|--------------------------------|--------------------------------------|--|------------------------------|
| <b>Arlinda</b>  | F     | Vaud   | 22                      | 2                         | Asile             | 10  | Étranger                                 | Pré-gymnasiale   | Sans cert. post-obligatoire                    | Gymnase (K)                 | Obligatoire (K)                | Entrepreneur indépendant             | Inactive   | 1/4                          |
| <b>Bleriana</b> | F     | Genève | 23                      | 0                         | Saisonnier        | 0   | 15                                       | Pré-gymnasiale   | HES Bachelor travail social                    | Obligatoire (K)             | Obligatoire (K)                | Ouvrier non qualifié                 | Femme de ménage                                      | 2/3                          |
| <b>Eliana</b>   | F     | Vaud   | 26                      | 10                        | Saisonnier        | 0   | 18                                       | Étendue  | Matu. spé. artistique                          | Tertiaire (K)               | Gymnase (K)                    | Mécanicien                           | Inactive   | 2/3                          |
| <b>Erina</b>    | F     | Vaud   | 24                      | 0                         | -                 | 0   | 18                                       | Pré-gymnasiale   | HES Bachelor travail social                    | -                           | -                              | -                                    | -  | 2/7                          |
| <b>Hajdar</b>   | H     | Vaud   | 25                      | 6                         | Économique        | 0   | Étranger                                 | Étendue  | UNI Bachelor psychologie                       | Primaire (k)                | Primaire (K)                   | Ouvrier non qualifié                 | Assurance invalidité                                 | 4/4                          |
| <b>Lejla</b>    | F     | Vaud   | 21                      | 2                         | Saisonnier        | 1   | 13                                       | Étendue  | Matu. pro. Santé sociale                       | Tertiaire (K)               | obligatoire (K)                | Ingénieur cadre                      | Inactive   | 2/4                          |
| <b>Per</b>      | H     | Genève | 23                      | 0                         | Asile             | 7   | Étranger                                 | Étendue  | HES Bachelor gestion                           | Tertiaire (K)               | Tertiaire (K)                  | Thérapeute indépendant               | Employée non qualifiée dans le service à la personne | 4/6                          |
| <b>Shpezar</b>  | H     | Vaud   | 22                      | 0                         | Saisonnier        | 0   | 21                                       | Pré-gymnasiale   | HES Bachelor gestion                           | Gymnase (K)                 | Tertiaire professionnel (K)    | Ouvrier cadre                        | Femme de ménage                                      | 6/6                          |

### 7.4.1. Les parcours atypiques vers le tertiaire général comme un moyen de réalisation d'aspirations scolaires élevées et précoces

Certains jeunes développent des aspirations scolaires élevées (soit atteindre le niveau tertiaire général : l'université ou les hautes écoles). Ils ont des niveaux scolaires relativement élevés ce qui fait qu'ils sont orientés en A/VSB ou B/VSG. Cependant, ils font face à certaines limites comme par exemple le fait que les parents, bien qu'ils puissent avoir quelques fois des aspirations élevées, ne s'investissent guère trop dans les études de leurs enfants. Les situations et/ou les relations familiales sont quelques fois compliquées et cela a un impact sur les parcours scolaires, sur un accident de parcours à un moment important de la scolarité qui fait qu'ils ne peuvent emprunter les chemins continus ou directs vers le tertiaire général. C'est le cas par exemple de Shpezar<sup>269</sup> qui n'obtient pas, à la dernière minute les notes nécessaires pour aller au gymnase (entre autres étant donné le faible soutien concret de la part des parents ou des agents du système scolaire). Il doit donc réévaluer son plan, obtenir une maturité professionnelle pour ensuite pouvoir faire la haute école pédagogique. Dans d'autres cas (voir les deux récits qui suivent), le contexte familial a un impact négatif à différents moments du parcours ce qui fait qu'ils empruntent des parcours atypiques vers le tertiaire général.

Le parcours post-obligatoire d'Hajdar<sup>270</sup> se construit autour de sa propre envie de réussir (d'atteindre l'université), son obstination et sa persévérance alors qu'il se confronte, à plusieurs moments de sa vie, à de multiples difficultés et obstacles. Il sait tirer profit des opportunités de soutien (externes à la famille) qui s'offrent à lui ce qui lui permet d'acquérir des ressources et des informations indispensables à la réalisation de ses études. Le père d'Hajdar vivait déjà en Suisse depuis plusieurs années. Il est arrivé en tant que saisonnier (ouvrier dans le bâtiment) et il avait une vie bien tranquille en Suisse sans sa femme et ses quatre enfants. En 1994, sa femme et ses quatre enfants viennent passer l'été en Suisse. Sa femme veut s'installer en Suisse pour rejoindre son mari mais le père d'Hajdar ne le veut pas étant donné (selon Hajdar) qu'il travaille de nuit et ne veut pas être dérangé par ses enfants pendant qu'il dort et étant donné qu'il a une maîtresse en Suisse. À la fin de l'été, Hajdar veut aller à l'école et est désolé par l'idée de devoir retourner au Kosovo et ne pas pouvoir faire l'école en Suisse.

*Hajdar Je me rappelle que je pleurais parce que je voulais aller à l'école. Et puis voilà, on ne pouvait pas parce dans une semaine on part au Kosovo. Moi je disais "je fais l'école ici". Puis, il y avait un petit balcon et je sortais là. Je me souviens, quand je voyais des gens partir à l'école j... j... je me souviens je devenais fou quoi.*

Par chance, la voisine, qui est policier à la commune, s'intéresse à la situation familiale et fait intervenir deux collègues afin qu'ils puissent rester et être scolarisés en Suisse, au grand dam du père.

*Hajdar Notre voisine, c'était un peu le destin quoi, notre voisine était, elle travaillait à la commune, elle était gendarme en fait quoi. Et puis elle voulait savoir notre situation quoi. Après, on lui a expliqué justement que nous on voulait rester en Suisse mais que mon père ne*

---

<sup>269</sup> Shpezar, homme de 22 ans, né en Suisse, naturalisé à l'âge de 21 ans, vivant dans le canton de Vaud. Orienté en VSB (A), il fait un apprentissage et une maturité professionnelle en comptabilité, pour prendre une année sabbatique et continuer en HEP.

<sup>270</sup> Hajdar, homme de 25 ans, né au Kosovo, arrivé à l'âge de 6 ans, étranger, vivant dans le canton de Vaud. Orienté en VSG (B), il entreprend un CFC en école de soins et santé communautaire suivi d'une maturité professionnelle qu'il réussit au deuxième essai. Il travaille un temps et fait une passerelle *dubs* qui ouvre les portes des universités. Il s'inscrit en médecine pour finalement changer pour la psychologie.

*voulait pas qu'on reste en Suisse. Mon père, il ne voulait vraiment pas en fait. Vraiment, pour lui ce qu'il comptait vraiment c'était d'aller travailler quoi. Et un jour, deux flics sont venus chez nous. Ils parlaient à mon père et disaient "écoutez, voilà, on se pose des questions sur les enfants, est-ce qu'ils veulent rester ici ou pas? Parce qu'eux, c'est possible qu'ils restent ici quoi". Alors après, papa il n'était pas content (rire).*

Cependant, avec l'installation de sa mère et des quatre frères et sœurs en Suisse, la situation familiale se complique. Au niveau économique premièrement : seul le père travaille en tant qu'ouvrier non qualifié alors que sa mère souffre de dépression pendant plusieurs années ce qui la contraint à toucher l'assurance invalidité. Au niveau des relations familiales ensuite : son père a des comportements violents envers sa femme et ses enfants à plusieurs reprises et pendant plusieurs années. Hajdar, sa mère, ses sœurs et son frère quittent l'appartement familial pour aller quelques temps en foyer. Certains membres de la famille de la mère interviennent et menacent le père. Il se fait poursuivre pour violences conjugales et est condamné à une mise à l'épreuve. Pendant cette période, il se comporte bien mais dès que la mise à l'épreuve est terminée, il recommence. Hajdar commence donc sa scolarité dans un contexte familial extrêmement tendu. Il est placé dans une classe avec des élèves plus jeunes que lui étant donné qu'il ne parle pas le français. Mais la fratrie est quasiment livrée à elle-même pendant les premières années de scolarisation. Hajdar peut tout de même compter quelque peu sur ses sœurs aînées.

**Hajdar** *J'allais à l'école tout seul, j'ai grandi tout seul et je n'ai pas eu de problèmes. Bein voilà quoi, j'ai fait comme j'ai pu. Mes sœurs m'aidaient à faire attention, mais sinon, j'étais pas mal responsable. Et j'aimais l'école quoi, franchement, c'est vrai que j'aimais l'école.*

Avec le recul, il regrette le fait que les enseignants n'aient pas pris davantage en compte la situation familiale compliquée et au final la fratrie constitue la seule source de soutien pendant cette première partie de la scolarité.

**Hajdar** *Franchement... à chaque fois que je demandais à mes parents, mes parents ne faisaient jamais rien... Enfin, même mes premiers jours d'école quoi, je veux dire, c'est ma sœur qui m'a ramené. C'est vrai que bon, les profs, c'est un peu dommage, mais ils ne se sont jamais posés la question non plus quoi. Ce n'est pas normal. Ce n'est surtout pas normal. Et puis à l'époque, je pense qu'ils s'en foutaient aussi un petit peu.*

Il subit en plus une certaine discrimination et des moqueries dans la classe étant donné qu'il est « Yougo ». Cependant, à partir du moment où la fratrie est suivie par le service de protection de la jeunesse, l'encadrement et le soutien externe (de la part des enseignants ou des travailleurs sociaux) s'améliore. Par exemple, à la fin de la primaire, Hajdar est dans la classe de l'enseignante qui avait eu sa sœur aînée et qui est donc au courant de la situation familiale. De plus, il sait que la première orientation s'approche, il a été informé par sa sœur aînée. Hajdar se prend en main, avec l'aide de son enseignante et de sa sœur, afin de ne pas se retrouver en VSO (C). Mais la principale raison invoquée est intéressante, soit le fait de pouvoir poursuivre avec ses amis.

**Hajdar** *Je savais totalement à quoi ça correspondait parce qu'il y a des journées de présentation de VSO, VSG, tout ça. Je m'en rappelle, même les profs m'avaient dit "ouais alors Hajdar, tu vas aller en VSO", j'ai dit "non, je ne vais pas aller en VSO, je vais aller en VSG" "et pourquoi?" j'ai dit "non parce qu'il y a d'autres potes qui vont en VSG, je vais y aller" et "non mais tu n'as pas les capacités, faut aller en VSO". Voilà, obligé d'aller à la séance de présentation de VSO et tout ça. Alors, je me retrouve, je vois dans la salle, ça m'a marqué, c'était la salle de musique en plus quoi. Je voyais que des gars, que je ne pouvais pas parler avec eux, tout... et je me suis dit "non, ce n'est pas possible, je ne peux pas le faire". Et il y avait encore un semestre justement pour*

*avoir les notes quoi et là, j'ai bossé comme un taré et j'ai pu accéder à VSG quoi. (...) Déjà, je pense j'étais le seul Albanais de VSG, j'étais le seul étranger 100%. J'ai fait "putain Hajdar, tu fais quand même parti d'une exception".*

A partir de cette première réussite à ses yeux, il développe des aspirations scolaires élevées. Son but c'est d'aller au gymnase et d'atteindre l'université sans trop savoir d'où ça vient. Mais paradoxalement, il affirme que la VSB n'est pas pour lui alors que cette filière assure l'accès au gymnase. À la fin de la scolarité obligatoire, il n'obtient malheureusement pas les points nécessaires pour pouvoir accéder au gymnase, ce qui le contraint à prendre un chemin d'accès détourné à l'université. L'idée d'atteindre l'université surgira à nouveau dans son parcours.

**Hajdar** *Je savais que, sur le papier, VSG tu pouvais accéder au gymnase, enfin, ça c'est sûr. Moi je voulais faire le gymnase, après, je n'ai pas eu assez de points pour le faire, pour faire le gymnase quoi. Mais je savais que j'aurais plus de chances avec une VSG qu'avec une VSO. Mais bon, VSB, en tout cas, ça je laisse tomber parce que je savais que ce n'était pas pour moi.*

Cette aspiration élevée, probablement irréaliste aux yeux des agents du système scolaire, fait qu'il ne se questionne pas sur d'éventuelles autres options.

**Hajdar** *Quand je suis arrivé en première année (du cycle), on m'a dit "Hajdar, forcément, tu fais des stages et tout ça" et moi j'ai dit "écoutez, moi je fais le gymnase", "mais Hajdar, ça sera inutile parce que tu n'as pas les notes et puis le gymnase voilà quoi, il faut travailler et tout ça" et puis... moi "ouais ce n'est pas grave, je vais essayer". Et puis, je n'ai fait aucun stage, là, en 3 ans de scolarité.*

Heureusement pour lui, une amie l'aide et lui conseille d'aller dans la même école qu'elle pour faire un CFC d'assistant de soin. Sans trop se poser de questions étant donné qu'il n'avait rien d'autre, il va voir le conseiller d'orientation et s'inscrit dans la foulée. Après un entretien avec la doyenne et des tests de maths réussis, il est accepté et commence cette formation. Hajdar arrive donc à se débrouiller seul, à aller chercher le soutien dont il a besoin auprès de personnes externes à la famille comme les conseillers d'orientation ou les travailleurs sociaux qui l'aident à trouver des emplois. D'ailleurs, ses parents divorcent pendant son apprentissage étant donné que son père a fait venir une autre femme avec des enfants du Kosovo. Le contexte familial change à nouveau et Hajdar doit travailler à côté des études pour pouvoir contribuer au budget familial. Parallèlement, il fait les tests d'entrée à la maturité professionnelle qu'il rate étant donné les charges de travail pendant la dernière année de son CFC, son emploi et la situation familiale compliquée. Encore une fois, il sait profiter des conseils et du soutien proposés par l'infirmière cheffe à son travail et décide de concentrer son énergie afin d'accéder à la maturité professionnelle.

**Hajdar** *L'infirmière cheffe où je travaillais, ben, elle voyait que voilà, j'étais... j'étais motivé, que je kiffais ce que je faisais et puis que, je pense qu'elle a vu mes capacités puis elle m'a dit "il faut vraiment que tu continues, que tu fasses aide-infirmier" et puis j'ai dit "écoute, ouais, j'aimerais bien mais voilà, je n'ai pas été accepté à la matu pro". Je lui ai dit "j'ai laissé tomber quoi" et là, elle me dit "il faut vraiment que tu refasses tes examens d'entrée". Elle m'a dit "tu bosses, tu diminues ton taux de pourcent à 20% et puis t'auras du temps pour les études".*

Convaincu à nouveau qu'il était capable de faire la maturité professionnelle, il s'implique et passe les tests avec succès. L'année suivante il obtient sa maturité professionnelle et ne s'arrête pas là. Il investit du temps et de l'argent économisée pour faire une passerelle afin d'accéder à la médecine. Sa motivation pour la médecine est à nouveau en lien avec sa pratique professionnelle et externe à sa famille.

**Hajdar** *En fait, j'ai fait un stage au siège de la clinique H. Et tu côtoies les médecins, tous les jours et puis ben, tu tombes un peu amoureux de ce métier. C'est vraiment où tu te dis mais voilà quoi, c'est un super héros ces gars quoi. C'est eux qui sauvent des vies. (...) Et puis c'est vrai qu'ils ont voilà, une certaine autorité, un statut et puis euh, tu vois que ce sont des gens... Je me suis dit "ah ben moi, il faut que j'essaye de faire ça quoi" puis je me suis dit, médecine, voilà, c'est l'uni !*

Lors de la première année d'étude de médecine, il se rend malheureusement compte que c'est beaucoup trop pour lui malgré son fort investissement. Il décide alors de s'inscrire en psychologie mais il doit suspendre ses études pendant un semestre étant donné la fatigue accumulée (il étudie, travaille la nuit et il s'occupe de sa mère avec qui il vit). Au final, malgré les obstacles et les difficultés, il arrive à atteindre son but, l'université, par un chemin détourné.

**Intervieweur** *Donc, si on revient un petit peu sur ton parcours, qu'est-ce qui, selon toi, t'a permis de réussir en fait ? De passer justement de ne pas parler français à l'université en psychologie ?*

**Hajdar** *Ah ben ouais c'est (rires communs) une question intéressante mais... c'est très difficile à dire parce que... Mais c'est vrai que peut être vu la situation familiale que j'avais avec mes parents, vu aussi je pense que j'étais étranger, et puis voilà quoi. J'étais montré du doigt en disant "sale Yougo", "Yougo", tout ce que tu veux ben je pense tout ça... tout ça, je l'ai transformé en force quoi et puis, en motivation quoi. Je pense c'est un peu des deux, je pense c'est, en tout cas... je dirais mon parcours, enfin... la vie, l'histoire avec ma famille, toute cette connerie des Albanais et puis, voilà quoi, c'est... ça te motive quoi.*

Il est vrai qu'il se fixe des objectifs ambitieux, qu'il ne se laisse pas dépasser par les situations difficiles et qu'il a une motivation à toute épreuve. Mais, il sait également tirer profit de ses relations nouées avec les enseignants, les travailleurs sociaux, les patrons (en tant que personnes ressources ou en tant que modèles).

Le parcours de Lejla<sup>271</sup> est également intéressant, et comporte des similitudes avec celui d'Hajdar, elle n'arrive pas à atteindre le gymnase « à la dernière minute » et s'oriente donc vers une HES. Cependant, son père est beaucoup plus présent ce qui n'est pas nécessairement un avantage étant donné qu'il ne veut pas qu'elle fasse de longues études afin qu'elle contribue au budget familial. Elle sera donc tiraillée entre l'envie de faire des études et le fait de ne pas aller en contre ou décevoir son père. La famille s'est installée en Suisse lorsque Lejla avait 2 ans. Son père était venu travailler comme saisonnier et ils ont procédé à un regroupement familial. Son père, qui avait fait une formation tertiaire au Kosovo, travaille en tant qu'ouvrier non qualifié dans un premier temps, puis il gravit peu à peu les échelons professionnels et devient chef d'équipe sur les chantiers. Sa mère est originaire d'une province rurale du Kosovo et elle n'a pas fait d'études post-obligatoires. Elle s'occupe des enfants en Suisse. Lejla commence l'école enfantine et apprend le français. Mais quelques années plus tard, elle fait face à certaines difficultés d'apprentissage qui font qu'elle redouble la deuxième année du cycle primaire. Elle se rappelle certains problèmes avec les dictées qui sont davantage liés à un manque d'encadrement des parents et des agents du système scolaire. En effet, personne ne lui apprend ou la guide dans l'apprentissage, personne ne met en place l'encadrement adéquat à

---

<sup>271</sup> Lejla, femme de 21 ans, née au Kosovo, arrivée en Suisse à l'âge de 2 ans, naturalisée à 13 ans, vivant dans le canton de Vaud. Orientée en VSG (B), elle entreprend un apprentissage d'apprentie de commerce en entreprise, puis une maturité professionnelle commerciale (en cours d'emploi, en deux ans au lieu d'un). Elle fait ensuite une maturité en santé/social en deux années pour ensuite atteindre l'école de travail social.

l'apprentissage. Ses parents, par exemple, concentrent leurs efforts sur son frère aîné qui a un comportement anti-scolaire et de grandes difficultés scolaires.

***Lejla** J'ai redoublé franchement à cause des dictées. Il y en avait peut-être cinq mots à apprendre et ce n'est pas des mots difficiles. Mais vu que quand je rentrais à la maison, je n'avais personne pour m'expliquer comment apprendre, à répéter et tout. J'arrivais en classe et je n'apprenais même pas, tu vois.*

A cause des difficultés auxquelles elle fait face pendant l'école primaire, elle sait dès cette époque qu'elle veut devenir enseignante. Elle désire justement éviter que certains se retrouvent dans la même situation qu'elle. Elle est inspirée très tôt par certains enseignants qui arrivent à captiver les élèves, à leur transmettre un savoir, à les motiver et à les valoriser. De plus, elle aide ses camarades, ses frères (le plus grand également) et sa sœur dans leurs études.

***Lejla** Il y a, enfin, dans toute ma scolarité cinq profs exceptionnels, vraiment incroyables, compréhensifs, humains et qui sont vraiment là pour tirer le meilleur de toi-même, tu vois. Et je crois que j'ai envie justement de faire, d'être un peu comme eux pour que moi aussi je sois plus tard quelqu'un qui puisse aider aussi justement les élèves. (...)*

Ces enseignants engagés essayent tant bien que mal d'impliquer les parents de Lejla. Lors d'une réunion entre son père et une enseignante, Lejla se souvient que son père acquiesce mais qu'au final il ne s'intéresse pas réellement à ce qui est dit. L'attention des parents est toujours focalisée sur l'aîné. Lejla doit se débrouiller toute seule et gérer, quelques temps plus tard, son petit frère et sa petite sœur ainsi que les tâches administratives.

***Lejla** C'est vrai que mes parents se sont beaucoup mais vraiment beaucoup concentrés sur mon frère en fait (...) Puis, c'est vrai que du coup, moi j'ai pris en charge en fait tout ce qui était un peu administration et mon petit frère et ma petite sœur. Et du coup, en fait si tu veux, l'éducation de mon petit frère et de ma petite sœur, c'était à 85% la mienne. Tout ce qui était un peu réunion des parents, c'est moi. Je devais aller voir des profs pour des soucis, c'est moi qui a été. Mon père il me disait "vas-y, toi tu comprends mieux".*

A la fin de l'école primaire, Lejla est orientée en VSG ce qui ne lui pose pas de problèmes étant donné qu'elle sait qu'elle peut accéder au gymnase si elle a des bonnes notes. Mais pendant le cycle de transition, elle se sent discriminée et choquée par les propos d'un enseignant avec lequel elle n'entretient pas de bonnes relations. Devant la classe, cet enseignant généralise et parle mal des « Albanais ». Il va même jusqu'à aller raconter au père de Lejla qu'elle a un petit ami. Un conflit entre Lejla et son père éclate, la relation se dégrade et ils ne se parlent pas pendant des semaines. À partir de ce moment, Lejla craindra d'autant plus de faire face à son père et d'affirmer ses choix. On le verra plus loin, ce conflit initié par un enseignant aura des conséquences importantes sur le parcours de Lejla. Lors de la dernière année de la scolarité obligatoire, les élèves sont priés de chercher une place d'apprentissage ou de choisir une formation en école (lorsque ces dernières sont accessibles). Or, son père ne veut pas qu'elle fasse des longues études et donc le gymnase malgré l'aspiration de Lejla pour le métier d'enseignant. Il préférerait qu'elle fasse des études courtes et qu'elle contribue au budget et aux projets familiaux. Le fait que l'aîné pose quelques problèmes aux parents, qu'il n'ait pas fait de formation post-obligatoire et qu'il ne travaille pas y est probablement également pour quelque chose.

***Lejla** Mon papa à la base, il ne voulait pas que je fasse le gymnase tout court. Ça c'est parce qu'il voulait que je travaille pour amener des sous pour aller construire notre maison au Kosovo. Et bien là aussi, c'était quelque chose que j'étais contre ça quoi. Je sais que, même encore aujourd'hui, des fois, il me dit il faut que je finisse mes études et tout (rires) « ça va durer encore longtemps ? » (...) Je pense qu'il avait aussi peur que les études, ce soit relou, qu'il paye pour*

*moi, tu vois ? Mais, des fois je ne comprends pas parce que déjà, à l'école secondaire, tu vois, je travaillais déjà à côté. Mes parents, ils ne m'ont jamais donné de l'argent, sincèrement je pense même pas, même 2 francs.*

Aux journées d'orientation, Lejla n'ose pas dire que depuis longtemps elle veut devenir enseignante par peur que les professeurs le disent à son père et qu'un nouveau conflit éclate. Elle prend alors la décision de ne pas aller contre la volonté des parents, de ne pas les décevoir étant donné les difficultés auxquelles ils font déjà face.

**Intervieweur** *Et toi, t'as pu dire que t'avais envie d'être enseignante ou tu n'en n'as pas parlé ?*  
**Lejla** *Oui, j'avais dit justement. Ils me disaient "mais alors fais le gymnase". Je disais "non, mon père il ne veut pas que je fasse le gymnase" et tout (rires). Puis ils disaient "mais alors tu ne veux pas ?" Je crois que j'avais dit une seule fois que mon papa il ne voulait pas après, je n'avais plus osé le dire. En fait, j'avais peur que ça crée trop de conflits, qu'ils viennent à la maison et des choses comme ça. Après, justement quand tu vois tes parents se battre pour toi, ce n'est pas évident tu vois. Avec autant de choses qui se passent un peu autour, même trouver un appartement ce n'est pas forcément facile, tu ne vas pas encore ramener encore plus de soucis à la maison. Et puis, quand je voyais mon frère qui leur cassait déjà la tête, je me disais "non il ne faut pas que moi je leur casse la tête". Il faut qu'ils soient fiers de nous. Puis je me rendais compte à quel point ça me faisait plaisir quand ils étaient fiers de nous. Et je n'ai jamais voulu les décevoir en fait... mais, je ne voulais pas forcément faire autre chose.*

Après s'être résolu à ne pas trahir la volonté de ses parents, elle se met à la recherche d'une place d'apprentissage mais elle n'est pas prête à accepter n'importe laquelle comme le font certaines de ses copines (apprentissage d'employée de commerce à la Migros). À ce moment-là, sa mère la soutient et lui conseille de prendre son temps afin de trouver une bonne place d'apprentissage. Cependant, elle ne trouve pas de place avant l'été. Au retour des vacances au pays, elle commence l'OPTI, et par chance selon elle, elle trouve une place d'apprentissage d'employée de commerce dans une régie et commence dans la foulée. Malgré le fait qu'elle s'éloigne de son rêve de devenir enseignante afin de ne pas décevoir ses parents, elle continue tout de même à réfléchir comment y parvenir malgré le détour entamé.

**Lejla** *Mais j'avais fait ça mais tout le temps à côté en train de chercher à comment je pourrais faire pour après arriver quand même à ce passage (vers les formations d'enseignants). Puis après, les années elles passent et tu dis "ah mais en fait, après l'apprentissage, je fais une maturité. À quoi elle sert cette maturité ?" Puis c'est comme ça.*

À la fin de son apprentissage, elle choisit donc de faire une maturité professionnelle d'employée de commerce au lieu de rester travailler au sein de son entreprise formatrice, ce que son père aurait préféré ou de s'orienter davantage vers son métier idéal. Au moment de faire ce choix, elle est rassurée par le fait que les matières enseignées soient les mêmes qu'en apprentissage. Après l'obtention de la maturité commerciale, son aspiration première ressurgit et elle recherche, toujours seule, l'information dont elle a besoin afin de s'orienter. Elle appelle la DGEP (Direction générale de l'enseignement post-obligatoire) et pose ses questions à la première personne qui décroche. Étant donné qu'elle ne parle pas avec un conseiller d'orientation, elle n'obtient pas cette information mais elle insiste, rappelle à nouveau plusieurs fois jusqu'à ce qu'elle tombe sur un « mec » sympa qui l'aide et l'oriente dans ses choix. Elle décide alors de faire une deuxième maturité professionnelle en santé sociale afin d'atteindre par la suite la HEP. Elle défend ce choix face à son père étant donné qu'elle travaille à côté afin de ne pas être un poids, un coût. Elle fera au final ses deux maturités professionnelles à temps partielles afin de pouvoir travailler et elle atteint la Haute école pédagogique.

Son parcours atypique vers le tertiaire général est donc marqué par le fait qu'elle ne veut pas trahir ses parents, par le fait qu'elle se retrouve bien souvent seule, face à ses responsabilités, ce qui fait qu'elle s'éloigne de son parcours idéal pour y revenir plus tard.

Ces jeunes ont des aspirations élevées et relativement précises. Ils veulent atteindre le niveau tertiaire général, quelques fois les hautes écoles ou d'autres fois l'université. Cependant, les performances scolaires sont quelques fois limitées, ils sont souvent orientés en B/VSG ce qui ne leur ferme pas les portes du secondaire général, mais il arrive qu'ils n'aient pas les notes, la confiance ou les informations suffisantes pour entreprendre les parcours les plus directs. De plus, ils font face à des situations familiales compliquées, avec des parents qui même lorsqu'ils ont des aspirations élevées, ne peuvent aider et soutenir concrètement leurs enfants. Au final, c'est souvent la persévérance et la motivation des jeunes eux-mêmes, teintées par quelques interventions et soutiens externes à la famille, qui font qu'ils atteignent le niveau tertiaire général par des chemins atypiques.



#### 7.4.2. Quand les parcours atypiques vers le tertiaire général se construisent un pas après l'autre

Dans quelques cas présentés dans ce chapitre, le fait de vouloir entreprendre une maturité professionnelle suivie d'une formation tertiaire (souvent en haute école), se développe après avoir fait une première formation post-obligatoire et, quelques fois, après une première expérience de travail. Ces jeunes sont en effet déçus par le type d'emploi, d'opportunités d'emploi, de position sociale ou de tâches qu'ils pourraient avoir (à faire) s'ils arrêtent leurs études après une première formation post-obligatoire. Ils décident donc de continuer leurs études, dans un premier temps, en réalisant une maturité professionnelle, puis en atteignant une haute école (par exemple la haute école en travail social, la haute école pédagogique ou la haute école de gestion). Les aspirations scolaires élevées et les parcours post-obligatoires se construisent donc au fur et à mesure des expériences, des réussites formatives (pourquoi ne pas continuer alors qu'on a réussi jusqu'à présent) ou à la suite d'essai et de déceptions (réorientations à la suite de démotivations pour un type de formation donnée ou déceptions par rapport aux opportunités professionnelles proposées après une formation donnée).

Cette construction au fur et à mesure du parcours de formation et des aspirations élevées est flagrante dans le cas d'Erina.<sup>272</sup> Après avoir essayé de faire l'école de commerce sans trop savoir pourquoi, si ce n'est le fait que son niveau scolaire le lui permettait (au final elle n'aime pas ce qui y est enseigné), elle essaie l'ECG également sans trop savoir vers où cela mènera. Elle n'a donc pas de plan fixé à l'avance, d'objectif clairement défini. *« Je n'avais pas d'idée où j'allais. C'est vrai que même quand on m'a demandé de faire un choix entre les différentes filières à l'ECG, j'avais pas mal d'hésitations. »* Lors de la dernière année de diplôme, elle s'inscrit à la maturité post-ECG un peu par hasard, étant donné que c'est proposé. *« On nous avait proposé pendant la pause de s'inscrire enfin, de faire une pré-inscription (à la maturité ECG). Je l'avais faite en disant quitte à annuler après, ce n'est pas grave. »* Après l'obtention de la maturité spécialisée, elle décide de faire la haute école de travail social, de continuer ses études étant donné que les opportunités d'emploi ne lui semblent pas très réjouissantes. *« C'est vrai qu'en sortant de l'ECG, on n'a pas beaucoup de... pas beaucoup de portes qui s'ouvrent à nous en termes de travail. »*

Dans le cas de Per,<sup>273</sup> on observe réellement un changement de perspectives par rapport à la formation. Dans un premier temps, il entreprend un apprentissage de commerce en entreprise étant donné qu'il veut travailler et gagner de l'argent rapidement. L'argument avancé par les agents scolaires fait mouche auprès de lui. *« J'hésitais entre l'école de commerce et l'apprentissage de commerce, y avait ces deux possibilités qui s'offraient. On va dire que j'étais attiré par l'argent, je ne sais pas comment dire. Et on nous avait bien vendu l'apprentissage aussi en nous disant que voilà formation professionnelle on va trouver du travail après et je recevais un petit salaire. »* Or, lorsqu'il commence sa formation, son aspiration grandit. Il se rend compte qu'il ne peut pas se contenter des positions professionnelles proposées après l'apprentissage de commerce en entreprise. Les tâches à réaliser ainsi que la position sociale ne le contentent pas, ce n'est pas assez bien pour lui. *« Je n'arrêtais pas*

---

<sup>272</sup> Erina, femme de 24 ans, née en Suisse, naturalisée à 18 ans, vivant dans le canton de Vaud. Orientée en A (VSB), elle descend en B en 8<sup>ème</sup> année puis remonte en A en 9<sup>ème</sup> année. Elle entreprend l'école de commerce puis interrompt sa formation en 3<sup>ème</sup> année pour aller à l'ECG et obtient une maturité spécialisée post-ECG. Elle travaille un an en tant qu'assistante en crèche puis entreprend l'école de travail social.

<sup>273</sup> Per, homme de 23 ans, né en Suisse, étranger, vivant dans le canton de Genève. Orienté en B, il fait un CFC d'employé de commerce en entreprise puis il travaille et prend des cours d'anglais avant de faire une maturité professionnelle commerciale. Il entreprend finalement un bachelors à la HEG.

*les études après mon apprentissage car je ne trouvais pas super, en tout cas pas assez. À l'époque, après avoir fait l'apprentissage d'employé de commerce je ne voulais pas rester en tant que simple exécuteur de tâches, donc la solution c'était de continuer les études. (...) Je voulais avoir plus, ce n'était pas suffisant. Je ne voulais pas retrouver un poste comme ça où j'aurais eu ce genre de travail, où je dois appliquer, répondre au téléphone, contrôler les factures. C'était clair. »* Ainsi, ses parcours post-obligatoires se construisent, comme Erina le dit, par tâtonnements, par plusieurs tentatives et essais décevants qui les poussent à aller plus loin. « *Ça s'est fait en fait plutôt... plutôt à tâtons et puis... Je me suis dit "on essaye et puis, on verra ce que ça va donner".* »

Il est intéressant d'étudier les situations individuelles, familiales et institutionnelles relatives à ces cas de figure. Ces jeunes ont en général des compétences scolaires relativement élevées. Ils font face à certaines difficultés scolaires mais ils aiment étudier et aller à l'école. Ils sont orientés en A/VSB ou B/VSG ce qui leur permet d'accéder aux formations professionnelles en école, à l'école de culture générale, si ce n'est au gymnase. Les enseignants et conseillers d'orientation les soutiennent dans leur scolarité en règle générale. Ils constituent une source de soutien important pour ces jeunes (exceptions faite de certains enseignants qui, selon certains jeunes, ont porté des jugements discriminatoires et les ont rabaissés). Leurs parents ont un niveau de formation relativement élevé et des aspirations scolaires élevées pour leurs enfants. Quelques-uns ont des parents universitaires ou qui ont fait le gymnase au pays d'origine. Ils veulent, dans l'idéal que leurs enfants atteignent l'université, et si ce n'est pas le cas (ou possible), qu'ils fassent le plus haut niveau d'étude possible. Les parents sont contents lorsque les choix scolaires permettent à leurs enfants d'échapper aux positions professionnelles subalternes, non/peu qualifiées et physiquement pénibles. Per nous dit par exemple : « *Mes parents étaient assez d'accord bizarrement que je fasse un apprentissage d'employé de commerce. C'était pas un métier manuel. Je pense si je voulais faire maçon ils auraient dit non. Mais là plutôt d'accord, ils me soutenaient plutôt. Mais c'est vrai qu'ils étaient plutôt orientés à me pousser à me faire faire des études et l'apprentissage c'est pas la « voie royale » pour faire des études.* » Cependant, les parents connaissent mal le fonctionnement du système scolaire, ils ne peuvent que rarement soutenir leurs enfants dans leurs choix de formation. Ils communiquent/collaborent peu avec les agents du système scolaire et ne peuvent soutenir concrètement leurs enfants dans la réalisation des tâches scolaires. Erina joue même le rôle des parents pour ses sœurs cadettes étant donné que ces derniers ne comprennent pas comment ça marche. « *J'avais le rôle de parents pour mes sœurs par rapport à l'école surtout. J'allais aux réunions de parents quoi. J'étais un peu la traductrice entre l'école et les parents, dans les annotations, dans leur expliquer qu'est-ce que c'était, qu'est-ce qui s'était passé. (...) Ils avaient quand même pas mal de mal (avec le fonctionnement du système scolaire). Enfin, pas mal d'incompréhension, ce qui m'allait bien à moi parce que je faisais un peu ce que je voulais et ils ne comprenaient pas. Mais quand même pas mal de pression... du papa.* » Cependant, comme c'est le cas d'Erina, ces jeunes savent se débrouiller, profiter des opportunités, ne pas se contenter d'une formation ou d'un emploi qui ne les convient pas.

Le récit de Bleriana<sup>274</sup> vient étayer un peu plus ce type de parcours scolaire qui se construit au fur et à mesure des expérimentations (réussites ou déconvenues) et des opportunités scolaires et/ou professionnelles. Bleriana est née en Suisse. Son père est venu en tant que saisonnier, puis sa mère l'a rejoint. Les deux parents ont arrêté leur formation après l'école obligatoire au Kosovo et occupent des

---

<sup>274</sup> Bleriana, femme de 23 ans, née en Suisse, naturalisée à 15 ans, vivant dans le canton de Genève. Orientée en A (VSB), elle entreprend l'ECG (diplôme et maturité spécialisée) en filière sociale. Elle travaille en tant qu'assistante en crèche pendant un an et entreprend un bachelor en travail social dans une HES.

emplois non qualifiés en Suisse ce qui ne les empêche pas d'avoir des aspirations scolaires élevées pour leurs enfants. Les parents ont eu deux fils et une fille, Bleriana. Bleriana se sent à l'aise à l'école enfantine et primaire. Elle y entretient des bonnes relations avec ses camarades et ses enseignants qui la décrivent comme une pipelette. Dès le début, les mathématiques ne sont pas son point fort mais elle peut compter sur l'aide procurée par les agents scolaires lors des devoirs surveillés (elle ne demande d'ailleurs pas de l'aide à son frère aîné étant donné qu'elle fréquente les devoirs surveillés). Ses parents développent un engagement que l'on pourrait qualifier de typique des parents immigrés à capital scolaire modeste : ils poussent les enfants vers l'excellence scolaire cependant ils ne comprennent pas trop le fonctionnement du système scolaire suisse et ne peuvent aider les enfants dans la réalisation des tâches scolaires. Les parents ont envie que les enfants fassent des études mais ils délèguent toutes les responsabilités aux enfants et aux agents du système scolaire. Cela ne semble pas poser de problèmes à Bleriana, elle avance même que ça lui permet un certain degré de liberté dans l'organisation de sa vie privée et scolaire.

**Bleriana** *On a eu de la chance parce qu'en même temps nos parents ne se sont jamais mêlés de nos vies... mais ils ont toujours tenu à ce qu'on fasse des études. Ils ne se sont jamais mêlés, jamais posé de questions ou intéressaient à ce qu'on faisait mais ils voulaient qu'on reste dans les études. (...) On peut voir ça comme un avantage ou un désavantage... mais quand tes parents ne sont pas Suisses, ils connaissent pas le système ici. Donc en fait ils savent que t'es à l'école mais ils ne savent pas vraiment où t'es et ce que tu fais.*

À la fin du degré primaire, Bleriana est orientée en A (VSB) et elle choisit de faire du latin parce que c'est l'option la plus prestigieuse. Cependant, elle change en 9<sup>ème</sup> année car cela devient trop compliqué pour elle. Elle dit avoir un comportement un peu turbulent pendant cette période mais elle a tout de même des bonnes notes ce qui fait qu'elle est, selon elle, aimée par les professeurs. À la fin du cycle d'orientation, elle fait le choix du gymnase.

**Bleriana** : *Ben nous (dans la classe) c'était vite vu, on avait une idée en tête, c'était soit tu vas au collège, ou à l'école de com avec matu pro. Sinon tu te retrouves à aller à l'ECG, à l'école de com. diplôme, ou tu fais un apprentissage, c'est que t'as raté quoi.*

**Intervieweur** : *Elle venait d'où cette idée ?*

**Bleriana** : *Je ne saurais pas dire. Mais je pense que c'est les profs un peu qui poussent aussi. Je me rappellerai toujours, mon prof m'avait dit "t'as réussi, t'as eu tes notes pour aller au collège". Il m'avait dit ça (rire). C'est la voie d'or le collège, ce qui te mène directement à l'Uni, et puis... du coup ça m'a fait perdre un an. Parce que j'ai été qu'une année au collège et après je suis partie à l'ECG.*

Tout encourage donc Bleriana à continuer au gymnase. Les parents également sont favorables à cette voie. D'autres types de formation ne sont considérés ni par Bleriana, ni par ses parents. « *Il faut aller au collège. Faut aller au collège et c'est tout, parce que quand je suis partie à l'ECG ça a fait un scandale (dans la famille).* » Cependant, Bleriana n'est pas convaincue par le gymnase. Après deux, trois mois, elle se rend compte que ce n'est pas ce qu'elle veut. Elle n'aimait pas l'ambiance et elle avait des difficultés de plus en plus insurmontables en mathématiques. Elle décide donc d'interrompre la formation gymnasiale pour s'orienter vers l'ECG. Ce deuxième choix se fait un peu par élimination, par défaut, sans trop savoir ce qu'elle veut faire par la suite. À ce moment-là, elle ne sait même pas exactement vers quel type de formations et de métiers cela mène. Mais elle fait tout de même ce choix, influencée par les expériences d'amies qui ont pris ce chemin. Elle choisit de faire la matu spécialisée étant donné que c'est la suite logique, mais elle ne se voit pas encore continuer en HES. Elle fait son stage de maturité professionnelle dans un foyer pour personnes handicapées ce qui lui

plait beaucoup et lui donne déjà quelques idées de ce que la suite pourrait être. Elle rencontre plein de monde dans le domaine et veut faire une première expérience professionnelle dans un milieu similaire. Elle décide d'aller travailler en crèche et cette première expérience professionnelle est négative pour elle. Elle pense qu'elle ferait mieux de retourner aux études. À la suite de cette première expérience professionnelle décevante, faire un bachelors à la haute école en travail social apparaît comme une évidence, comme la suite logique à sa formation à l'ECG en filière sociale. Elle n'envisage pas d'atteindre l'université étant donné qu'elle n'a pas aimé le collège, qu'elle doit faire une passerelle et que l'accès à l'université n'est pas garanti. Les parents sont ravis qu'elle reprenne les études et veulent la soutenir financièrement. Elle travaille tout de même à côté de ses études en tant qu'auxiliaire en foyer ce qui lui permet de gagner de l'argent et d'acquérir une certaine expérience professionnelle.

Ainsi, on peut le voir dans le cas de Bleriana mais également dans les courts extraits des récits d'Erina et Per, que les aspirations pour atteindre le niveau tertiaire général se construisent au fur et à mesure des expérimentations, des essais, des échecs, des déceptions ou au contraire des possibilités offertes et des réussites. Le type de tâches réalisées au sein des premières formations post-obligatoires (apprentissage en école/duales ou diplômes à l'ECG) ainsi que les types de métiers proposés après ces formations ne les satisfont pas. Ainsi, ils décident de continuer les études, d'essayer autre chose. Les choix se font donc souvent « par défaut », par repli à la suite d'une tentative infructueuse, pour reprendre les termes utilisés par Jovelin (2007) qui avance que le choix du travail social fait par les descendants d'immigrés en France se fait plus par défaut que par vocation. La formation est envisagée dans ce cas comme un moyen pour prévenir le chômage et afin d'éviter la discrimination dans l'accès au marché du travail. Et il est vrai que souvent ces jeunes entreprennent une formation par défaut, sans savoir vers quoi cela mène. Ils suivent le/un groupe, une voie donnée. Mais, on pourrait également voir ce type de parcours comme des parcours de mobilité scolaire. Au lieu de se contenter d'un premier niveau de formation du secondaire II, ces jeunes entreprennent une maturité (professionnelle ou gymnasiale). Ils savent donc profiter des opportunités de formations qui s'offrent à eux afin d'atteindre un niveau scolaire supérieur et souvent réaliser leurs aspirations (partagées dans la plupart des cas par les parents) de mobilité sociale intergénérationnelle et de sortie des emplois non qualifiés physiquement épuisants occupés par les parents.



## 8. Retour sur les parcours scolaires des descendants d'immigrés albanophones d'ex-Yougoslavie.

Tout au long des chapitres de résultats quantitatifs (voir chapitre 6 à partir de la page 171) et qualitatifs (voir chapitre 7 à partir de la page 215), nous avons répondu aux différentes questions soulevées et aux hypothèses posées au sein de ce travail. Le chapitre 8 qui le conclut, revient sur la problématique, les principaux résultats, les synthétise et propose un modèle compréhensif et explicatif du rôle joué par les différentes dimensions (individuelle, familiale et institutionnelle) dans la construction des parcours scolaires des descendants d'immigrés albanophones d'ex-Yougoslavie en Suisse.

*La première hypothèse (H1)* pose la question du poids de l'origine sociale des différentes catégories migratoires considérées dans cette étude, soit est-ce qu'à origine sociale égale des inégalités de parcours scolaires persistent ou non ? On y répond à la page 330 du chapitre 8.1.

*La deuxième hypothèse (H2)* s'intéresse au rôle joué par l'organisation du système de formation et par leurs agents dans la formation des inégalités de parcours scolaires, soit est-ce que la dimension institutionnelle (l'orientation institutionnelle et informelle et les pratiques des agents scolaires) participe à la formation des inégalités ? La réponse à cette hypothèse est développée dans la partie 8.3.3 à la page 349.

*La dernière hypothèse (H3)* questionne les effets d'interactions qui se jouent entre l'individu, la sphère familiale et la sphère institutionnelle (y inclus les agents scolaires), ainsi que l'impact de ces interactions ou configurations spécifiques sur les choix et sur les parcours de formations. L'hypothèse avance que lorsqu'il y a une divergence, lorsque les objectifs de formations et les actions ne s'alignent pas, les choix de formations aux moments de bifurcations sont plus compliqués à prendre et les risques de réorientations sont plus élevés. Nous répondons à cette hypothèse dans le chapitre 8.3.4 aux pages 351 et suivantes.

### 8.1. Synthèse des résultats quantitatifs

Les résultats basés sur l'enquête longitudinale TREE mettent en avant deux situations distinctes, soit 1) les inégalités de répartitions réellement observées selon l'origine migratoire des jeunes en Suisse, et 2) la répartition au sein de la typologie des parcours scolaires selon l'origine migratoire, toutes choses égales par ailleurs (soit lorsque l'on contrôle un certain nombre important de variables, relatives aux dimensions individuelles, familiales et institutionnelles). L'étude de ces deux situations distinctes répond à la question « comment sont les parcours scolaires post-obligatoires selon l'origine migratoire en Suisse » et permet également d'identifier les principales caractéristiques qui induisent ces différences.

1) Dans la partie 6 (à partir de la page 171), nous nous intéressons aussi bien à la répartition selon l'origine migratoire au sein des filières du secondaire I, aux parcours scolaires post-obligatoires et au niveau de formation atteint sept années après la fin de la scolarité obligatoire. On observe qu'une majorité des descendants d'immigrés d'ex-Yougoslavie fréquente la filière à exigences basiques du secondaire I (environ 60% alors que c'est le cas de 20% des natifs et de 35 à 45% des descendants d'immigrés italiens, espagnols, portugais et turcs). Les inégalités scolaires sont donc visibles et importantes dès la première orientation faite par le système scolaire. Ensuite, on observe que, par

rapport aux natifs, les jeunes originaires d'ex-Yougoslavie empruntent davantage des parcours de formations professionnels discontinus, ponctués de solutions transitoires ou de périodes d'inactivité, et, dans une moindre mesure, les parcours de formations générales et tertiaires. Ici, nous observons des cheminements ou canaux institutionnalisés (Heckhausen & Buchmann, 2018) ou un *path dependency* (Bernardi et al., 2018) marqué entre la première orientation et les parcours post-obligatoires empruntés. Sept années après la fin de l'école obligatoire, les inégalités d'accès aux diplômes sont flagrantes. Environ un ex-Yougoslave sur trois n'a pas obtenu de diplôme alors que c'est seulement le cas d'un jeune natif sur dix et d'un jeune italien, espagnol, portugais ou turc sur cinq. Ces résultats sont en adéquation avec les études précédentes sur les inégalités scolaires (Bolzman et al., 2003; Fibbi et al., 2005, 2015, 2015; Hupka & Stalder, 2011; Schnell & Fibbi, 2015; Wolter & Zumbuehl, 2017) et sur l'existence d'un « educational gap » (Contini & Azzolini, 2015; Krause, Rinne, & Schüller, 2014; OECD, 2010a). Cependant, nous allons au-delà par l'étude des parcours scolaires et par l'exploitation des données longitudinales. Nous montrons, à l'égal d'autres études récentes (Babel, 2016; Glauser, 2019; Laganà & Babel, 2018; Laganà et al., 2014), que les descendants d'immigrés, et d'autant plus ceux originaires d'ex-Yougoslavie, empruntent des parcours scolaires professionnels et discontinus menant davantage vers la non-certification (ou une certification plus tardive). Ces différences viennent confirmer notre volonté d'étudier séparément (lorsque ceci est possible) la deuxième génération d'ex-Yougoslavie qui se trouve (pour une partie importante d'entre eux) dans une situation scolaire extrêmement précaire en Suisse, de celles du Portugal et de Turquie.

2) *L'identification des principaux déterminants des trajectoires empruntées (2<sup>ème</sup> axe de recherche) et leur contrôle statistique au sein de modèles de régressions multivariées permettent de réfuter la première hypothèse (H1). L'origine sociale n'explique pas entièrement les différences de parcours scolaires post-obligatoires étant donné qu'à origine sociale égale, les descendants d'immigrés d'ex-Yougoslavie n'empruntent pas dans des proportions semblables les différents types de parcours scolaires que les natifs.* Le lien entre origine sociale et situation scolaire est avéré dans notre cas mais des inégalités persistent dans quelques cas de figure. À origine sociale égale, les descendants d'immigrés d'ex-Yougoslavie fréquentent moins par rapport aux natifs les parcours professionnels et généraux continus et sont surreprésentés au sein des parcours professionnels discontinus et problématiques.

Comme l'affirme Glauser (2018), il faut considérer l'origine sociale mais également le type de filière du secondaire I fréquentée dans l'explication des inégalités de parcours au secondaire II selon l'origine migratoire. Plusieurs études viennent corroborer l'idée que le système de formation suisse joue un rôle important dans le développement des inégalités scolaires et de la reproduction sociale (Buchmann et al., 2016; Charmillot, 2015; Falcon & Joye, 2015; Felouzis & Charmillot, 2013; Felouzis et al., 2016; Hupka & Stalder, 2011; Meyer, 2015; OECD, 2009; Pfeffer, 2008). Il est donc intéressant d'évaluer la situation à filière du secondaire I égale et de comprendre davantage comment l'orientation au sein des filières modèle les parcours ultérieurs (ce que nous faisons également par l'analyse des entretiens qualitatifs). Au sein des autres modèles multivariés que nous développons et qui incluent, entre autres, le type de filière du secondaire I et les compétences scolaires à la fin de la scolarité obligatoire, on remarque une polarisation des parcours scolaires. À l'égal de Zimmermann (2019) en Allemagne, nous observons chez les descendants d'immigrés d'ex-Yougoslavie une plus grande propension d'emprunter la « voie royale » qui mène vers l'université, une moindre propension à emprunter les parcours continus de formation professionnelle et une plus grande propension de cheminer dans les parcours discontinus qui mènent davantage vers une non-certification. Toutes choses égales par ailleurs, les descendants d'immigrés réussissent mieux que les natifs dans les

parcours de formations générales alors que c'est le contraire qui se produit dans les parcours de formations professionnelles.

Ainsi, les inégalités de parcours scolaires existent (dans la réalité descriptive, sans contrôle statistique) et persisteraient même dans le cas hypothétique d'une égalisation des compétences scolaires, de la fréquentation des filières du secondaire I et de l'origine sociale. Des pistes d'explications du désavantage, ou d'une situation délicate, des descendants d'immigrés d'ex-Yougoslavie lors de parcours de formations professionnelles peuvent être avancées. La notion de discrimination institutionnelle est particulièrement pertinente ici tant les diverses étapes et processus de sélection institutionnelle portent préjudice aux opportunités de formation et aux chances de réussites scolaires. Certains processus et fonctionnements institutionnels ont comme conséquence collatérale (involontaire et indirecte) la relégation de certains groupes d'origine immigrée. On retrouve, par exemple, une orientation massive des jeunes d'ex-Yougoslavie au sein des filières du secondaire I qui limitent l'accès aux formations générales, une discrimination envers les jeunes d'origine albanaise lors de la recherche de places d'apprentissages qui les pousse vers des métiers moins intéressants (Imdorf, 2007b), une discrimination lors de l'entrée sur le marché du travail (Fibbi et al., 2006, 2003; Zschirnt & Fibbi, 2019), ou encore des aspirations élevées irréalistes ou qui sont difficilement soutenables étant donné les ressources familiales limitées et le manque d'information, de capital social (Luthra, 2010). Ces premiers résultats quantitatifs confirment donc l'importance des trois types de caractéristiques sur les parcours scolaires des jeunes en Suisse et sur la formation des inégalités selon l'origine migratoire : des caractéristiques individuelles, telles que le genre et les compétences scolaires ; des caractéristiques familiales, telles que l'origine sociale ; et des caractéristiques institutionnelles/spatiales, telles que la sélection précoce au sein des filières hiérarchisées ou les différences structurelles entre les régions suisses.

## **8.2. Synthèse des résultats qualitatifs**

Les résultats basés sur les entretiens qualitatifs permettent d'étudier de manière détaillée le rôle joué par les configurations individuelles, familiales et institutionnelles/structurelles sur les parcours scolaires des descendants d'immigrés albanophones d'ex-Yougoslavie. Cette deuxième partie de la thèse répond au deuxième axe de la problématique qui permet d'identifier les raisons et mécanismes sous-jacents à la fréquentation des parcours scolaires post-obligatoires. Nous avons ici effectué un regroupement afin de conserver quatre types de parcours scolaires du post-obligatoire, soit (1) les parcours continus de formation professionnelle, (2) les parcours discontinus de formation professionnelle, (3) les parcours de formations générales du secondaire II et du tertiaire et, (4) les parcours atypiques qui mènent vers le tertiaire général. Au sein de chacun de ces quatre types de parcours scolaires, nous avons identifié plusieurs configurations distinctes qui influencent les choix lors de moments de transition et donc, dans une certaine mesure, la construction des parcours scolaires des descendants d'immigrés albanophones d'ex-Yougoslavie dans les cantons de Genève et Vaud.

### **8.2.1. Les parcours de formations professionnelles**

Trois configurations des dimensions individuelles, familiales et institutionnelles distinctes sont identifiées chez les jeunes qui empruntent un parcours continu de formation professionnelle puis d'emploi. On y observe des compétences scolaires et des aspirations variables (entre vouloir réussir par l'école et se désinvestir de l'école) au niveau des individus. Les parents ont généralement un capital culturel et économique restreint mais, malgré l'impossibilité de soutenir concrètement leurs enfants,



ils aspirent à leur réussite scolaire ou professionnelle/économique. Finalement, selon les compétences scolaires de chacun, on retrouve aussi bien des orientations en A/VSB, et des encouragements à continuer vers des formations professionnelles ou générales valorisées, que des orientations en C/VSO qui limitent les opportunités et orientent vers les formations professionnelles duales et peu valorisées.

### ***Un investissement modéré à l'école***

Une partie des jeunes (voir partie 7.1.1 à la page 224) fait preuve d'un investissement modéré à l'école, a des aspirations post-obligatoires hésitantes et choisit le type de formation professionnel en étant très influencé, directement ou indirectement, par les membres de la famille (parents, fratrie, cousins, etc.), par l'orientation au sein des filières du secondaire I et par les choix faits par les amis. Les parents ont généralement un capital culturel modeste<sup>275</sup> et occupent une position sociale modeste en Suisse ce qui ne les empêche pas de transmettre à leurs enfants l'importance de la réussite scolaire, du devoir d'atteindre le plus haut niveau de formation possible selon leurs capacités. Dès le début de la scolarité, les enfants font face à certaines difficultés comme par exemple l'apprentissage du français lors de la première année. De plus, les parents ne peuvent que rarement soutenir leurs enfants dans la réalisation des tâches scolaires et lors des choix de formation étant donné leur niveau scolaire, leur maîtrise du français limitées et leur connaissance incomplète (si ce n'est leur incompréhension quelques fois) du fonctionnement du système scolaire suisse. Les relations parents-enseignants sont sommaires et existent grâce aux enfants qui souvent jouent le rôle d'interprète. Les premières difficultés scolaires sont perceptibles et certains enfants redoublent une année pendant l'école primaire. À la fin du degré primaire, ils sont majoritairement orientés en B/VSG ce qui ne leur pose pas de problème car ils s'y sentent à leur place. En effet, ils n'envisagent pas d'entreprendre de longues études. Ils semblent donc accepter de jouer au jeu de la sélection scolaire dans le but d'obtenir un diplôme de niveau intermédiaire, soit entre les formations professionnelles manuelles et peu exigeantes et les formations générales très exigeantes. Ils veulent entreprendre une formation professionnalisante et relativement courte sans trop savoir précisément laquelle. Dans ces récits, on retrouve d'ailleurs assez clairement l'idée de normes scolaires relatives à leur filière (B/VSG), transmise et reproduite aussi bien par institutionnalisation formelle (par les conditions d'accès formelles aux formations post-obligatoires), par les pratiques des agents scolaires (qui désirent en général limiter les orientations « farfelues » qui s'éloignent de la norme scolaire sexuée), que par les élèves eux-mêmes (en s'influençant mutuellement). Le choix précis de formation (le métier ou type d'apprentissage) se fait souvent sous l'influence des amis, des membres de la fratrie ou des cousins (souvent du même sexe) qui ont trouvé une place, une voie à emprunter et qui peuvent transmettre des informations précieuses. Chez certains, des réorientations s'opèrent après une première tentative de formation (souvent à la suite d'une démotivation ou de difficultés scolaires) étant donné que les choix de la formation se font un peu par hasard, sans grande conviction.

### ***S'en sortir par l'école***

Dans d'autres cas (voir partie 7.1.2 à la page 241), les jeunes ont davantage de facilité à l'école, ils sont orientés en A et ils adoptent le projet de mobilité sociale de leurs parents. Comme dans les cas précédents, ils font face à certains obstacles, mais ils prennent en main leur destin scolaire. Très tôt, ils se retrouvent à effectuer les tâches scolaires seuls cependant ils s'auto-responsabilisent et

---

<sup>275</sup> Soit le fait d'avoir des parents n'ayant pas fait de formation générale du secondaire II ou du tertiaire. Cette tendance s'observe aussi bien dans l'échantillon qualitatif que quantitatif.

s'investissent. Le fait qu'ils prennent leur destin scolaire en main n'est pas indépendant du fait qu'ils ont développé des responsabilités accrues au sein de la famille (administratives ou relatives aux cadets), du fait qu'ils ont dû se débrouiller seuls, du fait également qu'ils ont dû faire face à des difficultés importantes (tel un capital scolaire et linguistique limité des parents) et une certaine instabilité/précarité statutaire pendant une partie de leur parcours de vie en Suisse. Les parents, qui ont un niveau de formation modeste, se battent pour rester en Suisse et transmettent leur volonté de réussite scolaire et sociale à la génération suivante (à défaut de les soutenir concrètement). Malgré une situation familiale marquée par des défis et des manquements, les enfants ont développé certaines capacités (s'auto-discipliner) ou valeurs (la débrouillardise, la persévérance, l'école comme un moyen de réussir, etc.) qui font qu'ils s'investissent beaucoup dans la réalisation des tâches scolaires. À la fin de l'école primaire, ils sont orientés en A/VSB et sont alors « naturellement » encouragés à continuer vers des études au sommet de la hiérarchie des formations (le gymnase et les formations professionnelles commerciales). À ce moment-là, aussi bien les jeunes, les parents que les agents du système scolaire pointent vers la même direction, dans une synergie. Les choix de formation post-obligatoires vont quasiment de soi (le sommet de la hiérarchie des formations professionnelles) et les jeunes utilisent leurs compétences acquises (la débrouillardise, la persévérance, etc.) afin d'acquérir les informations et les soutiens nécessaires. Ils sont donc des acteurs centraux dans la définition de leur choix de formation (qu'ils arrivent clairement à expliciter) et dans la réalisation de ces choix. Au final, les aspirations parentales élevées, les projets de mobilité sociale, les conditions de vie des familles en Suisse caractérisées par l'instabilité et l'insécurité, couplées avec une responsabilisation précoce des jeunes semblent produire chez eux une certaine volonté et force de caractère (qui leur permet d'affirmer leurs choix face aux orientations contraires), des compétences spécifiques (l'autonomie, la débrouillardise, la recherche d'information nécessaire, se créer des opportunités), une motivation et des stratégies proactives (recherche d'information et de soutien) qui font qu'ils investissent dans la formation professionnelle valorisée (par exemple les apprentissages de commerce qui ouvrent éventuellement la voie vers la maturité professionnelle et les formations tertiaires).

### ***Le désinvestissement scolaire***

Finalement, on observe un troisième cas de figure chez une partie de ceux qui empruntent un parcours de formations professionnels continus (voir partie 7.1.3 à la page 251). Certains jeunes ont des mauvaises notes, ils se désinvestissent très tôt de l'école et développent ce que l'on pourrait qualifier d'une culture « anti-scolaire ». Ces jeunes ne désirent pas participer (ou le moins possible) au jeu scolaire duquel ils sortiraient vaincus. Ils sont d'ailleurs orientés au sein de la filière à exigences de base (C/VSO) qui ne permet l'accès qu'aux apprentissages en formation duale. Ils ressentent alors le besoin de travailler rapidement, de gagner de l'argent afin d'être indépendant ou afin de participer au budget familial. Les parents ont un niveau de formation très bas et occupent généralement des positions professionnelles subalternes. Les situations de vie familiales sont marquées par la précarité économique, par les problèmes de santé des parents et par un soutien parental quasi inexistant. Contrairement aux cas précédents, la notion de la réussite ne passe pas nécessairement par l'acquisition du plus haut diplôme possible mais par le fait de gagner sa vie le mieux possible, par le fait d'atteindre le statut professionnel d'indépendant (de ne pas avoir de patron), par le fait de pouvoir aider financièrement sa famille (afin de ne plus être un poids économique ou afin de contribuer à des projets d'achats de maison au pays d'origine). Les parents et leurs enfants valorisent le « vrai » travail, soit le travail physique, manuel, d'ouvrier qui fait vivre la famille par la sueur de son front en quelques

sortes. Parallèlement, les récits de ces jeunes tendent à montrer qu'une orientation en C constitue une déqualification scolaire, ou une institutionnalisation d'une déqualification préalable, qui contribue au désinvestissement, à l'abandon de la motivation pour les tâches scolaires, au développement de comportements inadaptés et de réactions anti-scolaires. Ceci s'effectue par les incitations des agents scolaires à rechercher des places d'apprentissages dévalorisées (cependant probablement les seules accessibles pour eux) et qui requièrent le moins de compétences scolaires (ce qui dévalorise probablement l'élève, ses capacités, son estime de soi). De plus, le regroupement des élèves à compétences scolaires faibles crée des dynamiques de groupes néfastes de renforcement mutuels des comportements anti-scolaires et du désinvestissement.

## **8.2.2. Les parcours discontinus de formations professionnelles**

L'analyse des récits des jeunes permet d'identifier plusieurs configurations et raisons qui font qu'ils ont des parcours de formations professionnelles discontinus, ponctués de solutions transitoires. Les solutions transitoires revêtent différentes fonctions selon le cas, soit des fonctions de rattrapage scolaire, d'attente et d'orientation ou de mobilité scolaire. Toutefois, les cas étudiés aux parcours professionnels discontinus peuvent être situés au sein de la typologie présentée dans les paragraphes précédents. Il est intéressant de noter que les solutions transitoires touchent davantage les jeunes qui rencontrent des difficultés scolaires et ayant donc été orientés au sein des filières à exigences basses ou étendues.

### ***La solution transitoire comme rattrapage scolaire***

Dans un premier cas de figure (voir la partie 7.2.1 à la page 266), la solution transitoire a une fonction de rattrapage scolaire et d'encadrement spécifique lorsque le jeune a eu une première partie de parcours scolaire chaotique (par exemple d'arrêts précoces de la formation obligatoire), marquée par de multiples obstacles et difficultés (des difficultés scolaires, un mauvais comportement, un appui familial limité tout au long de la scolarité, une situation familiale marquée par la vulnérabilité économique, de santé, statutaire, des opportunités de formations post-obligatoires limitées, etc.). Ces jeunes finissent la scolarité obligatoire avec des compétences insuffisantes. Ils ne peuvent donc pas entreprendre directement de formation en école étant donné qu'ils n'ont pas les notes pour y accéder et n'ont pas trouvé (ou cherché) de place d'apprentissage en entreprise. Ainsi, l'année de solution transitoire permet de se mettre à niveau et d'accéder à un encadrement adéquat afin de pouvoir trouver une place d'apprentissage. Nous observons que les solutions transitoires qui sont entreprises à la suite d'un échec scolaire et dans le but de rattraper un retard scolaire peuvent fonctionner (apporter le temps et les ressources nécessaires afin de trouver une place d'apprentissage) et être adaptées aux besoins de certains ou au contraire être inadaptées (en créant de mauvaises dynamiques au sein des classes) et ne pas apporter le soutien et les ressources nécessaires. Ce dernier cas de figure est observé également lorsque le jeune a développé un comportement anti-scolaire et ne veut rien savoir d'un encadrement qui s'apparente trop à l'école.

### ***La solution transitoire comme lieu d'orientation***

Dans un deuxième cas de figure (voir la partie 7.2.2 à la page 272), les solutions transitoires ont une fonction de salle d'attente ou de lieu d'orientation. Elles permettent de bénéficier d'un laps de temps supplémentaire afin de construire ou d'adapter les aspirations scolaires des jeunes par la mise en place d'un encadrement adéquat et afin de prodiguer les soutiens nécessaires. On retrouve ici

des jeunes (souvent à compétences scolaires basses et orientés en B/VSG ou C/VSO) qui n'ont pas de projet de formation clairement défini et/ou qui n'ont pas pu trouver une place d'apprentissage pendant la dernière année de la scolarité obligatoire. Quelques fois, certains élèves se retrouvent en solution transitoire à la suite d'un « accident » de parcours (par exemple, ils n'obtiennent pas les notes nécessaires pour accéder au gymnase à la dernière minute et se retrouvent sans autre alternative, ou car ils ont été refusés aux rares places auxquelles ils avaient postulé). De plus, alors que les parents encouragent souvent leurs enfants à continuer les études (en école), il est rare qu'ils sachent comment fonctionne le marché de l'apprentissage dual et qu'ils puissent soutenir et aider concrètement leurs enfants étant donné leur capital linguistique et réseau social (connaissance des entreprises formatrices) limités.

### ***Les solutions transitoires comme un moyen de promotion scolaire***

Dans un dernier cas de figure (voir la partie 7.2.3 à la page 278), les jeunes entreprennent des solutions transitoires qui permettent d'obtenir une équivalence de diplôme de formation obligatoire d'une filière supérieure, ce qui leur ouvre les portes de formations plus exigeantes (apprentissage duals, en école ou formations générales). Ces solutions transitoires vont donc dans le sens d'une « mobilité scolaire ascendante », elles permettent d'atteindre des formations professionnelles en écoles ou générales mais également de dépasser certaines barrières formelles et informelles auxquelles ces jeunes se sont confrontés (telles les règles d'accès aux formations ou la discrimination subie selon le statut juridique ou la filière de formation). On observe chez les jeunes qui les entreprennent (et leur famille souvent) une volonté marquée et importante de réussite scolaire (ce qui les démarque des autres jeunes qui entreprennent des formations professionnelles). Ils ont non seulement des notes suffisamment élevées pour accéder aux passerelles mais ils choisissent volontairement de suivre ce chemin afin de réussir (selon leur propre définition), d'atteindre une formation plus élevée par rapport à celle directement atteignable. On observe également une volonté individuelle de faire face à des situations de vie difficiles et de surmonter les divers obstacles qui se dressent et se cumulent tout au long de leur parcours. Ils semblent faire preuve d'une plus grande capacité de résilience, d'une plus grande efficacité dans la recherche et dans l'« utilisation » de soutiens (familiaux et institutionnels) et de ressources nécessaires à la réalisation de leur mobilité scolaire ascendante.

### **8.2.3. La « voie royale »**

On observe que la première partie du parcours scolaire des jeunes qui empruntent la « voie royale » (soit le gymnase suivi directement de l'université ; voir la partie 7.3 à la page 288) est souvent « un long fleuve tranquille ». Les jeunes ont une certaine facilité d'apprentissage, ils ont un comportement scolaire et veulent faire de longues études. Les parents ont un capital culturel/humain élevé, ils ont des aspirations très élevées pour leurs enfants, ils les soutiennent et développent de multiples stratégies afin de combler leurs lacunes. Par exemple, ils refusent souvent que les enfants travaillent, ils font appels aux soutiens étatiques tels que les bourses d'études et se débrouillent d'une autre façon afin que leurs enfants se focalisent sur les études. Les professeurs soutiennent et encouragent ces jeunes qui sont par la suite orientés au sein de la filière pré-gymnasiale du secondaire I et « poussés » vers le gymnase et l'université. La situation de synergie des aspirations et actions entreprises par les différents acteurs (les jeunes, leur famille et les agents du système scolaire) les prédispose et les place dans une situation optimale à la réalisation de longues études. Leur choix de

formation post-obligatoire (le gymnase) se fait par la suite de manière assez « naturelle », cela semble aller de soi. Cependant, on observe quelques différences dans la construction des choix de formations.

### ***Une vocation universitaire précoce***

Dans un premier cas de figure (voir la partie 7.3.2 à la page 296), les aspirations des jeunes pour des domaines universitaires précis se développent très tôt sous l'influence familiale, soit des parents et de la fratrie. Certains parents transmettent à leurs enfants leur vocation pour une discipline universitaire par un processus de socialisation à un domaine précis. Dans ces cas, souvent les parents n'ont pas eu l'occasion de finaliser leur formation universitaire ou d'en faire leur métier en Suisse et reportent leurs désirs et vocations à la génération suivante. Quelques fois, les parents motivent également très tôt leurs enfants à réaliser des formations universitaires qui leur permettent au final de faire face, de s'armer face à des situations difficiles vécues par la famille (vulnérabilité juridique et problèmes de santé). Quelques fois, les parcours scolaires des aînés constituent également des exemples à suivre qui forgent les aspirations et orientent les choix lors des moments de bifurcation. Les aînés peuvent dans ces cas transmettre des informations utiles aux processus de choix de formation.

### ***La suite logique***

Dans un deuxième cas de figure (voir la partie 7.3.3 à la page 301), les jeunes veulent faire de longues études, ce qui importe c'est d'atteindre l'université, mais ils ne développent pas d'aspirations précises de manière précoce. Les parents veulent qu'ils aillent à l'université sans orienter vers un domaine particulier. En accord avec leurs capacités, leurs aspirations et celles de leurs parents, ces jeunes suivent le chemin tracé pour eux, pour les élèves de la filière pré-gymnasiale, par l'institution scolaire et par l'orientation des agents scolaires. Le fait d'emprunter la « voie royale » est davantage le résultat des mécanismes institutionnels d'orientation et des normes scolaires de transition (sélection au sein de la filière pré-gymnasiale ayant comme débouchée « naturelle » le gymnase, orientations des agents scolaires vers le gymnase, ou encore le fait de suivre le groupe de pairs, les camarades de classe dont le niveau de compétence scolaire et les destinées scolaires sont largement homogénéisés par l'orientation au sein de la filière A). Alors que le choix du gymnase, et par la suite de l'université, semble aller de soi selon eux, ils n'arrivent néanmoins que rarement à l'expliquer, à argumenter les causes de leurs choix si ce n'est par le fait d'emprunter la suite logique. Les choix de formation se font davantage pas à pas, une étape après l'autre, en suivant souvent les débouchées « naturelles », la suite logique, la norme scolaire.

## **8.2.4. Les parcours atypiques du tertiaire général**

Les jeunes aux parcours atypiques qui mènent vers le tertiaire général (voir la partie 7.4 à la page 313) obtiennent généralement des maturités gymnasiales, spécialisées ou professionnelles ce qui leur permet d'atteindre les formations générales du niveau tertiaires (HES/HEP ou l'université). Généralement, ils ont des notes suffisantes pour être orientés en filière à exigences pré-gymnasiales ou étendues. Les parents ont un niveau de formation relativement élevé mais une position professionnelle au bas de l'échelle sociale. On observe toutefois deux types de constructions de ses parcours discontinus, soit la réalisation d'aspirations précoces élevées par un chemin détourné (autre que la « voie royale ») à la suite d'un échec, et, au contraire, la construction des aspirations élevées avec le temps, à la suite de l'obtention d'un premier diplôme.

### ***Réaliser des aspirations scolaires élevées par un chemin détourné***

Dans le premier cas de figure, les jeunes ont des aspirations élevées (de niveau tertiaire général) et relativement précises très tôt dans leur parcours. Cependant, ils font face à des situations familiales compliquées, avec des parents qui même lorsqu'ils ont des aspirations élevées, ne peuvent aider et soutenir concrètement leurs enfants. Les situations et/ou les relations familiales sont quelques fois compliquées (les jeunes sont tiraillés entre les aspirations des parents et la leur) et cela a un impact sur les parcours scolaires, sur un accident de parcours à un moment important de la scolarité ou sur le fait de choisir une formation pour les parents plutôt que pour soi. Les performances scolaires sont quelques fois limitées, la confiance ou les informations insuffisantes pour entreprendre les parcours les plus directs. Dans ces cas, les jeunes sont souvent amenés à réévaluer leurs plans et décident d'emprunter des chemins détournés vers le tertiaire général et afin de réaliser leurs aspirations élevées. C'est souvent la persévérance et la motivation des jeunes eux-mêmes, teintées par quelques interventions et soutiens externes à la famille, qui font qu'ils réussissent leurs plans réévalués.

### ***Une construction étape par étape***

Dans le deuxième cas de figure, les aspirations scolaires des jeunes pour la réalisation d'une maturité et d'une formation du tertiaire générale se développent en cours de route, après avoir fait une première formation post-obligatoire et, quelques fois, après une première expérience de travail. Le type de postes et de tâches professionnelles, la position sociale relatifs à leur première formation ne les convainquent pas. De plus, un premier succès de formation post-obligatoire les motive à continuer en réalisant une maturité professionnelle, puis en atteignant une haute école. Les aspirations scolaires élevées et les parcours post-obligatoires se construisent donc au fur et à mesure des expériences, des réussites formatives ou à la suite de déceptions professionnelles, de perspectives d'évolution insatisfaisantes. Ces jeunes savent profiter des opportunités de formations qui s'offrent à eux afin d'atteindre un niveau scolaire supérieur et souvent afin de réaliser leurs aspirations, et celles de leurs parents, de mobilité sociale intergénérationnelle, de sortie des emplois non qualifiés occupés par les parents. Les encouragements des parents, qui ont souvent un niveau de formation élevé acquis au pays d'origine, n'y sont pas pour rien dans la réussite d'une formation tertiaire.

## **8.3. Un modèle compréhensif et explicatif des parcours scolaires**

La partie précédente résume les principaux résultats quantitatifs et qualitatifs. Ces résultats intègrent les trois axes du parcours de vie (le temps, les dimensions d'interdépendances et les domaines de la vie ; Bernardi et al., 2018) et permettent d'identifier certaines variables centrales qui expliquent les inégalités de parcours scolaires (dans la partie quantitative) et certaines tendances de configurations des trois dimensions observées (dans la partie qualitative). Ce chapitre permet de revenir sur les déterminants des parcours scolaires des descendants d'immigrés albanophones d'ex-Yougoslavie, qui constituent notre cas d'étude, par une approche dimensionnelle (aux niveaux de l'individu, de la famille et des institutions) puis inter-dimensionnelle, dans l'étude des interdépendances, des effets de l'alignement, de la concordance, de la synergie entre les dimensions ou, au contraire, dans leurs discordances et oppositions. Nous développons un modèle compréhensif et explicatif des parcours de formations, qui est constitué de tendances générales pour les dimensions individuelles, familiales et institutionnelles. Ce sont donc des situations types qui ne reflètent pas nécessairement la complexité de chaque situation individuelle et les variations perceptibles dans le temps, tout au long des parcours. Cependant, il est évident qu'au sein de chaque parcours de

formation, par exemple, le niveau d'aspirations, d'encouragements et de soutien des professeurs peuvent évoluer, changer selon le moment du parcours scolaire observé. Il peut également varier à un moment donné, par exemple si certains professeurs encouragent alors que d'autres peuvent décourager.

Ce modèle est construit sur la base de données récoltées au niveau national pour les parcours scolaires et dans deux cantons pour les entretiens qualitatifs. Ceci crée quelques limites. En effet, les contextes et institutions scolaires et plus largement sociétaux divergent entre les cantons et les régions linguistiques. Par exemple, les cantons de Genève et Vaud sont considérés comme étant relativement peu sélectif par rapport à la moyenne nationale. De plus, les opportunités de formation (et d'emploi) varient grandement selon si l'on s'intéresse à des cantons ruraux ou urbains. Dans les cantons romands, l'apprentissage dual est moins fréquenté et le gymnase bien plus fréquenté que dans les cantons alémaniques. Dans les cantons alémaniques, les apprentissages occupent une place bien plus importante et les élèves à compétences scolaires élevées ne se détournent pas de ces débouchés scolaires. Les budgets scolaires alloués aux différentes mesures transitoires et de soutien aux élèves en difficultés ou qui présentent des caractéristiques spécifiques (par exemple les allophones) diffèrent également entre les cantons. De plus, les participants aux entretiens qualitatifs ont traversé les divers chemins du système scolaire quelques années plus tard par rapport aux participants de TREE. Ces derniers ont probablement plus fait face à une pénurie des places d'apprentissage en entreprise présente à cette époque. Au vu de ces limites, on peut se poser la question de la généralisation de ce modèle. Les tendances relatives à la dimension institutionnelle sont probablement celles qui sont sujettes au plus de réserves. Mais on peut estimer que le modèle peut être pertinent tant que l'on se situe dans un canton, ou pays, qui sélectionne au sein de filières hiérarchisées (ce n'est pas le cas du Tessin par exemple). Au sein des cantons et pays qui sélectionnent plus tardivement, les logiques et les mécanismes de reproductions diffèrent très probablement. Concernant les dimensions individuelles et familiales, on estime que ces logiques peuvent être transposables au niveau national et international (avec certaines variations liées aux contextes institutionnels et sociétaux). Le modèle présente des tendances et des types de logiques et d'actions relatives aux différentes dimensions qu'il serait intéressant de tester et de comparer au sein de contextes nationaux et cantonaux différents et au sein de populations distinctes. Étant donné que la partie qualitative de ce travail ne dispose pas de groupe de comparaison, nous ne pouvons malheureusement pas tester si ces tendances et mécanismes se retrouvent au sein d'autres populations (natives incluses). Nous faisons cependant l'hypothèse que c'est le cas, dans leur grande majorité. Ce n'est pas parce qu'un enfant orienté au sein de la filière préprofessionnelle est de parents suisses qu'on va l'encourager à aller vers le gymnase. Dans son ensemble, l'organisation du système scolaire influence (quasiment) par les mêmes mécanismes les jeunes de diverses origines. On le voit au sein de nos résultats, ce n'est pas le fait d'être d'une ou l'autre origine migratoire qui provoque majoritairement la différence. Ce sont davantage les diverses caractéristiques qui se cachent derrière l'origine migratoire. Il n'y a que peu de cas où les jeunes d'ex-Yougoslavie sont directement discriminés pour leur origine migratoire et par des mécanismes spécifiques (c'est le cas par exemple lors de la recherche de places d'apprentissage en entreprise). Finalement, la comparaison avec d'autres travaux empiriques et qualitatifs mettent à jour certaines tendances et logiques similaires. C'est le cas par exemple pour les stratégies de désinvestissement scolaire et de culture « anti-école » observées déjà dans les années septante par Willis (1977) et réinterprétées sous des formes plus modernes dans les contextes français (Palheta, 2012) et suisses romands (Delay, 2018a). Ceci nous laisse penser que le modèle introduit ici peut être transposé (et adapté quelque peu) dans d'autres contextes socio-historiques et pour d'autres

populations. On peut en tout état de cause affirmer sa validité en Suisse et probablement aussi dans d'autres systèmes scolaires à sélection précoce (avec quelques adaptations nécessaires).

La Figure 30 introduit le modèle compréhensif et explicatif des parcours scolaires. Ici, nous retrouvons trois différents niveaux relatifs aux trois dimensions individuelles, familiales et institutionnelles. Nous nous intéressons à la dimension individuelle principalement par l'observation à différents moments du parcours (a) des performances scolaires (auto-déclarées et selon l'orientation au sein des filières du secondaire I), (b) des aspirations scolaires et professionnelles, (c) des opinions, des valeurs relatives à l'école et d) de l'investissement scolaire. Pour la sphère familiale, nous résumons (a) les aspirations des parents et d'autres membres de la famille pour les jeunes, (b) le soutien issu de la sphère familiale, (c) les stratégies mises en place au sein de la famille et (d) les conditions de vie et l'origine sociale des parents. Concernant la dimension institutionnelle, nous focalisons notre attention sur (a) l'effet de la sélection au sein des filières, (b) l'influence des enseignants et autres acteurs institutionnels, et (c) la norme scolaire. Les couleurs similaires (représentées en ligne au sein de la Figure 30) permettent d'illustrer le fait que dans la majorité des cas les trois dimensions ont un niveau similaire (et donc s'alignent). Cependant, il se peut que les niveaux des trois dimensions diffèrent également dans certains cas ou à certains moments des parcours scolaires. Sur la partie à droite du modèle, nous retrouvons les différentes typologies situées selon les niveaux des différentes dimensions. Certains types de parcours et de configurations de la typologie qualitative se retrouvent à cheval entre plusieurs niveaux (cela est représenté par des accolades ; par exemple, le type « s'en sortir par l'école » se retrouve aux niveaux élevés et intermédiaires). Dans les parties suivantes, nous décrivons successivement les variations de niveaux (élevé, intermédiaire et bas) pour chaque dimension..



**Figure 30: Modèle compréhensif et explicatif des parcours scolaires**

|                      | Dimension individuelle   | Dimension familiale  | Dimension institutionnelle  | Typologie quantitative  | Typologie qualitative   |
|----------------------|--|--|---|---|---|
| <b>Elevé</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Performances scolaires élevées / facilité d'apprentissage</li> <li>• Aspirations générales, universitaires ou tertiaires</li> <li>• Multiples stratégies de compensation du manque de soutien et d'information</li> <li>• Comportement scolaire</li> </ul>                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Origine sociale élevée</li> <li>• Aspirations universitaires (l'excellence)</li> <li>• Multiples stratégies de compensation du manque de ressources et d'information</li> <li>• Soutien parental concret et/ou mobilisation intra et extra familiale</li> </ul>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Etudiants dans la filière pré-gymnasiale (A/VSB)</li> <li>• Orientations vers le gymnase et l'université</li> <li>• La norme scolaire correspond au gymnase et à l'université</li> </ul>   | Majoritairement la « voie royale » (FG-TG) et les parcours généraux discontinus (FG-EM-TG; FG-ST-TG)              | La « voie royale » (Une vocation universitaire précoce / L'émancipation du milieu familial / Un parcours construit pas à pas) |
| <b>Intermédiaire</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Performances scolaires élevées ou intermédiaires</li> <li>• Aspirations générales (ECG) ou apprentissages valorisés (commercial, etc.)</li> <li>• Peu de stratégies de compensation du manque de soutien et d'information</li> <li>• Comportement scolaire</li> </ul>                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Origine sociale modeste à élevée</li> <li>• Aspirations universitaires ou intermédiaires (faire mieux que les parents)</li> <li>• Peu de stratégies de compensation du manque de ressources et d'information</li> <li>• Peu de soutien concret des parents</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Etudiants dans la filière intermédiaire (B/VSG)</li> <li>• Orientations vers la maturité prof/spé, l'ECG, les apprentissages en école ou duals valorisés</li> <li>• La norme scolaire correspond à un CFC ou matu pro. en école (p.ex. commercial) ou à l'ECG</li> </ul> | Majoritairement, les parcours professionnels continus (FP-EM) et professionnels vers le tertiaire général (FP-TG) | S'en sortir par l'école   |
| <b>Bas</b>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Performances scolaires basses / difficultés d'apprentissage</li> <li>• Aspirations pour les apprentissages duals courts qui mènent rapidement à l'emploi</li> <li>• Investissement scolaire limité ou désinvestissement scolaire</li> <li>• Comportement anti-scolaire chez certains</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Origine sociale modeste</li> <li>• Aspirations pour les apprentissages courts, valorisation du travail salarié</li> <li>• Pas de stratégies de compensation du manque de ressources et d'information</li> <li>• Pas de soutien concret des parents</li> </ul>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Etudiants dans la filière basse</li> <li>• Orientations vers l'apprentissage dual court (minimisation des risques d'échecs)</li> <li>• La norme scolaire correspond à un apprentissage dual court / quelques fois à une solution transitoire</li> </ul>                  | Majoritairement les parcours professionnels continus (FP-EM) et discontinus (ST-FP-EM: FP-EM/NN)                  | Un investissement modéré dans les études<br><br>Le désinvestissement scolaire   |

### 8.3.1. La dimension individuelle

Les parcours scolaires individuels décrits dans le chapitre 7 (voir aussi les dimensions d'analyse au chapitre 3.1) mettent en lumière les interdépendances entre les parcours scolaires empruntés par les individus et les influences familiales et institutionnelles (et de leurs mécanismes respectifs). On y voit, par exemple, le fait que les compétences scolaires et les aspirations des jeunes sont liées à leur origine sociale et aux caractéristiques des familles. L'orientation institutionnelle au sein des filières du secondaire I, les normes scolaires (socialement marquées et genrées) et la création d'une destinée commune au sein des classes constituent un système complexe d'influences (institutionnalisées ou non) qui détermine les opportunités de formations post-obligatoires, qui influe sur les choix de formation et, au final, qui modèle les parcours scolaires. On peut alors se questionner à propos de l'existence d'une marge de manœuvre, d'une intentionnalité et au final d'une agentivité de l'individu au sein des influences et déterminismes familiaux et institutionnels. La partie qui suit résume combien, malgré les influences et les déterminismes et au-delà de la facilité d'apprentissage « innée » à l'école, l'individu fait ses choix, s'investit et est un acteur de son parcours scolaire. Mais il montre également combien l'*agency* peut être rendue possible ou, au contraire, contrainte. Avant cela, nous commençons par expliciter les trois niveaux, les trois tendances observées de la dimension individuelle.

Nous identifions trois niveaux ou situations types au sein de la dimension individuelle. Dans le cas d'un niveau élevé, on retrouve des jeunes qui ont de la facilité d'apprentissage à l'école, qui ont des bonnes notes et qui ont un niveau d'aspiration scolaire élevé. Souvent, ils savent se débrouiller seuls et sinon, le cas échéant, ils mettent en place des stratégies individuelles (travailler plus, s'auto-discipliner) ou sociales (demander aux enseignants, rechercher du soutien) de compensation des manques de ressources ou face à des difficultés. Ils sont orientés au sein de la filière à exigences pré-gymnasiales et veulent entreprendre le gymnase pour atteindre l'université (souvent des filières universitaires grandement valorisées comme la médecine ou le droit). Dans la plupart des cas, les parents ont un niveau de formation universitaire (ou une maturité générale) mais ils n'ont pas pu faire valoir leurs diplômes en Suisse. Ainsi, atteindre une formation universitaire est pour ces jeunes le meilleur moyen de réussite individuelle, familiale et sociale/professionnelle.

Les jeunes qui ont un niveau intermédiaire disent qu'ils ne sont ni faits pour les études longues, ni faits pour les apprentissages en entreprises peu valorisés. Étant donné leurs notes ni trop élevées, ni trop basses, ils visent une formation de niveau intermédiaire (tel un diplôme d'école de commerce) qui permette de dépasser la position formative, professionnelle et sociale des parents. Au moment de choisir la formation post-obligatoire, ils hésitent entre plusieurs options de formation professionnelle ou générale. La décision est souvent prise avec l'aide (ou sous l'influence) des aspirations parentales, des pairs, des cousins et des membres de la fratrie (dont les choix et parcours constituent des exemples) et des orientations des enseignants (et autres agents institutionnels). L'idée qu'ils doivent exploiter au mieux leurs capacités et aller le plus loin possible en évitant l'échec est central dans leurs prises de décision.

Le niveau bas regroupe les jeunes qui ont des performances scolaires basses, qui ont été orientés au sein de la filière C/VSO ce qui contraint grandement leur choix de formation post-obligatoire (seul l'apprentissage dual est accessible). Néanmoins, ils ne sont pas réellement intéressés par l'école et par ce qui s'y passe. Ils veulent souvent la quitter le plus rapidement possible pour réaliser un apprentissage en entreprise (ce qu'ils identifient comme étant du travail) ou travailler. Ils

développent quelques fois des comportements anti-scolaires qui vont de pair avec l'idée que le succès se fait en travaillant plutôt qu'en investissant dans les études.

Nos résultats relatifs à la dimension individuelle confirment (également) plusieurs tendances et caractéristiques individuelles qui favorisent la réussite des études (de tous types) et qui peuvent participer à l'explication de la surreprésentation de ces jeunes dans les parcours qui mènent vers le tertiaire général par rapport aux natifs. Nous retrouvons d'ailleurs d'autant plus ces caractéristiques chez les jeunes qui ont des parcours scolaires ascendants (Gomensoro & Bolzman, 2016b; OECD, 2011). Premièrement, on observe l'importance d'une certaine facilité ou au contraire d'une difficulté d'apprentissage de chaque individu, lors des premières années de scolarité, dans le développement des compétences scolaires. Cette facilité ou difficulté semble venir de nulle part, être de l'ordre de l'inné (et nous n'avons pas le moyen d'identifier dans quelle mesure c'est le cas). Cependant, on observe aisément les contextes qui permettent d'amplifier et de soutenir cette facilité d'apprentissage ou, au contraire, de compenser les difficultés, de contourner les obstacles rencontrés. Par exemple, les encouragements, les soutiens, les ressources mobilisables, aussi bien au sein de la famille qu'à l'école sont primordiales (voir les deux parties précédentes et OECD, 2006).

Deuxièmement, les aspirations des jeunes sont en général élevées et en adéquation avec celles de leurs parents. À l'égal de ce qui est observé par Feliciano (2005), Ichou (2014) ou Kao et Tienda (1995), les jeunes adoptent entièrement ou adaptent (en prenant compte de leurs envies et de leur situation scolaire) les aspirations élevées des parents, intériorisent les normes scolaires (Kao & Thompson, 2003) et désirent prendre l'ascenseur social à travers la formation (Bolzman et al., 2003). On ne doit pas sous-estimer l'importance, pour nombre de familles, du lien entre projet de mobilité géographique et de mobilité sociale ascendante via l'aspiration à l'éducation pour leurs enfants, aspiration qui, dans beaucoup de cas, est transmise et intériorisée par les enfants (Ichou & Vallet, 2012; Zéroulou, 1988). La migration (à l'exception de la migration forcée ou d'asile) n'a de sens que parce qu'elle permet de sortir des déterminismes statutaires qui empêchent le mérite de s'exprimer dans la société d'origine. L'anticipation de la discrimination à laquelle ces jeunes pourraient faire face (Fibbi et al., 2003; Fibbi & Wanner, 2009; Haeblerlin et al., 2004; Imdorf, 2007b, 2017), bien que présente dans certains récits, paraît être moins importante par rapport à la volonté de réussite scolaire et professionnelle.

Troisièmement, nos résultats pointent sur l'importance de la résilience des jeunes, de leur capacité d'adaptation et de mobilisation de ressources externes, de leur motivation dans la réussite des formations et cela malgré les obstacles, les situations familiales et scolaires complexes. Une majorité de jeunes considèrent qu'ils peuvent avoir une certaine influence sur les événements de leur vie et qu'ils ne dépendent pas exclusivement des décisions que d'autres prennent à leur place (par exemple lors de l'orientation du secondaire I). Certains ont acquis très tôt cette conviction en fonction des expériences familiales liées à la migration, d'autres ont développé progressivement une confiance dans leurs moyens à la suite de rencontres positives pour eux (Portes & Fernandez-Kelly, 2008). Ainsi, ils arrivent à se fixer des objectifs et à s'y tenir, malgré des pressions extérieures fortes et des limites structurelles déterminées au sein même du fonctionnement des systèmes scolaires (Crul, 2013; Crul, Schnell, Herzog-Punzenberger, et al., 2012; Gomensoro & Bolzman, 2016b; Meyer, 2011; Schnell et al., 2013). De plus, certains créent d'eux-mêmes des possibilités d'accéder à une forme de capital social de substitution, mais aussi de soutien concret émanant de l'«extérieur», de professeurs, de travailleurs sociaux, d'associations et de structures institutionnelles (Fernandez-Kelly, 2008; Portes & Fernandez-Kelly, 2008), de pairs (Duru-Bellat, 2002) ou d'autres membres de la famille (Moguéro & Santelli,

2012) ce qui leur permet d'entretenir leur motivation, d'obtenir les appuis, les informations nécessaires et utiles à la prise de décision et à la réussite des formations entreprises. Il est sans doute nécessaire de mieux étudier les processus qui permettent à certains jeunes d'accéder et d'exploiter ces appuis, alors que d'autres n'arrivent pas à obtenir ces soutiens.

En tout état de cause, les aspirations élevées et les ressources psychologiques (résilience, motivation, mobilisation, etc.) présentées plus haut y sont pour beaucoup dans l'explication de la surreprésentation des descendants d'immigrés au sein des formations générales et tertiaires par rapport aux natifs (toutes choses égales par ailleurs). Ces deux éléments permettent d'emprunter le bon chemin ou d'échapper aux limites structurelles du système éducatif et d'assumer des parcours de formations plus longs, certes plus complexes et discontinus que ceux des autres jeunes de leur âge en situation scolaire et sociale semblable vers la fin de la scolarité obligatoire. L'agentivité de ces jeunes semble donc être largement liée aux valeurs familiales relatives à l'école, aux aspirations des parents et rendue possible par la mobilisation de certains acteurs intra ou extra familiaux. Cependant, certains obstacles, tels qu'une orientation en filière à exigences basiques, semblent être difficilement surmontables malgré une forte volonté individuelle et l'existence de passerelles. Il est donc intéressant de considérer les trois dimensions simultanément dans l'explication des inégalités scolaires selon l'origine migratoire et dans l'étude des mécanismes créateurs d'(in)égalités. Dans les deux chapitres qui suivent, nous traitons séparément de la sphère familiale puis de la dimension institutionnelle. Ensuite, au chapitre 8.3.4 (à la page 350), nous nous intéressons à l'effet des différentes configurations des dimensions individuelles, familiales et institutionnelles sur les parcours de formations.

### **8.3.2. La dimension familiale**

Concernant la dimension familiale, il est intéressant de voir que beaucoup de jeunes et leur famille sont confrontés à un cumul de difficultés, d'épreuves, de situations compliquées. Pour résumer, nous pouvons affirmer que les familles font face à des situations économiques et statutaires complexes pendant des périodes prolongées. De plus, les parents ont souvent un capital scolaire et/ou linguistique limité qui restreint les opportunités de soutien concret de leurs enfants pendant la scolarité ainsi que la compréhension du fonctionnement du système scolaire et les interactions avec les agents du système scolaire. Ces situations compliquées et leurs effets négatifs sur les parcours scolaires sont souvent décrites au sein de la littérature (Bolzman et al., 2018; Fibbi & Truong, 2015; Fibbi et al., 2015; Meyer, 2003a) et notre cas d'étude ne s'éloigne pas de cette réalité. Cependant, il est intéressant de voir la diversité des aspirations parentales, des moyens d'action et de réaction, c'est-à-dire les stratégies mises en place par les parents dans la gestion de ces obstacles et difficultés.

Certains parents, souvent ceux qui ont un capital scolaire élevé, encouragent et poussent fortement leurs enfants vers la réalisation de formations universitaires grandement valorisées, qui sont considérées comme le seul moyen de mobilité. La notion de la réussite passe forcément par l'obtention d'un diplôme universitaire, de préférence en médecine ou en droit. En plus de transmettre leur notion de la réussite, les parents aident concrètement leurs enfants et développent des stratégies alternatives lorsque ce n'est pas le cas. Ils anticipent d'ailleurs les risques de baisse des performances de leurs enfants lors des moments importants et mettent en place des stratégies proactives de soutien (en mobilisant la fratrie, les membres de la famille, le réseau de connaissances, les agents du système scolaire).

D'autres parents, situés dans le niveau intermédiaire, encouragent leurs enfants à atteindre l'université, lorsque cela est possible, ou d'autres types de formations qui permettent toutefois un

certain niveau de mobilité sociale intergénérationnelle, de compenser la déqualification subie par les parents. Les parents ajustent quelques fois leur aspirations à la baisse dans les cas où leur projet est rendu impossible par la première partie du parcours scolaire des enfants. Mais ils continuent d'encourager et, quelques fois, de prendre en charge les coûts économiques des années de formation malgré les difficultés. Cependant, ces parents développent moins de stratégies alternatives de compensation des manques de ressources par rapport au premier type. De plus, il semble que les parents influencent les décisions d'orientation et de choix de formation en s'appuyant sur leur représentation biaisée des opportunités de formation

Le niveau d'investissement parental bas regroupe les parents de niveau de formation modeste qui poussent leurs enfants vers la réalisation d'un apprentissage dual court (souvent un métier manuel) afin qu'ils s'insèrent rapidement dans l'emploi, qu'ils contribuent au budget familial et qu'ils ne constituent plus une charge économique. Dans ce cas de figure, la notion de la réussite ne passe pas par les études mais plus par la valorisation du travail manuel, de l'indépendance financière, du fait de bien gagner sa vie. L'investissement parental et les stratégies de compensation du manque de ressources sont plus rares en comparaison avec les autres niveaux.

À travers ces trois types d'investissement parentaux et par les analyses statistiques, on remarque l'effet important de l'origine sociale sur les parcours et par quels mécanismes l'origine sociale impacte tout au long des parcours scolaires des jeunes. On devine l'impact de l'origine sociale sur les performances scolaires, à travers les mécanismes de reproduction du capital culturel au sein des familles (Bernstein, 1975; Boudon, 1973; Bourdieu & Passeron, 1964). Ces liens entre l'origine sociale et les compétences des enfants, l'orientation au sein des filières et le type de parcours scolaire emprunté sont mis en avant au sein de la littérature (Buchmann et al., 2016; Hupka-Brunner et al., 2011; Meunier, 2011; Samuel, Bergman, & Hupka-Brunner, 2014; Scharenberg et al., 2014; Willms, 2003). Toutefois, on capte ce qui est transmis au jeune par l'évaluation subjective faite par ce dernier.

Les résultats confirment l'importance des aspirations parentales dans les parcours scolaires des jeunes et leur liens avec le capital scolaire des parents, soit ce que l'on nomme l'effet secondaire de l'origine sociale (Boudon, 2010; Breen & Goldthorpe, 1997; Erikson & Jonsson, 1996; Schindler & Lorz, 2012). Ainsi, plus le niveau de formation des parents est élevé, plus ils auront des aspirations élevées pour leurs enfants (voir la dimension familiale au sein de la Figure 30). Les récits montrent que les aspirations parentales sont souvent adoptées, et quelques fois adaptées, par les jeunes. Il est rare que les aspirations des parents n'influencent pas le type de relation avec l'école, l'investissement des jeunes, leur notion de réussite, les valeurs relatives à l'école et à la formation. Mais il est également intéressant d'observer que les parents migrants d'ex-Yougoslavie ont généralement des aspirations élevées pour leurs enfants, quelques fois irréalistes, alors qu'ils ont un niveau de formation bas et des ressources limitées. On retrouve ici le concept d'effet secondaire de l'origine migratoire ou ethnique des parents, soit le fait qu'à origine sociale égale, les parents immigrés ont des aspirations plus élevées pour leurs enfants par rapport aux natifs (Jackson et al., 2007; Storen & Helland, 2010; Tjaden & Scharenberg, 2017; Waters, Heath, Tran, & Boliver, 2013), réalité qui a également été observée en Suisse (Griga, 2014; Griga & Hadjar, 2013; Tjaden & Scharenberg, 2017). Ainsi, nos résultats confirment, chez les parents d'ex-Yougoslavie en Suisse romande, l'hypothèse de l'*immigrant optimism* qui suppose que les familles migrantes ont, en moyenne, des niveaux élevés d'ambitions, de motivation et de volonté de mobilité sociale ascendante qui se reportent sur les enfants en comparaison avec la population restée au pays d'origine (Fernández-Reino, 2016; Kao & Tienda, 1995; Nygård, 2017; Tjaden & Hunkler, 2017).

Or, nous retrouvons, dans bien des récits faits par les jeunes, l'idée qu'ils doivent réussir étant donné le sacrifice consenti par les parents lors de la migration (à l'égal de ce qui avait été observé par Bolzman, Fibbi et Vial (2003) chez les enfants d'immigrés italiens et espagnols ou par Delay (2014) en Suisse romande). Ainsi, dans la grande majorité des cas, les parents transmettent à leurs enfants (ou le désirent sans y parvenir entièrement) des normes de réussite scolaire fortes dont l'objectif est la poursuite de la plus haute mobilité sociale (perçue). Tjaden et Scharenberg (2017) montrent l'impact positif des aspirations élevées au sein des familles espagnoles, portugaises, balkaniques et turques sur les chances d'entreprendre une formation générale. Nos résultats qualitatifs contribuent à montrer que cet effet ne s'arrête pas à la première transition mais perdure tout le long du parcours de formations. Nos analyses permettent également de mettre au jour le fait que la notion de réussite n'est pas absente chez les familles d'origine sociale modeste ou ouvrière. Le désir de mobilité sociale par l'école est plus souvent présent dans les familles dont les parents sont instruits, mais aussi parfois dans les familles où le niveau d'instruction des parents est faible. Nous sommes donc en accord avec les résultats de Santagati (2011) qui montre que l'investissement dans l'éducation et la volonté de mobilité intergénérationnelle ascendante sont présents dans les familles à faible capital culturel et économique. Il se peut également que la réussite ne soit tout simplement pas considérée par le biais de l'école, par l'obtention d'un diplôme valorisé mais au travers du travail, de l'activité économique, du fait de ne pas être un poids financier pour la famille et pour l'État. Ainsi, un type distinct d'*immigrant optimism* est observé ici, davantage centré sur la notion de réussite professionnelle et sociale liée à l'argent, au revenu. Dans ce dernier cas, la notion de la réussite est plutôt liée à la position sociale que la famille occupe au sein de la société d'origine plutôt qu'en lien avec la société suisse.

Nos analyses mettent également au jour le fait que les aspirations parentales élevées ne se transforment que rarement en soutien parental concret. Beaucoup de parents n'ont pas les ressources scolaires et linguistiques nécessaires pour pouvoir soutenir concrètement leurs enfants, par exemple aider dans les devoirs. Il semble cependant que des aspirations parentales élevées importent plus que, par exemple l'aide aux devoirs (Fan & Chen, 2001). Mais, selon les cas (chez certains interviewés) et lorsque la situation le requiert, tout type de soutien peut faire ne serait-ce qu'une petite différence à un moment important et donc avoir un impact sur le reste du parcours scolaire. Cependant, nos résultats montrent également l'importance d'élargir le concept de soutien parental concret à la famille dans son ensemble et quelques fois au réseau social familial (à l'égal de Crul & Doornik, 2003). En effet, les parents délèguent ou complètent souvent leur manque soutien concret et leur relation parcellaire avec l'école grâce aux aînés de la fratrie. De plus, ils développent même quelques fois des stratégies de soutiens qui mobilisent des personnes externes à la famille tels des voisins, les connaissances, des travailleurs sociaux, etc. S'appuyer sur des ressources externes est un moyen de surmonter les limites relatives au manque de ressources familiales, mais aussi un moyen d'acquérir des connaissances (par ex. sur le système de formation), des compétences et des opportunités à l'extérieur de la famille (Coleman, 1988b). On retrouve logiquement un plus grand soutien concret et une mise en place de stratégies de compensation plus accrue chez les parents qui disposent d'un capital scolaire et social élevé (Bourdieu, 1986). Dans la plupart des cas, les parents albanophones d'ex-Yougoslavie (qui ont souvent des capitaux scolaires, sociaux et linguistiques limités rappelons-le) doivent se contenter d'encouragements et d'aspirations élevées à défaut de pouvoir mettre en place des stratégies de compensation, ce qui n'est pas non plus inefficace.

Des différences dans le niveau ou le type d'investissement familial selon le sexe de l'enfant sont observables dans les récits. On retrouve quelques fois des aspirations parentales et familiales genrées (plus lors des choix d'apprentissages), qui encouragent à entreprendre des métiers

typiquement masculins ou féminins. Le fait que les parcours empruntés par la fratrie ou les cousins constituent des exemples à suivre semble renforcer les choix de formations sexuées étant donné que c'est souvent une personne du même sexe (qui elle-même a effectué un apprentissage sexué) qui constitue un exemple, qui transmet son expérience et fait le lien avec l'entreprise formatrice. De plus, davantage de responsabilités au sein du foyer et envers les cadets semblent être imposées aux femmes. On observe également une plus grande pression à la réussite scolaire sur les femmes que sur les hommes, un peu dans l'idée que les femmes se doivent d'être parfaites et réussir alors que les hommes peuvent rencontrer certaines difficultés, chahuter à l'école simplement de par le fait que ce soient des hommes. Il ressort des entretiens que les femmes subissent en général un plus grand contrôle social effectué par les parents et leurs frères. Or, Portes et Rumbaut (2001) montrent qu'un plus grand contrôle sociale familial permet de protéger de certains risques (les mauvaises fréquentations par exemple) ce qui est favorable en général à la réussite scolaire. Fibbi et Truong (2015), dans la même lignée, affirment que le style parental autoritaire entraîne la réussite scolaire des enfants kosovars en Suisse allemande. Cependant, quelques fois, ce contrôle sur la vie des jeunes femmes est trop pesant et une rupture intergénérationnelle s'opère (voir par exemple la partie 7.3.4 à la page 304), principalement dans les cas d'acculturation dissonante (Portes & Rumbaut, 2001) entre les parents et les jeunes. Il est toutefois difficile d'identifier si ces différences genrées et processus de production de ces différences se retrouvent également et dans les mêmes proportions dans les familles suisses, ou si nous nous trouvons face à un cas spécifique.

### **8.3.3. La dimension institutionnelle**

Les trois niveaux relatifs à la dimension institutionnelle sont liés dans une large mesure à l'orientation au sein des filières du secondaire I. Cependant, comme introduit précédemment, ces niveaux constituent une tendance générale. Il se peut que le niveau change dans le temps, à un moment donné du parcours, par exemple lorsqu'il y a un changement de filière. Quelques fois, nous observons des cas particuliers où l'orientation peut être différente selon les enseignants. Alors que la majorité des professeurs peuvent dévaloriser ou rabaisser un élève, ne pas croire en ses capacités, l'orienter vers la recherche d'un apprentissage dual, un autre professeur peut orienter « à contre-courant », vers un autre type de formation plus élevé, vers une solution transitoire qui permette une mobilité scolaire ascendante.

Le niveau élevé d'orientation institutionnelle est dirigé aux jeunes qui ont des bonnes notes et qui fréquentent majoritairement la filière pré-gymnasiale (A/VSB). On observe que ces jeunes peuvent accéder à tout type de formation, mais cependant ils sont fortement incités, par les professeurs et les professionnels de l'orientation, à emprunter la débouchée « naturelle » de la filière élevée du secondaire I et donc la « voie royale » (FG-TG). De plus, nous observons que la grande majorité des camarades de classes aspirent à entreprendre le gymnase ce qui crée un effet de groupe, une envie de suivre ses amis. Ils s'influencent mutuellement à continuer ensemble vers la norme scolaire, vers la débouchée « naturelle » de la filière élevée. Les interviewés (et probablement la majorité des jeunes au sein de ces classes) ont une vision biaisée du champ des formations possibles, des opportunités de formation (les apprentissages duals ne sont pas considérés). En général, ils envisagent uniquement la possibilité d'entreprendre le gymnase et les jeunes, mais également les agents du système scolaire, dévalorisent tout autre type de formation.

Le niveau institutionnel intermédiaire, la seconde orientation scolaire promue par la dimension institutionnelle, s'adresse aux jeunes qui se trouvent dans la filière intermédiaire (B/VSG).

Le gymnase est accessible uniquement pour ceux qui ont des notes au-dessus de la moyenne, alors les enseignants et les conseillers d'orientation encouragent les élèves à la recherche d'une formation professionnelle valorisée duale ou en école (technique, commerce, social, etc. ; FP-EM) ou vers la maturité professionnelle/spécialisée (qui permet l'accès aux formations tertiaires ; FP-TG). De plus, dans la grande majorité des cas, les interviewés affirment que les agents scolaires n'ont pas proposé ou informé sur la possibilité d'entreprendre une solution transitoire dans le but d'atteindre le gymnase. Finalement, on retrouve également un encouragement mutuel au sein du groupe de pairs, des camarades qui fréquentent la même classe d'école.

Le niveau d'orientation institutionnelle bas est principalement dirigé vers les jeunes orientés au sein de la filière à exigences basses (C/VSO). Ces jeunes ont un nombre de formations directement accessibles qui est structurellement limité par la première orientation. Ils ne peuvent accéder qu'aux apprentissages en entreprise. De plus, ils se retrouvent en concurrence sur le marché des places d'apprentissage avec les jeunes qui ont fréquenté des filières plus élevées et ayant des compétences scolaires plus élevées. Ils peuvent également subir une certaine discrimination liée à la fréquentation de la filière basse, à leur statut juridique précaire (dans le cas d'admissions provisoires en Suisse) et à leur origine migratoire. Ainsi, les enseignants et les conseillers encouragent ces jeunes vers la recherche de places d'apprentissages à exigences scolaires basses (par exemple dans la construction et la mécanique pour les hommes ou dans les services à la personne et la vente pour les femmes ce qui contribue à la reproduction des choix professionnels genrés) afin de maximiser leurs chances d'obtenir une place d'apprentissage et d'obtenir leur diplôme.

Nos résultats contribuent à la compréhension du rôle joué par la dimension institutionnelle sur les inégalités de parcours scolaires (et à leurs constructions) selon l'origine migratoire. Nous observons aussi bien par les analyses quantitatives que qualitatives le fait que la dimension institutionnelle impacte fortement tout au long de la construction des parcours scolaires des descendants d'immigrés d'ex-Yougoslavie. Les actions et pratiques des agents institutionnels et l'organisation du système éducatif sont à prendre en compte. La première orientation au sein des filières du secondaire I est d'une importance capitale dans ce cas d'étude et elle impacte directement les opportunités de formation disponibles et indirectement, par des mécanismes non formalisés ou institutionnalisés. On observe ici des phénomènes de *path dependency* (Bernardi et al., 2018) et de canalisation (Heckhausen & Buchmann, 2018) des parcours scolaires. Une fois que la première sélection est effectuée, il est très difficile d'échapper aux effets directs et indirects de l'orientation sur les conditions de scolarisation et sur la structuration des opportunités formatives et de parcours scolaires (Imdorf et al., 2017).

On observe en Suisse un système scolaire qui est producteur et reproducteur d'inégalités sociales par des processus successifs de discrimination institutionnelle (Gomolla & Radtke, 2009) selon l'origine sociale et migratoire et selon le genre. Les inégalités scolaires se forment non seulement par les différences au niveau des individus et des caractéristiques de la sphère familiales mais également par le fonctionnement même du système scolaire et les pratiques inconscientes de discrimination pratiquées par les agents scolaires. Nos résultats vont en contre de ce qui est avancé par Becker et al. (2011) et par Glauser (2019) qui affirment qu'il n'y a pas de discrimination institutionnelle systématique, de traitement différencié en défaveur des migrants (dans ce cas au moment de la transition entre le secondaire I et le secondaire II). Alors qu'ils affirment que le statut migratoire est un cas spécifique de l'effet de l'origine sociale, nous affirmons que l'origine migratoire à un effet indépendant de l'origine sociale, certes moins important que d'autres variables comme l'origine



sociale ou les compétences scolaires. L'orientation au sein des filières du secondaire I a un effet direct sur les opportunités de formation post-obligatoire. Alors que la filière pré-gymnasiale permet (sur le papier) un accès à toutes les formations du secondaire II, les deux autres filières restreignent le champ des possible réellement atteignable (Murdoch et al., 2014). Or, cette première orientation est réalisée à l'âge de 12 ans (principalement en s'appuyant sur les compétences scolaires mais pas uniquement). Elle constitue une sorte d'institutionnalisation du niveau de compétences à l'âge de 12 ans et des opportunités de formation future (Gomolla & Radtke, 2009; Solga, 2005) et ne permet que difficilement une évolution, un changement de filière par la suite. Un changement de filière du secondaire I (pendant le secondaire I ou par des solutions transitoires post-obligatoires) est difficile, coûteux et demande beaucoup d'investissement personnel et économique (CDIP, 1995b; Neuenschwander, 2007a, 2007b). Dans notre cas d'étude, environ 60% des jeunes de la seconde génération d'ex-Yougoslavie n'ont d'autre choix que de rechercher une place d'apprentissage en entreprise. Leur chance d'accéder à d'autres types de formation est minime (OFS, 2003). Ils sont donc structurellement orientés vers la recherche des places d'apprentissage en entreprise, tâche à laquelle ils doivent se confronter avec de moins bonnes armes (soit avoir fréquenté la filière basse, subir de la discrimination liée à la filière, au statut juridique ou à l'origine étrangère) (Fibbi & Wanner, 2009; Imdorf, 2017). La surreprésentation des descendants d'immigrés au sein des parcours de formations professionnels est donc principalement expliquée par la première orientation qui laisse peu de marge de manœuvre et qui bride les aspirations élevées des jeunes et des familles. Il est intéressant d'observer que cette première orientation et son impact sur les opportunités de formation n'est quasiment jamais remis en question par les jeunes et leurs parents. Ce processus quasi définitif de sélection et de restriction des opportunités leur semble normal, naturel et légitime. Au final, on observe, à l'égal de Jencks et al. (1972) aux États-Unis il y a près de 50 ans déjà, que l'école classe les individus et institutionnalise les inégalités en diplômes plutôt qu'elle ne les corrige. Et en Suisse, ce processus est réalisé d'autant plus tôt dans le parcours de vie.

Les entretiens qualitatifs vont également dans ce sens. Bien que ce ne soit probablement pas une tendance statistiquement observable (d'où l'intérêt d'adopter un design mixte), nous identifions des mécanismes précis qui constituent une discrimination institutionnelle. Nous ne pouvons toutefois pas identifier si cela s'applique à tous de la même manière ou si seulement certains jeunes d'origine immigrés sont pénalisés. C'est le cas par exemple lorsque les interviewés nous rapportent que les enseignants les encouragent à faire des formations plus simples que ce qu'ils pensent pouvoir faire. Ou bien lorsque l'orientation au sein des filières du secondaire I influe sur les aspirations des jeunes et de leurs parents (l'exemple des jeunes qui ont fréquenté plusieurs filières est emblématique à des pratiques différenciées et les travaux qualitatifs de Delay (2018) montrent bien les différentes pratiques des enseignants selon la filière dans laquelle ils enseignent). Nous observons donc également plusieurs effets indirects, ou non formalisés, mais qui découlent directement de l'organisation du système éducatif suisse. À la suite de la première orientation, les agents scolaires (principalement les enseignants et les conseillers d'orientation) orientent en général les élèves vers la norme scolaire, vers la débouchée « naturelle », respective à la filière dans laquelle ils se trouvent. Ainsi, même si d'autres choix de formations post-obligatoires sont objectivement atteignables, ils encouragent les jeunes en filière pré-gymnasiale vers le gymnase, les jeunes en filière à exigences étendues vers les formations générales (ECG) et professionnelles (maturité professionnelle, CFC en école ou en entreprise) valorisées, et les élèves en filière à exigences basiques vers la recherche d'une place d'apprentissage en entreprises à faibles exigences scolaires et largement sexuées (construction, restauration pour les hommes, services et soins pour les femmes).

Les agents du système éducatif contribuent donc de manière importante et inconsciente à la création d'une hiérarchie subjective des formations qui sont atteignables (au contraire du champ des possibles objectifs, réellement atteignables) et à un effet d'étiquetage selon la filière du secondaire I (Duru-Bellat, 2002). Ainsi, à l'égal de ce qui est observé par Karlson (2015), les aspirations des élèves et leur représentation subjective du champ des possibles sont extrêmement liées à la filière fréquentée. Les aspirations hors-normes sont rares et lorsque c'est le cas, les agents du système d'enseignement tentent souvent de dissuader l'élève et la famille d'avoir des aspirations trop élevées ou au contraire trop basses. De plus, lorsque les jeunes rencontrent des difficultés, ou même dans certains cas alors qu'ils n'en n'ont pas encore rencontrées, les agents scolaires anticipent les possibles difficultés dans la recherche d'une place d'apprentissage ou dans la réalisation des formations (à cause par exemple d'un manque de soutien et de capital scolaire parental) et orientent donc certains vers des formations à exigences en dessous de la norme scolaire. Cependant, il semble que les agents scolaires ne prennent pas en compte le fait que le soutien familial est multidimensionnel et que les parents mobilisent des ressources externes à la famille. En plus de cela, certains interviewés disent avoir été discriminés ou traités différemment par certains agents du système scolaire ce qui vient corroborer les résultats d'Imdorf et d'autres en Suisse (Bolzman et al., 2018; Fibbi & Wanner, 2009; Imdorf, 2007b, 2017).

Finalement, la sélection au sein de classes à niveau scolaire homogène (socialement et ethniquement) contribue à la création d'une destinée commune (Duru-Bellat, 2002), à un effet d'encouragement entre les pairs, entre les camarades de classes. Avec la première sélection dès l'âge de 12 ans, la mixité sociale et ethnique diminue et la seconde génération d'ex-Yougoslavie et de Turquie se retrouve « isolée » au sein d'un environnement de scolarisation avec une prédominance étrangère et socialement défavorisée. (Fibbi et al., 2015). Il en résulte que les amis empruntent tous le même chemin vers la norme scolaire, ce qui la renforce inexorablement.

Dans les paragraphes qui précèdent, nous avons pu décrire quelques rouages (que nous avons observés) plus ou moins institutionnalisés et formalisés d'un système puissant d'orientation et de détermination des parcours de formations post-obligatoires. Nous reprenons ici l'idée de canalisation des parcours de vie (Heckhausen & Buchmann, 2018) aux parcours scolaires. Les différentes filières peuvent être pensées comme différentes autoroutes qui partent d'un même endroit et qui mènent vers des villes différentes (les diplômes) sur lesquelles des voitures de puissance et avec des réserves d'essence différentes sont placées et conduite (par les élèves). Une fois qu'une voiture emprunte l'autoroute, il est difficile d'en sortir afin de bifurquer. Lorsque l'on change d'avis et que l'on désire atteindre une autre ville, il faudra nécessairement emprunter des routes et chemins détournés où l'on roule moins vite et qui font consommer plus d'essence. Or pas tous les individus disposent de voitures assez puissantes et de réserves d'essence suffisantes. De plus, avant d'emprunter un chemin détourné, le GPS (le système scolaire et ses agents) nous indique les chemins accessibles (le champ des possibles) et nous encourage constamment à prendre le plus court (la norme scolaire) plutôt que les chemins de campagne (les parcours hors-normes et risqués). Dans cet exemple, nous ne parlons pas non plus des passagers (la famille) qui en plus du GPS, pensent savoir où il faut aller.

*Nous pouvons sans nul doute confirmer la **deuxième hypothèse (H2)** de cette thèse, soit le fait que l'organisation du système éducatif impacte sur les parcours, les aspirations, les choix de formation et contribue fortement à la détermination de l'univers objectif et subjectif des formations atteignables. Ce travail vient conforter les résultats sur l'importance du rôle joué par l'organisation du système scolaire et ses agents au sein d'un système de discrimination institutionnelle dans la reproduction*

systémique des inégalités scolaires selon l'origine sociale et migratoire et selon le genre (Bourdieu & Passeron, 1970; Felouzis & Charmillot, 2013; Meyer, 2011, 2015), dans le fait que l'école sélectionne plutôt qu'elle n'est équitable (Dubet, 2004; Duru-Bellat, 2002). Nos résultats montrent qu'on ne peut négliger le rôle joué par le système scolaire et l'importance des processus de sélection des élèves dans le cas suisse, éléments qui se trouvent au centre des approches de la reproduction (Bourdieu & Passeron, 1970; Bowles & Gintis, 1976; Lahire, 1993). La théorie du choix rationnel (R. Becker & Hecken, 2009; Boudon, 1973, 2003; Breen & Goldthorpe, 1997; Goldthorpe, 1998; Jackson et al., 2007), dans sa version de rationalité économique, nous semble incomplète car elle néglige souvent le rôle de l'organisation du système scolaire et de ses agents dans le processus du choix. La notion de norme développée par Etzioni (1988, 1993, 2000) dans le choix de formation, et plus particulièrement de norme scolaire familiale et/ou institutionnelle, vient orienter, teinter, influencer sans nul doute les choix de formation et la création des inégalités horizontales et verticales selon l'origine sociale et migratoire et selon le genre.

#### **8.3.4. Convergences et divergences des dimensions individuelles, familiales et institutionnelles**

La **troisième hypothèse** avancée au sein de cette thèse (voir page 106) questionne l'impact de la convergence ou de la divergence des trois dimensions considérées sur les parcours scolaires. Cette hypothèse affirme que lorsque les objectifs de formation (soit les aspirations des jeunes et de la famille ainsi que l'orientation, la sélection et les encouragements institutionnels) sont similaires et les actions sont entreprises dans le but d'atteindre un même objectif, les choix de formations se font plus facilement et la synergie des efforts de chacun vers la même direction permet des parcours scolaires plus directs et continus.

Les résultats montrent que la question que nous soulevons est cruciale pour comprendre les inégalités de parcours de formations. Nous avons identifié trois situations distinctes.

Dans un premier cas de figure, lorsque les aspirations, la mobilisation des ressources et les actions relatives aux trois dimensions sont convergentes, on observe que les aspirations et les orientations ne sont pas remises en question, au contraire elles se renforcent mutuellement, et que les actions individuelles, familiales et institutionnelles s'alignent dans une synergie qui permet d'atteindre les objectifs rapidement et directement. L'alignement entre les trois dimensions (alignement représenté par une même couleur au sein du modèle compréhensif et explicatif des parcours scolaires : voir Figure 30 à la page 340) peut se faire aussi bien dans le but d'atteindre une formation professionnelle à exigences scolaires faibles (bas), une formation intermédiaire (CFC, maturité professionnelle, etc. – intermédiaire) ou une formation gymnasiale puis universitaire (élevé).

Dans un deuxième cas de figure, une des dimensions diffère à un moment donné du parcours mais cette divergence est rapidement remise dans l'ordre des choses (au même niveau). C'est par exemple le cas lorsque les parents ont des aspirations élevées irréalistes pour leurs enfants. Alors que le jeune est orienté dans une filière basse ou intermédiaire qui ne permet pas d'atteindre l'université, les parents adaptent leurs aspirations pour leurs enfants (souvent par « aller le plus loin possible »). C'est aussi le cas lorsque le jeune a des aspirations élevées mais qu'il se rend compte par la force des choses que ses plans ne sont pas réalisables. Finalement, il se peut aussi que certains agents du système éducatif découragent et dévalorisent le jeune (et l'orientent vers un apprentissage dévalorisé) alors que ce dernier partage des aspirations élevées avec ses parents. Mais lorsque le jeune obtient les notes nécessaires ou décroche une formation valorisée, les agents éducatifs n'ont d'autre choix

que de s'aligner. Dans ce deuxième cas de figure, la divergence ne dure pas et, quelques fois, des actions nécessaires afin de compenser/contrebalancer l'effet de cette divergence sont mises en place. Au final, cela n'a pas d'impact durable sur la construction du parcours scolaire.

Dans un troisième cas de figure, la divergence des différentes dimensions est durable ce qui a un impact sur les choix de formations, sur les chances de finir une formation entreprise, sur la continuité des parcours scolaires. C'est le cas par exemple de Lazrim qui a des aspirations universitaires mais qui ne reçoit pas de soutien de ses parents et qui est orienté au sein de la filière basse qui ne lui permet pas d'emprunter la « voie royale ». C'est grâce à sa résilience (une grande volonté de réussir, un haut niveau de persévérance) et une capacité de mobilisation de soutien externe (acquisition de soutiens et d'information) qu'il entreprend un parcours discontinu vers l'université (voir page 278 et suivantes). C'est également le cas de Lejla qui entreprend une formation commerciale pour faire plaisir aux parents, pour ne pas contredire la norme familiale et la norme scolaire relative à sa filière du secondaire I. Dans son cas, ce n'est qu'après avoir réalisé ce qu'on attendait d'elle, qu'elle bifurque vers la réalisation de ses aspirations de formation tertiaires, ce qui, au final, prolonge la durée de son parcours scolaire (voir aux pages 320 et suivantes). Finalement, dans les cas décrits dans la partie 7.3.4 (aux pages 304 et suivantes), le décalage entre les aspirations individuelles élevées et l'orientation institutionnelle vers le gymnase et l'université avec un contexte familial qui n'est pas favorable aux études fait que certains jeunes (souvent des femmes) vivent des ruptures intergénérationnelles, une sortie du milieu familial et une interruption temporaire des études. Pendant l'interruption, ces jeunes arrivent à mobiliser et à trouver des soutiens externes à la famille qui leur permettent de reprendre et d'achever des formations ambitieuses.

*Nous pouvons donc, sans nul doute, confirmer la **troisième hypothèse (H3)** soit l'impact souvent négatif d'une discordance durable des trois dimensions et, au contraire, l'impact positif d'un alignement des aspirations et d'une synergie des forces mobilisées.* Nous résultats viennent illustrer l'importance de la convergence des niveaux individuels et familiaux dont l'effet positif sur la réussite scolaire a été statistiquement démontré par Kim et Schneider (2005) aux États-Unis. Nous allons même plus loin dans la prise en considération du niveau institutionnel. Il serait extrêmement intéressant de tester cette hypothèse par une approche quantitative en Suisse.

Nos résultats montrent que les conséquences de la convergence et de la divergence des trois dimensions sur la construction des parcours scolaires devraient être au centre des préoccupations des conseillers d'orientations, des enseignants, des travailleurs sociaux dans leurs pratiques professionnelles d'orientation et de soutien ainsi que des politiques scolaires (dans la mise en place de nouvelles mesures). Une meilleure prise en compte des aspirations, encouragements et forces divergentes pourrait permettre des choix de formation plus pertinents et solides afin d'aller vers une synergie des efforts, vers une réduction des réorientations. Il faudrait par exemple que le système scolaire informe davantage les parents dans leur langue d'origine (si besoin) à propos de différents types de formations post-obligatoires, autres que le gymnase et l'université, qui mènent dans la majorité des cas vers une bonne situation professionnelle. Mais il faudrait également que le système scolaire forme les parents afin qu'ils puissent soutenir et aider leurs enfants dans leurs choix de formation et, par exemple, lors de la recherche de places d'apprentissage. La concordance entre les trois dimensions pourrait être davantage présente si les parents s'alignent plus volontiers à des niveaux intermédiaires ou bas. Cependant, pour aller vers une plus grande concordance des trois dimensions, il faudrait également que le système éducatif puisse être plus souple lors et à la suite de la première orientation, qu'il offre davantage de marge de manœuvre aux familles immigrées et davantage de place à l'agentivité, à la liberté de choisir après la fin de la scolarité obligatoire, à la

possibilité de mobilité scolaire. Ceci impliquerait que le système scolaire canalise moins fortement les parcours scolaires et réduise l'effet de *path dependency*. L'institutionnalisation précoce des niveaux scolaires au sein des filières du secondaire I qui, rappelons-le, limite le champ des possibles (seul l'apprentissage dual est accessible) de la majorité des descendants d'immigrés albanophones d'ex-Yougoslavie (60% d'entre eux ne prend pas ou peu en compte les progressions ultérieures et les aspirations des jeunes et des parents). Ainsi, la grande majorité des individus de ce groupe est contrainte par l'organisation du système scolaire à entreprendre des formations professionnelles duales à exigences scolaires basses qui mènent vers des métiers et positions sociales subalternes. Cette organisation n'offre que peu de marge de manœuvre et de possibilités de progression. Cependant, cette première orientation forme également les aspirations scolaires des jeunes et naturalise les inégalités d'opportunités formelles de formation et de parcours scolaires rendant ainsi « naturel » ce qui est en réalité la conséquence d'une organisation sociale. Il faudrait donc agir non seulement sur l'organisation et les normes formelles qui désavantagent certains groupes des descendants d'immigrés, mais également sur les processus, normes et organisations informelles qui participent, involontairement et inconsciemment à une discrimination institutionnelle.

#### **8.4. Limites, apports et perspectives de recherche**

Cette recherche comporte plusieurs limites. Premièrement, en ce qui concerne le design méthodologique mixte, nous considérons deux populations proches mais dont la définition et les périodes d'observations ne sont pas identiques. Dans l'échantillon quantitatif, nous étudions la deuxième génération de l'ex-Yougoslavie et de l'Albanie entre 15 et 22 ans (de 2000 à 2007) en Suisse, tandis que l'échantillon qualitatif est composé de descendants de parents albanophones d'ex-Yougoslavie âgés de 18 à 28 ans en 2014 vivant à Genève et dans les cantons de Vaud. Malheureusement, étant donné la taille limitée des échantillons au sein de la base de données TREE, nous avons dû regrouper les enfants de parents albanophones et slaves. De plus, les contextes socio-historiques (par exemple en lien avec les places disponibles d'apprentissage en entreprise) et institutionnels (les types de systèmes scolaires) diffèrent donc quelque peu. Néanmoins, ces populations présentent des caractéristiques sociales et migratoires proches. Nous avons tout de même évité de les regrouper avec descendants de migrants du Portugal et de Turquie ce qui est le cas dans la majorité des enquêtes. Dans un design méthodologique mixte optimal, l'échantillon qualitatif aurait dû être tiré au sein de l'échantillon général de TREE en se basant sur la typologie des parcours de formations, mais cela n'a pas été possible cette fois.

Une autre limite est que nous n'étudions l'influence des dimensions individuelles, familiales et institutionnelles que par le biais des informations obtenues par les jeunes. Nous n'avons donc que leur point de vue, leur version de l'histoire, leurs opinions sur l'influence des membres de la famille et de l'agent institutionnel. Nous passons probablement à côté de volonté et d'action entreprises par les membres de la famille et les agents institutionnels dont les jeunes ne se souviennent pas. Il aurait été extrêmement intéressant de prendre en compte les données tirées des entretiens réalisés avec certains des parents des interviewés au sein du projet de recherche dans lequel s'inscrit cette thèse (ce qui a été fait par Fibbi & Truong, 2015).

Deuxièmement, nous observons certaines limites relatives aux analyses quantitatives. Les échantillons selon l'origine migratoire étudiés sont restreints, comme c'est le cas dans la plupart des enquêtes qui ne procèdent pas à un sur échantillonnage. Il n'a donc pas été possible de faire des analyses quantitatives qui prenaient en compte l'intersectionnalité entre par exemple le genre et l'origine migratoire. Concernant les modèles de régression multivariée, nous aurions pu contrôler dès

le premier modèle les compétences scolaires afin de tester l'effet secondaire de l'origine sociale sur les parcours scolaires empruntés (comme cela est fait par exemple par Boudon, 1973; Breen & Goldthorpe, 1997; Glauser, 2019). La période d'observation date également quelque peu et il est fort probable que la situation ait déjà changé. Cependant, peu d'enquêtes offrent des données aussi détaillées et compréhensives sur les parcours de formations post-obligatoires et les données sur la deuxième cohorte de TREE ne sont pas encore disponibles sur une période aussi étendue. Par contre, il aurait été intéressant d'étudier les parcours scolaires des cantons de Genève et Vaud. Nous n'avons malheureusement pas obtenu les données vaudoises et les bases de données scolaires du canton de Genève (que nous avons obtenus), bien qu'exhaustives, ne contiennent que peu d'informations sociodémographiques qui permettent d'identifier l'origine sociale, migratoire (etc.) des jeunes.

Troisièmement, nous observons également certaines limites relatives à la partie qualitative de cette thèse. Premièrement, la sélection des participants ne semble pas être très représentative par rapport à la réalité observée à l'échelle de la Suisse. En effet, idéalement nous aurions dû parvenir à interviewer davantage de jeunes sans qualification, ce que nous n'avons pas réussi à faire malgré nos efforts constants. Puis, il aurait été intéressant d'interviewer un groupe de comparaison d'origine suisse ayant des caractéristiques scolaires et d'origine sociale semblables. Cela aurait permis d'identifier si les parcours et surtout les déterminants et mécanismes qui influencent la construction des parcours scolaires sont génériques (qui se retrouvent au sein de la population indépendamment de l'origine migratoire) ou spécifiques. Par exemple, on ne peut pas identifier si l'orientation institutionnelle se fait de la même manière et a les mêmes effets sur les parcours scolaires des jeunes d'origine immigrée d'ex-Yougoslavie ou natifs. Ou encore si les configurations familiales et individuelles présentées au sein du Modèle compréhensif et explicatif des parcours scolaires (Figure 30) se retrouvent également au sein des populations autochtones.

Malgré ces limites, cette thèse comporte des résultats importants sur l'existence des inégalités de parcours scolaires selon l'origine migratoire et leurs déterminants en Suisse (résultats sur lesquels nous ne revenons pas ici, voir les parties précédentes). La prise en considération des inégalités scolaires par des approches longitudinales ou rétrospectives (qui prennent en compte le temps) viennent compléter, voir remplacer, les approches transversales. De plus, elle contribue à de nouveaux éclairages par son cadre théorique spécifique. En effet, dans une grande majorité des études quantitatives et comparatives qui portent sur les inégalités scolaires, les interdépendances ne sont que rarement considérées. Souvent, au sein des travaux qui s'inspirent de la perspective boudonnienne du choix rationnel (par exemple Becker & Glauser, 2018; Becker & Hecken, 2009; Boudon, 1973; Breen & Goldthorpe, 1997; Erikson, Goldthorpe, Jackson, Yaish, & Cox, 2005; Jackson et al., 2007), l'attention est portée sur les effets de l'origine sociale des groupes comparés à travers l'étude de mécanismes intrafamiliaux, en oubliant le rôle joué par les systèmes scolaires. La faute est mise sur ce qui se passe au sein des familles et le système scolaire est davantage considéré comme un filtre quasi « neutre » ou impartial, ou en tout cas comme ayant un rôle secondaire et indifférencié (selon l'origine sociale et migratoire ou le genre). Au contraire, dans d'autres travaux (Bowles & Gintis, 1976; Charmillot, 2015; Crul, Schnell, Herzog-Punzenberger, et al., 2012; Felouzis & Charmillot, 2013; Meyer, 2015) davantage structuralistes et inspirées des théories de la reproduction (Bourdieu & Passeron, 1970) et de la discrimination institutionnelle (Coleman, 1966; Gomolla & Radtke, 2009), les effets du type d'organisation du système scolaire et des pratiques des agents scolaires sont mis en avant comme une partie intégrante du système de reproduction et de production des inégalités. La responsabilité est portée sur les systèmes de formations qui ne permettent pas de compenser les inégalités (sociales,

économiques, culturelles, juridiques, etc.) de naissance. Finalement, d'autres travaux qui s'appuient souvent sur des études comparatives internationales (Blossfeld, Buchholz, Skopek, & Triventi, 2016; Triventi, Kulic, Skopek, & Blossfeld, 2016) s'intéressent à comment l'origine sociale est traduite en résultats scolaires au sein de différents contextes institutionnels. Cependant, toutes ces approches manquent l'étude approfondie des interactions entre les différentes variables (ce qui est également notre cas au sein des modèles multivariés) et peinent à expliquer comment se créent les inégalités de par leur approche trop macrosociologique et quantitative (presque exclusivement). Au contraire, notre approche théorique place, en son centre, les relations d'interdépendances complexes entre les trois axes d'analyse (le temps, les dimensions d'analyse et les domaines de la vie) par l'analyse de données quantitatives et qualitatives. Cela nous permet de mettre à jour l'importance des interdépendances entre les dimensions d'analyse dans le temps et les effets que ces interdépendances ont sur les parcours scolaires et sur la création des inégalités scolaires. Ainsi, nous allons dans la direction des approches intégrées (macro, méso et microsociologiques; Schoon & Lyons-Amos, 2017) ou des théories triaxiales ou tridimensionnelles (Bernardi et al., 2018). Ainsi, ce travail encourage grandement vers l'explication des inégalités de parcours scolaires par la prise en compte de la multiplicité et de la complexité des situations, des interdépendances et de leur évolution dans le temps, des ressources disponibles ou au contraire des contraintes relatives aux dimensions individuelles, familiales et institutionnelles.

Cette approche examine également les parcours de vie par une approche processuelle, comme une succession d'états ou d'étapes et de moments de transition entre les étapes. C'est souvent lors de ces moments de transitions (généralement institutionnalisés) que se font les choix et se créent les inégalités. Or, les résultats de ce travail montrent combien les choix de formation ne se font pas de manière purement rationnelle dans la grande majorité des cas. Les opportunités de formations sont contraintes par la sélection faite par le système scolaire. Les représentations des opportunités de formation ne correspondent que rarement aux champs des possibles. Les choix se font sous l'influence de normes scolaires et sous l'influence des enseignants, des professionnels de l'orientation et des camarades de classe, de filière ou d'établissement. Les parents influent également sur les choix de formation par leurs aspirations, par leur soutien et par les ressources qu'ils peuvent mobiliser. Ainsi, ce travail va à l'encontre de la théorie du choix rationnel qui véhicule une vision trop libertaire de l'individu. Nous nous situons et nous défendons une approche où les choix de formation (et l'implémentation de ces choix) se font dans une situation d'interdépendance, de relations mutuelles. Nous considérons l'individu comme capable, grâce à son agentivité, à son *agency*, de naviguer au sein du parcours scolaire institutionnel, des chemins tracés par l'institution, de faire des choix, de prendre des décisions au sein des contextes sociaux, mais sous de multiples influences, contraintes et parfois même obligations (Heckhausen & Buchmann, 2018). Notre étude de cas contribue donc à une série d'études émergentes qui questionne la provenance des attentes des jeunes descendants d'immigrés à l'égard de leur formation (et de leur profession), le processus du choix au sein des interdépendances et par quels moyens ils réalisent leurs attentes (ou ils redéfinissent leurs attentes). Considérer l'agentivité au sein du cube de parcours de vie (Bernardi et al., 2018) permet d'expliquer comment certains jeunes empruntent des parcours scolaires ascendants et échappent aux déterminismes sociologiques ou, au contraire, comment d'autres n'y parviennent pas ou n'y pensent même pas (Gomensoro & Bolzman, 2016a).

Finalement, ce travail comporte plusieurs apports méthodologiques. Nous développons et testons l'utilisation de calendriers de vie au sein d'entretiens biographiques approfondis. Nous proposons une technique de combinaison ou de liaison des données quantitatives et qualitatives à

travers une typologie des parcours scolaires. Nous développons un design méthodologique mixte adapté à une perspective de parcours de vie multidimensionnelle et processuelle. Ce travail propose également de questionner et de déconstruire certaines catégories migratoires communément utilisées au sein des études sur les descendants d'immigrés. Au final, notre design méthodologique mixte innovant permet de mettre en lumière les deux facettes d'une même réalité sociologique. C'est-à-dire les tendances générales, les liens qui existent entre une variable dépendante et des variables explicatives. Mais également d'étudier par quels mécanismes et quels processus et à quels moments certaines caractéristiques impactent sur les parcours scolaires.

Cette thèse soulève plusieurs questions et pistes de recherche. Premièrement, les résultats appellent à plus de prise en considération de l'effet de l'alignement ou de la discordance entre les différentes dimensions de l'individu, de la famille et des institutions scolaires. Il serait intéressant de tester si l'impact de la discordance de ces trois dimensions se vérifie au niveau statistique, par une approche quantitative et au sein d'un système scolaire hautement sélectif. L'effet observé par Kim et Schneider (2005) de la convergence entre les aspirations et les actions des jeunes et des parents ne prend pas en compte la dimension institutionnelle au sein d'un système scolaire étasunien qui ne sélectionne pas précocement.

Deuxièmement, on observe lors des entretiens l'impact important de l'orientation au sein des filières du secondaire I sur les opportunités de formation, sur la norme scolaire et au final sur les aspirations des jeunes. À nouveau, il semble important de questionner l'effet de l'organisation du système scolaire sur les aspirations des jeunes en Suisse par une approche quantitative.

Troisièmement, le rôle joué par les parents dans la réussite de leurs enfants se doit d'être enquêté en Suisse à travers leur point de vue, par une étude qui s'intéresse aux différents niveaux d'aspirations parentales et aux investissements concrets et stratégies qu'ils peuvent mettre en place malgré un manque flagrant de ressources (scolaires, linguistiques, connaissances du système scolaire, etc.).

Finalement, ce travail montre des situations scolaires polarisées selon l'origine migratoire en Suisse, mais également au sein du groupe des descendants d'immigrés albanophones d'ex-Yougoslavie. Ces résultats laissent présager une insertion différenciée au sein de la société suisse, avec certaines catégories de personnes qui sont orientées vers des positions subalternes et précaires sur le marché de l'emploi. Mais on pourrait se poser la question si c'est réellement le cas étant donné que le marché de l'emploi est florissant en Suisse, que les formations professionnelles permettent une insertion rapide sur le marché de l'emploi et d'atteindre des salaires élevés et que les possibilités de se former par la suite sont importantes (par exemple en effectuant une formation professionnelle du niveau tertiaire). Ainsi, nous appelons à prolonger la période d'observation afin de questionner l'impact de la première orientation (ou relégation) scolaire de certains groupes.





## 9. Références

- Abrassart, A., Busemeyer, M. R., Cattaneo, M. A., & Wolter, S. (2017). *Do migrants prefer academic to vocational education? The role of rational factors vs. social status considerations in the formation of attitudes toward a particular type of education in Switzerland*. Consulté à l'adresse University of Zurich, Department of Business Administration (IBW) website: [http://repec.business.uzh.ch/RePEc/iso/leadinghouse/0128\\_lhwpaper.pdf](http://repec.business.uzh.ch/RePEc/iso/leadinghouse/0128_lhwpaper.pdf)
- Adams, R., & Wu, M. (Éd.). (2002). *PISA 2000 technical report*. OECD Publishing.
- Alba, R., Handl, J., & Müller, W. (1994). *Ethnic inequalities in the german school system*.
- Alba, R., & Nee, V. (1997). Rethinking assimilation theory for a new era of immigration. *International Migration Review*, 31(4), 826-874.
- Alba, R., & Nee, V. (2003). *Remaking the American mainstream: Assimilation and contemporary immigration*. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.
- Allemann-Ghionda, C., & Lusso-Cesari, V. (1986). *Les échecs scolaires des enfants des travailleurs immigrés en Suisse: causes, mesures en cours d'application, perspectives*. Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en matière d'éducation.
- Amos, J., Donati, M., & Stalder, B. (2003). Contexte et description du projet TREE. In OFS (Éd.), *Parcours vers les formations postobligatoires. Les deux premières années après l'école obligatoire. Résultats intermédiaires de l'étude longitudinale TREE* (p. 25–31). Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
- Andersen, R., & Van De Werfhorst, H. G. (2010). Education and occupational status in 14 countries: the role of educational institutions and labour market coordination: Education and occupational status in 14 countries. *The British Journal of Sociology*, 61(2), 336-355. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2010.01315.x>
- Ansalone, G. (2001). Schooling, tracking, and inequality. *Journal of Children and Poverty*, 7(1), 33-47. <https://doi.org/10.1080/10796120120038028>
- Aparicio, P. R. (2007). The Integration of the Second and 1.5 Generations of Moroccan, Dominican and Peruvian Origin in Madrid and Barcelona. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33(7), 1169-1193. <https://doi.org/10.1080/13691830701541713>
- Assogba, Y. A. (1999). *La sociologie de Raymond Boudon: essai de synthèse et applications de l'individualisme méthodologique*. Presses Université Laval.
- Attias-Donfut, C. (1988). *Sociologie des générations. L'empreinte du temps*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Attias-Donfut, C., & Wolff, F.-C. (2009). *Le destin des enfants d'immigrés. Un désenchaînement des générations*. Paris: Stock.
- Axinn, W., Pearce, L., & Ghimire, D. (1999). Innovations in life history calendar applications. *Social science research*, (28), 243–264.
- Babel, J. (2016). *La transition à la fin de l'école obligatoire. Edition 2016* (BFS, Éd.). Neuchâtel: BFS.
- Bacher, J., Hirtenlehner, H., & Kupfer, A. (2010). Politische und soziale Folgen von Bildungsarmut. In *Bildungsverlierer* (p. 475-496). [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92576-9\\_22](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92576-9_22)
- Bachmann Hunziker, K. (2007). *Profils, attentes et projets des jeunes en situation de transition vers une formation professionnelle: résultats d'une enquête auprès de jeunes ayant fréquenté l'Office de perfectionnement scolaire, de transition et d'insertion professionnelle en 2004-05*. Lausanne: URSP.
- Bachmann Hunziker, K., Leuenberger Zanetta, S., Mouad, R., & Rastoldo, F. (2014). *Que font les jeunes 18 mois après l'obtention de leur diplôme de niveau secondaire II? Etat des lieux dans les cantons de Vaud et de Genève*. Consulté à l'adresse

- [http://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/ursp/Publications/Autres\\_publications/eos-sred\\_2014.pdf](http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/ursp/Publications/Autres_publications/eos-sred_2014.pdf)
- Bader, D., & Fibbi, R. (2012). *Les enfants de migrants un véritable potentiel*. Consulté à l'adresse [http://edudoc.ch/record/110244/files/convegno2012\\_bericht\\_f.pdf](http://edudoc.ch/record/110244/files/convegno2012_bericht_f.pdf)
- Bain, D. (1979). *Orientation scolaire et fonctionnement de l'école*. Berne: Peter Lang.
- Barth, F. (Éd.). (1969). *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Basler, A., & Kriesi, I. (2017). *Adolescents development of occupational aspirations in a tracked educational system*.
- Bastide, H., & Girard, A. (1955). Orientation et sélection scolaires : une enquête sur les enfants à la sortie de l'école primaire. *Population*, 10(4), 605-626. <https://doi.org/10.2307/1525255>
- Bastide, H., & Girard, A. (1963). La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement. *Population*, 18(3), 435-472. <https://doi.org/10.2307/1526719>
- Baudelot, C., & Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Consulté à l'adresse <http://www.jstor.org/stable/pdf/40689634.pdf?acceptTC=true>
- Bauer, P., & Riphahn, R. T. (2006a). Education and its intergenerational transmission: country of origin-specific evidence for natives and immigrants from Switzerland. *Portuguese Economic Journal*, 5(2), 89-110. <https://doi.org/10.1007/s10258-006-0011-8>
- Bauer, P., & Riphahn, R. T. (2006b). Timing of school tracking as a determinant of intergenerational transmission of education. *Economics Letters*, 91(1), 90 - 97. <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2005.11.003>
- Bauer, P., & Riphahn, R. T. (2009). Age at school entry and intergenerational educational mobility. *Economics Letters*, 103(2), 87-90.
- Baum, S., & Flores, S. M. (2011). Higher Education and Children in Immigrant Families. *The Future of Children*, 21(1), 171-193. <https://doi.org/10.1353/foc.2011.0000>
- Beck, A., Corak, M., & Tienda, M. (2012). Age at Immigration and the Adult Attainments of Child Migrants to the United States. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 643(1), 134-159. <https://doi.org/10.1177/0002716212442665>
- Beck, M. (2016). *Bildungserfolg von Migranten: Der Beitrag von Rational-Choice-Theorien bei der Erklärung von migrationsbedingten Bildungsungleichheiten in Bern und Zürich*. Haupt Verlag Ag.
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Cambridge: The National Bureau of Economic Research.
- Becker, G. S. (1967). *Human capital and the personal distribution of income; an analytical approach*. Ann Arbor: Institute of Public Administration.
- Becker, R. (2003). Educational expansion and persistent inequalities in Germany. *European Sociological Review*, 19(1), 1-24.
- Becker, R., & Beck, M. (2013). Ethnic penalties or discrimination by teachers towards migrants in the school system in the German part of Switzerland. *Revue suisse de sociologie*, 39(3), 517-549.
- Becker, R., & Glauser, D. (2018). *Berufsausbildung, Berufsmaturität oder Mittelschule? Soziale Selektivität beim Übergang in die Sekundarstufe II in der Deutschschweiz*. 26.
- Becker, R., & Hecken, A. E. (2009). Higher education or vocational training? An empirical test of the Rational Action Model of educational choices suggested by Breen and Goldthorpe and Esser. *Acta Sociologica*, 52(1), 25-45. <https://doi.org/10.1177/0001699308100632>
- Becker, R., Jäpel, F., & Beck, M. (2011). *Statistische und institutionelle Diskriminierung von Migranten im Schweizer Schulsystem. Oder: Werden Migranten oder bestimmte Migrantengruppen in der Schule benachteiligt?* 23.
- Bell, A. (2005). "Oh yes, I remember it well!" Reflections on using the life-grid in qualitative interviews with couples. *Qualitative Sociology Review*, 1(1), 51-67.

- Belli, R. (2007). *Examining the impact of event history calendar interviewing on data quality from disadvantaged respondents*. Présenté à Conference on the Event History Calendar method, Suitland.
- Belli, R., & Callegaro, M. (2009). The emergence of calendar interviewing. In R. Belli, F. Stafford, & D. Alwin (Éd.), *Calendar and time diary. Methods in life course research*. California: Sage Publications.
- Bénéton, P. (1975). Discours sur la genèse des inégalités dans les sociétés occidentales contemporaines. *Revue française de science politique*, 25(1), 106 - 122. <https://doi.org/10.3406/rfsp.1975.393598>
- Benner, A. D., & Graham, S. (2013). The antecedents and consequences of racial/ethnic discrimination during adolescence: Does the source of discrimination matter? *Developmental Psychology*, 49(8), 1602-1613. <https://doi.org/10.1037/a0030557>
- Bernardi, L., Huinink, J., & Settersten, R. (2018). The Life Course Cube: A Tool for Studying Lives. *Advances in Life Course Research*, 56.
- Bernstein, B. (1964). Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences. *American Anthropologist*, 66(6), 55-69.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes, and control. Theoretical studies towards a sociology of language*. Consulté à l'adresse <http://www.myilibrary.com?id=25457>
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes, and control. Towards a Theory of Educational Transmissions*. Consulté à l'adresse <http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=214481>
- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique: sa validité méthodologique. Ses potentialités. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, (69), 197-225.
- Bertaux, D. (Éd.). (1981). *Biography and society*. California: Sage Publications.
- Bertaux, D. (2010). *Le récit de vie* (3ème). Paris: Armand Colin.
- Bertogg, A. (2018). Regional Chances, Regional Constraints? Transition to Adulthood and Intergenerational Ties in Regional Context. *Emerging Adulthood*, 2167696818797529. <https://doi.org/10.1177/2167696818797529>
- Bertschy, K., Walker, P., Baeriswyl, A., & Marti, M. (2014). Gender wage gap at career entry. A quantitative analysis for Switzerland. *Swiss Journal of Sociology*, 40(2), 279-305.
- BFS. (2018, octobre 11). *Ständige Wohnbevölkerung im Alter von 0 bis 14 Jahren nach Migrationsstatus des Haushalts und Alter der Kindes, 2011-2013, 2014-2016 - 2011-2013, 2014-2016 | Tabelle*. Consulté à l'adresse <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/tabellen.assetdetail.6046047.html>
- Bidart, C. (2018). How plans change: Anticipation, interferences and unpredictabilities. *Advances in Life Course Research*, 8. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2018.10.007>
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2010). *L'entretien*. Paris: Armand Colin.
- Bleakley, H., & Chin, A. (2008). What Holds Back the Second Generation? The Intergenerational Transmission of Language Human Capital Among Immigrants. *The Journal of human resources*, 43(2), 267-298.
- Blossfeld, H.-P., Buchholz, S., Skopek, J., & Triventi, M. (2016). *Models of Secondary Education and Social Inequality: An International Comparison*. Edward Elgar Publishing.
- Bolzmann, C. (1992). *Exil, dynamique socioculturelle et participation sociale – le cas de la migration chilienne en Suisse*. Université de Genève, Genève.
- Bolzmann, C., Bernardi, L., & Le Goff, J.-M. (Éd.). (2017). *Situating children of migrants accross borders and origins: a methodological overview*. Springer.
- Bolzmann, C., Felder, A., & Fernandez, A. (2018). Trajectoires de formation des jeunes migrants en situation juridique précaire : logiques de mobilisation de ressources face à des contraintes multiples. *Raisons éducatives*, (22), 249-275. <https://doi.org/10.3917/raised.022.0249>
- Bolzmann, C., Fibbi, R., & Garcia, C. (1987). La deuxième génération d'immigrés en Suisse : catégorie ou acteur social? *Revue européenne de migrations internationales*, 3(1), 55 - 72. <https://doi.org/10.3406/remi.1987.1127>

- 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., & Gomensoro, A. (2011). Schulkinder von Familien aus der Türkei. In M. Ideli, V. Suter Reich, & H.-L. Kieser (Éd.), *Neue-Menschenlandschaften. Migration Türkei-Schweiz 1961 – 2011*. Zurich: Chronos.
- Bolzman, C., & Perregaux, C. (2008). Quelles chances d'accès aux formations professionnelles pour les jeunes étrangers en Suisse? In *De la comparaison en éducation* (p. 248-278). L'Harmattan.
- Boone, S., & Houtte, M. V. (2013). Why are teacher recommendations at the transition from primary to secondary education socially biased? A mixed-methods research. *British Journal of Sociology of Education*, 34(1), 20-38. <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.704720>
- Boratto, G. P. (2013). *Enseignement primaire supérieur, massification scolaire et "démocratisation des études" dans le canton de Vaud de 1895 à 2010* (University of Geneva). Consulté à l'adresse <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:24850>
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Armand Colin.
- Boudon, R. (1979). *La logique du social* (Hachette). Paris.
- Boudon, R. (1990). *Les causes de l'inégalité des chances scolaires*.
- Boudon, R. (2003). Beyond rational choice theory. *Annual Review of Sociology*, 29(1), 1 - 21. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.29.010202.100213>
- Boudon, R. (2010). *La sociologie comme science*. Paris: La Découverte.
- Boudon, R., Cuin, C.-H., & Massot, A. (2000). *L'axiomatique de l'inégalité des chances*. Sainte-Foy, Québec : Paris: Presses de l'Université Laval ; L'Harmattan.
- Bourdieu, P. (1979a). *La Distinction : Critique sociale du jugement*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1979b). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30(1), 3-6. <https://doi.org/10.3406/arss.1979.2654>
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31(1), 2-3.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson, *Handbook of theory and research for the sociology of education* (p. 81-93). Consulté à l'adresse [http://books.google.ch/books?hl=fr&lr=&id=tK\\_KhHOkurYC&oi=fnd&pg=PA81&dq=the+form+s+of+social+capital+bourdieu&ots=NVAvdZqWPH&sig=MSDqMDRFh04SCaRgxBzx9VbC6M](http://books.google.ch/books?hl=fr&lr=&id=tK_KhHOkurYC&oi=fnd&pg=PA81&dq=the+form+s+of+social+capital+bourdieu&ots=NVAvdZqWPH&sig=MSDqMDRFh04SCaRgxBzx9VbC6M)
- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Les éditions de minuit.
- Bourdieu, P., & de Saint Martin, M. (1975). Les catégories de l'entendement professoral. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1(3), 68-93. <https://doi.org/10.3406/arss.1975.3413>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Les éditions de minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America. Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
- Boyd, M. (2002). Educational attainments of immigrant offspring: Success or segmented assimilation? *International migration review*, 36(4), 1037-1060.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275-305.
- Breen, R., Luijckx, R., Müller, W., & Pollak, R. (2009). Nonpersistent inequality in educational attainment: evidence from eight European countries. *American Journal of Sociology*, 114(5), 1475-1521.
- Breen, R., Luijckx, R., Muller, W., & Pollak, R. (2010). Long-term trends in educational inequality in Europe: class inequalities and gender differences. *European Sociological Review*, 26(1), 31-48. <https://doi.org/10.1093/esr/jcp001>
- Brinbaum, Y., & Cebolla-Boado, H. (2007). The school careers of ethnic minority youth in France Success or disillusion? *Ethnicities*, 7(3), 445-474. <https://doi.org/10.1177/1468796807080237>

- Brinbaum, Y., Chauvel, S., & Tenret, É. (2013). Quelles expériences de la discrimination à l'école ? Entre dénonciation du racisme et discours méritocratique. *Migrations Société*, 147-148(3), 97-110.
- Brinbaum, Y., & Guégnard, C. (2012). Parcours de formation et d'insertion des jeunes issus de l'immigration au prisme de l'orientation. *Formation emploi*, (118), 61-82.
- Brinbaum, Y., & Kieffer, A. (2005). D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées: ambition et persévérance. *Education & formations*, 72, 53-75.
- Broccolichi, S., & Van Zanten, A. (1997). Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. *Les annales de la recherche urbaine*, (75), 5-17.
- Brubaker, R. (1992). *Citizenship and nationhood in France and Germany*. Cambridge: Harcard University Press.
- Buchmann, M., Koomen, M., Imdorf, C., & Basler, A. (2016). Differentiation in secondary education and inequality in educational opportunities: The case of Switzerland. In H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, & M. Triventi, *Models of Secondary Education and Social Inequality* (p. 111-128). <https://doi.org/10.4337/9781785367267.00016>
- Buchmann, M., Sacchi, S., Lamprecht, M., & Stamm, H. (2007). Tertiary education expansion and social inequality in Switzerland. In Y. Shavit, R. Arum, A. Gamoran, & G. Manheim (Éd.), *Expansion, Differentiation and Stratification in Higher Education: A Comparative Study* (p. 321-348). Stanford: Stanford University Press.
- Busino, G. (1992). La sociologie de l'éducation en Suisse romande de 1970 à 1982. In G. Busino, *La sociologie sens dessus dessous* (p. 371-426). Genève: Droz.
- Bynner, J. (2005). Rethinking the Youth Phase of the Life-course: The Case for Emerging Adulthood? *Journal of Youth Studies*, 8(4), 367-384. <https://doi.org/10.1080/13676260500431628>
- Caille, J.-P. (2005). Les projets d'avenir des enfants d'immigrés. In INSEE, *Les immigrés en France. Édition 2005* (p. 11-22). Consulté à l'adresse [http://www.insee.fr/fr/ffc/docs\\_ffc/Dos1Reflmm.pdf](http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/Dos1Reflmm.pdf)
- Carbajal, M., & Ljuslin, N. (2010). Jeunes sans-papiers d'Amérique latine en Suisse ou devenir adulte sur fond de recomposition de rôles. *Lien social et Politiques*, (64), 125 - 135. <https://doi.org/10.7202/1001404ar>
- Cardinet, J. (1969). *Dépasser la sélection scolaire*. Lausanne: Greti.
- Cattaneo, M. A., & Wolter, S. C. (2015). Better migrants, better PISA results: Findings from a natural experiment. *IZA Journal of Migration*, 4(1). <https://doi.org/10.1186/s40176-015-0042-y>
- CDIP. (1995a). *Recommandations et décisions*. Consulté à l'adresse <http://edudoc.ch/record/24417/files/D36B.pdf>
- CDIP. (1995b). *Secondaire I: Perspectives d'avenir*. Consulté à l'adresse <http://edudoc.ch/record/24126/files/D38-f.pdf>
- CDIP. (1999, juillet 8). *Scolarisation des enfants et adolescents albanophones réfugiés du Kosovo*.
- CDIP. (2006). *Lignes directrices pour l'optimisation de la transition scolarité obligatoire – degré secondaire II*. Consulté à l'adresse <https://edudoc.ch/record/24717/files/tra6B13.pdf>
- CDIP. (2018). *Objectifs nationaux de formation pour la scolarité obligatoire: des compétences fondamentales à acquérir dans quatre disciplines*. Consulté à l'adresse [https://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/grundkomp\\_faktenblatt\\_f.pdf](https://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/grundkomp_faktenblatt_f.pdf)
- Charles, J.-F. (1991). L'enseignement secondaire supérieur du 19<sup>e</sup> à 1960 environ. *Espace*, (11-12), 8-11.
- Charles, M., & Buchmann, M. (1994). Assessing micro-level explanations of occupational sex segregation: Human-capital development and labour market opportunities in Switzerland. *Revue suisse de sociologie*, 20, 595-620.
- Charmillot, S. (2015). Ségrégation sociale et migratoire à Genève. Comment l'école participe-t-elle à la reproduction des inégalités? In G. Felouzis & G. Goastellec, *Les inégalités scolaires en Suisse* (p. 43-66). Berne: Peter Lang.

- Chiswick, B. R., & DebBurman, N. (2004). Educational attainment: analysis by immigrant generation. *Economics of Education Review*, 23(4), 361 - 379. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2003.09.002>
- Clerc, P. (1964). La famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième. Enquête de juin 1963 dans l'agglomération parisienne. *Population*, 19(4), 627-672. <https://doi.org/10.2307/1526843>
- COFF (Éd.). (2002). *Famille et migration*. Berne: Commission fédérale de coordination pour les questions familiales.
- COFF (Éd.). (2008). *Familles - Education - Formation*. Consulté à l'adresse [http://www.ekff.admin.ch/c\\_data/COFF\\_Publi\\_f\\_08.pdf](http://www.ekff.admin.ch/c_data/COFF_Publi_f_08.pdf)
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: National Center for Educational Statistics.
- Coleman, J. S. (1975, juillet 7). Doubts about busing haunt early backer. *The Milwaukee Journal*, p. 1-6.
- Coleman, J. S. (1988a). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.
- Coleman, J. S. (1988b). The creation and destruction of social capital: implications for the law. *Notre Dame JL Ethics & Pub. Pol'y*, 3, 375-404.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Consulté à l'adresse <http://www.public.iastate.edu/~carlos/607/readings/coleman.pdf>
- Coleman, J. S., Kelly, S., & Moore, J. (1975). *Trends in school segregation. 1968-1973*. Présenté à The annual meeting of the American educational research association, Washington.
- Commission fédérale pour les problèmes des étrangers. (1980). *Les jeunes étrangers - La deuxième génération: problèmes et solutions possibles*. Berne.
- Contini, D., & Azzolini, D. (2015). Performance and decisions: immigrant-native gaps in educational transitions in Italy. *Journal of Applied Statistics*, 1 - 17. <https://doi.org/10.1080/02664763.2015.1036845>
- Contini, D., Scagni, A., & Riehl, A. (2008). Primary and secondary effects in educational attainment in Italy. *LABORatorio R. Revelli Working Papers Series (82)*. Consulté à l'adresse [http://www.laboratoriorevelli.it/\\_pdf/wp82.pdf](http://www.laboratoriorevelli.it/_pdf/wp82.pdf)
- Coradi Vellacott, M., & Wolter, S. C. (2004). *Equity in the Swiss education system: dimensions, causes and policy responses*. Consulté à l'adresse Swiss Coordination Centre for Educational Research website: <http://www.fachportal-paedagogik.de/rd.html/719594/http://www.skbfc-sre.ch/information/publikation/Equity.pdf>
- Cortesi, S. (2016). *La formation en école à plein temps du secondaire II en Suisse. Hétérogénéité institutionnelle et traditions de formation*. Université de Bâle, Bâle.
- Cortesi, S., & Imdorf, C. (2013). Le certificat fédéral de capacité en Suisse - Quelles significations sociales pour un diplôme hétérogène? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (Hors série no 4), 91-108.
- Crahay, M. (Éd.). (2012). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles: De Boeck.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. California: Sage Publications.
- Crul, M. (2000). Breaking the circle of disadvantage: Social mobility of second-generation Moroccans and Turks in the Netherlands. In H. Vermeulen & J. Perlmann, *Immigrants, schooling and social mobility: does culture make the difference?* (p. 225-244). London, New York: Palgrave Macmillan.
- Crul, M. (2013). Snakes and Ladders in Educational Systems: Access to Higher Education for Second-Generation Turks in Europe. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39(9), 1383 - 1401. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2013.815388>

- Crul, M., & Doornik, J. (2003). The Turkish and Moroccan Second Generation in the Netherlands: Divergent Trends between and Polarization within the Two Groups. *International Migration Review*, 37(4), 1039-1064. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2003.tb00169.x>
- Crul, M., & Schneider, J. (2009). Children of Turkish immigrants in Germany and the Netherlands: The impact of differences in vocational and academic tracking systems. *The Teachers College Record*, 111(6), 1508-1527.
- Crul, M., Schneider, J., & Lelie, F. (Éd.). (2012). *The European second generation compared: does the integration context matter?* Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Crul, M., Schnell, P., Herzog-Punzenberger, B., Wilmes, M., Sloopman, M., & Aparicio, R. (2012). School careers of second-generation youth in Europe. Which education systems provide the best chances for success? In M. Crul, J. Schneider, & F. Lelie, *The European second generation compared? Does the integration context matter?* (p. 101-164). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Crul, M., Schnell, P., Punzenberger, B. H., Wilmes, M., Sloopman, M., & Gómez, R. A. (2012). School careers of second-generation youth in Europe. Which education systems provide the best chances for success? In M. Crul, J. Schneider, & F. Lelie (Éd.), *The European Second Generation Compared* (p. 101-164). <https://doi.org/10.1515/9789048516926-006>
- CSRE. (2006). *L'éducation en Suisse: rapport 2006*. Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.
- CSRE. (2010). *L'éducation en Suisse: rapport 2010*. Aarau: SKBF/CSRE Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.
- CSRE (Éd.). (2014). *L'éducation en Suisse. Rapport 2014*. Aarau: CSRE.
- CSRE. (2018). *L'éducation en Suisse: rapport 2018*. Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.
- De Heus, M., & Dronkers, J. (2009). Immigrants' children scientific performance in a double comparative design: The influence of origin, destination, and community. *Summer 2009 Meeting of the ISA RC28, Yale, Connecticut*.
- Delay, C. (2011). *Les classes populaires à l'école. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Delay, C. (2014). Classes populaires et devenir scolaire enfantin: un rapport ambivalent? Le cas de la Suisse romande. *Revue française de pédagogie*, (188), 75-86.
- Delay, C. (2018a). « En sortir » ou « s'en sortir par l'école » Choix d'orientations juvéniles, classes populaires et enseignement professionnel en Suisse romande. *Sociétés contemporaines*, (109), 117-146.
- Delay, C. (2018b). Orienter les élèves: le poids des pratiques enseignantes à la fin de l'école obligatoire en Suisse romande. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2, 271-296.
- Demazière, D. (2003). *Matériaux qualitatifs et perspectives longitudinales. La temporalité des parcours professionnels saisis par les entretiens biographiques*. Présenté à 10ème Journées d'études Céreq-Lasmas-IdL, Caen.
- Demazière, D. (2007). A qui peut-on se fier? Les sociologues et la parole des interviewés. *Langage et société*, (121-122), 85-100.
- Demazière, D. (2011). L'entretien biographique comme interaction avec autrui. *Recherches qualitatives*, (30), 61-83.
- Demazière, D., & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Nathan.
- Département de la formation, de la jeunesse et de la culture. (2009). *La formation dans le canton de Vaud*. Consulté à l'adresse [http://www.telechargement.vd.ch/dgeo/Brochures/Formation\\_Canton\\_Vaud\\_09.pdf](http://www.telechargement.vd.ch/dgeo/Brochures/Formation_Canton_Vaud_09.pdf)
- Département de l'instruction publique. (1960). *La réforme de l'enseignement secondaire*. Genève: Département de l'instruction publique.
- Dhume, F. (2016). Du racisme institutionnel à la discrimination systémique ? Reformuler l'approche critique. *Migrations Société*, 163(1), 33. <https://doi.org/10.3917/migra.163.0033>



- Dika, S., & Singh, K. (2002). Applications of social capital in educational literature: a critical synthesis. *Review of Educational Research*, 72(1), 31-60.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review*, 47(2), 189 - 201. <https://doi.org/10.2307/2094962>
- DIP. (2011). *Après la scolarité obligatoire. Edition 11/12*. Genève: DIP.
- DiPrete, T. A., & Eirich, G. M. (2006). Cumulative Advantage as a Mechanism for Inequality: A Review of Theoretical and Empirical Developments. *Annual Review of Sociology*, 32(1), 271 - 297. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.32.061604.123127>
- Ditton, H., Krüsken, J., & Schauenberg, M. (2005). Bildungsungleichheit—der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(2), 285–304.
- Doudin, P.-A. (1996). *L'école vaudoise face aux élèves étrangers*. Lausanne: Centre vaudois de recherches pédagogiques.
- Dubet, F. (1998). Pierre Bourdieu, le sociologue de l'éducation. *Magazine littéraire*, (369). Consulté à l'adresse <http://www.homme-moderne.org/societe/socio/dubet/Bml9810.html>
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?* Editions du Seuil et La République des Idées.
- Dupriez, V. (2010). *Séparer pour réussir? Les modalités de groupement des élèves*. Paris: UNESCO.
- Duru-Bellat, M. (2000). L'analyse des inégalités de carrières scolaires: pertinence et résistance des paradigmes des années soixante-dix. *Education et sociétés*, (5), 25-41.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les Inégalités Sociales à L'école: Genèse et Mythes*. Presses Universitaires de France - PUF.
- Duru-Bellat, M. (2003). *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*. Paris: UNESCO.
- Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles: quelle formation pour quels rôles sociaux?* Paris: L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège: le contexte " fait des différences "... *Revue française de sociologie*, 29(4), 649 - 666. <https://doi.org/10.2307/3321516>
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau dans les collèges ; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue française de sociologie*, 38(4), 759-789.
- Dustmann, C. (2004). Parental background, secondary school track choice, and wages. *Oxford Economic Papers*, 56(2), 209-230. <https://doi.org/10.1093/oep/gpf048>
- Dutrévis, M., & Brüderlin, M. (2019). *Étude sur les nouveaux dispositifs d'accueil pour élèves primo-arrivants allophones*. Consulté à l'adresse <https://www.ge.ch/document/etude-nouveaux-dispositifs-accueil-eleves-primo-arrivants-allophones/telecharger>
- Eckmann-Saillant, M., Bolzman, C., & Rham, G. de. (1994). *Jeunes sans qualification: trajectoires, situations et stratégies*. Les Editions IES.
- Edelmann, D. (2015). Le renforcement de l'égalité des chances par l'encouragement de la petite enfance. In A. Haenni Hoti (Éd.), *Équité – Discrimination et égalité des chances au sein du système éducatif* (p. 43-50). Berne: CDIP.
- Egger, E., & Boillat, J.-M. (1975). L'Education Des Enfants Des Travailleurs Migrants En Suisse. *International Review of Education*, 21(3), 323-334. <https://doi.org/10.1007/BF00615653>
- Elder, G. (1994). Time, human agency, and social change: perspectives on the life course. *Social Psychology Quarterly*, 57(1), 4-15.
- Elder, G., Johnson, M. K., & Crosnoe, R. (2003). The emergence and development of the life course theory. In J. Mortimer & M. J. Shanahan (Éd.), *Handbook of the Life Course* (p. 3-19). Consulté à l'adresse [//www.springer.com/us/book/9780306474989](http://www.springer.com/us/book/9780306474989)
- Emile-Besse, L. (2004). Le système éducatif américain. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (35), 137-144. <https://doi.org/10.4000/ries.1760>
- England, R. E., & Meier, K. J. (1985). From Desegregation To Integration: Second Generation School Discrimination as an Institutional Impediment. *American Politics Quarterly*, 13(2), 227-247. <https://doi.org/10.1177/1532673X8501300206>

- Entorf, H., & Lauk, M. (2008). Peer effects, social multipliers and migrants at school: An international comparison. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34(4), 633–654.
- Erikson, R. (2007). Social selection in Stockholm schools: primary and secondary effects on the transition to upper secondary education. In S. Scherer, R. Pollak, G. Otte, & M. Gangl (Éd.), *From Origin to Destination. Trends and Mechanisms in Social Stratification Research*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Erikson, R., Goldthorpe, J. H., Jackson, M., Yaish, M., & Cox, D. R. (2005). On class differentials in educational attainment. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 102(27), 9730-9733. <https://doi.org/10.1073/pnas.0502433102>
- Erikson, R., & Jonsson, J. O. (Éd.). (1996). *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective*. Westview Press.
- ESPA. (2018a). *Population résidante permanente âgée de 0 à 14 ans selon le statut migratoire du ménage et l'âge de l'enfant, 2011-2013, 2014-2016*. Consulté à l'adresse <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population.assetdetail.6046046.html>
- ESPA. (2018b). *Structure par âge de la population résidante permanente âgée de 15 ans ou plus, selon le statut migratoire et le sexe, 2013-2017*. Consulté à l'adresse <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population.assetdetail.6046035.html>
- Etzioni, A. (1988). Normative-Affective Factors: Toward a New Decision-Making Model. *Journal of Economic Psychology*, 9, 125-150.
- Etzioni, A. (1993). Normative-Affective Choices. *Human Relations*, 46(9), 1053-1069.
- Etzioni, A. (2000). Social Norms: Internalization, Persuasion, and History. *Law & Society Review*, 34(1), 157-178. <https://doi.org/10.2307/3115119>
- Evrard, A., Hexel, D., Kaiser, C., Lurin, J., Decarro, N. M., Rastoldo, F., & Soussi, A. (2003). *De l'orientation au projet de formation*. Consulté à l'adresse <https://www.ge.ch/recherche-education/doc/publications/docsred/2003/voir.pdf>
- Falcon, J. (2012a). *Existe-t-il un affaiblissement de l'inégalité des chances en Suisse?* (N° 12). Lausanne: LIVES.
- Falcon, J. (2012b). Temporal trends in intergenerational social mobility in Switzerland: a cohort study of men and women born between 1912 and 1974. *Revue suisse de sociologie*, 38(2), 153-175.
- Falcon, J. (2015). *Quand démocratisation rime avec reproduction: les inégalités sociales dans le système éducatif suisse depuis le début du XXe siècle* (N° 34). Lausanne: nccr LIVES.
- Falcon, J., & Joye, D. (2015). Formation et mobilité sociale en Suisse: regards sur cinquante ans d'inégalités. In G. Felouzis & G. Goastellec, *Les inégalités scolaires en Suisse* (p. 201-224). Berne: Peter Lang.
- Falter, J.-M. (2010). Age of tracking and educational choices: new evidence from Switzerland. Available at SSRN 1695587. Consulté à l'adresse [http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=1695587](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1695587)
- Falter, J.-M. (2012). Parental background upper secondary transitions and schooling inequality in Switzerland. *Revue suisse de sociologie*, 38(2), 201-222.
- Falter, J.-M., & Wendelspiess Chávez Juárez, F. T. (2011). Does Tracking Shape Intergenerational Transmission of Educational Attainment? Evidence from Switzerland. *Evidence from Switzerland (December 20, 2011)*. Consulté à l'adresse [http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=1938281](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1938281)
- Falter, J.-M., & Wendelspiess Chávez Juárez, F. T. (2016). Professional baccalaureate as a measure reducing inequality? In K. Scharenberg, S. Hupka-Brunner, T. Meyer, & M. M. Bergman (Éd.), *Transitions des adolescents et des jeunes adultes en Suisse. Résultats de l'étude longitudinale TREE* (Seismo Verlag, Vol. 2, p. 183-207). Zurich: TREE.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational psychology review*, 13(1), 1–22.
- Fassa, F. (2013). *Choix professionnels, orientations temporelles et scripts sexués des professions* (N° 20.5). Lausanne: Université de Lausanne.

- Fassa, F., & Kradolfer, S. (2010). *Le plafond de fer de l'université. Femmes et carrières*. Zurich: Seismo.
- Fassa, F., Kradolfer, S., & Paroz, S. (2008). *Enquête au royaume de Matilda: la relève académique à l'Université de Lausanne* (N° 11). Lausanne: Université de Lausanne.
- Favell, A. (2001). Integration policy and integration research in Europe: a review and critique. In A. Aleinikoff & D. Klusmeyer (Éd.), *Citizenship Today: Global Perspectives and Practices* (p. 349-399). Consulté à l'adresse <http://www.sscnet.ucla.edu/soc/faculty/favell/CARN-PUB.htm>
- Feliciano, C. (2005). Does Selective Migration Matter? Explaining Ethnic Disparities in Educational Attainment among Immigrants' Children. *International Migration Review*, 39(4), 841–871.
- Feliciano, C., & Rumbaut, R. G. (2005). Gendered paths: Educational and occupational expectations and outcomes among adult children of immigrants. *Ethnic and Racial Studies*, 28(6), 1087-1118. <https://doi.org/10.1080/01419870500224406>
- Felouzis, G. (2003). La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue française de sociologie*, 44(3), 413-447.
- Felouzis, G. (2009). Parcours scolaires et construction des inégalités. Nouvelles questions, nouveaux objets. In M. Oris, E. Widmer, A. de Ribaupierre, D. Joye, D. Spini, G. Labouvie-Vief, & J.-M. Falter, *Transitions dans les parcours de vie et construction des inégalités* (p. 149 - 167). Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Felouzis, G. (2015). Ce que l'école fait aux plus faibles: une comparaison dans 13 cantons suisses. In G. Felouzis & G. Goastellec, *Les inégalités scolaires en Suisse* (p. 17-42). Berne: Peter Lang.
- Felouzis, G., & Charmillot, S. (2013). School tracking and educational inequality: a comparison of 12 education systems in Switzerland. *Comparative Education*, 49(2), 181 - 205. <https://doi.org/10.1080/03050068.2012.706032>
- Felouzis, G., Charmillot, S., & Fouquet-Chauprade, B. (2010). *L'enseignement secondaire au risque des enquêtes Pisa Suisse. Parcours scolaires, performances et orientation à Genève*. Consulté à l'adresse <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17425>
- Felouzis, G., Charmillot, S., & Fouquet-Chauprade, B. (2016). Les élèves de deuxième génération en Suisse: modes d'intégration scolaire et compétences acquises dans 13 systèmes éducatifs cantonaux. *Swiss Journal of Sociology*, 42(2), 218–244.
- Felouzis, G., & Goastellec, G. (2015). *Les inégalités scolaires en Suisse*. Berne: Peter Lang.
- Felouzis, G., Liot, F., & Perroton, J. (2007). *L'apartheid scolaire*. Paris: Seuil.
- Felouzis, G., & Perroton, J. (2009). Grandir entre pairs à l'école: Ségrégation ethnique et reproduction sociale dans le système éducatif français. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180(5), 92 -100. <https://doi.org/10.3917/arss.180.0092>
- Fend, H., Berger, F., & Grob, U. (Éd.). (2009). *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück: Ergebnisse der Life-Studie* (2009 edition). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fernandez-Kelly, P. (2008). The Back Pocket Map: Social Class and Cultural Capital as Transferable Assets in the Advancement of Second-Generation Immigrants. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 620(1), 116-137.
- Fernández-Reino, M. (2016). Immigrant optimism or anticipated discrimination? Explaining the first educational transition of ethnic minorities in England. *Research in Social Stratification and Mobility*, 46, 141-156. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2016.08.007>
- Fibbi, R. (2005). *Mesure de lutte contre les discriminations à l'embauche*. Neuchâtel: Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population.
- Fibbi, R. (2009). Définition de la discrimination institutionnelle d'un point de vue sociologique. *Tangram* 24, 37-43.
- Fibbi, R., Lerch, M., & Wanner, P. (2006). Unemployment and discrimination against youth of immigrant origin in Switzerland: when the name makes the difference. *Journal of International Migration and Integration/Revue de l'intégration et de la migration internationale*, 7(3), 351–366.

- Fibbi, R., Lerch, M., & Wanner, P. (2011). School qualifications of children of immigrant descent in Switzerland. In R. Alba & M. C. Waters, *The next generation. Immigrant youth in a comparative perspective* (p. 110-134). New York, London: NYU Press.
- Fibbi, R., Lerch, M., Wanner, P., Mey, E., Rorato, M., & Voll, P. (2005). *L'intégration des populations issues de l'immigration en Suisse: personnes naturalisées et deuxième génération*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
- Fibbi, R., Piguët, E., & Kaya, B. (2003). *Nomen est omen: Quand s'appeler Pierre, Afrim ou Mehmet fait la différence*. Bern: Direction du programme PNR43.
- Fibbi, R., & Truong, J. (2015). Parental involvement and educational success in Kosovar families in Switzerland. *Comparative Migration Studies*, 3(1), 1–17.
- Fibbi, R., & Wanner, P. (2009). *Children in immigrant families in Switzerland: on a path between discrimination and integration* (N° 2009 - 17). Consulté à l'adresse UNICEF website: <http://www-prod.unicef-irc.org/files/documents/d-3279-The-situation-among-child.pdf>
- Fibbi, R., Wanner, P., Topgül, C., & Ugrina, D. (2015). *The New Second Generation in Switzerland: Youth of Turkish and Former Yugoslav Descent in Zurich and Basel*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Floud, J. E., Halsey, A. H., & Martin, F. M. (1956). *Social class and educational opportunity*. London: Heinemann.
- Forquin, J.-C. (1979a). Note de synthèse [La sociologie des inégalités d'éducation : Principales orientations, principaux résultats depuis 1965 ]. *Revue française de pédagogie*, 48, 90-100.
- Forquin, J.-C. (1979b). Note de synthèse [La sociologie des inégalités d'éducation : Principales orientations, principaux résultats depuis 1965 ]. *Revue française de pédagogie*, 49, 87–99.
- Forquin, J.-C. (1980). Note de synthèse [La sociologie des inégalités d'éducation : Principales orientations, principaux résultats depuis 1965 ]. *Revue française de pédagogie*, 51, 77–92.
- Forster, S. (2007). *La Suisse, le pays des multiples systèmes de formation*. Consulté à l'adresse <http://www.irdp.ch/recherche/breche/suisse.pdf>
- Forster, S. (2008). *L'école et ses réformes*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Fraser, E. (1959). *Home environment and the school*. London: University of London Press.
- Freedman, D., Thornton, A., Camburn, D., Alwin, D., & Young DeMarco, L. (1988). The life history calendar: A technique for collecting retrospective data. *Sociological Methodology*, (18), 37–68.
- Freeman, G. P. (2004). Immigrant incorporation in western democracies. *International migration review*, 38(3), 945–969.
- Fuligni, A. J. (1997). The Academic Achievement of Adolescents from Immigrant Families: The Roles of Family Background, Attitudes, and Behavior. *Child Development*, 68(2), 351. <https://doi.org/10.2307/1131854>
- Gabardinho, A., Ritschard, G., Mueller, N. S., & Studer, M. (2011). Analyzing and visualizing state sequences in R with TraMineR. *Journal of Statistical Software*, 40(4), 1–37.
- Gambetta, D. (1984). Decision mechanisms: educational choices in Italy. *Social Science Information*, 23(2), 275-323. <https://doi.org/10.1177/053901884023002002>
- Gambetta, D. (1987). *Where they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gamoran, A., & Long, D. (2006). *Equality of educational opportunity: A 40-year retrospective* (N° 2006 -9; p. 27). Madison: University of Wisconsin-Madison.
- Gamoran, A., & Mare, R., D. (1989). Secondary tracking and educational inequality: compensation, reinforcement, or neutrality? *American Journal of Sociology*, 94(5), 1146-1183.
- Gamoran, A., Nystrand, M., Berends, M., & LePore, P. (1995). An organizational analysis of the effects of ability grouping. *American Educational Research Journal*, 32(4), 687-715.
- Gans, H. J. (1973). Introduction. In N. Sandberg (Éd.), *Ethnic identity and assimilation: the Polish-American community*. New York: Praeger Publishers.

- Gans, H. J. (1979). Symbolic ethnicity: The future of ethnic groups and cultures in America. *Ethnic and racial studies*, 2(1), 1–20.
- Gans, H. J. (1992). Second-generation decline: Scenarios for the economic and ethnic futures of the post-1965 American immigrants. *Ethnic and Racial Studies*, 15(2), 173 - 192. <https://doi.org/10.1080/01419870.1992.9993740>
- Geier, B., Hupka-Brunner, S., & Gaupp, N. (2013). Chances of young adults from lower secondary schools with basic intellectual requirements in Switzerland and Germany: Mastering (or failing) the second threshold. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, Hors-série no 4*, 149-166.
- Giele, J., & Elder, G. (1998). *Methods of Life Course Research: Qualitative and Quantitative Approaches*. SAGE.
- Girard, A. (1953). L'orientation et la sélection des enfants d'âge scolaire dans le département de la Seine. *Population*, 8(4), 649-672. <https://doi.org/10.2307/1525464>
- Girard, A., & Clerc, P. (1964). Nouvelles données sur l'orientation scolaire au moment de l'entrée en sixième. *Population*, 19(5), 829-872. <https://doi.org/10.2307/1525889>
- Girod, R., & Rouiller, J.-F. (1961). *Milieu social et orientation de la carrière des adolescents* (Vol. 1–4). Genève: Centre de recherches de la faculté des sciences économiques et sociales de l'Université de Genève.
- Glaesser, J., & Cooper, B. (2014). Using rational action theory and Bourdieu's habitus theory together to account for educational decision-making in England and Germany. *Sociology*, 48(3), 463-481.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine de Gruyter.
- Glasner, T., & Van der Vaart, W. (2009). Applications of calendar instruments in social surveys: a review. *Quality & Quantity*, 43(3), 333–349.
- Glauser, D. (2015). *Berufsausbildung oder Allgemeinbildung: Soziale Ungleichheiten beim Übergang in die Sekundarstufe II in der Schweiz*. Consulté à l'adresse [//www.springer.com/us/book/9783658090951](http://www.springer.com/us/book/9783658090951)
- Glauser, D. (2019). Same same but different. Migrationsspezifische Ungleichheiten beim Übergang in Ausbildungen der Sekundarstufe II in der Deutschschweiz. In S. Engelage (Éd.), *Migration und Berufsbildung in der Schweiz* (p. 158-189). Zurich: Seismo.
- Glauser, D., & Becker, R. (2016). *VET or general education? Effects of regional opportunity structures on educational attainment in German-speaking Switzerland*. 25.
- Glick, J. E., & White, M. J. (2004). Post-secondary school participation of immigrant and native youth: the role of familial resources and educational expectations. *Social Science Research*, 33(2), 272 -299. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2003.06.001>
- Goastellec, G., & Joye, D. (2015). *L'évolution des inégalités d'accès aux diplômes du tertiaire en Suisse: quels principes explicatifs?* (Par G. Felouzis & G. Goastellec). Berne: Peter Lang.
- Goldthorpe, J. H. (1996). Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment. *The British Journal of Sociology*, 47(3), 481 - 505. <https://doi.org/10.2307/591365>
- Goldthorpe, J. H. (1998). Rational action theory for sociology. *The British Journal of Sociology*, 49(2), 167-192. <https://doi.org/10.2307/591308>
- Goldthorpe, J. H. (2007). « Cultural Capital »: Some Critical Observations. *Sociologica*, 1(2). Consulté à l'adresse <http://www.rivisteweb.it/doi/10.2383/24755>
- Gomensoro, A., & Bolzman, C. (2015). The effect of the socioeconomic status of ethnic groups on educational inequalities in Switzerland: which « hidden » mechanisms? *Italian Journal of Sociology of Education*, 7(2), 70-98.
- Gomensoro, A., & Bolzman, C. (2016a). Les trajectoires éducatives de la seconde génération. Quel déterminisme des filières du secondaire I et comment certains jeunes le surmontent? *Swiss Journal of Sociology*, 42(2), 289-308.

- Gomensoro, A., & Bolzman, C. (2016b). Les trajectoires éducatives de la seconde génération. Quel déterminisme des filières du secondaire I et comment certains jeunes le surmontent? *Revue suisse de sociologie*.
- Gomensoro, A., & Bolzman, C. (2019). When children of immigrants come of age. A longitudinal perspective on labour market outcomes in Switzerland. *TREE Working Paper Series*, (2), 30.
- Gomensoro, A., & Burgos, R. (2017). Combining in-depth biographical interviews with the LIVES calendar in the study of life course of children of immigrants. In C. Bolzman, L. Bernardi, & J.-M. Le Goff (Éd.), *Situating children of migrants across borders and origins: a methodological overview* (p. 175-197). Springer.
- Gomensoro, A., & Meyer, T. (2017). TREE (Transitions from Education to Employment): A Swiss multi-cohort survey. *Longitudinal and Life Course Studies*, 8(2), 209 - 224. <https://doi.org/10.14301/llcs.v8i2.424>
- Gomensoro, A., Meyer, T., Hupka-Brunner, S., Jann, B., Müller, B., Oesch, D., ... Scharenberg, K. (2017). *Situation professionnelle à l'âge de trente ans*. TREE.
- Gomolla, M. (2006). *Tackling underachievement of learners from ethnic minorities: A comparison of recent policies of school improvement in Germany, England and Switzerland*. 9, 14.
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2000). Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule. In I. Gogolin & B. Nauck (Éd.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung: Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER* (p. 321 - 341). [https://doi.org/10.1007/978-3-663-10799-6\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-663-10799-6_13)
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3<sup>e</sup> éd.). Consulté à l'adresse [//www.springer.com/de/book/9783531166421](http://www.springer.com/de/book/9783531166421)
- Gondoux Freléhoux, V. (2011). *Orientation à l'issue de la scolarité obligatoire et des filières de transition. Résultats de l'enquête « choix 2010 »*. Consulté à l'adresse <http://edudoc.ch/record/100019/files/OrientationVD-2010.pdf>
- Gonvers, Jean-P. (1974). *Barrières sociales et sélection scolaire. Etude des conditions sociologiques de la fréquentation des écoles secondaires dans le canton de Vaud*. Lausanne: Bron.
- Gordon, M. (1964). *Assimilation in American Life : the role of race, religion and national origins*. New York: Oxford University Press.
- Graaf, N. D. D., Graaf, P. M. D., & Kraaykamp, G. (2000). Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *Sociology of Education*, 73(2), 92-111. <https://doi.org/10.2307/2673239>
- Griga, D. (2014). Participation in higher education of youth with a migrant background in Switzerland. *Revue suisse de sociologie*, 40(3), 379-400.
- Griga, D., & Hadjar, A. (2013). Inégalités de formation lors de l'accès à l'enseignement supérieur selon le sexe et le contexte migratoire: résultats de l'analyse des situations suisse, allemande et française. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften= Rivista Svizzera di Scienze dell'Educazione= Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 35(3), 493-513.
- Griga, D., & Hadjar, A. (2014). Migrant Background and Higher Education Participation in Europe: The Effect of the Educational Systems. *European Sociological Review*, 30(3), 275 - 286. <https://doi.org/10.1093/esr/jct031>
- Grossetti, M., Bessin, M., & Bidart, C. (2009). *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. La Découverte.
- Guarin, A., & Rousseaux, E. (2017). Risk Factors of Labor-Market Insertion for Children of Immigrants in Switzerland. In C. Bolzman, L. Bernardi, & J.-M. Le Goff (Éd.), *Situating Children of Migrants across Borders and Origins* (Vol. 7, p. 55-75). [https://doi.org/10.1007/978-94-024-1141-6\\_3](https://doi.org/10.1007/978-94-024-1141-6_3)
- Guilley, E., Carvalho Arruda, C., Gauthier, J.-A., Gianettoni, L., Gross, D., Joye, D., ... Müller, K. (2014). *Maçonne ou avocate: rupture ou reproduction sociale? Une enquête sur les aspirations professionnelles des jeunes en Suisse aujourd'hui, menée dans le cadre du PNR 60 « Egalité entre hommes et femmes »*. Genève: Service de la recherche en éducation.

- Gurney-Dixon, S. (1954). *Early leaving*. Consulté à l'adresse The Central Advisory Council fo Education website: <http://www.educationengland.org.uk/documents/gurneydixon/gurneydixon.html>
- Haeberlin, U., Imdorf, C., & Kronig, W. (2004). *Chancenungleichheit bei der Lehrstellensuche: der Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Haenni Hoti, A. (Éd.). (2015). *Équité - discrimination et égalité des chances au sein du système éducatif*. Consulté à l'adresse <http://edoc.unibas.ch/39412/>
- Halsey, A. H., Heath, A., & Ridge, J. M. (1980). *Origins and destinations: family, class and education in modern Britain*. Oxford : New York: Oxford University Press.
- Hammar, T. (1989). Comparing European and North American international migration. *International Migration Review*, 23(3), 631-637. <https://doi.org/10.2307/2546432>
- Hanushek, E. A., & Wössmann, L. (2006). Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence Across Countries\*. *The Economic Journal*, 116(510), C63–C76.
- Hasse, R., & Schmidt, L. (2010). Inequality decisions and accounts. The case of tracking in a Swiss elementary school. *Workingpaper Des Soziologischen Seminars*, 32.
- Hasse, R., & Schmidt, L. (2012). Institutionelle Diskriminierung. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer, & A. Scherr (Éd.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (p. 883 - 899). [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4\\_52](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_52)
- Healey, J. F. (2013). *Diversity and society: Race, ethnicity, and gender*. Sage Publications.
- Heckhausen, J., & Buchmann, M. (2018). A multi-disciplinary model of life-course canalization and agency. *Advances in Life Course Research*, 100246. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2018.09.002>
- Heiniger, M., & Imdorf, C. (2018). The role of vocational education in the transmission of gender segregation from education to employment: Switzerland and Bulgaria compared. *Journal for Labour Market Research*, 52(1), 15. <https://doi.org/10.1186/s12651-018-0248-6>
- Hindriks, J., Verschelde, M., Rayp, G., & Schoors, K. (2010). *Ability tracking, social segregation and educational opportunity: evidence from Belgium*. Discussion Paper, Center for Operations Research and Econometrics, Belgique.
- Hirschman, C. (2001). The educational enrollment of immigrant youth: a test of the segmented-assimilation hypothesis. *Demography*, 38(3), 317 - 336. <https://doi.org/10.1353/dem.2001.0028>
- Hupka, S., & Stalder, B. (2004). Jeunes migrantes et migrants à la charnière du secondaire I et du secondaire II. *Conférence suisse des déléguées de l'égalité (éd.), Le genre en vue. Les filles et les jeunes femmes face à la formation: pistes et tendances*. Zurich: Buchs, 87–102. Consulté à l'adresse [https://tree.unibas.ch/fileadmin/tree/redaktion/docs/2004\\_Hupka\\_Stalder\\_genre.pdf](https://tree.unibas.ch/fileadmin/tree/redaktion/docs/2004_Hupka_Stalder_genre.pdf)
- Hupka, S., & Stalder, B. (2011). Jeunes migrantes et migrants à la charnière du secondaire I et du secondaire II. In M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer, & B. Stalder, *Transitions juvéniles en Suisse. Résultats de l'étude longitudinale TREE*. Bâle: TREE.
- Hupka-Brunner, S., Kanji, S., Bergman, M. M., & Meyer, T. (2012). *Gender differences in the transition from secondary to post-secondary education in Switzerland*. Basel: TREE.
- 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. In M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer, & B. E. Stalder (Éd.), *Transitions juvéniles en Suisse. Résultats de l'étude longitudinale TREE* (p. 157-182). Zürich: Seismo.
- Hutchison, E. D. (2010). A life course perspective. *Dimensions of human behavior: The changing life course*, 3–38.
- Hutmacher, W. (1980). *Ecole et société: changements qualitatifs et structurels. Le cas du canton de Genève, 1960-1978*. Genève: Service de la recherche sociologique.

- Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*. Service de la recherche sociologique.
- Hutmacher, W. (1995). Enfants d'ouvriers ou enfants d'immigrés? In W. Hutmacher, E. Pogli, A.-N. Perret-Clermont, A. Gretler, & P. Dasen, *Pluralité culturelle et éducation en Suisse: être migrant*. Exploration.
- Ichou, M. (2014). Who They Were There: Immigrants' Educational Selectivity and Their Children's Educational Attainment. *European Sociological Review*, 30(6), 750 - 765. <https://doi.org/10.1093/esr/jcu071>
- Ichou, M. (2018). *Les enfants d'immigrés à l'école: Inégalités scolaires du primaire à l'enseignement supérieur*. Presses Universitaires de France.
- Ichou, M., & Vallet, L.-A. (2012). Performances scolaires, orientation et inégalités sociales d'éducation. Evolution en France en quatre décennies. *Éducation et formations*, (82), 9-18.
- Imdorf, C. (2007a). *La sélection des apprentis dans les PME*.
- Imdorf, C. (2007b). The Hiring of Trainees: Institutional Discrimination Based on Nationality in Swiss Enterprises. *Document de travail LEST: [http://www.cee-recherche.fr/colloque\\_tcpp/discriminations/pdf/Imdorf.pdf](http://www.cee-recherche.fr/colloque_tcpp/discriminations/pdf/Imdorf.pdf)*. Consulté à l'adresse [http://www.lehrlingsselektion.de/documents/imdorf\\_evry07.pdf](http://www.lehrlingsselektion.de/documents/imdorf_evry07.pdf)
- Imdorf, C. (2014). Lorsque les entreprises formatrices sélectionnent en fonction du genre. Le recrutement des apprentis dans le secteur de la réparation automobile en Suisse. *Revue française de pédagogie*, 183(2), 59-70.
- Imdorf, C. (2017). Understanding discrimination in hiring apprentices: how training companies use ethnicity to avoid organisational trouble. *Journal of Vocational Education & Training*, 69(3), 405-423. <https://doi.org/10.1080/13636820.2016.1278397>
- Imdorf, C. (2018). Sélection, discrimination et reproduction sociale par les entreprises formatrices. In L. Bonoli, J.-L. Berger, & N. Lamamra (Éd.), *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse. « Le modèle » suisse sous la loupe* (p. 181-198). Zurich et Genève: Seismo.
- Imdorf, C., Koomen, M., Murdoch, J., & Guégnard, C. (2017). Do vocational pathways improve higher education access for women and men from less privileged social backgrounds? A comparison of vocational tracks to higher education in France and Switzerland. *Rassegna Italiana Di Sociologia*, (2), 283-314. <https://doi.org/10.1423/87310>
- Imdorf, C., Sacchi, S., Wohlgemuth, K., Cortesi, S., & Schoch, A. (2014). How Cantonal Education Systems in Switzerland Promote Gender-Typical School-to-Work Transitions. *Revue suisse de sociologie*, 40(2), 175-196.
- Imdorf, C., & Seiterle, N. (2015). La formation professionnelle dans le cadre des réseaux d'entreprises formatrices comme aide à l'intégration des jeunes issus de l'immigration. In G. Felouzis & G. Goastellec, *Les inégalités scolaires en Suisse* (p. 141-160). Berne: Peter Lang.
- Jackson, M. (Éd.). (2013). *Determined to succeed? Performance versus choice in educational attainment*. Stanford: Stanford University Press.
- Jackson, M., Erikson, R., Goldthorpe, J. H., & Yaish, M. (2007). Primary and Secondary Effects in Class Differentials in Educational Attainment: The Transition to A-Level Courses in England and Wales. *Acta Sociologica*, 50(3), 211-229. <https://doi.org/10.1177/0001699307080926>
- Jacobs, J. A. (1996). Gender Inequality and Higher Education. *Annual Review of Sociology*, 22(1), 153-185. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.22.1.153>
- Jann, B., & Combet, B. (2012). On the development of intergenerational mobility in Switzerland. *Revue suisse de sociologie*, 38(2), 177-199.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., ... Michelson, S. (1972). *Inequality. A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York, Hagerstown, San Francisco, London: Harper Colophon Books.
- Jeynes, W. H. (2003). A Meta-Analysis: The Effects of Parental Involvement on Minority Children's Academic Achievement. *Education and Urban Society*, 35(2), 202 - 218. <https://doi.org/10.1177/0013124502239392>



- Jones, J. M. (1997). *Prejudice and Racism*. McGraw-Hill Companies.
- Jonsson, A.-C., & Beach, D. (2015). Institutional discrimination: Stereotypes and social reproduction of “class” in the Swedish upper-secondary school. *Social Psychology of Education, 18*(4), 703-717. <https://doi.org/10.1007/s11218-014-9279-1>
- Jonsson, J. O., & Rudolphi, F. (2011). Weak Performance--Strong Determination: School Achievement and Educational Choice among Children of Immigrants in Sweden. *European Sociological Review, 27*(4), 487-508. <https://doi.org/10.1093/esr/jcq021>
- Jovelin, E. (2007). Des travailleurs sociaux par défaut. *Hommes et migrations, 1266*, 20.
- Kamanzi, P. C., Guégnard, C., Koomen, M., Imdorf, C., & Murdoch, J. (2016). Parcours scolaires, accès aux études supérieures et mobilité sociale: comparaison entre la France, la Suisse et le Canada. In K. Scharenberg, S. Hupka-Brunner, T. Meyer, & M. M. Bergman (Éd.), *Transitions in youth and young adulthood* (Vol. 2, p. 130-153). Zurich: Seismo.
- Kao, G., & Thompson, J. S. (2003). Racial and ethnic stratification in educational achievement and attainment. *Annual Review of Sociology, 29*(1), 417 - 442. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.29.010202.100019>
- Kao, G., & Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly, 76*(1), 1-19.
- Karlson, K. B. (2015). Expectations on Track? High School Tracking and Adolescent Educational Expectations. *Social Forces*. <https://doi.org/10.1093/sf/sov006>
- Kasinitz, P. (2008). Becoming American, Becoming Minority, Getting Ahead: The Role of Racial and Ethnic Status in the Upward Mobility of the Children of Immigrants. *Annals of the American Academy of Political and Social Science, 620*, 253-269.
- Kasinitz, P., Mollenkopf, J., & Waters, M. C. (2002). Becoming American/Becoming New Yorkers: Immigrant incorporation in a majority minority city. *International Migration Review, 36*(4), 1020-1036.
- Kasinitz, P., Mollenkopf, J., Waters, M. C., & Holdaway, J. (2008). *Inheriting the city: The children of immigrant come of age*. Cambridge, New York: harvar University Press, Russell Sage Foundation.
- Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif* (3ème). Paris: Armand Colin.
- Keller, A., Hupka-Brunner, S., & Meyer, T. (2010). *Parcours de formation postobligatoires en Suisse: les sept premières années*. Bâle: TREE.
- Kerckhoff, A. C. (1986). Effects of Ability Grouping in British Secondary Schools. *American Sociological Review, 51*(6), 842-858. <https://doi.org/10.2307/2095371>
- Kim, D. H., & Schneider, B. (2005). Social Capital in Action: Alignment of Parental Support in Adolescents' Transition to Postsecondary Education. *Social Forces, 84*(2), 1181 - 1206. <https://doi.org/10.1353/sof.2006.0012>
- Kost, J. (2019). Erfolgreiche Migrantinnen und Migranten im Berufsbildungssystem. Individuelle, familiäre und ausbildungsbezogene Aspekte. In S. Engelage (Éd.), *Migration und Berufsbildung in der Schweiz* (p. 269-289). Zurich: Seismo.
- Krahn, H., & Taylor, A. (2005). Resilient teenagers: Explaining the high educational aspirations of visible-minority youth in Canada. *Journal of International Migration and Integration/Revue de l'intégration et de la migration internationale, 6*(3-4), 405-434.
- Krause, A., Rinne, U., & Schüller, S. (2014). Kick It Like Özil? Decomposing the Native-Migrant Education Gap. *International Migration Review, n/a-n/a*. <https://doi.org/10.1111/imre.12107>
- Kristen, C. (2002). Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? *KzfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 54*(3), 534-552. <https://doi.org/10.1007/s11577-002-0073-2>
- Kristen, C., & Granato, N. (2007). The educational attainment of the second generation in Germany. Social origins and ethnic inequality. *Ethnicities, 7*(3), 343-366.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs*. Berne: Haupt.
- Laganà, F., & Babel, J. (2018). *Parcours de formation dans le degré secondaire II* (OFS, Éd.). Neuchâtel: OFS.

- Laganà, F., Chevillard, J., & Gauthier, J.-A. (2014). Socio-economic Background and Early Post-compulsory Education Pathways: A Comparison between Natives and Second-generation Immigrants in Switzerland. *European Sociological Review*, 30(1), 18 - 34. <https://doi.org/10.1093/esr/jct019>
- Lahire, B. (1992). L'inégalité devant la culture écrite scolaire : le cas de l' «expression écrite» à l'école primaire. *Sociétés contemporaines*, 11 - 12, 167 - 187. <https://doi.org/10.3406/socco.1992.1085>
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (1998). La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse. *Ville-Ecole-Intégration*, (114).
- Lahire, B. (2010). La transmission familiale de l'ordre inégal des choses. *Regards croisés sur l'économie*, 7(1), 203-210. <https://doi.org/10.3917/rce.007.0203>
- Landert, C., & Eberli, D. (2015). *Solutions transitoires au moment de la transition I - Etat des lieux*. Zurich: SEFRI.
- Lanfranchi, A. (2002). *Schulerfolg von Migrationskindern: Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter*. Opladen: Springer-Verlag.
- Lanfranchi, A. (2004). *Die « Passung » von Schule und Migrationsfamilier als Bedingung von Schulerfolg: Antagonismus statt Komplementarität?*
- Lanfranchi, A. (2005). WASA II: Nomen est omen: Diskriminierung bei sonderpädagogischen Zuweisungen. *Schweizerischer Zeitschrift für Heilpädagogik*, (7-8).
- Lanfranchi, A., Gruber, J., & Gay, D. (2003). Succès scolaire des enfants d'immigrés: effets des espaces transitoires destinés à la petite enfance. In H.-R. Wicker, R. Fibbi, & W. Haug, *Les migrations et la Suisse*. Zurich: Seismo.
- Lareau, A., & Weininger, E. B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and society*, 32(5-6), 567-606.
- Latina, J., & Ramirez, J. V. (2012a). *Gender gaps to the academic track: are migrant children blending in?* Consulté à l'adresse [http://www.educationeconomics.unige.ch/Recherches/Projet-Ramirez/Latina-Ramirez\\_Gender\\_gaps\\_UCL\\_submission\\_14dec.pdf](http://www.educationeconomics.unige.ch/Recherches/Projet-Ramirez/Latina-Ramirez_Gender_gaps_UCL_submission_14dec.pdf)
- Latina, J., & Ramirez, J. V. (2012b). Transitions vers le post obligatoire. Différences de genre entre groupes ethniques par rapport à la norme scolaire. *Diversité urbaine*, 12(1), 27-47.
- Latina, J., & Ramirez, J. V. (2013). *Age of tracking and the smoothness of upper secondary school transitions*.
- Lavrijsen, J., & Nicaise, I. (2015). New empirical evidence on the effect of educational tracking on social inequalities in reading achievement. *European Educational Research Journal*, 14(3-4), 206-221. <https://doi.org/10.1177/1474904115589039>
- Leemann, R. J., Rin, S. D., & Imdorf, C. (2016). Les réseaux d'entreprises formatrices : une nouvelle forme d'apprentissage en Suisse. *Formation emploi*, (133), 139-156.
- Leuenberger, U., & Maillard, A. (1999). *Les damnés du troisième cercle. les Kosovars en Suisse. 1965/1999*. Genève: Métropolis.
- Levels, M., & Dronkers, J. (2008). Educational performance of native and immigrant children from various countries of origin. *Ethnic and Racial Studies*, 31(8), 1404 - 1425. <https://doi.org/10.1080/01419870701682238>
- Lüdemann, E., & Schwerdt, G. (2010). *Migration background and educational tracking: is there a double disadvantage for second-generation immigrants?* (N° 3256). Consulté à l'adresse CESIFO website: [http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=1717685](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1717685)
- Lüdemann, E., & Schwerdt, G. (2013). Migration background and educational tracking. *Journal of Population Economics*, 26(2), 455-481. <https://doi.org/10.1007/s00148-012-0414-z>
- Luthra, R. R. (2010). *Assimilation in a new context: Educational attainment of the immigrant second generation in Germany*. Consulté à l'adresse ISER Working Paper Series website: <http://www.econstor.eu/handle/10419/65936>

- Magnin, C. (2001). Le Grand Conseil genevois et l'accès aux études des enfants des classes populaires 1885-1961. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23(1), 13–40.
- Makarova, E. (2015). La perception de la discrimination chez les élèves issus de la migration, un facteur de risque de décrochage latent. In A. Haenni Hoti (Éd.), *Équité - discrimination et égalité des chances au sein du système éducatif* (p. 100 - 107). Consulté à l'adresse <http://edoc.unibas.ch/39412/>
- Mangalakova, T. (2004). *The Kanun in present-day Albania, Kosovo, and Montenegro*. Consulté à l'adresse International centre for minority studies and intercultural relations website: [http://kenner.kprdsb.ca/FOV1-000585DC/RThompson/The\\_Kanun.pdf](http://kenner.kprdsb.ca/FOV1-000585DC/RThompson/The_Kanun.pdf)
- Martyn, K., & Martin, R. (2003). Adolescent sexual risk assessment. *Journal of midwifery & women's health*, (40), 213–219.
- Mattern, R. (2004). *Kosovo. La signification des traditions dans le Kosovo d'aujourd'hui*. Consulté à l'adresse <https://www.refugeecouncil.ch/assets/herkunftslaender/europa/kosovo/kosovo-les-traditions-dans-le-kosovo-daujourd'hui.pdf>
- Mayer, K. U. (2006). *Retrospective longitudinal research : the german life history study*. Yale University: Center for research on inequalities and the life course.
- Merle, P. (2009). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris: La Découverte.
- Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris: La Découverte.
- Meunier, M. (2007). Origine migratoire et performance scolaire: décomposition des scores PISA 2000. *Université de Genève*. Consulté à l'adresse [http://www.educationeconomics.unige.ch/Publications/WPapers/Meunier\\_PISA\\_migration.pdf](http://www.educationeconomics.unige.ch/Publications/WPapers/Meunier_PISA_migration.pdf)
- Meunier, M. (2011). Immigration and student achievement: Evidence from Switzerland. *Economics of Education Review*, 30(1), 16-38. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.06.017>
- Meyer, T. (2003a). Les jeunes d'origine étrangère. In OFS (Éd.), *Parcours vers les formations postobligatoires: Les deux premières années après l'école obligatoire: Résultats intermédiaires de l'étude longitudinale TREE* (p. 111 –118). Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
- Meyer, T. (2003b). Les solutions transitoires - un pis-aller? In OFS (Éd.), *Parcours vers les formations postobligatoires: Les deux premières années après l'école obligatoire: Résultats intermédiaires de l'étude longitudinale TREE* (p. 101 –110). Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
- Meyer, T. (2011). On ne prête qu'aux riches: l'inégalité des chances devant le système de formation en Suisse. In M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer, & B. Stalder (Éd.), *Transitions juvéniles en Suisse. Résultats de l'étude longitudinale TREE*. Zurich: Seismo.
- Meyer, T. (2015). Inégalités dans le(s) système(s) d'éducation suisse(s): facteurs systémiques et devenir individuel. In G. Felouzis & G. Goastellec, *Les inégalités scolaires en Suisse* (p. 161-178). Berne: Peter Lang.
- Meyer, T. (2016). *Les frontières éducatives à la lumière de l'étude longitudinale TREE*. Consulté à l'adresse [http://www.tree.unibe.ch/unibe/portal/fak\\_wiso/c\\_dep\\_sowi/micro\\_tree/content/e206328/e305140/e305154/files509502/Meyer\\_2016\\_Bildungsgrenzen\\_ger.pdf](http://www.tree.unibe.ch/unibe/portal/fak_wiso/c_dep_sowi/micro_tree/content/e206328/e305140/e305154/files509502/Meyer_2016_Bildungsgrenzen_ger.pdf)
- Meyer, T. (2018). De l'école à l'âge adulte : parcours de formation et d'emploi en Suisse. *Social change in Switzerland*, (13), 1-13. <https://doi.org/10.22019/sc-2018-00001>
- Michelet Saas, M.-R. (2004). Les GNT soutiennent les élèves en difficultés au primaire. *L'école*, 37, 14.
- Moguéro, L., & Santelli, E. (2012). Parcours scolaires réussis d'enfants d'immigrés issus de familles très nombreuses. *Informations sociales*, (173), 84-92.
- Morselli, D., Le Goff, J.-M., Gauthier, J.-A., Henke, J., & Rainer, G. (2012). *LIVES life-history calendars*. Présenté à LIVES international workshop Methodological and substantive challenges in measuring vulnerability across the life course, Lausanne.
- Mortimer, J., & Shanahan, M. J. (Éd.). (2003). *Handbook of the life course*. Springer.

- Mottet, G. M. F. (2007). Genèse d'une nouvelle sensibilité collective: la prise en compte des élèves d'origine étrangère à Genève des années 1960 à 2005. *Les Cahiers du CEDIC*, (2). Consulté à l'adresse <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:18857/ATTACHMENT01>
- Mottet, G. M. F., & Bolzman, C. (2009). *L'école et l'élève d'origine étrangère. Genèse d'une catégorie d'action publique*. Genève: ies éditions.
- Muller, C. A. (2007). *Histoire de la structure, de la forme et de la culture scolaires de l'enseignement obligatoire à Genève au XXème siècle (1872-1969)*. Université de Genève, Genève.
- Müller, S., & Schneider, T. (2013). Educational pathways and dropout from higher education in Germany. *Longitudinal and Life Course Studies*, 4(3). <https://doi.org/10.14301/llcs.v4i3.251>
- Murdoch, J., Guégnard, C., Griga, D., Koomen, M., & Imdorf, C. (2016). How Do Second-Generation Immigrant Students Access Higher Education? The Importance of Vocational Routes to Higher Education in Switzerland, France, and Germany. *Swiss Journal of Sociology*, 42(2), 245–265.
- Murdoch, J., Guégnard, C., Koomen, M., Imdorf, C., & Hupka-Brunner, S. (2014). Pathways to Higher Education in France and Switzerland. In *Higher Education in Societies* (p. 149–169). Consulté à l'adresse [http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-6209-746-9\\_10](http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-6209-746-9_10)
- Murdoch, J., Guégnard, C., Koomen, M., Imdorf, C., Kamanzi, C., & Meyer, T. (2017). Pathways fostering mobility to higher education for vulnerable immigrants in France, Switzerland and Canada. *European Journal of Higher Education*, 7(1), 29 - 42. <https://doi.org/10.1080/21568235.2017.1254918>
- Myers, D., Gao, X., & Emeka, A. (2009). The gradient of immigrant age-at-arrival effects on socioeconomic outcomes in the U.S. *International Migration Review*, 43(1), 205 - 229. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2008.01153.x>
- Ndour, A. (2018). Le aspirazioni educative delle madri per i figli: il ruolo della condizione immigrata in Svizzera. In G. Gasperoni, M. Albertini, & D. Mantovani (Éd.), *Fra genitori e figli. Immigrazione, rapporti intergenerazionali e famiglie nell'Europa contemporanea*. Il Mulino.
- Neuenschwander, M. (2007a). Bedingungen und Anpassungsprozesse bei erwartungswidrigen Bildungsverläufen. In T. Eckert (Éd.), *Übergänge im Bildungswesen* (p. 83 - 104). Münster: Waxmann.
- Neuenschwander, M. (2007b). Le passage au secondaire II: problèmes, constats, solutions. *Aspects de la transition secondaire I-secondaire II*. Consulté à l'adresse [http://edudoc.ch/record/32882/files/Neuenschwander\\_passage\\_FR\\_tra7313.pdf](http://edudoc.ch/record/32882/files/Neuenschwander_passage_FR_tra7313.pdf)
- Neuenschwander, M., Balmer, T., Gasser, A., Golz, S., Hirt, U., Ryser, U., & Wartenweiler, H. (2005). *Schule und Familie: was sie zum Schulerfolg beitragen*. Berne: Haupt.
- Neuenschwander, M., & Garrett, J. L. (2008). Causes and consequences of unexpected educational transitions in Switzerland. *Journal of Social Issues*, 64(1), 41–57.
- Neuenschwander, M., Lanfranchi, A., & Ermert, C. (2008). Les relations école-famille. In COFF (Éd.), *Familles - Education - Formation* (p. 68–79). Berne: Commission fédérale de coordination pour les questions familiales.
- Neuenschwander, M., Vida, M., Garrett, J. L., & Eccles, J. S. (2007). Parents' expectations and students' achievement in two western nations. *International Journal of Behavioral Development*, 31(6), 594-602. <https://doi.org/10.1177/0165025407080589>
- Nicholas, T., Stepick, A., & Dutton Stepick, C. (2008). « Here's Your Diploma, Mom! » Family Obligation and Multiple Pathways to Success. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 620(1), 237-252. <https://doi.org/10.1177/0002716208322781>
- Nico, M. (2012). *Calendar interviewing: enhancing conversation and escaping the "biographical illusion"*. Présenté à 8th International Social Science Methodology Conference of the International Sociological Association's Research Committee on Logic and Methodology in Sociology, Sydney.
- Noiriel, G. (1989). Les jeunes « d'origine immigrée » n'existent pas. In *Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration*. Paris: L'Harmattan.

- Nuñez, A.-M. (2004). Using segmented assimilation theory to enhance conceptualization of college participation. *InterActions: UCLA Journal of Education and Information Studies*, 1(1). Consulté à l'adresse <https://escholarship.org/uc/item/78p1c36x.pdf>
- Nygård, O. (2017). Early tracking and immigrant optimism: a comparative study of educational aspirations among students in disadvantaged schools in Sweden and the Netherlands. *Comparative Migration Studies*, 5(1). <https://doi.org/10.1186/s40878-017-0063-1>
- OCSTAT. (2001). *Etat et bilan de la population résidante du canton de Genève en 2000*. Consulté à l'adresse [http://www.ge.ch/statistique/tel/publications/2001/donnees\\_generales/donnees\\_stat/dg-ds-2001-07.pdf](http://www.ge.ch/statistique/tel/publications/2001/donnees_generales/donnees_stat/dg-ds-2001-07.pdf)
- OCSTAT. (2005). *Portrait statistique des étrangers vivant à Genève (N° 37)*. Consulté à l'adresse Office de la statistique website: <http://www.ge.ch/statistique/tel/publications/2005/analyses/etudes/an-ed-2005-37.pdf>
- OECD. (2006). *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.
- OECD. (2009). *OECD economic surveys: Switzerland*.
- OECD. (2010a). *Closing the Gap for Immigrant Students*. Consulté à l'adresse [http://www.oecd-ilibrary.org/education/closing-the-gap-for-immigrant-students\\_9789264075788-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/closing-the-gap-for-immigrant-students_9789264075788-en)
- OECD. (2010b). *From initial education to working life. Making transitions work*. OECD Publishing.
- OECD. (2011). *Against the Odds. Disadvantaged students who succeed in school*. Consulté à l'adresse [http://www.oecd-ilibrary.org/education/against-the-odds\\_9789264090873-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/against-the-odds_9789264090873-en)
- OECD. (2012a). C03.6: Percentage of immigrant children and their educational outcome. In OECD, *OECD family database*. Consulté à l'adresse <http://www.oecd.org/els/soc/49295179.pdf>
- OECD. (2012b). *Untapped Skills. Realising the potential of immigrant students*. OECD Publishing.
- OECD. (2013a). *Education at a Glance 2013*. OECD Publishing.
- OECD. (2013b). *PISA 2012 Results: Excellence through Equity (Volume II)*. OECD Publishing.
- OECD. (2013c). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV)*. Consulté à l'adresse [http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2012-results-what-makes-a-school-successful-volume-iv\\_9789264201156-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2012-results-what-makes-a-school-successful-volume-iv_9789264201156-en)
- OECD. (2014). *Education at a glance 2014*. OECD Publishing.
- OECD. (2018a). *Education at a glance 2018: OECD indicators*. Consulté à l'adresse <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2018-en.pdf?expires=1540382879&id=id&accname=guest&checksum=E9980BAC55647BCE4BCB5A55EE35C86E>
- OECD. (2018b). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2018c). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility. Switzerland*. Paris: OECD Publishing.
- OFS (Éd.). (2003). *Parcours vers les formations postobligatoires: les deux premières années après l'école obligatoire : résultats intermédiaires de l'étude longitudinale TREE*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
- OFS. (2014). *Origin of students in swiss higher education institutions*. Neuchâtel: Confédération suisse: Office fédéral des statistiques.
- OFS. (2016a). Encyclopédie statistique de la Suisse. Consulté 29 janvier 2016, à l'adresse <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/infothek/lexikon/lex/0.html>
- OFS. (2016b). *Hétérogénéité culturelle des classes selon le canton de scolarisation - 2009 | Diagramme*. Consulté à l'adresse <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/catalogues-banques-donnees/graphiques.assetdetail.865229.html>
- OFS. (2018). *Transitions après un titre du degré secondaire II et intégration sur le marché du travail*. OFS.
- Palheta, U. (2012). *La domination scolaire*. <https://doi.org/10.3917/puf.palhe.2012.01>
- Park, R. (1914). Racial assimilation in secondary groups with particular reference to the Negro. *American Journal of Sociology*, 19(5), 606-623.

- Park, R. (1926). Our racial frontier on the Pacific. *Survey Graphic*, 56, 192-196.
- Park, R., & Burgess, E. (1921). *Introduction to the Science of Sociology*. Chicago: Chicago University Press.
- Parry, O., Thomson, C., & Fowkes, G. (1999). Life course data collection: qualitative interviewing using the life grid. *Sociological Research Online*, 4(2).
- Parsons, T. (1937). *Structure of social action*. McGraw-Hill.
- Paugam, S. (1991). *La disqualification sociale. Essai sur la nouvelle pauvreté*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Payet, J.-P. (1995). *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Payet, J.-P. (1998). La ségrégation scolaire. Une perspective sociologique sur la violence à l'école. *Revue française de pédagogie*, 123(1), 21-34. <https://doi.org/10.3406/rfp.1998.1124>
- Payet, J.-P., & Henriot-Van Zanten, A. (1996). Note de synthèse: L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques - Une revue de la littérature française, américaine et britannique. *Revue française de pédagogie*, 117(1), 87-149. <https://doi.org/10.3406/rfp.1996.1186>
- Petit, A. (1982). *Production de l'école - Production de la société*. Genève - Paris: Droz.
- Pfeffer, F. T. (2008). Persistent Inequality in Educational Attainment and its Institutional Context. *European Sociological Review*, 24(5), 543-565. <https://doi.org/10.1093/esr/jcn026>
- Piguet, E. (2004). *L'immigration en Suisse. 50 ans d'entreouverture*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. Groulx, R. Mayer, & A. Pires (Éd.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-209). Boucherville: Gaëtan Morin.
- Plowden, J. P. (1967). *Children and their primary schools*. Consulté à l'adresse <http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/index.html>
- Pollien, A. (2010). Faire une pause ou bifurquer ? Essai de typologie des trajectoires de formation. *Education et sociétés*, 26(2), 123. <https://doi.org/10.3917/es.026.0123>
- Portes, A. (Éd.). (1996). *The new second generation*. Russell Sage Foundation.
- Portes, A. (1998). Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 24, 1-24.
- Portes, A., Aparicio, R., Haller, W., & Vickstrom, E. (2010). Moving Ahead in Madrid: Aspirations and Expectations in the Spanish Second Generation. *The International migration review*, 44(4), 767-801. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2010.00825.x>
- Portes, A., & Fernandez-Kelly, P. (2008). No Margin for Error: Educational and Occupational Achievement among Disadvantaged Children of Immigrants. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 620(1), 12 - 36. <https://doi.org/10.1177/0002716208322577>
- Portes, A., Fernandez-Kelly, P., & Haller, W. (2009). The Adaptation of the Immigrant Second Generation in America: A Theoretical Overview and Recent Evidence. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35(7), 1077-1104. <https://doi.org/10.1080/13691830903006127>
- Portes, A., & Hao, L. (2004). The schooling of children of immigrants: Contextual effects on the educational attainment of the second generation. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 101(33), 11920-11927.
- Portes, A., & Rivas, A. (2011). The adaptation of migrant children. *The Future of Children*, 21(1), 219-246.
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. University of California Press.
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2010). *América inmigrante*. Sevilla: Anthropos Editorial.
- Portes, A., & Zhou, M. (1993). The new second generation: segmented assimilation and its variants. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530, 74-96.

- Poullaouec, T. (2004). Les familles ouvrières face au devenir de leurs enfants. *Économie et statistique*, 371(1), 3–22.
- Prost, A. (1986). *L'Enseignement s'est-il démocratisé? les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*. Presses Universitaires de France.
- Raleigh, E., & Kao, G. (2010). Do Immigrant Minority Parents Have More Consistent College Aspirations for Their Children? *Social Science Quarterly*, 91(4), 1083–1102.
- Ramakrishnan, K. (2004). Second-generation immigrants? The « 2.5 generation » in the United States. *Social Science Quarterly*, 85(2), 380–399.
- Rastoldo, F., & Behrens, M. (2007). Transitions du secondaire I au secondaire II à Genève: entre logique institutionnelle et logiques d'acteurs. In *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure* (p. 55 - 62). Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- Rastoldo, F., & Evrard, A. (2004). *La nouvelle organisation du cycle d'orientation. Rapport I: Transitions scolaires de la première volée d'élèves soumise à la nouvelle structure du secondaire I*. Consulté à l'adresse <http://geneveweb1.ceti.etat-ge.ch/recherche-education/doc/publications/docsred/2004/nouv-org-co-l.pdf>
- Rastoldo, F., Evrard, A., & Amos, J. (2007). *Les jeunes en formation professionnelle. Rapport I: Entrée en formation professionnelle et parcours de formation des diplômés*. Consulté à l'adresse <https://www.geneve.ch/recherche-education/doc/publications/docsred/2007/j-form-prof-r1.pdf>
- Rastoldo, F., Evrard, A., & Kaiser, C. (2006). *La nouvelle organisation du cycle d'orientation. Rapport III: Intégration au secondaire II des élèves soumis à la nouvelle structure du Cycle d'orientation*. Consulté à l'adresse <http://www.etat-ge.ch/recherche-education/doc/publications/docsred/2006/nouv-org-co-3.pdf>
- Rea, A., & Tripiet, M. (2008). *Sociologie de l'immigration*. Paris: La Découverte.
- Reimer, M., & Mathhes, B. (2007). Collecting event histories with TrueTales: techniques to improve autobiographical recall problems in standardized interviews. *Quality & Quantity*, (41), 711–725.
- Ress, A., & Azzolini, D. (2014). Primary and secondary effects of social background on educational attainment in Italy. Evidence from an administrative dataset. *Italian Journal of Sociology of Education*, 6(1), 53–80.
- Rey, M. (1974). *Le rôle de l'école dans l'insertion sociale des familles des travailleurs migrants: Deux expériences dans le cadre du Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire genevois: Les cours de français, langue étrangère de l'école des parents ; Les classes d'accueil de 1969 à 1973*. Ecole de service social.
- Rieder, A. (2009). La discrimination structurelle - un aperçu. *Tangram* 24, 31-36.
- Riphahn, R. T., & Bauer, P. (2007). La mobilité intergénérationnelle de la formation et du revenu en Suisse: comparaison entre Suisses et immigrés. *La vie économique*, 18–21.
- Robbins, C. B. (1963). *Higher education report*. Consulté à l'adresse <http://www.educationengland.org.uk/documents/robbins/index.html>
- Robette, N. (2011). *Explorer et décrire les parcours de vie. les typologies de trajectoires*. Paris: INED.
- Roller, S., & Haremeim, A. (1965). *Enquête sur les retards scolaires. Etude analytique de quelques-unes de leurs causes primaires*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Rosenbaum, J. E. (1976). *Making inequality. The hidden curriculum of high school tracking*. New York, London, Sidney et Toronto: John Wiley & Sons.
- Rosenbaum, J. E. (1980a). Social Implications of Educational Grouping. *Review of Research in Education*, 8, 361-401. <https://doi.org/10.2307/1167129>
- Rosenbaum, J. E. (1980b). Track Misperceptions and Frustrated College Plans: An Analysis of the Effects of Tracks and Track Perceptions in the National Longitudinal Survey. *Sociology of Education*, 53(2), 74. <https://doi.org/10.2307/2112490>

- Rosenberg, S., Lischer, R., Kronig, W., Nicolet, M., Bürli, A., Schmid, P., & Bühlmann, R. (2003). *Le parcours scolaire et de formation des élèves immigrés à faibles performances scolaires. Convegno 2002: rapport final*. Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- Ruckli, C. F. (2011). *La formation postobligatoire dans le canton de Vaud*. OCOSP et DGEP.
- Rumbaut, R. G. (1997). Ties that bind: immigration and immigrant families in the United States. In A. Booth, A. Crouter, & N. Landale, *Immigration and the family* (p. 3-46). New Jersey: Lawrence Erlbaum associates.
- Rumbaut, R. G. (2004). Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States1. *International Migration Review*, 38(3), 1160–1205.
- Rumbaut, R. G., & Portes, A. (2001). *Ethnicities. Children of immigrants in America*. California: University of California Press.
- Sacchi, S. (2011). *Construction of TREE panel weights*. Bâle et Zurich: TREE.
- Safi, M. (2007). *Le devenir des immigrés en France. Barrières et inégalités* (ENSAE ParisTech). Consulté à l'adresse <https://pastel.archives-ouvertes.fr/tel-00239220/>
- Safi, M. (2011). Penser l'intégration des immigrés : les enseignements de la sociologie américaine. *Sociologie*, 2(2), 149. <https://doi.org/10.3917/socio.022.0149>
- Sahrai, D. (2015). Égalité des chances et discrimination dans le cadre de la scolarisation spécialisée des enfants et des jeunes issus de la migration. In A. Haenni Hoti (Éd.), *Équité – Discrimination et égalité des chances au sein du système éducatif* (p. 51-63). Berne: CDIP.
- SAKE. (2018, octobre 11). *Bevölkerung nach Migrationsstatus - 2017*. Consulté à l'adresse <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/grafiken.assetdetail.6046117.html>
- Samuel, R., Bergman, M. M., & Hupka-Brunner, S. (2014). Longitudinal effects of social background on educational and occupational pathways within early and strong school tracking. *Longitudinal and Life Course Studies*, 5(1), 1-18. <https://doi.org/10.14301/llcs.v5i1.258>
- Sandberg, N. (1974). *Ethnic identity and assimilation: the Polish-American community*. New Aork: Praeger Publishers.
- Santagati, M. (2011). *The transmission of cultural resources as basis for young people's school choices*. 24.
- Santelli, E. (2004). De « la seconde génération » aux descendants d'immigrés maghrébins. *Temporalités*, (2), 24–43.
- Santelli, E. (2009). La mobilité sociale dans l'immigration: transmissions familiales chez les Algériens. *Migrations Société*, 21(123-124), 177-194.
- Santelli, E. (2013). Upward social mobility among Franco-Algerians. The role of family transmission. *Revue suisse de sociologie*, 39(3), 551–573.
- Santos, M. D. D., & Wolff, F.-C. (2011). Human capital background and the educational attainment of second-generation immigrants in France. *Economics of Education Review*, 30(5), 1085-1096. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.05.012>
- Sayad, A. (1977). Les trois âges de l'émigration algérienne en France. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 15, 59-79.
- Sayad, A. (1994). Qu'est-ce que l'intégration ? *Hommes et migrations*, (1182), 8-14.
- Scharenberg, K., Rudin, M., Müller, B., Meyer, T., & Hupka-Brunner, S. (2014). *Parcours de formation de l'école obligatoire à l'âge adulte: les dix premières années*. Consulté à l'adresse <http://www.cosp-info.ch/site/doc/2014/12/TREE-2014.pdf>
- Scherer, S., Pollak, R., Otte, G., & Gangl, M. (Éd.). (2007). *From origin to destination. Trends and mechanisms in social stratification research*. Frankfurt et New-York: Campus Verlag.
- Schindler, S., & Lorz, M. (2012). Mechanisms of Social Inequality Development: Primary and Secondary Effects in the Transition to Tertiary Education Between 1976 and 2005. *European Sociological Review*, 28(5), 647-660. <https://doi.org/10.1093/esr/jcr032>



- Schmid, F. (2016). The Gender Wage Gap in Switzerland over Time. *Swiss Journal of Sociology*, 42(3), 442–467. <https://doi.org/10.1515/sjs-2016-0020>
- Schnapper, D. (1991). *La France de l'intégration. Sociologie de la nation en 1990*. Paris: Gallimard.
- Schneider, T. (2008). Social Inequality in Educational Participation in the German School System in a Longitudinal Perspective: Pathways into and out of the most Prestigious School Track. *European Sociological Review*, 24(4), 511-526. <https://doi.org/10.1093/esr/jcn017>
- Schnell, P. (2014). *Educational mobility of second-generation Turks. Cross-national perspectives*. Consulté à l'adresse <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=830783>
- Schnell, P., & Fibbi, R. (2015). Getting Ahead: Educational and Occupational Trajectories of the 'New' Second-Generation in Switzerland. *Journal of International Migration and Integration*. <https://doi.org/10.1007/s12134-015-0452-y>
- Schnell, P., Keskiner, E., & Crul, M. (2013). Success against the Odds—Educational pathways of disadvantaged second-generation Turks in France and the Netherlands. *Education Inquiry*, 4(1), 125-147.
- Schofer, E., & Meyer, J. (2005). The worldwide expansion of higher education in the twentieth century. *American Sociological Review*, 70(6), 898-920.
- Schoon, I. (2001). Teenage job aspirations and career attainment in adulthood: A 17-year follow-up study of teenagers who aspired to become scientists, health professionals, or engineers. *International Journal of Behavioral Development*, 25(2), 124 - 132. <https://doi.org/10.1080/01650250042000186>
- Schoon, I. (2007). Adaptations to changing times: Agency in context. *International Journal of Psychology*, 42(2), 94-101. <https://doi.org/10.1080/00207590600991252>
- Schoon, I. (2015). Diverse Pathways: Rethinking the Transition to Adulthood. In P. R. Amato, A. Booth, S. M. McHale, & J. Van Hook (Éd.), *Families in an Era of Increasing Inequality: Diverging Destinies* (p. 115-136). [https://doi.org/10.1007/978-3-319-08308-7\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-319-08308-7_9)
- Schoon, I., & Lyons-Amos, M. (2016). Diverse pathways in becoming an adult: The role of structure, agency and context. *Research in Social Stratification and Mobility*. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2016.02.008>
- Schoon, I., & Lyons-Amos, M. (2017). A socio-ecological model of agency: The role of psycho-social and socioeconomic resources in shaping education and employment transitions in England. *Longitudinal and Life Course Studies*, 8(1). <https://doi.org/10.14301/llds.v8i1.404>
- Schoon, I., & Silbereisen, R. K. (Éd.). (2009). *Transitions from School to Work: Globalization, Individualization, and Patterns of Diversity*. Cambridge u. a.: Cambridge University Press.
- Schultheis, F., Frauenfelder, A., Delay, C., & Pigot, N. (2009). *Les classes populaires aujourd'hui : Portraits de familles, cadres sociologiques*. Paris: Editions L'Harmattan.
- Seaton, E. K., & Yip, T. (2009). School and Neighborhood Contexts, Perceptions of Racial Discrimination, and Psychological Well-being Among African American Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(2), 153-163. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9356-x>
- SECO. (2018). *Le chômage en Suisse 2017*. Neuchâtel: SECO.
- Secrétariat d'Etat aux migrations. (2019). Consulté 26 janvier 2019, à l'adresse <https://www.sem.admin.ch>
- Seidman, I. (2006). *Interview as qualitative research. A guide for researchers in education and the social sciences*. Londres et New York: Teachers College Press.
- Service cantonal de statistique. (1982). *Recensement fédéral de la population 1980* (N° 32). Consulté à l'adresse Service cantonal de statistique Genève website: <http://www.ge.ch/statistique/tel/publications/1982/analyses/aspects/an-as-1982-32.pdf>
- Service cantonal de statistique. (1991). *Données statistiques. Bilan démographique du canton de Genève en 1990*. Consulté à l'adresse

- [http://www.ge.ch/statistique/tel/publications/1991/donnees\\_generales/donnees\\_stat/dg-ds-1991-03.pdf](http://www.ge.ch/statistique/tel/publications/1991/donnees_generales/donnees_stat/dg-ds-1991-03.pdf)
- Service cantonal de statistique, & Service de la recherche sociologique. (1978). *Démographie genevoise. Structure et évolution de la population du canton de Genève*. Consulté à l'adresse [http://www.ge.ch/statistique/tel/publications/1978/hors\\_collection/autres\\_partenariats/hc-ap-1978-01.pdf](http://www.ge.ch/statistique/tel/publications/1978/hors_collection/autres_partenariats/hc-ap-1978-01.pdf)
- Shanahan, M. J. (2000). Pathways to Adulthood in Changing Societies: Variability and Mechanisms in Life Course Perspective. *Annual Review of Sociology*, 26(1), 667 - 692. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.26.1.667>
- Shanahan, M. J., Mortimer, J. T., & Johnson, M. K. (Éd.). (2016). *Handbook of the Life Course: Volume II*. Consulté à l'adresse [//www.springer.com/us/book/9783319208794](http://www.springer.com/us/book/9783319208794)
- Sharani, B. B., Efionayi-Mäder, D., Hammer, S., Pecoraro, M., Soland, B., Tsaka, A., & Wyssmüller, C. (2010). *La population kosovare en Suisse*. Consulté à l'adresse <http://www2.unine.ch/files/content/sites/sfm/files/shared/diasporastudie-kosovo-f.pdf>
- Shavit, Y., & Blossfeld, H.-P. (1993). *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries. Social Inequality Series*. Consulté à l'adresse <http://eric.ed.gov/?id=ED366667>
- Shavit, Y., Yaish, M., & Bar-Haim, E. (2007). The Persistence of Persistent Inequality. In S. Sherer, R. Pollak, G. Otte, & M. Gangl, *From Origin to Destination. Trends and Mechanisms in Social Stratification Research*. Consulté à l'adresse <http://soc.haifa.ac.il/~yaish/papers/ShavitYaishBarHaim.pdf>
- Simard, M. (1999). Définir la jeunesse d'origine immigrée: réflexions critiques à propos du concept de deuxième génération. In M. Gauthier & J.-F. Guillaume, *Définir la jeunesse? D'un bout à l'autre du monde* (p. 121-143). L'Harmattan.
- Simon, P. (2003). France and the Unknown Second Generation: Preliminary Results on Social Mobility. *International Migration Review*, 37(4), 1091 - 1119. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2003.tb00171.x>
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417 - 453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Skrobanek, J. (2009). Perceived Discrimination, Ethnic Identity and the (Re-) Ethnicisation of Youth with a Turkish Ethnic Background in Germany. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35(4), 535-554. <https://doi.org/10.1080/13691830902765020>
- Skrobanek, J., & Jobst, S. (2010). Cultural Differentiation or Self-Exclusion: On Young Turks' and Repatriates' Dealing with Experiences of Discrimination in Germany. *Current Sociology*, 58(3), 463-488. <https://doi.org/10.1177/0011392110364041>
- Solga, H. (2005). *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft: Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*. Verlag Barbara Budrich.
- Sorokin, P. A. (1927). *Social Mobility*. Harper.
- SRED. (2011). *L'enseignement à Genève. Indicateurs clés du système genevois d'enseignement et de formation. Edition 2011*. Consulté à l'adresse <https://www.geneve.ch/recherche-education/doc/publications/docsred/indicateurs/clefs/2011.pdf>
- Stalder, B. (2011). *Le niveau d'exigences intellectuelles des formations professionnelles initiales en Suisse. Classement des années 1999-2005*. Bâle: TREE.
- Stalder, B., & Nägele, C. (2011). Vocational Education and Training in Switzerland: Organisation, Development and Challenges for the Future. In M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer, & B. Stalder (Éd.), *Youth transitions in Switzerland. Results from the TREE panel study* (p. 18-39). Zurich: Seismo.
- Stanton-Salazar, R. D., & Dornbusch, S. M. (1995). Social Capital and the Reproduction of Inequality: Information Networks among Mexican-Origin High School Students. *Sociology of Education*, 68(2), 116-135. <https://doi.org/10.2307/2112778>
- Statistique Vaud. (2002). La croissance de la population se renforce. *Numéros*, (2), 4-5.

- Statistique Vaud. (2016). *L'orientation des jeunes au terme de la scolarité obligatoire et des filières de transition*. Consulté à l'adresse [http://www.scris.vd.ch/Data\\_Dir/ElementsDir/8397/2/F/Numerus-HS\\_Ocosp.pdf](http://www.scris.vd.ch/Data_Dir/ElementsDir/8397/2/F/Numerus-HS_Ocosp.pdf)
- Steiner, I., & Wanner, P. (Éd.). (2019). *Migrants and expats: the Swiss migration and mobility Nexus*. New York, NY: Springer Berlin Heidelberg.
- Stocké, V. (2006). Explaining secondary effects of families' social class position. An empirical test of the Breen-Goldthorpe model of educational attainment. *Sonder Forschungs Bereich*, 504(06-07), 1-31.
- Stocker, E. (2010). *Analyse du système de formation vaudois à l'aide d'indicateurs*. Consulté à l'adresse [http://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/ursp/Publications/Publications\\_9\\_9-ajd/148\\_Rapport\\_URSP\\_2010.pdf](http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/ursp/Publications/Publications_9_9-ajd/148_Rapport_URSP_2010.pdf)
- Stocker, E. (2011). *Regard rétrospectif sur le gymnase vaudois* (N° 152). Consulté à l'adresse Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques website: [http://www.ssp-vaud.ch/attachments/835\\_Rapport\\_Stocker.pdf](http://www.ssp-vaud.ch/attachments/835_Rapport_Stocker.pdf)
- Storen, L. A., & Helland, H. (2010). Ethnicity Differences in the Completion Rates of Upper Secondary Education: How Do the Effects of Gender and Social Background Variables Interplay? *European Sociological Review*, 26(5), 585-601. <https://doi.org/10.1093/esr/jcp041>
- Studer, M., & Ritschard, G. (2016). What matters in differences between life trajectories: a comparative review of sequence dissimilarity measures. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society)*, 179(2), 481-511. <https://doi.org/10.1111/rssa.12125>
- Studer, M., Ritschard, G., Gabadinho, A., & Mueller, N. S. (2011). Discrepancy Analysis of State Sequences. *Sociological Methods & Research*, 40(3), 471 - 510. <https://doi.org/10.1177/0049124111415372>
- Sullivan, A. (2003). *Cultural capital, rational choice and educational inequalities* (University of Oxford). Consulté à l'adresse [http://www.cls.ioe.ac.uk/library-media/documents/D\\_Phil\\_Thesis.pdf](http://www.cls.ioe.ac.uk/library-media/documents/D_Phil_Thesis.pdf)
- Tarifa, F. (2008). Of time, honor, and memory: Oral Law in Albania. *Oral tradition*, 23(1), 3-14.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 3-8.
- Telles, E. M., & Ortiz, V. (2008). *Generations of exclusion: Mexican-Americans, assimilation, and race: Mexican-Americans, Assimilation, and Race*. Russell Sage Foundation.
- Thomas, W., & Znaniecki, F. (1974). *The Polish peasant in Europe and America*. New York: Octagon Books.
- Tillmann, R., & Voorpostel, M. (2012). *Revue suisse de sociologie. Persistent social inequalities* (Vol. 38). Zurich: Seismo.
- Tjaden, J. D., & Hunkler, C. (2017). The optimism trap: Migrants' educational choices in stratified education systems. *Social Science Research*, 67, 213 - 228. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.04.004>
- Tjaden, J. D., & Scharenberg, K. (2017). Ethnic choice effects at the transition into upper-secondary education in Switzerland. *Acta Sociologica*, 60(4), 309-324.
- TREE (Éd.). (2013). *TREE project documentation 2000-2012*. Bâle: TREE.
- Triventi, M., Kulic, N., Skopek, J., & Blossfeld, H.-P. (2016). Inequality of educational opportunity in contemporary societies. *Models of Secondary Education and Social Inequality*, 22.
- Trow, M. (1962). The democratization of higher education in America. *European Journal of Sociology*, 3(2), 231-262.
- Tucci, I. (2010). Les descendants de migrants maghrébins en France et turcs en Allemagne: deux types de mise à distance sociale? *Revue française de sociologie*, 51(1), 3-38.
- Tucci, I. (2015). Analyse comparée des parcours scolaires de descendants d'immigrés en France et en Allemagne. *Revue française de pédagogie*, 2(191), 47-60.
- Tucci, I. (2017). Analyzing Second-Generation Trajectories from a Life Course Approach: What Mixed Methods Can Offer. In C. Bolzman, L. Bernardi, & J.-M. Le Goff (Éd.), *Situating Children of*

- Migrants across Borders and Origins* (Vol. 7, p. 99-113). [https://doi.org/10.1007/978-94-024-1141-6\\_5](https://doi.org/10.1007/978-94-024-1141-6_5)
- Tullen, L. (2012). *Allier le calendrier de vie et le récit de vie ou comment faire parler les gens de leurs périodes de bonheur et de vulnérabilité*. Genève: Université de Genève.
- Vallet, L.-A. (1996). L'assimilation scolaire des enfants issus de l'immigration et son interprétation : un examen sur données françaises. *Revue française de pédagogie*, 117(1), 7 - 27. <https://doi.org/10.3406/rfp.1996.1182>
- Vallet, L.-A. (1999). Quarante années de mobilité sociale en France. L'évolution de la fluidité sociale à la lumière de modèles récents. *Revue Française de Sociologie*, 40(1), 5-64.
- Vallet, L.-A. (2004). Change in intergenerational class mobility in France from the 1970s to the 1990s and its explanation: An analysis following the CASMIN approach. *Cahiers du LASMAS*, 1(2), 1-37.
- Vallet, L.-A., & Selz, M. (2007). Evolution historique de l'inégalité des chances devant l'école: Des méthodes et des résultats revisités. *Education & formations*, 65-74(74).
- Van de Werfhorst, H. G., & Mijs, J. J. B. (2010). Achievement Inequality and the Institutional Structure of Educational Systems: A Comparative Perspective. *Annual Review of Sociology*, 36(1), 407-428. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.012809.102538>
- Van Haecht, A. (2006). *L'école à l'épreuve de la sociologie*. Bruxelles: De Boeck.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie*. Paris: PUF.
- Volet, S. (1982). *Ecole, communes, Canton: le cas du Pays de Vaud*. Consulté à l'adresse <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:33400/ATTACHMENT01>
- Vuille, M. (1978). *Les maîtres et les maîtresses de l'école primaire. Analyse sociologique de la situation professionnelle des instituteurs vaudois*. Vevey: Delta.
- Wanner, P. (2004). *Migration et intégration: populations étrangères en Suisse*. Consulté à l'adresse <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:39774>
- Wanner, P., & Fibbi, R. (2009). Enfants d'immigrés en Suisse Entre intégration et discrimination. In M. Oris, E. Widmer, A. de Ribaupierre, D. Joye, D. Spini, G. Labouvie-Vief, & J.-M. Falter, *Transitions dans les parcours de vie et construction des inégalités* (p. 127-147). Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Ware, L. (2007). A comparative analysis of unconscious and institutional discrimination in the United States and Britain. *Georgia Journal of International and Comparative Law*, 36(1), 89-157.
- Waters, M. C., Heath, A., Tran, V. C., & Boliver, V. (2013). Second-generation attainment and inequality: Primary and secondary effects on educational outcomes in Britain and the United States. In R. Alba & J. Holdaway (Éd.), *The children of immigrants at school* (p. 120 - 159). Consulté à l'adresse [http://scholar.harvard.edu/files/tran/files/waters\\_et\\_al.\\_2013.pdf](http://scholar.harvard.edu/files/tran/files/waters_et_al._2013.pdf)
- Weber, M. (1965). *Essais sur la théorie de la science*. Paris: Plon.
- Werblow, J., Urick, A., & Duesbery, L. (2013). On the wrong track: how tracking is associated with dropping out of high school. *Equity & Excellence in Education*, 46(2), 270-284.
- William, D., & Bartholomew, H. (2004). It's not which school but which set you're in that matters: the influence of ability grouping practices on student progress in mathematics. *British Educational Research Journal*, 30(2), 279-293. <https://doi.org/10.1080/0141192042000195245>
- Willis, P. (1977). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.
- Willis, P. (1978). L'école des ouvriers. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24(1), 50 - 61. <https://doi.org/10.3406/arss.1978.2615>
- Willis, P. (2010). *L'école des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*. Marseille: Agone.
- Willms, J. D. (2003). *PISA 2000: Statut socio-économique et compétences en lecture des élèves de Suisse romande et du Tessin*. Consulté à l'adresse <https://www.ge.ch/document/pisa-2000-statut-socio-economique-competences-lecture-eleves-suisse-romande-du-tessin/telecharger>

- Wilson, S., Cunningham-Burley, S., Bancroft, A., Backett-Milburn, K., & Masters, H. (2007). Young people, biographical narratives and the life grid: young people's accounts of parental substance use. *Qualitative Research*, (7), 135–151.
- Wingens, M., Windzio, M., de Valk, H., & Aybek, C. (Éd.). (2011). *A Life-Course Perspective on Migration and Integration*. Consulté à l'adresse <http://link.springer.com/10.1007/978-94-007-1545-5>
- Winkle-Wagner, R. (2010). *Cultural Capital: The Promises and Pitfalls in Education Research* (N° 36 (1)). Consulté à l'adresse ASHE website: <http://eu.wiley.com/WileyCDA/WileyTitle/productCd-0470887338.html>
- Wolter, S., & Zumbuehl, M. (2017). *The native-migrant gap in the progression into and through upper-secondary education*. University of Zurich, Department of Business Administration (IBW).
- Zéroulou, Z. (1988). La réussite scolaire des enfants d'immigrés: l'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue française de sociologie*, 447–470.
- Zhou, M. (2001). Straddling different worlds: the acculturation of Vietnamese refugee children. In R. G. Rumbaut & A. Portes (Éd.), *Ethnicities. Children of immigrants in America* (p. 187–227). California: University of California Press.
- Zhou, M. (2005). Ethnicity as social capital: community-based institutions and embedded networks of social relations. In G. Loury, T. Modood, & S. Teles (Éd.), *Ethnicity, social mobility, and public policy* (p. 131-159). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zhou, M., & Bankston, C. L. (1994). Social capital and the adaptation of the second generation: the case of Vietnamese youth in New Orleans. *International Migration Review*, 28(4), 821-845.
- Zhou, M., Lee, J., Vallejo, J. A., Tafoya-Estrada, R., & Xiong, Y. S. (2008). Success Attained, Deterred, and Denied: Divergent Pathways to Social Mobility in Los Angeles's New Second Generation. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 620(1), 37 - 61. <https://doi.org/10.1177/0002716208322586>
- Zhou, M., & Xiong, Y. S. (2005). The multifaceted American experiences of the children of Asian immigrants: Lessons for segmented assimilation. *Ethnic and Racial Studies*, 28(6), 1119-1152. <https://doi.org/10.1080/01419870500224455>
- Zimmermann, M. (2019). Explaining Gaps in Educational Transitions Between Migrant and Native School Leavers. *Discussion Paper Rationality & Competition*, (156), 1–50.
- Zschirnt, E., & Fibbi, R. (2019). Do Swiss Citizens of Immigrant Origin Face Hiring Discrimination in the Labour Market? *On the Move*, 39.

## Abréviations

|           |  |
|-----------|--|
| 2G        | Deuxième génération  |
| CDIP      | Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique |
| CSRE      | Centre suisse de coordination pour le recherche en éducation         |
| ISCED     | International Standard Classification of Education                   |
| ISEI      | International Socio-Economic Index                                   |
| LCS       | Plus longue sous-séquence commune (Longest common subsequence)       |
| OCDE/OECD | Organisation de coopération et de développement économique           |
| OFS/BFS   | Office fédéral de la statistique                                     |
| OM        | Appariement optimal (Optimal matching)                               |
| PISA      | Programme international pour le suivi des acquis des élèves          |
| PRN       | Pôle de Recherche National   |
| TREE      | (Enquête) TRansitions de l'École à l'Emploi                          |

### Abréviations relatives au système scolaire :

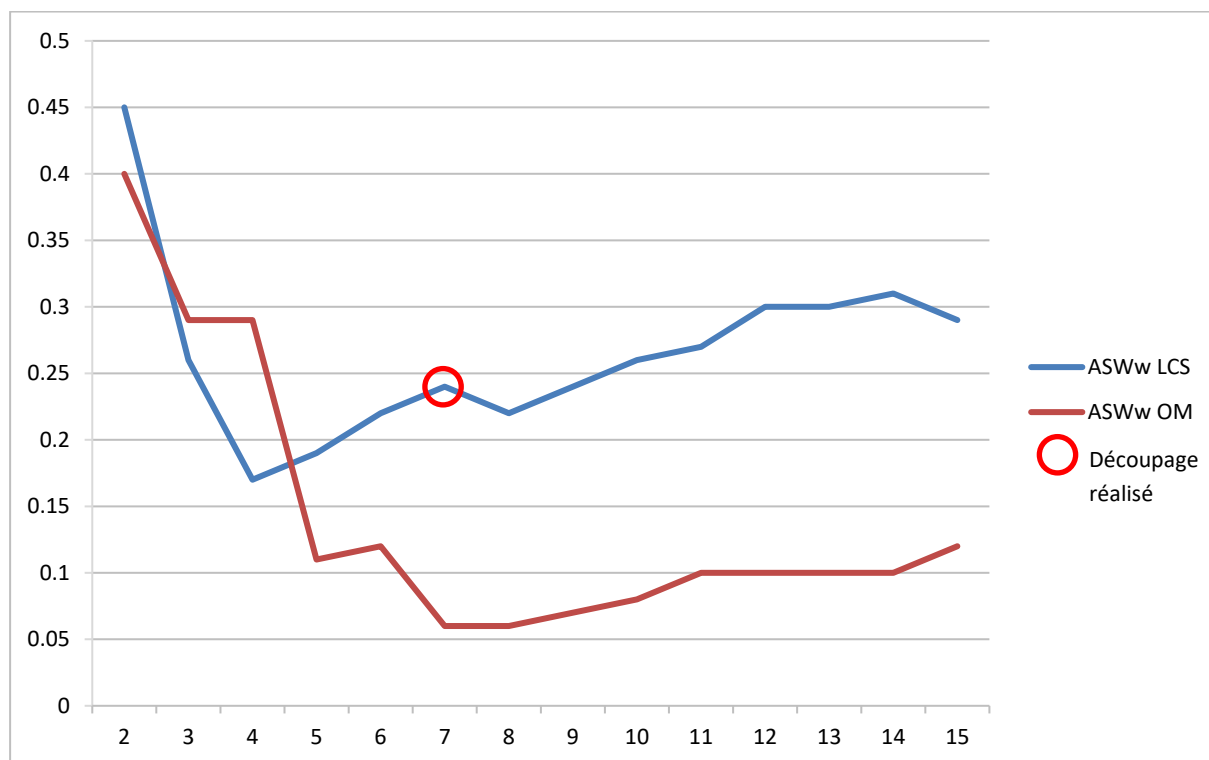
|         |   |
|---------|---|
| AFP     | Attestation fédérale de formation professionnelle (obtenue après 2 ans de formation)      |
| CTP     | Centre de transition professionnelle  |
| CFC     | Certificat fédéral de capacité (obtenue après 3 ou 4 ans de formation)                    |
| ECG     | École de culture générale   |
| EDD/ECG | École de degré diplôme ou de culture générale   |
| EM      | Emploi  |
| FG      | Formation générale du secondaire II   |
| FP      | Formation professionnelle du secondaire II  |
| HEP     | Haute école pédagogique   |
| HES     | Haute école spécialisée   |
| NN      | Ni emploi, ni formation   |
| OPTI    | Organisme pour le Perfectionnement scolaire, la Transition et l'Insertion professionnelle |
| SEC I   | Secondaire 1  |
| SEC II  | Secondaire 2  |
| SEMO    | Semestre de motivation  |
| ST      | Solution transitoire  |
| TG      | Formation générale du niveau tertiaire  |
| TP      | Formation professionnelle du niveau tertiaire   |

## Annexes

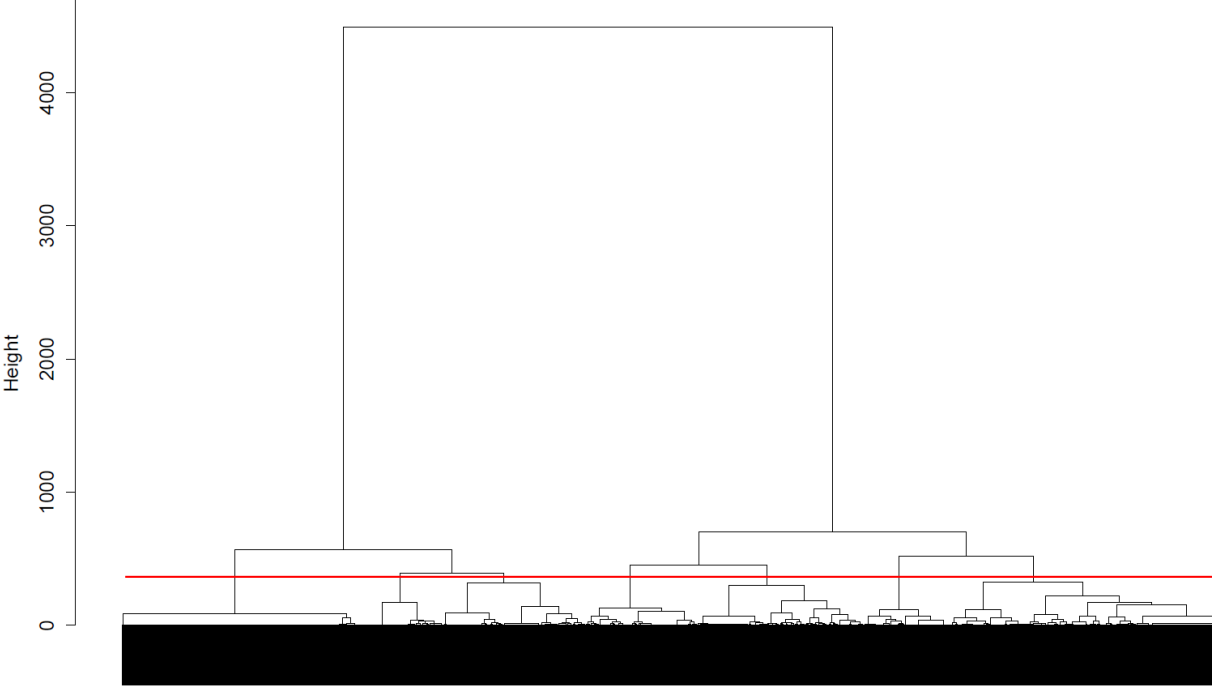
### Annexe 1 : Effectifs valides non pondérés selon l'origine migratoire et le statut migratoire de 2000 à 2010 au sein de TREE

|                                      | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2010 |
|--------------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Natifs                               | 3837 | 3456 | 3297 | 3090 | 2943 | 2862 | 2625 | 2557 | 2278 |
| Allemagne Autriche                   | 23   | 15   | 13   | 15   | 14   | 13   | 8    | 8    | 8    |
| France Belgique                      | 36   | 31   | 25   | 23   | 25   | 22   | 20   | 21   | 18   |
| Italie                               | 215  | 184  | 168  | 161  | 149  | 141  | 127  | 121  | 98   |
| Espagne                              | 83   | 62   | 57   | 59   | 60   | 57   | 53   | 40   | 38   |
| Portugal                             | 166  | 132  | 120  | 108  | 104  | 102  | 82   | 81   | 64   |
| Ex-Yougoslavie                       | 153  | 135  | 121  | 113  | 106  | 97   | 86   | 81   | 59   |
| Albanais d'ex-Yougoslavie et Albanie | 125  | 92   | 85   | 76   | 74   | 80   | 73   | 64   | 38   |
| Turquie                              | 89   | 79   | 70   | 59   | 57   | 57   | 52   | 48   | 31   |
| Autres 2 <sup>ème</sup> G            | 160  | 135  | 131  | 117  | 121  | 112  | 112  | 97   | 75   |
| Immigrés                             | 155  | 119  | 101  | 96   | 89   | 80   | 76   | 73   | 55   |
| Bi-origine (non immigrés)            | 1235 | 1042 | 974  | 924  | 899  | 845  | 786  | 755  | 638  |
| Total                                | 6277 | 5482 | 5162 | 4841 | 4641 | 4468 | 4100 | 3946 | 3400 |

### Annexe 2 : Silhouette moyenne pondérée selon le nombre de clusters et la méthode de clustering



**Annexe 3 : Cluster dendrogramme**





#### **Annexe 4 : Sources d'information complémentaires/secondaires**

##### Participation/observation d'activités destinées à la communauté albanophone en Suisse romande :

- Participation à la fête de l'indépendance du Kosovo organisée par l'UPA à la salle communale d'Onex. Mars 2012.
- Rencontre avec les membres de l'Association des Étudiants albanais de l'UNIL (AEAUL) à Lausanne lors du Global village 2012. Mars 2012.

##### Rencontres avec le milieu associatif, du travail social, scientifique :

- Rencontre avec des membres de Rinia Contact (association socio-culturelle albanaise à Genève). Mars 2012.
- Participation à la table ronde sur la « Réussite scolaire et encadrement scolaire des enfants : défis et solutions pour les parents migrants » organisé par UPA Genève. Mars 2012.
- Participation à la table ronde « Situations de violence et jeunes migrants : quelles causalités ? » organisé par l'UPA. Avril 2012.
- Participation à la table ronde « La représentativité des musulmans en Suisse » organisé par l'UPA et Albinfo.ch. Mai 2012.
- Participation à la « Conférence scientifique à l'occasion des 5 ans de l'indépendance du Kosovo ». Février 2013.
- Participation à la journée « Le migrant au cœur des débats politiques genevois et suisses » organisée par plusieurs associations albanaises. Février 2013.
- Discussions informelles avec Humerto Lopes, Travailleur social hors mur de la commune d'Onex et Bernex.
- Participation à la tournée de rencontre des jeunes avec Bus Unité Prévention Parcs (BUPP) dans les quartiers d'Onex, Bernex et Lancy pour rencontrer des jeunes issus de l'immigration albanophone en Suisse.
- Participation à la « Journée des jeunes secondos albanophones de Suisse » organisé par l'UPA. Mars 2014.
- Participation à la soirée « Secundos : identités plurielles sans complexe » organisé par Albinfo.ch. Mai 2014.

##### Entretiens d'experts (formels et informels):

- Entretien formel avec Albana Krasniqi, coordinatrice de l'Université populaire albanaise (UPA). Octobre 2011.
- Entretien informel avec Driton Kajtazi, Directeur de l'Institut suisse d'études albanaises (ISEAL). Février 2012.
- Discussions informelles avec l'Imam du Centre culturel Dituria. Rencontre de quelques parents qui fréquentent le Centre culturel Dituria. Avril 2012.
- Entretien d'expert avec Barabara Stucki, Directrice adjointe du service d'orientation scolaire et professionnel. Janvier 2014.
- Entretien informel puis formel avec Bashkim Iseni, Rencontre avec le Directeur d'Albinfo.ch. Respectivement mars 2012 et juin 2014.

## Annexe 5 : Exemple d'affiche destinée aux potentiels participants



Contact : Andrés Gomensoro  
Fonction : Responsable des entretiens  
E-mail : andres.gomensoro@hesge.ch  
Tél. : +41 22 388 94 94  
Web : www.lives-nccr.ch/projet2

# Etre jeune adulte en Suisse : Quelle est votre expérience ?

Le pôle de recherche LIVES (Université de Lausanne et Haute Ecole de travail social/HES-SO Genève) réalise actuellement une étude sur le passage de la jeunesse à la vie adulte des personnes d'origine albanaise en Suisse. Cette recherche s'intéresse à plusieurs sujets comme, par exemple, le parcours de formation et l'emploi, la situation familiale, etc. Nous effectuons actuellement des entretiens anonymes avec des jeunes d'une durée d'environ 1h à 1h30 en face à face.

Nous recherchons :

## Des jeunes d'origine kosovare (ou albanophones d'Ex-Yougoslavie)

- Hommes et femmes
- Agés entre 18 et 28 ans (1985 à 1995)
- Vivant dans les cantons de Genève ou de Vaud
- Nés en Suisse ou arrivés en Suisse avant l'âge de 10 ans

Aucune connaissance particulière, ni préparation ne sont nécessaires pour participer à cette étude. Votre participation nous permettra de comprendre les expériences vécues lors du passage à la vie adulte. Chaque témoignage est important. Votre collaboration est donc extrêmement précieuse pour nous.

Si vous voulez prendre part à cette étude ou si vous désirez en savoir davantage sans pour autant vous engager, N'hésitez pas ! Contactez Andrés Gomensoro par téléphone au **022. [REDACTED]** ou par email **andres.gomensoro@hesge.ch**

Avec nos meilleures salutations.

L'équipe LIVES Projet 2



Les Pôles de recherche nationaux (PRN) sont un instrument d'encouragement du Fonds national suisse



Université de Lausanne  
Bâtiment Vidy CH-1015 Lausanne  
[www.lives-nccr.ch](http://www.lives-nccr.ch)



28, rue Prévost-Martin  
CP 80 CH-1211 Genève 4  
[www.hes-geveve.ch](http://www.hes-geveve.ch)

## Annexe 6 : Exemple de prise de contact via Facebook

Bonjour,

Je me permets de vous contacter car vous faites partie du groupe « Albanais à Genève / Shqipëtarët në Gjenevë » sur Facebook. Le pôle de recherche LIVES projet 2 (Université de Lausanne et École de travail social de Genève) réalise actuellement une étude sur le passage de la jeunesse à la vie adulte des personnes d'origine kosovare dans le canton de Genève et Vaud. Le but principal de la recherche est d'étudier comment se fait le passage à la vie adulte pour les personnes d'origine kosovare, quels sont les difficultés qu'ils rencontrent pendant leur vie en Suisse. Pour cela, Nous recherchons des hommes et femmes entre 18 et 26 ans, nés en Suisse ou arrivés avant l'âge de 10 ans, vivant à Genève ou Vaud, dont les parents sont albanais d'ex-Yougoslavie (Kosovo, Macédoine, Serbie, etc.). La participation à cette étude est anonyme. Aucune connaissance particulière, ni préparation ne sont nécessaires pour participer à cette étude.

Seriez-vous intéressé à participer à cette étude ? Connaissez-vous des amis, proches ou frères et sœurs qui pourraient participer ?

Si vous souhaitez participer ou obtenir de plus amples informations, je vous prie de me contacter par message Facebook, email ou téléphone.

Je vous remercie d'avance.

Andrés Gomensoro

Doctorant UNIL

Haute École de Travail Social – HES SO Genève

28 rue Prévost Martin 1211 CH-Genève 4

Tél : 022. xxx

Email : xxx

<http://lives-nccr.ch/fr/projet2>

## Annexe 7 : Niveau de formation des parents d'ex-Yougoslavie (échantillon TREE et interviewés)

|                                      | TREE     |     | Interviewés |     |
|--------------------------------------|----------|-----|-------------|-----|
|                                      | Effectif | %   | Effectif    | %   |
| Scolarité obligatoire (ou moins)     | 137      | 50  | 12          | 25  |
| Formation secondaire professionnelle | 44       | 16  | 10          | 21  |
| Formation secondaire générale        | 18       | 7   | 14          | 29  |
| Formation tertiaire                  | 76       | 28  | 12          | 25  |
| Total                                | 275      | 100 | 48          | 100 |
| Manquant                             | 3        |     | 2           |     |
| N                                    | 278      |     | 50          |     |

Sources : nos calculs dans TREE (pondéré) et participants à l'enquête qualitative

## **Annexe 8 : Associations, institutions et médias albanophones contactés**

### Canton de Genève :

Centre culturel Dituria

Football Club Kosova

LAPSH – LEPA Genève (Ligue des enseignants et parents albanais)

Rinia Contact (centre d'animation, d'intégration et d'échange interculturel pour les jeunes)

Université Populaire albanaise

### Ville de Lausanne :

AEAUL - Association des étudiant-e-s albanais-e-s de l'Université de Lausanne

Association Albano-Suisse « l'Avenir-Ardhmëria »

Association Culturelle et Artistique - Ilirët

Centre Islamique Albanais de Lausanne

Football Club Dardania

Insomnia discothèque club

LAPSH - LEPA Vaud - Ligue des Enseignants et Parents Albanais

### Canton de Vaud (hors ville de Lausanne) :

ACANE Association culturelle des Albanais de Nyon

Association Albanaise de Moudon et région

Association culturo-artistique « Kosovo-Payerne »

Association de la communauté albanaise des Balkans en Suisse –SHIKO (Crissier)

Atelier théâtre Kurora (Nyon)

Centre culturel Kosovar (Yverdon-les-Bains)

Les ailes de l'Aigle - Association Albanaise à Aigle

### Suisse :

Albinfo.ch – Actualité des Albanophones en Suisse

ISEAL – Institut Suisse d'Etudes Albanaises

## Annexe 9 : Type de filière du secondaire I et score PISA en lecture selon l'origine migratoire en 2000

|                     | Filière au secondaire I |        |         |         | Score PISA en lecture |     |           |            |      |           |
|---------------------|-------------------------|--------|---------|---------|-----------------------|-----|-----------|------------|------|-----------|
|                     | Pré-gymnasial           | Étendu | Basique | Intégré | Très bas              | Bas | Moyen bas | Moyen haut | Haut | Très haut |
| Natives             | 32%                     | 44%    | 23%     | 1%      | 1%                    | 8%  | 22%       | 35%        | 26%  | 8%        |
| 2G It Es            | 37%                     | 23%    | 38%     | 2%      | 7%                    | 22% | 39%       | 21%        | 11%  | 1%        |
| 2G Ex-You Alb       | 11%                     | 23%    | 61%     | 5%      | 37%                   | 27% | 25%       | 7%         | 3%   | 3%        |
| 2G Por Tur          | 19%                     | 24%    | 46%     | 11%     | 27%                   | 18% | 32%       | 18%        | 6%   | 0%        |
| 2G Autres           | 23%                     | 41%    | 32%     | 5%      | 0%                    | 35% | 20%       | 33%        | 8%   | 4%        |
| Immigrés            | 7%                      | 16%    | 74%     | 4%      | 36%                   | 47% | 9%        | 5%         | 2%   | 2%        |
| Autres (bi-origine) | 30%                     | 40%    | 28%     | 2%      | 6%                    | 12% | 24%       | 33%        | 21%  | 4%        |
| Total               | 28%                     | 39%    | 30%     | 2%      | 7%                    | 13% | 23%       | 30%        | 20%  | 6%        |

Pondéré. Source : Nos calculs dans TREE

## Annexe 10 : Taux de sexuation du premier diplôme obtenu (AFP/CFC) selon l'origine migratoire et le genre

|                      |        |    | Professions masculines (>70% de diplômés masculins) | Professions mixtes | Professions féminines (>30% de diplômés masculins) | Total |
|----------------------|--------|----|---|--------------------|--|-------|
| Natifs               | Femmes | N: | 24  | 634                | 357  | 1015  |
|                      |        | %: | 2%  | 63%                | 35%  | 100%  |
|                      | Hommes | N: | 399   | 279                | 20   | 698   |
|                      |        | %: | 57%   | 40%                | 3%   | 100%  |
| 2G It Es             | Femmes | N: | 1   | 15                 | 22   | 38    |
|                      |        | %: | 3%  | 40%                | 58%  | 100%  |
|                      | Hommes | N: | 74  | 57                 | 0  | 131   |
|                      |        | %: | 57%   | 43%                | 0%   | 100%  |
| 2G Ex-You Alb        | Femmes | N: | 1   | 21                 | 8  | 30    |
|                      |        | %: | 3%  | 70%                | 27%  | 100%  |
|                      | Hommes | N: | 26  | 25                 | 1  | 52    |
|                      |        | %: | 50%   | 48%                | 2%   | 100%  |
| 2G Por Tur           | Femmes | N: | 0   | 9                  | 11   | 20    |
|                      |        | %: | 0%  | 45%                | 55%  | 100%  |
|                      | Hommes | N: | 29  | 39                 | 8  | 76    |
|                      |        | %: | 38%   | 51%                | 11%  | 100%  |
| 2G Autres            | Femmes | N: | 0   | 13                 | 4  | 17    |
|                      |        | %: | 0%  | 76%                | 24%  | 100%  |
|                      | Hommes | N: | 22  | 19                 | 2  | 43    |
|                      |        | %: | 51%   | 44%                | 5%   | 100%  |
| Immigrés             | Femmes | N: | 0   | 13                 | 5  | 18    |
|                      |        | %: | 0%  | 72%                | 28%  | 100%  |
|                      | Hommes | N: | 6   | 16                 | 0  | 22    |
|                      |        | %: | 27%   | 73%                | 0%   | 100%  |
| Autres (bi-origines) | Femmes | N: | 0   | 146                | 56   | 202   |
|                      |        | %: | 0%  | 72%                | 28%  | 100%  |
|                      | Hommes | N: | 156   | 162                | 26   | 344   |
|                      |        | %: | 45%   | 47%                | 8%   | 100%  |
| Total                | Femmes | N: | 26  | 851                | 463  | 1340  |
|                      |        | %: | 2%  | 64%                | 35%  | 100%  |
|                      | Hommes | N: | 712   | 597                | 57   | 1366  |
|                      |        | %: | 52%   | 44%                | 4%   | 100%  |
|                      | Total  | N: | 738   | 1448               | 520  | 2706  |
|                      |        | %: | 27%   | 54%                | 19%  | 100%  |

Pondéré. Source : Nos calculs dans TREE

**Annexe 11 : Plus haut niveau de formation des parents (% en ligne), plus haut index socio-économique international (ISEI standardisé) des parents et taille moyenne de la fratrie selon l'origine migratoire.**

|                     | Plus haut niveau de formation des parents |                                      |                               |                     | ISEI des parents       | Taille de la fratrie |
|---------------------|---|--------------------------------------|-------------------------------|---------------------|------------------------|----------------------|
|                     | Scolarité obligatoire ou moins            | Formation secondaire professionnelle | Formation secondaire générale | Formation tertiaire | (Moyenne standardisée) | (Moyenne)            |
| Natives             | 21%                                       | 30%                                  | 7%                            | 42%                 | 0.12                   | 1.87                 |
| 2G It Es            | 60%                                       | 17%                                  | 4%                            | 19%                 | -0.22                  | 1.84                 |
| 2G Ex-You Alb       | 50%                                       | 16%                                  | 7%                            | 28%                 | -0.93                  | 3.42                 |
| 2G Por Tur          | 77%                                       | 17%                                  | 2%                            | 4%                  | -0.47                  | 2.66                 |
| 2G Autres           | 21%                                       | 8%                                   | 4%                            | 67%                 | 0.19                   | 2.45                 |
| Immigrés            | 48%                                       | 12%                                  | 1%                            | 39%                 | -0.91                  | 2.46                 |
| Autres (bi-origine) | 26%                                       | 19%                                  | 9%                            | 46%                 | 0.23                   | 2.43                 |
| Total               | 19%                                       | 25%                                  | 7%                            | 39%                 | 0.00                   | 2.16                 |

Pondéré. Source : Nos calculs dans TREE

**Annexe 12 : Index de plaisir de lire, d'activité culturelle et de relation enseignant-élève selon l'origine migratoire**

|                     | Index plaisir de lire (standardisé) | Index activité culturelle (standardisé) | Index relation enseignant-élève (standardisé) |
|---------------------|-------------------------------------|---|---|
| Natives             | 0.02                                | 0.03                                    | 0.11  |
| 2G It Es            | -0.26                               | -0.48                                   | -0.34   |
| 2G Ex-You Alb       | -0.30                               | -0.14                                   | 0.03  |
| 2G Por Tur          | -0.11                               | -0.18                                   | -0.11   |
| 2G Autres           | 0.09                                | 0.15                                    | 0.00  |
| Immigrés            | 0.40                                | 0.27                                    | 0.04  |
| Autres (bi-origine) | 0.04                                | 0.03                                    | -0.26   |
| Total               | 0.00                                | 0.00                                    | 0.00  |

Pondéré. Source : Nos calculs dans TREE

**Annexe 13 : Niveau de formation atteint selon le type de parcours scolaires post-obligatoires**

|          | Sans formation post-obligatoire | CFC et autres cert. de moins de 3 ans | Maturité pro. et spécialisée | Maturité gymnasiale | Cert. ES | Cert. Uni / HES / HEP |
|----------|---------------------------------|---------------------------------------|------------------------------|---------------------|----------|-----------------------|
| FP-EM    | 11%                             | 69%                                   | 13%                          | 3%                  | 4%       | 0%                    |
| ST-FP-EM | 32%                             | 58%                                   | 4%                           | 3%                  | 3%       | 0%                    |
| FP-EM/NN | 19%                             | 69%                                   | 10%                          | 0%                  | 1%       | 0%                    |
| FP-TG    | 0%                              | 14%                                   | 82%                          | 2%                  | 0%       | 0%                    |
| FG-TG    | 0%                              | 4%                                    | 1%                           | 88%                 | 0%       | 6%                    |
| FG-EM-TG | 3%                              | 13%                                   | 1%                           | 69%                 | 7%       | 8%                    |
| FG-ST-TG | 9%                              | 26%                                   | 0%                           | 57%                 | 6%       | 1%                    |

Pondéré. Source : Nos calculs dans TREE

**Annexe 14 : Distribution annuelle des activités, échantillon total et selon le genre (% en colonne)**

| Total (N=3969)  |      |      |      |      |      |      |      |
|-----------------|------|------|------|------|------|------|------|
|                 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 |
| ST              | 21%  | 6%   | 3%   | 8%   | 9%   | 8%   | 7%   |
| FP              | 47%  | 61%  | 62%  | 41%  | 18%  | 12%  | 6%   |
| FG              | 26%  | 25%  | 26%  | 12%  | 5%   | 2%   | 0%   |
| TP              | 0%   | 0%   | 2%   | 2%   | 3%   | 5%   | 6%   |
| TG              | 0%   | 0%   | 0%   | 5%   | 15%  | 21%  | 22%  |
| EM              | 5%   | 5%   | 6%   | 24%  | 39%  | 45%  | 49%  |
| NN              | 1%   | 2%   | 3%   | 8%   | 11%  | 8%   | 10%  |
| Femmes (N=1947) |      |      |      |      |      |      |      |
|                 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 |
| ST              | 26%  | 9%   | 3%   | 11%  | 9%   | 10%  | 8%   |
| FP              | 36%  | 50%  | 54%  | 32%  | 17%  | 10%  | 4%   |
| FG              | 32%  | 32%  | 31%  | 15%  | 6%   | 2%   | 0%   |
| TP              | 0%   | 1%   | 3%   | 4%   | 5%   | 6%   | 5%   |
| TG              | 0%   | 0%   | 0%   | 7%   | 18%  | 24%  | 22%  |
| EM              | 5%   | 7%   | 6%   | 27%  | 38%  | 42%  | 50%  |
| NN              | 1%   | 1%   | 3%   | 5%   | 7%   | 7%   | 10%  |
| Hommes (N=2021) |      |      |      |      |      |      |      |
|                 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 |
| ST              | 15%  | 3%   | 2%   | 5%   | 9%   | 7%   | 6%   |
| FP              | 59%  | 72%  | 70%  | 50%  | 20%  | 13%  | 8%   |
| FG              | 19%  | 18%  | 20%  | 9%   | 4%   | 2%   | 0%   |
| TP              | 0%   | 0%   | 0%   | 0%   | 1%   | 4%   | 6%   |
| TG              | 0%   | 0%   | 0%   | 4%   | 11%  | 18%  | 21%  |
| EM              | 6%   | 4%   | 5%   | 21%  | 41%  | 48%  | 49%  |
| NN              | 2%   | 3%   | 2%   | 11%  | 14%  | 9%   | 10%  |

Pondéré. Source : Nos calculs dans TREE



**Annexe 15 : Distribution annuelle des activités selon le type de filière au secondaire I (% en colonne)**

| Pré-gymnasial (N=1122)      |      |      |      |      |      |      |      |
|-----------------------------|------|------|------|------|------|------|------|
|                             | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 |
| ST                          | 6%   | 1%   | 1%   | 9%   | 7%   | 7%   | 8%   |
| FP                          | 25%  | 31%  | 31%  | 25%  | 11%  | 8%   | 5%   |
| FG                          | 68%  | 65%  | 63%  | 23%  | 8%   | 2%   | 0%   |
| TP                          | 0%   | 0%   | 1%   | 2%   | 3%   | 5%   | 4%   |
| TG                          | 0%   | 0%   | 0%   | 17%  | 41%  | 52%  | 53%  |
| EM                          | 0%   | 2%   | 2%   | 15%  | 22%  | 21%  | 25%  |
| NN                          | 1%   | 0%   | 1%   | 9%   | 9%   | 5%   | 6%   |
| Exigences étendues (N=1544) |      |      |      |      |      |      |      |
|                             | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 |
| ST                          | 23%  | 7%   | 4%   | 9%   | 10%  | 9%   | 7%   |
| FP                          | 58%  | 72%  | 77%  | 48%  | 21%  | 11%  | 4%   |
| FG                          | 12%  | 13%  | 12%  | 9%   | 6%   | 2%   | 0%   |
| TP                          | 0%   | 1%   | 2%   | 3%   | 4%   | 7%   | 7%   |
| TG                          | 0%   | 0%   | 0%   | 1%   | 5%   | 12%  | 15%  |
| EM                          | 6%   | 5%   | 3%   | 24%  | 42%  | 50%  | 58%  |
| NN                          | 1%   | 2%   | 1%   | 6%   | 13%  | 9%   | 8%   |
| Exigences basiques (N=1206) |      |      |      |      |      |      |      |
|                             | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 |
| ST                          | 32%  | 10%  | 3%   | 4%   | 10%  | 8%   | 6%   |
| FP                          | 55%  | 74%  | 74%  | 47%  | 22%  | 16%  | 9%   |
| FG                          | 3%   | 3%   | 2%   | 3%   | 1%   | 1%   | 0%   |
| TP                          | 0%   | 0%   | 1%   | 1%   | 2%   | 2%   | 5%   |
| TG                          | 0%   | 0%   | 0%   | 0%   | 1%   | 2%   | 3%   |
| EM                          | 9%   | 11%  | 13%  | 35%  | 54%  | 62%  | 62%  |
| NN                          | 2%   | 3%   | 6%   | 10%  | 10%  | 9%   | 15%  |
| Intégré (N=96)              |      |      |      |      |      |      |      |
|                             | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 |
| ST                          | 40%  | 15%  | 3%   | 12%  | 11%  | 8%   | 6%   |
| FP                          | 32%  | 65%  | 53%  | 45%  | 26%  | 13%  | 6%   |
| FG                          | 18%  | 16%  | 26%  | 12%  | 4%   | 3%   | 1%   |
| TP                          | 0%   | 0%   | 0%   | 1%   | 4%   | 5%   | 5%   |
| TG                          | 0%   | 0%   | 0%   | 6%   | 13%  | 16%  | 10%  |
| EM                          | 1%   | 3%   | 17%  | 21%  | 30%  | 52%  | 49%  |
| NN                          | 9%   | 1%   | 2%   | 3%   | 13%  | 5%   | 24%  |

Pondéré. Source : Nos calculs dans TREE

## Annexe 16 : Distribution annuelle des activités selon l'origine migratoire (% en colonne)

| Natifs (N=2335)  |      |      |      |      |      |      |      |
|--|------|------|------|------|------|------|------|
|  | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 |
| ST   | 19%  | 6%   | 3%   | 9%   | 10%  | 8%   | 9%   |
| FP   | 51%  | 61%  | 63%  | 40%  | 17%  | 11%  | 6%   |
| FG   | 28%  | 27%  | 27%  | 11%  | 4%   | 2%   | 0%   |
| TP   | 0%   | 1%   | 2%   | 3%   | 4%   | 6%   | 7%   |
| TG   | 0%   | 0%   | 0%   | 6%   | 16%  | 23%  | 25%  |
| EM   | 1%   | 4%   | 2%   | 24%  | 39%  | 45%  | 49%  |
| NN   | 1%   | 2%   | 2%   | 7%   | 10%  | 6%   | 5%   |
| 2 <sup>ème</sup> génération Italie Espagne (N=165)         |      |      |      |      |      |      |      |
|  | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 |
| ST   | 22%  | 3%   | 0%   | 4%   | 7%   | 11%  | 4%   |
| FP   | 57%  | 79%  | 70%  | 47%  | 14%  | 12%  | 5%   |
| FG   | 21%  | 18%  | 19%  | 14%  | 9%   | 1%   | 0%   |
| TP   | 0%   | 0%   | 0%   | 0%   | 0%   | 1%   | 9%   |
| TG   | 0%   | 0%   | 0%   | 5%   | 9%   | 19%  | 14%  |
| EM   | 0%   | 0%   | 10%  | 31%  | 44%  | 51%  | 49%  |
| NN   | 0%   | 0%   | 1%   | 0%   | 17%  | 6%   | 20%  |
| 2 <sup>ème</sup> génération ex-Yougoslavie Albanie (N=278) |      |      |      |      |      |      |      |
|  | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 |
| ST   | 16%  | 4%   | 0%   | 2%   | 2%   | 7%   | 8%   |
| FP   | 52%  | 65%  | 67%  | 45%  | 18%  | 5%   | 4%   |
| FG   | 12%  | 8%   | 10%  | 8%   | 6%   | 3%   | 0%   |
| TP   | 0%   | 0%   | 2%   | 2%   | 2%   | 3%   | 3%   |
| TG   | 0%   | 0%   | 0%   | 2%   | 3%   | 8%   | 7%   |
| EM   | 20%  | 14%  | 20%  | 32%  | 56%  | 64%  | 55%  |
| NN   | 0%   | 9%   | 2%   | 9%   | 14%  | 10%  | 24%  |
| 2 <sup>ème</sup> génération Portugal Turquie (N=174)       |      |      |      |      |      |      |      |
|  | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 |
| ST   | 28%  | 9%   | 0%   | 1%   | 13%  | 14%  | 6%   |
| FP   | 40%  | 54%  | 69%  | 63%  | 28%  | 17%  | 10%  |
| FG   | 24%  | 19%  | 14%  | 6%   | 3%   | 2%   | 0%   |
| TP   | 0%   | 0%   | 0%   | 1%   | 1%   | 2%   | 1%   |
| TG   | 0%   | 0%   | 0%   | 2%   | 6%   | 6%   | 8%   |
| EM   | 9%   | 19%  | 10%  | 17%  | 34%  | 50%  | 58%  |
| NN   | 0%   | 0%   | 7%   | 10%  | 15%  | 10%  | 17%  |
| 2 <sup>ème</sup> génération Autres (N=150)                 |      |      |      |      |      |      |      |
|  | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 |
| ST   | 27%  | 2%   | 2%   | 13%  | 2%   | 8%   | 2%   |
| FP   | 48%  | 68%  | 62%  | 25%  | 32%  | 25%  | 3%   |
| FG   | 25%  | 27%  | 27%  | 19%  | 10%  | 6%   | 2%   |
| TP   | 0%   | 0%   | 1%   | 1%   | 1%   | 11%  | 2%   |
| TG   | 0%   | 0%   | 0%   | 7%   | 17%  | 21%  | 24%  |
| EM   | 0%   | 1%   | 8%   | 28%  | 32%  | 18%  | 46%  |
| NN   | 0%   | 1%   | 0%   | 8%   | 7%   | 12%  | 21%  |
| Immigrés (N=134)   |      |      |      |      |      |      |      |
|  | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 |
| ST   | 59%  | 19%  | 4%   | 6%   | 8%   | 4%   | 2%   |
| FP   | 16%  | 51%  | 64%  | 32%  | 16%  | 3%   | 1%   |
| FG   | 8%   | 9%   | 8%   | 8%   | 3%   | 2%   | 0%   |
| TP   | 0%   | 0%   | 1%   | 3%   | 3%   | 4%   | 4%   |
| TG   | 0%   | 0%   | 0%   | 4%   | 6%   | 7%   | 7%   |
| EM   | 17%  | 19%  | 14%  | 22%  | 61%  | 58%  | 61%  |

|                                    | 0%          | 1%          | 10%         | 25%         | 3%          | 23%         | 25%         |
|------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| NN                                 | 0%          | 1%          | 10%         | 25%         | 3%          | 23%         | 25%         |
| <b>Autres (bi-origine) (N=699)</b> |             |             |             |             |             |             |             |
|                                    | <b>2001</b> | <b>2002</b> | <b>2003</b> | <b>2004</b> | <b>2005</b> | <b>2006</b> | <b>2007</b> |
| ST                                 | 20%         | 8%          | 5%          | 9%          | 11%         | 9%          | 5%          |
| FP                                 | 39%         | 54%         | 51%         | 40%         | 18%         | 14%         | 8%          |
| FG                                 | 30%         | 31%         | 31%         | 15%         | 8%          | 2%          | 0%          |
| TP                                 | 0%          | 0%          | 0%          | 1%          | 2%          | 2%          | 3%          |
| TG                                 | 0%          | 0%          | 0%          | 6%          | 19%         | 26%         | 26%         |
| EM                                 | 10%         | 6%          | 10%         | 21%         | 31%         | 41%         | 46%         |
| NN                                 | 2%          | 1%          | 2%          | 8%          | 12%         | 8%          | 12%         |

Pondéré. Source : Nos calculs dans TREE

### Annexe 17 : Distribution des activités selon le type de parcours scolaires post-obligatoires (% en colonne) et entropie

| <b>"FP-EM" (N=1432)</b> |             |             |             |             |             |             |             |
|-------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|                         | <b>2001</b> | <b>2002</b> | <b>2003</b> | <b>2004</b> | <b>2005</b> | <b>2006</b> | <b>2007</b> |
| ST                      | 4%          | 3%          | 4%          | 9%          | 10%         | 8%          | 9%          |
| FP                      | 87%         | 89%         | 87%         | 51%         | 25%         | 16%         | 9%          |
| FG                      | 6%          | 5%          | 3%          | 3%          | 2%          | 2%          | 0%          |
| TP                      | 0%          | 0%          | 0%          | 1%          | 2%          | 6%          | 10%         |
| TG                      | 0%          | 0%          | 0%          | 0%          | 1%          | 1%          | 1%          |
| EM                      | 3%          | 3%          | 5%          | 36%         | 59%         | 67%         | 70%         |
| NN                      | 0%          | 0%          | 0%          | 1%          | 0%          | 0%          | 1%          |
| Entropie                | 0.28        | 0.25        | 0.28        | 0.57        | 0.58        | 0.55        | 0.53        |

| <b>"ST-FP-EM" (N=956)</b> |             |             |             |             |             |             |             |
|---------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|                           | <b>2001</b> | <b>2002</b> | <b>2003</b> | <b>2004</b> | <b>2005</b> | <b>2006</b> | <b>2007</b> |
| ST                        | 74%         | 21%         | 7%          | 3%          | 8%          | 9%          | 3%          |
| FP                        | 6%          | 53%         | 63%         | 59%         | 29%         | 22%         | 9%          |
| FG                        | 4%          | 4%          | 4%          | 2%          | 2%          | 2%          | 0%          |
| TP                        | 0%          | 2%          | 6%          | 6%          | 6%          | 6%          | 4%          |
| TG                        | 0%          | 0%          | 0%          | 0%          | 0%          | 1%          | 3%          |
| EM                        | 12%         | 16%         | 13%         | 21%         | 41%         | 49%         | 60%         |
| NN                        | 5%          | 5%          | 8%          | 9%          | 13%         | 12%         | 21%         |
| Entropie                  | 0.47        | 0.67        | 0.63        | 0.63        | 0.76        | 0.74        | 0.62        |

| <b>"FP-EM/NN" (N=507)</b> |             |             |             |             |             |             |             |
|---------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|                           | <b>2001</b> | <b>2002</b> | <b>2003</b> | <b>2004</b> | <b>2005</b> | <b>2006</b> | <b>2007</b> |
| ST                        | 4%          | 0%          | 0%          | 4%          | 4%          | 8%          | 5%          |
| FP                        | 83%         | 87%         | 86%         | 42%         | 8%          | 4%          | 1%          |
| FG                        | 3%          | 2%          | 1%          | 0%          | 0%          | 0%          | 0%          |
| TP                        | 0%          | 0%          | 0%          | 0%          | 1%          | 2%          | 3%          |
| TG                        | 0%          | 0%          | 0%          | 0%          | 0%          | 0%          | 0%          |
| EM                        | 10%         | 5%          | 7%          | 27%         | 43%         | 53%         | 57%         |
| NN                        | 0%          | 6%          | 7%          | 27%         | 44%         | 33%         | 33%         |
| Entropie                  | 0.32        | 0.26        | 0.27        | 0.64        | 0.57        | 0.58        | 0.52        |

| <b>"FP-TG" (N=222)</b> |             |             |             |             |             |             |             |
|------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|                        | <b>2001</b> | <b>2002</b> | <b>2003</b> | <b>2004</b> | <b>2005</b> | <b>2006</b> | <b>2007</b> |
| ST                     | 9%          | 0%          | 0%          | 9%          | 16%         | 13%         | 0%          |
| FP                     | 85%         | 96%         | 94%         | 66%         | 20%         | 5%          | 0%          |
| FG                     | 7%          | 3%          | 4%          | 1%          | 0%          | 0%          | 0%          |

|          |      |      |      |      |      |      |      |
|----------|------|------|------|------|------|------|------|
| TP       | 0%   | 0%   | 0%   | 0%   | 1%   | 0%   | 0%   |
| TG       | 0%   | 0%   | 0%   | 2%   | 19%  | 60%  | 98%  |
| EM       | 0%   | 0%   | 1%   | 15%  | 27%  | 19%  | 2%   |
| NN       | 0%   | 0%   | 0%   | 7%   | 17%  | 2%   | 0%   |
| Entropie | 0.27 | 0.09 | 0.13 | 0.56 | 0.85 | 0.58 | 0.05 |

**"FG-TG" (N=343)**

|          | <b>2001</b> | <b>2002</b> | <b>2003</b> | <b>2004</b> | <b>2005</b> | <b>2006</b> | <b>2007</b> |
|----------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| ST       | 4%          | 0%          | 1%          | 0%          | 1%          | 2%          | 5%          |
| FP       | 0%          | 0%          | 0%          | 0%          | 0%          | 0%          | 0%          |
| FG       | 96%         | 100%        | 99%         | 56%         | 17%         | 3%          | 0%          |
| TP       | 0%          | 0%          | 0%          | 0%          | 0%          | 0%          | 0%          |
| TG       | 0%          | 0%          | 0%          | 44%         | 82%         | 94%         | 94%         |
| EM       | 0%          | 0%          | 0%          | 0%          | 0%          | 0%          | 0%          |
| NN       | 0%          | 0%          | 0%          | 0%          | 0%          | 0%          | 0%          |
| Entropie | 0.08        | 0.01        | 0.03        | 0.36        | 0.27        | 0.13        | 0.11        |

**"FG-EM-TG" (N=299)**

|          | <b>2001</b> | <b>2002</b> | <b>2003</b> | <b>2004</b> | <b>2005</b> | <b>2006</b> | <b>2007</b> |
|----------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| ST       | 0%          | 0%          | 0%          | 2%          | 2%          | 1%          | 5%          |
| FP       | 0%          | 1%          | 0%          | 1%          | 0%          | 0%          | 1%          |
| FG       | 100%        | 98%         | 93%         | 39%         | 16%         | 4%          | 1%          |
| TP       | 0%          | 1%          | 3%          | 6%          | 9%          | 12%         | 7%          |
| TG       | 0%          | 0%          | 1%          | 10%         | 41%         | 56%         | 58%         |
| EM       | 0%          | 1%          | 2%          | 21%         | 19%         | 19%         | 24%         |
| NN       | 0%          | 0%          | 1%          | 20%         | 13%         | 8%          | 4%          |
| Entropie | 0.00        | 0.08        | 0.19        | 0.79        | 0.79        | 0.65        | 0.62        |

**"FG-ST-TG" (N=209)**

|          | <b>2001</b> | <b>2002</b> | <b>2003</b> | <b>2004</b> | <b>2005</b> | <b>2006</b> | <b>2007</b> |
|----------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| ST       | 4%          | 4%          | 3%          | 54%         | 31%         | 20%         | 27%         |
| FP       | 0%          | 1%          | 4%          | 7%          | 9%          | 6%          | 7%          |
| FG       | 96%         | 95%         | 92%         | 30%         | 12%         | 4%          | 0%          |
| TP       | 0%          | 0%          | 0%          | 2%          | 4%          | 5%          | 4%          |
| TG       | 0%          | 0%          | 0%          | 0%          | 36%         | 55%         | 49%         |
| EM       | 0%          | 0%          | 2%          | 6%          | 8%          | 10%         | 12%         |
| NN       | 0%          | 0%          | 0%          | 0%          | 0%          | 0%          | 0%          |
| Entropie | 0.09        | 0.12        | 0.19        | 0.59        | 0.79        | 0.68        | 0.66        |

Pondéré. Source : Nos calculs dans TREE





