



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

Archive ouverte UNIGE

<https://archive-ouverte.unige.ch>

Master

2017

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Qu'est-ce que je veux ou peux faire plus tard ? Les inégalités d'aspirations
scolaires et professionnelles des élèves scolarisés en REP

Kaygisiz, Derya

How to cite

KAYGISIZ, Derya. Qu'est-ce que je veux ou peux faire plus tard ? Les inégalités d'aspirations scolaires et professionnelles des élèves scolarisés en REP. Master, 2017.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:96904>

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.



Qu'est-ce que je veux ou peux faire plus tard?

**LES INÉGALITÉS D'ASPIRATIONS SCOLAIRES ET
PROFESSIONNELLES DES ÉLÈVES SCOLARISÉS EN REP**

**MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DE LA
MAÎTRISE UNIVERSITAIRE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION - ANALYSE ET
INTERVENTION DANS LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS**

PAR

Derya Kaygisiz

DIRECTRICES DU MEMOIRE :

Barbara Fouquet-Chauprade, maître-assistante à l'Université de Genève.

Marion Dutrevis, collaboratrice scientifique au Service de la recherche en éducation (SRED) et maître-assistante à l'Université de Genève.

JURY :

Georges Felouzis, professeur de sociologie des politiques éducatives à l'Université de Genève.

Nicolas Bindschedler, chef de projet au Département de l'Instruction Publique (DIP) à Genève.

Genève, Juin 2017

RESUME

Les élèves élaborent-ils leurs aspirations scolaires et professionnelles en fonction de leurs volontés ou bien de leurs possibilités ? Les processus de construction des ambitions des élèves diffèrent-ils selon leur contexte de scolarisation (REP/hors-REP) ? C'est à ces questions que répond ce mémoire à travers une étude menée auprès de huit enseignants et soixante-deux élèves de 8P au sein d'écoles REP et hors-REP à Genève. Cette recherche se donne pour objectif d'étudier les effets de l'environnement scolaire, social et familial des élèves afin de questionner l'existence d'une inégalité dès le stade de l'élaboration des aspirations entre les élèves du REP et ceux hors-REP. Cette analyse met en lumière que plusieurs paramètres tels que les pratiques et les attentes enseignantes, l'accompagnement et les ambitions des parents, ou les caractéristiques sociales et ethniques des élèves, influencent la construction des ambitions des élèves, et ce de manière différente selon le contexte de scolarisation.

REMERCIEMENTS

Pour commencer, un grand merci à mes directrices de mémoire, Barbara Fouquet-Chauprade et Marion Dutrevis, pour leur grande disponibilité, leur accompagnement et leurs conseils.

Je remercie également les membres du jury pour l'intérêt et le temps consacré à cette recherche.

Enfin, je souhaite remercier infiniment ma famille et mes précieux amis de m'avoir motivée, encouragée et soutenue tout au long de l'élaboration de ce mémoire.

Une pensée spéciale à ma chère maman, qui m'a appris à ne jamais abandonner mes rêves et mes projets même s'ils me semblaient inaccessibles.

Babacığım, başarımıza inanıp, bize güvendiğın için çok teşekkür ederim.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	p. 7
CE QUE DIT LA LITTERATURE SCIENTIFIQUE : CADRE THEORIQUE.....	p.8
ETUDE DE LA RELATION ENTRE PEP, AMBITIONS SCOLAIRES ET PROFESSIONNELLES DES ELEVES	
1. Définition des objets de recherche.....	p.8
1.1. Les Politiques d'Education Prioritaire.....	p.8
1.1.1. Définition.....	p.8
1.1.2. Historique des PEP.....	p.10
1.1.3. Evaluation du dispositif d'éducation prioritaire genevois : le REP.....	p.12
1.2. Les ambitions scolaires et professionnelles.....	p.15
1.2.1. Définition.....	p.16
1.2.2. Relation entre choix d'orientation, aspirations scolaires et professionnelles.....	p.18
1.2.3. Outils de recherche concernant cette thématique.....	p.20
2. Les ambitions en contexte d'éducation prioritaire.....	p.22
2.1. Relation entre contexte institutionnel et inégalité d'aspirations entre élèves : les effets de la ségrégation.....	p.23
2.2. Influence de l'environnement social et familial sur les aspirations des élèves.....	p.26
2.3. Impact de l'établissement fréquenté sur les ambitions des élèves.....	p.32
CE QUE NOUS EN RETENONS : PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....	p.39
1. Problématique.....	p.39
2. Hypothèses.....	p.40
CE QUE NOUS CHERCHONS : METHODE ET TERRAIN DE RECHERCHE.....	p.43
1. Le REP à Genève.....	p.43
2. Choix de l'échantillon et caractéristiques de la population étudiée.....	p.45
3. Recueil des données.....	p.47
3.1. Grille d'entretien élève.....	p.48

3.2. Grille d'entretien enseignant.....	p.50
4. Analyse des données recueillies.....	p.52

CE QUE DISENT LES ENSEIGNANTS : ANALYSE DES ENTRETIENS

ENSEIGNANTS.....	p.54
1. Perception de la nature du public scolaire et de leur famille	p.54
1.1. Hors-REP, une perception très positive basée sur le capital culturel et économique des familles.....	p.55
1.2. En REP, une vision d'élèves en difficultés avec des familles éloignées de l'école et un quartier difficile.....	p.57
2. Jugement des enseignants au sujet des ambitions de leurs élèves.....	p.62
2.1. Hors-REP, de hautes ambitions réalistes liées au niveau scolaire des élèves et à l'investissement des parents.....	p.62
2.2. En REP, des ambitions réalistes mais négativement influencées par l'environnement social et familial des élèves.....	p.64
3. Différenciation des pratiques enseignantes selon le contexte de scolarisation.....	p.67
3.1. Une différenciation des pratiques éducatives et évaluatives selon le contexte de scolarisation.....	p.68
3.2. Une vision différente des processus d'orientation selon le contexte de scolarisation....	p.72

CE QUE DISENT LES ELEVES : ANALYSE DES ENTRETIENS ELEVES.....

1. Elaboration des aspirations et influence du contexte de scolarisation.....	p.79
1.1. Hors-REP, des élèves ambitieux et sûrs de leurs capacités.....	p.80
1.2. En REP, de hautes ambitions éprouvées par le doute.....	p.81
2. Influence de l'environnement social et familial sur les ambitions des élèves.....	p.84
2.1. Hors du REP, une bonne maîtrise de la construction des aspirations grâce à un capital culturel et économique élevé.....	p.84
2.2. En REP, l'implication des parents limitée par une méconnaissance du système.....	p.88
3. Dimension collective de l'élaboration des aspirations.....	p.94
3.1. Reconnaissance d'un manque de mixité et d'un traitement différencié.....	p.94
3.2. Connaissance de l'image des populations et des établissements fuis.....	p.95

3.3. Normes de groupe, sentiment d'appartenance à l'école et effets sur les aspirations.....	p.97
CE QUE NOUS POUVONS EN CONCLURE : DISCUSSION CONCLUSIVE.....	p.100
1. Inégalités d'aspirations et relation entre aspirations scolaires, professionnelles et choix d'orientation.....	p.100
2. Influence du contexte de scolarisation et de l'environnement social et familial des élèves	p.102
3. Les dynamiques collectives dans l'élaboration des aspirations des élèves.....	p.112
4. Des ambitions réalistes malgré un jeune âge.....	p.116
PISTES NOUVELLES POUR LA RECHERCHE.....	p.119
PISTES NOUVELLES POUR LES PRATIQUES	p.120
BIBLIOGRAPHIE.....	p.121
ANNEXE 1 : TABLEAU DES HYPOTHESES.....	p.126
ANNEXE 2 : TABLEAU DESCRIPTIF DU TERRAIN.....	p.128
ANNEXE 3 : EXEMPLES DE FICHES ELEVES.....	p.129
ANNEXE 4 : GRILLE ENTRETIEN ELEVE.....	p.130
ANNEXE 5 : GRILLE ENTRETIEN ENSEIGNANT.....	p.132
ANNEXE 6 : GRILLE D'ANALYSE DES ENTRETIENS ELEVES.....	p.136
ANNEXE 7 : GRILLE D'ANALYSE DES ENTRETIENS ENSEIGNANTS.....	p.138
ANNEXE 8 : TABLEAU DES METIERS AMBITIONNES.....	p.140

INTRODUCTION

Nombreuses sont les études qui traitent des inégalités d'orientations et de trajectoires scolaires entre les élèves du REP et ceux hors-REP. Est-ce que ces inégalités sont simplement le fruit de facteurs purement scolaires ou peuvent-elles être en partie expliquées par l'étude d'une dimension non-académique, soit les aspirations scolaires et professionnelles des élèves ? En outre, les élèves sont-ils libres lors de l'élaboration de leurs ambitions ou sont-ils soumis à des influences externes ? Cette recherche se donne pour objectif de questionner les processus de construction des aspirations scolaires et professionnelles des élèves, afin de comprendre si les choix d'orientation et les projets d'avenir de ces derniers dépendent de leur contexte de scolarisation (REP/hors-REP). Ainsi, cette étude se basera sur les entretiens d'élèves et d'enseignants issus de deux écoles hors-REP et trois écoles REP de Genève. Lors de ces entretiens, les interviewés seront interrogés à propos de leurs aspirations ou celles de leurs élèves, mais également sur la manière dont ces aspirations sont influencées par l'environnement social, familial et scolaire (effet des pairs, de la composition sociale et académique du public scolaire, des attentes et pratiques enseignantes) des élèves. En lien avec les recherches présentées dans le cadre théorique, nous tenterons de comprendre comment le contexte de scolarisation affecte les processus d'élaboration des ambitions et s'il existe une inégalité d'aspirations entre les élèves du REP et ceux hors-REP. D'où notre question de recherche : **quels sont les effets d'une scolarisation en REP sur les aspirations scolaires et professionnelles des élèves ?**

Pour répondre à cette problématique, ce mémoire se divisera en plusieurs parties. En premier lieu, nous présenterons le fondement théorique de notre problématique et de nos hypothèses de recherche. Ensuite, nous expliquerons l'organisation et le déroulement de notre recherche (terrain de recherche, choix de la population étudiée, et présentation des outils utilisés). Les parties suivantes traiteront des résultats d'analyse des entretiens enseignants puis des entretiens élèves. Enfin nous finirons avec une discussion conclusive qui met en lien nos résultats d'analyse, nos hypothèses et les théories présentées au sein du cadre théorique afin de répondre à notre problématique. A la suite de cette dernière partie, nous présenterons quelques nouvelles pistes de recherches qui peuvent faire suite à cette étude. Nous discuterons également des pistes nouvelles qu'apporte cette recherche pour l'évolution des pratiques professionnelles.

CE QUE DIT LA LITTÉRATURE SCIENTIFIQUE :

CADRE THEORIQUE

ETUDE DE LA RELATION ENTRE PEP, AMBITIONS SCOLAIRES ET PROFESSIONNELLES DES
ELEVES

1. Définition des objets de recherche

1.1. Les Politiques d'Education Prioritaire

Alertés par le rapport Coleman de 1960, les Etats-Unis mettent en place des politiques dites compensatoires afin de pallier aux inégalités sociales de réussite scolaire, et deviennent ainsi les initiateurs de ce qu'on nomme aujourd'hui les politiques d'éducation prioritaire (PEP). Notre étude portant sur les effets d'une scolarisation en éducation prioritaire sur les aspirations scolaires et professionnelles des élèves, cette partie commence par donner une définition des PEP, et effectue ensuite un petit détour historique afin de comprendre leurs évolutions. Enfin, nous finirons par une évaluation du dispositif d'éducation prioritaire genevois, soit le Réseau d'Enseignement Prioritaire.

1.1.1. Définition

« Politiques d'éducation prioritaire », « politiques compensatoires », « affirmative action » ou encore « discrimination positive » sont des notions omniprésentes au sein des débats politiques dans le domaine scolaire, depuis maintenant plusieurs décennies. Pourtant, elles ne recouvrent pas les mêmes réalités. En effet, Frandji (2008) nous rend attentifs aux travaux de Calvès (2004), qui montrent qu'au sein de la littérature scientifique, le terme « discrimination positive » peut se traduire par au moins trois définitions différentes. Premièrement, il peut être défini simplement en tant que technique d'imposition de quota dans les universités. Deuxièmement, il peut se traduire par l'intégration de minorités scolairement défavorisées au sein des établissements. Troisièmement, cette expression exprime l'idée de « donner plus à ceux qui ont le moins ». Et c'est seulement en cette troisième définition qu'elle rejoint la notion plus globale de « politiques d'éducation prioritaire ». D'où l'importance de donner une définition claire et précise de notre objet d'étude, mais qui restera assez souple pour rendre compte de la variété des dispositifs inter et intra-nationaux mis en place sous cette dénomination. Nous utiliserons ici la définition de Demeuse, Frandji, Greger, & Rochex (2008), puisqu'elle nous semble être la plus à même de répondre à cet objectif. Ainsi pour ces auteurs les PEP sont « des politiques visant à agir sur un désavantage scolaire à travers des dispositifs ou des programmes d'action ciblés (que ce ciblage soit opéré selon des critères ou des découpages socio-économiques, ethniques, linguistiques ou religieux, territoriaux, ou

scolaires), en proposant de donner aux populations ainsi déterminées quelque chose de plus (ou de “mieux” ou de “différent”) » (Demeuse *et al.*, 2008, p. 12). Par conséquent, la dénomination « Politiques d'Education Prioritaire » englobe toutes politiques dont l'objectif est la lutte contre les inégalités scolaires, à travers le ciblage des populations les plus à risques et la mise en place de moyens spécifiques pour le public ciblé. Elles peuvent donc être très diversifiées tant sur le choix de la population ciblée, que dans la manière de leur venir en aide. Malgré cette hétérogénéité, pour Frandji (2008), les PEP convergent toutes en un point, soit la *catégorisation préalable des publics « bénéficiaires »*. Néanmoins, le processus de catégorisation diverge selon les pays. Effectivement, trois niveaux sont alors possibles pour ce ciblage : le niveau territorial, le niveau des établissements ou celui des élèves. Les politiques peuvent alors se baser soit sur des *critères externes ou sociaux*, tels que l'origine socioculturelle, économique ou encore ethnique, soit sur des *critères internes ou scolaires*, comme le parcours scolaire, l'accès au diplôme ou bien le comportement des élèves. L'existence d'une telle divergence au sein de ces politiques nous amène à nous questionner sur leur sens.

A partir de la définition donnée préalablement, il est possible d'affirmer que sous l'impulsion de la dynamique de démocratisation de l'institution scolaire, les PEP tendent à l'amélioration de la scolarité des élèves les plus démunis. Néanmoins, une telle délimitation serait une réduction du champ de cette problématique. C'est pourquoi nous utiliserons le modèle de Frandji (2008) afin de donner une image des objectifs officiels poursuivis par les Politiques d'Education Prioritaire. L'auteur nous présente ce modèle comme une succession d'étapes. Il nomme la première « démocratisation quantitative », qui se traduit par *l'égalité d'accès pour tous au système éducatif*. La seconde étape, soit la « démocratisation qualitative », définit quant à elle *l'égalité de traitement*. Ce qui aboutit, en troisième lieu, à une « égalité de résultats » en fin de cursus scolaire, ainsi qu'à une « égalité de réalisation sociale » au sein de la société. En conclusion, ces politiques ont pour visée de garantir un accès et un traitement égalitaire au sein de l'institution scolaire, ainsi que l'obtention d'un « produit scolaire », qui se traduit souvent par un diplôme, ayant une valeur similaire au sein de la société pour toutes les catégories d'élèves. Cependant, l'auteur nous met en garde sur le fossé qu'il peut exister entre le tableau officiel qu'il vient de dresser et la réalité du terrain, où les actions menées peuvent contredire les buts prescrits. **D'où l'objectif de notre recherche, qui se concentrera sur la troisième dimension développée par Frandji (2008), soit la problématique de l'égalité du « produit scolaire ». En effet, nous questionnerons ici s'il existe une inégalité dans la perception de l'accessibilité de certains domaines d'études et donc de certaines professions entre les élèves en REP et hors-REP.** Pour mieux comprendre la différence entre les objectifs prescrits et la réalité du terrain, la partie suivante donnera une illustration de ce phénomène à travers un résumé de l'histoire des PEP.

1.1.2. Historique des PEP

Comme indiqué précédemment, l'Education Prioritaire prend son origine dans les politiques mises en place aux Etats-Unis à partir des années 1960. C'est un peu plus tard, soit autour de 1970-1980, que le mouvement apparaît en Europe. Il est animé par l'ambition d'accroître le niveau de formation de la population et passe par la mise en œuvre d'un système éducatif unifié, qui se base sur le principe méritocratique. A ce stade, les politiques se fondent sur une idéologie optimiste d'une école égalitaire et visent l'objectif d'une *égalité d'accès* pour tous. La désillusion ne saurait tarder quant à l'efficacité de ce dispositif. En effet, apparaît rapidement le constat qu'une *égalité d'accès* ne garantit pas forcément une *égalité des chances* pour les élèves. Naissent ainsi officiellement les Politiques d'Education Prioritaire, avec la mise en place de mesures compensatoires dont le but est de combattre les inégalités sociales de réussite scolaire. Ces mesures se traduisent par l'intensification de l'action publique et de l'investissement humain et financier dans des zones ciblées comme scolairement défavorisées. Néanmoins, dès 1970, de nombreux auteurs issus de la sociologie critique (*e.g.*, Frandji, 2008 ; Rochex, 2011; Bernstein, 1975) interrogent l'efficacité de cette politique compensatoire. Deux critiques principales lui sont adressées. Premièrement, son ignorance face au rôle de l'institution scolaire dans la (re)production des inégalités scolaires. Cette critique se base notamment sur la *Théorie de la reproduction sociale* de Bourdieu et Passeron (1970). Dans cette dernière, les auteurs dénoncent la participation de l'école au phénomène de reproduction des inégalités sociales, et la légitimation de celle-ci à travers la promotion du principe méritocratique. Deuxièmement et en lien avec cette première critique, il est reproché au PEP d'adopter une approche « déficitariste » ou encore « misérabiliste » de l'échec scolaire (Frandji, 2008 ; Rochex, 2011). C'est-à-dire de se référer au principe selon lequel les inégalités de réussite scolaire ne sont que le fruit de caractéristiques externes à l'institution scolaire, à savoir les déficits issus de l'environnement social et familial de l'élève. A ce sujet, Frandji (2008) cite Bernstein qui ajoute que : « Le concept d'enseignement de compensation contribue à détourner l'attention de l'organisation interne et du contexte éducatif de l'école et à la diriger sur les familles et les enfants. (Bernstein, 1975, p. 252) » (p.10). Par conséquent, la responsabilité de l'échec scolaire des élèves est entièrement attribuée aux familles et à leur manque d'adéquation aux valeurs de l'école, sans aucune remise en question du rôle de cette dernière. Nous allons maintenant analyser comment ces critiques ont contribué à l'évolution et à la transformation de l'Education Prioritaire au fil du temps. Pour cela, nous nous référerons à la théorie des trois âges des PEP de Jean-Yves Rochex (2011).

Pour retracer l'évolution des Politiques d'Education Prioritaire, l'auteur dissocie trois modèles. Toutefois, il ne s'agit pas d'une généalogie linéaire au sein de laquelle les politiques passeraient successivement par les trois âges décrits, puisque « les modes d'agencement, de succession ou de superposition varient selon les pays » (Rochex, 2011, p.2). Commençons donc par la description de

ce que l'auteur appelle le « 1^{er} âge ». Il le décrit, en utilisant l'expression de Maroy (2006), en tant que *modèle bureaucratique-professionnel*. Ceci signifie que l'Etat adopte le rôle d'éducateur en imposant des normes censées préserver une *égalité de traitement* au sein de l'école. Il prône également l'autonomie des pratiques enseignantes au vu de leur expérience professionnelle. Selon Soussi et al. (2012), le terrain de recherche de cette étude, soit le Réseau d'Enseignement Prioritaire (REP) à Genève, s'intègre dans ce « 1^{er} âge ». Nous effectuerons une étude détaillée de ce dispositif REP dans la partie méthodologique suivante (Cf. p.43). Cependant, l'efficacité de cette approche est très vite remise en question. On lui reproche une déconnexion avec le monde du marché de l'emploi et de contribuer à la détérioration du niveau scolaire des élèves. Le caractère rigide des PEP, leur aspect territorial et leur volonté d'autonomisation des enseignants sont fortement critiqués. Ces critiques donnent alors naissance à une nouvelle dynamique dans la conception de l'Education Prioritaire, soutenue notamment par des organismes tels que l'OCDE, et qui se traduit par deux réformes principales. Celle du *quasi-marché* qui tend à l'amélioration de la qualité et de l'efficacité des systèmes éducatifs, à travers l'autonomisation et la mise en concurrence des établissements, et l'attribution du libre choix des écoles par les familles. Par conséquent, afin d'effectuer leur choix, les personnes concernées ont besoin d'outils d'évaluation et de comparaison de l'offre scolaire. Nous en arrivons à la deuxième réforme, celle de *l'Etat-évaluateur*. L'Etat a alors pour fonction d'élaborer des dispositifs d'évaluation, tels que les enquêtes nationales et internationales, afin d'outiller les acteurs quant à la performance des établissements. Dans le contexte genevois, ces outils sont également utilisés notamment à travers la pratique des évaluations cantonales en 8P. Outils qui dépassent leur rôle d'informateur et deviennent de réelles sources pour « la transformation des politiques éducatives, des curriculums, ou des pratiques professionnelles. » (Rochex, 2011, p.4).

Pour Rochex, le 2^{ème} âge des PEP est animé par des objectifs *d'équité, de lutte contre l'exclusion et de garantie du minimum*. En effet, à ce stade, l'Education Prioritaire délaisse son objectif compensatoire au détriment d'une volonté d'*inclusion sociale*. Il ne s'agit, dès lors, plus d'une lutte contre une société inégalitaire, mais davantage d'accéder à une société au sein de laquelle tout individu, et particulièrement ceux initialement défavorisés, serait socialement inclus grâce à « un accès garanti au minimum de biens sociaux » (Rochex, 2011, p.5). Ainsi, la visée scolaire des Politiques d'Education Prioritaire s'estompe aux dépens d'une visée sociale plus globale. Les PEP s'inscrivent donc dans des politiques intersectorielles, qui mêlent entre autres les domaines de l'urbanisme, du social et de l'éducation, et ciblent les populations les plus à risques de *exclusion sociale*. Par conséquent, elles ne luttent toujours pas contre la reproduction des inégalités sociales de réussite scolaire perpétrée par les systèmes éducatifs, mais plutôt contre « des problèmes sociaux tels que les violences scolaires et urbaines, la délinquance, le chômage et l'insertion. » (Rochex,

2011, p.6). De cette manière, les zones et publics difficiles ne sont pas ciblés dans une visée mobilisatrice, mais catégorisés comme potentiel danger pour l'*ordre social*.

On en vient au 3^{ème} âge des PEP, dans lequel les buts poursuivis sont l'*individualisation et la maximisation des chances de réussite de chacun*. Il s'agit là de mettre en place des dispositifs d'enseignements adaptés aux besoins spécifiques de chaque catégorie. La conception du public cible de l'Education Prioritaire évolue fortement puisqu'elle comprend, sous ce nouveau modèle, les réfugiés, les enfants atteints d'handicap, les filles/garçons ou encore les surdoués. Cette dernière catégorie montre que les PEP passent d'une visée de réduction des inégalités sociales à une volonté « de détecter et mobiliser le potentiel de chaque enfant le plus tôt possible afin de lui offrir un environnement scolaire et éducatif suffisamment riche et stimulant pour qu'il puisse se développer de façon optimale. » (Rochex, 2011, p.8). Cependant, cette nouvelle approche des Politiques d'Education Prioritaire est également sujette à des critiques. Dans le but d'individualiser l'enseignement, ces politiques passent par des processus de catégorisation qui se basent sur les caractéristiques individuelles des élèves. Ces dernières sont définies comme des attributs naturels et non comme *le processus d'une construction sociale*. Cette erreur de définition peut alors aboutir à des dérives.

1.1.3. Evaluation du dispositif d'éducation prioritaire genevois : le REP

La diversité qui existe au sein des dispositifs d'Education Prioritaire, ainsi que la multitude de critiques qui leurs sont adressées nous amène à nous questionner quant à leur efficacité. Pour cela, nous développerons en lien avec notre terrain de recherche, les résultats des études (*e.g.*, Soussi et Nidegger, 2015 ; SRED, 2010 ; Soussi et *al.*, 2012) concernant les effets du Réseau d'Enseignement Prioritaire (REP), soit la mise en œuvre des PEP à Genève, qui suit le principe du *modèle bureaucratique-professionnel*, soit le « 1^{er} âge » des PEP selon Rochex. Rappelons que ce modèle prodigue une grande autonomie aux établissements et aux enseignants quant à l'application des politiques mises en place, ce qui favorise la multiplicité des pratiques en contexte d'Education Prioritaire. Par conséquent, cette diversité rend l'évaluation du dispositif REP difficile, nous pouvons néanmoins dégager quelques tendances générales.

En effet, les conséquences de l'entrée en Réseau d'Education Prioritaire sur les établissements peuvent être très différentes d'une école à l'autre. Certains établissements se centreront sur l'amélioration des dispositifs d'enseignement de la lecture, tandis que d'autres sur l'amélioration des relations écoles-familles. Il s'agit là de seulement quelques exemples face à la multitude de projets d'établissement possibles. Il est donc difficile de généraliser les résultats des évaluations des PEP, ou encore de créer un outil de mesure pour toutes ces pratiques. Néanmoins, Soussi et Nidegger (2015) nous présentent quelques tendances générales aux REP huit ans après leurs mises

en place. Avant de passer à ces tendances, il est important de souligner que le taux d'élèves en retard scolaire est un peu plus élevé en REP qu'hors du REP, et ce particulièrement en 8P. Soussi et Nidegger indiquent qu'une des explications possibles à ce phénomène consiste à l'effet des caractéristiques sociales et ethniques du public qui compose le réseau. Ce qui rejoint une des critiques adressées aux PEP, soit leur approche « déficitariste » de l'échec scolaire. En effet, ici les auteurs expliquent la différence de retard scolaire entre établissements REP et hors-REP par les caractéristiques liées à l'environnement social et familial des élèves, et ne remettent pas en cause le rôle de l'institution scolaire. La littérature scientifique montre à ce sujet qu'instaurés en 2006, le REP n'a toujours pas fait preuve de résultats significatifs (SRED, 2010). Selon l'étude de Soussi et al. (2012), les écoles REP obtiennent les mêmes résultats que les écoles hors-REP à caractéristiques identiques, et restent à un niveau inférieur en comparaison avec les autres écoles hors-REP. On constate néanmoins des variations entre les deux types d'établissements selon les niveaux concernés, par exemple en 8P cette variation est particulièrement importante. Soussi et Nidegger (2015) expliquent que ce phénomène est dû à la complexification des apprentissages additionnée au cumul du retard scolaire. Mais également au fait que les élèves de fin de primaire n'ont pas forcément bénéficié des mesures REP durant toute leur scolarité. Pourtant, nous avons vu précédemment que Bourdieu donne une autre explication au phénomène. En effet, cet auteur accusait l'école d'entretenir les inégalités sociales de réussite scolaire à travers la promotion du principe de méritocratie, mais également en ignorant le rôle de l'institution scolaire dans cette reproduction sociale. Donc encore une fois, Soussi et Nidegger ne mobilisent pas le rôle que peut avoir l'école dans leurs explications. La deuxième tendance que dégagent ces mêmes auteurs est que les orientations en fin de primaire divergent selon l'établissement fréquenté. En ce qui concerne les REP à Genève, Soussi et Nidegger (2015) montrent que « l'orientation en fin de 8P diffère selon le type d'établissement où les élèves sont scolarisés. » (p.33). En effet, en REP les élèves ont deux fois plus de chance d'être orientés en R1 (13% vs 6% hors du REP), et inversement pour le regroupement 3 qui représente 69% des orientations des élèves hors-REP, contre 54% de ceux en REP. De cette manière les élèves scolarisés en REP sont plus nombreux à s'orienter vers le regroupement 1, soit celui occupé par les élèves les plus faibles. L'appartenance en REP aurait ici un impact négatif sur les orientations des élèves qui y sont scolarisés. **Ce résultat montre l'utilité de notre recherche, puisque la différence d'orientation décrite ci-dessus entre les établissements REP et hors-REP peut être en partie le résultat d'une inégalité d'aspirations scolaires et professionnelles des élèves qui affecte par la suite leurs choix d'orientation.**

La variance de résultats entre ces deux types d'écoles est expliquée sur trois niveaux. Le premier, qui est également le plus important correspond aux effets des caractéristiques individuelles, soit l'origine sociale, le niveau initial, l'âge ou encore la langue maternelle. **A travers notre étude, nous essayerons de comprendre en quoi ces caractéristiques affectent les choix d'orientation,**

mais également les aspirations des élèves. Ensuite, au second niveau, on retrouve l'effet maître qui au final se traduit plus par la composition de la classe et particulièrement le taux d'allophones, puisque les variables liées au genre ou à l'expérience de l'enseignant n'ont que peu d'impact. Néanmoins, une différenciation au niveau des pratiques est à souligner. A ce titre, Dupriez, Monseur & Van Campenhoudt (2009 & 2012) montrent que lorsque la différenciation de l'enseignement est forte, et plus encore lorsqu'elle apparaît précocement dans le parcours scolaire des élèves, l'influence des inégalités sociales sur les ambitions scolaires des jeunes est élevée. **Ainsi notre objectif est de comprendre s'il existe une différenciation des pratiques éducatives entre les enseignants REP et hors-REP. Si cela est le cas, comment s'explique cette différence et comment elle affecte les ambitions des élèves.** Le 3^{ème} niveau est celui des établissements, les auteurs trouvent qu'une scolarisation en REP, du fait de la composition du public scolaire (proportions d'allophone et statut socio-économique), peut affecter négativement les performances des élèves. Dans le contexte scolaire français, selon Murat & Rocher (2002), l'appartenance en Zone d'Education Prioritaire (ZEP) aurait également un effet sur les aspirations. Puisque, dans ces zones, les élèves en retard scolaire ont des ambitions plus élevées que leurs homologues scolarisés en école hors-ZEP. Cependant, ils nous rendent attentifs sur le fait qu'au vu de la composition de l'établissement, le retard scolaire n'affecte pas de la même manière les élèves en ZEP, étant donné qu'il s'agit d'une caractéristique répandue au sein de ce public scolaire. Ainsi, l'environnement scolaire instauré en ZEP serait plus propice pour les ambitions de ce groupe d'élèves, soit ceux en retard scolaire à 15 ans. **Ici aussi, notre étude tentera de comprendre comment la composition des établissements peut influencer les aspirations des élèves.** Ces résultats portent principalement sur la dimension des résultats scolaires, cependant comme nous venons de le constater, les dispositifs du type REP/ZEP peuvent influencer positivement les ambitions des élèves, de par la nature du public scolaire qui permet une comparaison sociale qui n'affecte pas négativement le concept de soi académique. Mais aussi, à travers des pratiques d'évaluation plus clémentes de la part des enseignants. Cette influence positive ne se retrouve pas forcément dans les processus d'orientation, puisque les élèves fréquentant ces établissements se retrouvent souvent orientés dans les filières les moins prestigieuses. **Ces conclusions rejoignent notre hypothèse selon laquelle le contexte de scolarisation affecte les aspirations scolaires et professionnelles des élèves, et que les pratiques éducatives des enseignants ont un rôle dans cette influence.** Ces résultats rejoignent les conclusions de Dutrévis & Fouquet Chauprade (2015) qui indiquent que « la littérature scientifique sur la question montre que les effets de la ségrégation sont nombreux puisqu'elle agit à la fois sur les compétences des élèves, leurs résultats scolaires et leurs orientations (e.g., Charmillot, 2013 ; Felouzis, 2003 ; Oberti, 2007 ; OECD, 2013), mais également sur leurs sociabilités (e.g., van Zanten, 2001 ; Duru-Bellat, 2004 ; Rossier-Fusco, 2003), sur leur expérience scolaire (Payet, 1995) ou sur la violence scolaire et le sentiment de victimisation (Debarbieux et al.,

2012) etc » (p.1). Ainsi, le dispositif REP engendre des effets sur les performances scolaires des élèves, mais peut également affecter des dimensions non-académiques du vécu scolaire. Dimensions qui sont très peu traitées par la littérature scientifique, **c'est pourquoi nous avons décidé de nous concentrer sur l'étude des aspirations scolaires et professionnelles des élèves dans notre recherche. Afin d'exploiter un domaine encore peu connu qui pourrait nous donner de nouvelles clés de compréhension concernant le phénomène de reproduction sociale chez les élèves.**

Dans cette partie, nous avons constaté que diverses données affectent les orientations des élèves et que ces dernières diffèrent entre les écoles REP et hors-REP. **Néanmoins dans le cadre de notre étude, nous émettons l'hypothèse qu'outre les orientations, les aspirations scolaires et professionnelles des élèves sont également influencées par le type d'établissements fréquentés.** Cette hypothèse se fonde sur la citation de Dutrévis & Fouquet Chauprade (2015) (citée ci-dessus), mais également sur l'article de Lambert & Poignard (2002). A ce sujet, et citant Van Zanten (1997), les auteurs déclarent que pour comprendre les différences de trajectoire des jeunes, l'étude de l'influence des facteurs démographiques, tels que le sexe ou l'origine nationale, sur la réussite scolaire ou l'insertion professionnelle n'est pas suffisante. Cette compréhension demande une analyse plus poussée qui comprend également l'étude du parcours, des attitudes et des stratégies des jeunes dans le système, c'est-à-dire les aspirations scolaires, la réussite scolaire, les aspirations professionnelles et l'insertion professionnelle. Ces quatre éléments doivent être examinés comme un ensemble en interaction et qui évolue dans le temps. Ainsi, nous pouvons constater l'importance et l'intérêt que revêt le questionnement sur les ambitions scolaires et professionnelles. **Donc partant de ce constat, nous étudierons dans cette recherche la question des PEP à travers l'analyse des dimensions non-académiques. Ainsi nous tenterons de comprendre l'effet du REP sur les pratiques des établissements scolaires, le vécu des élèves, et sur les représentations des enseignants dans le but de comprendre les conséquences que le REP peut avoir sur les aspirations scolaires et professionnelles des élèves.** Passons maintenant à la définition de notre second objet d'étude, soit les ambitions scolaires et professionnelles des élèves.

1.2. Les ambitions scolaires et professionnelles

La thématique principale de cette recherche étant les aspirations scolaires et professionnelles des élèves, nous nous devons également d'analyser cette notion. Dans la littérature scientifique, une diversité de termes est utilisée pour la définir. En effet, que l'on parle d'aspirations, d'ambitions, de projets d'avenir, de choix de carrière/d'avenir ou encore de vœux d'orientation, les auteurs définissent rarement ce qu'ils entendent sous cette variété de dénominations. Par conséquent, il n'existe pas une définition unanime en ce qui concerne les ambitions scolaires et professionnelles des élèves. Dans une première partie, nous tenterons donc de définir la notion d'aspiration en nous

basant sur les modèles théoriques relatifs aux choix d'études ou de carrière. En second lieu, nous étudierons le lien entre aspirations scolaires, choix d'orientation et aspirations professionnelles. Et enfin, dans une troisième partie, nous analyserons les outils de recherche utilisés dans les études traitant de cette thématique.

1.2.1. Définition

Il existe au sein de la littérature scientifique de nombreux modèles théoriques concernant les aspirations scolaires et professionnelles des élèves (*e.g.*, le modèle de Gottfredson, le modèle des orientations de genre de Sandra Bem, ou encore la théorie du « choix vocationnel » d'Holland). **Pour notre recherche, l'objectif sera de comprendre comment les élèves élaborent leurs ambitions.** En lien avec cet objectif, nous avons ici décidé de nous concentrer sur les deux modèles présentés par Dupont, Monseur, Lafontaine & Fagnant (2012) : *la théorie de l'expectancy-value* d'Eccles et Wigfield (2002), et *la théorie sociocognitive de l'orientation scolaire et professionnelle* de Lent, Brown et Hackett (1994). Commençons par l'explication de celle d'Eccles et Wigfield (2002). Pour ces auteurs, « la persévérance, les performances, mais aussi les choix, sont directement influencés par l'attente de succès (*expectancy*) et la valeur subjective (*value*) que le sujet accorde à la tâche » (Dupont, Monseur, Lafontaine & Fagnant, 2012, p.56). *L'expectancy*, soit *l'attente de succès*, se traduit par les convictions d'une personne concernant sa réussite d'un objectif défini. Ces convictions sont liées à la vision qu'a l'individu de ses capacités, mais également de sa vision de l'activité et de l'évaluation de la difficulté de celle-ci. La *value*, définie comme la *valeur accordée à la tâche*, se compose de quatre éléments :

- *l'intérêt intrinsèque*, soit l'intérêt de la personne pour la tâche donnée,
- *l'utilité perçue*, donc les avantages qu'elle pourrait en tirer,
- *l'importance*, c'est-à-dire le degré d'adéquation avec ses valeurs,
- le *coût*, à savoir le calcul des efforts à fournir pour accéder à l'objectif fixé.

Dans le cadre de notre recherche, nous émettons l'hypothèse que l'attente de succès et la valeur accordée à la tâche sont des données liées à l'environnement socio-économique et familial des élèves, mais également à leur contexte de scolarisation. Selon les auteurs, *l'expectancy* et la *value* sont associés puisque « la perception subjective qu'a l'individu du risque d'échouer face à une tâche a un impact non négligeable sur les probabilités de s'engager et de persévérer dans cette tâche et cela malgré l'intérêt et la valeur qu'il peut lui accorder. » (Dupont, Monseur, Lafontaine & Fagnant, 2012, p.56). Les auteurs défendent donc que ces deux notions (*l'expectancy* et la *value*) influencent l'élaboration des aspirations scolaires et professionnelles des élèves. **En conclusion dans le cadre de notre recherche, nous tenterons d'analyser si les notions mobilisées par cette théorie se retrouvent dans les discours des élèves. Mais également si ces facteurs affectent les élèves différemment selon le type d'établissements fréquentés.**

Nous étudierons ensuite le rôle des enseignants à ce sujet et la manière dont ils peuvent influencer l'*expectancy* et la *value* de leurs élèves.

Passons maintenant à l'étude de la théorie de Lent, Brown et Hackett (1994). Ce modèle prend source dans *la théorie du sentiment d'efficacité personnelle* de Bandura (1986). Ainsi, les *butts personnels*, soit la volonté d'engagement d'un individu dans l'accomplissement d'une tâche donnée afin de parvenir à un but précis, sont liés à ses *attentes d'efficacité* et *attentes de résultats*. Ces deux données, quant à elles, sont influencées par les habilités objectives de la personne fondées sur ses expériences précédentes. Outre ces concepts issus de la théorie de Bandura, à savoir *butts personnels*, *attentes d'efficacité* et *attentes de résultats*, Lent, Brown et Hackett (1994) apportent « la dimension « intérêt » qui se construirait au travers des expériences encouragées par les parents, les pairs et les autres significatifs et qui aurait également une importance considérable dans la construction des butts personnels. » (Dupont, Monseur, Lafontaine & Fagnant, 2012, p.56). Ils prennent donc également en compte l'influence de l'environnement de l'individu dans leur modèle théorique. Dupont et al. (2012), Lent et al. (2010) indiquent que les *butts personnels*, soit dans notre contexte les aspirations scolaires et professionnelles des élèves, sont influencés par *le sentiment d'efficacité* et les *attentes de résultats*, qui eux-mêmes affectent le facteur *intérêt*. Les auteurs citent également une autre recherche de Lent (2008), qui ajoute que malgré un intérêt personnel dans l'élaboration des ambitions scolaires et professionnelles, d'autres paramètres peuvent influencer ces projets, « comme les opportunités offertes, le contexte familial (environnement social et culturel), les croyances d'efficacité personnelle et les attentes de résultats » (p.56). Par conséquent, le modèle se complexifie et prend aussi en compte l'offre scolaire, liée au contexte de scolarisation, et les caractéristiques socioculturelles des élèves, ce qui rejoint notre dernière hypothèse. En conclusion, cette *théorie sociocognitive de l'orientation scolaire et professionnelle* apporte une vision complémentaire à celle de l'*expectancy-value*, puisqu'elle reprend l'idée d'un effet de l'intérêt, de la perception d'efficacité et des bénéfices escomptés d'un individu sur sa conception de ses projets d'avenir. Néanmoins, ce deuxième modèle théorique ajoute que ces données peuvent être influencées par l'environnement familial et le contexte social et scolaire de l'élève. **En lien avec les résultats de cette seconde théorie, dans notre étude, nous tenterons de comprendre de quelle manière l'expérience scolaire antérieure, ainsi que l'environnement social et familial des élèves peuvent affecter leurs aspirations.**

Pour conclure, nous venons de voir que plusieurs articles traitant de cette thématique convergent vers deux modèles théoriques expliquant l'élaboration des choix d'avenir des élèves : les théories *sociocognitives de l'orientation scolaire et professionnelle* et de l'*expectancy-value*. Elles indiquent que les élèves construisent leurs projets d'avenir sur la base d'une étude mêlant le degré d'intérêt et d'importance de la profession ou du diplôme ciblé, leurs chances d'y accéder, les avantages dont ils

pourront bénéficier une fois l'objectif atteint, et les efforts qu'ils devront fournir pour y parvenir. La première théorie ajoute que tous ces facteurs peuvent être influencés par des données telles que l'environnement scolaire et familial de l'élève, ainsi que ses caractéristiques socioculturelles. **Ainsi, sur la base des éléments fournis par ces deux théories, nous émettons l'hypothèse que ces diverses données affectent différemment les aspirations des élèves en REP et hors du REP, et donc que le contexte de scolarisation joue un rôle dans l'élaboration de leurs projets d'avenir.** Passons maintenant à l'étude de la relation entre choix d'orientation, aspirations scolaires et professionnelles.

1.2.2. Relation entre choix d'orientation, aspirations scolaires et professionnelles

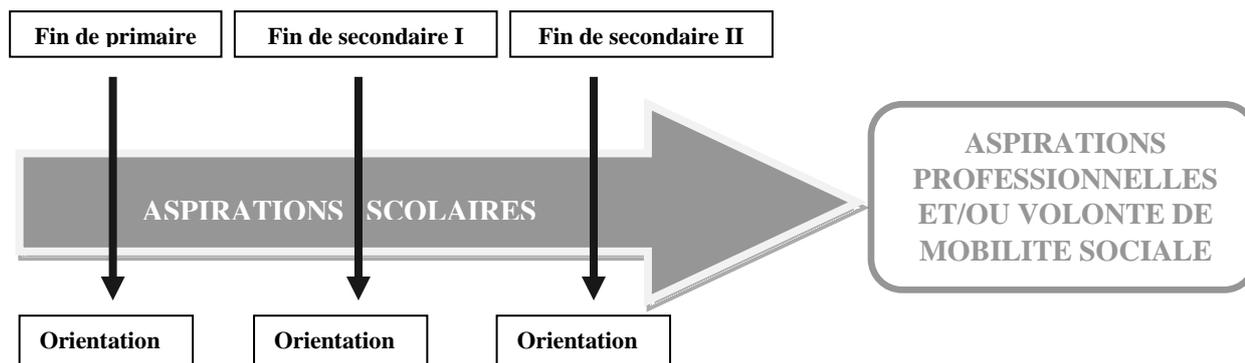
Dans le *Dictionnaire de l'Education* (2016), Allouch définit la notion d'aspiration scolaire en sociologie, et rejoint ainsi les conclusions des modèles théoriques précédents, puisqu'elle la traduit par l'analyse des objectifs scolaires propre à chaque élève, tout en prenant en compte les effets que peuvent engendrer les attentes des parents et de l'institution scolaire sur ces derniers. Elle ajoute qu'il s'agit de l'étude du « travail d'anticipation et de projection des individus dans l'espace scolaire et universitaire, en tenant compte de leur « désir » de mobilité ou de maintien de leur position sociale. » (p.1). Ainsi, cette définition comprend également deux niveaux, un premier qui rend compte d'une vision individualiste des projets animée par les valeurs et la motivation de chacun, et un second plus social qui étudie les effets de l'environnement (influence des parents, de l'école et du rapport à l'institution scolaire) sur ces mêmes projets. **Notre étude se donne pour objectif d'étudier ces deux dimensions, individuelle et sociale, qui constituent la définition d'aspiration scolaire. Nous reprenons l'hypothèse que le type d'établissements fréquentés a un effet sur les motivations et la *value* des élèves, mais nous ajoutons ici qu'une scolarisation en contexte d'éducation prioritaire accentue les effets du *school mix* ainsi que de l'environnement social et familial sur les aspirations des élèves.** L'auteur définit ici uniquement les aspirations scolaires, mais à travers la mobilisation des termes « mobilité et position sociale » dans sa définition, on comprend qu'elle sous-entend un lien entre ambitions scolaires et professionnelles.

Parmi les articles que nous avons lus, seul un définit clairement le terme d'aspiration professionnelle. Il s'agit de celui écrit par Rocher et Le Donné (2012), leur définition est la suivante : « Contrairement à un choix d'orientation ponctuel qui s'effectue à une date clé de la carrière scolaire, une aspiration professionnelle consiste en un goût durable, en une tension profonde vers un but futur idéal ou réaliste. » (p.3). Ils traduisent donc les ambitions professionnelles comme des objectifs sur le long terme, dont ils différencient deux types :

- Aspirations idéales, qui indiquent les préférences des élèves en matière de profession : « Les individus évaluent à la fois la rémunération financière, la nature du travail, le prestige social ou encore le caractère sexué (c'est-à-dire féminin ou masculin) des professions et forment sur cette base leurs préférences professionnelles » (p.3). Les élèves se basent donc uniquement sur les caractéristiques de l'emploi visé, sans étudier son adéquation avec leurs expériences. Les auteurs indiquent que pour mesurer cette catégorie d'aspiration, il faut poser des questions du type : *Si vous étiez libre de choisir n'importe quel travail, lequel souhaiteriez-vous exercer ?* On demande donc aux élèves de ne prendre en compte aucune contrainte dans le choix qu'ils exprimeront.
- Expectations, c'est-à-dire les aspirations réalistes, celles mesurées par PISA : « elles correspondent aux professions que les sujets considèrent qu'ils pourraient occuper de manière réaliste ou accessible. » (p.3). Rocher et Le Donné (2012) se basent sur le modèle de Gottfredson (1981) afin de définir les aspirations réalistes. Ils indiquent qu'elles se construisent à travers l'élaboration d'une *zone des choix de carrière acceptables*, qui se caractérisent par l'adéquation du métier visé avec le genre de l'individu, le prestige de cette profession au sein de la société, la perception qu'a cet individu quant à sa capacité d'y accéder, et la mesure des efforts qu'il est prêt à fournir pour y parvenir (Stevanovic & Mosconi, 2007). Par la suite, l'individu limite les contours de cette zone en fonction des compromis, imposés par ses expériences et son environnement.

Afin d'étudier les processus d'élaboration des ambitions scolaires et professionnelles, nous essayerons de comprendre quel type d'aspirations (idéales ou réalistes) est mobilisé dans le discours des élèves. Nous questionnerons également la vision des enseignants sur le réalisme des ambitions de leurs élèves. Rocher et Le Donné (2012) ajoutent ensuite que « par conséquent, les aspirations professionnelles sous-tendent les choix éducatifs effectués par les élèves et présentent de leur situation professionnelle future. » (p.3). Ils rejoignent donc Allouch (cité plus haut), qui indiquait que les aspirations scolaires se construisent en fonction de la volonté de mobilité sociale et donc des ambitions professionnelles des individus. A travers cette citation, les auteurs soulignent que les ambitions scolaires s'élaborent sur la base des aspirations professionnelles. Donc, la profession désirée serait l'objectif final sur le long terme, qui motiverait les choix scolaires (objectifs intermédiaires sur le court terme) des élèves durant toute leur scolarité. L'article démontre également un impact des aspirations professionnelles sur les orientations scolaires. Orientation que l'on peut définir comme un processus imposé par l'institution scolaire aux élèves. A différentes étapes de leur parcours scolaire, les élèves doivent émettre des choix concernant la filière qu'ils veulent poursuivre durant le reste de leur scolarité. Ces choix sont motivés par leurs ambitions scolaires et professionnelles, puisqu'elles peuvent être considérées comme les étapes obligatoires

par lesquelles passer afin d'atteindre les objectifs fixés. On peut donc résumer la relation entre aspirations scolaires, aspirations professionnelles et orientation avec le schéma suivant :



En conclusion, les aspirations professionnelles et/ou la volonté d'ascension sociale motivent les aspirations scolaires des élèves. Ces aspirations scolaires sont ponctuées par des choix d'orientation imposés par l'institution scolaire à des moments clés de la scolarité, tels qu'en fin de primaire, fin de cycle et fin de collège. **Ces trois notions étant interdépendantes, nous tenterons de toutes les analyser au sein de notre recherche afin de comprendre la relation entre ambitions scolaires, professionnelles et choix d'orientation pour les élèves et les enseignants. Mais également afin d'étudier les stratégies mises en place par ces deux types d'acteurs à ce sujet.** Cette analyse multidimensionnelle des aspirations, nous amène à nous questionner sur la manière dont les recherches traitent de cette thématique.

1.2.3. Outils de recherche concernant cette thématique

En majorité, les travaux sur la question des aspirations scolaires et professionnelles des élèves mesurent leurs attentes, c'est-à-dire leurs aspirations réalistes. En effet, puisque l'objectif d'un grand nombre d'articles sur la question est de comprendre l'effet des caractéristiques individuelles sur les ambitions, seules les attentes en rendent compte. Le seul point de divergence entre les recherches est leur angle d'attaque, c'est-à-dire leur manière d'analyser les ambitions. Effectivement, les travaux étudient l'impact de diverses caractéristiques telles que le genre, le milieu social ou encore le diplôme des parents. La façon dont ils combinent ces paramètres afin d'en mesurer l'effet propre peut également différer. Par exemple, afin d'étudier l'effet du genre sur les ambitions, certaines recherches combinent ce paramètre avec le statut migratoire (*e.g.*, Lambert & Poignard, 2002), tandis que d'autres combinent le genre et le milieu social (*e.g.*, Dupriez, Monseur & Van Campenhoudt, 2009). Néanmoins, nous pouvons également trouver dans certains travaux l'étude des aspirations idéales, mais dans le contexte français la mesure de cette donnée se fait surtout avant l'adolescence puisque, comme nous l'étudierons ultérieurement, autour de l'âge de 11/12 ans les élèves entretiennent un mythe d'accès à toutes les professions et ambitionnent des

métiers selon leur prestige (Dumora, 1998 ; 2004). Analysons maintenant plus en détail les outils utilisés par les chercheurs.

Malgré l'hétérogénéité des qualitatifs présents dans la littérature scientifique consacrée à cette question, il est possible de distinguer deux principales méthodes de recherche. En effet, la majorité des articles sur lesquels nous avons travaillé (*e.g.*, Dupriez, Monseur & Van Campenhoudt, 2012 ; Murat & Rocher, 2002 ; Rocher & Le Donné, 2012), utilisent les données PISA afin de mesurer les aspirations scolaires et professionnelles des élèves. Le questionnaire élève de PISA comporte deux questions principales relatives aux ambitions des élèves. La première questionne leurs projets scolaires, de la manière suivante « Lequel des diplômes suivants comptez-vous obtenir ? » (ST111). Et la seconde les interroge sur leur choix de carrière : « Quel type de métier espérez-vous exercer quand vous aurez environ 30 ans ? » (ST114). Si pratiquement toutes les recherches convergent quant à la mesure des choix de carrière à travers l'utilisation de questions du type PISA. Les auteurs se distinguent par les outils qu'ils utilisent pour étudier les choix d'études. Lorsqu'une partie d'entre eux utilisent les données PISA, et mesurent ainsi le niveau d'études envisagé par les élèves. D'autres (*e.g.*, Caille & Lemaire, 2009 ; Brinbaum & Guégnard, 2012 ; Caille, 2005), font le choix de travailler sur les vœux d'orientation de ces derniers. Les données ainsi récoltées peuvent être interprétées de manière différente. Effectivement, la première méthode demande aux élèves une projection dans un avenir potentiellement lointain, qui implique d'envisager la dernière étape de son parcours scolaire. Alors que la seconde consiste en une mesure des ambitions scolaires à plus court terme, puisque même s'il s'agit de vœux exprimés en fin de secondaire, ils ne prennent pas forcément en compte les stratégies que peuvent mettre en place les élèves. Par exemple, des élèves scolarisés en filière professionnelle peuvent, grâce à des réorientations ou par l'obtention de diplôme de type DUT/BTS, accéder à l'université. Leurs vœux d'orientation exprimés en fin de collège ou de lycée ne rendent donc pas forcément compte de leur objectif final d'études supérieures. Donc, outre l'étude des ambitions des élèves à un moment donné, l'utilisation de cette deuxième technique permet d'étudier la relation entre « aspirations scolaires » et « orientation », puisqu'elle est la plus à même de répondre de l'influence des processus d'orientation sur les choix d'étude des élèves. Pour conclure, la littérature scientifique n'étudie pas de la même manière les ambitions scolaires et professionnelles des élèves. En effet, les méthodes utilisées dans les travaux peuvent suivre deux visées :

- Soit l'étude de la projection des élèves quant à leurs projets d'avenir.
- Soit l'examen des effets des processus d'orientation sur les aspirations des élèves.

Pour conclure, au sein de notre étude nous questionnerons en premier lieu les élèves de manière très générale afin de connaître la nature de leur ambition (idéale/réaliste) et si cette

dernière change selon le type d'établissement. Ensuite, nous examinerons plus en détail la prise en compte par les élèves des influences exercées par leur environnement social et familial dans l'élaboration de leurs aspirations. Enfin, nous étudierons la relation entre ambition et choix d'orientation, à travers l'analyse de la vision des élèves et des enseignants concernant les processus d'orientation et les stratégies qu'ils mettent en place à ce sujet.

Finalement, dans ce premier chapitre nous avons défini nos deux objets de recherche, soit les Politiques d'Education Prioritaire et les aspirations scolaires et professionnelles des élèves. Pour les PEP, nous avons constaté que les dispositifs mis en place à travers des processus de catégorisation sociale des publics bénéficiaires peuvent affecter différents aspects du parcours et du vécu scolaire des élèves. En ce qui concerne les aspirations, les théories montrent qu'elles peuvent être influencées par le milieu socio-économique, les pairs et les *autres significatifs*, le contexte de scolarisation, ainsi que par les motivations et valeurs individuelles des élèves. Nous avons ainsi analysé que plusieurs des paramètres affectés par les PEP, sont également celles mobilisés dans l'élaboration des aspirations des élèves. Cette section a donc démontré le fondement du questionnement de cette recherche, et a ainsi justifié l'intérêt de notre problématique : **quels sont les effets d'une scolarisation en REP sur les aspirations scolaires et professionnelles des élèves ?** Dans la suite de cette revue de la littérature, nous analyserons plus en détail les éléments mobilisés dans la relation entre PEP et aspirations.

2. Les ambitions en contexte d'éducation prioritaire

L'accès à l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle des jeunes sont des thématiques centrales pour les systèmes éducatifs d'un grand nombre de pays. D'autant plus à l'heure actuelle avec la complexification du marché du travail et la diversification de l'offre éducative. C'est dans l'étude de ces thématiques que s'insère la majorité des recherches sur les ambitions scolaires et professionnelles. Ainsi dans ces études, les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur et au marché du travail sont étudiées à travers l'analyse des aspirations scolaires et professionnelles des jeunes. Cette problématique a été traitée par de nombreux auteurs, qui l'ont étudié sous différents angles. En effet, les objectifs des recherches liées à cette question sont très variés : certaines étudient les effets du genre sur les aspirations, d'autres ceux du milieu social (*e.g.*, Dupriez, Monseur & Van Campenhout, 2009 & 2012 ; Murat & Rocher, 2002), du parcours migratoire (*e.g.*, Caille, 2005 ; Brinbaum & Guégnard, 2012 ; Brinbaum & Kieffer, 2007 ; Zeroulou, 1988), du contexte familial (*e.g.*, Caille & Lemaire, 2009) ou encore du parcours scolaire antérieur. On trouve également des études qui portent sur le lien entre ces différentes données afin de pouvoir étudier l'effet propre de chacune d'entre elles (*e.g.*, Lambert & Poignard, 2002). Nous allons ici analyser certains de ces travaux afin de mieux cerner notre problématique. Mais avant de nous lancer dans

cette analyse, nous allons tenter d'expliquer en quoi tous ces éléments sont liés aux Politiques d'Education Prioritaire. Ainsi, ce second chapitre commencera par une étude des effets du contexte institutionnel, notamment à travers la ségrégation qu'il engendre, sur les aspirations des élèves. Ensuite, nous lierons les données mobilisées dans l'élaboration des ambitions des élèves à celles affectées par une scolarisation en REP. Ces données seront analysées sur deux niveaux, un premier individuel et un second collectif, c'est-à-dire à l'échelle de l'établissement et du quartier habité.

2.1. Relation entre contexte institutionnel et inégalité d'aspirations entre élèves : les effets de la ségrégation

De nombreuses études (*e.g.*, Dupriez et *al.*, 2012 ; Frandji, 2008 ; Rocher & Donné, 2012) ont été conduites, sur la base de comparaisons internationales, afin d'étudier les effets de la nature des systèmes scolaires sur les aspirations des élèves. A ce titre, Dupriez et *al.* (2012) présentent la recherche de Buchman et Dalton (2002), au sein de laquelle ils comparent les variations d'ambition qui existent entre les systèmes différenciés et unifiés et l'influence des pairs sur les aspirations. Concernant l'impact des pairs, il en résulte que cet effet est significatif seulement dans certains pays dont le système scolaire est non-différencié. En effet, au sein des systèmes avec filières, une classification des élèves a d'ores et déjà été effectuée, les élèves sont donc plus influencés par la filière choisie que par le choix de leurs pairs. Au sujet de cette classification, les auteurs montrent, grâce à l'étude de Buchman et Park (2009), qu'au sein des systèmes différenciés, le statut socio-économique des élèves est un bon prédicteur du type d'école et de la filière qu'ils vont suivre. A travers la comparaison des différentes politiques éducatives mises en place, ces études permettent d'étudier l'effet propre de la nature du système scolaire sur les aspirations des élèves. Ainsi, dans le livre, *Les inégalités scolaires en Suisse* (2014), Felouzis indique qu'outre l'effet des filières, les inégalités sont le résultat d'une ségrégation scolaire. Notion qu'il définit de la manière suivante : « la notion de ségrégation implique des conséquences négatives pour les individus qui sont « cantonnés » à un espace particulier (...). Cela implique aussi un accès limité aux biens culturels et scolaires, tels que les diplômes, les savoirs ou encore les opportunités d'accéder à telle ou telle filière d'enseignement » (Felouzis et *al.*, 2005, p. 22). Au vu de notre premier chapitre, nous pouvons conclure que la définition donnée de la ségrégation est également applicable pour le contexte d'éducation prioritaire. En effet, les individus ciblés par les PEP sont groupés dans des établissements particuliers. Une scolarisation dans ces établissements réduit leurs chances d'accéder à certains domaines d'études et certains diplômes. L'auteur nous propose ensuite d'étudier la production des inégalités au sein des systèmes différenciés, à travers un modèle en trois étapes :

1. L'effet de la ségrégation sociale des filières : au sein d'un tel système, les élèves sont séparés par niveau scolaire, mais également selon leur statut socio-économique et leur origine ethnique. Selon Charmillot (2015), « ces élèves qui se ressemblent s'assemblent, tandis que ceux dont les

caractéristiques socio-économiques et migratoires différents sont scolarisés dans des établissements et des classes qui tendent à les isoler les uns des autres » (Charmillot, 2015, p.55). Il ajoute que pour retrouver une distribution semblable à celles des natifs à Genève, il faudrait changer de classe un tiers des secondes générations de migrants défavorisés et près de la moitié des élèves appartenant à la première génération défavorisée. Ainsi à Genève, cette ségrégation basée sur les caractéristiques sociales et ethniques est valable pour les filières, mais également pour les établissements REP, puisque l'entrée dans le réseau se fait sur la base des taux d'élèves issus de milieux défavorisés et allochtones, et ce afin de pallier à des difficultés scolaires généralisées au sein de cette population. Cependant, cette ségrégation engendre des effets négatifs puisque comme nous l'étudierons plus en détail dans les parties suivantes, les études sur les effets de la composition sociale et académique des écoles montrent l'importance de l'existence d'une hétérogénéité au sein du public scolaire. En effet, les pairs influencent les processus d'apprentissage des élèves, mais également leurs aspirations. Ainsi, une hétérogénéité à ce niveau entraîne une progression du niveau scolaire des élèves, et par conséquent des ambitions plus élevées. **Un des objectifs de notre recherche est de comprendre les effets de cette ségrégation au sein des discours des enseignants et des élèves. C'est-à-dire comprendre si leur perception du public scolaire influence la vision qu'ils ont de l'école, des compétences scolaires, mais également si cela a un impact sur les aspirations scolaires et professionnelles des élèves.**

2. La stigmatisation : la nature du public et la perception du niveau scolaire des élèves qu'elle entraîne chez les enseignants, amènent ces derniers à ajuster leurs enseignements en fonction de ce niveau supposé. Leurs pratiques de différenciation de l'enseignement entraînent un nivellement par le bas du niveau scolaire des élèves. Les apprentissages des élèves sont alors limités, ce qui limite également leurs projets d'avenir. A ce sujet, Rochex et Crinon (2011) décrivent deux types de processus de différenciation chez les enseignants en contexte d'éducation prioritaire en France. Cependant, ils attirent notre attention sur le fait que ces pratiques ne sont pas forcément intentionnelles, mais souvent imperceptibles par les acteurs. Le premier est nommé « différenciation passive », il s'agit là d'adopter une posture indifférente aux différences. Les enseignants n'exercent donc pas de traitement différencié et se concentrent uniquement sur l'activité. Ils en délaissent donc l'explicitation des attentes concernant le rôle des élèves et des processus de secondarisation. Cette pratique crée des inégalités puisque seuls les élèves appartenant à une culture similaire à celle de l'école maîtrisent ces codes implicites propres à l'institution scolaire, et ainsi disposent de meilleures chances de réussite. Le second type est nommé « différenciation active », qu'ils définissent de la manière suivante : « mode de faire différencier selon les caractéristiques – réelles ou supposées – des élèves auxquels les agents scolaires sont confrontés » (Rochex & Crinon, 2011, p.91). Dans ce cas, la vision des enseignants au sujet des caractéristiques des élèves entre en jeu et modifie leurs pratiques éducatives. Avec une volonté de s'adapter au niveau perçu des élèves, les

enseignants effectuent un cumul des « aides différenciatrices » qui consistent en la simplification et la diminution de quantité des savoirs enseignés. Ainsi, les élèves « fréquentent des univers de travail et de savoirs différenciés, et [sont] inégalement productifs en terme d'activités intellectuelles et d'apprentissages potentiels » (Rochex & Crinon, 2011, p.178). Les auteurs ajoutent qu'en Zone d'Education Prioritaire (ZEP), les enseignants tendent à enseigner aux élèves les compétences de base à travers des tâches simplifiées et morcelées. Cette seconde pratique est également créatrice d'inégalités, car premièrement les élèves n'étudient qu'une partie du programme. Deuxièmement, le cumul des pratiques de simplification des activités entraîne au final une complexification des savoirs enseignés. Rochex et Crinon (2011) expliquent également que dans les milieux populaires, les priorités ne sont plus les mêmes pour les enseignants qui accordent une importance plus grande aux questions de comportement, et ce au détriment de la question des apprentissages. **Dans le cadre de notre recherche, nous questionnerons d'abord la vision des enseignants quant au niveau scolaire des élèves et tenterons de comprendre les éléments pris en compte dans la construction de cette image. Ensuite nous les interrogerons sur leurs pratiques de différenciation ainsi que sur leur priorité durant l'enseignement, afin de comparer les pratiques en REP et hors-REP, et de comprendre si cela crée un impact sur les ambitions des élèves.**

3. La discrimination : dès lors, une séparation en filières s'opère afin de pouvoir cibler les meilleurs élèves, qui par le principe méritocratique, disposeront des meilleures conditions d'enseignement. **Nous essayerons de comprendre à travers notre analyse, si enseignants et élèves partagent cette vision du principe méritocratique ou au contraire sont plus critiques face aux pratiques de l'institution scolaire, et particulièrement concernant les processus d'orientation.**

La ségrégation se traduit par différents processus au sein des systèmes différenciés, que cette différenciation s'exerce au niveau des filières, ou comme dans le contexte d'éducation prioritaire, au niveau des établissements fréquentés. Selon les auteurs (Charmillot, 2014 ; Ben Ayed, 2009 ; Felouzis & Perroton, 2009), les politiques urbaines sont également une des causes de cette ségrégation. Les politiques du type carte scolaire cantonnent les habitants selon leur quartier d'habitation. Ils sont alors dans l'obligation de fréquenter l'établissement assigné au quartier. Néanmoins, les parents jouent également un rôle dans la production de cette ségrégation. En effet, les établissements identifiés comme défavorisés sont fuis par les classes sociales supérieures et moyennes. Se basant sur la réputation et la nature du public scolaire, ils détournent la carte scolaire par des pratiques de dérogation, de choix d'options rares ou de scolarisation dans le privé. Ils contribuent ainsi à la création de « ghetto urbain », en désertant les écoles dont le public homogène se caractérise par un niveau social et académique bas. Par conséquent, la production d'inégalités au sein des systèmes de filières se retrouve également dans les dispositifs d'Education Prioritaire,

puisque pour commencer, ils ciblent des populations défavorisées. Cette identification amène les enseignants et les parents à construire une image, plutôt négative, du niveau scolaire de ce public qui les conduit à une baisse des attentes en ce qui les concerne et à des pratiques d'évitement de la part de certaines familles. Ainsi, ces élèves profitent de moyens supplémentaires, mais la qualité de l'éducation reste inférieure à celle des établissements non concernés par les PEP.

En conclusion dans cette partie, nous avons étudié la relation entre la nature du système éducatif et la production d'inégalités, particulièrement à travers les processus de ségrégation engendrés. Nous avons ensuite étudié plus en détail le déroulement en trois phases de cette production d'inégalité, soit la ségrégation, la stigmatisation et la discrimination. Tout au long de cette description, nous avons démontré comment ce déroulement est également applicable aux PEP et comment il affecte les ambitions des élèves. **Ainsi pour la suite de la recherche, nous émettons l'hypothèse que la ségrégation présente au sein des contextes d'éducation prioritaire amène à une accentuation des effets des caractéristiques individuelles sur les aspirations scolaires et professionnelles des élèves, et ce à travers les processus de regroupement au sein des mêmes établissements.** Donc, la partie suivante traitera de l'impact des caractéristiques individuelles des élèves sur l'élaboration de leurs projets d'avenir. Ensuite, nous étudierons les effets combinés des caractéristiques individuelles et de la ségrégation engendrée par les PEP sur les aspirations scolaires et professionnelles des élèves afin de comprendre les dynamiques collectives qui animent les processus de construction des aspirations des élèves.

2.2. Influence de l'environnement social et familial sur les aspirations des élèves

Si nous reprenons les théories analysées précédemment, soit les théories *sociocognitives de l'orientation scolaire et professionnelle* et de l'*expectancy-value*, nous avons vu que les élèves construisent leurs aspirations en fonction de leurs intérêts, de leur perception de l'efficacité des études et/ou de la profession visée, et des bénéfices qui pourront en découler. Mais également que tous ces éléments sont influencés par leur scolarité antérieure ainsi que par leur environnement social et familial. Dans cette partie nous étudierons donc en détail les effets de ces trois facteurs sur les ambitions des élèves. Pour cela, nous commencerons par une analyse des effets des compétences scolaires et du milieu socioculturel, puis nous nous intéresserons à l'influence du statut migratoire sur l'élaboration des projets scolaires et professionnels des élèves.

Selon la littérature scientifique (*e.g.*, Dupriez, Monseur & Van Campenhoudt, 2009 ; Murat & Rocher, 2002 ; Rocher & Le Donné, 2012), les performances scolaires constituent une donnée essentielle lors de l'élaboration des aspirations scolaires et professionnelles des jeunes. A ce titre, Dupriez, Monseur & Van Campenhoudt (2009) montrent que, d'après Nakhili (2005), en France

« les caractéristiques scolaires des jeunes (degré de réussite et série du baccalauréat) expliquent 29 % de la variance relative aux études supérieures visées » (p.7). Ils indiquent également qu'elles constituent un facteur d'influence majeur en ce qui concerne les ambitions des élèves, dans les degrés supérieurs de leurs parcours scolaires (particulièrement en fin de seconde). Pour Murat & Rocher (2002), il y a une forte corrélation entre résultats scolaires et aspirations scolaires et professionnelles. Effectivement, ils démontrent que la filière fréquentée ou le redoublement affectent les choix professionnels des élèves. Puisque lorsque les élèves ont subi un redoublement ou fréquentent une filière à basses exigences, ils sont moins nombreux à viser la catégorie « profession intellectuelle, scientifique et de direction ». Ce résultat montre l'importance de la filière choisie, et donc de ce moment clé d'orientation, sur les aspirations scolaires et professionnelles des élèves. **Pour notre étude, nous essayerons de comprendre s'il existe une cohérence entre le choix de filière et les ambitions professionnelles dans les discours des élèves.** Ces mêmes auteurs, mais aussi Rocher & Le Donné (2012), qualifient la relation entre ces deux éléments comme circulaire, c'est-à-dire que des compétences académiques élevées et l'absence de redoublement dans le parcours scolaire entraînent de hautes aspirations chez les élèves. Mais aussi un degré d'aspiration élevé motive les élèves à la réussite scolaire. Les recherches scientifiques constatent donc un lien entre facteurs scolaires et ambitions chez les élèves. Néanmoins, le sens de cette relation n'est pas démontré. Pour les auteurs, les aspirations sont influencées par les compétences scolaires, mais aussi des ambitions élevées affectent positivement les résultats scolaires. **Dans notre recherche, nous nous intéressons à la perception du niveau scolaire des élèves et de ses effets sur leurs aspirations. Nous étudierons également l'importance des notes dans la construction de cette perception chez les élèves et les enseignants, et de l'impact de la notation sur les processus d'orientation.** Cependant les compétences scolaires ne sont pas des données neutres et objectives. En effet, les résultats scolaires sont liés à plusieurs facteurs. Nous avons vu précédemment que les élèves des écoles REP ont des résultats inférieurs à ceux des écoles non-REP (Soussi & Niedegger, 2015), le type d'établissements fréquentés a donc un lien avec les compétences académiques des élèves. En outre, ces résultats sont également liés au milieu social de l'élève et à son origine ethnique, ce qui engendre les inégalités sociales de réussite scolaire. Nous allons donc maintenant étudier comment ces facteurs, soit l'environnement social et le statut migratoire, peuvent influencer le parcours scolaire des élèves et plus précisément leurs aspirations.

D'après Dupriez et *al.* (2012), psychologues et sociologues s'accordent sur l'existence d'un rapport complexe entre les caractéristiques sociales, les ambitions scolaires et professionnelles et l'orientation effective d'un individu. Pour les sociologues, à travers leur progression au niveau du système scolaire, les élèves tendent à se distinguer les uns des autres en fonction de leurs performances scolaires. En parallèle, le rôle du contexte social prend de l'ampleur et devient un prédicteur majeur des compétences et aspirations scolaires de ces derniers. Pour les psychologues,

l'impact du statut social s'accroît durant l'adolescence. A ce sujet, les auteurs citent Dumora (1998, 2004), qui indique qu'à 11-12 ans, les enfants entretiennent une vision idéaliste et détachée de la profession de leurs parents, avec des aspirations professionnelles qui tournent autour de métiers prestigieux tels que médecin ou encore professeur. Vers l'âge de 13-14 ans, leurs ambitions évoluent pour intégrer de nouvelles données plus objectives, telles que leur parcours et leurs compétences scolaires antérieures. A ce stade, les élèves se différencient en fonction de leur niveau scolaire et du capital culturel de leur famille, notamment du diplôme de leurs parents. **Nous émettons ici l'hypothèse que les seuils d'âge définis par Dumora (1998, 2004) à travers ses études dans le contexte français divergent de ceux en vigueur à Genève. Selon notre hypothèse, plus qu'une différence d'âge cette nouvelle conception des aspirations des élèves est surtout due aux étapes d'orientation correspondant aux âges de 11 puis 13 ans.** En France, avec le collège unique, les élèves ne prennent aucune décision d'orientation qui puisse affecter leurs ambitions, et ce jusqu'à l'entrée au lycée qui correspond aux âges de 13-14 ans. Au contraire, le système de filières genevois pousse les élèves à devoir choisir leur orientation et donc définir la suite de leur carrière scolaire puis professionnelle très tôt dans la scolarité, soit en 8P vers l'âge de 11 ans. **Notre hypothèse est donc que les élèves genevois intègrent dans l'élaboration de leurs ambitions scolaires et professionnelles des données relatives à leur environnement social et familial dès la fin de l'école primaire.**

Pour étudier ce phénomène, les recherches peuvent soit questionner les inégalités d'aspirations entre les différents groupes sociaux, en se basant sur les ressources économiques et culturelles des familles. Ou bien elles peuvent étudier « l'effet propre » des inégalités sociales après le contrôle des effets des performances académiques. En ce qui concerne la première catégorie d'étude, les auteurs (e.g., Murat & Rocher, 2002 ; Caille & Lemaire, 2009) s'appuient sur deux facteurs principaux, qui sont le niveau de diplôme des parents et la profession exercée. Pour ce qui est du métier des parents, et plus particulièrement l'impact de la profession des pères sur les aspirations de leurs fils, Murat & Rocher (2002) montrent que selon le métier occupé, l'influence exercée peut être différente. En effet, on constate que quelle que soit la position du père, une majorité des garçons envisagent une profession intellectuelle, scientifique ou de direction. Néanmoins, la catégorie socioprofessionnelle du père affecte tout de même les jeunes, car plus elle est socialement favorisée et plus les élèves ont des ambitions élevées. Les effets du niveau de diplôme des parents sont expliqués notamment par l'article de Caille et Lemaire (2009). Les auteurs étudient la population qu'ils nomment, en reprenant l'expression de Beaud (2002), *bacheliers de 1^{ère} génération*, soit les bacheliers dont aucun des parents n'a obtenu ce diplôme. Leur étude démontre l'effet de cette donnée sur les ambitions des élèves, puisqu'être issu d'une famille dont les parents sont détenteurs d'un baccalauréat influe positivement sur la carrière scolaire des élèves. Effectivement, la majorité des élèves dans cette situation obtiennent non seulement le baccalauréat, mais se distinguent également des *bacheliers de*

1^{ère} génération en ce qui concerne le type de diplôme obtenu, puisqu'ils sont plus souvent scolarisés dans les filières élitistes (du type scientifique) par rapport aux *1^{ères} générations* qui se retrouvent souvent dans les filières professionnelles ou technologiques. Quant à la seconde catégorie d'étude, elle inclut les recherches (*e.g.*, Dupriez, Monseur & Van Campenhoudt, 2009 & 2012 ; Rocher & Le Donné, 2012) qui montrent que même après avoir contrôlé les effets des paramètres tels que les résultats scolaires, le genre ou encore le diplôme des parents, le milieu social des élèves reste une source d'influence majeure en ce qui concerne l'élaboration de leurs projets d'avenir. En effet, les résultats de ces études démontrent une relation positive entre origine sociale et aspirations, c'est-à-dire que les élèves appartenant aux milieux sociaux les plus favorisés ont les ambitions les plus élevées. Ce type d'études a donc amené les chercheurs à étudier le *processus d'auto-sélection d'origine sociale*, qui se traduit par le fait qu'à « compétences scolaires égales [...] on observe dans tous les pays des différences d'aspirations en fonction de l'origine socioculturelle des élèves » (Dupriez, Monseur & Van Campenhoudt, 2009, p. 24). **L'existence d'un tel processus justifie notre questionnement à propos de la différence d'aspiration entre les élèves scolarisés en REP et hors-REP, puisque ces derniers se différencient principalement par leur appartenance sociale.** Ainsi, les auteurs constatent que les effets du capital culturel des familles peuvent être doubles. Ce facteur peut être influent de manière indirecte, à travers l'impact qu'il exerce sur les performances scolaires, qui sont corrélées avec les aspirations scolaires et professionnelles des élèves. Et de manière plus directe, soit par le *processus d'auto-sélection d'origine sociale*. Ces deux types de recherche rendent compte d'une volonté de mobilité sociale des élèves issus de milieux défavorisés puisqu'ils ne souhaitent pas reproduire le métier de leurs parents, mais visent plutôt des professions de catégories supérieures. Ce constat rejoint la théorie de l'aversion au risque relatif (*Relative Risk Aversion*, Breen & Goldthorpe, 1997), citée dans l'article de Rocher & Le Donné (2012). Cette dernière stipule que les aspirations des élèves sont motivées par des stratégies d'évitement du *déclassement social*, c'est-à-dire « que la classe sociale détermine un niveau d'éducation minimal pour atteindre une position sociale au moins aussi élevée que celle de ses parents » (p.4). Ainsi, les ambitions plus élevées des élèves issus d'un milieu favorisé s'expliqueraient par la volonté d'atteindre une position au minimum aussi élevée que celle de leurs parents (qui occupent une position supérieure à celle des parents de milieux défavorisés). De plus, à travers le *processus d'auto-sélection d'origine sociale*, les élèves issus des milieux défavorisés se heurtent à un effet de plafond, puisqu'ils ne disposent pas d'un réseau professionnel leur permettant d'accéder aux professions les plus prestigieuses. De cette situation résulte une autocensure de leurs ambitions. **Durant notre étude, nous analyserons les discours des enseignants et des élèves pour identifier l'existence de ces deux phénomènes : la volonté de mobilité sociale pour tous les élèves et le processus d'auto-sélection d'origine sociale pour ceux provenant de milieux défavorisés.**

Un deuxième facteur, soit le statut migratoire, souvent en lien avec le milieu social dans le contexte d'éducation prioritaire, dispose également d'une influence importante sur les ambitions des élèves. Commençons par dresser un tableau de la situation scolaire des enfants d'immigrés à l'aide de l'étude de Brinbaum et Kieffer (2009). La situation particulière de ces élèves est un cumul de plusieurs propriétés défavorables à leur réussite scolaire : issus d'un milieu ouvrier, leurs parents ont souvent de faibles qualifications scolaires et occupent souvent des emplois précaires. En parallèle à ce faible niveau académique, les difficultés des parents quant à la maîtrise de la langue du pays d'arrivée, entraînent une mauvaise connaissance du système scolaire. Au vu de leurs faibles ressources financières, les familles sont souvent victime de ségrégation urbaine, fortement corrélée à une ségrégation scolaire, qui se traduit par une faible offre scolaire locale et une orientation dans les filières les moins avantageuses. Tous ces éléments affectent fortement le parcours scolaire des élèves : difficultés, redoublements, scolarisation dans des établissements et/ou filières peu valorisées.

Pourtant, selon les travaux au sujet de la relation entre les ambitions scolaires et professionnelles des élèves et leur statut migratoire (*e.g.*, Lambert & Poignard, 2002 ; Frickey, Primon & Marchal, 2002 ; Caille & Lemaire, 2009 ; Caille, 2005 & 2005a ; Rocher & Le Donné, 2012 ; Brinbaum & Guégnard, 2012 ; Brinbaum & Kieffer, 2005 & 2009 ; Zeroulou, 1988), il ressort qu'à même milieu social, les enfants d'immigrés formulent des aspirations plus élevées que les natifs. Plusieurs explications sont données par la littérature scientifique. Les auteurs constatent qu'à travers le prolongement de leurs projets migratoires, les familles ont de hautes ambitions pour leurs enfants en ce qui concerne leur avenir scolaire et professionnel, ce qui augmente la motivation scolaire des secondes générations et débouche sur de meilleurs parcours scolaires. Ils partagent donc une vision de l' cole comme « un élément essentiel dans les stratégies d'ascension sociales » (Brinbaum & Kieffer, 2009, p.562). Mais ces hautes ambitions se heurtent à la méconnaissance de la langue et du système scolaire de la part des parents, ainsi qu'à une offre de formation limitée. **Dans le cadre de notre recherche, nous questionnerons enseignants et élèves afin de comprendre l'influence des parents sur les aspirations de leurs enfants.** Une autre explication consiste en la volonté des enfants d'immigrés d'améliorer leurs conditions financières, via une lutte contre la condition ouvrière. A ce titre, Caille (2005) exprime l'idée que ce désir de mobilité sociale est sûrement un des principaux facteurs explicatifs des aspirations élevées chez les 2^{ mes} générations, malgré des difficultés scolaires. Il ajoute que ce même public utilise majoritairement l'argument du gain financier pour expliquer leurs projets professionnels. On constate ainsi la primauté de leur volonté d'améliorer leurs conditions financières dans leurs aspirations professionnelles. Ici on retrouve une influence de l'appartenance ethnique sur la nature de la *value* des élèves. Leur intérêt intrinsèque se traduirait donc par une volonté de mobilité sociale, et l'utilité perçue consisterait en l'amélioration de leur condition financière. **Nous questionnerons également les élèves afin de comprendre**

quelles sont les motivations qui animent leurs projets d'avenir, et particulièrement si elles consistent en une volonté de mobilité sociale ou d'amélioration de leur condition financière.

Cependant, ces élèves vivent une situation contradictoire : d'une part, ils sont animés par les hautes ambitions et les grandes attentes face au système scolaire de leurs parents. D'autre part, leur appartenance à des milieux sociaux défavorisés les plonge dans un système avec de grandes inégalités sociales de réussite. Cette situation mène à un décalage entre les ambitions des élèves et leur orientation effective. Brinbaum & Kieffer (2009) nous présentent quatre parcours alors possibles pour ces élèves : une sortie précoce volontaire, une sortie contrainte due à un échec aux examens, un réajustement des ambitions à cause de résultats jugés insuffisants, ou un parcours conforme aux aspirations initiales. Brinbaum & Guégnard (2012) montrent que les jeunes issus de l'immigration vivent plus souvent une orientation contrariée, c'est-à-dire qui diffère de leurs vœux initiaux, à cause de leurs faibles résultats scolaires. Caille (2005) ajoute que « si près des deux tiers des familles immigrées souhaitent, au début du collège, que leurs enfants préparent un baccalauréat général, seuls 56 % de ceux-ci préparent effectivement ce diplôme quatre ans après » (p.14). Donc, malgré des ambitions élevées, seule une partie des enfants d'immigrés accède à un baccalauréat. Les auteurs indiquent que le statut migratoire influence surtout le choix de la filière, puisqu'en France les descendants d'immigrés s'orientent plus dans les filières technologiques et professionnelles au détriment des filières générales. Ils sont particulièrement sous-représentés en filière scientifique. Par la suite, en dépit de leurs volontés d'accéder à des études supérieures courtes, telles que les BTS ou DUT, ils se retrouvent généralement à l'université. Cette orientation contrariée s'explique par les conditions d'accès à ces filières, qui sélectionnent les jeunes selon leur dossier scolaire. **Dans le cadre de notre étude, nous interrogerons donc les élèves à propos de l'évolution de leurs aspirations afin de comprendre si des paramètres tels que l'orientation ont pu les contraindre à les changer.** Selon Brinbaum & Guégnard (2012), cette orientation non choisie conduit à un parcours scolaire avec plus de difficultés et un risque plus élevé de sortie sans diplôme. Pour Caille (2005), cette situation contradictoire débouche également sur une désillusion et une insatisfaction du système scolaire par les enfants d'immigrés. Il explique, dans son article (2005a), que ces enfants ont souvent *une vision plus critique du dernier établissement fréquenté*. D'autres auteurs (Brinbaum et Kieffer, 2009) ajoutent qu'ils sont également critiques face à leur orientation, qu'ils décrivent comme subie, injuste et discriminatoire. Ils remettent donc en question le système éducatif et ses processus d'orientation. Cette interprétation de la discrimination institutionnalisée rejoint les travaux d'Ogbu (1992) à propos des minorités involontaires. Dans notre contexte, les immigrés (=minorité involontaire) sont victimes d'inégalités d'accès aux établissements et filières les plus prestigieuses, et ne croient plus au principe méritocratique prôné par l'institution scolaire affiliée aux autochtones (= la majorité). Mais restent persuadés que leur seule possibilité d'accéder à une ascension sociale est l'obtention de « bons diplômes », délivrés par

l'école. Dans la lignée de l'étude d'Ogbu, et nuanciant les analyses de Caille (2005) et Brinbaum & Guégnard (2012) présentées précédemment, Ugo Palheta (2012) propose un nouveau modèle d'interprétation des choix d'orientation des descendants d'immigrés. Il indique que les enfants d'immigrés animés par une volonté d'ascension sociale, peuvent suivre deux voies à la suite d'une orientation, potentiellement vécue comme subie, dans les filières professionnelles. Ils peuvent soit avoir un comportement de retrait face au système scolaire et rejoindre la catégorie définie comme « sortie volontaire » par Brinbaum et Kieffer (2005). Soit leur *surinvestissement scolaire* (=rapport ambitieux aux études), résultera d'un *désinvestissement*, c'est-à-dire d'un deuil de leurs aspirations initiales, afin d'établir un *contre-investissement*, qui se traduit par la mise en place de stratégies diverses pour accéder à un niveau scolaire idéal et crédible afin de s'assurer une *identité sociale acceptable*. **Pour comprendre leur rapport à l'institution scolaire, nous étudierons les processus d'auto-catégorisation des élèves, à travers un questionnement sur leur identification par rapport à leur établissement et à leur quartier. Nous les questionnerons ensuite sur leur perception du rôle et de l'utilité de l'école.**

En conclusion, cette analyse montre que de multiples facteurs influencent les aspirations scolaires et professionnelles des élèves. Milieu social, statut migratoire, résultats scolaires ou encore capital culturel des familles sont autant de paramètres pris en compte par les jeunes lors de l'élaboration de leurs projets d'avenir. Nous avons également constaté que ces paramètres sont liés à une scolarisation en contexte d'éducation prioritaire. Soussi et *al.* (2012) indiquent à ce sujet : « Les mesures entreprises dans le REP devraient permettre une discrimination positive en compensant les lacunes et les écarts des élèves concernés par rapport à d'autres élèves mieux dotés, grâce à un certain nombre d'éléments (moins d'élèves par classe, plus d'encadrement, aides, etc.) et ainsi diminuer les différences et faire en sorte qu'une plus grande proportion d'élèves réussissent les objectifs du programme. Au départ, les mesures introduites dans les établissements REP sont davantage centrées sur l'environnement scolaire. Elles ont pour but d'améliorer les conditions d'enseignement afin de donner à tous les élèves les meilleures chances et donc devraient également avoir des effets sur les résultats scolaires. » (p.58). Cependant, comme nous l'avons étudié précédemment, Frandji (2008) nous met en garde sur le fossé existant entre les objectifs officiels et la réalité du terrain qui peuvent parfois se contredire. C'est pourquoi, la partie suivante étudiera l'impact de l'appartenance aux écoles REP sur les effets de l'environnement social et scolaire et sur les aspirations des élèves, puisque comme nous l'avons indiqué précédemment **nous émettons l'hypothèse qu'une scolarisation en contexte ségrégué, tel que le REP, accentue les inégalités déjà présentes que nous venons d'étudier dans cette partie.**

2.3. Impact de l'établissement fréquenté sur les ambitions des élèves

Le processus d'autonomisation des établissements, qui correspond au *1^{er} âge* des Politiques d'Education Prioritaire et donc au dispositif REP, que nous avons étudié précédemment, engendre plusieurs questionnements quant à une potentielle responsabilité des établissements au sujet de la réussite scolaire des élèves. Ces interrogations tournent principalement autour de l'existence ou non d'un *effet établissement*. Par conséquent, une première partie de notre analyse sera consacrée à l'étude des différents points de vue existants à propos de cette problématique. Une seconde section traitera plus spécifiquement de l'influence de la composition sociale et académique des établissements sur les aspirations scolaires et professionnelles des élèves.

Selon Broccolichi (2009), avec la perte de crédibilité des systèmes de scolarisation unifiés, se mettent en place des dispositifs d'enseignement plus adaptés au local. Cette volonté d'adaptation entraîne l'élaboration de politiques décentralisées, territorialisées et dont les acteurs majeurs sont les établissements. Ainsi, la responsabilité de l'institution scolaire n'est pas remise en cause, en ce qui concerne son rôle dans la reproduction des inégalités scolaires, puisque les tenants de la réussite sont attribués à une dynamique plus locale, soit le travail effectué par le personnel éducatif au sein des écoles. Cette évolution entraîne l'émergence d'une concurrence entre les établissements. Or, pour l'auteur la comparaison inter-établissements est biaisée à travers deux processus. Premièrement, les données sur lesquelles se base cette comparaison sont produites à l'interne, c'est-à-dire au sein même des écoles concernées. Ces données ne peuvent donc être considérées comme des renseignements objectifs et crédibles, puisqu'elles sont susceptibles d'être manipulées afin d'accéder à une meilleure réputation ou bien pour l'obtention de mesures compensatoires. Deuxièmement, il existe un phénomène de sélectivité au sein des établissements, qui se traduit par des processus de réorientation ou d'exclusion des élèves jugés non-conformes au public scolaire souhaité. Ainsi, en ce qui concerne cette problématique d'efficacité des établissements, il n'est pas possible de distinguer ce qui relève de ces manipulations, de ce qui est relatif au travail éducatif effectué, puisque les écoles tendent « à faire passer la sélectivité pour de l'efficacité » (p.81). Pour Broccolichi (2009), l'absence de variables différenciatrices entre établissements à propos de la question des apprentissages des élèves, amène au constat qu'il n'existe pas d'effet établissement. A l'opposé, les travaux de Dupont et Lafontaine (2011) montrent qu'à travers les résultats des études appartenant au mouvement du *School Effectiveness Research*, il existe bien un effet de l'établissement fréquenté sur les performances scolaires des élèves. Malgré un impact limité de cet effet, ces études donnent une liste de « bonnes pratiques » pouvant influencer les compétences des élèves, qui se traduit par la « polarisation des objectifs académiques, un climat d'ordre, l'importance donnée au temps actif d'apprentissage, et la fréquence des évaluations des progrès des élèves » (p.462-463). Dupont et *al.* (2012) ajoutent qu'au-delà des performances scolaires, les établissements influencent également les aspirations professionnelles des élèves scolarisés dans des systèmes éducatifs différenciés. La différence inter-établissements expliquerait même 25% de la

variance entre les ambitions des élèves. Les auteurs s'accordent quant au rôle majeur de la composition sociale et académique des écoles afin d'expliquer ces variances. La recherche de Charmillot (2015) nuance ces résultats, puisque cet auteur indique que si la littérature scientifique s'accorde sur le fait qu'une scolarisation en contexte ségrégué accentue les inégalités, l'ampleur du *school mix* (= composition du public scolaire) est controversée. Ce débat se base principalement sur la diversité méthodologique existante pour mesurer les effets de ce phénomène. Donc certaines recherches se donnent pour objectif de mesurer l'effet direct du *school mix*, soit l'impact du groupe de pairs sur le parcours et le vécu scolaire des élèves. Ou bien les études portent sur l'effet indirect de la composition du public scolaire, soit son impact sur les attentes des enseignants qui varient selon l'image que ces derniers ont du public scolaire. Ce qui a une influence sur la qualité et la quantité de l'enseignement donné et une implication plus psychosociale pour les élèves puisque leur estime de soi et leurs motivations au travail peuvent être affectées. **A travers notre recherche, nous tenterons d'étudier les effets de la composition du public scolaire non seulement sur les attentes des enseignants, mais également sur les effets du vécu du groupe d'appartenance des élèves sur leurs aspirations.**

Avant d'analyser plus spécifiquement les effets de ces paramètres, il est important d'étudier les paradigmes psychologiques expliquant le rôle de l'influence des pairs. Les auteurs issus de la psychologie sociale convergent vers l'idée de l'existence d'un impact du groupe majoritaire, considéré comme groupe de référence pour les élèves, à travers des processus d'identification et de comparaison. Le groupe majoritaire agit alors sur divers aspects de la vie d'un individu, dont « l'image de soi, sa motivation à réussir, sa représentation de l'avenir, ses projets, son adhésion ou non aux normes scolaires » (Dupont & Lafontaine, 2011, p.463). Pour effectuer ce constat, les chercheurs se fondent sur plusieurs théories. Dupriez et *al.* (2012) commencent leurs explications par la théorie de la comparaison sociale de Marsh et O'Mara (2011), qui explique que les processus de comparaison intra-groupe influencent le concept de soi et plus spécifiquement le concept de soi académique. Dans cette lignée, ils citent la théorie du « *Big Fish Little Pond Effect* » (BFLPE) qui montre l'existence d'une relation entre les performances académiques moyennes de la classe ou de l'établissement et du concept de soi académique. Le BFLPE se traduit par un effet de contraste, qui amène les élèves à se comparer avec les meilleurs du groupe et donc les pousse à sous-estimer leurs capacités scolaires. L'étude de Marsh et O'Mara (2011) indique que les effets du BFLPE sont transférables aux aspirations scolaires et professionnelles. Par conséquent, des performances moyennes élevées au sein d'un établissement influencent négativement les ambitions des élèves. Les résultats de Dupriez, Monseur et Van Campenhoudt (2009) contredisent ce constat, puisque selon leur étude, il existe une corrélation positive entre les performances moyennes d'une école et les aspirations des élèves au sein des systèmes éducatifs différenciés. Dans leur analyse, l'effet du *reflected glory* (effet miroir du prestige de l'école) prédomine sur l'effet du BFLPE. Ainsi par un

processus d'assimilation, naît chez les élèves le sentiment d'appartenir à un groupe de pairs égaux. La prédominance d'un de ces effets, BFLPE ou *reflected glory*, sur l'autre dépend des caractéristiques individuelles et du contexte de scolarisation des élèves et peuvent, comme nous venons de le voir, les influencer de différentes manières. En sociologie, l'objectif est d'étudier l'influence du niveau socioculturel des pairs sur les ambitions scolaires et professionnelles. Toujours selon Dupriez et *al.* (2012), les recherches sociologiques montrent que, toutes choses égales par ailleurs, une composition de niveau social élevé au sein d'un établissement est positivement corrélée avec un niveau d'aspiration élevé. L'hypothèse est que le contact informel avec des pairs issus de milieux socialement favorisés a un impact sur la conception de la scolarité des élèves. Les auteurs se basent sur la théorie de l'interaction communautaire de Law (1981) pour étudier les effets des pairs. Cette théorie montre que les interactions avec les amis proches influencent l'image de soi, mais aussi la perception du futur scolaire et académique des élèves. Dupriez et *al.* (2012) ajoutent que la variation principale entre une scolarisation dans une école de composition sociale favorisée ou défavorisée réside dans la différence de disponibilité et d'accès à l'information et au réseau social, à travers la fréquentation notamment des autres parents d'élèves occupant une profession élevée. Le concept d'effet de composition est donc plus large que celui d'effet de pairs, puisqu'il prend en compte non seulement les caractéristiques des pairs et leurs influences sur les autres élèves, mais aussi leurs impacts sur l'environnement éducatif. **Pour notre recherche, nous tenterons de comprendre comment les pairs, à travers la nature de leur environnement social et familial, peuvent influencer les élèves dans l'élaboration de leurs aspirations scolaires et professionnelles.** On peut conclure que ces études sociologiques portent sur l'effet direct du *school mix*, soit l'impact des pairs, que ce soit à travers la composition sociale ou académique de l'école. Tandis que les théories du BFLP et *Reflected Glory Effect* se concentrent plus sur les effets indirects, tels que l'impact sur l'estime de soi.

L'étude de Fouquet-Chauprade (2013) porte également sur une dimension plus psychosociale du *school mix* et plus particulièrement de la composition des classes : il s'agit du bien-être scolaire. Selon cette recherche, une des données les plus influentes sur le parcours et le vécu scolaire des élèves est la composition ethnique (*ethnic mix*). A ce sujet, elle cite Duru-Bellat et Mingat (1988) qui indiquent « que la proportion d'élèves étrangers dans un collège a un « effet net négatif » sur la progression des élèves, mais aussi sur la sévérité de la notation et la sélectivité de l'orientation. » (Fouquet-Chauprade, 2013, p.434). Cette citation rejoint nos précédentes conclusions sur les effets individuels du statut migratoire sur les résultats scolaires et l'orientation des élèves, mais intègre une dimension collective au phénomène étudié précédemment. Pour Fouquet-Chauprade (2013), la composition ethnique devient « un indicateur des difficultés potentielles que peut rencontrer l'établissement » (p.434). Ce facteur influence donc l'image/la réputation du public scolaire, vision

qui est partagée par les différents acteurs soit les parents, les élèves, les enseignants et même l'institution scolaire. La prise en compte du taux d'allochtones au sein d'un établissement pour l'entrée au REP en est une preuve. L'auteur mobilise ensuite les travaux de White (2002) concernant les décisions prises par les individus et affirme ainsi « qu'il est nécessaire de dépasser la dimension purement subjectiviste et individuelle et de poser l'hypothèse qu'il se construit collectivement et dépend en grande partie du contexte institutionnel dans lequel sont placés les individus » (p.435). Cette idée rejoint les résultats d'Ogbu (1981), puisque ce dernier indique que les élèves « anticipent leur avenir et en particulier les discriminations qu'ils pourraient avoir à subir, ceci affectant leurs aspirations sociales et scolaires » (Fouquet-Chauprade, 2013, p.435). **Ceci nous amène à notre nouvelle hypothèse, selon laquelle l'élaboration des aspirations scolaires et professionnelles des élèves comporte également une dimension collective. Ainsi, les élèves construiront leurs aspirations scolaires et professionnelles en lien avec le vécu et les valeurs des pairs issues du même groupe d'appartenance, et que ce vécu collectif est fortement corrélé avec le contexte de scolarisation, et plus particulièrement l'appartenance au REP.** Felouzis & Perroton (2009) vont encore plus loin en citant Riesman (1950) qui indique que l'influence du groupe de pairs serait même plus importante que celle de la socialisation primaire effectuée au sein du cadre familial. La construction des habitus sociaux, tels que le rapport à l'école et à la culture scolaire ou encore le regard porté sur les objectifs de l'institution scolaire, se ferait donc à travers le réseau de pairs construit principalement à l'école, « selon l'expression d'Olivier Galland, « l'univers normatif des adolescents s'est déplacé des pères aux pairs » » (Felouzis & Perroton, 2009, p.100). Ce nouveau mode de socialisation engendre des « stratégies de contrôle de l'environnement local et scolaire par les familles pour éduquer leurs enfants. » (Felouzis & Perroton, 2009, p.99). Pour les auteurs, il s'agit là d'un moyen pour les parents de contrôler une « socialisation fondée sur "l'entre-soi" » (p.99). Ces stratégies de choix d'établissement sont principalement celles des familles issues de milieux favorisés, puisque la fréquentation des quartiers des écoles les plus réputées, ou encore la scolarisation dans les établissements privés dépendent du capital économique des parents. La ségrégation ainsi produite amène à une homogénéisation des publics scolaires. Comme le soulignait Fouquet-Chauprade (2013), l'origine ethnique – réelle ou perçue – des élèves est une des principales caractéristiques prises en compte dans le jugement porté sur un établissement. Ainsi, « Les établissements les plus marqués par la ségrégation ethnique produisent une socialisation scolaire centrée sur la dimension ethnique. Dans de tels contextes, la formation de soi est centrée sur l'ethnicité et les relations interethniques, qui accentuent et cristallisent des habitus sociaux fortement marqués par la « culture de banlieue ». » (Felouzis & Perroton, 2009, p.98-99). Par conséquent, le rapport à l'école devient fortement corrélé au vécu du groupe d'appartenance ethnique. Ces conclusions rejoignent les travaux d'Ogbu (1981) sur la création d'une *résistance scolaire ethnicisée* en opposition à la dominance scolaire du groupe des

autochtones. **Ce rapport à l'institution scolaire, fondée sur une identité ethnique, peut également affecter les aspirations scolaires et professionnelles des élèves, ceci rejoint donc notre hypothèse précédente concernant l'influence du groupe d'appartenance et du contexte de scolarisation sur les ambitions.**

Tous ces éléments sont donc corrélés au sentiment d'appartenance à l'école et/ou au groupe social/ethnique de l'élève. Sentiment d'appartenance défini par Duru-Bellat et *al.* (2008) comme « un ensemble d'attitudes qui permettent d'appréhender l'inclusion subjective de l'élève dans l'école, école à la fois en tant qu'institution (adhésion aux valeurs de l'école, sentiment d'utilité de cette institution, évalué à travers la perception de la pertinence de la formation reçue...) et en tant que groupe social (perception positive ou négative des relations avec les pairs et avec les adultes qui animent le groupe scolaire) » (p.39). Une identification au groupe social ou ethnique d'appartenance peut aller de pair avec une identification à l'école, ou au contraire l'élève peut être amené à en choisir une au détriment de l'autre comme c'est le cas dans les théories d'Ogbu (1981). Selon Duru-Bellat et *al.* (2008), ces processus d'identification dépendent du sentiment des élèves concernant la reconnaissance et la valorisation de leur groupe d'appartenance par les enseignants. Mais également d'un partage des valeurs et d'une confiance en la justice des pratiques de l'institution scolaire. Si les élèves sont en accord avec ces deux éléments, une identification à l'école est alors possible. **C'est dans cet objectif, que dans notre recherche nous questionnerons les processus d'identification des élèves à leur groupe d'appartenance, mais également la réputation de ce groupe, ainsi que leur adhésion ou non aux valeurs de l'institution scolaire.** Ce sentiment d'appartenance peut également être affecté par les données en lien avec le contexte de scolarisation des élèves. En effet, les éléments suivants peuvent créer ou non un environnement propice à l'identification à l'école des élèves :

- L'identité d'établissement, telle que le définit Paty (1981), soit la politique menée par le chef d'établissement dans l'école et qui oriente l'action éducative et la socialisation scolaire. Cette identité est construite à partir de la culture et de l'image de l'établissement. Elle est donc fortement liée aux caractéristiques du public scolaire.
- Le climat, qui dépend lui aussi fortement à la nature du public scolaire, puisque Debarbieux et *al.* (2012) le définissent de la manière suivante : « Le climat scolaire reflète le jugement qu'ont les parents, les éducateurs et les élèves de leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école. [...]. Cette notion de « climat » [...] repose sur une expérience subjective de la vie scolaire qui prend en compte non pas l'individu, mais l'école en tant que groupe large et les différents groupes sociaux au sein de l'école. » (p.2).

Ainsi, la présence ou non d'une identité d'établissement forte et la vision du climat de l'école par les acteurs scolaires peuvent affectés leur vécu scolaire. Ces changements peuvent se répercuter sur la vision du rôle de l'école des élèves et leur sentiment d'appartenance à celle-ci. Dimensions qui peuvent par la suite affecter leurs ambitions scolaires et professionnelles, car les élèves peuvent se sentir condamnés à une situation d'échec imposé par leur appartenance à un groupe social, puisqu'en situation de discrimination, ils peuvent avoir le sentiment que les efforts fournis à l'école ne sont pas récompensés avec de meilleurs résultats scolaires. Donc ils conjuguent ainsi un jugement critique face au principe méritocratique de l'école et une autocensure de leurs aspirations via des *processus d'auto-sélection sociale*.

CE QUE NOUS EN RETENONS :

PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

1. Problématique

Au sein de ce cadre théorique, nous avons donc étudié qu'il existe des inégalités sociales de réussite scolaire. Mais pas seulement, ces dernières sont accompagnées par des inégalités d'accès à l'enseignement supérieur et des difficultés d'accès à certains domaines d'études. En conclusion, on remarque une sous-représentation des élèves issus de milieux défavorisés et/ou d'origine étrangère dans les filières élitistes menant à des études supérieures. Ces conclusions ont mené à la création des Politiques d'Education Prioritaire, dont l'un des objectifs est « l'égalité de réalisation sociale » (Frاندji, 2008), soit la réduction des inégalités d'accès aux études supérieures entre élèves, mais également la lutte pour une reconnaissance de la valeur du « produit scolaire » obtenu, quelle que soit l'appartenance des élèves. Ces dispositifs de discrimination positive se traduisent par la mise en place d'aides supplémentaires (financières et humaines) auprès des populations ciblées comme défavorisées. A Genève, ces politiques ont également été mises en place à travers la création du Réseau d'Enseignement Prioritaire, ciblant les écoles dont les élèves sont majoritairement issus d'une catégorie sociale défavorisée et allochtones. Pourtant les dispositifs d'Education Prioritaire sont souvent critiqués. Selon ces critiques, au sein des PEP le rôle de l'institution scolaire dans la reproduction des inégalités sociales n'est aucunement questionné, puisque la responsabilité de cette reproduction est donnée aux déficits issus de l'environnement social et familial des élèves sur leur scolarité (Frاندji, 2008 ; Rochex, 2011). En outre, l'efficacité des PEP est également remise en question. En effet, à Genève le REP ne montre pas de résultats significatifs (SRED, 2010). Au contraire, on constate des effets négatifs du REP sur certains aspects de la scolarité des élèves. Notamment sur la question de l'orientation, puisque les élèves du REP sont plus représentés dans les filières à basses exigences telles que le regroupement 1 au cycle, contrairement aux élèves hors-REP surreprésentés au sein des filières élitistes telles que le regroupement 3 (Soussi et Nidegger, 2015). Selon Van Zanten (1997), les différences constatées entre les parcours scolaires des élèves s'expliquent par l'étude des aspirations scolaires, de la réussite scolaire, des aspirations professionnelles et de l'insertion professionnelle. Tout ceci nous mène à la problématique de cette recherche, soit : **quels sont les effets d'une scolarisation en REP sur les aspirations scolaires et professionnelles des élèves ?**

Dans le cadre de cette recherche, nous tenterons ainsi de comprendre quels sont les effets du contexte de scolarisation sur les aspirations des élèves et donc sur leur parcours scolaire. Pour cela, notre questionnement se divisera en cinq hypothèses.

2. Hypothèses

H1 : A l'instar des différences d'orientation constatées dans la littérature scientifique entre les établissements REP et hors-REP, nous émettons l'hypothèse qu'il existe des inégalités d'aspirations entre les élèves selon leur contexte de scolarisation. Ainsi, en premier lieu, nous émettons l'hypothèse qu'il existe un lien entre les aspirations des élèves, qu'elles soient scolaires ou professionnelles, et leurs choix d'orientation. Pour cela, nous nous basons sur les conclusions d'Allouch (2016) et Rocher & Le Donné (2012), pour qui les aspirations scolaires sont motivées par les ambitions professionnelles des élèves. Et par conséquent, les choix d'orientation imposés par les systèmes scolaires sont liés à ces deux éléments. Ensuite, nous émettons l'hypothèse qu'en parallèle des différences d'orientation constatées en REP (Soussi et Nidegger, 2015), ou encore des inégalités d'accès à l'enseignement supérieur, se crée une inégalité dans la construction des aspirations des élèves qui sont affectées par le contexte de scolarisation.

H2 : Les processus d'élaboration d'aspirations des élèves sont liés à leur environnement social et familial mais également à leur contexte de scolarisation. La littérature scientifique a démontré depuis de nombreuses années l'impact du statut socio-économique sur l'orientation des élèves, de même en ce qui concerne les filières à Genève (Charmillot, 2015 ; Buchman & Park, 2009). En ce sens nous émettons l'hypothèse que ces mêmes paramètres, soit le statut économique, mais également l'environnement social et familial des élèves, ont un impact sur l'élaboration de leurs aspirations. Nous avons constaté tout au long de notre cadre théorique que ces paramètres influencent les résultats scolaires des élèves et donc indirectement leurs aspirations. Mais le capital culturel des familles, plus exactement le diplôme des parents et la profession exercée, affectent directement les processus de construction des aspirations des élèves. Ces facteurs entraînent différents effets, dont la volonté de mobilité sociale, l'évitement du déclassement, les processus d'auto-sélection d'origine sociale et les effets de plafond dans les milieux défavorisés (Dupriez, Monseur & Van Campenhoudt, 2009 ; Rocher & Le Donné, 2012). En outre, les origines ethniques ont également un impact sur les aspirations des élèves, puisqu'elles affectent la maîtrise du système scolaire par les parents et donc l'accompagnement et le suivi de leurs enfants au sujet des questions d'orientation et des projets d'avenir. En parallèle, le parcours migratoire des familles affecte les attentes et les ambitions des parents envers leurs enfants. Tous ces paramètres sont liés au contexte de scolarisation puisque l'entrée au REP se fait sur l'étude des caractéristiques sociales et ethniques des élèves. Selon les théories de *l'expectancy-value* et *sociocognitive de l'orientation scolaire et professionnelle* (d'Eccles et Wigfield, 2002 ; Lent et al., 1994), en plus de l'environnement social et familial, l'élaboration des aspirations des élèves est influencée par l'offre scolaire existante et les pairs qui les entourent. Ce qui montre encore une fois l'influence du contexte de scolarisation et nous amène à notre troisième hypothèse.

H3 : Le contexte d'éducation prioritaire accentue les effets de l'environnement familial et social des élèves sur les processus d'élaboration des aspirations. L'influence du *school-mix*, mais aussi les pratiques des enseignants diffèrent également selon le type d'établissement fréquenté. Ainsi selon notre hypothèse, la ségrégation existante au sein des systèmes différenciés, mais également dans le REP cantonne les élèves en fonction de leur origine sociale et ethnique, ce qui entraîne notamment une offre scolaire limitée selon le contexte de scolarisation (Felouzis, 2014). En outre, l'homogénéité du public dans ces contextes ségrégués amène les enseignants à créer une image du niveau des élèves en fonction des caractéristiques individuelles du groupe majoritaire d'élèves. A cette étape la composition sociale et ethnique des écoles joue un rôle majeur. En se basant sur leur perception du niveau de ces élèves, les enseignants différencient leurs attentes, mais aussi leurs pratiques selon la nature du public scolaire. L'enseignement donné mais aussi l'accès à certaines filières d'études sont donc liés à la nature de l'établissement fréquenté. La composition du public scolaire, variable selon le contexte de scolarisation, a donc un impact direct sur les aspirations lié à l'influence des pairs, et un impact indirect sur les pratiques des enseignants qui se fondent sur les caractéristiques sociales et ethniques du public scolaire pour en juger le niveau (Charmillot, 2015). Ainsi, on peut déceler l'existence d'une dimension collective dans les processus d'élaboration des aspirations des élèves, dimension étudiée plus en détail dans l'hypothèse suivante.

H4: Les processus d'identification à un groupe d'appartenance sont également essentiels dans l'élaboration des aspirations des élèves. Les effets d'une appartenance à un groupe social donné diffèrent selon le contexte de scolarisation. La dimension collective joue donc également un rôle dans l'élaboration des aspirations scolaires et professionnelles des élèves. Donc, en contexte d'éducation ségrégué, les élèves conçoivent le groupe majoritaire comme groupe de référence, ce qui influence notamment leur rapport à l'école et la conception de leurs projets d'avenir (Dupont & Lafontaine, 2011). Ainsi, par processus d'assimilation les élèves se sentent appartenir à un groupe de pairs égaux que ce soit au niveau social ou académique (*reflected glory theory*). En outre, la disponibilité et l'accès à l'information et à un réseau de professionnels, constitué par les parents des élèves, diffèrent selon le contexte de scolarisation (Dupriez et al., 2012). Par conséquent, en fonction de la composition majoritaire (sociale et ethnique) du public scolaire, l'image de l'établissement mais également le niveau perçu des élèves diffèrent auprès des acteurs éducatifs, des parents et des élèves. De plus, l'ampleur de l'influence des pairs étant supérieure à celle des familles, les parents tendent à éviter au maximum les établissements mal réputés à cause de la perception du public qui les fréquente (Felouzis & Perroton, 2009). Les écoles ainsi fuites concentrent un public scolaire homogène, dont les élèves construisent de nouvelles normes de groupe basées sur leur appartenance sociale et ethnique. Ces dernières peuvent être en contradiction avec les normes et valeurs de l'institution scolaire (Ogbu, 1981; Brinbaum et Kieffer,

2009 ; Caille, 2005). Ou bien elles peuvent être en adéquation avec le sentiment d'appartenance à l'école, si les élèves sentent que leur groupe d'appartenance est également valorisé au sein de l'institution scolaire (Duru-Bellat et *al.*, 2008). En conclusion selon cette hypothèse, la construction des aspirations comporte une dimension liée au vécu collectif du groupe d'appartenance des élèves et dépend du contexte de scolarisation, notamment de la perception et du traitement par les acteurs éducatifs de ce groupe (Fouquet-Chauprade, 2013 ; Ogbu, 1981).

H₅ : Les élèves prennent en compte des données objectives issues de leur environnement dans l'élaboration de leurs aspirations. Pour finir, nous émettons l'hypothèse que tous les paramètres étudiés précédemment sont influents dans les processus d'élaboration des aspirations des élèves de 8P. En effet, contrairement aux conclusions de Dumora (1998, 2004), nous supposons que les élèves formulent des aspirations réalistes (Rocher et Le Donné, 2012) dès la 8P soit à 11 ans, et sont influencés par leur scolarité antérieure mais aussi leur environnement social et familial afin d'étudier leur adéquation avec les professions/études visées. Ce réalisme précoce par rapport aux élèves français peut être expliqué par l'importance des choix d'orientation de fin de 8P.

CE QUE NOUS CHERCHONS :

METHODE ET TERRAIN DE RECHERCHE

L'objectif de cette nouvelle partie est d'explicitier l'organisation de notre étude de terrain, qui a pour but de vérifier les théories étudiées dans la partie précédente, et ainsi de répondre à nos hypothèses et à notre question de recherche. Pour cela, nous commencerons par présenter le terrain de recherche, soit le Réseau d'Enseignement Prioritaire (REP) à Genève. Ensuite, nous présenterons et justifierons le choix de notre échantillon. Enfin, nous expliquerons nos méthodes de recueil de données ainsi que la méthode de traitement des données utilisée afin d'analyser les entretiens de recherche.

1. Le REP à Genève

Notre cadre théorique nous a permis de comprendre l'hétérogénéité existante au sein des Politiques d'Education Prioritaire. Ces politiques peuvent se traduire de diverses manières selon les contextes nationaux et peuvent également différer au sein d'un même pays. Cette diversité peut se trouver tantôt à l'étape de l'élaboration ou bien dans la manière dont ces politiques affectent la scolarité des élèves. C'est ainsi que nous pouvons constater une évolution dans la manière de concevoir les PEP dans les pays tels que la France ou encore les Etats Unis. En France, se sont enchainés Zone d'Education Prioritaire, les Réseaux Ambitions Réussites et dispositif ECLAIR. En ce qui concerne les Etats-Unis, « les politiques *Head Start, Follow Through, Success for all* ou *No Child Left Behind* se sont succédées [...] Dans le cas de la Suisse, un nombre important de cantons se sont dotés de PEP (e.g., *Réseau d'Enseignement Prioritaire-Genève, Projet Equité-Vaud, Projet Qualität in multikulturellen Schulen-Zurich*) » (Dutrévis & Fouquet-Chauprade, 2015, p.1). A Genève, les Politiques d'Education Prioritaire se sont traduites par la mise en place du Réseau d'Enseignement Prioritaire (REP). Cette section a donc pour but d'étudier le dispositif REP et sa mise en place à Genève.

Alerté par les plaintes des enseignants quant à leurs difficultés d'enseignement, et par un accroissement de la concentration de populations défavorisées dans certains quartiers, les politiciens ont décidé de passer à l'action, avec pour but de « de lutter contre l'échec scolaire et de tendre vers l'égalité des acquis pour tous les élèves, quel que soit leur milieu socio-économique. » (Soussi, A., Nidegger, C., Dutrévis, M., & Crahay, M., 2012, p.55). S'inspirant du courant « affirmative action », « discrimination positive » en français, les dirigeants genevois ont mis en place des mesures dites compensatoires afin de pallier aux problématiques de l'échec scolaire et d'inégalités sociales de réussite. Soussi et al. (2012), les intègrent ainsi dans le 1^{er} âge des PEP, que l'on a défini précédemment. En effet, cette politique de compensation se base sur des logiques territoriales,

ciblant les établissements concentrant les plus hauts taux d'élèves issus de milieux défavorisés et constitue ainsi le Réseau d'Enseignement Prioritaire. La raison de ce ciblage est donnée par la littérature scientifique, puisqu'elle indique qu'il existe une corrélation indéniable entre la réussite scolaire et les origines socio-économiques des élèves. Les auteurs indiquent également que la focalisation sur les établissements primaires de cette politique est légitime, puisque les recherches montrent que les caractéristiques sociales ont un impact particulièrement significatif en début de carrière scolaire, d'où l'importance que revêt une intervention précoce dans ce domaine (Soussi et *al.*, 2012).

Concrètement, ces mesures ont été installées progressivement depuis 2006, à partir d'essais sur un établissement pilote. La composition sociale de cet établissement présente des caractéristiques extrêmes, c'est-à-dire une proportion d'élèves issus de milieux défavorisés et allophones très importante. Ainsi, depuis 2006 le Réseau d'Enseignement Prioritaire s'est élargi et compte aujourd'hui 17 établissements sur les 79 existants à Genève, il représente donc environ 20% des élèves fréquentant les écoles primaires genevoises. Le REP s'est même récemment étendu sur quatre établissements du cycle d'orientation (Soussi & Nidegger, 2015). En pratique, la condition principale d'entrée dans ce réseau est de présenter un taux d'élèves issus de milieux défavorisés d'au moins 55%, sachant que la moyenne cantonale est d'environ 39%. Il est important de souligner, comme l'indique Soussi et Nidegger (2015), qu'il n'existe pas de rupture à ce sujet entre les écoles REP et hors-REP. En effet, elles se positionnent plutôt sur un continuum. Les publics scolaires de ces deux types d'établissements peuvent donc être très proches. Cette diversité de composition se retrouve également au sein même des REP, puisque le pourcentage d'élèves défavorisés variait en 2013 entre 50% et 71%, sachant que dans les écoles hors-REP ce taux variait entre 12% et 51%. Un second critère complémentaire entre en jeu, il s'agit de la proportion d'allophones dont est composé le public scolaire. Ce critère a son importance, puisqu'une maîtrise insuffisante de la langue peut affecter la scolarité des élèves, et ce d'autant plus dans les milieux défavorisés (Soussi & Nidegger, 2015). Ce taux est particulièrement important en REP, en comparaison aux écoles hors REP, puisqu'au sein du réseau les établissements accueillent environ 20% d'élèves allophones en plus. Toujours selon Soussi & Nidegger (2015), les deux types d'établissements se placent sur un continuum également pour ce critère, puisque les variations du taux d'allophones en REP se situaient en 2013 entre 50% et 70%, alors que hors du REP les proportions varient entre 24% et 66%. Il est important de rappeler que l'entrée en REP se fait sur la demande des établissements pouvant être concernés. Les enseignants de l'école candidate au réseau doivent également être volontaires et s'engager pour une durée de trois ans au minimum.

A la suite de la sélection des établissements intégrant le réseau, plusieurs mesures ont été mises en place, certaines ont même été généralisées à l'ensemble des établissements. En effet, les écoles REP

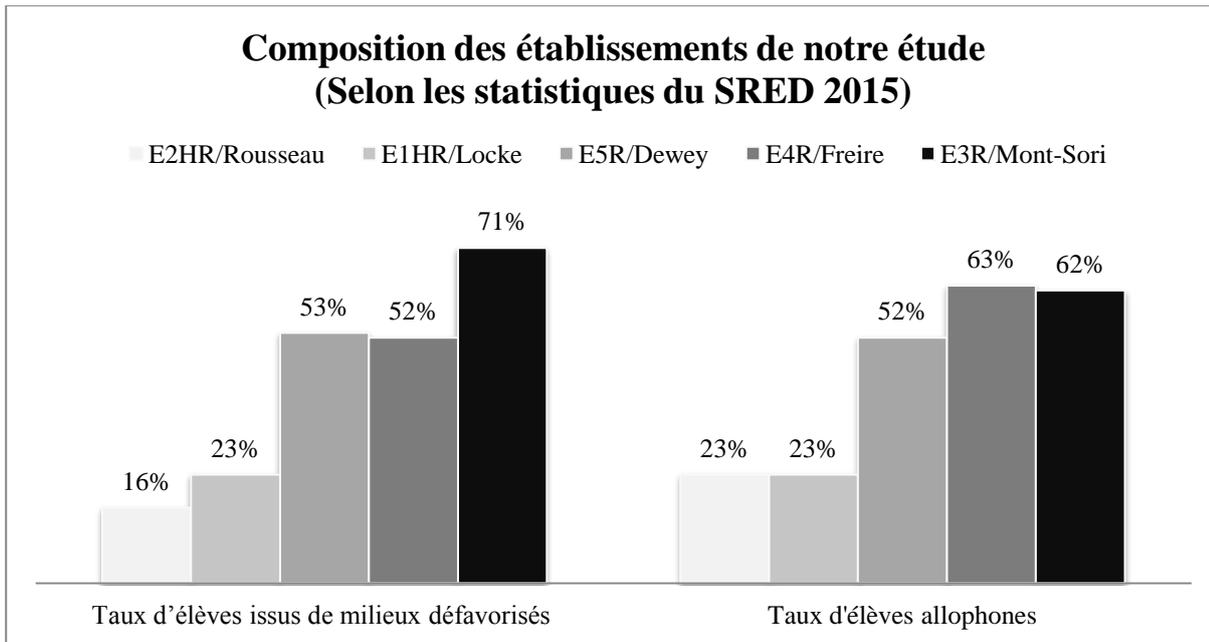
ont été le lieu d'expérimentations d'innovations au sujet des politiques éducatives. Ces innovations se traduisent notamment par les décisions concernant l'intégration des directeurs, ou encore à propos de la mise en place des conseils et des projets d'établissement au sein des écoles genevoises. Pour ce qui est uniquement du ressort des REP, une importance particulière est accordée aux relations familles-école, d'autant plus que « dans ce type d'établissement, ces relations sont plus complexes à instaurer compte tenu des caractéristiques familiales (familles de migrants, milieux plus éloignés de l'école, etc.). » (Soussi & Nidegger, 2015, p.10). Ainsi, un éducateur a été ajouté aux équipes enseignantes afin de faciliter ces relations mais également celles entre élèves et professeurs. En outre, dans le but d'améliorer le climat scolaire et les conditions d'apprentissages des élèves, ont été instaurées des mesures concernant un meilleur taux d'encadrement, telles que la présence prolongée de l'ECSP (enseignant chargé du soutien pédagogique), et d'autres dispositifs dont le but est de réduire la difficulté scolaire. Le REP s'insérant dans des politiques plus globales de la ville, les acteurs travaillent en collaboration avec la commune, mais aussi avec l'Office de l'enfance et de la jeunesse. Nous pouvons constater qu'une grande autonomie est laissée aux établissements quant à l'application de ces politiques, ce qui favorise la multiplicité des pratiques en contexte d'Education Prioritaire. Par conséquent, cette diversité rend l'évaluation du dispositif REP difficile, cependant nous avons étudié au sein de notre cadre théorique qu'il existe des phénomènes propres aux écoles REP et à la spécificité de son public scolaire.

2. Choix de l'échantillon et caractéristiques de la population étudiée

Pour cette recherche, le niveau 8P a été choisi afin que les élèves puissent être capables de s'exprimer sur leurs projets éducatifs et professionnels. De plus, cette année de fin de primaire sera rythmée par leurs choix d'orientation pour le passage au cycle d'orientation. Ce passage est significatif puisqu'il s'agit pour les élèves de l'entrée dans le système de filières, généralement caractérisé par une forte ségrégation. En ce sens, Hirschi & Vondracek (2009) ajoutent que ce système de filières fait de la 8P une année importante et centrale dans la construction des projets d'avenir des élèves, puisque ces derniers doivent formuler des aspirations scolaires et professionnelles réalistes et adaptées à leurs capacités. Et ce dans un laps de temps très court et à un très jeune âge. Ainsi, on remarque l'intérêt pour notre recherche de questionner les élèves à ce stade de leur scolarité, soit à un moment clé de leur parcours scolaire qui leur demande de réfléchir à leurs ambitions scolaires et professionnelles. Mais aussi juste avant une orientation au sein de filières fortement ségréguées en fonction des caractéristiques socio-économiques et ethniques des élèves.

La recherche s'est déroulée dans cinq établissements : 3 REP renommés Dewey, Freire et Mont-Sori, ainsi que 2 écoles hors-REP, que nous appellerons Rousseau et Locke. Dans chaque établissement, une à deux classes de 8P ont été sélectionnées, dans lesquelles nous avons interviewé

l'enseignant ainsi que deux groupes de 3 ou 4 élèves. Nous disposons donc des données récoltées à partir de 8 entretiens d'enseignants et de 16 entretiens de groupes d'élèves, ainsi nous avons interviewé 70 personnes dont 8 enseignants et 62 élèves (Cf. Tableau descriptif du terrain, annexe 2, p.128). Les établissements ont été sélectionnés en fonction de leur appartenance ou non au REP et selon la disponibilité des enseignants de 8P. Le tableau en annexe 2 (p. 128), reprend en détail les caractéristiques des écoles et des personnes interviewées. Ce tableau présente notamment les caractéristiques de la composition sociale et ethnique du public scolaire de chaque école, données dont l'essentiel est présenté dans le graphique suivant :



A travers ce graphique, on remarque une grande différence entre les établissements hors-REP, composés de très peu d'élèves issus des classes défavorisées et allophones, et les écoles REP dont la majorité du public scolaire est issue des classes défavorisées et de l'immigration. De plus, tandis que la composition des établissements hors-REP reste assez similaire, en REP on constate une sorte de continuum entre les divers établissements dont les taux varient entre 52% et 71%, ce qui montre l'hétérogénéité des élèves du REP. Il est important de souligner que les résultats obtenus dans la suite de notre recherche sont fortement liés au choix de l'échantillon, qui se limite à cinq établissements dont les caractéristiques présentes deux situations extrêmes. En effet, le public qui compose les écoles hors-REP est en grande majorité issu des classes favorisées et autochtones. Tandis qu'à l'inverse, les élèves des écoles REP, majoritairement allochtones, proviennent de milieux défavorisés. L'objectif de ce choix d'échantillon était de rendre saillantes les différences qui peuvent exister entre les deux types d'établissements.

En ce qui concerne les enseignants, au sein de notre échantillon, ceux des établissements hors-REP sont globalement plus expérimentés que ceux de REP. Seule une enseignante est passée d'un milieu

populaire à une école non-REP, tandis qu'à l'inverse deux enseignants ont souhaité passer de milieux non-REP à une école REP. On ne remarque pas une différence significative concernant l'ancienneté des enseignants au sein de leur établissement actuel quel que soit le type d'école fréquentée. Néanmoins, il est important de souligner qu'au sein du REP, deux enseignantes n'ont jamais quitté leur établissement. Ces deux populations, enseignants REP et hors-REP, se distinguent surtout au niveau de la nature des motivations qui les ont poussées à choisir leur établissement actuel. En effet, dans les milieux non-REP ce choix est surtout basé sur une proximité avec le domicile ou l'existence d'un poste libre au sein de l'école. Tandis que dans les établissements REP, ce choix est surtout motivé par l'appartenance au réseau, ou la nature du milieu social du quartier de l'école. Ces différences au sein des parcours des professeurs sont particulièrement importantes pour le reste de l'analyse, puisque par exemple le fait qu'un enseignant n'a jamais enseigné dans une école REP, ou inversement, peut avoir un impact sur sa vision du public, ou encore des conditions d'enseignement au sein de l'autre type (REP/hors-REP) d'école. Pour ce qui est des élèves, on ne constate pas une différence d'âge particulière entre les deux types d'établissements, puisque les élèves sont majoritairement âgés de 11/12 ans. Ce résultat montre que dans notre échantillon, mis à part un élève en REP âgé de 13 ans, on ne remarque pas un retard scolaire chez les élèves interrogés.

3. Recueil des données

Avec la volonté de s'insérer dans une démarche qualitative, nous avons utilisé l'entretien semi-directif en tant qu'outil de recherche. Nous avons effectué ce choix, puisque notre objectif était de comprendre le point de vue des acteurs, d'analyser à travers leurs discours comment et pourquoi ils se comportent ainsi face à notre objet d'étude. En bref, cette démarche va de pair avec l'approche compréhensive que nous avons adoptée au cours de cette recherche. Selon Felouzis (2013), cette technique permet d'appréhender des données subjectives, c'est-à-dire d'étudier la représentation qu'a un individu au sujet du monde social qui l'entoure, ou encore son rapport à la thématique étudiée. Ce qui permet à notre analyse de prendre en considération toute la complexité de la subjectivité des interviewés. Il est donc important de souligner qu'avec cette technique, les données récoltées sont le reflet de la perception des interviewés, elles sont donc relatives à la subjectivité des personnes interrogées. En outre, au sein de cette recherche les résultats obtenus n'ont pas été comparés et vérifiés à des données objectives telles que l'analyse des orientations effectives des élèves ou encore l'observation des réelles pratiques des enseignants. Les conclusions de cette recherche doivent donc être lues comme une illustration de l'expérience subjective des interviewés. Il existe différentes méthodes d'entretien, pour notre étude, nous avons utilisé l'entretien de recherche classique qui interroge les personnes concernées sur des thématiques établies au préalable. Pour cela, nous avons élaboré deux guides d'entretien, un pour les élèves et le second

pour les enseignants. L'entretien semi-directif est un bon outil afin d'éviter la rigidité des réponses de la technique du questionnaire, et ainsi explorer en profondeur les perceptions des interviewés relatives à notre problématique. De plus, nous retrouvons un aspect de la rigueur du questionnaire, puisque nous nous basons, lors des entretiens, sur une grille qui fait l'inventaire des sujets à traiter et qui entraîne ainsi une régularité dans les interviews récoltées. Nous allons maintenant présenter les thématiques abordées dans chacun de ces guides.

3.1. Grille d'entretien élève (Cf. annexe 4, p. 130)

Les entretiens élèves se sont déroulés de manière particulière puisque nous avons effectué des *focus groupes*. Nous avons donc formé au préalable des groupes de trois à quatre élèves de manière aléatoire, sur la base des élèves disposant de l'accord de leurs parents pour participer à la recherche. Nous souhaitons, à travers l'utilisation de cette technique, créer une dynamique de discussion/débat pour les pousser dans leur réflexion et argumentation. Pour éviter toute influence du groupe et conformisme, nous avons systématiquement demandé aux élèves de répondre d'abord, en quelques mots à la question posée, par écrit sur un document individuel distribué au début de l'entretien (Cf. Exemples de fiches élèves, annexe 3, p.129). Ensuite les élèves ont exprimé oralement leurs réponses, tout en discutant avec leurs camarades de leur vision respective. Cette technique s'est avérée très utile lors des entretiens, car elle a permis aux élèves, même les plus timides, d'exprimer leurs opinions sans être influencés par leurs pairs. Mais elle a également permis aux élèves d'expliquer et de justifier leurs réponses à travers les questions de leurs camarades. Ces questions-réponses entre élèves ont permis l'émergence de discussions et de débats d'opinion entre les interviewés, qui ont ainsi comparé et argumenter leurs points de vue sur les différentes questions de l'entretien. Ce qui a permis la restriction des interventions de l'intervieweur et donc une limite de l'influence qu'il aurait pu exercer sur les réponses des élèves.

Notre guide d'entretien destiné aux élèves se compose de quatre thématiques. En effet, nous avons élaboré des questions concernant leur quartier, leur école, leurs aspirations scolaires et enfin leurs aspirations professionnelles. La première catégorie, celle relative au quartier, a pour objectif de questionner les élèves à propos de leurs caractéristiques socio-économiques et le rapport qu'ils ont face à leur condition sociale. Elle nous donne également de possibles renseignements sur leur origine ethnique/migratoire et sur la perception qu'en ont les interviewés. On retrouve des questions sur les processus d'auto-catégorisation des élèves, via des interrogations sur leurs représentations de la réputation de leur groupe d'appartenance, en dissociant leur propre avis de la vision que peuvent en avoir les autres. Ainsi cette thématique se fonde sur les résultats de nos lectures, décrites dans le cadre théorique, concernant les effets du caractère territorialisé des PEP, des caractéristiques socio-économiques et du statut migratoire sur les mécanismes de catégorisation des élèves et leur sentiment d'appartenance/rapport au groupe de référence.

La seconde catégorie quant à elle, questionne le rapport à l'institution scolaire des élèves. On essaye ici de comprendre leur sentiment d'appartenance ou non à l'école et à ses valeurs/normes, ainsi que les raisons de cette posture. Pour cela, nous interrogeons les enfants à propos de leur perception de l'état, du climat de l'école, de même que leur vision du public scolaire. D'autres questions sont relatives à l'image de l'école ainsi que des élèves qui la fréquentent. Sur la même base théorique que pour la première partie, nous essayons de comprendre les processus de catégorisation qui animent les élèves à travers la comparaison de leurs représentations de la composition scolaire (au niveau social et académique), et de ce que les personnes extérieures à l'école peuvent en penser. Cette comparaison se fait sur deux niveaux, un premier niveau, celui de l'école, c'est-à-dire une comparaison entre les différentes classes. Et un second niveau, qui se base sur une évaluation inter-établissements. Ensuite, nous avons questionné les élèves sur leur connaissance ou non du REP, l'objectif ici est de comprendre si les élèves ont conscience d'être en REP et si cela les affecte d'une quelconque manière. Nous prenons cependant garde de ne pas créer un tel effet sur les élèves non informés, en restant vague sur la définition du REP et n'indiquant pas leur appartenance ou non au réseau. Ces deux premières catégories nous permettront de comprendre les dimensions collectives dans l'élaboration des aspirations des élèves, mais également d'étudier l'influence des caractéristiques sociales et ethniques des élèves sur cette élaboration. Ce qui nous amène aux questions suivantes interrogeant les processus de construction des aspirations scolaires et professionnelles des élèves.

En ce qui concerne ces deux dernières catégories centrales dans notre questionnement, elles convergent quant à leurs visées. Effectivement, se fondant sur les théories qui définissent les ambitions scolaires et professionnelles, soit celles de d'Eccles et Wigfield (2002) ainsi que de Lent, Brown et Hackett (1994), ces deux thématiques cherchent à comprendre les processus qui animent l'élaboration des aspirations des élèves. Il est donc demandé aux élèves d'indiquer et d'argumenter leurs choix d'avenir concernant leur scolarité et leur future profession. On interroge les enfants sur leurs représentations du rôle des parents et des enseignants quant à cette question, et essaye ainsi de détecter une potentielle influence de ces derniers dans le discours des interviewés. Nous tentons également de récolter des données à propos de l'accessibilité d'informations relatives à leur avenir scolaire et professionnel au sein de l'école, de leur cercle familial, mais également de leurs pairs. Ces questions s'appuient sur notre cadre théorique concernant les effets de la composition de l'école. Un lien est également fait avec leur parcours scolaire antérieur en les questionnant sur la relation entre leurs projets et leur rapport aux notes. Le but est aussi d'étudier si ces aspirations sont plutôt idéalistes compte tenu de l'âge des élèves, Dumora (1998, 2004). Ou bien si elles sont plutôt réalistes et intègrent des données, notamment liées aux discriminations existantes sur le marché du travail ou vécues par leurs aînés. A la fin de cette partie, pour éviter toute activation d'effet de cette donnée au préalable, nous questionnons les élèves à propos de la profession de leurs parents. Ceci

nous permet de visualiser si les élèves sont animés ou non par des désirs de mobilité sociale ou encore par des processus d'auto-sélection sociale, avec les effets de plafond que ces facteurs peuvent engendrer. Nous finissons notre entretien par une interrogation relative à la représentation du rôle de l'école des élèves, de son principe démocratique et de son pouvoir quant à l'ascension sociale.

3.2. Grille d'entretien enseignant (Cf. annexe 5 p. 132)

En parallèle des entretiens élèves, nous avons également interviewé leur enseignant. La grille d'entretien des enseignants se compose de sept parties :

- Parcours de l'enseignant
- Ecole et son quartier
- Relations au sein de l'école
- Classe : les élèves et leurs familles
- Enseignement
- Procédures d'orientation
- Ambition scolaire et professionnelle

Nous avons donc commencé chacun des entretiens par des questions sur leur parcours professionnel, telles que leur ancienneté au sein de l'école, les divers établissements fréquentés, ou encore le choix d'être ou non en REP. Cette première partie nous permet d'avoir une meilleure vision de l'expérience et de la formation de l'enseignant. On apprend également sur leur vision de la profession « enseignante », puisque les interviewés expliquent et argumentent les choix qu'ils ont effectué durant le parcours professionnel. Toutes ces données sont importantes afin de mieux contextualiser et comprendre le discours tenu lors de l'entretien.

Nous avons ensuite une deuxième catégorie de questions, qui comprend les parties « Ecole et son quartier » et « Classe : les élèves et leurs familles ». Elles ont pour but d'étudier l'hétéro-catégorisation des élèves par les enseignants. Ici, les professeurs sont questionnés à propos de leur vision du public scolaire et du quartier de l'école. Mais également sur leurs perceptions des familles, de la composition académique et sociale de l'école. Nous les interrogeons ensuite sur leurs représentations de l'image et du climat de l'école. Les représentations de l'entourage de l'enseignant quant à l'école et son public sont également étudiées. L'objectif ici est de comprendre si pour les interviewés la réputation et l'ambiance de l'école sont liées ou non aux caractéristiques des élèves. Dans notre cadre théorique, nous indiquons que les enseignants adaptent leurs enseignements sur la base de leur jugement du niveau scolaire des élèves. Une autre visée de ces parties est d'analyser dans le discours des enseignants s'ils expriment une corrélation, voire une

causalité entre les caractéristiques des élèves (sociales, ethniques ou familiales) et leur niveau académique.

Dans la catégorie suivante, nous allons un peu plus loin et tentons d'analyser si outre cette potentielle corrélation, les enseignants expriment des pratiques différentes. Ainsi, dans la partie « Enseignement », sont questionnés la planification, les techniques d'intégration de l'hétérogénéité académique des élèves lors des leçons, les objectifs principaux de l'enseignement, les pratiques évaluatives et la préparation aux épreuves cantonales. Nous demandons également aux professeurs, si l'exercice de leur profession était ou aurait été identique dans un autre type d'établissement. Cette partie nous permettra ainsi d'examiner si les enseignants adaptent leurs pratiques selon le contexte scolaire, et de quelle manière se traduit cette adaptation. En outre, toutes les pratiques interrogées à travers cette catégorie de questions sont également liées aux projets d'établissement et au degré de cohésion de l'équipe enseignante au sein de l'école.

En effet, comme l'indique Soussi et *al.* (2012), l'entrée en REP favorisant le travail collaboratif entre enseignants, elle entraîne de nombreux changements quant à leurs pratiques pédagogiques. Entre la planification, le découpage, les évaluations et les contenus didactiques des cours, les enseignants sont amenés à échanger sur leurs pratiques afin de cibler les meilleures d'entre elles et ainsi les promouvoir à toute l'équipe enseignante. C'est cette cohésion de groupe que nous interrogeons à travers la partie « Relations au sein de l'école ». Les questions se centrent sur la perception de l'interviewé des partenariats en place dans l'équipe enseignante, son sentiment d'adéquation avec les projets de l'équipe, mais également ses relations et sa vision du rôle du chef de l'établissement.

Après la récolte de toutes ces données, nous questionnons les enseignants sur « Les procédures d'orientation » et leurs représentations des « Ambitions scolaires et professionnelles des élèves ». Notre objectif est de comprendre comment se passe l'orientation en fin de primaire dans le canton genevois, et si ces pratiques peuvent être différentes selon le type d'établissements fréquentés. Ainsi nos questions portent sur les politiques d'établissement concernant l'orientation mais aussi le redoublement, la vision du rôle de l'enseignant et celui des parents, la manière dont les parents sont intégrés à ce processus, les perceptions des relations familles-écoles à ce sujet, mais aussi l'importance accordée aux notes lors des décisions d'orientation. Ces éléments sont mis en relation avec les perceptions et le jugement accordé par les enseignants aux aspirations scolaires et professionnelles de leurs élèves. Nous tenterons alors de comprendre comment les interviewés définissent leur rôle dans l'élaboration de ces ambitions. Mais également de quelle manière ils construisent leurs jugements quant aux projets d'avenir de leurs élèves. Nous analyserons ensuite quelles sont les attentes des professeurs sur le plan scolaire et professionnel des élèves, et nous étudierons si ces attentes diffèrent en fonction que l'établissement soit catégorisé REP ou non.

A travers ce chapitre, nous pouvons constater que plusieurs des thématiques abordées dans les entretiens élèves le sont également dans les entretiens enseignants. En accord avec les conclusions de notre cadre théorique, un des objectifs de ces entretiens est de comprendre comment les perceptions des enseignants au sujet de la nature du public scolaire, ou encore du groupe d'appartenance des élèves peuvent influencer les attentes et les pratiques de ces derniers envers leurs élèves, notamment en ce qui concerne les questions d'orientation. En parallèle, nous tenterons de comprendre si les attentes, les pratiques et les discours des enseignants peuvent influencer les processus d'élaboration des aspirations scolaires et professionnelles des élèves. Encore une fois, nous émettons l'hypothèse que la différenciation des pratiques et des attentes se fait en fonction du contexte de scolarisation, qui affecte également la manière dont les élèves sont influencés par ces facteurs.

4. Analyse des données recueillies

Pour le traitement de nos données, nous avons choisi d'effectuer une analyse thématique d'entretien. Ainsi, sur la base de notre cadre théorique et des grilles d'entretien, nous avons construit une grille d'analyse qui comporte une liste des thèmes à aborder et des éléments à prendre en compte pour chacun de ces thèmes. Par exemple, comme on peut le voir sur la grille d'analyse des entretiens enseignants (annexe 7, p.138), un des thèmes étudiés est la pratique éducative des enseignants. Pour ce thème, nous prendrons en compte les éléments, provenant des entretiens enseignants effectués, au sujet de la planification, la gestion de l'hétérogénéité, la priorité pendant l'enseignement, les pratiques évaluatives, la gestion des épreuves cantonales, l'adaptation de l'enseignement et des pratiques au public et/ou contexte scolaire, ainsi que les attentes des enseignants et leurs relations avec les élèves. Chaque thème de nos grilles d'analyses comporte donc plusieurs composantes tirées des données récoltées lors des entretiens et des conclusions de notre revue de la littérature. L'objectif de cette analyse est de faire ressortir les différences existantes entre les établissements REP et ceux hors-REP afin de répondre à nos hypothèses et à notre problématique : **quels sont les effets d'une scolarisation en REP sur les aspirations scolaires et professionnelles des élèves ?** Cette analyse a également pour objectif de montrer un lien entre la pratique des enseignants, le vécu des élèves (et plus spécifiquement la construction de leurs aspirations) et le contexte de scolarisation.

L'utilisation de cette méthode de recherche amène néanmoins quelques limites. Pour commencer, il est important de souligner que la technique des entretiens questionne la perception des interviewés au sujet d'une thématique, c'est-à-dire une vision subjective de la problématique abordée. Lors de cette recherche, la véracité des discours des interviewés n'a pas été vérifiée par la suite grâce à des documents officiels (tels que des bulletins de notes) ou par le questionnement d'une tierce personne (tel que le directeur ou les parents). De plus, au cours des entretiens, les interviewés peuvent

transmettre des pratiques et des valeurs qui sont socialement valorisables, mais qui diffèrent parfois de la réalité. En outre, cette méthode de recherche limite l'ampleur de notre échantillon, les résultats sont donc intrinsèquement liés aux caractéristiques des établissements interviewés qui ne représentent pas significativement toute la population concernée. En ce sens, le but de cette recherche n'est pas de dégager des tendances généralisables à tous les établissements REP et hors-REP, mais de comprendre s'il existe une différence dans les processus d'élaboration des aspirations et les paramètres qui les influencent entre les élèves REP et hors-REP de notre échantillon, à travers l'analyse des discours des élèves et de leurs enseignants.

CE QUE DISENT LES ENSEIGNANTS :

ANALYSE DES ENTRETIENS ENSEIGNANTS

Tout au long de notre cadre théorique, nous avons remarqué que l'impact des enseignants est important dans les processus d'élaboration des aspirations des élèves. Pour commencer, les enseignants construisent une image de la nature du public scolaire en se basant sur les stéréotypes concernant l'origine sociale et/ou ethnique des élèves, mais également leur famille, ou encore les habitants de leur quartier. Cette perception du public est un argument mobilisé par les acteurs éducatifs afin d'expliquer les inégalités de réussite et d'aspirations entre élèves. Selon la littérature scientifique, il s'agit là d'une des critiques apportées aux PEP, soit leur approche « misérabiliste/déficitarienne » de l'échec scolaire. Cette perception s'accroît par la ségrégation existante au sein des divers contextes de scolarisation. En effet, une composition homogène du public scolaire entraîne la multiplication et la généralisation des effets des caractéristiques individuelles partagées par la majorité du groupe élève. Ainsi, les enseignants tendent à avoir des attentes différentes envers les élèves et leur famille selon le contexte de scolarisation dans lequel ils se trouvent. Ces attentes différenciées ont un impact sur les apprentissages des élèves, mais également sur la construction de leurs projets d'avenir puisque les conseils, l'investissement et l'accompagnement de la part des enseignants diffèrent selon la perception qu'ils ont du public scolaire. En outre, cette perception affecte également les pratiques enseignantes. Ceci se traduit par un enseignement et des pratiques d'évaluation qui divergent, ainsi qu'une application différente des processus d'orientation selon le contexte de scolarisation. La relation étudiée dans notre cadre théorique entre niveau scolaire, orientations et aspirations montre qu'une différenciation des pratiques enseignantes entraîne une inégalité d'aspirations chez les élèves. Par conséquent, le but de cette analyse est de déceler un effet du contexte de scolarisation à travers une comparaison du discours des enseignants REP et ceux hors-REP quant à ces problématiques. Donc, dans un premier temps, nous nous intéresserons à la perception du public scolaire par les enseignants ainsi que les éléments pris en compte dans la construction de cette image. Ensuite, dans une seconde partie, nous analyserons le jugement porté par les enseignants en ce qui concerne les aspirations de leurs élèves ainsi que sur l'influence de leurs parents à ce propos. Pour terminer, la dernière partie sera consacrée à l'étude des pratiques enseignantes en ce qui concerne l'enseignement, l'évaluation et les processus d'orientation.

1. Perception de la nature du public scolaire et de leur famille

Dans cette première section, nous étudierons les processus de construction de l'image des élèves par les enseignants. Nous émettons l'hypothèse que la perception des enseignants se base sur les

caractéristiques individuelles des élèves et de leurs familles, mais également sur la réputation du quartier fréquenté et de ses habitants. Encouragée par les processus de ségrégation qui entraînent une homogénéisation de la composition du public scolaire, cette perception est ensuite généralisée aux élèves de l'école. Ainsi, les enseignants créent une vision du niveau scolaire des élèves sur la base du jugement porté à leurs groupes d'appartenance (catégorie sociale/ethnique, famille/habitants du quartier). Ce qui entraîne des attentes différentes selon la nature du public scolaire et donc selon le contexte de scolarisation.

1.1. Hors-REP, une perception très positive basée sur le capital culturel et économique des familles

Hors du REP, les enseignants partagent une vision d'un public issu de la classe moyenne voire aisée. Le niveau social des élèves est jugé en fonction de la variable « type de logement » et donc basé sur les habitations de leur quartier. Ainsi, selon les indicateurs de cette variable, soit la position géographique, l'état des infrastructures et la disposition de chambre individuelle pour chaque enfant, les enseignants déduisent que leurs élèves sont issus d'une catégorie sociale favorisée. Le facteur ethnique est également mobilisé pour juger du public scolaire. Les interviewés affirment que les élèves d'origine étrangère ne représentent qu'une petite minorité du public accueilli, il s'agit donc d'un phénomène « rare ». En outre, en plus de l'homogénéité sociale et ethnique de leur public scolaire, les enseignants s'accordent également sur le niveau académique des élèves, qu'ils qualifient de bon malgré l'existence d'une hétérogénéité propre aux capacités individuelles de chaque individu au sein des classes. Cette perception du niveau scolaire se base notamment sur la comparaison avec d'autres établissements.

En ce qui concerne les familles de leurs élèves, les interviewés les décrivent comme très présentes, impliquées et encadrantes. Ils ajoutent que les parents ont parfois « *un regard assez critique* » et des attentes élevées envers les enseignants. Malgré cela, ils soulignent que ces derniers restent respectueux de l'institution scolaire et reconnaissants du travail effectué. L'implication des parents est expliquée notamment à travers le suivi des devoirs et des documents à signer, qui engendrent une communication régulière. En outre, le capital économique des familles joue un rôle important dans la perception de cette implication. En effet, pour les enseignants, les activités dues à l'aisance financière des familles, telles que l'inscription à des activités extrascolaires, le changement d'école, ou encore le temps supplémentaire consacré aux enfants grâce à une activité professionnelle à temps partiel, sont jugées comme uniquement relatives à la volonté des parents, tandis que des données telles que la situation économique ne sont pas mobilisées. En outre, les effets positifs du capital culturel des familles, en lien avec leur origine ethnique (Suisse), sont également mis en avant par les interviewés. Une des enseignantes avoue même avoir été étonnée par la proportion de confédérés genevois dans sa classe. Elle met en lien cet étonnement avec sa pratique antérieure dans des

établissements REP, où dans sa classe elle avait maximum deux élèves devenus Genevois par naturalisation. Elle souligne que même si actuellement certains de ses élèves sont étrangers, ils viennent de pays différents de ceux de ses anciens élèves de REP, ce qui sous-entend une sorte de hiérarchie entre origines ethniques plus ou moins proche de la culture scolaire : « *c'est vrai que ceux qui sont étrangers, ça va être par exemple une Australienne ... enfin, j'ai pas la population que j'avais dans les autres écoles où j'étais avant.* » (E2HR, Rousseau, Carine). Ainsi, les familles majoritaires sont décrites de la manière suivante :

C'est des gens, qui pour la plupart, ont déjà fait leur parcours scolaire en Suisse, donc sont habitués à comment fonctionne l'école. La plupart des enfants sont de langue maternelle française, ce que j'avais pas non plus auparavant. Donc, je pense que tout ça fait que les familles sont bien sur la même longueur d'onde que l'école. Et puis ils connaissent implicitement le fonctionnement, les attentes de l'école et du coup, ça facilite les choses aussi pour les enfants. (E2HR, Rousseau, Carine).

Par conséquent, l'origine genevoise des parents est liée à une meilleure compréhension des normes et règles scolaires, et même celles qui sont implicites. Donc, le fait que ces familles partagent la même culture que celle de l'école est un élément favorable à une meilleure scolarité pour les enfants, et « *facilite la communication* » avec les parents. Les interviewés ajoutent que, grâce à cette compréhension des attentes de l'institution scolaire, les familles simplifient l'exercice de leur travail d'enseignants. Toutefois, dans ce milieu hors-REP, les familles d'origine étrangère ne sont pas considérées comme problématiques. En effet, une enseignante souligne qu'étrangement, les difficultés scolaires ne sont pas forcément en lien avec l'origine ethnique des élèves : « *fin c'est bizarre c'est pas le niveau ethnique qui va changer la différence.* » (E1HR, Locke, Monique). De même, un autre enseignant indique avoir une famille originaire du Kosovo, situation qui n'est pas problématique puisque l'élève concernée ne présente aucune difficulté scolaire, de plus sa famille est « *intégrée et suit les règles* » (E2HR, Rousseau, Bruno). L'hétérogénéité ethnique peut néanmoins entraîner des situations particulières qui exigent l'intervention des enseignants dans les pratiques éducatives des familles. En effet, se dégagent certains stéréotypes à travers le discours des interviewés, en voici une illustration : « *Les clichés par exemple que les Portugais sont des enfants vraiment très bien éduqués, où les parents ils leurs enseignent vraiment le respect, le respect de l'enseignante, le respect du travail* » (E1HR, Locke, Monique). Dès lors, l'adéquation des familles avec les normes et les valeurs de l'école est considérée comme un élément essentiel au bon déroulement de la scolarité des élèves. Donc pour les interviewés, en majorité les parents issus de pays étrangers inculquent à leurs enfants le respect de l'institution scolaire et de ses acteurs. D'autres ont des pratiques qui peuvent affecter négativement la scolarité des élèves, dès lors les enseignants interviennent pour le bien-être de l'enfant. Pour les enseignants, avoir une origine étrangère est aussi lié au fait d'avoir un parcours de vie complexe pour les élèves et avoir grandi dans un « *environnement d'adulte* », éléments pris en compte lors des relations avec ces derniers et leur famille. En conclusion, les parents sont donc considérés comme partenaires dans l'éducation de leurs enfants. Même si leur rôle diffère de celui des enseignants, celui-ci reste tout de même lié

puisque le rôle des enseignants est de « *valoriser aussi le travail des parents* » car « *c'est aussi grâce à eux que moi je peux enseigner, c'est grâce à eux qu'il y a une bonne ambiance de classe, que les élèves ont un certain respect aussi, de l'école de l'institution, de ce que je représente.* » (E1HR, Locke, Michel).

Au final, ressort une image très positive du quartier qui se base sur la perception qu'ont les enseignants du niveau social et économique des habitants et des familles, ainsi que le climat que cela engendre, c'est-à-dire un lieu de vie où règnent tranquillité et sécurité. Cette perception entraîne une vision positive de l'école fréquentée : « *une image d'établissement très tranquille et puis assez recherchée. Parce que dans un quartier calme et justement protégé et où il y a très peu de violence* » (E2HR, Rousseau, Bruno). Donc, les enseignants décrivent leur établissement comme une école où règne une bonne ambiance et dont les conditions d'enseignement sont favorables. Tout cela est « *lié à l'éducation qu'il y a dans les familles* » (E2HR, Rousseau, Carine). En ce qui concerne l'impact de l'accueil des élèves d'origine étrangère, c'est la quantité d'élèves migrants qui peut affecter l'image de l'école : si elle est trop grande et soudaine, cela pourrait engendrer un sentiment de crainte chez les parents, tandis que le fait qu'il s'agisse d'une petite minorité n'est pas menaçant, au contraire cela est un plus pour les élèves qui sont ainsi confrontés à de la mixité au sein de l'établissement.

1.2. En REP, une vision d'élèves en difficultés avec des familles éloignées de l'école et un quartier difficile

En REP aussi la perception du public scolaire par les enseignants converge en un même sens. En effet, déjà concernant le niveau social du public, ils nous rappellent tous qu'il s'agit d'un niveau généralement bas et plutôt homogène. Ce niveau social est défini, soit encore une fois en fonction de la position géographique ou bien par le type de logement, mais également par la profession des parents. Ensuite, plusieurs enseignants associent ce bas niveau social avec un manque de culture générale chez les enfants. Ce déficit est associé au milieu social d'origine des élèves mais également à un manque de pratique de la langue et d'activités culturelles au sein des familles. La disponibilité d'une aide pour les devoirs à la maison est également remise en question dans ces milieux. Les enseignants expriment donc explicitement, ou parfois plus implicitement que ce manque de culture générale engendre des difficultés au niveau scolaire, et ce surtout en français. Un deuxième facteur lié aux difficultés de français est l'origine ethnique, et donc la langue parlée à la maison. Tous les enseignants nous ont fait part de la diversité ethnique présente au sein de l'établissement. Ils associent l'hétérogénéité ethnique, due à l'origine migrante des familles des élèves, aux problématiques d'apprentissage de français, celle du vocabulaire des élèves, mais aussi celle liée à la communication avec les parents. On remarque ici l'importance de l'origine sociale et

ethnique dans les explications des enseignants à propos des difficultés scolaires des élèves. Plus généralement, les interviewés jugent le niveau académique des élèves de leur école comme plutôt mauvais, mais avec une grande hétérogénéité au sein des classes. Les justifications quant à ce niveau sont diverses. En effet, les enseignants peuvent soit se baser sur les résultats aux épreuves cantonales, soit sur les problèmes liés aux capacités d'apprentissage du type dyslexie, ou encore sur la variation des rythmes de travail et d'apprentissage des élèves. Selon les interviewés, entrent également en jeu des facteurs ethniques ou motivationnels, c'est-à-dire l'année d'arrivée de l'élève en Suisse mais également l'implication de l'élève dans le travail.

En ce qui concerne les familles des élèves, les enseignants indiquent qu'il n'existe pas vraiment de « famille type » et décrivent un public d'une grande hétérogénéité. Pour cela ils mobilisent différents paramètres, tels que la langue parlée, leur statut professionnel (travailleur à temps plein/temps partiel, chômeur), ou bien leur situation maritale. Le contenu de leur description et donc leur perception peuvent être très différents. Certains partagent une vision de parents très travailleurs qui cumulent parfois plusieurs emplois mais qui restent impliqués dans la scolarité de leurs enfants sans « *s'attarder forcément sur la faute d'orthographe [...] faite au tableau noir* » (E4R, Freire, David). Tandis que d'autres amènent un discours plus contrasté en affirmant qu'il existe également l'autre extrême où les deux parents n'exercent aucune activité professionnelle. Pour les interviewés les deux situations sont néfastes pour la scolarité des élèves. A propos de l'hétérogénéité des familles, les enseignants affirment qu'elle est très grande au sein de leur établissement, une interviewé ajoute même avoir « *95% de familles étrangères* » (E5R, Dewey, Nathalie). Donc l'image d'une école multiethnique est mobilisée par tous les interviewés. Ceci engendre plus ou moins de difficultés selon les enseignants. Plusieurs contournent facilement cet obstacle en communiquant dans une autre langue qu'ils maîtrisent (*e.g.*, espagnol), ou bien en faisant appel à un traducteur ou à un membre de la famille maîtrisant le français afin de faciliter la communication. Pour d'autres, il s'agit plus d'un problème puisqu'ils utilisent l'expression la « *barrière de la langue* » (E3R, Mont-Sori, Sylvie), et affirment que beaucoup de parents n'ont pas fait l'effort d'apprendre le français alors qu'ils sont en Suisse depuis déjà plusieurs années. Selon les interviewés, les origines ethniques des familles ne sont pas uniquement problématiques au niveau de la compatibilité avec la langue, mais également liées aux différences de normes éducatives entre les familles d'origine étrangère et l'école. Concrètement, un enseignant nous donne l'exemple des signatures et avoue ne pas vraiment connaître l'origine du problème du suivi des signatures, mais émet l'hypothèse que cela est en lien avec l'origine des parents.

En outre, les caractéristiques de ces familles affectent les relations famille-école puisque les interviewés avouent que l'origine migrante des familles influence leur « *manière d'agir et de communiquer* » (E4R, Freire, David) avec eux. Pour commencer, certains enseignants avouent avoir

un problème d'absentéisme de la part des parents lors des réunions collectives, mais restent compréhensifs puisqu'ils affirment : « *quand on est étranger on ne veut pas se faire montrer du doigt, donc des fois on se cache un tout petit peu et puis voilà. On évite ce genre de chose.* » (E4R, Freire, David). Ensuite, la perception des enseignants à propos des attentes et des capacités des parents influence le contenu de leurs discours : « *Evidemment je ne peux pas leur parler de planification, de régulation, de ce genre de choses parce que ça leur parle absolument pas.* » (E4R, Freire, David). Les interviewés indiquent que d'autres données sont prises en compte pour l'adaptation du discours aux familles. Par exemple, les enseignants se rendent plus flexibles, puisqu'ils avouent compatir au rythme de travail soutenu des parents, cet effort est d'autant plus justifiable quand les parents s'investissent dans la scolarité de leurs enfants. Outre le fait de simplifier leurs discours en fonction de la maîtrise de la langue des familles, quelques interviewés prennent également en compte la dimension psychique de la relation, et adaptent leurs discours aux personnes « sensibles », en développant plus les points positifs de la situation de leur enfant. Cet aspect plus psychique de la relation est expliqué par la singularité des situations relatives à ce contexte de scolarisation. Ainsi, les attentes des enseignants envers les parents divergent selon les familles. En ce qui concerne le partenariat école-famille, les enseignants sont assez pessimistes et avouent : « *Il faut pas se leurrer c'est vrai que en REP, en tout cas ici, c'est difficile d'investir les parents, dans les fêtes d'école, dans des choses comme ça.* » (E5R, Dewey, Elodie). Une interviewée l'explique de la manière suivante :

Je pense que dans ce quartier, ils voudraient que l'école s'occupe d'elle-même. Ce n'est pas un quartier dont les parents dans la majorité s'inquiètent beaucoup de la scolarité des enfants. Parfois on a vraiment l'impression que l'école est ici pour occuper l'enfant, pour que les parents puissent travailler. Oui il y a des parents qui suivent les enfants au moins dans l'apprentissage, qui vérifient que tout soit fait, on sent un dialogue d'une personne intéressée. Mais ici on est dans un quartier où la majorité des parents, laisse faire l'école, fait confiance à l'école, mais laisse faire l'école en disant que les devoirs, le travail scolaire c'est le problème de la maitresse et de l'enfant, mais pas des parents. (E5R, Dewey, Nathalie).

Ainsi, cette enseignante remet en question le rapport à l'école des parents qui souhaitent que l'école s'occupe à elle seule de la scolarité de leurs enfants. Elle conclut qu'elle ne se préoccupe pas des familles puisque : « *Je considère que c'est surtout une histoire entre les enfants et moi ici.* » (E5R, Dewey, Nathalie). D'autres enseignants ne partagent pas cette vision de parents passifs puisqu'ils les considèrent comme très soucieux de la scolarité de leurs enfants, mais parfois pas de la bonne manière. En effet, ils décrivent une partie des parents comme trop laxiste, et l'autre partie comme trop exigeante envers leurs enfants. Généralement les partenariats décrits par les enseignants se résument à la mise en place d'aides complémentaires telles que le répétiteur, ou à la transmission des notes, du planning de la semaine et des remarques concernant le comportement des élèves. Les parents ne sont donc pas considérés comme des collaborateurs dans l'éducation de leur enfant, une simple communication de ce qui se passe en classe suffit à la relation parents-enseignants. Parfois les interviewés vont encore plus loin et mettent en doute l'implication des parents dans l'éducation

de leurs enfants, qu'ils décrivent comme délaissés et rencontrant des difficultés à s'autogérer. Dans ces cas, quelques enseignants entrent dans une dimension plus psychologique. Alors, l'enseignant dépasse son rôle d'enseignement et s'immisce dans les problématiques de la famille. Après avoir cerné le problème, souvent d'ordre psychologique, il fait intervenir d'autres personnes, telles que l'éducateur et le psychologue. Outre l'élève, il se donne le rôle d'aider également les parents puisque : « *si les enfants habitent là c'est que forcément les parents sont dans un milieu défavorisé et donc ils ont besoin d'aide* » (E3R, Mont-Sori, Sylvie). Donc, la catégorie sociale et économique des parents justifie l'intervention des enseignants au sein des problématiques familiales des élèves. Cette attitude des enseignants est légitimée et appréciée par certaines familles. Tandis que d'autres remettent en question la justice de l'évaluation des enseignants. Les interviewés font part de certains parents qui remettent en question la fiabilité du diagnostic des enseignants, puisqu'au sein des environnements qui appartiennent à leur culture (e.g., chez eux, pendant les devoirs ou à l'école portugaise) leur enfant ne rencontre pas de difficultés scolaires. Pour finir, plusieurs enseignants affirment que c'est la spécificité de ce public, soit son hétérogénéité, qui les a poussés à enseigner en REP, et ce malgré les difficultés que cela peut engendrer. Pour certains, cela est dû à leur sensibilité face à ce public, étant eux-mêmes issus d'une famille de migrants. D'autres affirment préférer cette situation à celle de parents trop impliqués, qui iront jusqu'à critiquer leurs pratiques enseignantes comme c'est le cas, selon tous les enseignants REP, dans les écoles hors-REP.

Lorsque nous questionnons les enseignants à propos de leur vision du quartier, ils avouent avoir eu écho d'une mauvaise réputation. Cette dernière se base sur l'image d'habitants violents et problématiques, mais aussi sur l'aspect dégradé des infrastructures. Image que les enseignants trouvent illégitime. De plus, ils dénoncent une ségrégation au niveau des habitants des quartiers, souvent divisés en deux zones. Une première décrite comme « *toute cette zone un peu de villas, donc cette zone aisée* », et dans la deuxième « *on traverse la route et y a une partie qui est déjà plus défavorisée, puis même les bâtiments sont différents. Donc je trouve assez hétérogène, puis du coup ils sont un peu confinés par zone finalement* » (E3R, Mont-Sori, Sylvie). Une interviewée déplore ainsi un manque de mixité sociale au sein des zones d'habitation malgré l'hétérogénéité du quartier : « *Au lieu d'être tous mélangé j'ai l'impression qu'ils sont un petit peu, on les met tous au même endroit finalement les gens* » (E3R, Mont-Sori, Sylvie). Tandis que pour une autre cela est justifiable par la carte scolaire puisque « *L'attribution de la place dans une école primaire est en fonction de l'adresse.* » (E5R, Dewey, Nathalie). La mauvaise réputation du quartier ou encore l'entrée dans le REP affecte également l'image de l'école. Pour les interviewés cette image n'est pas légitime puisque le travail et la cohésion des acteurs éducatifs (enseignants, directeurs et éducateurs) permet un bon climat au sein de l'école, mais aussi de bonnes relations entre élèves et avec les familles. Cependant, ils avouent que « *C'est malgré tout effectivement représentatif d'une certaine réalité au niveau social et culturel. C'est vrai que c'est pas un quartier aisé donc ça ressort*

quand même en classe, dans les relations, surtout dans les connaissances aussi des élèves. » (E5R, Dewey, Elodie).

En conclusion, dans cette partie nous avons pu constater de l'importance des caractéristiques du type origine sociale, ethnique, capital économique et quartier habité dans la perception, qu'ont les enseignants, des élèves et de leur famille. Ainsi, hors du REP, les élèves sont considérés d'un bon niveau scolaire et ce particulièrement en comparaison avec les autres écoles, notamment les REP. En parallèle, les interviewés avouent qu'ils sont issus d'une catégorie sociale moyenne voire aisée, et sont majoritairement d'origine suisse. Tous ces éléments permettent une bonne compréhension des attentes même implicites de l'école par les parents, mais également un partage des normes et des valeurs de l'institution scolaire. Ce qui est considéré comme un levier favorable au bon déroulement de la scolarité des élèves et comme facilitateur du travail des enseignants. Les parents sont ainsi considérés comme collaborateurs, voire pour certains le rôle de l'enseignant est de valoriser le travail d'éducation des parents. Education parentale grâce à laquelle l'ambiance de l'école est calme et offre des conditions favorables à l'enseignement. Les rares cas d'élèves migrants entraînent quelques problèmes d'adéquation avec l'école, mais très vite, les enseignants qui se donnent le rôle de venir en aide à ces familles, interviennent dans les pratiques d'éducation des parents qui peuvent causer du tort à la scolarité de leurs enfants. En REP, les enseignants s'accordent sur une image des élèves d'un mauvais niveau scolaire. Ceci est mis en relation avec l'origine sociale et migratoire des familles qui entraînent des problèmes d'accompagnement de la scolarité de leurs enfants, mais également des difficultés scolaires à cause d'un manque de pratique de la langue et d'un déficit de culture générale. Les enseignants adaptent alors leurs discours au niveau perçu des parents, et restent très général dans les informations communiquées. De même, ils ne considèrent pas les parents comme collaborateurs puisque pour eux, ces derniers ne souhaitent pas ou ne savent pas comment s'investir dans la scolarité de leurs enfants. Au contraire, pour les interviewés, les familles issues de ces quartiers sont dans des situations problématiques et ont besoin de l'aide des enseignants. Enseignants qui se trouvent alors légitimes de s'immiscer dans les problématiques familiales souvent d'ordre psychologique. Tous ces éléments affectent négativement la réputation de l'école et ce malgré le travail et la cohésion des acteurs éducatifs qui permettent une bonne ambiance et un bon climat au sein de l'établissement. Par conséquent, on retrouve ici l'approche déficitariste décrite dans notre cadre théorique. Les enseignants expliquent les difficultés scolaires des élèves uniquement par un déficit issu de leur environnement social, économique et familial sans aucune remise en question du rôle de l'institution scolaire. Pire encore, cette perception pousse les enseignants à avoir des attentes différentes selon la provenance des

familles et le contexte de scolarisation. Ce qui affecte, comme nous allons le voir dans la partie suivante, les aspirations des élèves.

2. Jugement des enseignants au sujet des ambitions de leurs élèves

Comme nous avons vu précédemment, la nature du public scolaire engendre des attentes différentes des enseignants envers les élèves et leur famille. Notre hypothèse est que ces attentes diffèrent également au niveau des aspirations. Pour cela, nous étudierons l'image qu'ont les enseignants des aspirations de leurs élèves, la manière dont ils les accompagnent à ce sujet et leur perception de l'influence des parents quant à ces questions.

2.1. Hors-REP, de hautes ambitions réalistes liées au niveau scolaire des élèves et à l'investissement des parents

Hors du REP, les enseignants déclarent avoir déjà discuté des projets d'avenir de leurs élèves, notamment dans le cadre de la visite de la *Cité des métiers*. Ainsi, ils séparent les élèves en deux groupes selon la nature de leurs ambitions. Les premiers sont qualifiés de « *très déterminés* ». Ils ont donc une idée très précise du métier qu'ils veulent exercer et des voies qu'ils doivent suivre pour cela. Ces élèves sont surtout ceux qui iront en R3, au collège et à l'université. Les métiers donnés en exemple sont plutôt ambitieux : vétérinaire, chirurgien ou dentiste. Sont mis dans le deuxième groupe, les élèves qui n'ont aucune idée au sujet de leurs aspirations, et qui n'ont « *pas encore très bien compris ce qui les attend après le cycle, c'est-à-dire un apprentissage ou encore une école, ou encore le collège voilà.* » (E1HR, Locke, Monique). Les interviewés avouent trouver cela « *normal* » au vu de leur âge. En ce qui concerne les élèves du premier groupe, les aspirations des élèves sont généralement jugées comme réalistes. Malgré quelques rares exceptions d'élève qui ont du mal à cerner leurs limites, certaines ambitions sont jugées comme originales sans qu'elles soient irréalistes. Les chances de réussite des élèves sont expliquées par leur bon niveau scolaire : « *la plupart ont de bons résultats, donc je vais dire que pour la plupart toutes les portes sont encore assez ouvertes.* » (E2HR, Rousseau, Carine). En plus du réalisme des ambitions, les hautes aspirations des élèves sont également mises en relation avec leurs résultats scolaires :

Je crois qu'ils sont à un âge où ils comprennent qu'il faut passer par de bons résultats scolaires, suivant ce qu'on a envie de faire. Puis c'est un début d'orientation. C'est difficile, mais souvent les élèves ambitieux sont des élèves qui ont de bons résultats. (E2HR, Rousseau, Bruno).

Ainsi, selon les enseignants plus l'élève est bon à l'école et plus il sera ambitieux et plus il aura des chances de réaliser ses projets. Ces hautes ambitions sont également liées à la nature du public scolaire. En effet, comme il s'agit d'un quartier et d'une école dont une grande majorité d'élèves se retrouve en R3, tous ses élèves ambitionnent d'atteindre ce regroupement. Par cette dynamique de groupe, le fait de ne pas aller en R3 est mal vécu par les élèves. En effet, puisque la majorité des 8P de l'école seront orientés en R3, il s'agit de la norme du groupe, ainsi ne pas y aller revient à être

différent du groupe majoritaire. Cependant, malgré le réalisme de leurs ambitions, les interviewés émettent l'hypothèse que les élèves restent, durant leur 8P, assez enfantins, c'est-à-dire se complaisent dans leur rôle d'élève de primaire et ne se précipitent pas pour leur entrée au cycle, soit à l'adolescence.

En ce qui concerne leur intervention auprès des élèves, les enseignants déclarent les informer des différents regroupements possibles. De plus, ils tentent de les autonomiser en les impliquant dans les processus d'orientation en leur faisant calculer par eux-mêmes leurs moyennes, ainsi qu'en les informant des variables à tenir en compte : accumulation des trois trimestres, coefficient des épreuves cantonales... En parallèle, ils essaient de les déstresser car souvent les élèves sont « *très soucieux* » au sujet de ces questions d'orientation. Ainsi, lorsqu'une orientation en R2 est préconisée, les enseignants se doivent d'intervenir en faisant ressortir, auprès de l'élève, le positif d'un passage en R2. Ils affirment alors qu'au vu du niveau élevé de la classe, le passage en R2 permettrait à ces élèves de changer de position, et de passer du moins bon à l'un des meilleurs de la classe. En outre, ils mettent en lien les savoirs scolaires enseignés avec leur utilité dans certaines professions afin de leur donner des idées précises pour leur futur emploi. En ce sens, ils illustrent souvent les différentes voies possibles à travers l'explicitation de leur propre parcours, tout en valorisant toutes les filières. Cependant, les enseignants se considèrent comme illégitimes pour juger des projets d'avenir de leurs élèves. En effet, les enseignants confessent ne pas pouvoir venir en aide aux élèves en ce qui concerne leur orientation, car eux-mêmes ne maîtrisent pas complètement les différentes possibilités. De plus, conseiller directement les élèves à propos de leurs projets s'avère être une tâche « difficile » au vu de la variabilité du système scolaire genevois : « *je trouve que c'est devenu tellement complexe, le après cycle, que franchement même moi y a des trucs je comprends plus tout à fait, comment ça fonctionne, et quels débouchés ça permet d'avoir.* » (E2HR, Rousseau, Carine). Pour finir, les interviewés affirment avoir une vision sereine de l'avenir de leur élèves, car ces derniers sont autonomes et débrouillards. De plus, ils sont accompagnés par des parents investis et qui ont du « *bon sens* », car même si certains n'ont pas fait de longues études, ils se retrouvent aujourd'hui dans de bonnes situations. En effet, les interviewés pensent que les élèves pourront s'en sortir car ils disposent « *de bonnes ressources* ». Par ce terme, ils peuvent désigner leur capital culturel et social, mais aussi les compétences scolaires des élèves. Cependant, ils partagent quelques inquiétudes concernant l'instabilité et la dureté du marché du travail dont les exigences de qualifications ne cessent d'augmenter. Les enseignants poussent donc leurs élèves « *à poursuivre en tout cas leur scolarité le plus loin possible.* » (E2HR, Rousseau, Bruno). Et souhaitent surtout pour ces derniers de trouver un emploi dans lequel ils puissent s'épanouir. Pour cela, leur conseil principal est de bien cibler leurs centres d'intérêt et de tester plusieurs voies, afin de trouver celle qui leur correspond au mieux.

Les enseignants affirment que le réalisme des ambitions des élèves est également en lien avec leur entourage familial. En effet, pour certains les parents exercent une influence sur leurs enfants : « *Alors souvent, c'est quand même lié à quelqu'un de la famille, ou bien aussi une représentation d'un métier, la représentation véhiculée par les médias aussi des fois* » (E1HR, Locke, Michel). Ainsi, l'influence des parents se traduirait par une sorte de reproduction, puisque l'orientation de l'élève serait en lien avec le parcours scolaire de leurs parents : « *il me semble un pourcentage élevé de collégiens issus de famille, dont les parents eux-mêmes sont allés au collège.* » (E1HR, Locke, Michel). Pour d'autres, les parents n'ont pas une grande influence sur les ambitions de leurs enfants, cela est lié avec au jeune âge des élèves qui à ce stade ne prennent pas encore en compte les désirs de leur famille. Cependant, ils sont en adéquation avec ces derniers puisque les parents « *se retrouvent dans leurs enfants* » et partagent la volonté « *que l'enfant il fasse quelque chose qu'il aime.* » (E1HR, Locke, Monique).

2.2. En REP, des ambitions réalistes mais négativement influencées par l'environnement social et familial des élèves

En REP aussi, la *Cité des métiers* a été l'occasion de discuter des aspirations des élèves. A ce sujet, les enseignants déclarent que les projets des élèves sont plutôt réalistes et en adéquation avec leurs résultats scolaires. Par exemple : « *le garçon qui a déjà doublé et qui a malheureusement de mauvaises notes à l'école, il se voit pas dans une carrière de juriste, qui demande des années et des années d'études.* » (E5R, Dewey, Nathalie). Ainsi, ils ont pu s'apercevoir qu'une partie des élèves sont très au clair à ce sujet, et ont une idée précise du parcours qu'ils vont suivre. Tandis que d'autres sont encore assez utopistes et n'ont pas conscience des efforts à fournir pour la réalisation de leurs objectifs : « *Y en a qui se voient footballeur professionnel, riche à Miami et autre.* » (E4R, Freire, David). Une autre enseignante nous donne un exemple plutôt étonnant, puisqu'il s'agit du cas d'un élève en difficulté scolaire, et dont l'ambition est de devenir grutier. Soulignant qu'il s'agit tout de même d'un métier de chantier, elle affirme que cet objectif reste encore trop ambitieux pour cet élève qui n'a « *pas toujours forcément conscience des réalités du terrain* » (E5R, Dewey, Elodie). Au contraire, les enseignants avouent avoir remarqué que certaines ambitions sont inférieures au potentiel de l'élève. On peut mettre ici le cas d'un « *meilleur élève* » qui envisage de devenir professeur de gym, ou celui d'élèves très studieuses qui souhaitent s'orienter vers des métiers que l'enseignant qualifie de « *très simples, mais très humains aussi* » (E5R, Dewey, Nathalie). Les enseignants émettent l'hypothèse que les aspirations tournent autour « *soit des métiers qui sont vus un petit peu dans la société comme quelque chose de très bien, un petit peu le médecin, le scientifique, l'enseignant* » (E4R, Freire, David). Soit autour de métiers très médiatisés comme « *sur Youtube et compagnie : le Cristiano Ronaldo, le Messi et compagnie et puis voilà.* » (E4R, Freire, David). Les enseignants ajoutent constater que les élèves restent malgré tout

inconscients des enjeux de la 8P, car ils voient le cycle comme quelque chose de lointain qu'ils craignent, « *un peu comme l'école des grands qui s'agitent* » (E5R, Dewey, Nathalie). Donc ils se complaisent dans leur classe de primaire pour l'instant.

Pour les enseignants, il est normal que des élèves de cet âge, donc à 11-12 ans, ne soient pas au clair à propos de leur orientation, ils tiennent donc un discours critique face à ce système de regroupement :

Mais en même temps, je trouve que quand on arrive à onze douze ans, de regrouper des ... déjà comme ça et puis de demander déjà un choix, je trouve ça extrêmement dur pour des élèves. [...]. Donc je trouve extrêmement dur pour des élèves de 12 ans de, de leur dire mais plus tard tu veux faire quoi etc. (E4R, Freire, David).

En outre, pour ces interviewés, le fait de ne pas accéder au collège et faire de longues études n'est pas vu comme un échec. Au contraire, ils affirment faire la promotion des professions telles que celle d'électricien, car elle permet aux élèves pas très doués scolairement, de s'épanouir dans un métier qui leur offre un bon cadre de vie. En parallèle, ils avouent accorder de l'importance à donner des informations concrètes et précises sur l'orientation à suivre pour accéder à la profession visée, afin de préparer les élèves à la réalité du monde du travail, tout en leur permettant de continuer à nourrir leurs ambitions. En ce sens, ils utilisent également les liens entre les savoirs scolaires et leur utilité au sein des professions visées par les élèves afin de les motiver. Ils tentent de responsabiliser les élèves en leur conseillant d'anticiper les conséquences de leurs choix afin de faire les bons. En effet, outre l'aspect purement scolaire, ils essayent de transmettre d'autres valeurs nécessaires sur le marché du travail : « *L'attitude qu'on doit avoir, le respect qu'on doit avoir, le comportement qu'on doit avoir, la tenue qu'on peut avoir, voilà.* » (E4R, Freire, David). Ils tentent donc de développer leurs compétences professionnelles en se basant sur le respect de leur rôle d'élève, c'est-à-dire amener les papiers signés à temps et en bon état, être poli et souriant. Concernant les processus d'orientation, ils affirment que leurs élèves en ont une bonne maîtrise, puisqu'ils leur ont présenté en détail à plusieurs reprises. Une enseignante ajoute que : « *Oui ils ont tous envie d'aller en regroupement 3, et ils ont tous compris que c'était le bon regroupement.* » (E3R, Mont-Sori, Sylvie). Elle explique ensuite que justement de ce fait, ce regroupement en plus d'être le meilleur, est également le plus exigeant. Et qu'il est important de le faire comprendre aux élèves, mais aussi à leur famille que parfois, « *on est mieux en regroupement 2, et qu'on est plus à l'aise dans ce regroupement.* » (E3R, Mont-Sori, Sylvie). Les interviewés s'accordent à dire que si l'élève fait preuve de beaucoup « *d'efforts* », le cycle offre toujours la possibilité de changer de regroupement grâce aux passerelles. Dans ces cas plutôt délicats d'inadéquation entre les aspirations des élèves et leurs capacités, les enseignants tentent de « *faire prendre conscience* » aux élèves de la situation, tâche qu'ils jugent « *pas évidente* ». Leur objectif est donc de donner une image réaliste aux élèves, et non pas de les démotiver. Au contraire, ils soulignent que la 8P marque le début d'un long processus d'orientation et que les lacunes peuvent s'amenuiser dans le temps,

notamment pendant le cycle. Certains enseignants mettent ainsi en avant des traits de caractère des élèves, afin de donner une image positive et réaliste de ses capacités. Pour ce qui est de l'avenir des élèves, plusieurs enseignants affirment qu'une partie de leurs élèves actuellement en R3, s'orienteront finalement en R2. A l'opposé de ses collègues qui font des projections du regroupement futur des élèves sur la base de leurs notes du premier trimestre, une des enseignantes avoue être complètement contre cette pratique *« parce que ça serait leur mettre une étiquette et du coup j'ai peur qu'ils s'enferment là dedans. »* (E5R, Dewey, Nathalie). De plus, elle n'émet aucun commentaire sur les aspirations des élèves car : *« ils ont 11 ans, ils ont le droit d'avoir leurs rêves, certains se réaliseront et d'autre non. »* (E5R, Dewey, Nathalie). Pour ce qui est de l'avenir de leurs élèves, les enseignants sont optimistes pour certains qui ont les capacités d'accéder au collège. Tandis que d'autres ne feront sûrement pas de longues études. Ils déclarent également être soucieux des mauvais effets de l'adolescence et de l'influence des autres sur leur orientation.

En ce qui concerne l'influence des parents sur les projets des élèves, les enseignants affirment qu'ils peuvent être une aide concernant l'élaboration des projets d'avenir, mais que cela dépend du caractère de l'enfant et de sa volonté de satisfaire les attentes de ses parents, qui peuvent être motivantes pour l'élève, mais également lui donner une pression. Cette pression est jugée comme illégitime puisque *« les enfants ont leur dit « tu iras en R3 », mais les parents font rien pour les aider. »* (E5R, Dewey, Nathalie). Pour les enseignants, l'âge actuel des élèves est justement propice à une influence des désirs de leur famille. Celle-ci peut se traduire de deux manières différentes. Premièrement, ceux qui comme leurs parents souhaitent travailler dans la filière ouvrière, et donc sont soumis au phénomène de reproduction sociale : *« y en a plus justement qu'ils veulent suivre une filière ouvrière comme leurs parents euh... d'autres qui veulent partir dans un autre domaine »* (E5R, Dewey, Elodie). Deuxièmement, ceux qui se détachent du métier de leurs parents et souhaiteraient exercer un tout autre métier, qui sont donc animés par une volonté de mobilité sociale. Cette dernière est encouragée par les parents, issus de la classe ouvrière, et qui maintiennent de hautes ambitions pour leurs enfants, afin d'éviter à tout prix une reproduction sociale : *« Le papa qui a été maçon toute sa vie, il va pas dire à son fils « faut qu'il devienne maçon ». Nan il va dire toi il faut que tu travailles, [...] « il faut que tu sois à l'uni, faut que tu sois médecin ou avocat » et autre. »* (E4R, Freire, David). Ils admettent donc que la position sociale des parents est également un facteur d'influence sur l'orientation des élèves, mais restent optimistes puisque rien n'est imperméable concernant ces questions :

Oui ça c'est prouvé par les recherches, un fils d'ouvrier donnera un ouvrier, malheureusement y a ce modèle-là. Après ça peut, rien n'est écrit dans le marbre, parfois avec une bonne parole, bien placée, au bon moment, enfin ce que j'appelle la parole magique, on peut motiver un enfant pour aller voir ailleurs ce qu'il se passe. Mais en règle générale les enfants suivent l'exemple des parents. [...]. Oui, notamment l'enfant qui va doubler, enfin l'enfant qui a déjà doublé et qui devrait encore doubler, mais qui ne va pas le faire il a dit qu'il sera maçon comme son père. (E5R, Dewey, Nathalie).

En conclusion, on remarque bien une influence de la perception du public scolaire sur le jugement porté par les enseignants aux aspirations des élèves. Pour commencer, dans les deux types d'écoles les ambitions sont qualifiées de réalistes malgré une volonté des élèves à « préserver leur enfance » en profitant d'être en primaire. Mais pour ce qui est du reste, les discours des enseignants divergent selon le contexte de scolarisation et du capital culturel et économique des familles. En effet, les hautes ambitions des élèves hors-REP sont jugées comme légitimes au vu de leurs compétences scolaires. Cette légitimité se base également sur la composition académique du public scolaire, majoritairement destiné au regroupement 3 et donc à de longues études. Le rôle des enseignants est alors d'informer les élèves des regroupements, de les outiller afin qu'ils soient autonomes dans leur prise de décision, et de les déstresser quant aux enjeux de l'orientation. Ils s'avouent illégitimes de juger ou d'aller plus loin concernant cette thématique, à cause de leurs mauvaises connaissances à ce sujet. Ils n'ont cependant aucun doute concernant la réussite de leurs élèves, puisqu'ils disposent de bonnes ressources et sont accompagnés par des parents qui ont eux-mêmes réussi à accéder à de bons emplois. Parents dont les désirs et la catégorie professionnelle influencent les aspirations de leurs enfants. Les enseignants sont seulement inquiets au sujet de l'instabilité et de la dureté du marché du travail, dimension qui n'est pas contrôlable par l'environnement social ou familial des élèves. En REP, les ambitions des élèves sont également qualifiées de réalistes puisqu'elles correspondent à leur faible niveau académique. Les enseignants ont des faibles attentes envers leurs élèves. En effet, ils prévoient déjà qu'une partie d'entre eux s'orientent finalement dans une filière inférieure que celle actuellement prévue, puisque leur niveau scolaire va sûrement baisser au fil de l'année. De même, ils jugent plusieurs de leurs ambitions comme irréalistes, non pas à cause de leurs compétences scolaires, mais selon une inadéquation avec leur comportement et leur caractère. Cependant, ils s'étonnent que les ambitions de leurs meilleurs élèves soient basses et ne correspondent pas à leurs capacités. Pourtant dans leurs discours, ils font souvent la promotion des filières professionnelles auprès de leurs élèves. Ils accordent une importance particulière à informer les élèves de manière précise en ce qui concerne les exigences des filières et des métiers. Ils veulent que ces derniers aient une image réaliste de leur adéquation avec les aspirations visées. Ils se donnent aussi pour rôle de travailler en classe des compétences utiles au marché du travail, telles que le respect des consignes, la politesse et la ponctualité. En ce qui concerne les parents, les enseignants affirment qu'ils ont de hautes ambitions pour leurs enfants, animées par une volonté de mobilité sociale. Or, ces derniers imposent une pression illégitime aux élèves, puisqu'ils ne les accompagnent pas pour pouvoir accéder à ces ambitions. Les enseignants émettent donc une crainte pour l'avenir des élèves, en se basant sur les problématiques qu'ils pourront rencontrer à cause de l'adolescence ou bien à cause des mauvaises influences de leur entourage.

3. Différenciation des pratiques enseignantes selon le contexte de scolarisation

Nous en arrivons maintenant au questionnement des pratiques éducatives des enseignants. Notre objectif est ici de comprendre si l'exercice du métier d'enseignant se fait différemment selon les contextes de scolarisation et si cela est lié aux perceptions précédemment étudiées concernant les élèves et leur famille, ainsi que leur environnement social. Pour cela, nous avons interrogé les interviewés à propos de leur mode de planification, leur gestion de l'hétérogénéité, leur priorité pendant l'enseignement et leurs pratiques évaluatives. Notre questionnement s'est également porté sur leurs pratiques d'orientation et leur perception des processus qui y sont liés.

3.1. Une différenciation des pratiques éducatives et évaluatives selon le contexte de scolarisation

A travers l'étude des discours des interviewés, nous pouvons conclure que la planification des enseignants est très hétérogène et ce dans les deux types d'établissements. Ensuite, pour ce qui est de la gestion de l'hétérogénéité et de la pratique de la différenciation, les techniques utilisées par les interviewés restent semblables. Néanmoins, plusieurs enseignants REP montrent une importance particulière à ne pas stigmatiser les élèves repérés en difficulté. En effet, avec cette technique ils affirment être parfois surpris des compétences des élèves, qu'ils auraient jugés en difficultés. En outre, lorsque hors du REP, la différenciation ne s'effectue qu'au niveau de la quantité d'exercice et de la manière d'enseigner. En REP, quelques enseignants avouent devoir différencier également au niveau du contenu et ne pas enseigner tout le programme aux élèves les plus en difficultés, ainsi ils vont « *alléger le programme, peut-être renoncer à certaines notions avec eux [...] on va la laisser tomber on va rester sur l'essentiel* » (E5R, Dewey, Nathalie). Il s'agit là d'un point de discordance entre les enseignants des deux types d'écoles. En effet, les enseignants hors-REP sont très critiques à propos de cette pratique car pour eux, la différenciation doit se faire sur la manière dont l'enseignement est donné et non pas sur le contenu, qui doit rester commun à tous les élèves. En outre, ils sont plus nombreux en REP à expliquer faire également de la différenciation pour les meilleurs élèves, alors qu'hors du REP seul un enseignant en parle. Ce qui montre l'ampleur de l'hétérogénéité des élèves REP, qui peuvent présenter de larges écarts de niveaux. En comparaison des élèves hors du REP, qui garde tout de même une certaine homogénéité de niveaux.

En ce qui concerne la priorité pendant l'enseignement, en REP les interviewés convergent vers les mêmes attentes : la compréhension, la concentration, l'investissement, la communication et le respect des règles. En effet pour les interviewés, la priorité est la concentration puis l'implication des élèves dans l'activité, mais également leur compréhension des consignes, ce qui s'avère être une tâche difficile à accomplir dans ces classes. Ils apprécieraient aussi que les élèves puissent appliquer les savoirs appris dans différentes situations. Et surtout qu'ils s'expriment pendant l'enseignement ou les exercices lorsqu'ils ne comprennent pas. Ils partagent la croyance que tous les élèves peuvent réussir, à condition qu'ils s'investissent pendant la tâche, et qu'ils s'engagent dans l'apprentissage

en surmontant leur peur de ne pas y arriver. Un autre point essentiel durant l'enseignement est d'instaurer une « *bonne atmosphère* », et que les enfants comprennent ce qu'est leur rôle en tant qu'élève, c'est-à-dire que « *les enfants sachent tous qu'ils sont là pour travailler, pour progresser. Et puis que paradoxalement on a le temps, on doit faire les choses tranquillement, mais qu'en même temps il faut s'activer pour qu'on puisse aller au bout du travail que tout le monde s'investit pour ça* » (E5R, Dewey, Elodie). De plus, les interviewés accordent une grande importance à la communication entre l'enseignant et les élèves pendant l'enseignement. Cette dernière se base sur une compréhension mutuelle, et permet que les élèves suivent l'enseignant. Hors du REP, les enseignants attendent un peu plus des élèves, puisqu'au-delà des attentes du REP, ils ajoutent la dimension de plaisir, de maîtrise des différents niveaux de compréhension, et de participation. Effectivement, on découvre plusieurs niveaux d'attente à ce sujet. Au premier niveau, la priorité est de garder l'attention de tous les élèves et de les faire participer. Au second niveau, les enseignants vont un peu plus loin en souhaitant avoir des élèves actifs et participants, mais intègrent également la dimension de plaisir et de respect dans l'échange. Pour le troisième niveau, les attentes sont que les élèves puissent détecter leurs zones d'incompréhension de la leçon, afin que l'enseignant puisse intervenir immédiatement. Au quatrième niveau, où les attentes sont les plus élevées, les enseignants souhaitent un ciblage des difficultés de la part des élèves, mais aussi l'explication des raisons de l'incompréhension. De plus, ils attendent de leurs élèves non seulement un investissement dans l'activité, mais également une prise de conscience des différents degrés de compréhension.

Pour ce qui est de l'évaluation, la perception des buts de cette pratique par les enseignants ne diffère pas selon le type d'établissement. De même en ce qui concerne sa pratique, qui est régie par le cadre très strict de Plan d'étude Romand (PER), tant sur le contenu que sur la fréquence des évaluations. Néanmoins, on retrouve une pratique spécifique à l'école Locke qui consiste en l'attribution de points bonus, à travers la mise en place de petites récitations de calculs oraux ou de dictées, qui permettent aux élèves d'augmenter une de leurs notes au demi-point supérieur. Cette pratique est liée aux enjeux de l'orientation au cycle car elle permet de « rattraper » une mauvaise note, qui pourrait engendrer une orientation dans le regroupement inférieur. Néanmoins, les avis divergent quant à l'objectivité de la notation entre les enseignants des deux types d'écoles. Hors du REP, les enseignants de l'école Locke semblent plus souples, tandis qu'à l'école Rousseau les positions sont beaucoup plus catégoriques. À Locke, les enseignants avouent prendre en compte le niveau initial des élèves : « *on sait très bien quel candidat ouais, OK celui-là il aurait pu faire 3 points donc je lui mets que 2 parce qu'il aurait pu faire mieux. Pis mon petit dyslexique qui s'est appliqué, bah même si c'est pas tout à fait juste je vais lui mettre les 3 points.* » (E1HR, Locke, Monique). Dans le cas où toute la classe échoue dans un exercice, ils indiquent mettre en place une régulation qui augmenterait la note de tous. Donc leur évaluation se base sur les compétences de l'élève noté, mais

également sur la réussite moyenne de la classe. À l'école Rousseau, les enseignants sont beaucoup plus catégoriques et attachés à défendre l'objectivité de leur notation. Ils sont contre toute différenciation à ce niveau, car le but est d'évaluer la capacité des élèves à effectuer une tâche spécifique, et non pas noter l'évolution effectuée durant l'enseignement. Ils indiquent donc que leur notation est très « *objectivée* » et qu'ils tentent d'être le plus « *neutres* » possible. En ce sens, un enseignant affirme ne pas regarder le nom de la personne qu'il note. De même, ils avouent remettre en question leur enseignement lorsque toute la classe échoue sur un exercice, ils mettent alors en place une régulation, afin de s'assurer que le réapprentissage de la notion soit pris en compte. Mais une fois s'être assuré que tous les élèves ont assimilé la matière enseignée, « *ils sont notés exactement de la même manière, parce que sinon après on ne peut pas justement déterminer les élèves qui ont de la difficulté et ceux qui n'en ont pas.* » (E2HR, Rousseau, Bruno). En REP, les enseignants sont plutôt favorables à la prise en compte du niveau initial de l'élève et ainsi valorisent sa progression dans la note. En effet, majoritairement ils sont pour la valorisation de tout apprentissage et progression. Malgré un barème précis avec des seuils de réussite fixes écrits en début d'évaluation, l'évolution des élèves doit être prise en compte afin de récompenser leur progression et les encourager à continuer, puisque : « *c'est clair que pour un élève en difficulté, quand je vois que voilà, son raisonnement était déjà bon et qu'il essaye et puis... je vais plus facilement lui accorder un point* » (E4R, Freire, David). De plus, ils ajoutent que lorsque les élèves sont à un-demi-point du 4, il « *essaye de trouver un demi-point quelque part.* » (E4R, Freire, David).

À propos de la préparation aux épreuves cantonales, les pratiques diffèrent également selon le contexte de scolarisation. Hors-REP, certains enseignants affirment ne pas spécifiquement préparer les élèves, puisque « *si on travaille correctement tout au long de l'année, en général les élèves sont prêts.* » (E1HR, Locke, Michel). Cependant, ils avouent tout de même ajouter quelques questions tirées des évaluations cantonales dans leurs évaluations ou bien en donner en devoirs quelques semaines avant les épreuves, afin d'éviter que les élèves soient totalement étrangers à l'examen. Les autres enseignants insistent sur la dédramatisation et la relativisation de ces épreuves, puisqu'elles « *ne comptent que pour 1/3 de la dernière note du trimestre* » (E1HR, Locke, Monique). Pour cela, ils exercent leurs élèves avec d'anciennes épreuves cantonales durant toute l'année, afin de les habituer à la présentation et au degré de réflexion demandé. En REP, tous les enseignants utilisent des anciennes épreuves cantonales afin d'entraîner les élèves tout au long de l'année. Cela leur permet aussi de les familiariser aux conditions de passation, aux types de questions et à la présentation de ces épreuves. Tout cela dans l'objectif de « *désacraliser* » l'examen et d'éviter un « *bachotage* » durant les dernières semaines précédant l'examen. Les temps de correction sont également utilisés pour transmettre des stratégies de révisions, comme le repérage des lacunes et des leçons qu'ils doivent réviser.

Notre objectif étant de comprendre l'impact du contexte de scolarisation sur les pratiques éducatives, nous avons demandé aux enseignants de comparer leur pratique avec une pratique antérieure en REP, ou bien de se projeter dans un environnement REP, et de nous expliquer ainsi ce qui différencierait dans l'exercice de leur métier. Ainsi, hors du REP, certains enseignants se sentent capables de gérer des classes difficiles ou très hétérogènes grâce à leur expérience professionnelle. Néanmoins, ils ajoutent ne pas être sûrs d'avoir une image réaliste du travail que cela demande. À l'école Rousseau, Carine dont la majeure partie de sa carrière s'est déroulée en REP, indique que la différence principale consiste en la perte de temps « *des gestions administratives, de papiers à récupérer, de signatures à avoir. [...]. Ensuite, pour l'organisation du travail, c'est aussi plus facile.* » (E2HR, Rousseau, Carine). Carine ajoute que la nature du public constitue le facteur de changement le plus explicite par rapport à sa pratique en REP. Elle explique que le partage des mêmes normes et attentes entre enseignants, parents et élèves permet une meilleure organisation et gestion du travail en classe, ainsi qu'un gain de temps concernant toute la partie correspondance avec les familles. Concernant plus précisément son enseignement, elle indique que ses attentes sont restées les mêmes, particulièrement en ce qui concerne le vocabulaire, voir même elle était d'autant plus attentive en REP de faire des phrases bien construites pour pallier au manque de pratique de la langue chez les élèves allochtones. De plus, le programme scolaire étant le même partout, elle n'a pas dû s'adapter à son nouvel environnement (école hors-REP). Pour son collègue Bruno, outre la dimension linguistique, il mobilise aussi la notion de normes et règles partagées au sein de son établissement : « *Y a besoin d'apprendre à vivre ensemble, d'apprendre des habitudes, etc. Tout ça ici c'est pas le cas. Ils savent vivre ensemble, ils ont une notion des règles.* » (E2HR, Rousseau, Bruno). Par là il entend que dans les écoles hétérogènes, en plus de l'enseignement, il faut enseigner le vivre ensemble, ainsi que les normes scolaires aux élèves. Ensuite, il ajoute que ce ne sont pas les pratiques qui diffèrent, mais la perte de temps et d'énergie qu'entraînent l'organisation du travail et l'explication des consignes au sein des écoles avec un grand nombre d'élèves allochtones, et il ajoute : « *Moi je dirais que j'ai la vie facile par rapport à mes élèves parce qu'y a pas tout ce qu'il y a à mettre en place au niveau compréhension.* » (E2HR, Rousseau, Bruno). Ensuite, il ajoute qu'au regard de l'unicité du programme scolaire, le contenu de son enseignement en école REP restera la même. Néanmoins, il avoue qu'il ne se tiendrait uniquement qu'au minimum requis par l'institution afin de se rassurer face à ce public en difficulté. Ensuite, il souligne également l'importance qu'il accorderait au développement du vocabulaire de ses élèves. En REP, certains enseignants indiquent qu'ils ne donneront sûrement pas le même enseignement s'ils enseignaient au sein d'écoles hors-REP. Cette différence se traduit par le changement d'environnement (donc sortir du REP), qui leur permettrait d'être moins dans la répétition et d'avancer plus rapidement sur le programme.

En conclusion, cette partie démontre l'existence d'une différenciation des attentes des enseignants envers les élèves selon le contexte de scolarisation. En effet, les interviewés des deux types d'établissements ont l'impression qu'au sein des écoles REP, les enseignants sont soumis à une perte de temps due à la gestion administrative. Cette dernière est problématique puisque les parents issus de ces milieux ne partagent pas les normes et ne maîtrisent pas les attentes de l'institution scolaire. De même pour les élèves, à qui il faut ainsi enseigner le vivre ensemble. Ceci s'accompagne d'une perte de temps liée aux besoins de répétitions et d'explicitation des consignes du public REP, ce qui est dû à son mauvais niveau scolaire et une mauvaise maîtrise de la langue. Ces faibles attentes affectent les pratiques éducatives des enseignants. En effet, ces derniers se cantonnent uniquement au contenu du Plan d'Etude Romand, voir parfois sont obligés de réduire le contenu des enseignements donnés aux élèves à cause de leurs difficultés scolaires. En ce qui concerne les pratiques évaluatives, on remarque que celles des enseignants REP sont plus clémentes car elles valorisent également les efforts fournis et la progression des élèves. Le public REP est également soumis à un entraînement plus intensif au sujet des épreuves cantonales dans le but d'augmenter leurs chances de réussite. Cet entraînement s'accompagne d'un enseignement des techniques de révision pendant les temps de correction.

3.2. Une vision différente des processus d'orientation selon le contexte de scolarisation

Hors du REP, les enseignants affirment que l'orientation est rarement problématique puisque la majorité des élèves de leur classe s'orientent dans le regroupement 3. Ils évitent le regroupement 1 grâce à une collaboration avec les parents tout au long de l'année. En ce qui concerne la perception des enseignants au sujet des regroupements, ils nous expliquent que le regroupement 3 est le « *bon regroupement* », tandis que le 1 serait « *le mauvais niveau* ». R2 est considéré comme le regroupement le plus adapté aux élèves en difficulté puisque : « *les enfants sont moins en difficultés et mieux encadrés, parce que les effectifs sont plus légers.* » (E1HR, Locke, Michel). Plus précisément, le regroupement 1 est vu comme le regroupement qui accueille les élèves en difficulté scolaire, mais surtout ceux problématiques au niveau du comportement, soit « *la classe des cancre*s » (E1HR, Locke, Monique). Par conséquent, les enseignants affirment comprendre et partager l'inquiétude des parents en ce qui concerne leur enfant en difficulté scolaire, mais avec un bon comportement. En effet, ces derniers partagent la crainte que, par des processus d'influence au sein du R1, l'élève devienne « *un voyou* ». En ce qui concerne la pratique du redoublement, elle est considérée comme inutile avec les différents regroupements. Les interviewés avouent l'éviter au maximum, notamment à cause de l'âge des élèves pour lesquelles avec un an de plus, il est difficile de se retrouver dans la même école que des 1P. Ainsi, pour éviter que l'enfant soit trop âgé par rapport à ses camarades, il passera dans tous les cas en R1.

Les enseignants soulignent l'importance centrale des notes dans les processus d'orientation. En effet, ils qualifient le cycle « *d'intraitable* » à ce sujet, car tout peut se jouer à un dixième de point. Face à ces exigences, les interviewés adoptent deux postures très contradictoires. Les premiers sont très catégoriques par rapport aux notes et ne prennent aucune autre donnée en compte, telle que la progression ou le comportement. Les enseignants de cette catégorie ont déjà rencontré le cas d'une orientation en R2 pour un dixième de point : « *Non l'année dernière j'avais une élève qui était à 13,9 et faut 14 pour être en R3, elle est passée en R2.* » (E2HR, Rousseau, Carine). Ils affirment donc n'avoir aucune marge de manœuvre, « *à part si je trafiquais mes notes ce que je ne fais pas.* » (E2HR, Rousseau, Bruno). Les autres interviewés affirment quant à eux que les enseignants ont tout de même un pouvoir au niveau des processus d'orientation. En effet, un enseignant affirme avoir joué en faveur de l'orientation d'une élève à un dixième de point du regroupement 3. Pour ce cas, il avoue être intervenu en écrivant au directeur du cycle, mais également qu'il avait poussé le directeur de l'école primaire à faire de même, ce qui a permis à cette élève d'accéder en R3. Il ajoute : « *C'est quand même le cycle qui garde la main mise par rapport à la décision finale. [...]. J'ai été rassuré par rapport à la capacité du cycle à introduire de la flexibilité de la souplesse dans leur... la façon d'accueillir les élèves* » (E1HR, Locke, Michel). Ainsi, pour les enseignants de cette catégorie, le cycle reste le seul décideur, mais peut amener une certaine flexibilité pour certains élèves. Alors, leur rôle en tant qu'enseignant est de pouvoir « *bricoler* » les notes, afin que d'autres élèves ne se retrouvent pas dans une telle situation. Par conséquent, les interviewés avouent qu'ils doivent « *se méfier* », car ils détiennent tout de même une marge de manœuvre au niveau de l'évaluation. Cela se traduit par le fait de garder en tête que tel élève doit atteindre tel regroupement, et ainsi adapter la notation : « *se dire bon bah méfions nous, lui il faut qu'il ait son 4, parce que lui il faut qu'il aille dans ce regroupement-là.* » (E1HR, Locke, Monique). Mais également par le fait d'aménager des évaluations « *rattrapage* » afin d'augmenter les notes insuffisantes pour le regroupement visé : « *il aurait du faire une petite récite à toute la classe, hein, mais juste sachant qu'elle ça allait la remonter* » (E1HR, Locke, Monique). Bien sûr, ils attirent notre attention sur le fait qu'il ne s'agit pas seulement de modification de notes, mais que ces pratiques concernent les élèves qui s'investissent et évoluent dans leurs apprentissages. Ils justifient cette position, par l'injustice des évaluations et la passivité de l'institution, cette technique leur permettrait donc d'amenuiser les effets néfastes des notes. Donc, ces enseignants sont plutôt contre l'idée que seules les notes régissent l'orientation des élèves, et se veulent intervenant à ce niveau-là. Ils pensent que cette position est plutôt majoritaire chez les enseignants, malgré l'existence de certains plus « *procéduriers* » qu'ils accusent de ne pas vouloir « *s'investir dans ou de réfléchir à l'orientation* ».

En ce qui concerne l'intégration des parents dans les processus d'orientation, les enseignants déclarent tous les informer dès la première réunion à propos des possibilités d'orientation, ainsi que

des seuils à atteindre pour chacun des regroupements. Ils ajoutent également un commentaire sur le regroupement potentiel de l'élève à ce moment de l'année. Il s'agit donc d'une thématique centrale pendant les entretiens, puisque c'est une « *partie qui intéresse beaucoup les parents.* » (E2HR, Rousseau, Bruno). En outre, la transmission des évaluations et des bulletins permettent aux parents « *en faisant leurs calculs, [de savoir] comment serait orienté leur enfant si les choses restaient en l'état. Et puis c'est souvent à partir de là qu'ils essayent de réguler, qu'ils réagissent* » (E2HR, Rousseau, Bruno). Les parents ont donc un rôle à jouer à ce niveau-là, soit celui de la régulation qui se traduit par le suivi régulier des notes, ainsi que la mise en place d'un soutien adapté lorsque leur enfant reçoit une mauvaise note. Les interviewés avouent que certains parents sont très exigeants face à leurs enfants, et parfois même surestiment leurs capacités, ce qui engendre chez l'enfant une pression et de la panique. En effet, les familles souhaitent majoritairement que leurs enfants soient orientés en R3. Mais les enseignants indiquent que le devoir des parents serait de soutenir au maximum leurs enfants, et ce parfois au détriment de leurs propres attentes. Car, ils avouent que notre société est très compétitive et qu'il peut être difficile pour un parent d'avoir un enfant considéré en échec. Ils ajoutent ensuite avoir eu écho de parents furieux, dont les réactions deviennent violentes lorsqu'à la fin de l'année, ils apprennent que leur enfant est orienté au regroupement inférieur pour un dixième de point. Il conclut que les familles doivent délaissier cette image idéale d'enfant presque prodige, afin d'éviter de mettre la pression aux élèves, et ainsi « *relativiser le rôle de l'école* », car même dans des filières non élitistes, l'enfant peut réussir sa vie. Dans ces cas, ils expliquent aux parents, qui sont souvent de « *bons suisses* », que des orientations moins exigeantes peuvent être mieux adaptées à leurs enfants, et réussissent ainsi à négocier avec les familles. Cependant concernant les possibilités de recours des parents, les enseignants avouent qu'elles sont très limitées, puisque : « *C'est très clair dans le sens où les règles du jeu sont très bien définies.* » (E2HR, Rousseau, Carine). De plus, il s'agit de procédures longues et compliquées, qui reviennent à critiquer le travail des enseignants, puisque ce sont eux qui ont attribué les notes aux élèves. Au final, au sein des écoles hors-REP, parents et enseignants arrivent généralement à trouver un terrain d'entente à propos des questions d'orientations. Même si un interviewé confie que l'origine sociale des familles affecte ces relations puisque les parents n'ont pas tous le même pouvoir sur les processus d'orientation selon la catégorie socioprofessionnelle à laquelle ils appartiennent:

J'imagine que certains parents là on plus de pouvoir que d'autres. C'est à dire que si on a affaire à un père qui est dans la magistrature, haut placé ou ouais on se dit lui le père il va pas hésiter à commencer... ouais bref on sait très bien comment ça se passe. Euh j'imagine du coup que certains enfants seront favorisés plus que d'autres. (E1HR, Locke, Michel).

En REP, les enseignants avouent partager une vision assez similaire des regroupements. En effet, ils s'accordent à dire que R3 constitue le meilleur regroupement, mais également celui dont les attentes

et le rythme sont le plus élevés. Il est suivi du regroupement 2, où le nombre d'élèves et le rythme de travail seront réduits. Enfin, il y a le R1 destiné à ceux dont la moyenne est inférieure à 11.5, soit ceux qui ont des difficultés scolaires. Tous les interviewés expliquent aux parents et aux élèves durant la première réunion les processus d'orientation, et donc le système de regroupement et les seuils à atteindre. Ensuite, ils reprennent cela plus en détail durant les entretiens individuels en traitant de la question au cas par cas. Les enseignants sont tous d'accord sur le fait que les notes sont l'élément principal pris en compte pour l'orientation, mais que tout cela est également lié au comportement, puisque si un élève a de bonnes notes qui lui permettent d'accéder au cycle, mais dispose d'un comportement qui dérange la classe, cet enfant ne respectera pas la dimension sociale de son rôle d'élève. Ce qui pourra alors pousser les enseignants à l'orienter vers le spécialisé. Certains interviewés partagent un discours très cadré concernant les marges de manœuvre possibles pour les enseignants, puisque pour ces derniers seules les notes comptent. D'autres évoquent la possibilité d'utiliser les passerelles une fois au cycle, mais insistent sur le fait que cela dépend du travail fourni par les élèves. En outre, ils peuvent agir sur d'autres leviers qui permettent une meilleure orientation des élèves. En ce sens, ils avouent tenir des discours très axés sur le développement de la confiance en soi chez les élèves, afin d'améliorer leur estime de soi. Quelques enseignants déclarent être ouverts au fait de modifier légèrement les notes, afin de faire passer un élève au regroupement supérieur : *« si la question c'est est-ce qu'à 1/10^{ème} près on va tricher ou pas, oui, mais moi j'ai pas eu à le faire pour l'instant. »* (E5R, Dewey, Elodie). Cependant, ils indiquent que cette technique est limitée puisqu'il est très difficile de prévenir par avance le regroupement des élèves.

A propos de la question du redoublement la majorité des interviewés affirme avoir connaissance de cette pratique, qui en général n'est pas privilégiée par les enseignants en 8P. Cependant, plusieurs d'entre eux avouent y avoir eu recours pour le cas d'élèves n'ayant pas de retard scolaire afin qu'ils puissent par la suite accéder au cycle. Les enseignants ajoutent *« s'il est encore dans la tranche d'âge, il redoublera parce qu'il doit avoir au minimum 3 [...] s'il a déjà doublé dans sa scolarité, il passera quand même. »* (E5R, Dewey, Nathalie). Donc le redoublement dépend de l'âge et du retard scolaire de l'élève. En outre, il n'est pas négociable, puisqu'il est surtout régi par les notes. Ainsi, même si l'enfant s'investit et montre une implication dans son travail, il redoublera tout de même. Néanmoins, dans ces cas-là, les enseignants peuvent également préconiser une réorientation dans des écoles professionnalisées du type EFP ou dans le spécialisé. L'EFP est préconisé lorsque l'élève est considéré comme un bon candidat pour ce genre d'établissement. Pour cela, il doit remplir les conditions d'âge d'entrée, mais les enseignants se basent également sur leur perception de l'incompatibilité scolaire et de l'habileté manuelle de l'élève en question : *« je pense que moi je le verrai bien là-dedans cet enfant parce que s'il n'a pas l'intelligence scolaire, il a une intelligence dans les mains, et c'est quand même pas négligeable ça. »* (E5R, Dewey, Nathalie). Selon les

interviewés, il est fréquent que les enseignants préconisent une réorientation dans les établissements plus professionnels.

L'origine sociale et ethnique des parents influence également sur l'orientation de leurs enfants. En effet, les enseignants avouent se poser la question du redoublement surtout lorsque les parents de l'élève en question ne parlent pas du tout le français et n'ont aucune connaissance sur la procédure d'orientation : « *pour l'élève, en question c'est justement un papa qui parle pas français, alors que ça fait des années qui... enfin il n'avait même pas connaissance vraiment de la chose.* » (E5R, Dewey, Elodie). À travers cet exemple, on constate que l'implication des parents et leurs connaissances du système scolaire suisse peuvent être des données prises en compte pour l'orientation de leurs enfants. En parallèle, une enseignante souligne qu'il existe tout de même un lien entre le niveau social des élèves et leurs difficultés scolaires et donc leur orientation :

Je pense qu'y a des enfants qui peuvent être très en difficulté scolairement même s'ils viennent d'un milieu aisé, mais c'est quand même honnêtement je pense plutôt rare... Enfin voilà si des élèves se retrouvent dans ce genre de filière c'est quand même souvent qu'ils viennent de milieu ou... voilà y a pas cet intérêt pour l'école ou y a pas ou y a même... enfin cette image négative de l'école enfin. (E5R, Dewey, Elodie).

L'explication qu'elle apporte à ce lien entre milieu social et orientation, ne prend pas source dans les conditions économiques des parents, mais dans la perception, plutôt négative, que les familles peuvent avoir de l'école. Dans tous les cas, les parents sont tout de même intégrés dans les processus d'orientation. Déjà, lors des entretiens individuels, l'intégration des familles passe par les informations données au sujet de la question de l'orientation. Une simulation de regroupement est également effectuée concernant l'état actuel des notes de l'élève, cela permet de rassurer et soulager les parents, car cette pratique les aide « *à avoir une petite idée d'où ils en sont, ou d'où en sont les enfants et puis si y a encore des efforts à faire ou pas.* » (E3R, Mont-Sori, Sylvie). Donc, cette intégration passe aussi par l'identification des problèmes et le ciblage des apprentissages à revoir. Parfois, le recours à un répétiteur est également préconisé par l'enseignant. Ainsi, les parents sont également acteurs dans les processus d'orientation de leur enfant : « *Donc à ce moment-là c'est aussi à eux de faire les démarches.* » (E3R, Mont-Sori, Sylvie). Le pouvoir des familles reste tout de même limité, puisqu'ils ont une possibilité de recours, mais qui aboutit très peu : « *parce que le cycle a un pouvoir là-dessus qui est assez important.* » (E5R, Dewey, Nathalie). Cette rigidité est donc surtout instaurée par le cycle, qui détient le pouvoir de décision dans les questions d'orientation. Mais pour certains enseignants, il est tout à fait compréhensible que le cycle n'accepte pas la possibilité d'appel des parents, puisque cela introduirait un trop grand laxisme pour les familles et aboutira à une situation ingérable. Par conséquent, une fois l'orientation définie, les parents ne sont plus légitimes à intervenir. Les interviewés sont donc très catégoriques sur le fait que les parents n'ont aucun pouvoir sur les décisions d'orientation. En ce sens, ils donnent l'exemple d'élèves orientés au regroupement inférieur pour un dixième de point. Dans ces cas, les enseignants déclarent que « *les regroupements ne sont pas imperméables, donc l'élève pourrait*

passer d'un regroupement 2 à un regroupement 3 durant l'année au cycle » (E5R, Dewey, Nathalie). Les parents sont séparés en deux catégories : ceux qui n'ont même pas conscience des procédures, et ceux qui sont très ambitieux concernant cette question. Ainsi, pour certains interviewés les parents sont investis et intéressés par ces questions d'orientation, puisque c'est une thématique qui est omniprésente lors des entretiens individuels ou des réunions. Ils avouent que l'ambition de tous les parents est un passage au regroupement 3. Ils ajoutent avoir observé un phénomène assez particulier en 8P. Il s'agit du cas des élèves passés de justesse dans les degrés supérieurs et dont les parents, arrivés en 8P, souhaitent que leur enfant accède au regroupement 3. Il remarque donc une élévation des ambitions chez les parents, ce qui met une pression presque intolérable pour les élèves. Il ajoute que souvent ces parents, malgré leur bonne volonté, n'ont pas vraiment conscience du fonctionnement de l'école, et plus particulièrement de l'orientation : « *J'ai eu un père cette année [...] qui me disait, « ah oui, que cette année il doit avoir des 6, des 7, et même plus haut. »* » (E4R, Freire, David). Dans ces cas-là, les enseignants tentent de convaincre les familles d'orienter leur enfant dans le regroupement inférieur, tâche qui peut s'avérer très difficile. Mais pour le bon déroulement de la scolarité future des enfants, les interviewés négocient avec les familles tout au long de l'année en utilisant des arguments, tels que le comportement, l'attitude face au travail ou encore les stratégies d'apprentissages, afin de convaincre les parents que leur enfant serait mieux dans un regroupement inférieur, et ce même s'il a les notes pour celui supérieur. Il est important de souligner qu'à travers plusieurs exemples, les interviewés argumentent le cas d'élèves dont malgré des notes suffisante pour R3, il est préférable d'orienter vers le regroupement inférieur R2, et non le cas inverse d'élèves qui, pour une mauvaise note seront orientés dans le mauvais regroupement, comme l'on fait les enseignants hors du REP.

Pour conclure, les attentes différenciées selon le contexte de scolarisation affectent également les processus d'orientation. En effet, hors du REP, les élèves sont majoritairement orientés en R3 et le redoublement n'est jamais pratiqué. Le regroupement 1, considéré comme dédié aux cancre est évité au maximum grâce à des partenariats entre parents et enseignants. Parents décrits comme très ambitieux au regard de leur lieu de provenance, au sein duquel la norme est la réussite scolaire des élèves. Leurs possibilités de recours pour des orientations non-appréciées semblent limitées, même si les enseignants avouent que certaines professions permettent aux parents d'avoir plus de pouvoir à ce sujet. Quant aux enseignants, soit ils considèrent n'avoir aucune influence sur l'orientation des élèves. Soit ils avouent avoir une certaine marge de manœuvre grâce à leurs pratiques évaluatives, qui permettent une orientation dans le degré supérieur lors du manque d'un dixième de point. En REP, les pratiques sont d'un tout autre registre. En effet, les enseignants ont de faibles attentes envers leurs élèves et prévoient dès la fin du premier trimestre que les notes d'une partie d'entre eux

baisseront. Certains tentent même de convaincre certaines familles et leurs enfants, dont les notes permettent l'accès au R3, à une orientation en R2 perçue comme étant plus adéquate avec les capacités des élèves. Plusieurs interviewés avouent pratiquer le redoublement en 8P, ou la préconisation d'une orientation dans des filières professionnelles ou dans le spécialisé. Ces préconisations se basent sur la vision des enseignants concernant le comportement et les habilités des élèves. Mais entre également en compte, l'implication des parents et leur connaissance du fonctionnement du système scolaire. En outre, les interviewés affirment que l'orientation dans des filières à basses exigences est courante dans ces milieux défavorisés. Ceci est dû au manque d'intérêt des familles envers l'école. Malgré que les parents soient qualifiés d'ambitieux pour leurs enfants, ils ne disposent d'aucun moyen de recours lors d'une orientation vers les filières réputées mauvaises.

CE QUE DISENT LES ELEVES :

ANALYSE DES ENTRETIENS ELEVES

Cette analyse des entretiens d'élèves se divisera en trois parties. L'objectif de la première est de vérifier notre hypothèse selon laquelle les élèves construisent leurs aspirations scolaires et professionnelles en fonction de leur *expectancy et value*. Nous tenterons donc de comprendre comment les élèves élaborent leurs ambitions à travers l'étude des données prises en compte pour cette élaboration, et leurs liens avec le contexte de scolarisation. Cette section nous permettra également d'analyser le réalisme des aspirations des élèves et la relation entre aspirations scolaires, orientations et aspirations professionnelles. Ensuite, dans une deuxième partie, en accord avec les conclusions de la *théorie sociocognitive de l'orientation scolaire et professionnelle* (1994), nous étudierons les effets de l'environnement social et familial des élèves sur leurs aspirations. Pour cela, nous analyserons les influences des familles, mais également des enseignants sur les projets d'avenir des élèves. Cette partie répondra à notre hypothèse qui indique que les effets de ces influences diffèrent en fonction des caractéristiques sociales et ethniques des élèves, mais aussi selon le contexte de scolarisation. Enfin, notre troisième partie portera sur la dimension collective de la construction des aspirations scolaires et professionnelles. Cette dimension sera analysée à travers l'étude de la perception des élèves en ce qui concerne leur groupe d'appartenance, mais également de leur vision quant à sa réputation. Ceci sera lié avec le sentiment d'appartenance avec leur école, mais également avec leur adhésion ou non aux normes et valeurs de l'institution scolaire. L'hypothèse à laquelle nous répondrons ici est que le vécu du groupe d'appartenance et son image affectent les aspirations des élèves. Mais que cette influence dépend surtout du sentiment d'appartenance à l'école du groupe d'appartenance des élèves.

1. Elaboration des aspirations et influence du contexte de scolarisation

En accord avec notre cadre théorique, nous avons émis l'hypothèse que les processus de construction des aspirations sont motivés par l'*attente de succès (expectancy)* et la valeur accordée à la tâche (*value*), ici les ambitions, qui sont composées de plusieurs paramètres, soit : l'*intérêt intrinsèque*, l'*utilité perçue*, l'*importance* et le *coût*. La seconde hypothèse que vérifiera cette section est qu'il existe une relation entre aspirations scolaires, orientations et aspirations professionnelles. Et donc que les inégalités d'orientation ou d'accès aux études supérieures sont liées aux inégalités d'aspiration entre élèves dont les contextes de scolarisation diffèrent. En troisième lieu, nous tenterons de prouver que, contrairement aux conclusions de Dumora (1998, 2004), à Genève les aspirations des élèves de 8P sont réalistes et qu'ils prennent en compte l'adéquation des aspirations visées à leur profil.

1.1. Hors-REP, des élèves ambitieux et sûrs de leurs capacités

Hors du REP, les élèves souhaitent tous s'orienter dans le regroupement 3, et n'ont que très peu de doute quant à leurs possibilités d'y accéder. Très rares sont les interviewés qui envisagent également une orientation en R2, justifiée soit par l'intérêt pour un apprentissage ou car ils n'aiment pas l'école. Cependant, ces derniers soulignent qu'ils préféreraient tout de même le regroupement 3 au R2. Même les élèves qui n'ont aucun projet pour leur avenir, ou qui envisagent de faire des études plutôt courtes, ou encore des métiers plus manuels tels que mécanicien, sont catégoriques quant à leur choix de regroupement (R3). Lorsque nous les interrogeons sur les raisons de ce choix, ils s'accordent tous à dire qu'il s'agit du « meilleur » regroupement, c'est-à-dire « *c'est où on a le plus de possibilités pour poursuivre* » (E1HR, Locke, élève groupe 1 Michel). Ainsi, grâce à ce regroupement, toutes les filières d'étude mais également tous les métiers leur sont accessibles. Ce qui est d'autant plus important lorsqu'ils sont incertains quant à leurs projets futurs : « *j'ai mis R3 parce que comme ça j'ai un peu tous les choix possibles, vu que je sais pas encore vraiment ce que je veux faire* » (E2HR, Rousseau, élève groupe 1 Carine). Pour ces élèves le regroupement 2 n'est qu'un moyen d'accéder par la suite, par l'intermédiaire des passerelles, au regroupement 3. R2 est donc destiné à « *ceux qui ont de la difficulté, du coup on apprendra moins de choses* » (E1HR, Locke, élève groupe 2 Monique). Néanmoins, nombreux sont les élèves qui soulignent que les regroupements ne dépendent pas de leur choix, mais sont uniquement définis par leurs notes : « *le problème c'est que nous on ne peut pas choisir dans lequel on va, c'est les notes qui vont choisir* » (E1HR, Locke, élève groupe 2 Monique). Donc, en ce qui concerne les aspirations scolaires des élèves, elles sont toutes motivées par le prestige de la filière R3 qui accueille les meilleurs élèves. Mais également par son utilité qui permet un accès à tous les domaines d'études et donc à toutes les professions. Les élèves présentent ainsi un manque de cohérence entre leurs ambitions d'études et l'orientation visée, puisque même lorsqu'ils souhaitent effectuer des études courtes ou professionnelles, leur choix de filières se porte sur le regroupement 3. Ce fait montre néanmoins l'existence de stratégies chez les élèves qui prennent en compte la variabilité de leurs aspirations et choisissent de ne pas restreindre leurs possibilités futures par un choix d'orientation précis dès la 8P. Ils sont également très réalistes quant à l'ampleur, quasiment nulle, de leur pouvoir dans les décisions d'orientation, puisque seules les notes définissent la filière à suivre. En ce sens, ils mettent dès à présent en place un plan B, qui sera exécuté si leurs notes, et donc leurs compétences scolaires sont insuffisantes pour la réalisation de leur projet initial : « *ou sinon devenir pâtissière mais c'est si vraiment maitresse ça joue pas* » (E2HR, Rousseau, élève groupe 2 Bruno). Les ambitions à plus long terme sont quant à elles principalement motivées par le facteur « utilité », soit l'obtention de diplôme et/ou l'accès à une profession. Le facteur « intérêt » a également son importance car le plaisir d'étudier et d'approfondir leurs connaissances dans leur matière préférée justifie en partie leurs ambitions scolaires. A ce niveau l'envie d'apprendre diffère selon les élèves, pour certains les

études longues sont importantes, tandis que pour d'autres le parcours le plus court afin d'accéder à l'emploi visé sera favorisé.

Au sein des écoles hors-REP, les aspirations professionnelles des élèves représentent une large gamme de métiers (cf. tableau des métiers ambitionnés, annexe 8, p.140). En effet, certains ambitionnent des métiers très prestigieux tels que « *scientifique, professeur, archéologue, médecin/chirurgien, pilote d'avion, avocat ou juge* ». D'autres sont plus attirés par des métiers du secteur tertiaire tels que « *banquier* » ou encore dans le domaine de la « *restauration et de l'hôtellerie* ». Nous pouvons qualifier les aspirations des derniers élèves « d'idéalistes ». Entrent dans cette catégorie les métiers tels que « *footballeur ou acteur* ». Les origines de ces aspirations sont également diverses et variées. En effet, pour les élèves les ambitions visées sont directement liées avec leurs goûts personnels, c'est-à-dire en lien avec le domaine, la matière ou les activités qu'ils préfèrent. Ainsi, les préférences des élèves ont leur importance dans le choix de leur emploi. Les élèves affirment ensuite que leurs habilités et facilités ont également orientées leur choix de carrière : « *je vois que j'ai plus de facilités de faire des lego etc... mécano avec des vices etc... que taper sur un ordinateur.* » (E1HR, Locke, élève groupe 1 Monique). Deux autres éléments expliquent les choix professionnels des élèves. La première est d'ordre financière : « *banquier c'est juste pour l'agent* » (E1HR, Locke, élève groupe 2 Monique). La seconde est liée à la question du genre : « *je voulais aussi montrer qu'y a pas que des messieurs qui peuvent faire gendarme* » (E1HR, Locke, élève groupe 1 Monique).

Donc en ce qui concerne les aspirations professionnelles des élèves, encore une fois le facteur « intérêt » est largement mobilisé. Il s'accompagne du facteur « utilité », qui se traduit par la promesse d'une bonne rémunération financière. Les valeurs des élèves telles que la lutte contre les stéréotypes de genre ou encore la volonté de venir en aide à ceux en difficultés (*e.g.*, soigner les malades) ont également une importance dans l'élaboration des ambitions professionnelles. En outre, la prise en compte par les élèves de leurs habilités montre une anticipation des efforts à fournir pour l'accès à la profession souhaitée, puisque être d'ores et déjà doué dans un domaine en facilitera son accès. Concernant leurs attentes de succès, les élèves n'ont que très peu de doutes quant à leurs possibilités d'accéder aux projets ambitionnés. De même, ils sont assez confiants quant à la suffisance de leur niveau scolaire.

1.2. En REP, de hautes ambitions éprouvées par le doute

Au sein des écoles REP, quelques élèves déclarent n'avoir aucune idée quant à leur orientation, et ce même en ce qui concerne leur orientation au cycle. Pour ce qui est des autres élèves, soit ceux qui ont déjà connaissance de ce qu'ils veulent faire, nous pouvons les distinguer en trois catégories. Premièrement, nous avons tous les élèves qui souhaitent faire un cursus du type : R3-Collège-

Université. Ces élèves indiquent être motivés par un métier spécifique ou la promesse d'accéder à « *un bon métier* ». Néanmoins, ils mettent surtout en avant l'importance qu'ils accordent au fait d'accéder à l'université. Donc l'accès à l'université mais aussi le plaisir d'apprendre sont des données explicatives des ambitions scolaires de ces élèves. Le deuxième groupe d'élèves a plus tendance à vouloir s'orienter en R3, puis suivre des études courtes ou professionnelles. Ils indiquent également vouloir « *un bon métier* ». Cependant, ils avouent penser ne pas avoir le niveau pour accéder à l'université, comme nous pouvons le constater dans l'extrait suivant :

Ambre : Alors aller en R3, de longues études et aller au collège et puis après mon collège une formation professionnelle

Enquêtrice : Tu veux pas aller à l'université après le collège ?

Ambre : Non je veux pas y aller

Enquêtrice : Tu veux pas y aller pourquoi ?

Ambre : Je sais pas j'ai pas envie

Marius : Ouais c'est trop dur

Caroline : on dirait que c'est beaucoup

Marius : Déjà ici on a des mauvaises notes alors là-bas. (E5R, Dewey, élève groupe 2 Nathalie).

Pourtant, à l'instar des élèves qui souhaitent aller à l'université, les interviewés indiquent choisir tout de même le regroupement 3. Ils déclarent qu'il s'agit du « *meilleur* » regroupement puisqu'il leur laisse plus de choix et de possibilités, mais également : « *c'est ce qui nous ouvre les portes du collège et d'autre chose* » (E5R, Dewey, élève groupe 2 Nathalie). En conclusion, « *en fait aller en R3, c'est tu peux faire ce que tu veux* » (E5R, Dewey, élève groupe 2 Nathalie). Le troisième groupe d'élèves se compose de ceux qui souhaitent aller en R2, puis suivre une filière professionnelle. Ces élèves, qui constituent une minorité parmi les interviewés, se destinent donc à des études courtes. Tous les élèves dont la volonté est de s'orienter en R3 sont très prudents lorsqu'ils parlent de leurs ambitions, soit ils ajoutent une dimension temporelle quant à la réalisation de leur projet : « *pour l'instant je vais en R3* » (E4R, Freire, élève groupe 1 David). Ou bien ils indiquent ne pas être sûrs de pouvoir y arriver : « *Moi j'ai envie de passer en R3 mais après je sais pas si j'y arriverai* » (E5R, Dewey, élève groupe 2 Elodie). Les élèves pensent donc que « *R3 c'est compliqué quand même* » (E5R, Dewey, élève groupe 2 Elodie). Face à cela, certains élèves sont assez pessimistes : « *Tu veux aller en R3 ? T'es pas assez bien toi* » (E5R, Dewey, élève groupe 2 Nathalie). Tandis que d'autres sont assez optimistes : « *moi je suis à 13,4, il manque encore quelques ... je vais y arriver.* » (E4R, Freire, élève groupe 1 David). Au final, au sujet des aspirations scolaires, les discours des élèves du REP sont similaires en plusieurs points à ceux des élèves hors-REP. En effet, ils souhaitent majoritairement s'orienter en R3 pour le prestige et l'utilité de la filière. Ensuite, leurs ambitions sont également motivées par le plaisir d'apprendre ou l'accès à un métier précis. Cependant, les interviewés du REP se différencient de ceux hors-REP en ce qui concerne l'importance qu'ils portent au fait d'accéder à l'université. Leurs discours divergent de ceux hors-REP également à propos de l'ampleur des efforts à fournir pour la réalisation de leurs ambitions (*e.g.*, l'accès à l'université). De même pour leurs attentes de succès, les élèves ont tendance à douter fortement de

leurs capacités et de la suffisance de leur niveau scolaire. Face à ces doutes, les élèves adoptent soit une attitude optimiste et croient tout de même en leurs chances de réussir en fournissant un travail intensif. Ou bien ils sont plus pessimistes et choisissent d'emblée des orientations et/ou projets d'avenir correspondant à leurs difficultés actuelles.

En REP, les aspirations professionnelles des élèves sont assez similaires à ceux des élèves hors-REP. En effet, ils ambitionnent soit des métiers « prestigieux » du type « *policier, médecin, vétérinaire, architecte, avocat, ingénieur ou psychologue* » (cf. tableau des métiers ambitionnés, annexe 8, p.140). Ou des emplois dans le secteur tertiaire, soit « *secrétaire ou informaticien* ». Ils se distinguent néanmoins par la proportion d'élèves dont les ambitions sont élevées, très majoritaires en REP par rapport à ceux des interviewés hors-REP. Ils se différencient également au sujet des métiers « idéalistes ». Certes plusieurs élèves déclarent vouloir devenir footballeurs, cependant ils ont conscience de la difficulté de réaliser ce « *rêve* » et ont donc déjà d'autres métiers en tête. Ils restent ainsi très réalistes quant à cet objectif. Certains paramètres influents dans l'élaboration des aspirations des élèves hors-REP le sont également pour ceux du REP. En effet, les interviewés du REP déclarent que leurs ambitions sont liées à leurs préférences personnelles ou encore sont en lien avec leur passion. A l'instar des élèves hors-REP, ils se basent sur leurs facilités et habilités pour le choix de leur futur emploi, comme on peut le voir dans cet extrait : « *Moi je réponds toujours, fin j'ai toujours une réponse à donner. Et du coup ma mère, une fois elle m'a dit, mais en rigolant « non mais tu sais tu pourrais aller en avocate, toi t'as toujours des réponses et tout ». Moi après j'ai commencé à penser « ah ouais j'irais bien en avocate ». »* (E5R, Dewey, élève groupe 2 Nathalie). A la différence des interviewés hors-REP, ces élèves sont également motivés par l'utilité des professions visées au niveau de la société : « *Et qu'en fait parce que dans le pays Maroc, c'est un pays un peu pauvre. Et moi j'aimerais bien aller là-bas, ouvrir un cabinet pour soigner tous les animaux qui sont abandonnés.* » (E5R, Dewey, élève groupe 2 Elodie). Ainsi, les aspirations professionnelles des élèves du REP sont également proches de celles des élèves hors-REP, notamment au niveau de la nature des métiers ambitionnés, ou encore au niveau de leurs motivations (intérêts personnels et facilités dans le domaine visé). Néanmoins, en REP les élèves sont plus nombreux à ambitionner des métiers prestigieux. De plus, contrairement aux élèves hors-REP, au niveau de leurs motivations, ils mobilisent également l'utilité de la profession au sein de la société.

En conclusion, cette partie permet de valider nos hypothèses. Pour commencer, il est possible de constater que les aspirations des élèves sont réalistes et ce malgré leur jeune âge. Certes, le prestige des métiers et des filières d'orientation joue un rôle, cependant les élèves étudient l'adéquation de leurs projets par rapport à leurs habilités et à leurs compétences scolaires. On peut souligner qu'en

REP les élèves sont plus sensibles à cette question du réalisme, puisqu'ils sont contre les aspirations « idéalistes » et autocensures déjà en 8P leurs ambitions en fonction de leurs compétences académiques. Ensuite, on constate que les élèves élaborent des stratégies concernant leurs choix d'orientation, afin de ne pas limiter leurs aspirations. Et construisent leurs ambitions scolaires en fonction de la profession visée. Ils sont donc conscients de l'existence d'une relation entre aspirations scolaires, orientation et ambitions professionnelles. A l'instar des inégalités d'orientation et d'accès aux études supérieures étudiées dans notre cadre théorique, on remarque des inégalités d'aspirations en fonction du contexte de scolarisation. En effet, les élèves mobilisent tous l'*expectancy* et la *value* pour justifier leurs aspirations. Ces deux facteurs n'agissent pas de la même manière selon le contexte de scolarisation. Ainsi, même si une partie des motivations des élèves sont similaires dans les deux types d'établissements, ils se différencient principalement au niveau de leurs attentes de succès et de la croyance en leurs capacités, très inférieures en REP. Ces inégalités d'aspirations sont expliquées par la *théorie sociocognitive de l'orientation scolaire et professionnelle* (1994), et seront l'objet d'étude de la partie suivante.

2. Influence de l'environnement social et familial sur les ambitions des élèves

Dans cette section nous vérifierons l'hypothèse d'une corrélation positive entre aspiration et niveau social, qui se traduit notamment par l'influence des parents. En effet, selon la littérature scientifique le capital économique et culturel des familles entraîne différents effets sur les ambitions des élèves. Premièrement, une volonté de mobilité sociale chez tous les élèves ou, selon la théorie l'aversion au risque relatif (1997), au minimum l'évitement du *déclassement social*. Ensuite, chez les élèves issus des classes défavorisées, une autocensure des aspirations due aux *processus d'auto-sélection d'origine sociale*, accompagnée d'un effet de plafond, qui se traduit par une limitation des ambitions causée par un manque d'information et de réseau professionnel. La littérature scientifique attire également notre attention sur le cumul des « handicaps » pour les élèves issus de la migration : milieu ouvrier, faibles qualifications, mauvaise maîtrise de la langue...Ce cumul entraîne un manque d'accompagnement dans la construction des aspirations des élèves de la part des parents. Et ce malgré de hautes ambitions pour leurs enfants et une croyance à l'institution scolaire comme levier d'ascension social.

2.1. Hors du REP, une bonne maîtrise de la construction des aspirations grâce à un capital culturel et économique élevé

Les élèves des écoles hors-REP semblent bien informés à propos de leurs possibilités d'orientation. On le remarque déjà par la complexité et l'exactitude des intitulés qu'ils utilisent « *collège de socio, EPFL, monitorat d'équitation, études de littérature* ». Mais également car plusieurs d'entre eux indiquent vouloir s'orienter dans des collèges privés, soit parce qu'ils sont « *plus intelligents* » ou

car l'école en question « *guide plus* ». Ils affirment que cette décision a été prise en accord avec les volontés de leurs parents. Les élèves déclarent également eux-mêmes avoir souvent eu des discussions sur l'orientation avec leur enseignant, mais aussi avec leurs parents et leurs aînés. A ce sujet, ils affirment avoir des parents présents, qui les aident et les encouragent. Pour cela, les parents indiquent à leurs enfants quelles orientations suivre pour les métiers visés, mais également les encouragent à tester la profession notamment par l'intermédiaire des stages. Le conseil de la majorité des parents est surtout de choisir un métier qui leur plaise et les rendra heureux, sans se soucier du montant de la rémunération. On remarque que certes les désirs des élèves sont mis au centre des attentions. Cependant, les parents encouragent également leurs enfants à travailler au mieux afin de poursuivre le plus possible leurs études. On constate que les élèves associent le bonheur au travail avec la longueur des études associées à cet emploi : « *Mais après aussi faut plutôt passer en R3 pour faire des longues études. Pour faire un métier qui te plaise. Parce que si tu te lèves tous les matins, je sais pas, tu fais je sais pas un métier comme maçon ou un métier comme ça, après bah si t'as pas envie, si t'aimes pas le faire bah après t'es pas content quoi.* » (E1HR, Locke, élève groupe 1 Michel). Par la suite, les interviewés avouent que tous les parents souhaitent que leurs enfants s'orientent en R3, mais qu'ils ne leur en tiendront pas compte si ces derniers se dirigent vers le regroupement 2. Les interviewés ajoutent que les parents leur laissent tout de même une autonomie et liberté de choix. En effet, les familles conseillent à leurs enfants de prendre leurs décisions seuls, sans l'influence de leurs amis. Les parents accordent également une importance à déstresser leurs enfants quant aux enjeux de leur orientation. En ce sens, ils leur affirment qu'il est encore tôt pour prendre de telles décisions, et que l'important pour l'instant est de se concentrer sur ses études pour réussir au mieux. Pour les interviewés, l'avis de leurs parents est important car ce sont eux qui les ont éduqués et connaissent ainsi ce qui est le mieux pour eux. Mais également car ils sont « *matures, ont de l'expérience et eux ont réussi dans la vie* » (E1HR, Locke, élève groupe 2 Monique). Malgré cela, les élèves souhaitent préserver leur intégrité et déclarent : « *Parce que c'est pas leur avenir, c'est le notre. Ben c'est plus normal que c'est nous qui décidons* » (E2HR, Rousseau, élève groupe 1 Carine).

A propos de leurs enseignants, les interviewés affirment avoir reçu les informations nécessaires au sujet du cycle et de ses regroupements, mais ne pas être allés plus loin sur les questions d'orientation. Ainsi, un des élèves déclare : « *[l'enseignant] nous a tout simplement dit qu'avec R3 tu peux aller à l'université, tu peux choisir tous tes métiers, avec R2 c'est un peu moins et avec R1 c'est encore un peu moins* » (E1HR, Locke, élève groupe 2 Michel). Pratiquement tous les enseignants ont transmis des informations sur le potentiel regroupement des élèves lors de la remise des carnets du premier trimestre. D'après les interviewés la majorité des élèves, voir tous les 8P pour une des classes, seront orientés en R3. Tandis que quelques élèves iront en R2, et pratiquement

aucun en R1, et ce malgré que leur enseignant « *espère qu'on passe tous à R3* » (E1HR, Locke, élève groupe 2 Monique). Les remarques et conseils de leur enseignant sont donc importants pour les élèves, puisque ces derniers ont de bonnes connaissances sur cette questions, soit grâce à leur statut de professeur, soit parce qu'ils sont également passés par là, ou bien car leurs enfants sont actuellement au cycle et leur donne une idée précise de comment cela se passe. Un élève ajoute : « *[notre enseignant] sait après aussi les travaux qu'ils vont nous donner [au cycle], si on est à la hauteur de ces travaux-là ou pas donc* » (E1HR, Locke, élève groupe 2 Michel). Mais le côté proactif des ces conseils est également souligné, car « *c'est important parce que comme ça on peut mieux progresser et voir ce qu'il y a à améliorer et voir ce qui a pas besoin d'améliorer* » (E2HR, Rousseau, élève groupe 2 Bruno). Malgré la prise en compte des conseils de leur enseignant et la reconnaissance de leur utilité et de leur pertinence, les élèves avouent rester maîtres de leurs décisions d'orientation.

Ainsi hors du REP, les élèves soulignent l'importance de leur entourage (aînés et parents) en ce qui concerne leurs aspirations scolaires. En effet, les parents ont un rôle d'informateur auprès de leurs enfants, ainsi ils les conseillent surtout à propos de l'importance de leur épanouissement, mais n'imposent pas leur volonté, notamment sur la question du regroupement. Ils poussent donc les élèves à être autonomes et libres dans leur choix d'orientation, mais en même leur rappel qu'ils sont encore jeunes pour ce genre de décisions et qu'ils doivent surtout se concentrer sur leurs études pendant cette période. Les élèves ont donc une bonne maîtrise de leurs possibilités d'orientation, qui s'étend jusqu'au choix de collège spécifique à leurs caractéristiques personnelles. Ils déclarent porter de l'importance aux conseils de leurs parents au vu de leur expérience personnelle, mais protègent leur intégrité quant à la prise de décision finale à propos de leurs ambitions et orientations. Pour ce qui est du rôle de leurs enseignants, les élèves indiquent qu'ils les informent des différents regroupements, mais également de leur orientation actuelle en fin de premier trimestre. Ces conseils sont importants pour les élèves afin de pouvoir réguler leurs apprentissages et s'investir plus là où ils ont des lacunes, mais également car l'enseignant a un statut et une expérience qui lui permet de juger de la capacité des élèves à suivre la filière envisagée. Malgré la reconnaissance de ce statut, les élèves affirment rester maîtres de leurs décisions pour les questions d'aspirations scolaires.

Au sujet des aspirations professionnelles, on constate également l'importance de l'environnement familial. En effet, souvent les élèves sont inspirés par la profession de leurs parents. Cette influence est souvent le résultat d'un partage des pratiques, qui se traduit notamment sous forme de stage de découverte au sein des bureaux des parents ou d'un membre de famille, l'extrait suivant en est une illustration : « *En fait ma mère elle est banquière, et en 7P on pouvait aller voir un métier d'un de nos parents. Et puis quand je suis allée voir bah j'ai beaucoup aimé. Puis on m'a emmené au*

bureau de ma mère et on m'a montré ce qu'elle faisait, puis j'ai bien aimé ce qu'elle faisait et je voulais faire ça. » (E1HR, Locke, élève groupe 1 Michel). Les interviewés expliquent l'influence des parents de la manière suivante : « *à mon avis, tu te dis j'aimerais bien faire quelque chose avec ça, et après si tu sais pas vraiment si ça existe comme métier, tu demandes à tes parents* » (E2HR, Rousseau, élève groupe 1 Carine). De plus, plusieurs élèves avouent que c'est grâce à leurs parents qu'ils ont connu les métiers ambitionnés. Donc le savoir et l'aide apportée par les parents concernant cette thématique sont un soutien pour leurs enfants. En effet, certains interviewés sont très précis en ce qui concerne la profession visée, et maîtrisent des intitulés de métiers assez élaborés : « *naturaliste/biologiste, ingénieur en chimie, ophtalmologue* ». Cette précision est en général expliquée par une aide parentale dans « la recherche d'emploi ». D'autres élèves ont découvert l'intitulé de leur futur métier par l'intermédiaire de la *Cité des métiers*, en ce qui concerne son importance un élève déclare : « *c'était plutôt pour voir quels métiers y avaient, aussi parce que nous on connaît plus de métiers que nos parents ils font, et les proches. Et pis y a des métiers qu'on ne sait pas vraiment comment ils sont, puis c'était intéressant de voir ce que y'avait d'autres.* » (E2HR, Rousseau, élève groupe 2 Bruno). Plus rarement ils trouvent leur métier grâce à des recherches personnelles. Dans ces cas-là, les médias sont des outils importants dans cette quête, car plusieurs élèves affirment avoir découvert le métier ambitionné à travers la télévision, internet ou des jeux vidéo. En outre, quelques élèves affirment avoir découvert leur future profession par l'intermédiaire de leurs activités extrascolaires telles que le piano, le dessin et l'équitation. Ou encore à travers les sorties faites en famille (e.g., stage de découverte au zoo ou visites du CERN). Ici encore on remarque une influence du capital économique et culturel des familles.

A propos de la volonté des parents au sujet des aspirations de leurs enfants, majoritairement les élèves pensent qu'ils souhaitent uniquement leur épanouissent dans leur futur métier. En effet, les interviewés affirment que leurs familles les encouragent à choisir un métier qui leur plaisent et les laissent choisir seuls quel sera ce métier. Ils soulignent l'importance qu'il s'agit de leur propre décision : « *c'est pas eux qui m'en ont parlé c'est moi qui ai voulu.* » (E2HR, Rousseau, élève groupe 1 Bruno). Les parents encouragent donc les élèves à se destiner dans des professions qui les passionnent, et plus particulièrement dans des domaines où ils excellent : « *ils me disent que fin j'arrive plutôt bien à écrire alors il faut que je progresse dedans.* » (E2HR, Rousseau, élève groupe 2 Bruno). Néanmoins, à travers les discours des interviewés, il est possible de déceler quelques tentatives subtiles des parents pour faire passer leurs idées sans les imposer. La première technique consiste à encourager l'enfant tout en lui proposant une voie alternative (souvent plus prestigieuse) : « *Moi l'hôtellerie, ils m'ont dit que ce sera bien pour moi. Ils m'ont aussi conseillé d'être décoratrice d'intérieur parce que j'aime bien les décorations tout ça.* » (E2HR, Rousseau, élève groupe 1 Bruno) ; « *Et aussi que ça pourrait être un passe-temps. Par exemple je pourrais pas aller*

là-bas tous les jours, mais je pourrais aller là-bas de temps en temps pour m'occuper des animaux. » (E1HR, Locke, élève groupe 2 Monique). L'autre technique consiste à bien informer les élèves, en décrivant le contenu de chaque métier, mais aussi en insistant sur les côtés négatifs de certains d'entre eux :

Alors moi je voulais faire un métier avant et bah ils m'ont dit les choses positives et négatives, alors après y'avait plus de choses positives mais les choses négatives ça me, par exemple y avait quelque chose avec se réveiller tôt alors que j'aime pas du tout me réveiller tôt [...] bah ça m'a fait changer. (E2HR, Rousseau, élève groupe 1 Carine).

Et puis fin gendarme, bah ils m'ont plutôt déconseillé parce qu'ils m'ont dit quand t'es gendarme tu sais jamais ce que tu peux voir et vu que je suis méga sensible. (E2HR, Rousseau, élève groupe 1 Bruno).

Technique qui s'avère souvent concluante puisque les élèves affirment par la suite que ces remarques les ont fait changer de projets. D'autres parents sont plus directs, notamment en ce qui concerne l'aspect financier. Ainsi pour une partie des parents, le montant du salaire est une donnée importante à prendre en compte. Pour ce qui est de l'implication de leur enseignant dans l'élaboration de leurs aspirations professionnelles, les élèves indiquent qu'ils en ont vaguement parlé à l'occasion de la *Cité des métiers*, sans que les enseignants ne fassent de commentaires sur leurs projets. En outre, ils ajoutent ne pas trop prendre en compte l'avis de leur professeur, puisque « *l'enseignant, fin son opinion j'ai pas trop envie de l'avoir parce que dans un an il sera plus là dans notre classe, fin on sera plus dans sa classe.* » (E1HR, Locke, élève groupe 1 Michel). Quelques élèves affirment être encore trop jeunes pour maîtriser complètement la question de leur avenir, d'autant plus qu'ils peuvent tous évoluer au niveau de leurs notes, mais aussi au niveau de leurs préférences et choix de métiers.

Ainsi, en ce qui concerne les aspirations professionnelles, encore une fois le capital culturel et économique des parents ont leur importance. Premièrement, la connaissance des parents à propos des métiers et des filières à suivre pour y accéder aide les élèves dans la construction de projets d'avenir précis et réalistes. Ensuite, les activités extrascolaires rémunérées par les parents ou encore les sorties culturelles effectuées en familles influencent les choix professionnels des élèves. Enfin certains élèves s'inspirent de la profession exercée par leurs parents pour leur projet professionnel. Les parents encore une fois tendent à pousser les élèves dans une autonomie et une liberté de choix. Cependant, ils développent des techniques subtiles de « manipulation » des choix de leurs enfants en faveur d'emplois plus prestigieux et/ou mieux rémunérés. Pour les élèves, les enseignants n'ont pas vraiment de rôle dans l'élaboration de leurs aspirations professionnelles.

2.2. En REP, l'implication des parents limitée par une méconnaissance du système

Au sein des écoles REP, les élèves déclarent être au courant des différentes orientations possibles, soit par l'intermédiaire de leur enseignant, leur directeur, leurs aînés ou bien leurs amis. On remarque en effet que l'entourage des élèves les influence particulièrement en ce qui concerne leur

orientation. Malgré avoir été informé sur les différents regroupements, les élèves des écoles REP ne semblent pas maîtriser précisément toutes les informations liées à l'orientation. Pour commencer, ils ambitionnent de faire des études dans des domaines assez généralistes : « *droit, commerce, médecine* », ou indiquent simplement vouloir continuer de longues ou courtes études. De plus, les exemples suivants montrent certaines incompréhensions : « *elle est partie aux Etats Unis pour apprendre l'anglais, pour avoir 4 doctorats* » (E5R, Dewey, élève groupe 2 Elodie) ;

Samir : c'est quoi le gymnase ?

Céline : bah c'est le sport. C'est si tu veux t'améliorer pour tout ce qui est sport et tout.

Enquêtrice : Et puis alors après y a la maturité

Roméo : y a matu aussi. [...]

Samir : c'est pas si t'es en R3 t'as plus de choix ? De métiers.

Lucas : non en R2 et en R3 je pense c'est la même chose. (E4R, Freire, élève groupe 1 David).

Marc : Moi ce que je veux faire c'est architecte et je veux aller en R3 pour je veux aller en commerce.

Pedro : Tu veux aller en commerce et faire architecte ?

Marc : Ah mince ! (E5R, Dewey, élève groupe 2 Elodie).

En ce qui concerne l'influence familiale, ici aussi les cas divergent au sein des établissements REP. En effet, l'attitude des parents en ce qui concerne la question de l'orientation de leurs enfants peut être traitée de manière variée selon les familles. Cependant nous pouvons dégager plusieurs tendances. Nous pouvons mettre dans une première catégorie, les parents qui n'ont jamais discuté de cette thématique avec leurs enfants, ou leur ont simplement indiqué de continuer ainsi à travailler. Pour les élèves de ces familles, soit ils considèrent que leurs parents « *s'en fichent* », ou bien qu'ils n'ont simplement pas encore eu cette discussion. Même si leurs parents ne leur ont fait aucune remarque, ces élèves soulignent que dans tous les cas ils ne souhaiteront pas s'orienter en R1, car ils ne veulent pas se retrouver dans le plus bas niveau. Dans la seconde catégorie de parents, on retrouve ceux qui souhaitent pour leurs enfants de s'orienter soit en R2 ou en R3. Ces parents préfèrent donc R3, mais veulent surtout que leurs enfants fassent de leur mieux. Mais si le regroupement 3 est « *trop dur* » pour leur enfant, ils préfèrent alors qu'il se dirige vers R2. Dans tous les cas, ils sont totalement contre une orientation en R1. Les parents de la troisième catégorie sont ceux qui souhaitent absolument une orientation en R3 pour leur enfant. En voici quelques exemples : « *Moi mes parents ils me disent que si je vais pas en R3, ça veut dire que je veux pas passer, ils savent que j'ai les capacités pour y aller ça veut dire que soit j'ai pas travaillé, soit j'ai pas envie.* » (E5R, Dewey, élève groupe 2 Elodie) ; « *Moi on m'a obligé d'aller en R3.* » (E5R, Dewey, élève groupe 2 Nathalie). Ils les poussent donc à travailler au maximum afin d'accéder au regroupement 3 qui leur permettrait d'avoir un bon métier, une bonne rémunération, mais également un libre choix sans limites pour leur future profession. Un autre argument de ces parents réside dans la volonté d'ascension sociale pour leur enfant, qui les pousse à faire de « *longues études* » : « *Ma mère elle m'a dit tu vas en R3, et mon père après il a dit si tu veux pas finir comme moi vas en R3. Donc je vais y aller.* » (E4R, Freire, élève groupe 1 David) ; « *Parce que mes*

parents ils n'ont pas pu terminer ses études. Donc du coup, ils ont dit pour que je fasse pas la même chose et puis donc je profite pendant que je peux. » (E5R, Dewey, élève groupe 2 Nathalie). Donc le niveau d'étude des parents est aussi un argument pris en compte par les élèves : « *Mon père il est prof donc je pense qu'il veut plutôt que je vise le R3 et après les études comme lui* » (E4R, Freire, élève groupe 2 David). Les interviewés ajoutent que cette pression se répercute également au niveau des notes, puisque ces parents ambitieux n'apprécient pas que leurs enfants amènent des mauvaises notes. Dans ce cas, soit « *il se fâche* » ou bien les encouragent à faire mieux au prochain examen. Pour toutes les catégories de parents, les élèves indiquent être en accord avec les arguments de leurs familles, puisqu'elles disposent de plus d'expériences, sont déjà passées par là, ou encore « *ils savent [ce que c'est] quand on n'a pas de travail* » (E3R, Mont-Sori, élève groupe 1 Sylvie). Mais également car « *c'est notre famille, c'est eux qui nous ont guidés jusqu'à maintenant, enfin c'est eux qui nous ont élevé* » (E3R, Mont-Sori, élève groupe 2 Sylvie). Un élève ajoute même : « *ils m'ont aidé et je veux leur faire plaisir* » (E3R, Mont-Sori, élève groupe 2 Sylvie). On remarque donc chez certains élèves un sentiment de redevabilité envers leurs parents.

L'étude de la problématique de l'orientation, c'est-à-dire du cycle et de ses regroupements, a également été faite avec les enseignants. Certains élèves déclarent qu'ils connaissaient déjà le fonctionnement du cycle grâce à leur entourage (parents, aînés ou cousins). Ainsi, ils étaient informés que « *aller en R3 c'est mieux que R2 et R1* » (E5R, Dewey, élève groupe 2 Elodie). Certains enseignants ont même conseillé leurs élèves, en leur indiquant qu'ils doivent continuer à travailler comme ça ou fournir un effort supplémentaire pour le regroupement 3. Ils leur ont également fait des projections quant à leur potentiel regroupement. Pour certains élèves cette projection n'était pas en accord avec leurs ambitions. Dans un premier cas, l'élève indique : « *j'aimerais bien remonter où je suis [...]. En fait quand j'ai appris ça, après c'est comme si dans ma tête y avait tout qui avait changé et puis j'avais envie plus de travailler qu'avant* » (E5R, Dewey, élève groupe 1 Nathalie). La remarque de son enseignant a donc été un élément déclencheur pour le pousser à plus travailler afin d'accéder au regroupement visé. Dans le second cas :

Farid : Ouais elle m'a dit que c'est mieux que tu ailles en R2, mais après en R3 ce sera difficile.

Enquêtrice : T'as les notes pour aller en R3 mais elle t'a dit c'est mieux d'aller en R2 ?

Farid : Oui c'est mieux d'aller en R2 et après je peux aussi passer en R3 [...].

Enquêtrice : Est-ce que tu penses que tu les suivrais ? Ou si à la fin de l'année t'as le choix entre les 2 regroupements, malgré qu'elle t'a conseillé le R2 t'iras quand même en R3 ?

Farid : Non je suivrais ses conseils. (E3R, Mont-Sori, élève groupe 2 Sylvie).

Donc pour le cas de cet élève, ses notes sont suffisantes pour le regroupement 3, mais son enseignante juge que le niveau du regroupement 3 serait trop complexe pour lui et donc lui conseille de s'orienter en R2, soit le regroupement inférieur. L'élève affirme vouloir suivre les conseils de

son enseignante. En outre, certains interviewés déclarent également ressentir une « pression » de la part de leur enseignant, qui se traduit de la manière suivante :

Samir : ils essayent de nous mettre la pression

Enquêtrice : Ils vous mettent la pression ?

Les 4 : ouais

Enquêtrice : Alors comment ils vous mettent la pression ?

Roméo : je sais pas ils nous disent « c'est beaucoup mieux d'aller en R3 que d'aller en R1. Il faut tout faire pour y aller et tout parce que ... »

Samir : « vous allez y arriver »

Roméo : « si vous allez en R1 ça sera beaucoup plus compliqué... ». Des choses comme ça

Lucas : des fois on fait des bêtises puis ils nous disent « c'est pas comme ça que vous allez y arriver », des trucs comme ça. (E4R, Freire, élève groupe 1 David).

Tous les élèves déclarent que les remarques de leur enseignant sont importantes pour eux car : « *elle sait tout normalement. Si c'est une enseignante, c'est parce qu'elle a déjà passé pour l'université et tout et tout je crois. Et puis du coup elle sait ce qu'on veut et puis elle sait ce qui est le mieux pour nous aussi* » (E5R, Dewey, élève groupe 1 Nathalie). Les élèves affirment vouloir être conseillés par leur enseignant « *comme ça je sais qu'est-ce que je dois améliorer* » (E5R, Dewey, élève groupe 1 Nathalie).

Ainsi, au sein du REP l'entourage a une importance toute particulière pour les élèves en ce qui concerne leurs aspirations scolaires. En effet, ils avouent avoir été influencés et encouragés par un ou des proche(s) suivant la filière qu'ils ambitionnent. Ils déclarent avoir déjà discuté de leurs ambitions scolaires avec leur famille, cependant on remarque une mauvaise maîtrise des processus d'orientation par ces élèves, qui peut être due à une méconnaissance de la part des parents. Parents dont l'influence varie selon les élèves. Pour certains, leurs parents sont complètement passifs et déconnectés des enjeux de l'orientation. Pour d'autres, les conseils des parents se traduisent par un renforcement du travail pour accéder au regroupement 3, mais si cela n'est pas suffisant, une orientation en R2 sera favorisée pour le bien-être de leurs enfants. La dernière catégorie de parents ambitionnent et poussent au maximum leurs enfants afin d'accéder au regroupement 3. Cela se traduit par une volonté d'ascension sociale, motivée par une lutte de la condition ouvrière et une importance pour les longues études. On remarque également une influence du diplôme des parents qui pousse à un évitement du déclassement. Les élèves du REP accordent une grande importance aux volontés de leurs parents, dues à leur expérience et leur connaissance des difficultés du marché du travail. Ils ressentent également un sentiment de redevabilité face à leurs familles qui les ont encouragés et élevés. En ce qui concerne le rôle de l'enseignant, ici encore les élèves soulignent l'importance de leurs conseils. Enseignants qui informent les élèves des regroupements possibles, et les encouragent à poursuivre leurs efforts ou bien à s'orienter dans un regroupement inférieur selon la situation de l'élève. Néanmoins, à la différence des écoles hors-REP, les interviewés dénoncent une pression de la part des enseignants qui les poussent à travailler au maximum et avoir un comportement irréprochable afin d'accéder au regroupement 3, soit celui qui facilitera leur avenir.

A propos des aspirations professionnelles, plusieurs élèves affirment également qu'au moins une personne de leur entourage exerce le métier qu'ils ambitionnent. En outre, la *Cité des métiers*, mais aussi les médias tels que la télévision et internet inspirent aussi les élèves en ce qui concerne leurs ambitions professionnelles. Au sein des écoles REP, aucun élève n'a mobilisé des raisons telles que les motivations financières pour expliquer leurs aspirations. Cependant, lorsque nous comparons leurs aspirations aux métiers de leurs parents, on remarque que soit elles sont plus élevées, et donc les élèves visent des métiers plus prestigieux que ceux de leurs parents, ou bien on note un phénomène de reproduction du métier des parents (cf. tableau des métiers ambitionnés, annexe 8, p.140). Cette remarque est également valable pour les élèves hors-REP.

A propos de la question de l'influence parentale, les conseils des parents des élèves du REP diffèrent de ceux hors du REP, mais également divergent entre eux. Premièrement une partie des élèves affirment n'avoir jamais traité de cette question avec leurs parents. Une seconde catégorie de parents encouragent leurs enfants dans la voie qu'ils ont choisie. En effet, les interviewés soulignent l'importance de leur famille (parents et aînés), qui les aident soit en les orientant vers les écoles qui correspondent à leurs aspirations, soit en leur proposant des métiers qui pourraient leur plaire, mais également en les encourageant. Ils mettent en avant qu'il s'agit de bons métiers car ils « *payent bien* ». Cependant, ils mettent en garde leurs enfants quant à la longueur des études et du travail à accomplir pour accéder à ces emplois. En outre, ils leur conseillent de faire de longues et bonnes études, mais aussi de maîtriser plusieurs langues. Ils soulignent encore une fois l'intérêt de prendre en compte la rémunération dans le choix d'un emploi. Néanmoins, ils les avertissent de l'importance de l'épanouissement au travail, l'extrait suivant en est une illustration : « *mon père en fait il aime pas son travail et ma mère elle aime son travail. Et en fait quand papa il va au travail, il est pas heureux et puis [...] bah ça fait que quand ils m'ont dit que je devais aimer le travail que j'aller faire, pour moi c'était important.* » (E5R, Dewey, élève groupe 2 Nathalie). Les parents tiennent en compte une donnée supplémentaire dans leur jugement, soit la place de l'emploi ambitionné au sein du marché du travail : « *elle m'a dit c'est bien, parce que y a pleins de métiers dans la finance* » (E3R, Mont-Sori, élève groupe 2 Sylvie) ; « *ils m'ont dit que bah en fait les métiers, c'est pas tous les mêmes niveaux, y en a ou peut être bah y aura peut être moins de personnes, y en a où y a plus de personnes* » (E5R, Dewey, élève groupe 1 Nathalie). Les parents s'intéressent aussi au réalisme et à la faisabilité des projets de leurs enfants. En conclusion ces parents prennent en compte la faisabilité, la rémunération, l'épanouissement de leurs enfants, mais aussi la place de la profession visée au sein du marché du travail. La troisième catégorie se constitue de parents plus passifs, soit car ils ne s'intéressent pas vraiment à cette question : « *Moi on m'a dit tant que tu gagnes de l'argent, fait ce que tu veux* » (E5R, Dewey, élève groupe 2 Nathalie). Ou bien les élèves expliquent cette passivité par un manque de connaissance sur le sujet : « *parce que je*

crois pas qu'ils savent trop » (E4R, Freire, élève groupe 2 David). Certains élèves ne prennent pas en considération les remarques de leurs parents, jugées comme impertinentes : « *Ma mère, elle m'a dit que policière c'est trop masculin et que secrétaire ça va. [...]. Pour moi non parce que c'est mon rêve à moins déjà. Mon rêve parce que moi je voulais être policière depuis que j'étais petite, et maman elle me disait d'arrêter de réfléchir à ça* » (E5R, Dewey, élève groupe 2 Nathalie). Cependant, l'importance des conseils des parents est majoritairement acceptée, déjà par reconnaissance de leur expérience, mais également en retour de leurs encouragements : « *Et surtout pour, vu qu'ils disent que j'ai une capacité, je veux pas les décevoir* » (E5R, Dewey, élève groupe 1 Elodie). Pour finir, les élèves déclarent avoir vaguement parlé de la question de leurs aspirations avec leur enseignant, à l'occasion de la *Cité des métiers*, sans que ces derniers ne fassent de commentaires sur leurs projets.

Ainsi, à l'instar des aspirations scolaires, il est important pour les élèves qu'au moins une personne de leur entourage exerce la profession visée, ce qui rend leurs aspirations plus disponibles et accessibles. A travers la comparaison des aspirations visées et du métier des parents, on décèle chez les élèves une volonté d'ascension sociale ou bien de reproduction de l'emploi des parents. Parents qui au sujet de cette question sont soit passifs dus à un désintérêt ou à une méconnaissance du système. Soit encouragent et conseillent leurs enfants en se basant sur les exigences du marché du travail, du réalisme et de la faisabilité des projets, de l'importance de la rémunération mais aussi de l'épanouissement à travers le travail.

En conclusion, cette section a montré l'influence de l'environnement social et familial des élèves dans l'élaboration de leurs aspirations. Influence d'autant plus importante lorsque l'on constate que l'apport d'informations au sujet de la question des ambitions de la part des enseignants reste très limité. Ainsi, hors du REP, le capital culturel et économique des familles influe positivement sur les aspirations des élèves grâce aux activités extrascolaires, au choix d'établissement, à la nature du diplôme et de la profession des parents, mais également à la maîtrise du système scolaire par ces derniers. Les élèves de tout type d'écoles répondent à l'hypothèse d'une volonté de mobilité sociale et d'un évitement du déclassement. En REP, la méconnaissance du système par les parents, le manque d'informations et de réseau professionnel entraînent une mauvaise maîtrise des processus d'orientation qui se répercute sur les aspirations, floues et parfois mal construites. Néanmoins, comme l'indique notre hypothèse, les parents en REP ont des ambitions élevées pour leurs enfants, motivées par une volonté d'amélioration des conditions financières et du niveau d'étude, mais également par une lutte contre la condition ouvrière. Cette volonté s'accompagne d'une analyse du marché du travail afin d'orienter au mieux leurs enfants. Les effets de ces caractéristiques individuelles (capital social et culturel) s'accroissent avec la ségrégation des élèves en fonction de leur statut social et/ou ethnique, ségrégation qui se retrouve dans les REP. Ainsi, l'influence de

l'environnement social et familial prend une dimension collective, qui sera le sujet de la partie suivante.

3. Dimension collective de l'élaboration des aspirations

Selon notre cadre théorique, les élèves du REP, victimes d'une ségrégation, se rendent compte de la discrimination institutionnalisée décrite par Ogbu (1981). Cette dernière les pousse à remettre en question la légitimité des décisions de l'institution scolaire, notamment en ce qui concerne les processus d'orientation. Pourtant, ils restent convaincus que l'école est le seul moyen d'améliorer leurs conditions. Leur groupe d'appartenance basé sur des caractéristiques sociales ou ethniques crée alors ses propres normes parfois contradictoires avec celles de l'école. Cela dépend de leur sentiment d'appartenance à l'école qui leur permet une adhésion ou non aux valeurs de l'institution scolaire. L'influence des pairs est alors supérieure à celle de la famille, d'où un besoin de contrôle de l'environnement scolaire par les parents afin de créer une « socialisation de l'entre-soi ». Cette pratique entraîne une baisse de la mixité au sein des établissements, ce qui a un impact sur les aspirations des élèves qui se retrouvent dans des groupes soit favorisés/valorisés ou défavorisés/dévalorisés.

3.1. Reconnaissance d'un manque de mixité et d'un traitement différencié

Dans les deux types d'établissements, les élèves sont conscients de l'homogénéité des habitants du quartier et du public scolaire. Hors du REP, les élèves déplorent un manque de mixité au sein du quartier : « *Moi je trouve c'est pénible, c'est sûr qu'on est plus entre nous.* » (E1HR, Locke, élève groupe 1 Monique). Et indiquent, au niveau du public scolaire, qu'il est très rare qu'un élève ne maîtrise pas le français au sein de leur école. Pour les élèves du REP, il existe une grande diversité ethnique au sein de leur quartier, mais également de leur école. Un élève va plus loin et ajoute : « *Ouais en fait en vérité plutôt dans mon quartier c'est pas plutôt, c'est pas beaucoup de suisses, c'est ceux qui viennent de l'Afrique du Sud, du Nord, de l'Amérique en fait* » (E5R, Dewey, élève groupe 2 Nathalie). Pour ce qui est de l'école, ils la qualifient de : « *diverse parce que y a beaucoup de toutes les nationalités* » (E4R, Freire, élève groupe 1 David). Et affirme que de nombreux élèves ne maîtrisaient pas le français à leur arrivée au sein de l'établissement.

En parallèle, certains élèves du REP dénoncent une discrimination institutionnalisée de leurs conditions de vie, et donc d'un traitement différencié de leur groupe, soit les habitants du quartier. Ces dénonciations se traduisent par une critique de leur lieu de vie qui manque de verdure et qui donne « *l'impression qu'on est tous entassés, qu'on vit comme un troupeau de bêtes* » (E5R, Dewey, élève groupe 1 Elodie). En ce sens, quelques élèves comparent leur quartier composé uniquement d'immeubles, aux quartiers riches qui sont plus soignés et disposent de belles et grandes maisons

avec jardin. On remarque que dans ces exemples, les élèves ne vont pas jusqu'à une remise en cause du rôle de l'Etat dans ces inégalités. Ils en concluent que l'inégalité perçue est due soit à leurs caractéristiques personnelles (*e.g.*, amour accru de la nature), soit à leur niveau économique (*e.g.*, salaire qui ne permet pas d'habiter dans une maison), ou encore aux conditions extrêmes des autres (*e.g.*, maisons des riches trop extravagantes qui pourraient abriter « *deux classes* » ou « *soigner toute l'Afrique* » (E5R, Dewey, élève groupe 1 Elodie)).

3.2. Connaissance de l'image des populations et des établissements fuis

Certains élèves hors-REP avouent avoir changé d'école en faveur de l'actuelle, puisqu'ils n'appréciaient pas certaines pratiques éducatives (trop de devoir, pas assez de préparation en classe pour les dictées), mais aussi les cours de récréation bétonnées. De plus, plusieurs élèves indiquent apprécier la petite taille de l'école, où tous les élèves se connaissent, l'école est ainsi plus calme. En effet, les interviewés ont déjà aperçu des écoles dont les élèves étaient irrespectueux, c'est-à-dire les insultaient et les poussaient. Pour les élèves, ces écoles se situaient surtout dans les quartiers défavorisés : « *Ouais mais ça c'est souvent... fin des ... des écoles ou c'est plus des quartiers euh de plus pauvre ou je sais pas moi des ...* » (E1HR, Locke, élève groupe 1 Michel). On constate ici des pratiques de fuites des établissements non conformes aux exigences des élèves et de leurs parents. On remarque également le partage par les interviewés des stéréotypes des élèves de quartiers défavorisés, soit des élèves violents et indisciplinés.

Pour les élèves du REP leur quartier, mais également leur école est mal réputée et ce de manière illégitime. En effet, pour eux leur quartier a mauvaise réputation due à l'aspect du quartier « *vieux, malfamé et délabré* », mais aussi à cause de la présence de trafics de drogue et de la prostitution en son sein. Il s'agit là de la particularité du quartier qui est la plus connue et répandue chez les autres (=non-habitants du quartier). Ceci entraîne une peur de leur quartier, qu'ils ne partagent pas. Donc malgré les trafics, ils affirment se sentir en sécurité puisqu'ils connaissent « *tout le monde au quartier* ». Une élève entre un peu plus en détail et indique que la présence de personnes issues de son pays d'origine accentue ce sentiment de sécurité : « *Moi je connais les personnes qui viennent du Portugal alors je me sens en sécurité avec eux parce que je les connais bien* » (E5R, Dewey, élève groupe 2 Elodie). On voit ici que les habitants du quartier créent un groupe d'appartenance pour ces interviewés, qui est d'autant plus valorisé lorsque ces derniers partagent la même origine ethnique avec les élèves. Néanmoins, il existe quelques exceptions auxquelles les élèves ne s'identifient pas et qui justifient la mauvaise réputation du quartier. En effet, beaucoup d'élèves définissent une partie des habitants comme des « *racailles* ». Cependant la définition de ce terme diverge selon les interviewés. Dans la première définition, est mis dans la catégorie « *racaille* », les jeunes qui restent dehors la nuit à discuter et écouter de la musique, mais qui également fument et

boivent. Par la suite, les élèves indiquent la présence « *de personnes pas très bien* », qui se traduit par des personnes qui ont une mauvaise influence sur les jeunes et entraînent des problèmes tels que la drogue et la consommation excessive d'alcool. Un élève, quant à lui utilise le terme « *racailles gentilles : c'est des racailles mais ils tapent personnes, ils dérangent personnes* » (E5R, Dewey, élève groupe 2 Nathalie).

Nous les avons donc ensuite questionnés sur la réputation de leur école REP. Plusieurs élèves avouent avoir eu échos d'une mauvaise réputation qui se traduit par un mauvais encadrement, un mauvais enseignement, et « *beaucoup de bagarres* ». Dans l'extrait suivant, une élève indique avoir entendu parler d'un reportage qui qualifiait son école comme « *la pire école* », réputation complètement illégitime pour elle qui va jusque la révolter :

Laura : elle a été élue la pire école. C'est ma grand-mère qui m'a dit parce qu'elle est suisse allemande et elle a regardé la télé et elle a vu un reportage, bon il datait d'une dizaine voir d'une vingtaine d'années mais elle a quand même été élu la pire école de la Suisse

Enquêtrice : D'accord. Quand ta grand-mère t'as dit qu'elle était élue pire école c'était quoi ta réaction ?

Laura : Dans ma tête je me disais mais c'est pas juste c'est pas vrai, je vais aller porter plainte. (E3R, Mont-Sori, élève groupe 1 Sylvie).

Dans ce second extrait, les élèves s'indignent encore une fois de la mauvaise réputation de leur école véhiculée notamment par les écoles privées. Les interviewés trouvent cette image complètement illégitime et irrespectueuse face au travail fourni par les élèves et les enseignants :

Milena : Euh on a une mauvaise réputation

Enquêtrice : Pourquoi tu dis ça ?

Milena : Parce qu'on dit que l'école Dewey, c'est ceux qui travaillent le moins et qui sont le plus bagarreurs

Enquêtrice : Et est-ce que t'en a déjà entendu directement parler toi ? Ou plutôt par qui ? Des adultes, des enfants, d'autres écoles ?

Milena : Non des écoles ... par exemple ou les écoles privées aussi ils parlent beaucoup de quartier

Enquêtrice : Et vous en pensez quoi ? Est-ce qu'ils ont raison ou vous êtes pas d'accord avec cette réputation ?

Milena : Moi je suis pas d'accord parce qu'on travaille beaucoup, les enseignants ils sont à fond, euh voila, on s'amuse, on travaille, on a de tout

Tania : Moi je trouve qu'en fait ça va c'est pas la fin du monde non plus, nous on essaye, on fait ce qu'on peut mais si on n'arrive pas c'est pas notre faute non plus. Et aussi eux ils peuvent pas critiquer parce qu'ils sont jamais venus là donc. (E5R, Dewey, élève groupe 1 Nathalie).

En outre, les élèves d'une des classe du REP déclarent que leur enseignante leur a défini ce terme et indiqué que leur école faisait partie du réseau. Dans le premier groupe de cette classe, les élèves se rappellent qu'appartenir au REP signifie que le niveau scolaire de l'école est moyen par rapport aux autres écoles selon la comparaison faite par les directeurs et les enseignants. Ils déclarent ne pas avoir été affectés d'apprendre leur appartenance à ce réseau. Pour le second groupe :

Enquêtrice : D'accord et est-ce que vous savez ce que ça veut dire REP ? R-E-P ?

Alex : Alors REP euh oui elle nous a c'est des, elle avait dit que c'était des ... Notre école c'était des...

Ambre : Ah oui c'était

Alex : On a des difficultés ou je sais pas quoi

Ambre : Ouais c'était une école pour les enfants en difficultés mais...

Alex : Qu'on n'avait pas une bonne moyenne générale

Ambre : Hmm mais après ça dépend des personnes, parce que **nous on est dans le même quartier et puis on va à l'école parce qu'on est dans le quartier, c'est pas parce qu'on n'est pas ... pas bon**

Enquêtrice : Et quand vous avez appris ça, est-ce que ça a changé quelque chose pour vous ?

Alex : Ouais moi j'avais l'impression que j'étais nul

Enquêtrice : Tu t'es senti dévalorisé de savoir ... ?

Alex : Ouais que c'était une école un peu
Marius : Ah bon, mais c'est l'école qui est comme ça pas nous hein
Ambre : Ouais moi je trouve que plutôt c'est bien parce que dans ma 1^{ère} école c'était pire, on travaillait, on avait des devoirs qu'une seule fois par semaine, c'était que le vendredi les devoirs.
Enquêtrice : Quand vous avez entendu ça, vous en avez pensé quoi ?
Caroline : Moi je suis restée normale
Marius : Fin j'y ai même pas pensé
Caroline : Parce qu'en fait pour moi ça dépend de ma moyenne à moi en fait. (E5R, Dewey, élève groupe 1 Nathalie).

Ainsi pour ce groupe, l'appartenance au REP signifie que les élèves de l'école sont en difficultés avec une mauvaise moyenne générale. Pour un des élèves cela n'est pas correct, car leur présence dans cette école est due à leur lieu d'habitation et non pas à leur niveau scolaire. Cet élève affirme ainsi ne pas avoir été affecté par la connaissance de leur appartenance au REP. Les élèves ne considèrent donc pas cette image d'école REP légitime. Cependant, un des élèves avoue s'être senti « nul » lorsqu'il a appris que son école était en REP. Pour conclure, principalement et dans les deux types d'écoles, les interviewés ne connaissent pas ce qu'est le REP, mais associent ce terme à de la difficulté. Pour les élèves connaissant la définition, cette image de leur école leur semble illégitime et donc ne les affecte pas. Ils se dissocient de l'image de leur école en indiquant que les difficultés scolaires sont celles de l'école, et pas les leurs en tant qu'individu.

Les élèves du REP sont donc conscients d'appartenir à un groupe, celui de leur quartier ou de celui de leur école, qui a mauvaise réputation. Cependant, ils affirment que de par l'illégitimité de cette image, ils ne sont pas affectés par cette dernière.

3.3. Normes de groupe, sentiment d'appartenance à l'école et effets sur les aspirations

Hors du REP, les élèves se définissent majoritairement d'un bon niveau scolaire. Pour cela, les interviewés se basent sur les taux de passage en R3 très élevés. Comme une majorité des élèves passe en R3, très peu d'élèves en R2 et pratiquement aucun en R1, les interviewés déduisent que les élèves de leur école sont plutôt d'un bon niveau scolaire. On voit ici une illustration de l'effet des pairs dans une école dont la composition ethnique et académique est homogène et favorisée. Ici, comme l'indique la théorie du *reflected glory* (2009), l'appartenance des élèves à un groupe de bon niveau scolaire est corrélée positivement avec des aspirations élevées.

En REP, au niveau scolaire, les élèves se définissent principalement comme moyens voir mauvais, cela dépend des élèves mais aussi des thèmes abordés en classe plus ou moins compliqués. Faisant référence aux élèves de son école, un élève ajoute : « *c'est ceux qui laissent tomber les études et qui préfèrent rester avec leurs amis* » (E5R, Dewey, élève groupe 2 Elodie). Cet élève et ses camarades s'accordent sur le fait que les élèves de leur école (leurs aînés et leurs pairs), ne poursuivent généralement pas leur scolarité et abandonnent l'école en faveur de leurs amis. Encore une fois l'image de leur groupe d'appartenance n'est pas valorisée. Comme l'indique Ogbu (1981), on

remarque qu'en REP les élèves créent leurs propres normes. En effet, certains affirment ne pas forcément avoir les mêmes références pour ce qui est de l'évaluation de la réputation d'une école. Par exemple, les interviewés indiquent que le fait d'avoir beaucoup de bagarres au sein de l'établissement est signe d'une bonne réputation pour eux, il s'agit donc de quelque chose qu'ils apprécient. Tandis que pour d'autres, la présence de bagarres est associée à une mauvaise réputation. Un autre élève ajoute que pour lui, mais également pour ses pairs, la présence de beaucoup de portugais au sein de l'école lui donne bonne réputation. Facteur qui pour un autre type de public peut être vu comme négatif. Au-delà du partage de nouvelles normes, les personnes ne respectant pas ces valeurs communes au groupe d'appartenance peuvent être sujettes au rejet et à des représailles. En effet, les interviewés affirment de l'existence de cas d'harcèlement dans l'école. Cela se traduit par le vol et la détérioration des vêtements et chaussures des élèves. Plusieurs des interviewés avouent en avoir été victimes, et l'un d'eux explique que ceux qui les commettent le font sûrement parce qu'ils n'apprécient pas les victimes et veulent s'en venger. Cet élève va plus loin et dénonce des pressions de groupe au sein de leur école :

Emeric : mais y aussi des gens de l'école qui font des choses pas bien je trouve. Et puis quand j'étais gamin, j'avais aussi des copains de classe et ils me tapaient. J'étais toujours tapé et à un moment on m'a ... j'ai l'impression qu'on a des opinions différentes de chez les autres, et les autres ils arrivaient pas à les accepter. Alors, maintenant mon frère ça fait toute l'année passée il essaye de se battre pour ... et maintenant il a réussi à avoir un tout petit moment ... et en même temps j'ai l'impression que peu à peu il se laisse entraîner comme ça ses copains ils arrêtent de le taper. Parce qu'il a peur de se faire taper, alors il devient comme les autres.

Julie : du coup il veut se faire respecter

Emeric : ouais du coup au lieu de dire « non moi j'ai envie de faire ça », il devient comme les autres et il devient aussi bête qu'eux. Il réfléchit pas et je trouve que beaucoup de gens, même dans notre classe, se laissent entraîner comme ça par les autres, ils deviennent exactement comme les autres par peur d'être exclus. (E5R, Dewey, élève groupe 1 Elodie).

A travers cet extrait, il affirme que beaucoup d'élèves sont victimes de violence à cause de leurs différences et du fait qu'ils ne suivent pas le groupe. Mais également que ces derniers, de peur de se faire taper, s'intègrent, suivent le groupe et deviennent ainsi « *aussi bête qu'eux* ». Cependant, à la différence des travaux d'Ogbu (1981), les élèves ne créent pas une *résistance scolaire*, puisque l'influence de leur groupe d'appartenance ne détériore pas leur adhésion aux normes et valeurs de l'institution scolaire. Les élèves croient ainsi au principe méritocratique défendu par l'école, mais aussi à un traitement juste et égalitaire de la part des enseignants. En effet, les interviewés apprécient particulièrement leurs professeurs, ils sont notamment reconnaissants du travail effectué afin d'améliorer leur enseignement, mais font également part d'un sentiment de protection car : « *les éducateurs, les enseignants, le directeur font tout pour pas qu'on se sente mal* » (E5R, Dewey, élève groupe 1 Nathalie). Dans une des classes les élèves qualifient leur enseignante « *d'indulgente* » « *parce que si on fait une bêtise elle nous donne encore une chance* » (E5R, Dewey, élève groupe 1 Elodie). De plus, ils déclarent tous être au départ sur un pied d'égalité en ce qui concerne la confiance accordée par leur enseignant, qui ne discrimine ainsi aucun élève. Mais qu'au fur et à mesure que les élèves font des bêtises et se comportent mal, cette confiance diminue,

ce qui pousse leur enseignant à suivre ces élèves de près. Ce fort sentiment d'appartenance à l'école est en partie dû aux efforts d'intégration des élèves à la vie scolaire de la part des enseignants et des directeurs, que l'on peut constater dans les deux exemples suivants. Dans le premier, les élèves indiquent que lors des conflits, ils sont les premiers intervenants afin de stopper la bagarre et relaient par la suite ce rôle aux enseignants, éducateurs et directeurs. Dans le second exemple, l'école en question avait organisé un vote des élèves pour la conservation du terrain de foot ou la construction d'un nouveau terrain de jeux.

En conclusion, les élèves ont connaissance des mécanismes de discrimination présents au sein de leur quartier et école. Cependant, ils ne remettent pas directement en question le rôle de l'Etat dans ces injustices. Les élèves du REP sont également conscients d'appartenir à des groupes dévalorisés. Image qu'ils trouvent illégitime et irrespectueuse du travail qu'ils fournissent. Ces derniers créent donc des nouvelles normes propres à leur groupe d'appartenance, mais qui n'affectent pas leur adhésion aux valeurs de l'institution scolaire et la légitimité qu'ils accordent aux décisions prises par ses représentants (professeurs, directeurs...). Ce phénomène peut être expliqué par l'ampleur des discriminations vécues par les populations défavorisées de Genève, inférieures à celles des populations françaises ou américaines. Puisqu'à Genève, malgré des inégalités d'accès aux filières et aux études supérieures, les filières professionnelles sont très valorisées sur le marché du travail. Il peut être également expliqué par les efforts des enseignants et du directeur d'augmenter le sentiment d'appartenance à l'école chez les élèves. Au final, la ségrégation faite par le contexte d'éducation prioritaire profite aux élèves des écoles hors-REP. Ainsi, grâce à une composition sociale et académique homogène et favorisée, les élèves ont une meilleure vision de leurs capacités individuelles de par leur appartenance au groupe, et ont ainsi des ambitions scolaires et professionnelles plus élevées. Les familles de ces élèves participent en partie à cette ségrégation, puisque plusieurs élèves avouent avoir changé d'école pour un manque d'adéquation avec leurs critères. Pour ce qui est des élèves du REP, ils sont certes défavorisés au niveau de leurs aspirations à cause d'un manque de disponibilité de réseau et d'information à ce sujet. Néanmoins, leur sentiment d'appartenance à l'école et leur croyance en sa justice lors des décisions prises limitent l'impact que pourrait avoir l'appartenance à un quartier mal réputé et une école de mauvais niveau scolaire.

CE QUE NOUS POUVONS EN CONCLURE :

DISCUSSION CONCLUSIVE

L'objectif de cette partie est de répondre à notre problématique, soit : **quels sont les effets d'une scolarisation en REP sur les aspirations scolaires et professionnelles des élèves ?** Cette étude se fera à travers l'examen et la mise en relation de nos résultats d'analyse des entretiens d'élèves et d'enseignants. Ainsi, nous reprendrons les conclusions de nos analyses afin de répondre à nos hypothèses. Tout au long de ce processus, nous mettrons en relation nos résultats avec les théories mobilisées dans notre cadre théorique.

1. Inégalités d'aspirations et relation entre aspirations scolaires, professionnelles et choix d'orientation

H1 : A l'instar des différences d'orientation constatées dans la littérature scientifique entre les établissements REP et hors-REP, nous émettons l'hypothèse qu'il existe des inégalités d'aspirations entre les élèves selon leur contexte de scolarisation. Pour rappel, l'objectif de cette hypothèse était de démontrer une relation entre les aspirations scolaires, les choix d'orientation et les ambitions professionnelles des élèves. De plus, nous supposons par cette hypothèse qu'il existe des inégalités d'aspirations selon le contexte de scolarisation, qui peuvent entraîner des différences de projets d'avenir et de choix d'orientation entre les élèves du REP et ceux hors-REP (Soussi et Nidegger, 2015).

A l'instar des théories défendues par Allouch (2016), Rocher & Le Donné (2012), nous remarquons que les élèves, quel que soit le type d'établissements fréquentés, mettent en place des stratégies qui montrent leur compréhension et leur conscience de la relation entre aspirations scolaires, professionnelles et choix d'orientation. En effet, premièrement ils indiquent que leurs ambitions scolaires sont animées par l'accès à une profession désirée. On voit ici que les choix éducatifs des élèves se font en fonction de leurs aspirations professionnelles. Deuxièmement, les stratégies des élèves s'étendent également sur les choix d'orientation. Leur volonté d'accéder au regroupement 3 se traduit par une décision stratégique qui leur permet un accès à tous les domaines d'études, ou encore de leur « ouvrir toutes les portes » pour leur avenir. Ainsi, quelle que soit la nature de leurs aspirations, les élèves souhaitent majoritairement une orientation en R3, afin de ne pas restreindre leurs possibilités futures au vu de la variabilité de leurs projets d'avenir. En outre, l'existence de cette relation entre aspirations scolaires, professionnelles et choix d'orientation est également défendue par les enseignants. Puisque ces derniers indiquent que les élèves qui maîtrisent au mieux leurs aspirations sont ceux qui visent un métier précis et ont une bonne connaissance des voies (scolaires) à suivre pour y accéder. Donc enseignants et élèves s'accordent à dire, tout comme

Allouch (2016), Rocher & Le Donné (2012), que les aspirations scolaires sont perçues comme un moyen d'accéder aux ambitions professionnelles visées. Il s'agit donc des voies scolaires à suivre pour obtenir l'emploi ambitionné. En parallèle, les choix d'orientation sont perçus comme des moments clés, au cours de la trajectoire scolaire des élèves, qui leur permettent de s'orienter vers la filière la plus adéquate pour la profession visée.

Maintenant que nous avons démontré que les aspirations scolaires, les choix d'orientation et les ambitions professionnelles sont intrinsèquement liés, l'objectif est de montrer qu'il existe des inégalités d'aspirations en fonction du contexte de scolarisation. Dans l'ensemble, les aspirations des élèves REP et hors-REP sont assez similaires. Cependant, elles se distinguent tout de même en plusieurs points. Pour commencer, pratiquement tous les élèves des établissements hors-REP ambitionnent une orientation en R3 et n'ont que très peu de doute en la possibilité de réalisation de ce souhait. En parallèle, au sein des écoles REP la majorité des élèves souhaitent également s'orienter en R3. Néanmoins, on remarque la présence de certains élèves qui n'ont aucune idée au sujet de leurs projets d'avenir, et ce même en ce qui concerne leur orientation au cycle. D'autres élèves quant à eux ambitionnent dès à présent une orientation en R2 afin de suivre des études professionnelles. Tous les élèves du REP affirment partager la crainte de ne pas être à la hauteur pour suivre des études universitaires. Ce phénomène entraîne différents résultats. Une partie des élèves ambitionne tout de même un parcours du type R3-Collège-Université, et indique qu'avec du travail et un investissement intensif de leur part, ils croient en leurs chances de réussite. D'autres élèves affirment ne pas avoir les capacités nécessaires pour suivre un cursus universitaire et ajoutent qu'après une scolarisation en regroupement 3, ils s'orienteront vers des études professionnelles. Les derniers élèves quant à eux se résignent dès à présent à suivre une filière à basses exigences, ce qui se traduit en général par une volonté de s'orienter en R2. On remarque ici une inégalité entre les élèves REP et hors-REP dans la perception d'accessibilité à des études universitaires. Elle semble donc très compliquée voire inaccessible pour les élèves du REP, tandis qu'hors du REP les élèves ne partagent pas cette crainte et considèrent l'accès à l'université presque comme acquis. Cette vision est partagée également par les enseignants, puisqu'au sein du REP, ils ont tendance à insister sur le fait que le regroupement 3 est certes le bon regroupement qui permet par la suite un accès à tout type d'études. Cependant étant également celui avec le plus d'exigences, il ne sera sûrement pas accessible à tous. Au contraire, dans les écoles hors-REP, les enseignants soulignent que les élèves seront en grande majorité orientés en R3, et qu'il faut donc avoir un discours valorisant le regroupement 2 afin que la petite minorité d'élèves qui devra s'y orienter ne soit pas affecter négativement. Ici, la perception d'inaccessibilité pour les élèves du REP se déplace plus tôt encore dans leur parcours scolaire, soit dès leur passage au cycle.

En ce qui concerne les aspirations professionnelles, là encore il existe des similitudes entre les élèves issus des différents types d'établissements, mais également des divergences. En effet, les métiers envisagés par les élèves en REP ou hors-REP tendent à se ressembler et se concentrent autour de professions assez similaires. Cependant, les projets des élèves REP convergent surtout vers des professions prestigieuses et évitent au maximum tout métier pouvant être qualifié d'idéaliste tel que footballeur, jugé comme irréaliste. Tandis qu'hors-REP, beaucoup d'élèves ambitionnent également des emplois issus du secteur tertiaire tel que banquier, souvent en lien avec la profession de leurs parents. Certains envisagent même des professions idéalistes comme footballeur ou acteur. Les élèves du REP tendent donc à être un peu plus ambitieux que ceux hors-REP. Ils sont particulièrement sensibles au prestige accordé aux professions dans leur choix d'avenir. Alors que les élèves hors-REP sont plus conscients des bénéfices apportés par des professions jugées comme moins prestigieuses, notamment celles du secteur tertiaire, grâce aux connaissances provenant de la situation professionnelle de leurs parents.

En conclusion, les inégalités d'aspirations scolaires entre les élèves REP et hors-REP ne se retrouvent pas forcément dans leurs ambitions professionnelles. Ce qui s'annonce comme problématique pour une partie des élèves du REP qui partagent une crainte de ne pas pouvoir accéder aux études universitaires mais tendent vers des aspirations professionnelles très prestigieuses. Ainsi, cette section nous a permis de prouver l'existence d'une inégalité d'ambitions au niveau scolaire entre les élèves du REP et hors-REP. Inégalité qui s'accompagne d'une différence des aspirations professionnelles des élèves selon le contexte de scolarisation. Ainsi, nous pouvons en conclure que le contexte de scolarisation est lié aux inégalités d'aspirations chez les élèves, qui entraînent des inégalités dans la perception d'accès à certaines filières, notamment le regroupement 3, et aux études universitaires. A travers les hypothèses suivantes, nous étudierons plus en détail les origines et les conséquences de ces inégalités d'aspirations.

2. Influence du contexte de scolarisation et de l'environnement social et familial des élèves

H₂ : Les processus d'élaboration d'aspirations des élèves sont liés à leur environnement social et familial mais également à leur contexte de scolarisation. Pour répondre à cette hypothèse, nous devons en premier lieu comprendre de quelle manière les élèves élaborent leurs aspirations, c'est-à-dire quelles sont leurs motivations. Au cours de nos analyses, nous avons remarqué que les ambitions des élèves de tous types d'établissements sont liées à l'utilité des études, soit l'obtention d'un diplôme ou l'accès à une profession, et à l'intérêt des études, soit le plaisir d'apprendre et la volonté d'approfondir leurs connaissances au sujet de certains domaines d'étude. S'ajoute à cela, pour les élèves du REP, l'importance qu'ils accordent au fait d'accéder et d'étudier à l'université. De même, les motivations pour les aspirations professionnelles des élèves REP et hors-REP se rejoignent autour de leurs intérêts personnels (préférences personnelles et passion), de l'utilité

perçue (soit l'utilité de la profession au sein de la société ou bien le salaire escompté) et de la prise en compte de leurs habilités personnelles. Cette prise en compte de leurs habilités montre un choix stratégique de la part des élèves, qui anticipent et réduisent ainsi les efforts à fournir pour accéder à l'emploi visé, puisqu'il correspondra aux domaines dans lesquels ils ont de la facilité. Au final, on retrouve ici les composantes de la *value* de la théorie d'Eccles et Wigfield (2002), soit l'*intérêt intrinsèque*, l'*utilité perçue*, l'*importance* (adéquation avec les valeurs) et le *coût* (calcul des efforts à fournir). Outre l'importance qu'accordent les élèves du REP aux études universitaires, nous pouvons conclure que la valeur accordée à la tâche (*value*), soit dans ce cas les motivations des aspirations des élèves se rejoignent quel que soit le type d'établissements fréquentés. Or, les élèves se distinguent néanmoins en un point, celui de leur *expectancy*. En effet, l'attente de succès et la croyance en la capacité de réussite des élèves diffèrent selon le contexte de scolarisation. Généralement, les élèves hors-REP n'ont que peu de doute en ce qui concerne leur capacité à réaliser leurs ambitions, et sont confiants au sujet de la suffisance de leurs compétences scolaires pour cela. Tandis que souvent les élèves du REP émettent beaucoup de doutes sur ces mêmes sujets. En conclusion, l'attente de succès des élèves du REP est donc inférieure à celle de ceux hors du réseau, et leur perception de l'ampleur des efforts à fournir pour la réalisation de leurs aspirations est supérieure à celle des élèves hors-REP. On voit là un effet du contexte de scolarisation qui se fait au détriment des élèves du REP.

Pour comprendre les origines de l'influence du contexte de scolarisation sur les ambitions des élèves, nous avons étudié les caractéristiques qui diffèrent selon le type d'établissements fréquentés. Comme nous l'avons vu précédemment (Soussi & Nidegger, 2015), les données qui différencient les écoles REP de celles hors-REP sont du nombre de deux, soit l'appartenance sociale et l'origine ethnique. Au sein de nos analyses, nous avons découvert que ces données influencent différemment les aspirations des élèves en fonction de leur contexte de scolarisation. En effet, selon le type d'établissements fréquentés, les effets du capital économique, de l'environnement social, de l'origine ethnique et de l'accompagnement familial diffèrent.

Commençons avec l'étude des effets du capital économique des familles sur la scolarité et les ambitions des élèves. Au sein de notre cadre théorique, ce capital est jugé comme un bon prédicteur des filières que suivront les élèves dans la suite de leur parcours scolaire (Charmillot, 2015 ; Buchman & Park, 2009). En ce sens, plus le capital économique des familles est élevé et plus les élèves s'orienteront dans des filières à hautes exigences. Au cours de notre recherche, nous avons remarqué un impact du statut économique sur les ambitions des élèves, mais également dans les discours des enseignants au sujet de la perception des familles et de leur investissement dans la scolarité de leurs enfants. Ainsi, hors du REP, les élèves soulignent l'importance des sorties culturelles faites en famille et de leurs activités extrascolaires sur la construction de leurs

aspirations. On voit ici l'importance du capital économique des familles sur les aspirations de leurs enfants. En parallèle, leurs enseignants décrivent les parents des élèves comme impliqués et investis dans la scolarité de leurs enfants. Cette vision se base sur la condition économique des familles, puisque les enseignants mettent en avant l'investissement des parents à travers l'importance accordée aux activités extrascolaires, les efforts fournis pour un changement d'école lorsque l'enfant rencontre des difficultés, et à la disponibilité d'au moins un des parents qui ne travaille pas afin de s'occuper des enfants. Donc au sein des établissements hors-REP, le statut économique élevé des familles est considéré comme un facteur important dans la construction des aspirations des élèves, mais aussi comme favorable au bon déroulement de leur scolarité et comme un indicateur de l'investissement des familles dans l'éducation de leurs enfants. Au contraire, au sein des écoles REP, les enseignants déplorent un manque de culture générale chez les élèves qui est dû à un manque d'activités culturelles au sein des familles. Ce fait est lié aux conditions économiques et sociales des familles qui habitent souvent des logements sociaux et font partie des classes socialement défavorisées. Par conséquent, pour les enseignants, ces familles n'ont ni les moyens, ni le temps (à cause de leur charge de travail) de s'investir dans des activités culturelles mais également dans la scolarité de leurs enfants. Les conditions économiques des familles au sein du REP sont considérées comme des freins au bon déroulement de la scolarité des élèves et à l'investissement des familles. De plus, contrairement aux élèves hors-REP, les élèves ne considèrent pas que leur statut économique ait un impact sur leurs aspirations.

En lien avec le statut économique, la littérature scientifique (Dupriez, Monseur & Van Campenhoudt, 2009 ; Rocher & Le Donné, 2012) indique que la catégorie sociale est également une donnée importante à prendre en compte dans les processus d'élaboration d'aspirations des élèves. L'appartenance sociale affecte les élèves à travers le capital économique, comme nous venons de l'étudier dans le paragraphe précédent, mais aussi à travers le capital culturel des familles. En ce sens, le niveau d'études des parents et la profession qu'ils exercent sont des éléments importants dans la construction des ambitions des élèves (Murat & Rocher, 2002 ; Caille & Lemaire, 2009). Ainsi dans le cadre de notre recherche, nous avons constaté qu'au sein des écoles hors-REP, sur le plan social, il existe un phénomène de volonté de reproduction du métier des parents dans le discours des élèves. Cette envie découle en général d'un partage des pratiques professionnelles des parents avec leurs enfants, parfois occasionné par l'école lors de stage de découverte de la profession des parents. Les enseignants valident l'existence de ce phénomène et le généralisent même au niveau des aspirations scolaires des élèves, car ils indiquent que ces derniers veulent faire au moins aussi bien que leurs parents ou les membres de leurs familles sur le plan scolaire. Les enseignants considèrent que la question de l'orientation est très importante pour les familles, et que ces dernières sont très exigeantes envers les enseignants et les élèves au sujet de cette thématique, et surestiment parfois les capacités de leurs enfants. Ils les jugent prêts à faire recours aux décisions

prises par l'enseignant, si ces dernières n'ont pas été négociées et acceptées par les parents au préalable. Enseignants qui jugent le pouvoir des parents en ce qui concerne les recours comme limité. Cependant ils avouent que ceux qui exercent des professions plus prestigieuses auront plus de chances de voir aboutir leur recours. Par conséquent, les décisions d'orientation sont donc discutées tout au long de l'année avec les familles. L'appartenance sociale des familles des élèves hors-REP a donc un impact sur les ambitions de leurs enfants, mais également sur la perception des enseignants au sujet des attentes, des exigences et du pouvoir des parents à propos des questions d'orientation. Au niveau des ambitions des élèves, on remarque un phénomène de reproduction de la profession ou du niveau de qualification des parents, animé par une volonté d'éviter le déclassement social (Rocher & Le Donné, 2012). Au sein des écoles REP, on remarque également, à travers les discours des élèves, une influence du niveau d'études des parents. Les élèves souhaitent ainsi soit faire aussi bien que les membres de leur famille et éviter ainsi le déclassement social, soit ils souhaitent accéder à l'université pour réaliser les ambitions de leurs parents qui eux n'ont pas pu y accéder. On constate également que cette deuxième option est le résultat des hautes aspirations de certaines familles envers les enfants qui ambitionnent pour eux de longues études, qui aboutiront à un bon métier et une bonne rémunération. Cette volonté de mobilité sociale se retrouve également dans les aspirations professionnelles d'une partie des élèves. De même pour le phénomène de reproduction sociale puisque la majorité des élèves affirment qu'au moins un membre de leur entourage exerce la profession qu'ils ambitionnent. On remarque ici l'importance de l'accessibilité du métier visé dans les processus d'élaboration des aspirations des élèves. Les discours des enseignants rejoignent ces observations puisque pour ces derniers l'influence des parents peut se traduire de deux manières différentes. La première est la reproduction sociale, ainsi selon cette logique un fils d'ouvrier deviendra lui-même ouvrier. La seconde est la volonté de mobilité sociale partagée par les élèves et encouragée par leurs parents qui veulent lutter contre la condition ouvrière et éviter les phénomènes de reproduction sociale. Les enseignants avouent donc que la position sociale des parents est un facteur qui influence les aspirations des élèves, mais déclarent que les catégories sociales ne sont pas imperméables, et qu'avec un bon suivi les élèves peuvent réaliser leurs ambitions. Les effets de l'appartenance sociale décrits dans le cadre théorique se retrouvent donc dans les aspirations de certains élèves interviewés. Ainsi, on remarque l'existence du *processus d'auto-sélection d'origine sociale* (Dupriez, Monseur & Van Campenhout, 2009), selon lequel les aspirations des élèves sont positivement corrélées avec leur origine sociale. Ce processus s'explique par l'importance de l'influence des professions exercées par l'entourage des élèves des deux types d'écoles. Etant dans un milieu favorisé, hors du REP ces professions sont généralement élevées, alors qu'au contraire en REP les métiers exercés par l'entourage des élèves demandent souvent de faibles qualifications, les élèves peuvent donc être soumis à un effet de plafond au niveau de leurs ambitions. De même, tous les élèves souhaitent

éviter un déclassement social qui se traduit soit par une volonté de reproduction ou de mobilité sociale (Rocher & Le Donné, 2012). Cette peur du déclassement pousse les élèves hors-REP à avoir de hautes ambitions. Cependant, les aspirations des élèves du REP sont tout de même élevées car elles sont encouragées par les parents qui souhaitent éviter une reproduction sociale pour leurs enfants et donc les poussent à faire de longues études. Malgré cela, quelques enseignants du REP décèlent une autocensure dans les ambitions de leurs meilleurs élèves qui restent assez simples, ce qui montre l'existence d'une sorte de limite dans l'élévation des aspirations de certains élèves du REP, et ce malgré de bons résultats scolaires.

Dans notre cadre théorique, nous avons également constaté l'impact de l'origine ethnique sur la scolarité et les aspirations des élèves (Lambert & Poignard, 2002 ; Frickey, Primon & Marchal, 2002 ; Caille & Lemaire, 2009 ; Caille, 2005 & 2005a ; Rocher & Le Donné, 2012 ; Brinbaum & Guégnard, 2012 ; Brinbaum & Kieffer, 2005 & 2009 ; Zeroulou, 1988). Et en effet, nos analyses montrent une influence de l'origine ethnique qui diffère selon le contexte de scolarisation. Hors du REP, l'homogénéité ethnique du public, principalement d'origine genevoise, est considérée par les enseignants comme bénéfique pour la scolarité des élèves. Effectivement, le partage d'une même culture entre les familles et l'école permet la maîtrise des attentes même implicites de l'école par les parents, mais aussi leur adhésion aux normes et valeurs de l'institution scolaire. Les enseignants ajoutent que très souvent les projets des élèves sont en adéquation avec les désirs des parents. En ce qui concerne les élèves, ils prônent une autonomie de pensée et un libre choix de leurs aspirations, malgré leur reconnaissance de l'utilité des conseils de leurs parents et enseignants. Ils avouent être reconnaissants de l'aide et des informations apportées par leurs parents au sujet des études ou métiers qu'ils ambitionnent. Les élèves apprécient également d'être autonomes sur cette question, tout en continuant d'être guidés principalement par leurs parents et parfois par leurs enseignants sur les questions éducatives. On constate que l'accompagnement est bénéfique sur la maîtrise des processus d'orientation par les élèves, puisque ces derniers ont fait preuve d'une très bonne connaissance des futures étapes de leur parcours scolaire lors des interviews. Ainsi, l'origine ethnique des élèves hors-REP est un élément favorable à une bonne scolarité de par l'acquisition des attentes et normes scolaires au sein du domicile familial, mais aussi grâce au suivi et l'accompagnement des parents qui maîtrisent les rouages du système scolaire genevois. L'élaboration des aspirations est également favorablement influencée, puisque les élèves sont poussés à l'autonomie dans leurs prises de décisions, tout en restant guidés et informés par leur famille. A l'opposé des établissements hors-REP, l'hétérogénéité ethnique du public scolaire au sein des écoles REP est vue comme problématique par les enseignants. En effet la diversité des nationalités présentes au sein des établissements est considérée comme source de difficultés scolaires. Pour les enseignants, la langue étrangère parlée au domicile familial entraîne des problèmes d'apprentissage du français et un manque de vocabulaire chez les élèves. En parallèle,

les différences de normes entre institution scolaire et familles peuvent aboutir à des problèmes de communication entre parents et enseignants, mais aussi à une méconnaissance du système scolaire par les parents. Ainsi, les différences de normes éducatives peuvent entraîner des situations inadéquates à l'environnement et aux attentes scolaires. Les parents sont alors perçus par les enseignants comme passifs et inaptes au suivi et à l'accompagnement de la scolarité de leurs enfants, puisque ces derniers sont soit complètement détachés de l'école et n'ont pas consciences des enjeux de l'orientation, soit ils s'intéressent vivement aux questions d'orientation et tentent de s'investir mais de manière maladroite. Dans ce deuxième cas, l'aide des parents tourne souvent en une pression animée par de hautes ambitions, souvent irréalistes par rapport aux compétences des élèves. Cette pression est jugée comme illégitime par les enseignants qui considèrent que les parents n'accompagnent pas de manière adéquate les élèves afin d'accéder à leurs aspirations. Ainsi, les enseignants avouent que le manque de maîtrise du système scolaire par les parents peut les pousser à proposer des réorientations aux élèves qui sont donc seuls et mal accompagnés. On retrouve souvent dans leur discours une volonté d'orienter les élèves dans ce cas, soit dans des filières professionnelles, soit dans un regroupement inférieur à celui qui correspond actuellement à leurs notes. On constate également au niveau des discours d'une partie des élèves une mauvaise maîtrise des processus d'orientation et des différentes filières au sein du système éducatif, qui peut s'expliquer par la méconnaissance de ces questions par leur entourage. Certains qualifient leurs parents de passifs au sujet de ces questions d'orientation soit à cause d'un désintérêt des problématiques liées à l'école ou à cause d'une méconnaissance du système scolaire genevois. Tandis que d'autres élèves affirment être conseillés et informés par leur famille, qui se basent sur une étude qui mêle exigences du marché du travail, du réalisme et de la faisabilité des projets, de l'importance de la rémunération et de l'épanouissement de leur enfant au travail, afin de les orienter au mieux dans la construction de leurs aspirations. On remarque donc que malgré les connaissances des parents perçues comme limitées au sujet du système scolaire par les enseignants, une partie des familles tentent au mieux d'accompagner leurs enfants grâce à leur maîtrise des difficultés du marché de l'emploi. Ensuite, contrairement aux élèves hors-REP, les élèves du REP accordent une grande importance aux désirs de leurs parents, on décèle même parfois un sentiment de redevabilité dans leur discours. De même pour leurs enseignants, dont les conseils à propos de l'orientation peuvent pousser les élèves à changer leurs ambitions. Elèves qui sentent une pression de la part des enseignants qui les poussent à être irréprochables et de se donner au maximum afin d'accéder au regroupement 3, soit celui qui leur permettra un avenir serein. Les élèves du REP sont donc plus sensibles aux remarques de leurs enseignants à ce propos. Pour conclure, comme étudié dans notre cadre théorique, le statut migratoire est considéré comme un cumul d'handicaps pour les élèves concernés. La classe sociale des parents, la précarité de leurs emplois, leur faible niveau académique et leur mauvaise maîtrise de la langue entraînent un détachement et une

méconnaissance du système scolaire (Brinbaum et Kieffer, 2009). Parfois ces éléments creusent encore plus le fossé existant entre les familles et l'institution scolaire, dû à une distance entre les cultures et les normes de ces deux acteurs. Ce qui affecte fortement le parcours scolaire des élèves : difficultés, redoublements, scolarisation dans des établissements et/ou filières peu valorisées.

En conclusion, l'élaboration des aspirations des élèves est fortement liée à leur statut social, leurs conditions économiques, leur origine ethnique et leur environnement familial. Données elles-mêmes liées au contexte de scolarisation des élèves. Ainsi, les élèves hors du REP sont favorisés par la nature de leur environnement social et familial. Tandis que les élèves du REP peuvent être défavorisés par un statut social bas, des moyens financiers limités, un entourage avec de faibles qualifications et qui maîtrise mal les rouages du système scolaire. Tout cela influence négativement leur parcours scolaire. Cependant au niveau de leurs ambitions, les encouragements de leurs parents et leur volonté de mobilité sociale les poussent à garder de hautes aspirations. Les élèves sont donc plongés dans une situation contradictoire entre de hautes ambitions et des difficultés scolaires engendrées par leur environnement. On constate chez les enseignants du REP, une approche misérabiliste comme décrite dans notre cadre théorique (Frاندji, 2008 ; Rochex, 2011). Ainsi, pour ces derniers les difficultés scolaires des élèves sont uniquement dues aux déficits issus de leur environnement social et familial, ils ne remettent aucunement en cause le rôle de l'institution scolaire et pire encore leurs pratiques enseignantes diffèrent selon la nature de cet environnement. Ce qui nous amène à notre prochaine hypothèse.

H3 : Le contexte d'éducation prioritaire accentue les effets de l'environnement familial et social des élèves sur les processus d'élaboration des aspirations. L'influence du *school-mix*, mais aussi les pratiques des enseignants diffèrent également selon le type d'établissement fréquenté. Selon notre cadre théorique (Felouzis & Perroton, 2009 ; Fouquet-Chauprade, 2013), les contextes d'éducation prioritaire s'accompagnent d'une ségrégation basée sur des critères sociaux et ethniques. Cette dernière entraîne une homogénéisation des publics en difficultés et la fuite des établissements mal réputés par les familles issues de la classe moyenne et aisée. A ce sujet, lors de nos entretiens, plusieurs élèves issus des écoles hors-REP avouent avoir déjà changé d'établissement au profit de l'actuel, car l'ancien ne correspondait pas à leurs attentes. En ce sens, les enseignants des deux types d'écoles affirment que la nature du public scolaire affecte l'image et le climat de l'établissement. En REP, l'origine ethnique et sociale des élèves, la mauvaise réputation de leur quartier et leur appartenance au Réseau d'Enseignement Prioritaire influencent négativement l'image de l'école, malgré le travail effectué par le corps enseignant pour établir un bon climat d'enseignement. Au contraire, hors du REP, le partage des normes et valeurs entre l'institution scolaire et le groupe d'appartenance ethnique/sociale des élèves entraîne une image d'école appréciée et recherchée, mais également l'éducation des parents permet un bon climat et de

bonnes conditions pour l'enseignement. Il est important de souligner qu'au sein du REP, le climat est perçu comme le résultat du travail enseignant, tandis qu'hors du réseau le climat est jugé comme relatif à l'éducation des familles. On retrouve donc, à travers l'analyse de nos entretiens, les mêmes conclusions que Fouquet-Chauprade (2013) en ce qui concerne l'impact de l'appartenance ethnique des élèves, réelle ou perçue, sur le jugement porté sur les établissements. A propos de cette thématique hors du REP, les enseignants pensent que c'est la quantité d'élèves étrangers qui affecte le plus l'image de l'établissement. En effet, lorsque celle-ci est trop grande, elle peut nuire à la réputation de l'école. Cependant lorsque les élèves d'origine étrangère sont une minorité, cela est un plus pour tous les élèves car ils sont confrontés à de la mixité. En outre, nos résultats rejoignent également ceux de Felouzis & Perroton (2009), au sujet de la fuite des écoles par les familles provenant des classes favorisées. Ces phénomènes, associés à l'autonomie laissée aux établissements au sein des contextes d'éducation prioritaire, amène à l'émergence d'un « effet établissement » (*school effect*) (Charmillot, 2015). Cet effet peut se traduire de deux manières, premièrement l'effet de la composition des écoles (*school mix*) et deuxièmement l'effet des attentes et des pratiques enseignantes.

Pour commencer, on constate que la perception de la composition des établissements dépend du contexte de scolarisation. Hors-REP, la composition du public est socialement et ethniquement homogène, ce qui entraîne selon les enseignants à une homogénéité également dans le niveau académique qui est considéré comme bon. A l'opposé, en REP seule la composition sociale est considérée comme homogène et basse, ce qui est défavorable au bon déroulement de la scolarité des élèves. Elle est accompagnée d'une grande hétérogénéité ethnique, et l'ensemble de ces données amènent à une perception par les enseignants d'une composition académique de niveau moyen voir mauvais. La nature de la composition des établissements influence la perception du niveau des élèves mais également leurs aspirations, comme nous l'étudierons lors de l'hypothèse suivante. L'image de la composition académique et sociale du public scolaire par les enseignants amène à une différenciation des attentes et des pratiques enseignantes selon le contexte de scolarisation.

En effet, les stéréotypes partagés par les enseignants en ce qui concerne les élèves et leurs familles se fondent sur leur appartenance ethnique et sociale, mais également par le contexte de scolarisation et le public majoritaire qui le compose. Ainsi, les caractéristiques du groupe majoritaire sont généralisées à tous les élèves et affectent les attentes des enseignants envers les élèves et leurs familles, notamment en ce qui concerne la question de l'orientation, mais aussi l'exercice de leur profession d'enseignant. En ce sens, nous avons constaté à travers notre étude, qu'hors du REP, les enseignants tout comme les parents souhaitent une autonomisation des élèves dans l'élaboration de leurs aspirations. Pour cela, les enseignants les impliquent dans le calcul des moyennes et les informent au mieux au sujet de l'orientation. Ils avouent tout de même n'avoir qu'une maîtrise

limitée des voies et orientations possibles dans le système éducatif, et donc préférer restreindre leurs interventions au sujet de cette thématique. Les enseignants tentent donc de guider au mieux les élèves tout en accordant une importance à les déstresser quant aux enjeux de l'orientation, et en les encourageant à faire de longues études. A ce sujet, ils considèrent également les parents comme collaborateurs et attendent d'eux un accompagnement de leurs enfants dans la construction de leurs aspirations. Ils mettent parfois en place des partenariats avec les parents, qui se traduisent par un suivi intensif et des rencontres tout au long de l'année afin d'éviter aux élèves en difficultés une orientation en R1, regroupement considéré comme destiné aux élèves problématiques et perturbateurs. Les enseignants se distinguent néanmoins au niveau de leur intervention dans les questions d'orientation. Pour certains, leur pouvoir est inexistant car seules les notes comptent pour le cycle, qui est intraitable à ce sujet. Au contraire, les autres enseignants se veulent intervenants déjà au cours de l'année, lors des évaluations, en rattrapant les notes qui pourraient nuire aux élèves méritant de passer au regroupement supérieur. Mais aussi en contactant les directeurs du cycle et de l'école primaire afin d'insister pour le passage d'un élève entre deux regroupements. Cependant, tous les enseignants s'accordent sur le fait que cette question n'est pas problématique au sein de leur école puisque les élèves s'orientent majoritairement en R3, très rares sont ceux qui accèdent au regroupement 1 et le redoublement n'est pas pratiqué dans leur établissement. Au final, les enseignants se disent sereins quant à l'avenir de leurs élèves qui disposent de bonnes capacités, d'une autonomie et d'un bon accompagnement. Encore une fois, le discours des enseignants du REP est d'un tout autre registre. En effet, au sujet de l'avenir des élèves, les attentes des enseignants REP sont très basses. Ils ont tendance à vouloir orienter certains élèves en R2, malgré que leurs notes leur permettent actuellement un accès au regroupement 3. Et prévoient dès à présent que les notes d'une partie d'entre eux baisseront au cours de l'année. Pour montrer une inadaptation des élèves concernés avec le regroupement 3, les enseignants utilisent l'argument du comportement de l'élève face au travail et à l'école. Pour les élèves plus en difficultés, ce même argument est utilisé pour la préconisation d'une orientation vers des filières professionnelles ou spécialisées. Les enseignants affirment faire la promotion des filières professionnelles qui permettent d'accéder à des métiers bien rémunérés tel que celui d'électricien, et plus adapté aux élèves de niveau scolaire moyen voir mauvais, majoritaire dans leur classe. Donc contrairement aux établissements hors-REP, la recommandation des enseignants est de s'orienter dans des études courtes plutôt que longues (comme c'est le cas hors-REP). Ils déclarent donner des informations précises aux élèves à propos des étapes suivantes dans leur parcours scolaire, afin qu'ils aient une image réaliste de ce qui les attend. De même, ils sont pour la responsabilisation des élèves, à travers la transmission des valeurs importantes sur le marché du travail telles que la politesse, la ponctualité... Comportements qui sont déjà considérés comme acquis pour les élèves hors-REP. En parallèle, les enseignants travaillent également pour l'amélioration de l'estime de soi des élèves, car ils déclarent qu'une fois

les notes attribuées, ils n'ont plus aucun pouvoir au sujet de l'orientation des élèves qui est complètement dirigée par le cycle, intraitable sur ces questions. Néanmoins, ils peuvent agir en faveur d'un redoublement ou d'une orientation en spécialisé/professionnel, qui sont des pratiques assez courantes dans les écoles REP. De même, les enseignants considèrent que les parents n'ont aucune possibilité de recours. En outre, les attentes des enseignants sont également basses envers les parents. Déjà, ils ne traitent pas de certaines thématiques lors des réunions telles que le contenu des programmes et la didactique, puisqu'ils considèrent que les parents n'ont pas les capacités pour les comprendre et ne sont pas intéressés par ces sujets. Les enseignants adaptent donc leurs discours au niveau perçu des parents, qu'ils ne jugent pas forcément comme des partenaires ou des collaborateurs dans l'éducation de leurs enfants, comme c'est le cas hors du REP. Les enseignants se contentent de les informer et préfèrent travailler surtout avec les élèves. Au final, les enseignants du REP se disent optimistes à propos de l'avenir de leurs élèves, dont une partie accédera au collège. Ils s'inquiètent néanmoins des influences de leur entourage qui peuvent être néfastes à leur scolarité.

Cependant, la différenciation des enseignants au niveau de leurs pratiques ne s'arrête pas aux questions d'orientation mais va encore plus loin. En effet, l'enseignement est également affecté par cette pratique. Selon notre cadre théorique (Rochex et Crinon, 2011), cette différenciation se définit de deux manières. La première, appelée « différenciation passive », se traduit par une indifférence aux différences. Par conséquent, les attentes de l'école ne sont pas explicitées aux élèves, ce qui favorise ceux dont la culture familiale est proche de celle scolaire. Dans le discours des enseignants, il est possible de constater que des efforts d'explicitation du rôle d'élèves et des attentes scolaire sont effectués. Cependant, l'étude de la priorité des enseignants pendant les leçons montre que cet enseignement du rôle d'élève prend un temps important et constitue l'élément essentiel des attentes des enseignants. C'est-à-dire que ces derniers considèrent une leçon comme réussie si les élèves sont calmes, à l'écoute et s'impliquent dans les exercices, vision confirmée par les enseignants hors-REP lors de leur projection dans une pratique au sein d'un contexte d'éducation prioritaire. Hors du REP, les attentes vont plus loin, puisque les enseignants souhaitent que les élèves, en plus des attentes du REP, participent, prennent plaisir durant l'apprentissage, et puissent expliciter quelles sont leurs incompréhensions et les raisons de ces dernières. Les enseignants hors-REP ont conscience que c'est la nature du public de l'école qui leur permet d'avoir ces attentes, puisqu'ils pensent que s'ils pratiquaient en REP ils se cantonneraient au programme scolaire et aux attentes minimales envers le rôle d'élève, à cause du temps qu'ils perdront pour l'enseignement du vivre-ensemble et la gestion administrative. Ce qui nous amène au second type de différenciation, celle qualifiée « d'active ». Dans ce cas, les enseignants se basent sur les caractéristiques, réelles ou supposées, des élèves afin de déterminer leur niveau scolaire. Ensuite, par une volonté de s'adapter au niveau perçu, ils effectuent un cumul d'aides différenciatrices, qui consistent en la simplification

et la diminution des savoirs enseignés. Les enseignants hors-REP sont complètement contre cette pratique. Cependant, ce type de différenciation se retrouve dans le discours des enseignants du REP qui avouent, non seulement simplifier les exercices, mais également différencier au niveau du contenu de l'enseignement en délaissant les notions trop complexes pour les élèves. Par conséquent, les élèves du REP « fréquentent des univers de travail et de savoirs différenciés, et [sont] inégalement productifs en terme d'activités intellectuelles et d'apprentissages potentiels » (Rochex & Crinon, 2011, p.178). Ainsi, les enseignants entraînent non seulement une baisse du niveau des élèves en limitant leurs apprentissages, mais également affectent leurs projets d'avenir, puisque leurs élèves ne maîtriseront qu'une partie des notions maîtrisées par les élèves des autres écoles. Ils se retrouveront donc dans une position d'infériorité quand ils accéderont à des degrés supérieurs avec une plus grande mixité dans les classes. En outre, la pratique de l'évaluation est également différente selon le type d'établissements fréquentés. Hors du REP, les enseignants ont tendance à prôner une objectivité totale dans la notation, malgré quelques exceptions d'enseignants plus souples à ce sujet. Tandis qu'au sein du REP, les pratiques évaluatives sont plus clémentes et prennent en considération les efforts fournis et la progression des élèves. Cette pratique des enseignants du REP, s'accompagne d'un entraînement plus intensif pour les épreuves cantonales fait en parallèle d'un enseignement des techniques d'apprentissage et de révisions, considérés comme déjà acquis par les élèves hors-REP. Cependant, comme nous l'avons vu précédemment, cette évaluation plus clémente et l'entraînement plus intensif aux épreuves cantonales ne se traduisent pas par des conditions plus favorables pour une meilleure orientation ou des aspirations plus élevées.

En conclusion, cette partie a démontré les conséquences d'une scolarisation en contexte d'éducation prioritaire sur les parcours scolaires et les aspirations des élèves. Les effets du type d'établissements fréquentés sont le résultat d'une composition sociale et académique différente, qui entraîne une perception du niveau scolaire des élèves différente selon la nature du public accueilli. Par conséquent, les enseignants différencient leurs attentes et leurs pratiques éducatives en fonction du contexte de scolarisation. Différenciation qui se fait au détriment des élèves du REP. En parallèle, la discrimination qui découle de ces pratiques affecte également la dimension collective de la construction des aspirations des élèves. C'est donc le sujet qui sera étudié par l'hypothèse suivante.

3. Les dynamiques collectives dans l'élaboration des aspirations des élèves

H₄: Les processus d'identification à un groupe d'appartenance sont également essentiels dans l'élaboration des aspirations des élèves. Les effets d'une appartenance à un groupe social donné diffèrent selon le contexte de scolarisation. La dimension collective joue donc également un rôle dans l'élaboration des aspirations scolaires et professionnelles des élèves. Nous avons vu précédemment que la ségrégation présente dans les contextes d'éducation prioritaire amène à

une homogénéisation du public scolaire. En parallèle, nous avons également constaté que la composition ethnique et sociale des écoles entraîne des attentes et des pratiques éducatives différentes. Or, en se basant sur la littérature scientifique (Dupriez et *al.*, 2012 ; Dupont & Lafontaine, 2011), nous émettons ici l'hypothèse que la composition des établissements affecte les processus d'élaboration des aspirations des élèves. En effet, pour ces auteurs, les élèves se réfèrent au groupe majoritaire qui compose leur établissement, ce qui affecte « l'image de soi, [leur] motivation à réussir, [leur] représentation de l'avenir, [leurs] projets, [leur] adhésion ou non aux normes scolaires » (Dupont & Lafontaine, 2011, p.463). Cette influence s'explique par des paradigmes psychologiques tels que l'effet du *reflected glory* (Dupriez, Monseur et Van Campenhoudt, 2009), selon lequel par un processus d'assimilation, naît chez les élèves le sentiment d'appartenir à un groupe de pairs égaux. La théorie du *reflected glory* se retrouve dans le discours des élèves, mais aussi dans celui des enseignants. Ainsi, pour les élèves hors-REP, le sentiment d'appartenir à une école dont les élèves s'orientent majoritairement en R3 affecte positivement leur perception de leur niveau scolaire, qu'ils jugent bon et élèvent leurs ambitions pour faire aussi bien que leurs pairs. Les élèves du REP ont un discours plus nuancé, puisqu'ils jugent le niveau des élèves de l'école comme moyen voire mauvais, mais indiquent que ce niveau dépend des élèves et de la difficulté des thématiques abordées. Ils essayent donc de garder une estime de soi positive en se détachant des difficultés scolaires apparentes des élèves de leur école. Cette volonté se retrouve également lorsque les élèves discutent au sujet de l'appartenance au REP. Ils ont conscience que l'entrée dans le réseau se fonde sur l'évaluation du niveau scolaire des élèves de l'école, qui doit être jugé faible. Même s'ils n'ont pas connaissance de la signification du REP, les élèves du réseau ont eu écho de la mauvaise réputation de leur établissement, qui se traduit par un mauvais niveau scolaire, mais aussi une mauvaise qualité d'enseignement et la présence de violences au sein de l'école. Encore une fois, les élèves se détachent de cette image. Ils considèrent que les phénomènes de violence et le mauvais niveau scolaire existent dans leur école, cependant ils jugent la généralisation de ces caractéristiques à tous les élèves comme illégitime. Cette réputation n'est pas le reflet de leurs capacités personnelles puisque leur présence dans l'établissement n'est due qu'à leur lieu d'habitation. Ils ne se sentent donc pas concernés par l'image donnée à l'école. Les élèves du REP se sentent donc membres d'un groupe de pairs de niveau hétérogène. Cependant, leurs enseignants n'effectuent pas cette nuance et affirment que le niveau des élèves est généralement bas, ce qui est également démontré par leurs résultats aux épreuves cantonales. Les enseignants perçoivent donc la composition académique du public scolaire comme homogène et de faible niveau. De même pour les enseignants hors-REP, qui considèrent quant à eux la composition académique de leur école comme de bon niveau, puisque comme le soulignaient les élèves, la majorité du groupe s'orientera au regroupement 3. Le niveau scolaire des élèves est jugé comme bon, surtout en comparaison de celui des élèves des autres écoles, notamment ceux du REP. Ainsi,

hors du REP, la norme du groupe majoritaire, et donc du groupe de référence pour les élèves, est la réussite scolaire. Tandis que pour ceux du REP, le groupe de référence est en difficultés scolaires avec de faibles résultats. Ce fait a son importance puisque les enseignants jugent les chances de réussites et de réalisation des aspirations des élèves en fonction de leur perception de leur niveau scolaire. Ils pensent donc que plus l'élève est bon à l'école, plus il sera ambitieux et plus il aura des chances de réaliser ses projets. Ainsi, par cette logique, le sentiment d'appartenir à un groupe de faible niveau, ou perçu par les enseignants comme mauvais, affecte négativement les aspirations des élèves et leurs chances de réussite. Outre cet aspect psychologique, la composition scolaire influence également une dimension plus sociale de la construction des aspirations des élèves. En effet, l'homogénéité sociale de la composition du public scolaire entraîne un accès inégal à l'information et aux réseaux de professionnels, qui pourraient nourrir et orienter les projets d'avenir des élèves. Inégalité d'accès qui se fait au détriment des élèves du REP, pour qui nous avons vu que la pratique de la profession visée par au moins un membre de l'entourage était importante dans l'élaboration de leurs aspirations. Ce qui montre l'importance du *processus d'auto-sélection d'origine sociale* (Dupriez, Monseur & Van Campenhoudt, 2009) chez les élèves hors-REP, puisque la fréquentation des pairs de niveau social élevé entraîne une élévation des aspirations.

L'influence de la nature des groupes d'appartenance des élèves ne s'arrête pas là, mais touche également leur identification aux groupes en dehors de l'école. Que ce soit au niveau ethnique, social ou encore en rapport avec leur lieu d'habitation, l'image des élèves et le jugement porté par les enseignants diffèrent selon le contexte de scolarisation. En ce sens, les enseignants hors-REP nous font part de l'adéquation aux normes et valeurs de l'institution scolaire par les groupes d'identification des élèves, que ce soit au niveau des habitants de leur quartier, ou bien aux niveaux sociaux et ethniques. Dans ce contexte de scolarisation, l'appartenance des élèves à une ethnie différente n'est pas considérée comme problématique, car en général les familles de ces élèves s'intègrent et suivent les règles du groupe majoritaire. De plus, les enseignants indiquent que les origines présentes au sein de leur établissement hors-REP diffèrent de celles présentes en REP. Les enseignants effectuent donc une sorte de hiérarchisation des origines ethniques, qui sont jugées plus ou moins problématiques selon leur degré d'adéquation avec la culture scolaire. Au contraire, en REP la diversité des nationalités présentes au sein des écoles est considérée comme néfaste pour les parcours scolaires des élèves. Encore une fois les enseignants mobilisent la barrière de la langue, ainsi que la distance entre les cultures des familles et celle de l'école, afin de démontrer l'inadéquation des groupes d'appartenance des élèves aux attentes de l'institution scolaire. Certains vont encore plus loin, en indiquant que les personnes issues de ces groupes sociaux et ethniques sont en situation de difficultés au niveau de leur autogestion et de l'éducation de leurs enfants. Ils ont donc besoin de l'aide des enseignants, qui s'immiscent dans les problématiques familiales afin de résoudre des problèmes d'ordre psychologiques, ou bien intervenir au niveau des pratiques

d'éducation familiale jugées non conforme par les enseignants. Les enseignants tendent donc à dévaloriser les groupes d'appartenance des élèves du REP, alors que ceux des élèves hors-REP sont valorisés. L'intervention des enseignants au niveau des pratiques familiales est légitimée par certaines familles. Tandis que d'autres plus méfiantes face à l'institution scolaire remettent en doute les jugements des enseignants, et préfèrent se baser soit sur leurs propres observations faites chez eux, notamment durant les temps de devoir. Soit s'appuient sur les compétences scolaires de leur enfant au sein des écoles d'enseignement de la langue d'origine. On remarque donc que le rapport à l'école et la confiance envers l'institution scolaire peuvent être différents chez certaines familles.

En parallèle, à travers l'analyse du discours des élèves, nous pouvons observer l'existence du phénomène de fuite des établissements mal réputés par les classes favorisées, comme l'indiquaient Felouzis & Perroton (2009) dans notre cadre théorique. Cette pratique se base sur les stéréotypes, partagés par enseignants, parents et élèves, à propos des écoles de milieux défavorisés, notamment les stéréotypes d'élèves violents et indisciplinés. Selon Felouzis & Perroton (2009), la fuite des établissements défavorisés par les familles issues des classes favorisées et moyennes engendre la formation de « ghettos urbains », avec une homogénéisation des publics scolaires et une ethnicisation des rapports sociaux (Fouquet-Chauprade, 2013), et affecte donc leurs aspirations. Dans nos analyses, on constate que les élèves du REP sont conscients de la mauvaise réputation de leurs groupes d'appartenance, qu'ils soient liés à leur école, leur quartier ou leur origine ethnique. Pourtant, ils qualifient cette réputation d'illégitime, puisqu'ils apprécient leur école et l'hétérogénéité de son public, mais aussi leur quartier et le sentiment de sécurité que leur apporte la proximité avec ses habitants, encore plus valorisés lorsqu'ils partagent une même origine ethnique. Par conséquent, comme l'affirment les théories d'Ogbu (1981), les élèves créent donc des nouvelles normes qui diffèrent de celles du groupe majoritaire, notamment à propos de l'évaluation de la réputation de leur quartier ou de leur école. En effet, selon les critères des élèves du REP, l'hétérogénéité ethnique ou parfois la présence de bagarres sont des facteurs qui valorisent l'image d'un quartier ou d'un établissement. Les élèves avouent également être victimes de pressions et de représailles lorsqu'ils n'adhèrent pas aux normes du groupe majoritaire d'élèves. Selon la littérature scientifique (Fouquet-Chauprade, 2013 ; Ogbu, 1981), les nouvelles normes du groupe de référence des élèves se basent sur le vécu de leurs aînés afin d'anticiper les discriminations et problèmes qu'ils pourront vivre au futur, ce qui affecte l'élaboration de leurs aspirations. A ce sujet, les élèves déclarent que leurs aînés sont en général ceux qui délaissent les études pour rester avec leurs amis. Cette déclaration montre un détachement d'une partie des élèves dans la suite de leur parcours avec l'école, qui n'est cependant pas partagé par les élèves interviewés à ce stade de leur scolarité, soit en 8P. Effectivement, comme nous l'avons vu précédemment, les élèves du REP nourrissent en majorité de hautes ambitions et croient que l'école et donc les études sont les seuls leviers qui leur permettront une ascension sociale. Contrairement aux familles citées plus haut, les élèves de 8P ne

sont pas méfiants face à l'institution scolaire et croient au principe méritocratique et à un traitement égalitaire. En ce sens, ils sont reconnaissants du travail effectué par les enseignants, qu'ils considèrent comme justes et indulgents face aux élèves. Les élèves partagent donc un sentiment d'appartenance envers l'école, qui est favorisé par les efforts d'intégration à la vie scolaire faits par l'équipe éducative des écoles REP. Cependant, on constate dans le discours des élèves des prémices d'une critique des discriminations institutionnalisées, comme l'annoncent les théories d'Ogbu (1981). Cette critique porte non pas sur le traitement fait à l'école, mais concerne leurs conditions de vie. Cette remise en question du traitement qui leur est infligé ne va cependant pas jusqu'à remettre en cause le rôle de l'Etat et de ses institutions, puisque lors des débats les élèves en déduisent que ce traitement est lié aux ressources financières de leurs familles. Donc les élèves sont conscients de l'existence des mécanismes de discrimination, cependant cette connaissance ne les mène pas à des phénomènes de *résistance scolaire*, tels qu'indiqués par Ogbu (1981). On peut l'expliquer par le sentiment d'appartenance des élèves à l'école (Duru-Bellat et *al.*, 2008), qui malgré la dévalorisation de leurs groupes d'appartenance notamment par leurs enseignants, continuent de croire aux valeurs de l'institution scolaire (traitement égalitaire et principe méritocratique). Par conséquent, à ce stade de leur parcours scolaire, les effets des groupes d'appartenance sociale et ethnique des élèves n'ont pas d'effets néfastes sur l'élaboration de leurs aspirations. Néanmoins, on peut émettre l'hypothèse qu'une fois confronté à la discrimination, notamment après avoir vécu une orientation jugée comme injuste, les élèves du REP seront plus à même de remettre en question le rôle de l'institution scolaire et des enseignants à propos de leurs difficultés scolaires. De plus, il est possible qu'une partie d'entre eux se détachent de l'école tout comme leurs aînés, ce qui affectera leurs aspirations et leurs chances de les réaliser.

En conclusion, nous avons constaté que l'élaboration des aspirations est soumise à des dynamiques collectives. En effet, la composition scolaire des établissements influence cette élaboration à travers les effets de la perception des enseignants et des élèves du niveau académique de leurs pairs, mais aussi par la disponibilité de l'information et d'un réseau professionnel composé par les familles des élèves. L'influence des pairs est favorable à l'élévation des aspirations des élèves hors-REP. Tandis que les élèves du REP se détachent de l'image de leur groupe de pairs, afin que cette dernière n'affecte pas négativement leur estime de soi et leurs aspirations. La perception des enseignants et le vécu des groupes d'appartenance (sociale et ethnique) des élèves affectent également leur rapport à l'école et la construction de leurs aspirations. En REP, l'influence du groupe d'appartenance reste limitée au niveau des aspirations des élèves en 8P, même si elle modifie dès à présent leurs normes et valeurs qui commencent à se différencier de celles de l'institution scolaire. Nous allons maintenant nous questionner à propos du réalisme des ambitions des élèves.

4. Des ambitions réalistes malgré un jeune âge

H₅ : Les élèves prennent en compte des données objectives issues de leur environnement dans l'élaboration de leurs aspirations. Selon Dumora (1998, 2004), les élèves de 11/12 ans entretiennent des aspirations idéales, c'est-à-dire qui se basent uniquement sur le prestige des professions visées, sans étudier l'adéquation du métier avec leur profil (Rocher et Le Donné, 2012), et de manière détachée de la profession de leurs parents. Pour cet auteur, c'est uniquement vers l'âge de 13/14 ans que les élèves intègrent des données plus objectives dans l'élaboration de leurs aspirations, telles que leurs compétences scolaires et leurs expériences. C'est également à cet âge que leurs aspirations se différencient en fonction de leur niveau scolaire et du capital culturel de leur famille. Or, nous émettons l'hypothèse que les seuils d'âge définis par Dumora (1998, 2004) à travers ses études dans le contexte français, divergent de ceux en vigueur à Genève. Ainsi, plus qu'une différence d'âge, cette nouvelle conception des aspirations des élèves est surtout due aux étapes d'orientation correspondant aux âges de 11 puis 13 ans. En France, avec le collège unique, les élèves ne prennent aucune décision d'orientation qui puisse affecter leurs ambitions, et ce jusqu'à l'entrée au lycée qui correspond aux âges de 13-14 ans. Au contraire, le système de filières genevois pousse les élèves à devoir choisir leur orientation et donc définir la suite de leur carrière scolaire puis professionnelle très tôt dans la scolarité, soit en 8P vers l'âge de 11 ans. Notre hypothèse est donc que les élèves genevois intègrent dans l'élaboration de leurs ambitions scolaires et professionnelles des données relatives à leur environnement social et familial dès la fin de l'école primaire. Pour commencer notre réponse à cette hypothèse, nous avons remarqué tout au long de cette discussion que les aspirations des élèves se différencient non seulement selon leur contexte de scolarisation, mais également en fonction de leur origine ethnique, sociale et de la perception de leur niveau scolaire. Donc, les élèves prennent en compte des données issues de leur contexte de scolarisation, ainsi que de leur environnement social et familial. Lors de leurs interviews, les élèves des deux types d'établissements ont montré un réalisme dans leurs ambitions, et ce malgré leur jeune âge. Certes, le prestige des métiers et des filières d'orientation joue un rôle, cependant les élèves étudient l'adéquation de leurs projets par rapport à leurs habilités et à leurs compétences scolaires. On peut souligner qu'en REP les élèves sont plus sensibles à cette question du réalisme, puisqu'ils sont contre les aspirations « idéalistes » qu'ils qualifient de « rêves », et ambitionnent dès à présent une autre profession plus réaliste au cas où leur rêve ne se réalise pas. De même, les élèves hors-REP programment également des aspirations secondaires, au cas où les premières ne se réalisent pas. Les élèves des deux types d'écoles sont également conscients que leur orientation sera définie uniquement par leurs notes, et qu'ils n'ont donc aucun pouvoir de décision. Ils sont donc lucides quant au déroulement des processus d'orientation à venir et au sujet de la limite de leurs volontés dans les choix d'orientation. En ce qui concerne les enseignants REP ou hors-REP, ils soulignent qu'en 8P, les élèves souhaitent préserver leur enfance et donc évitent de se projeter dès à présent au cycle. Malgré cela, ils qualifient les ambitions de leurs élèves comme réalistes, même si

de rares cas restent tout de même utopistes. Hors du REP, ce jugement se fonde sur les bonnes chances de réussite des élèves grâce à leur niveau scolaire élevé, mais aussi grâce à leur entourage et au suivi de leurs parents. En REP, les enseignants jugent réalistes les ambitions des élèves, mais les considèrent parfois inadéquates par rapport au comportement et au caractère des élèves. En se basant sur ces données, ils ont souvent des attentes assez faibles envers leurs élèves à propos de leur avenir. Au final, nous pouvons valider notre dernière hypothèse, car tout au long de nos analyses nous avons constaté la prise en compte par les élèves de leurs habilités et leurs capacités dans les processus d'élaboration de leurs aspirations. Durant ces processus, ils sont également soumis aux influences de leur environnement scolaire, social et familial, ce qui montre que leurs ambitions ne sont pas uniquement motivées par les caractéristiques et le prestige de l'emploi visé.

En conclusion, ce mémoire nous a permis de répondre à la problématique : **quels sont les effets d'une scolarisation en REP sur les aspirations scolaires et professionnelles des élèves ?** Cette étude démontre qu'il existe des inégalités d'aspirations entre les élèves de 8P à Genève selon leur contexte de scolarisation (REP/hors-REP). Inégalités qui se font au détriment des élèves du REP, soumis à un cumul de plusieurs propriétés défavorables à l'élaboration et la réalisation de hautes ambitions, dû aux influences de leur environnement scolaire, social et familial. Ainsi, en REP les élèves émettent en général de hautes ambitions professionnelles mais partagent la crainte de ne pas avoir les capacités nécessaires pour accéder à l'université. Ces élèves sont donc motivés et influencés par le prestige des métiers qui demandent de hautes études. Cependant, ils doutent de leurs possibilités de réussir un cursus universitaire. Ce qui amène une partie d'entre eux à restreindre, dès la 8P, leurs ambitions en s'orientant vers des voies professionnelles. Il existe donc une inégalité dans la perception d'accessibilité à l'université entre les élèves du REP et ceux hors-REP.

Cette inégalité est accentuée par les enseignants du REP qui ont tendance à souligner l'ampleur des exigences du regroupement 3, et font la promotion des filières professionnelles considérées comme plus adaptées au niveau de leurs élèves. Ces derniers entretiennent donc de faibles attentes envers leurs élèves. En outre, la perception du niveau des élèves par les enseignants est influencée par la nature du public scolaire, elle est donc corrélée au contexte de scolarisation. Cette perception amène à une différenciation des pratiques d'enseignement, d'évaluation et d'orientation qui affecte négativement les processus d'élaboration des aspirations scolaires et professionnelles des élèves du REP. Ces derniers sont particulièrement influencés par les remarques et conseils de leurs enseignants en raison de leur manque de connaissances au sujet des processus d'orientation et des rouages du système scolaire.

Cette méconnaissance est souvent due à la mauvaise maîtrise du fonctionnement du système éducatif par les familles des élèves, caractérisées par de faibles qualifications et des lacunes en compréhension du français. L'accompagnement dans la construction des projets d'avenir des élèves est principalement à la charge des parents, qui selon les enseignants n'ont pas les connaissances suffisantes pour mener à bien cette mission. Cependant, on remarque qu'une partie d'entre eux entretient pour leurs enfants de hautes ambitions en ce qui concerne leur avenir scolaire et professionnel, animées par une volonté de mobilité sociale. Ce qui amène certains élèves à accorder une grande importance aux études universitaires afin de réaliser les aspirations de leurs parents. Les élèves du REP se retrouvent donc dans une situation contradictoire entre des parents avec de hautes ambitions et des enseignants qui entretiennent de faibles attentes et les poussent à s'orienter dans des filières professionnelles.

Cette contradiction, additionnée à la dévalorisation du groupe d'appartenance social et ethnique des élèves par les acteurs éducatifs, aurait pu mener à une critique du fonctionnement de l'institution scolaire et sa discrimination institutionnalisée. Or, cette étude montre qu'à ce stade de leur scolarité, les élèves croient à un traitement équitable de la part des enseignants et à la justice du principe méritocratique. Ce résultat mérite d'être étudié, au sein d'une nouvelle recherche, auprès des élèves plus âgés (en fin de secondaire I et II) issus du REP et qui ont donc été victimes de discrimination au sein de l'institution scolaire, notamment d'une orientation contrariée.

PISTES NOUVELLES POUR LA RECHERCHE :

La présente recherche permet d'analyser plus en profondeur un domaine encore peu exploité par les auteurs, soit les dimensions non-académiques, plus particulièrement les processus d'élaboration des aspirations scolaires et professionnelles des élèves. En ce qui concerne la thématique des aspirations, les contextes d'éducation prioritaire ne corrigent pas le manque d'accompagnement et d'information que subissent les élèves concernés lors de la construction de leurs aspirations. Pire encore, pour les enseignants, une scolarisation dans ces contextes est liée à des difficultés scolaires pour les élèves. Enseignants qui, en se basent sur le niveau perçu des élèves, ont des pratiques d'enseignement, d'évaluations et d'orientations qui diffèrent selon le type d'établissements. Par conséquent, le contexte de scolarisation entraîne une différenciation des pratiques des enseignants. Il serait donc intéressant, lors d'une nouvelle recherche qui comparerait des établissements REP et hors-REP à caractéristiques identiques, d'approfondir ce domaine en questionnant l'existence d'effets néfastes de la labellisation « Education Prioritaire » sur l'expérience scolaire des élèves.

Cette analyse montre que les élèves du REP souffrent d'un manque d'accompagnement et d'information au sujet de la construction de leurs projets d'avenir. Ce manque s'accroît à l'école où en général les enseignants sont très peu intervenants sur cette thématique. En parallèle, l'orientation faite en 8^e P est d'une importance centrale pour la suite de la carrière scolaire et la future carrière professionnelle des élèves. Par conséquent, plusieurs mesures peuvent être mises en place afin de réduire les inégalités d'aspirations entre les élèves du REP et ceux hors-REP.

Pour commencer, il est important que les élèves et les familles soient informés de manière claire et complète des différentes possibilités et des enjeux de l'orientation. A ce sujet, cette étude montre que les enseignants aussi présentent une méconnaissance des processus d'orientation ultérieurs au cycle et de leurs finalités. Pour remédier à cette problématique, des formations spécifiques liées aux processus et aux enjeux de l'orientation peuvent être proposées aux enseignants, afin qu'ils puissent par la suite informer les familles et les élèves. Durant ces formations, un accent particulier devra être mis sur les effets de la perception du niveau des élèves par les enseignants en fonction de leur contexte de scolarisation, afin de pousser les enseignants à objectiver au maximum leurs pratiques.

En parallèle à cette première mesure, l'objectif est d'élargir les aspirations des élèves en proposant des mini-stages de découverte, ou des interventions de professionnels issus de milieux perçus comme inaccessibles ou inconnus des élèves du REP. En ce sens, cette recherche montre l'importance de la *Cité des métiers*, qui a été l'occasion pour les élèves de découvrir de nouveaux métiers, et pour les enseignants de traiter de la thématique des aspirations. Or, seul ce dispositif est insuffisant pour combler le manque d'information et de réseau professionnel causé par l'homogénéité sociale de l'environnement scolaire et social des élèves du REP. Donc, il est important de mettre en place des actions qui luttent contre la perception d'inaccessibilité de certains domaines d'étude et de certaines professions par les élèves scolarisés en REP.

BIBLIOGRAPHIE

- Allouch, A. (2016). De la notion d' « aspiration » en sociologie. [Page Web]. Accès: [http://www.academia.edu/21583441/De la notion d aspiration en sociologie](http://www.academia.edu/21583441/De_la_notion_d_aspiration_en_sociologie)
- Ayed, C. B., & Poupeau, F. (2009). École ségrégative, école reproductive. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (5), 4-10.
- Ayed, C. B. (2010). La mixité sociale dans l'espace scolaire: une non-politique publique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (5), 11-23.
- Barrault-Stella, L. (2009). Écrire pour contourner. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (5), 36-43.
- Bolzman, C., Fibbi, R., & Garcia, C. (1987). La deuxième génération d'immigrés en Suisse: catégorie ou acteur social? *Revue européenne des migrations internationales*, 3(1), 55-72.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). La Reproduction: Éléments d'une théorie du système d'enseignement.
- Brinbaum, Y., & Guégnard, C. (2012). Parcours de formation et d'insertion des jeunes issus de l'immigration au prisme de l'orientation. *Formation emploi*, (2), 61-82.
- Brinbaum, Y., & Kieffer, A. (2005). D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées. *Education et formations*, 72, 53-75.
- Brinbaum, Y., & Kieffer, A. (2007). Aspirations et parcours scolaires des jeunes issus de l'immigration: réussites et désillusions, transmission et rupture entre générations. In *3èmes Rencontres Jeunes et Sociétés en Europe et autour de la Méditerranée*.
- Brinbaum, Y., & Kieffer, A. (2009). Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat: différenciation et polarisation des parcours. *Population*, 64(3), 561-610.
- Broccolichi, S. (2009). L'espace des inégalités scolaires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (5), 74-91.
- Caille, J. P. (2005). Les projets d'avenir des enfants d'immigrés. *Les immigrés en France. Édition*, 11-22.
- Caille, J. P. (2005). Perception du système éducatif et projets d'avenir des enfants d'immigrés. *Éducation & formations*, 74, 117-142.
- Caille, J. P., & Lemaire, S. (2009). Les bacheliers de "première génération": des trajectoires scolaires et des parcours dans l'enseignement supérieur "bridés" par de moindres ambitions. *France, portrait social*.
- 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 (Éds.), *Les inégalités scolaires en Suisse. École, société et politiques éducatives*. Berne : Peter Lang.
- Coinaud, C., & Vivent, C. (2010). Les orientations scolaires, entre tâtonnement et réappropriation. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (109), 71-84.

- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.
- Dhume, F. (2011). La recherche française et la discrimination ethnico-raciale dans l'orientation scolaire: un problème de point de vue. *Journal du droit des jeunes*, (8), 28-32.
- Dumay, X., Dupriez, V., & Maroy, C. (2010). Ségrégation entre écoles, effets de la composition scolaire et inégalités de résultats. *Revue française de sociologie*, 51(3), 461-480.
- Dupont, V., & Lafontaine, D. (2011). Les choix d'études supérieures sont-ils liés à l'établissement secondaire fréquenté? *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 3(33), 461-478.
- Dupont, V., Monseur, C., Lafontaine, D., & Fagnant, A. (2012). L'impact de la motivation et des émotions sur les aspirations professionnelles des jeunes de 15 ans. *Revue française de pédagogie*, (4), 55-70.
- Dupriez, V., Monseur, C., & Van Campenhoudt, M. (2009). Etudier à l'université: le poids des pairs et du capital culturel face aux aspirations d'études.
- Dupriez, V., Monseur, C., & Van Campenhoudt, M. (2012). Le poids de l'origine socioculturelle des élèves et de leur environnement scolaire sur leurs aspirations d'études supérieures: les bases d'une comparaison internationale. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (41/1).
- Dupriez, V., Monseur, C., Van Campenhoudt, M., & Lafontaine, D. (2012). Social Inequalities of Post-secondary Educational Aspirations: influence of social background, school composition and institutional context. *European Educational Research Journal*, 11(4), 504-519.
- Duru-Bellat, M. (2003). Les apprentissages des élèves dans leur contexte: les effets de la composition de l'environnement scolaire. *carrefour de l'éducation*, 16(2), 182-206.
- Duru-Bellat, M., Mons, N., & Bydanova, E. (2008). Cohésion scolaire et politiques éducatives. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (164), 37-54.
- Dutrévis, M., Fouquet-Chauprade, B., & Demeuse, M. (Éds.) (2015). Les politiques d'éducation prioritaire en question. *Éducation comparée*, 13.
- Dutrévis M., & Fouquet-Chauprade, B. (2016). Labelliser des territoires : Les risques de stigmatisation en éducation prioritaire. *Diversité*, 186, 59-64.
- Felouzis, G. (2009). L'heure des choix: les classes moyennes face à l'école. *Vie des idées*.
- Felouzis, G. (2013). 742483CR – *L'enquête sociologique : démarches et outils*. Université de Genève.
- Felouzis, G., Fouquet-Chauprade, B., Charmillot, S., & Imperiale-Arfaine, L. (2016). *Inégalités scolaires et politiques d'éducation*. Rapport au Conseil National d'Évaluation des systèmes SCOLaires. Paris : Cnesco.
- Felouzis, G., & Perroton, J. (2010). Grandir entre pairs à l'école. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (5), 92-100.

- Felouzis, G. & Perroton, J. (2011). Enseigner dans le privé et le public en France. Une analyse comparative. *Revue française de pédagogie*, no. 177, p. 61-84
- Felouzis, G., & Goastellec, G. (Éds.) (2014). *Les inégalités scolaires en Suisse. École, société et politiques éducatives*. Berne : Peter Lang « Exploration ».
- Fouquet-Chauprade, B. (2013). L'ethnicité au collège: bien-être et effet de contexte. *Sociologie*, 4, 431-449.
- Fouquet-Chauprade, B., & Dutrévis, M. (2015). Les impensés des politiques d'éducation prioritaire : les dimensions non-académiques. *Éducation comparée*, 13, 187-200.
- Frاندji, D. (2008). Pour une comparaison des politiques d'éducation prioritaire en Europe. *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe: Conceptions, mises en oeuvre, débats*. Lyon: Institut national de Recherche pédagogique, coll. «Education, Politiques, Sociétés», 9-34.
- Frickey A, Primon, J-L, & Marchal, N. (2002). Jeunes issus de l'immigration : les diplômés de l'enseignement supérieur ne garantissent pas un égal accès au marché du travail. *Formation Emploi*. 79, 31-49.
- Hanchane, S., & Verdier, E. (2004). Diversifications des parcours de formation, norme sociale et aspirations familiales.
- Hanchane, S., & Verdier, E. (2005). Itinéraires de formation et aspirations familiales en France, une approche sur données de panel. In *Revue européenne Formation professionnelle* (Vol. 2, No. 35, pp. 56-66).
- Hirschi, A., & Vondracek, F. W. (2009). Adaptation of career goals to self and opportunities in early adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 120-128.
- Kergoat, P., Capdeville, V., Courtinat, A., Jarty, J., Lemistre, P., Saccomano, B. (2016). Du bien-être au sens de l'expérience des élèves et des enseignant.e.s de lycée professionnel, net.doc n°162, CEREQ
- Lambert, P., & Peignard, E. (2002). Ambitions et réussites scolaires et professionnelles comparées des enfants d'immigrés. *Revue Française De Pédagogie*, (140), 75-88.
- Lemaire, S. (2005). Les premiers bacheliers du panel: aspirations, image de soi et choix d'orientation: Les représentations des élèves du panel 1995, sept ans après leur entrée en sixième (enquête Jeunes 2002). *Education et formations*, (72), 217-218.
- Marsh, H. W. (1991). Failure of High-Ability High Schools to Deliver Academic Benefits Commensurate With Their Students' Ability Levels. *American Educational Research Journal*, 28(2), 445-480.
- Marsh, H. W., & O'Mara, A. J. (2010). Long-Term Total Negative Effects of School-Average Ability on Diverse Educational Outcomes. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(1), 51-72.
- Murat, F., & Rocher, T. (2002). La place du projet professionnel dans les inégalités de réussite scolaire à 15 ans. *France Portrait Social*, 2003, 101-21.

- Nagengast, B., & Marsh, H. W. (2012). Big fish in little ponds aspire more: Mediation and cross-cultural generalizability of school-average ability effects on self-concept and career aspirations in science. *Journal of educational psychology*, 104(4), 1033-1053.
- Nakhili, N. (2005). Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures. *Revue Education et Formation*, 72, 155-167.
- Ogbu, J. U. (1992). Les frontières culturelles et les enfants de minorités. *Revue Française de Pédagogie*, 101, 9-26.
- Palheta, U. (2012). 6. Les enfants d'immigrés du collège à l'enseignement professionnel. Le piège du surinvestissement scolaire?. *Le Lien social*, 267-310.
- Poullaouec, T. (2004). Les familles ouvrières face au devenir de leurs enfants. *Économie et statistique*, 371(1), 3-22.
- Piguet, E. (1999). Quelques éclairages sur les jeunes issus de l'immigration en Suisse. *Migrations Société*, 62, 77-86.
- Rocher, T., & Donné, N. L. (2012). Les aspirations professionnelles des élèves de 15 ans dans 57 pays: ambition et réalisme. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (41/3).
- Rochex, J. Y. (2011). Les trois «âges» des politiques d'éducation prioritaire: une convergence européenne?. *Propuesta Educativa*, (35), 75-84.
- Rochex, J. Y., & Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires : Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Rowan-Kenyon, H. T., Perna, L. W., & Swan, A. K. (2011). Structuring opportunity: The role of school context in shaping high school students' occupational aspirations. *The Career Development Quarterly*, 59(4), 330-344.
- Schiff, C. (2000). Nouvelles jeunesses immigrées en France et aux États-Unis. *Agora débats/jeunesses*, 22(1), 77-87.
- Silberman, R., & Fournier, I. (2006). Les secondes générations sur le marché du travail en France: une pénalité ethnique ancrée dans le temps. *Revue française de sociologie*, 47(2), 243-292.
- Soussi, A., & Nidegger, C. (2010). *Le réseau d'enseignement prioritaire à Genève: quels effets sur les acquis des élèves après quelques années?* Genève : Service de la recherche en éducation.
- Soussi, A., & Nidegger, C. (2015). *Le réseau d'enseignement prioritaire genevois (REP) 8 ans après son introduction*. SRED.
- Soussi, A., Nidegger, C., Dutrévis, M., & Crahay, M. (2012). Un réseau d'enseignement prioritaire dans le canton de Genève : quels effets sur les élèves ? *Revue Française de Pédagogie*, 178, 53-66.
- Steele, C. M., Spencer, S. J., & Aronson, J. (2002). Contending with group image : The psychology of stereotype threat and social identity threat. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 277-341). San Diego, CA: Academic Press.

- Stevanovic, B., & Mosconi, N. (2007). La représentation des métiers chez les adolescent(es) scolarisé(es) au collège et au lycée. *Travail et emploi*, (109), 69.
- Tucci, I. (2015). Analyse comparée des parcours scolaires de descendants d'immigrés en France et en Allemagne. *Revue française de pédagogie*, (2), 47-60.
- Tucci, I., Jossin, A., Keller, C., & Olaf, G. S. (2013). L'entrée sur le marché du travail des descendants d'immigrés: une analyse comparée France-Allemagne. *Revue française de sociologie*, 54(3), 567-596.
- Van Zanten, A. (2009). Le choix des autres. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (5), 24-34.
- Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales-4e édition*. Dunod.
- Verdier, E. (2010). Postface. L'orientation scolaire et professionnelle: entre assignation et idées floues, l'anarchie organisée. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (109), 113-126.
- Zeroulou, Z. (1988). La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue Française de Sociologie*, 29, 447-470.
- Ziroti, J.-P. (2006). Les jugements des élèves issus de l'immigration sur les décisions d'orientation scolaire et les conditions de leur scolarisation. *Cahiers de l'Urmis* [en ligne], 10-11. URL : <http://urmis.revues.org/index249.html>.

ANNEXE 1 : TABLEAU DES HYPOTHESES

<p>Problématique : Quels sont les effets d'une scolarisation en REP sur les aspirations scolaires et professionnelles des élèves ?</p> <p>H₀ : Le contexte de scolarisation exerce une influence sur les aspirations scolaires et professionnelles des élèves.</p>	<p style="text-align: center;"><u>Légende</u></p> <p>Gras = Hypothèses générales <i>Italique = Hypothèses issues du cadre théorique</i> Q = Questions de recherche posées dans le cadre théorique En gris = Thématiques à aborder</p>
<p>H1 : A l'instar des différences d'orientation constatées dans la littérature scientifique entre les établissements REP et hors-REP, nous émettons l'hypothèse qu'il existe des inégalités d'aspirations entre les élèves selon leur contexte de scolarisation.</p> <p>➔ Lien Orientation et aspirations + Existence inégalités d'aspirations</p> <p><i>H : La différence d'orientation entre les établissements REP et hors-REP peut en partie s'expliquer à travers les inégalités d'aspirations scolaires et professionnelles des élèves.</i></p> <p><i>H : Outre les orientations, les aspirations scolaires et professionnelles des élèves sont également influencées par le type d'établissements fréquentés.</i></p>	<p>Q : Existe-t-il une inégalité dans la perception de l'accessibilité de certains domaines d'études et donc de certaines professions entre les élèves en REP et hors-REP ?</p> <p>Q : Quelle est la relation entre ambitions scolaires, professionnelles et choix d'orientation pour les élèves et les enseignants ? Quelles stratégies sont mises en place concernant cette relation ?</p>
<p>H₂ : Les processus d'élaboration d'aspirations des élèves sont liés à leur environnement social et familial mais également à leur contexte de scolarisation.</p> <p>➔ Effet des caractéristiques individuelles des enfants sur les processus d'élaboration de leurs aspirations.</p> <p><i>H : L'attente de succès et la valeur accordée à la tâche sont des données liées à l'environnement socio-économique et familial des élèves, mais également à leur contexte de scolarisation.</i></p> <p><i>H : Ces divers éléments (degré d'intérêt, importance de la profession/diplôme, chance d'y accéder, bénéfices escomptés, effort à fournir, environnement scolaire/social/familial) affectent différemment les aspirations des élèves en REP et hors du REP, et donc le contexte de scolarisation joue un rôle dans l'élaboration de leurs projets d'avenir.</i></p> <p><i>H : Deux dimensions influencent l'élaboration aspirations : individuelle et collective.</i></p>	<p>Q : Comment les élèves élaborent-ils leurs aspirations ?</p> <p>Q : Les aspirations des élèves sont-elles élaborées à partir de leur <i>expectancy</i> et leur <i>value</i> ? L'<i>expectancy</i> et la <i>value</i> des élèves différent-elles selon le type d'établissements fréquentés ? Quelles influences exercent les enseignants sur l'<i>expectancy</i> et la <i>value</i> des élèves ?</p> <p>Q : Quels sont les effets de l'expérience scolaire antérieure, ainsi que l'environnement social et familial des élèves sur leurs aspirations ?</p> <p>Q : De quelle manière les caractéristiques individuelles des élèves influencent-elles les processus d'orientation ainsi que les aspirations des élèves ?</p> <p>Q : Selon les enseignants et les élèves, quelle est l'influence des parents sur les aspirations de leurs enfants ?</p> <p>Q : Quelle est la perception du niveau scolaire des élèves ? Quels sont les effets de cette perception sur leurs aspirations ? Quel est l'effet des notes sur la perception du niveau scolaire par les élèves et les enseignants ? Quel est l'impact de la notation sur les processus d'orientation ?</p>
<p>H3 : Le contexte d'éducation prioritaire accentue les effets de l'environnement familial et social des élèves sur les processus d'élaboration des aspirations. L'influence du <i>school-mix</i>, mais aussi les pratiques des enseignants diffèrent également selon le type d'établissement fréquenté.</p> <p>➔ Effet du contexte d'éducation prioritaire sur aspirations + effet multiplicateur de l'influence de l'environnement social et familial des élèves sur leurs ambitions+ Différences des pratiques enseignantes et impact sur ambitions.</p> <p><i>H : Une scolarisation en contexte d'éducation prioritaire accentue les effets du school mix mais aussi de l'environnement social et familial sur les aspirations des élèves.</i></p> <p><i>H : La ségrégation présente au sein des contextes d'éducation prioritaire amène à une accentuation des effets des caractéristiques individuelles sur les aspirations scolaires et professionnelles des élèves, et ce à travers les processus de regroupement au sein des mêmes établissements.</i></p> <p><i>H : La différence des pratiques enseignantes selon le type d'établissement influe sur les aspirations des élèves.</i></p>	<p>Q : De quelle manière la composition des établissements peut-elle influencer les processus d'orientation et les aspirations des élèves ?</p> <p>Q : Quels sont les effets du REP sur les pratiques des établissements scolaires, le vécu des élèves, et sur les représentations des enseignants ? Quelles sont les conséquences de ces variables sur les aspirations scolaires et professionnelles des élèves ?</p> <p>Q : Quels sont les effets de la ségrégation scolaire : La perception du public scolaire des enseignants et des élèves influence-t-elle la vision qu'ils ont de l'école, des compétences scolaires, ou encore des aspirations scolaires et professionnelles des élèves ?</p> <p>Q : Quelle est la vision des enseignants au sujet du niveau scolaire des élèves ? Comment construisent-ils ce jugement ?</p> <p>Q : Retrouve-t-on dans les discours des élèves et des enseignants ces deux phénomènes : la volonté de mobilité sociale pour tous les élèves et le <i>processus d'auto-sélection d'origine sociale</i> pour ceux provenant de milieux défavorisés ?</p> <p>Q : Quelles sont les motivations qui animent les projets</p>

	<p>d'avenir des élèves, consistent-elles en une volonté de mobilité sociale ou d'amélioration de leur condition financière ?</p> <p>Q : De quelle manière ont évolué les aspirations des élèves ? Quelles données les ont-ils contraint/poussé au changement ?</p> <p>Q : Existe-t-il une différenciation des pratiques éducatives entre les enseignants REP et hors-REP. Si oui, comment s'explique cette différence et comment affecte-t-elle les processus d'orientation et les ambitions des élèves ?</p> <p>Q : Quelles sont les pratiques de différenciation et la priorité durant l'enseignement pour les enseignants ? Diffèrent-elles selon le type d'établissement ? Quel est l'impact de ces pratiques sur les aspirations des élèves ?</p>
<p>H₄ : Les processus d'identification à un groupe d'appartenance sont également essentiels dans l'élaboration des aspirations des élèves. Les effets d'une appartenance à un groupe social donné diffèrent selon le contexte de scolarisation. La dimension collective joue donc également un rôle dans l'élaboration des aspirations scolaires et professionnelles des élèves.</p> <p>→ Effet de l'identification à un groupe d'appartenance sur les aspirations + effet du contexte de scolarisation sur le vécu du groupe d'appartenance et donc sur l'influence des aspirations + Influence du groupe d'appartenance sur adhésion aux valeurs de l'institution scolaire et effets sur aspirations.</p> <p><i>H : L'élaboration des aspirations scolaires et professionnelles des élèves comporte également une dimension collective. Ainsi, les élèves construiront leurs aspirations scolaires et professionnelles en lien avec le vécu et les valeurs des pairs issus du même groupe d'appartenance, et que ce vécu collectif est fortement corrélé avec le contexte de scolarisation, et plus particulièrement l'appartenance au REP.</i></p>	<p>Q : Quelle est l'influence des pairs dans l'élaboration des aspirations scolaires et professionnelles des élèves ?</p> <p>Q : Quelles sont les processus d'identification des élèves à leur groupe d'appartenance ? Quelle vision ont-ils de la réputation de leur groupe d'appartenance ? Adhèrent-ils aux valeurs de l'institution scolaire ?</p> <p>Q : Quel est le rapport des élèves à l'institution scolaire ? (processus identification quartier/école + perception du rôle et utilité de l'école)</p> <p>Q : Est-ce que les enseignants et les élèves partagent cette vision du principe méritocratique ou au contraire sont-ils plus critiques face aux pratiques de l'institution scolaire, et particulièrement concernant les processus d'orientation ?</p>
<p>H₅ : Les élèves prennent en compte des données objectives issues de leur environnement dans l'élaboration de leurs aspirations.</p> <p>→ Réalisme des aspirations des élèves + cohésion avec la réalité des processus d'orientation.</p> <p><i>H : Les seuils d'âge définis par Dumora (1998, 2004) à travers ses études dans le contexte français, divergent de ceux en vigueur à Genève : les élèves genevois intègrent dans l'élaboration de leurs ambitions scolaires et professionnelles des données relatives à leur environnement social et familial dès la fin de l'école primaire.</i></p>	<p>Q : Quel type d'aspirations (idéales ou réalistes) sont mobilisées dans leurs discours ?</p> <p>Q : Quelle est la vision des enseignants sur le réalisme des ambitions de leurs élèves ?</p> <p>Q : Existe-t-il une cohérence entre le choix de filière et les ambitions professionnelles dans les discours des élèves ?</p>

ANNEXE 2 : TABLEAU DESCRIPTIF DU TERRAIN

Code	Ecole	Caractéristiques <i>Selon les statistiques du SRED 2015</i>	Nom de l'enseignant	Parcours	Focus Groupe	
E1HR	Locke Hors-REP	Nombre d'élèves total : 243 Suisse : 77% Etranger : 23% Cadres supérieurs et dirigeants : 20% Petits indépendants, employés et cadres intermédiaires : 57% Ouvriers, divers et sans indication : 23%	Monique Femme	Années d'enseignement : 22 ans Ancienneté dans l'école : 7/8 ans Expérience en REP : Non	Alain 12 ans Léo 11 ans Céline 12 ans Alice 11 ans	Noémie 11 ans Stéphanie 11 ans Sacha 11 ans Gabriel 12 ans
			Michel Homme	Années d'enseignement : 30 ans Ancienneté dans l'école : 2 ans Expérience en REP : Non	Clément 11 ans Laurie 11 ans Sophia 11 ans Stéphane 12 ans	Bryan 11 ans Alexandre 10 ans Clara 11 ans Eva 12 ans
E2HR	Rousseau Hors-REP	Nombre d'élèves total : 261 Suisse : 77% Etranger : 23% Cadres supérieurs et dirigeants : 35% Petits indépendants, employés et cadres intermédiaires : 49% Ouvriers, divers et sans indication : 16%	Carine Femme	Années d'enseignement : 26 ans Ancienneté dans l'école : 6 ans Expérience en REP : Oui	Léa 11 ans Luc 12 ans Serge 11 ans Zoé 11 ans	Claude 11 ans Sophie 12 ans Martine 11 ans Fabien 11 ans
			Bruno Homme	Années d'enseignement : 11 ans Ancienneté dans l'école : 6 ans Expérience en REP : Non	Aurore 11 ans Lola 10 ans Marylise 11 ans	Nadia 11 ans Lucinda 11 ans Isabelle 11 ans
E3R	Mont-Sori REP	Nombre d'élèves total : 217 Suisse : 38% Etranger : 62% Cadres supérieurs et dirigeants : 4% Petits indépendants, employés et cadres intermédiaires : 25% Ouvriers, divers et sans indication : 71%	Sylvie Femme	Années d'enseignement : 5 ans Ancienneté dans l'école : 5 ans Expérience en hors-REP : Non	Pedro 13 ans Elyes 12 ans Laura 11 ans Mélanie 12 ans	Maddy 11 ans Joanna 11 ans Farid 11 ans Florian 11 ans
E4R	Freire REP	Nombre d'élèves total : 402 Suisse : 37% Etranger : 63% Cadres supérieurs et dirigeants : 12% Petits indépendants, employés et cadres intermédiaires : 36% Ouvriers, divers et sans indication : 52%	David Homme	Années d'enseignement : 5 ans Ancienneté dans l'école : 2 ans Expérience en hors-REP : Oui	Roméo 11 ans Samir 12 ans Céline 12 ans Lucas 12 ans	Ahmed 12 ans Sylvia 12 ans Roméo 11 ans José 11 ans
E5R	Dewey REP	Nombre d'élèves total : 472 Suisse : 48% Etranger : 52% Cadres supérieurs et dirigeants : 10% Petits indépendants, employés et cadres intermédiaires : 37% Ouvriers, divers et sans indication : 53%	Elodie Femme	Années d'enseignement : 7 ans Ancienneté dans l'école : 4 ans Expérience en hors-REP : Oui	Emeric 11 ans Myriam 11 ans Miguel 11 ans Julie 11 ans	Sirine 11 ans Pedro 11 ans Marc 12 ans Manon 11 ans
			Nathalie Femme	Années d'enseignement : 16 ans Ancienneté dans l'école : 16 ans Expérience en hors-REP : Non	Milena 11 ans Jessica 11 ans Tania 11 ans Karis 11 ans	Ambre 11 ans Caroline 11 ans Marius 12 ans Alex 11 ans

ANNEXE 3 : EXEMPLES DE FICHES ELEVES

Fiches élèves REP

1/ amis, Parc,
Magasins.

1/ Cool
affectueuse
gentil Bien

2/ grande école
beaucoup de maîtrise
matière.

2/ Belle
cool
mais des fois enervante

3/ aller en R3.
Apprentissage.

3/ je voudrais être en R3 car pour moi suis
très importante d'entrer à l'université.

4/ police scientifique.
sport.

4/ pédiatre ou vétérinaire.

Fiches élèves hors-REP

1/ Amusant, joyeux, amical

1/ résille, ~~sympa~~, ~~amical~~
sympa
joyeux

2/ Ami
travailler
jouer

2/ (cérémonie)
cool
des amis

3/ j'aimerais faire de longues études et aller en R3
comme ça, avoir un meilleur diplôme plus tard. faire hospitalité

3/ j'aimerais faire le regroupement R3 pour aller
au collège faire la Hatan et aller à l'université
pour être biologiste animalière ou naturaliste.

4/ Biologiste ou ingénieur en chimie
j'ai toujours été passionné par ces deux métiers

4/ j'aimerais faire naturaliste
ou biologiste animalière

Présentation :

Je m'appelle Derya et j'étudie à l'Université. Je viens vous voir aujourd'hui parce que je cherche à comprendre comment vous vous sentez dans votre école et votre quartier, et comment vous imaginez votre avenir.

Pour cela, je vais vous poser quelques questions.

Mais pour commencer, pouvez-vous vous présenter chacun votre tour ?

1. Le Quartier

Quand tu penses à ton **quartier*, tu penses à quoi ? *= là où tu habites
Sur la feuille, écris 3 mots pour décrire ton quartier.

Qu'est-ce que tu as écrit ?

Relance :

Ah bon ! Pourquoi tu as noté cela ?

Qu'est-ce qui est bien ou pas bien dans ton quartier ?

Et comment sont les gens qui habitent dans ton quartier ?

A ton avis, qu'est-ce que les gens qui n'habitent pas là pensent de ton quartier ?

2. L'Ecole

Quand tu penses à ton école, tu penses à quoi ?
Sur la feuille, écris 3 mots pour décrire ton école.

Qu'est-ce que tu as écrit ?

Relance :

Pourquoi tu as noté cela ?

Et vous avez rien dit sur l'ambiance de l'école, est-ce qu'il y a souvent des bagarres ? Ou est-ce que les élèves s'entendent bien ?

Et dans votre classe, ça se passe comment ? Pourquoi ?

Qu'est-ce que vous pensez de l'état de l'école, de ta classe ?

Et que diriez-vous des élèves de l'école ? Pourquoi ?

Et par rapport à d'autres écoles ?

A votre avis, qu'est-ce que les gens pensent de votre école et de ses élèves ?

Est-ce que vous savez ce que veut dire REP ?

Et à votre avis, votre école, c'est une école REP ou pas ?

Si oui, qu'est-ce que cela change pour vous ?

3. Les Aspirations scolaires

Utilisez le schéma pour expliquer les possibilités d'orientation.

Décrivez en quelques lignes ce que vous voulez faire l'année prochaine et par la suite ?

Relance :

Pourquoi ce choix ?

Est-ce que tu veux faire une maturité ou un apprentissage professionnel ? Pourquoi ?

Est-ce que vous voulez faire des études plus tard ?

Et ta famille qu'est-ce qu'elle veut que tu fasses ?

Et toi tu en penses quoi ?

Est-ce que tu as déjà discuté de ton orientation avec ton enseignant(e) ?

Qu'est-ce qu'il/elle a dit ?

Est-ce que l'avis de ton enseignant(e) est important pour toi ?

4. Le Métier

Ecris en quelques lignes le métier que tu aimerais faire plus tard.

Relance :

Pourquoi tu as choisi ce métier ?

Comment tu as connu ce métier ?

Et tu penses que tes notes vont te permettre de faire ce métier ?

Est-ce que tes parents ou ton enseignant(e) t'a déjà parlé des métiers que tu pourrais faire ?

Et vos parents, ils font quoi comme métier ?

A votre avis, est-ce que l'école sert plutôt à t'enseigner de nouvelles choses ou bien à te permettre d'obtenir des diplômes ou un bon métier ?

Pour toi, l'école est-elle importante pour *réussir dans la vie* ?

Remerciements et leurs demander s'ils ont des questions sur cet entretien.

1. Parcours de l'enseignant

Depuis combien d'années enseignez-vous ?

Depuis combien de temps êtes-vous dans cet établissement ?

Pourquoi ? Est-ce un choix de votre part ?

Et avant ? Que faisiez-vous ? Où étiez-vous ?

2. Ecole et son quartier

Habitez-vous dans le quartier de votre établissement ?

Comment le décririez-vous ?

Est-ce qu'il est représentatif de la population que vous accueillez dans cet établissement ?

Concernant le climat de l'école, comment le décririez-vous ?

Y a-t-il des violences, de l'incivilité ou est-ce plutôt calme ?

Comment est-ce gérer par les enseignants ? La direction ? Les familles ?

Et par rapport à l'image de cet établissement, quelle est-elle ?

Quelle image aviez-vous avant de cet établissement ? A-t-elle changé ?

Comment en entendez-vous parler ?

Est-ce légitime ? Pourquoi ?

Et la classe de 8P de cette année, l'avez-vous choisi ?

Quelle image aviez-vous de la classe ?

A-t-elle changé ?

3. Relations au sein de l'école

Comment décririez-vous la relation que vous entretenez avec l'équipe pédagogique ?

Quel type de relations avez-vous instaurées avec le reste de l'équipe pédagogique ?

Vous intervenez prioritairement sur des questions d'organisation de l'établissement, de gestion des emplois du temps ? Quelles sont vos autres missions par rapport aux enseignants ?

Vous entendez-vous bien ?

Vous sentez-vous écouté-e, compris-e, pris-e en considération ?

Ressentez-vous un respect mutuel ?

Est-ce une relation basée sur le « partenariat » ? *Pouvez-vous donner des exemples concrets de dispositifs mis en place et de leur fréquence ?*

Echangez-vous à propos de questions pédagogiques ?

Avez-vous constaté une évolution dans la cohésion depuis que vous êtes dans cette école ?

Qu'essayez-vous d'impulser ?

Exemple : Pouvez-vous donner un exemple d'une situation de parfaite entente entre professeur et directeur ? Et un exemple du contraire ?

Quel type de relations avez-vous instaurées avec votre chef d'établissement ?

Vous intervenez prioritairement sur des questions d'organisation de l'établissement, de gestion des emplois du temps ? Quelles sont vos autres missions par rapport au directeur ?

Vous entendez-vous bien ?

Vous sentez-vous écouté-e, compris-e, pris-e en considération par le chef d'établissement ?

Ressentez-vous un respect mutuel ?

Est-ce une relation basée sur le « partenariat » ? *Pouvez-vous donner des exemples concrets de dispositifs mis en place et de leur fréquence ?*

Avez-vous le sentiment de partager avec le chef d'établissement la même image de votre école ?
Si oui, laquelle ? Si non, pourquoi ?

Quel type de relation entretenez-vous avec les élèves ?

Comment concevez-vous votre rapport aux élèves ?

Pour quelle raison interagissez-vous avec les élèves ?

Rencontrez-vous des problèmes de comportement, des situations conflictuelles ?

Exemple : Pouvez-vous donner un exemple récent de situation que vous avez eu à gérer ? Comment gérez-vous ce type de situation ?

Quelle est votre perception des familles de vos élèves ?

Pouvez-vous décrire un exemple de « famille type » ?

Quelle est l'appartenance sociale des familles ?

Y a-t-il des familles d'origine étrangère ?

Est-ce que cela influe sur les rapports que vous entretenez ?

Comment jugez-vous la relation que vous avez avec les familles ? Quels rapports avez-vous avec elles ?

Combien de fois les voyez-vous par an ?

Pour quelle raison les rencontrez-vous ?

Est-ce vous qui les convoquez pour ces rencontres ou la demande vient-elle de leur part ?

Diriez-vous que votre relation avec les familles est basée sur le « partenariat » ?

Exemple : Pouvez-vous donner en exemple le cas de 2 ou 3 familles de l'an passé (ou de cette année si c'est possible) dont les situations sont contrastées et expliquer comment se sont passés les différentes réunions, le processus d'orientation (réunion, négociations avec ou sans les parents etc.).

4. Classe : les élèves et leurs familles (Demander le listing des élèves)

Quel est le type de public accueilli dans cet établissement ?

Est-ce que cela a toujours été comme cela ou est-ce que cela a changé ?

Si oui, comment ?

Cela a-t-il un impact sur l'image de l'école ? Lequel ? Pourquoi ?

De façon générale, dans votre établissement, est-ce que les classes sont hétérogènes ou homogènes ?

Hétérogènes ou homogènes à quel niveau ?

Niveau scolaire ? Origine : Ethnique ? Sociale ?

Et votre classe ? Comment la décririez-vous ?

De façon générale, au niveau scolaire, les élèves sont-ils de bons ou de mauvais élèves ?

Comment jugez-vous leurs capacités ? Ont-ils des difficultés ?

Travaillent-ils ? Sont-ils volontaires ? Intéressés ?

En comparaison avec :

Les élèves dans d'autres établissements où vous avez travaillé ou ailleurs qu'à Genève
ou

à ce que vous entendez via le bouche à oreille, via d'autres chefs d'établissement ?

Est-ce plus ou moins hétérogène ? Plus ou moins facile à gérer au quotidien ?

5. Enseignement

Comment planifiez-vous vos enseignements ?

(Dissocier la planification sur le court terme et à long terme)

Comment intégrez-vous le niveau de la classe dans cette planification ?

Adoptez-vous une pédagogie différenciée ? Comment cela se traduit lors de vos leçons ?

Pendant le cours, quel est le plus important pour vous ?

(Finir le programme, comportement des élèves, compréhension du cours par les élèves...)

Dans un autre type d'établissement, donneriez-vous le même cours ? Pourquoi ?

Comment évaluez-vous les élèves ? (oral, écrit, devoirs maison ...)

Quels sont vos critères de notation ?

Selon vous, à quoi servent les évaluations ?

Comment préparez-vous les élèves aux évaluations cantonales ?

6. Procédures d'orientation

Quelles sont les procédures d'orientation de votre établissement ?

Comment se déroule le processus d'orientation pour les élèves ? (Explication du déroulement sur l'année)

Qui valide ou refuse les choix d'orientation des élèves ?

Vos observations sur le comportement comptent-elles dans les décisions d'orientation ?

Comment ? Pourquoi ?

Les notes sont-elles importantes pour l'orientation ?

Exemple : Pouvez-vous me donner des exemples concrets de validation/refus choix d'orientation de l'année précédente ?

Comment intégrez-vous les familles dans les décisions d'orientation ?

Quel est le rôle des parents dans les choix d'orientation de leurs enfants ?

En général, sont-ils impliqués ?

Est-ce que les familles viennent vous voir ? Comment ?

Quel type de famille ?

Informez-vous les parents des différentes orientations possibles ? A quel moment ?

Comment qualifiez-vous vos relations avec les parents concernant les choix d'orientation ?

Exemple : Avez-vous le cas d'une famille en tête ? L'avez-vous vu récemment ?

A votre avis, ces relations sont-elles différentes dans d'autres types d'établissements ?

En général, validez-vous les choix des élèves et de leurs familles ?

Les familles peuvent-elles faire appel à la décision prise par l'établissement ? Cette procédure est-elle fréquemment utilisée ?

Quelles sont leurs réactions lors du refus de leur choix d'orientation ?

Comment réagissez-vous ?

Comment essayez-vous de les convaincre d'accepter votre décision ?

Face aux élèves de 8^{ème} en difficulté, arrive-t-il qu'un redoublement ou une réorientation soit préconisé ?

Est-ce que c'est fréquent ?

Pourquoi proposez-vous le redoublement ?

Quels éléments sont pris en compte ?

Etes-vous toujours d'accord avec les préconisations de l'équipe enseignante ?

Quel est votre poids dans ces décisions ?

Et par rapport aux familles, comment cela se négocie ?

Comment faites-vous quand la famille n'est pas d'accord ?
Demander des exemples précis et récents au fur et à mesure

Ce mode de fonctionnement est-il propre à votre école ? Connaissez-vous des écoles qui fonctionnent différemment ?

7. Ambition scolaire et professionnelle

Est-ce que vos élèves formulent des projets scolaires ?

Pour le cycle ? Et à plus long terme, pour leurs études au collège ? (*Dissociez bon et mauvais élèves*)

Quel est votre avis sur ces choix ?

Sont-ils réalistes ?

Pourquoi ?

Est-ce en lien avec leurs résultats scolaires ?

Prenez-vous en compte d'autres facteurs ?

Exemple : Pouvez-vous donner des exemples concrets et contrastés ?

Expriment-ils des projets professionnels ? Qu'en pensez-vous ?

Sont-ils réalistes ?

Pourquoi ?

Est-ce en lien avec leurs résultats scolaires ?

Prenez-vous en compte d'autres facteurs ?

Les projets professionnels et scolaires des élèves sont-ils en adéquation avec les désirs des parents ?
Pourquoi ?

Exemple : Avez-vous l'exemple d'un cas d'une famille en tête ?

Comment voyez-vous l'avenir de vos élèves au niveau scolaire ?

Et au niveau professionnel ?

Durant l'année scolaire aidez-vous les élèves pour choisir leur orientation ?

De quelle manière ?

Informez-vous les élèves des différentes orientations possibles ? A quel moment ?

ANNEXE 6 : GRILLE D'ANALYSE DES ENTRETIENS ELEVES

VARIABLES	ECOLE HORS-REP	ECOLE REP
Perception de leur quartier		
Description, Points positifs / Points négatifs		
Vision des habitants		
Perception de l'image/réputation du quartier		
Perception de leur école		
Description, état des lieux, ambiance		
Public scolaire : ambiance, comportement, niveau social et scolaire		
Perception de l'image/réputation de l'école		
Comparaison avec les autres écoles		
Question sur le REP		
Utilité et rôle de l'école		
Ambitions scolaires		
Projets		
Justifications		
Cheminement, Découverte des voies choisies		
Influence et rôle des parents		

Influence et rôle des enseignants		
Ambitions professionnelles		
Projets		
Justifications		
Cheminement, Découverte des voies choisies		
Influence et rôle des parents		
Influence et rôle des enseignants		
Autres		
Métier des parents		

ANNEXE 7 : GRILLE D'ANALYSE DES ENTRETIENS ENSEIGNANTS

VARIABLES	ECOLE HORS-REP	ECOLE REP
Parcours de l'enseignant		
Ancienneté		
Etablissement(s) fréquenté(s)		
Choix d'être ou non en REP		
Perception de la nature du public scolaire et du groupe d'appartenance des élèves		
Vision du quartier de l'école		
Perception du climat de l'école		
Représentations de l'image de l'école		
Perception du public scolaire (<i>Perception de la composition sociale, académique et ethnique de l'école</i>)		
Perception des familles d'élèves et relations avec les parents		
Pratiques d'enseignement		
Planification		
Gestion de l'hétérogénéité		
Priorité pendant l'enseignement		
Pratiques évaluatives		
Gestion des épreuves cantonales		
Adaptation de l'enseignement et des pratiques au public et/ou contexte scolaire		
Attentes des enseignants = Relations avec les élèves		
Cohésion de groupe		

Perception des partenariats entre enseignants		
Sentiment d'adéquation avec les projets de l'équipe		
Vision du rôle du chef d'établissement		
Relations avec le chef d'établissement		
Orientation		
Pratiques d'orientation au sein de l'établissement		
Représentation des filières R1-R2-R3		
Politique d'établissement concernant le redoublement		
Vision du rôle des parents dans le processus d'orientation (intégration et relations)		
Vision du rôle de l'enseignant dans le processus d'orientation		
Importance des notes		
Ambitions		
Jugement(s) des enseignants concernant les ambitions scolaires des élèves		
Jugement(s) des enseignants concernant les ambitions professionnelles des élèves		
Perception du rôle des enseignants concernant l'élaboration des aspirations scolaires et professionnelles des élèves		
Attentes de l'enseignant concernant l'avenir scolaire et professionnel de leurs élèves		

ANNEXE 8 : TABLEAU DES METIERS AMBITIONNES

Ecole	Ambitions élève	Métier des parents	
		Père	Mère
HORS-REP			
Locke, Elèves de Monique	Informaticienne, travailler dans bureau	Travaille dans bureau, s'occupe des transports	Patrouille dans la ville
	Informaticien puis mécanicien	Mécanicien	Informaticienne
	Avocate/Juge	Banquier	S'occupe des sourds
	Gendarme, puis hôtellerie/architecte d'intérieur	Vend des voitures	Travaille à la banque
	Pédiatre	Banquier	Pharmacienne
	Professeur de dessin/Travailler au zoo	Banquier	Graphiste
	Chirurgien/Pilote d'avion	Paysagiste	Femme de ménage
	Médecin/ Banquier/ Travailler au zoo	Mécanicien	/
Locke, Elèves de Michel	Naturaliste/Biologiste	Assurances	Conduit les enfants avec handicap
	Architecte	Informaticien	Comptable/enseignante loisirs créatifs
	Banquière / Ingénieur en chimie	Travaille au Mcdo	Banquière
	Footballeur/Médecin	Formateur d'éducateurs	Visite les prisons pour voir si les détenus bien traités
	Enseignante	Géologue	/
	Vétérinaire	Technicien	Professeur d'art visuel
	Technique/Informatique Scientifique	Informaticien	Réceptionniste
	Travaille à l'OMC	/	
Rousseau, Elèves de Carine	Dessinatrice BD/manga	Ecrit magazine sur l'électricité	Sage femme
	Travailler dans une entreprise de sécurité	Patron d'une entreprise d'architecture	Préparatrice en pharmacie
	Technologie/Testeur de voiture	Epicier	Pharmacienne
	Faire des opérations/Soigner des gens	Travaille dans une entreprise qui test des choses	Travaille pour les droits de l'enfant à UNICEF
	Acteur	Travaille dans l'informatique à la banque	/
	Ne sait pas	Fait du marketing dans une banque	/
	Archéologue	Médecin	/
Professeur de piano/Ophthalmologue	Radiologue	Graphiste	
Rousseau, Elèves de Bruno	Monitrice d'équitation	Aide personnes âgées ou avec handicap	Professeur d'art plastique
	Pâtissière	Journaliste de foot	Maitresse d'école
	Architecte	Mi-menuisier, mi-architecte	Médecin
	Maitresse/Pâtissière	Chauffeur de taxi	Institutrice de crèche
	Restauration/hôtellerie	Biologiste	Biologiste
	Ecrivain/Policière	Monte des machines	Vendeuse

Ecole	Ambitions élève	Métier des parents	
		Père	Mère
REP			
Mont-Sori, Elèves de Sylvie	Ne sait pas	Garagiste	Vendeuse/Restauration
	Police scientifique		Vendeuse
	Avocat du commerce	Cuisinier	Infirmière
	Pédiatre	Peintre	Concierge
	Chef d'entreprise	Gère finance des entreprises	Garde des personnes âgées
	Policier	Travaille au restaurant	/
	Pédiatre/Vétérinaire	Postier	Femme de ménage
	Ingénieur	/	/
Freire, Elèves de David	Technicien/Architecte/Zoo	Travaille à RTS	Professeur maths/sciences au cycle
	Médecin/Architecte/Footballeur	Architecte	Professeur à l'université
	Footballeur	Cuisinier	Travaille à l'hôtel
	Infirmier/Pédiatre	Concierge	Femme de ménage
	Professeur/Musicien	Musicien	/
	Vétérinaire/Professeur	Concierge	Aide les personnes âgées
	Domaine sport	Informaticien	Informaticien
	Professeur sport+maths/Footballeur	Professeur	Aide les gens à trouver du boulot
Dewey, Elèves d'Elodie	Psychologue	Conducteur train	Garde enfants
	Dessin/art	Barman	Travaille au fond mondial
	Vétérinaire	Plombier	Femme de ménage
	Vétérinaire	Informaticien	Infirmière
	Ingénieur/Architecte/Horloger	Concierge	/
	Chef de commerce/Architecte	Cuisinier	Femme de ménage
	Infirmière/Vétérinaire/Sage-femme	Conducteur	Assistante dentaire
Dewey, Elèves de Nathalie	Ne sait pas	/	/
	Maitresse/Vétérinaire/Hôtesse	Fabrique des montres	Donne cours en crèche
	Avocate/Psychologue	Maçon	Vendeuse
	Pompier		Infirmière
	Informaticien	Chef de projet	Banquière
	Domaine « tunning »	Plâtrier	Femme de ménage
	Secrétaire /Policieère	Chef de cuisine	Femme de ménage
	Vétérinaire	Directeur entreprise	Hôtesse de cabinet