UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Archive ouverte UNIGE
https://archive-ouverte.unige.ch

Master 2009

Open Access

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

Enseignement public ou privé : les dessous d'une transition : études de cas sur les stratégies parentales de scolarisation en territoire genevois

De Lucia Barrantes, Carole; Lennard, Anne-Christine

How to cite

DE LUCIA BARRANTES, Carole, LENNARD, Anne-Christine. Enseignement public ou privé : les dessous d'une transition : études de cas sur les stratégies parentales de scolarisation en territoire genevois. Master, 2009.

This publication URL: https://archive-ouverte.unige.ch/unige:3801

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

Université de Genève
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Enseignement public ou privé : les dessous d'une transition

Etudes de cas sur les stratégies parentales de scolarisation en territoire genevois

Mémoire de licence en sciences de l'éducation

Carole De Lucia Barrantes
&
Anne-Christine Lennard

Directeurs de mémoire :

Valérie Hutter & Olivier Maulini

Membres de la commission :

Janette Friedrich
Frédérique Giuliani

Juin 2009

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier
toutes les personnes qui nous ont soutenues et
aidées dans notre recherche.
Nous tenons particulièrement à remercier
Madame Valérie Hutter,
d'avoir accepté de co-diriger notre travail.
Nous remercions également très chaleureusement
Monsieur Olivier Maulini, notre co-directeur,
pour ses conseils et ses remarques judicieuses.
Nous lui sommes également très reconnaissantes
pour son travail de lecture attentive.
Nous tenons aussi à remercier Madame Frédérique Giuliani
pour ses conseils et pour nous avoir consacré son temps.
Un grand merci aussi à Madame Janette Friedrich
d'avoir accepté d'être membre du Jury.
Pour terminer, nous remercions les parents
qui ont accepté de répondre à nos questions et sans qui
notre travail n'aurait pu se faire.

TABLE DES MATIERES

1. INTRODUCTION : LE ZAPPING SCOLAIRE, UN BAROMETRE SOCIAL …….. 5

1.1. Cadre général et construction de l'objet de recherche……. 6
1.2. Justification de la recherche …… 8
1.3. Présentation du mémoire …… 11

2. CONTEXTE DE LA RECHERCHE : LA PARTICULARITE GENEVOISE ……. 13

2.1. Panorama de l'offre éducative genevoise …….. 14
2.1.1. L'enseignement public ……. 14
2.1.2. L'enseignement privé …… 17
2.2. Un contexte politique et social volatile ……. 24

3. PROBLEMATIQUE ET CADRE CONCEPTUEL : LE CONSUMERISME SCOLAIRE ET SES RAISONS …….. 29

3.1. Quelques concepts – clés ……. 30
3.1.1. Education familiale et scolaire …… 31
3.1.2. Marché scolaire, consumérisme éducatif …… 35
3.1.3. Sélection scolaire et stratégies d'investissement parentales …… 39
3.1.4. Réussite scolaire……..…… 41
3.1.5. Relations famille – école ……. 42
3.1.6. Attentes et représentations des parents vis-à-vis de l'école …… 47
3.1.7. Les raisons des transitions …….. 52
3.2 . La problématique : synthèse …… 56

4. QUESTIONS DE RECHERCHE ……..… 60

5. METHODE DE RECOLTE ET D'ANALYSE DES DONNEES : LES DESSOUS DES TRANSITIONS …….. 63

5.1. La démarche de recherche …… 64
5.1.1. Le choix de l'échantillon …… 64
5.1.2. Le recueil des données …… 68
5.1.3 Les entretiens ……. 68
5.1.4 Le respect de l'anonymat des interviewés et des écoles ou Établissements ……. 69
5.1.5 L'analyse des données : une double condensation ……. 71

6. PREMIERE ANALYSE : RENCONTRES AVEC 13 PARENTS ……. 74

6.1. Le portrait des 13 familles ……. 75
6.2. Tableau récapitulatif des 13 familles ……. 161

7. SECONDE ANALYSE : HUIT RAISONS DE TRANSITER …… 166

7.1. Huit catégories de raisons ……. 167
7.2. Tableau de réduction : huit raisons gouvernant les transitions ……. 171
7.3. Analyse par catégories ……... 176
7.4. Analyse selon le sens de la transition …… 185

8. CONCLUSION : EXIGENCE ET VERSATILITE, OU L'ECOLE POUR TOUS INTERPELEE ……..… 189

9. BIBLIOGRAPHIE …… 200

I

INTRODUCTION :

LE ZAPPING SCOLAIRE, UN BAROMETRE SOCIAL

Notre travail de recherche est né d'un intérêt commun pour les stratégies parentales de scolarisation. Afin d'en savoir plus, nous avons trouvé intéressant de donner la parole aux parents, personnes avec lesquelles nous allons être en contact en tant que futures enseignantes. Nous souhaitons, par ce biais, connaître leurs opinions au sujet de l'école primaire et secondaire publique et les raisons pour lesquelles ils ont fait transiter leurs enfants entre le système privé et public et/ou inversement.

1.1. Cadre général et construction de l'objet de recherche

Transférer son enfant de l'école publique vers un établissement privé ou inversement, en cours de scolarité obligatoire, est une décision importante. Ce choix incombe généralement aux parents. Il est donc légitime de se pencher sur les motifs qui sont à la base de cette décision essentielle. Afin de mieux cerner ce qui se joue au travers des questions de zapping scolaire et de choix de l'éducation, nous avons choisi d'interroger un échantillon de parents d'élèves dont l'enfant a effectué une ou plusieurs transitions, c'est-à-dire un passage d'un type d'enseignement vers un autre, soit du public au privé ou inversement. Cette population ayant une connaissance et un vécu des deux systèmes, au travers d'un ou plusieurs enfants, nous paraît toute désignée pour nous aider dans notre recherche. Mais quelles sont, *a priori*, nos interrogations ?

- Pour quelles raisons les parents font-ils le choix de quitter ou de refuser d'entrer dans le système public ?
- Qu'expriment-ils au travers de ce choix ?
- Que recherchent-ils exactement ?

Ce mémoire a donc pour but d'apporter des éléments de réponse aux questions ci-dessus ou tout au moins d'essayer de défricher de nouvelles pistes de réflexion.

Pour cela, nous limiterons géographiquement notre terrain de recherche au canton de Genève. Cependant, cette recherche pourrait ultérieurement être étendue à d'autres cantons, voire au niveau national en parallèle avec la concrétisation du projet

d'harmonisation suisse des systèmes cantonaux d'éducation (HarmoS[1]), bien que cette problématique de transition ou de choix de scolarisation reste un phénomène marginal si l'on considère la globalité du territoire suisse.

Nous tenons également à circonscrire notre objet de recherche à l'éducation obligatoire genevoise, c'est-à-dire de l'école pré-primaire ou enfantine (degrés 1E et 2E ou CITE 0)[2], en passant par le primaire (degrés 1P à 6P ou CITE 1), jusqu'au secondaire I (degrés 7 à 9 du Cycle d'Orientation ou CITE 2).

Nous avions initialement prévu de nous centrer uniquement sur la période allant de la 1ère enfantine à la 6ème primaire. Cependant, lors de la phase de constitution de l'échantillon, où nous prenions contact et entamions les premières discussions avec les interviewés, nous nous sommes rendues compte que le passage au Cycle d'Orientation, qui coïncide également à l'entrée dans l'adolescence pour la plupart des jeunes, était généralement considéré comme un moment sensible, redouté par la plupart des parents. Par conséquent, de nombreuses transitions s'effectuent au seuil ou pendant ces années charnières. Fortes de cette constatation, nous avons donc décidé d'étendre notre objet de recherche jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire.

Les raisons de cette limitation sont également motivées par le changement d'instance décisionnelle : généralement au-delà de la scolarité obligatoire, l'auteur de la décision d'orientation, de poursuite ou d'abandon des études est souvent l'adolescent ou le jeune adulte lui-même. A l'opposé, les choix effectués en amont, notamment ceux pris en début ou en cours de cursus, sont en principe sous la responsabilité des parents. Or c'est à cette dernière catégorie de décideurs que nous allons tout particulièrement nous intéresser.

Nous tenons également à donner un cadre temporel à notre recherche, qui se concentrera sur une durée allant du début des années 90 à 2009. Cette période a vu apparaître des grandes réformes dans les systèmes éducatifs un peu partout dans le

[1] L'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) est un nouveau concordat scolaire suisse. Il harmonise pour la première fois au niveau suisse la durée des degrés d'enseignement, leurs principaux objectifs et le passage de l'un à l'autre, tout en actualisant les dispositions du concordat scolaire de 1970 qui réglementent déjà uniformément l'âge d'entrée à l'école et la durée de la scolarité obligatoire.

[2] L'appellation CITE (de CITE 0 à CITE 6) correspond à la Classification Internationale du Type d'Education instaurée par l'UNESCO en 1976 et amendée en 1997. Son objectif est de constituer « un instrument de classement permettant de rassembler, de compiler et de mettre en forme les statistiques éducatives tant dans les différents pays que sur le plan international » (CITE 1997).

monde, et notamment à Genève avec la *Rénovation* de l'enseignement primaire[3], dont nous parlerons ultérieurement. Il serait donc intéressant d'observer comment ces changements ont été perçus par les parents d'élèves du système public et s'ils ont éventuellement été un facteur d'influence lors d'une transition.

Sur un autre plan, cette époque coïncide également avec l'avènement de la mondialisation, phénomène qui a provoqué des changements importants dans de nombreux domaines, dont l'éducation, avec une prise de conscience globale aux niveaux des Etats du rôle que joue l'éducation dans le développement social et économique des nations (Perez, 2000). A ce propos, nous nous sommes posée la question de savoir si cette réalisation se reportait au niveau micro et transparaissait au travers des comportements des acteurs, en particulier dans le choix de l'éducation ou lors d'une décision de transition.

Un autre facteur qui a contribué à cette prise de conscience est l'émergence des grandes enquêtes internationales telle que PISA, pour ne citer qu'elle. Ces études, qui se veulent comparatives, ont en effet soulevé une multitude d'interrogations dans de nombreux pays et ont provoqué une réflexion accrue sur l'efficacité et la validité des différents systèmes éducatifs nationaux (Crahay, 2003).

1.2. Justification de la recherche

Le choix de ce sujet de mémoire a été motivé par diverses raisons allant de l'incompréhension du phénomène de zapping scolaire au désir d'améliorer les prestations du système public, par le biais de notre pratique de futures enseignantes.

Tout d'abord, nous avons de la peine à saisir la motivation de certains parents à privilégier un enseignement privé généralement fort coûteux alors que nous disposons d'un système public gratuit et relativement efficace, du moins si l'on en juge les derniers résultats de l'enquête internationale PISA 2006 (OCDE).

[3] La Rénovation de l'enseignement primaire a été introduite à Genève en 1994, dans le but de lutter contre l'échec scolaire et de promouvoir un enseignement de qualité. Les premières années d'enseignement sont organisées en deux cycles de 4 ans et plus sur la base d'un découpage annuel. Les notes certificatives sont abolies au profit d'appréciations et en termes d'objectifs atteints ou non.

Rappelons cependant qu'il ne faut pas généraliser et qu'il est pour l'instant un peu hâtif de parler de « système éducatif suisse » étant donné que le « système suisse » actuel est en réalité composé de 26 entités cantonales bien différentes avec de grandes variations entre elles, mais aussi avec des divergences importantes entre les régions linguistiques. Le projet HarmoS est désormais sur les rails et l'on peut s'attendre dans les années à venir à des changements allant dans le sens d'une harmonisation des programmes scolaires au niveau romand tout d'abord, mais également au niveau national. Cela n'empêche pas – cela autoriserait plutôt – les attentes des familles de grandir, les comparaisons des performances de se généraliser et la critique vis-à-vis des systèmes scolaires les plus fragiles ou mis à l'épreuve par des contraintes sociales grandissantes de subir, soit des critiques directes, soit un exode des usagers les plus inquiets et fortunés.

Etant en train de compléter notre formation universitaire en LME[4], la décision que prennent certains parents de déplacer leurs enfants vers l'enseignement privé nous interpelle. En parvenant à dégager les motivations des parents lorsqu'ils font le choix de transférer leur enfant d'un système à un autre, nous pourrions mieux situer les attentes des parents vis-à-vis de l'école et tenter d'intégrer ces constats dans notre pratique future.

Ces interrogations engagent une réflexion, spécialement en tant que futures enseignantes de l'enseignement public, mais peut-être même en amont, au niveau de la formation des enseignants genevois. Mais, les résultats de cette recherche ne sont pas susceptibles d'apporter des réponses toutes faites à des problèmes dont la complexité est amplement reconnue. Ils cherchent à dessiner des pistes de réflexion, à aboutir à une remise en question autant personnelle que professionnelle, et pourquoi pas également au niveau universitaire.

C'est donc un besoin de comprendre qui anime notre recherche, qui sera réalisée dans un esprit d'ouverture vers une réalité, un monde peu connu, celui de l'enseignement privé. C'est une volonté de découvrir des optiques ou perspectives différentes des nôtres, ainsi que leurs justifications, qui guideront nos pas lors de ce travail de mémoire. Et finalement de comprendre le pourquoi de ces choix sociétaux.

[4] Licence en sciences de l'éducation Mention Enseignement : titre délivré par la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Genève et obligatoire pour devenir enseignant dans l'enseignement primaire genevois.

Dans un souci d'objectivité, nous laisserons donc de côté nos casquettes de mère et de future enseignante, pour ne conserver que celle de chercheuse.

Toutefois, nous pensons que nos questions rejoignent celles de nombreux parents lors du début de la scolarité de leurs enfants, lorsque se présente le moment de l'entrée dans le monde scolaire et donc l'inscription au sein de l'enseignement public ou privé. Ces interrogations peuvent aussi survenir en d'autres occasions, notamment lors d'une transition, par exemple. Ce transfert a souvent lieu quand une famille arrive ou séjourne momentanément en territoire genevois ou également lorsqu'un enfant se trouve en échec ou en grande difficulté au sein d'un système éducatif.

Ce phénomène social de transition, selon l'appellation du SGEF (système genevois d'enseignement et de formation), autrement connu sous le nom de « zapping scolaire[5]» (Langouët, 2002, p.43) a actuellement tendance à devenir de plus en plus proéminent, par rapport aux parcours effectués exclusivement au sein de l'un ou l'autre des systèmes. En France, selon le même auteur qui se base sur les résultats d'une étude de vaste envergure réalisée auprès de 5265 familles, et plus de 14'000 élèves, plus de 37% des utilisateurs du privé (financé pour l'essentiel par l'Etat) ne le sont que temporairement.

Les résultats de nos futures recherches sont en outre susceptibles d'intéresser autant l'enseignement public que privé, néanmoins pour des raisons différentes.

Les Établissements privés apprécieront peut-être de découvrir ou de mieux saisir les motifs des choix des parents, mais il sera aussi constructif pour eux d'accueillir éventuellement les reproches ou critiques, voire les craintes que les parents pourraient avoir à leur égard.

Quant au niveau de l'instruction publique, il peut être utile de connaître ce que les parents critiquent ou les aménagements qu'ils souhaiteraient voir mis en place, tout

[5] Le « zapping scolaire » se définit par un mouvement de va-et-vient entre enseignement public et privé, et par conséquent les « zappeurs » sont des élèves qui changent de secteur une ou plusieurs fois au cours de leur scolarité (Langouët, 2002).

cela dans un souci constant de proposer un service public plus adéquat et plus performant.

Notre mémoire sera donc sous-tendu par des enjeux scientifiques, sociaux et professionnels, ainsi que personnels.

1.3. Présentation du mémoire

Dans ce premier chapitre dédié à l'introduction, nous avons fait une présentation générale de notre objet de recherche.

A travers le **chapitre 2**, qui traite du **contexte de la recherche**, nous proposons un tour guidé de l'offre éducative genevoise au sein des systèmes public et privé, ainsi que du contexte politique et social spécifique à Genève.

Le **chapitre 3** est consacré au **cadre conceptuel** de la recherche et à la **problématique**. Il contient une revue de littérature que nous avons jugée importante pour la compréhension de notre objet de recherche et pour justifier et formaliser les questions de recherche.

Ces questions de recherche font l'objet du **chapitre 4**.

Le **chapitre 5** informe le lecteur sur l'**organisation générale de la recherche**, soit la démarche de recherche ainsi que la méthode d'analyse. 13 familles ont été interrogées au moyen d'entretiens semi-directifs. Leurs choix d'orientation et les raisons de ces choix ont ensuite été dégagés en deux temps : 1. première condensation à partir d'un portrait de chaque famille, de ses attentes vis-à-vis de l'école et de ses raisons de passer du public au privé ou inversement ; 2. seconde condensation par lecture transversale des raisons évoquées.

Les **analyses et résultats** font l'objet du **chapitre 6**. Les résultats sont présentés sous forme de portraits puis de tableaux ayant pour objectif de donner une vue d'ensemble des réponses. Ces constats sont ensuite discutés pour éclairer les questions de recherche.

Pour **conclure**, nous répondons à nos questions de recherche. Ensuite, nous abordons les limites, les apports et les pistes de réflexion de notre travail de recherche, ainsi que les incidences éventuelles de ce mémoire sur notre pratique professionnelle future.

II

CONTEXTE DE LA RECHERCHE : LA PARTICULARITE GENEVOISE

Ce deuxième chapitre a pour but d'éclairer le lecteur sur la situation spécifique de Genève dans le domaine de l'éducation : dominance du système public ; variété de l'offre éducative privée, mais sans soutien de l'Etat ; contexte social et politique.

2.1. Panorama de l'offre éducative genevoise

Deux types d'enseignement coexistent et se côtoient dans le canton, l'enseignement public, nettement majoritaire, et l'enseignement privé, qui accueille en moyenne 15% des élèves scolarisés dans l'enseignement pré-primaire, primaire et obligatoire (CITE 0 à CITE 2). L'enseignement privé est en somme subsidiaire à l'enseignement public (SGEF/SRED 2005, Indicateur A1)[6].

L'enseignement privé se distingue de l'enseignement public de deux manières :

- **son mode de financement** : il est généralement financé par ses seuls usagers et non par l'ensemble des contribuables ;
- **la nature de son offre éducative** : il fournit à une partie de la population une gamme de choix parfois alternatifs ou complémentaires aux options éducatives dispensées par le département de l'instruction publique (SGEF/SRED 2005, Indicateur A1).

Maintenant examinons de plus près en quoi consistent les deux types d'enseignement présents parmi l'offre éducative genevoise.

2.1.1 L'enseignement public

L'organisation et le fonctionnement de l'enseignement primaire sont fixés par la loi C 1 10 sur l'instruction publique et le règlement C 1 10.21 de l'enseignement primaire.

Le chapitre III de cette loi stipule les modalités de l'obligation scolaire pour les enfants résidant dans le canton de Genève.

[6] Les indicateurs du système genevois d'enseignement et de formation (SGEF) présentent une photographie ponctuelle du SGEF et de son contexte, des comparaisons dans le temps et des comparaisons intercantonales et internationales. Le SGEF est une publication du Service de la recherche en éducation (SRED).

Loi sur l'instruction publique (LIP) C 1 10

Chapitre III Instruction obligatoire

Art. 9 Principe

Tous les enfants habitant le canton de Genève doivent recevoir, dans les écoles publiques ou privées, ou à domicile, une instruction conforme aux prescriptions de la présente loi et au programme général établi par le département.

Art. 10 Surveillance

Le département, avec le concours des autorités et services cantonaux et municipaux, veille à l'observation des dispositions de la présente loi relatives à la scolarité obligatoire.

Art. 11 Durée de l'obligation

La scolarité obligatoire comprend neuf années scolaires complètes. Les enfants âgés de 6 ans révolus y sont astreints dès le début de l'année scolaire; ils achèvent leur scolarité obligatoire à la fin de l'année scolaire au cours de laquelle ils ont atteint l'âge de 15 ans révolus. Le règlement détermine les conditions d'octroi des dispenses d'âge pour l'admission à l'école.

Les élèves qui ont achevé le dernier degré de la scolarité obligatoire à l'âge de 14 ans et six mois au moins peuvent être autorisés à entrer en formation professionnelle.

A titre exceptionnel, sur proposition de l'un des services de l'office de la jeunesse et avec l'accord de l'office cantonal de l'inspection et des relations du travail, un élève peut être dispensé de fréquenter l'école et autorisé à prendre un emploi avant la fin de l'année scolaire au cours de laquelle il atteint l'âge de 15 ans révolus.

Art. 12 Instruction conforme

Les parents, les tuteurs et les tiers chez qui demeurent les enfants sont tenus, sur demande de l'autorité compétente, de justifier que lesdits enfants reçoivent l'instruction fixée par la loi.

Art. 13 Contraventions

Ces personnes, si elles contreviennent à la présente loi ou à ses règlements, seront

punies de l'amende.
Les contrevenants aux prescriptions sur l'enseignement professionnel, y compris l'abus d'un titre, sont passibles des peines prévues par la loi fédérale sur la formation professionnelle.
Le département prononce l'amende; il peut déléguer cette compétence à l'un de ses services.

La loi se charge également de déterminer quelle école sera fréquentée par les enfants.

Règlement de l'enseignement primaire (REP) C 1 10.21

Section 3 Désignation de l'école et de la classe à fréquenter

Art. 24 Désignation de l'école à fréquenter

En principe, les enfants doivent fréquenter l'école de leur commune ou de leur quartier.
Pour des motifs reconnus valables, le département peut autoriser des enfants à fréquenter les classes d'une autre commune voisine ou d'un autre quartier pour autant qu'une organisation rationnelle des classes le permette.
Lorsque les élèves d'une commune ou d'un quartier sont en nombre insuffisant ou lorsqu'ils sont trop nombreux pour l'organisation rationnelle de l'enseignement, le département peut les inscrire dans une autre école.

Nous constatons donc qu'aujourd'hui la répartition des élèves s'effectue selon le principe de la « carte scolaire » : le choix de l'école est déterminé en fonction de critères tels que la proximité géographique et la place disponible. Van Zanten et Orbin définissent en effet la carte scolaire comme « *un outil conçu pour la régulation planifiée des flux d'élèves* » (2008, p.61).

Depuis la rentrée 2008, on compte dans le canton de Genève 164 écoles primaires, situées sur 45 communes et regroupées en 91 Établissements dirigés par une directrice ou un directeur.

www.geneve.ch/primaire/Établissements.asp

En résumé, les parents ne sont donc pas libres de choisir l'Établissement que leur enfant va fréquenter dans l'enseignement public. Ils peuvent appliquer des stratégies indirectes à travers des demandes de dérogation, des recours ou des déménagements, mais ces phénomènes dépendent à la fois du niveau socio-économique des parents et du marché immobilier (Müller, 2009). Ils ont par contre le choix de l'inscrire dans un Établissement privé de leur convenance, à leurs propres frais.

2.1.2 L'enseignement privé

Au niveau de l'enseignement privé, le canton de Genève dispose d'une offre extensive et variée : on compte actuellement 44 Établissements de niveau enfantin ou primaire et 20 de niveau secondaire I (voir tableau 1, Annexe 1).

Parmi ces Établissements, 27 sont reconnus par l'AGEP (Association genevoise des écoles privées) au niveau enfantin et primaire et 15 au niveau du secondaire I.

D’autres Établissements, comme l’école Eden, une école pour les enfants à haut-potentiel, sont en cours d’accréditation.

Cette multitude d’écoles offre une grande diversité de programmes et de méthodes pédagogiques. On peut distinguer parmi cette variété six catégories d’Établissements (SGEF/SRED, Indicateur A3) :

- *les écoles à programmes étrangers*
  (Ecole Internationales de Genève, Collège du Léman, Deutsche Schule Genf, Ecole Suédoise, Geneva English School, Ecole primaire française, Institut International de Lancy, Ecole Toepffer, etc.)
  Ces écoles proposent des sections anglophones, germanophones, etc. et suivent les programmes des écoles publiques de Grande-Bretagne, d’Allemagne, de France, etc. Certaines peuvent avoir eu à l’origine une vocation religieuse, mais l’enseignement y est donné par les laïcs.
- *les écoles à programme genevois*
  (Institut International Florimont, Institut International Notre-Dame-du-Lac, Ecole Moser, Ecole Brechbühl, Ecole Benedict, Cycle d’Orientation Bersot, Nouvelle école Farny, Ecole la Passerelle, etc.)
  Certaines de ces écoles peuvent accueillir des élèves en difficultés scolaires sans être rattachées à l’enseignement spécialisé ou utiliser un courant pédagogique spécifique.
- *les écoles à pédagogies alternatives ou nouvelles*
  (Ecole Montessori, Ecole Active, Ecole Rudolf Steiner, Ecole la Découverte, Ecole Nouvelle Farny, l’Arc une autre école, etc.)
  Ces écoles se rattachent à des courants pédagogiques qui offrent une autre approche de l’enseignement. Certaines proposent aussi des cours de langue dès le plus jeune âge.
- *les écoles spécialisées ou institutions*
  (Arc-en-ciel, Centre Horizon, Clair-Bois, Ecole Petite Arche, Ecole la Passerelle, Maison Pierre-Grise, Ecole la Châtelaine, etc.)
- *les écoles religieuses*
  (Ecole chrétienne Timothée, Ecole protestante Altitude, Ecole St. François de Sales, Institut catholique la Salésienne, Collège Saint-Louis, Ecole juive

Girsa, Ecole juive Habad, etc.)

Ces écoles, souvent ouvertes aux élèves de toute confession, ont une vocation confessionnelle affichée avec une pédagogie assortie de préceptes religieux ou moraux et de cours d'instruction religieuse, ceux-ci étant en général facultatifs.

- *les écoles pour enfants à haut potentiel*
  (Ecole Eden et Ecole Edelweiss)
  Ces écoles, répondant à un nouveau type de demande, se spécialisent dans l'éducation des enfants à haut potentiel, autrement désignés comme « surdoués ».

La répartition des Établissements privés sur l'ensemble du territoire cantonal est fortement inégale. Les plus forts ratios s'observant sur la rive gauche du lac.

En effet, près d'un enfant sur deux résidant à Cologny, commune hautement privilégiée, est scolarisé dans l'enseignement privé, alors que l'on y enregistre seulement 3% des élèves résidant à Meyrin ou Vernier, communes populaires.

L'enseignement privé est généralement non subventionné par l'Etat, à l'exception des Établissements prenant en charge l'éducation spécialisée ou celle d'enfants handicapés. Les frais de scolarité sont donc pour la plupart assumés par les parents (SREF/SRED, Indicateur A3).

Si l'on compare avec nos pays voisins, le taux d'enfants scolarisés dans le privé y est sensiblement plus élevé que le nôtre (17.1 % de moyenne européenne, selon les statistiques Eurydice 2007). En Suisse, le phénomène reste marginal : au niveau national, seulement 5% des élèves fréquentent le privé. A l'exception toutefois du canton de Genève où le pourcentage rejoint la moyenne européenne et atteint les 15% (SRED, 2008).

Ce taux genevois d'enfants scolarisés dans le privé est particulièrement élevé (tout de même trois fois la moyenne suisse), trouve une explication en lien avec la Genève internationale. En effet, Genève, abritant notamment le siège européen des Nations Unies, est un centre névralgique pour de nombreuses organisations internationales gouvernementales et non gouvernementales, ainsi que pour de grandes entreprises

multinationales. Cette grande ouverture de Genève sur le monde a des conséquences directes importantes tant pour le contexte cantonal en général que pour son système d'enseignement et de formation (SGEF/SRED 2005, Indicateur B3).

En 2003, la « communauté internationale » vivant dans la région genevoise était constituée de près de 30'000 personnes employées, auxquelles il faut bien sûr ajouter les membres de leurs familles. Certes, dans plus de la moitié des cas, les fonctionnaires internationaux permanents résident hors du canton de Genève (principalement en France voisine, et plus rarement dans un autre canton suisse), mais malgré tout, cela représente une quantité importante d'élèves à scolariser. Il est également intéressant de savoir que les effectifs de cette communauté ont augmenté de 52% entre 1980 et 2003.

Cette « communauté internationale » implantée à Genève a vraisemblablement des demandes particulières vis-à-vis de l'éducation découlant de son cosmopolitisme, de sa situation sociale et du statut généralement temporaire de leur séjour. Les enfants de la communauté internationale fréquentent donc souvent des écoles privées qui offrent un enseignement en langues étrangères correspondant parfois aux programmes scolaires d'autres pays (Ecole Internationale, Collège du Léman, British-English School, Deutsche Schule Genf, etc.) et dont les frais d'écolage sont compensés par des allocations versées par les organisations internationales et missions diplomatiques. Le phénomène est identique en ce qui concerne les employés des grandes entreprises multinationales, qui voient généralement les coûts d'écolage des enfants pris en charge par l'employeur (SGEF/SRED 2005, Indicateur B3).

Si elle contribue largement à l'élévation du taux d'élèves fréquentant le secteur privé à Genève, la présence de la « communauté internationale » n'explique cependant pas tout.

L'hétérogénéité de l'offre des programmes d'enseignement, ainsi que l'importante concentration géographique d'Établissements privés en territoire genevois, combinés à une certaine affluence économique d'une partie de la population, contribuent à ce que les résidents genevois fassent plus souvent recours à l'enseignement privé que dans d'autres cantons suisses (ibid, 2005).

La taille des Établissements est très variable : la capacité d'accueil oscille entre moins d'une dizaine d'élèves (école pour enfants à handicap lourd) à presque 2000, si l'on considère le site de la Grande Boissière de l'Ecole Internationale qui regroupe des élèves allant de la 1ère enfantine à l'école secondaire II (CITE 0 à 3). Pour une indication concernant la répartition des élèves selon l'école, la division et le degré, nous invitons le lecteur à consulter les tableaux 2 et 3, figurant dans les annexes (Annexes 2 et 3).

Par ailleurs, on constate une fréquentation de l'enseignement privé plus importante au niveau primaire qu'au niveau enfantin.

En ce qui concerne les effectifs scolaires de l'enseignement public et privé (voir tableau ci-après), nous pouvons constater une faible, mais constante augmentation du pourcentage d'élèves scolarisés dans l'enseignement privé par rapport au public. Depuis l'année 2000, le pourcentage d'élève au niveau enfantin est passé de 9.1 à 12.7%, au niveau primaire de 12.1 à 15% et c'est au niveau du secondaire I que l'on enregistre la plus forte progression, le taux est passé de 12.3 à 16.8 (+ 4.5 point). Seul le secteur du spécialisé est resté stable, avec même une diminution par rapport à l'an 2000 : de 21.4 il est descendu à 20.4 en 2008. Cela reste malgré tout le taux le plus élevé, toutes catégories confondues.

Les indicateurs de SGEF/SRED (2005) constatent que chaque année un nombre restreint d'élèves effectuent une transition entre un sous-système d'enseignement et un autre (environ 900 élèves, soit un peu plus de 1% de la totalité des élèves scolarisés). Les élèves du pré-primaire au secondaire I (CITE 0 à 2), tous niveaux confondus, sont légèrement plus nombreux à quitter les écoles publiques pour les écoles privées qu'inversement (environ 500, contre 400). Cette tendance s'inverse au niveau du secondaire II (CITE 3) où l'on enregistre plus de transitions dans le sens privé – public. Ce phénomène trouve une explication dans le fait que l'offre de formations de l'enseignement public à ce niveau n'a pas vraiment d'équivalence dans l'enseignement privé.

Les indicateurs enregistrent un nombre plus important de transitions effectuées au niveau pré-primaire ou au primaire (CITE 0 ou 1) qu'au niveau secondaire I (CITE 2).

Ces même indicateurs admettent ne pas connaître avec exactitude les raisons de ces transitions, mais ils formulent cependant quelques hypothèses à leur sujet : choix stratégique par rapport à des difficultés scolaires, rejet d'un système par rapport à l'autre à un moment donné, attentes parentales non remplies, charges financières supportables ou non (SGEF/SRED, 2005, Indicateur C7).

Tableau des effectifs de l'enseignement enfantin, primaire et secondaire I

Enseignement public et privé

Années	CITE 0 Ens. Public	Ens. privé	% privé	CITE 1 Ens. public	Ens. privé	% privé	CITE 0+1 Ens. public spécialisé	Ens. privé sp.	% privé sp.	CITE 2 Ens. public	Ens. privé	% privé
2000-01	8512	851	9.1	25244	3459	12.1	1048	286	21.4	11406	1596	12.3
2001-02	8537	978	10.3	25552	3565	12.2	1094	284	20.6	11625	1835	13.6
2002-03	8378	931	10	25829	3751	12.7	1154	317	21.5	12158	1993	14.1
2003-04	8349	988	10.6	25929	3802	12.8	1195	313	20.8	12406	2164	14.9
2004-05	8482	1025	10.8	25794	3806	12.9	1243	303	19.6	12999	2200	14.5
2005-06	8444	1063	11.2	25701	4130	13.9	1048	308	22.7	13246	2319	14.9
2006-07	8378	1131	11.9	25588	4296	14.4	1227	334	21.4	13154	2511	16
2007-08	8069	1173	12.7	25404	4469	15	1246	319	20.4	12977	2617	16.8

2.2. Un contexte politique et social volatile

Le contexte politique et social genevois actuel dans le domaine de l'instruction publique est en ce moment hautement instable, néanmoins cet état de tension perdure depuis déjà presque une vingtaine d'années.

Les critiques concernant l'école publique fusent de toutes parts et chaque homme politique est tenu de proposer réforme ou contre-réforme pour tenter d'apporter une solution ou de remédier aux problèmes auxquels l'Institution doit faire face.

Les divers médias se sont bien évidemment emparés de ce sujet brûlant qu'est l'éducation et contribuent à entretenir les différentes polémiques qui traversent et divisent le domaine éducatif en factions opposées. Le débat public constate l'attrait des parents pour l'enseignement privé et tente d'apporter des éléments de réponse. Pierre Weiss, député au Grand Conseil genevois, parle de « 20 ans de marasme de l'école genevoise avec son lot de querelles, réformes et initiatives de tous bords dont les parents ont plus qu'assez » (Entreprise Romande, 22.05.09).

L'AGEP, l'association des écoles privées, vient de faire réaliser une étude pour démontrer la croissance des effectifs au sein de l'ensemble des écoles privées. Selon cette étude, les effectifs ont crû de 40% entre 2000 et 2007, contre 8% seulement dans le public. Parmi les élèves inscrits dans les écoles privées, 40% sont nés à Genève. Le SRED[7] explique cette progression, non par une fuite des élèves de l'enseignement public, mais par l'augmentation de la population de la « communauté internationale » (organisations internationales et entreprises multinationales). Pierre Weiss (2009) écrit que cet accroissement ne peut pas uniquement s'expliquer par l'arrivée d'élèves non francophones sur le territoire genevois ou environnant, mais bien par un attrait de plus en plus important des parents pour les écoles privées. Comprenez : l'école publique et ses insuffisances les y poussent.

Est-ce l'enseignement de l'Etat qui périclite et incite les familles à le quitter ? Ou est-ce le consumérisme ambiant qui rend les parents plus versatiles et exigeants vis-à-vis

[7] SGEF/SRED, Indicateur A3

du secteur public ? On voit que la nuance est d'importance. Suivant le sens dans lequel tourne la boucle – donc suivant les *raisons* des transitions – l'école publique est *coupable* ou *victime* du phénomène. Il convient donc d'aller au-delà des spéculations – aussi affirmatives soient-elles – pour vérifier ce qu'il en est objectivement..

La tension a culminé autour d'une initiative de réforme du Cycle d'Orientation qui a été votée en mai 2009 et un autre débat très discuté, de niveau national, s'annonce autour du libre choix de l'école. Alors que la France, par l'intermédiaire de son président Nicolas Sarkozy, a annoncé la suppression totale de la carte scolaire pour 2010 (Van Zanten & Orbin, 2008, p. 23), la Suisse reste plus réservée et étudie encore la question.

Fait intéressant, l'initiative pour le libre choix de l'école votée en novembre 2008, dans le canton de Bâle-Campagne, a fait un score de 79.2 % de non, avec un taux de participation assez élevé de 46%. Les opposants à l'initiative ont avancé des arguments relevant de la cohésion sociale, de l'équité et un risque de compromettre le processus HarmoS, alors que les partisans ont évoqué des opportunités telles q*ue « les besoins et les préférences des parents pour leurs enfants, un moyen de responsabiliser les parents pour l'éducation de leurs enfants et pour favoriser des liens identitaires plus forts entre les parents et les écoles* » (Müller, 2009). Apparemment, le libre choix de l'école reste une musique d'avenir. Le Tessin s'y est opposé en 2001 par 74,1% des votants. Mais il faut relever que d'autres initiatives dans d'autres cantons sont en voie de préparation. Il se pourrait que les résultats nous surprennent, pour autant que les dispositifs de libre choix soit différent de celui qui n'a pas passé la rampe à Bâle-Campagne.

Revenons donc au commencement des années 90, début de la période qui intéresse notre recherche, puisque nous avons fait le choix d'un cadre temporel s'étendant des années 90 à 2009. A cette époque, l'agitation au sein des milieux éducatifs genevois était déjà d'actualité. Un des facteurs d'agitation a sans doute été la publication en 1993 du rapport de Walo Hutmacher, intitulé « *Quand la réalité résiste à l'échec résiste à l'échec scolaire* ». Dans cet ouvrage, l'auteur démontre d'une manière implacable, en prenant le redoublement comme indicateur de l'échec scolaire, qu'en

dépit de toutes les mesures d'appui et de soutien mises en place durant les années '80, l'inégalité sociale devant la réussite scolaire s'était accrue au fil des ans et que le taux de redoublement était en augmentation (Gather Thurler, 1998). Ce rapport suscita une intense réflexion au niveau des enseignants, des équipes pédagogiques, autant qu'au niveau politique, aboutissant à l'idée qu'une réforme devenait nécessaire.

Ainsi naquit, vers le milieu des années 90, le projet de la *Rénovation*, vaste mouvement de réforme de l'école primaire genevoise, sous l'égide de Martine Brunschwig-Graf, ancienne présidente du DIP.
Cette rénovation se profilait sur trois axes principaux :

- placer l'enfant au cœur de l'action pédagogique,
- individualiser les parcours de formation, avec notamment un travail en cycles de quatre ans et une évaluation formative,
- apprendre à mieux collaborer ensemble.

Outre la poursuite de ces trois grandes lignes directrices, voici ci-dessous un bref un résumé du déroulement de la « Rénovation » dans le canton de Genève :

- en 1994, le DIP[8] publie un texte présentant les grands axes de cette rénovation,
- en 1995, débute une phase exploratoire de quatre ans, avec 17 écoles pilotes en « innovation » et 7 écoles « en réflexion » (changements moins radicaux),
- en 1999, une étude est réalisée dans le but de déterminer si le processus sera généralisé ou non,
- en 2000, il est décidé que toutes les écoles du canton entreront en réforme au plus tard en 2004,
- en 2006, la votation du 23 septembre où l'initiative de l'ARLE[9] visant à rétablir les notes est acceptée, ce cinglant désaveu de la population sonne le glas du mouvement de réforme (Rotenberger, 2002).

[8] Département de l'Instruction Publique de Genève
[9] L'ARLE ou « Association Refaire l'Ecole » fondée en novembre 2001 à Genève.

Au niveau politique, 2003 voit venir la fin du mandat de Mme Brunschwig-Graf, qui est remplacée par l'actuel conseiller d'Etat en charge du Département de l'Instruction publique : M. Charles Beer. En 2005, M. Beer présente ses « 13 priorités » qui serviront désormais de ligne de conduite et de texte de référence au Département de l'Instruction publique.

Ces 13 priorités sont les suivantes :

1. Renforcer la cohérence et la qualité du système scolaire
2. Combattre l'échec scolaire
3. La langue française
4. Un engagement avec les partenaires sociaux pour la formation professionnelle
5. Excellence et démocratisation de l'enseignement supérieur
6. Lutter résolument contre la maltraitance
7. Une politique volontaire en faveur de l'égalité entre filles et garçons
8. Autonomie de l'Établissement et partenariat avec les familles
9. La culture comme ambition de l'instruction publique
10. Intégration des personnes handicapées
11. Une laïcité engagée
12. Vie dans les Établissements scolaires : des espaces à reconquérir
13. Une politique fondée sur l'évaluation et la participation

Le projet du ministre est explicitement de contrecarrer « une forte tendance à l'individualisme » en « affirmant l'importance du service public », la modernité des « valeurs humanistes de la République » et la nécessité de poursuivre le but « d'égalité des chances dans un souci d'efficacité et d'exigence (Beer, 2005, p. 4). Dans ce cadre, des nouvelles mesures de réorganisation de l'enseignement primaire voient le jour avec, notamment en 2006, la création d'un réseau d'enseignement prioritaire (REP). Ces mesures de discrimination positive offrent des moyens différenciés aux écoles des quartiers populaires, où la majorité des parents de situent en situation socio-économique défavorisée.

Parmi ces mesures, on assiste aussi tout récemment, dès la rentrée 2008-09, à la mise en place de directeurs d'Établissements au sein des écoles, mesure visant à accroître

l'autonomie de chaque entité, et la création de conseils d'Établissements, permettant de renforcer la collaboration entre les différents acteurs de l'école. Ces conseils sont des lieux d'information, de proposition et de décision, où se rencontrent des représentants de parents d'élèves, d'enseignants, d'élèves, de la commune, de l'institution et d'associations de quartiers ou parascolaires afin de dialoguer et de décider des meilleurs options pour l'avenir de l'Établissement. Ils doivent renforcer le partenariat familles-école par « une clarification du rôle de chacun fondée sur la recherche et la défense de l'intérêt général » (ibid., p. 13)

Au niveau social, le tableau n'est pas forcément plus gai, ni plus serein. Genève a aussi connu de grands changements lors des deux dernières décennies. Depuis plusieurs années, la crise économique a entraîné une diminution sensible des ressources consacrées à la collectivité et notamment à l'instruction publique, le chômage a explosé et les inégalités sociales sont de plus en plus marquées. Quant au tissu social, il est également en pleine transformation, ce qui suscite un accroissement du nombre d'élèves en difficulté d'apprentissage (Gather Thurler, 1998). Parallèlement à cela, les effectifs scolaires du canton ont augmenté de plus de 25% depuis 1990, obligeant les Établissements à devoir s'adapter rapidement face à cet afflux massif.

Toutes ces diverses transformations politiques, économiques et sociales font du canton de Genève un contexte tout à fait particulier, où tous les acteurs sont soumis à de fortes turbulences.

III

PROBLEMATIQUE ET CADRE CONCEPTUEL : LE CONSUMERISME SCOLAIRE ET SES RAISONS

Les concepts d'éducation, de consumérisme scolaire, d'attentes parentales et de raisons d'opérer une transition sont bien évidemment centraux dans cette étude. Dans le chapitre précédent, nous avons brièvement esquissé un panorama de l'offre éducative institutionnelle genevoise, ainsi que les principales caractéristiques de l'enseignement public et de l'enseignement privé du canton de Genève.

Ce chapitre sera consacré à la présentation de quelques concepts-clé qui nous permettront tout d'abord de mieux nous faire comprendre, et ensuite de mieux concevoir la problématique de notre recherche.

3.1. Quelques concepts - clés

Notre travail s'inscrit dans plusieurs domaines d'études dont nous traiterons chaque point successivement, dans un ordre qui ne se veut pas hiérarchique, chaque partie de ce chapitre pouvant être abordée indépendamment.

Nous allons traiter successivement les concepts :

- d'éducation scolaire et familiale,
- de marché scolaire,
- de sélection scolaire et de stratégies d'investissement parentales,
- de réussite scolaire,
- de relations famille – école,
- d'attentes et de représentations des parents face à l'école primaire
- de consumérisme éducatif
- des raisons des transitions

Il nous semble que ces concepts sont ceux qui permettront le mieux d'éclairer notre questionnement faisant l'objet de notre recherche.

3.1.1. Education familiale et scolaire

L'éducation est de nos jours un sujet brûlant dont la particularité est de ne laisser personne indifférent. Chacun de nous a ses propres souvenirs d'une éducation que nous avons reçue ; nous portons des jugements sur elle et nous adoptons des positions souvent tranchées à propos des pratiques éducatives nécessaires à l'harmonie sociale.

Nos fonctions d'éducateurs, et particulièrement celles que nous assumons en tant que parents, ne manquent pas non plus de nous préoccuper et les critiques portées sur les conduites de nos propres enfants nous touchent profondément. Parler d'éducation, c'est parler de nos conduites, et donc aussi de ce que nous sommes. Et, c'est également pour cette raison, que nous pensons tous être compétents pour parler d'éducation.

Mais précisons tout d'abord ce que nous entendons par éducation, le sens de ce terme peut sembler univoque à tout un chacun, mais il est en réalité bien loin de l'être.

En effet, nous nous référons certes à une définition implicite en supposant qu'un mot si simple ne saurait être équivoque. Or nous avons très souvent l'occasion de remettre en cause des pratiques et des principes éducatifs quand nous jugeons que leurs conséquences sont néfastes. Ce qui revient à dire que nous nous faisons une *idée* de d'éducation et que celle-ci ne correspond pas toujours à celle d'autres éducateurs, qu'ils soient parents, enseignants ou éducateurs spécialisés (Gayet, 2006, p. 5).

Il semble donc qu'il existe différents types d'éducation, mais revenons d'abord au sens général : étymologiquement, ce terme provient du latin *e-ducere* et il signifie « conduire hors ». On peut alors se poser la question « hors » de quoi ? On serait tenté de répondre, comme Gayet, hors de l'état animal pour accéder à l'état humain (ibid, p. 6).

Bref, l'éducation semble se profiler comme un mouvement, un changement, une transformation entre deux états, un voyage vers une finalité plus ou moins définie. Nous emprunterons donc la définition de Gayet qui nous semble la plus adéquate :

« *l'éducation est un projet appuyé par des pratiques en vue d'une humanisation, d'une intégration au monde des hommes* ».

Si nous la considérons comme une intégration dans la société, encore faut-il savoir à quel courant se rattacher : en sociologie, éducation se confond bien souvent avec socialisation, tandis que dans le domaine de la psychologie, l'éducation se réduit à l'ensemble des moyens à l'aide desquels est dirigé le développement de l'enfant (Piéron 1963, p.124). Dans le cadre de cette recherche, nous ne nous restreindrons ni à un sens, ni à l'autre et le terme éducation sera volontairement entendu dans son sens large.

Une fois ce concept un peu mieux défini, penchons-nous maintenant vers les différents types d'éducation. On distingue généralement trois catégories définies par Gayet (2006) comme l'éducation familiale, l'éducation institutionnelle et l'éducation par les pairs, dont les acteurs principaux sont respectivement les parents, les enseignants et les amis.

L'éducation familiale occupe dans l'histoire de chacun une place centrale, au sens où ce sont presque toujours les parents, et tout particulièrement la mère, qui sont les premiers éducateurs des enfants. Cette éducation familiale exerce sur l'enfant une influence très forte, notamment lors de la petite enfance. Cependant, son influence directe diminue à mesure que l'enfant grandit et se détache peu à peu de ses parents (Gayet, 2006).

Toutefois, nous devons faire preuve de prudence quant à l'utilisation du terme d'éducation familiale et éviter à tout prix les généralisations. En effet, l'institution éducative familiale est loin d'être homogène : elle est caractérisée par une multitude de formes et de pratiques différentes en vigueur, elles-mêmes influencées par des facteurs tels que l'origine socioculturelle, la composition familiale et les relations avec la société, etc. (Gayet, 1999 p. 16).

Comme le constatent les sociologues de la famille, il devient difficile de donner une définition simple de la famille, tant se sont diversifiées les formes de coexistence d'enfants et d'adultes dont les liens s'éloignent du modèle de la famille nucléaire

« classique » formée d'un couple marié et de leurs enfants. Cette forme n'est désormais plus qu'une forme parmi tant d'autres (Perrenoud, 1987). En un mot, on se doit de parler DES familles au pluriel et non de la famille au singulier (ibid, p. 80).

Du point de vue de l'éducation familiale, le deuxième type d'éducation ou éducation institutionnelle peut être perçue comme une éducation substitutive car elle s'impose après la naissance des enfants (Gayet, 2006). En effet, l'éducation institutionnelle intervient plus tardivement que l'éducation familiale dans la vie d'un enfant. Dans le canton de Genève, celle-ci débute généralement autour de quatre ans par une entrée en 1E, bien qu'elle ne soit à ce jour pas encore obligatoire (voir extrait de la loi C 1 10, en p. 12-13).

De nos jours, où bien souvent les deux parents occupent une activité professionnelle, l'école est également précédée par une période préscolaire de plusieurs années où l'enfant est placé dans des structures telles que les crèches, les jardins d'enfants ou les mamans de jour.

Tentons donc de définir cette deuxième institution qu'est l'école. L'école constitue aujourd'hui plus que jamais un des enjeux majeurs de l'action politique et occupe une place centrale dans les débats publics. Selon Ballion, « *notre attitude à l'égard de l'école, telle qu'on peut la saisir dans le discours collectif (médias, livres, déclarations publiques, sondages et interviews), est marquée par l'exagération, par des réactions affectives qui font que tout, ou presque tout ce qui concerne l'éducation prend la dimension d'un problème. Il est d'usage que tout ouvrage sur l'éducation analyse la crise de l'école* » (1982, p.15). Désormais on mesure son efficacité, on teste sa capacité d'intégration, on examine son organisation, on dissèque ses contenus d'enseignement, la formation et les pratiques pédagogiques des enseignants font l'objet de nombreuses critiques et propositions émanant de tous bords (Van Zanten, 2000). L'école est scrutée sous tous ses angles, jusque dans le moindre recoin.

D'après Cherkaoui cela tient « *au caractère central de l'institution scolaire dans les sociétés actuelles* » (2005, p. 119). Il affirme en effet : « *Aujourd'hui en revanche, aux multiples fonctions manifestes et latentes qu'elle remplit, elle enrégimente toutes les classes de la société ; et en dehors du marché du travail et de la famille, nulle*

autre institution n'exerce un empire aussi démesuré sur le destin des hommes que le système d'enseignement où ils passent plus du tiers de leur vie » (ibid, p. 119).

Mais que se passe-t-il lorsque les familles rencontrent cette institution qu'est l'école ? Lorsque l'enfant commence l'école, il se situe alors au point de rencontre de deux projets éducatifs : il sort des relations familiales pour rentrer dans celles de la nouvelle institution, qu'elle prenne la forme d'une crèche ou d'une école (Zaouche, 2002, p. 71).

La rencontre des deux institutions éducatives ne se fait pas toujours sans heurts : les deux instances s'observent, se surveillent et les déviances éventuelles sont sanctionnables. Les parents sont en effet priés de livrer à l'institution un enfant « scolarisable » (Glasman, 1992) ou un enfant ayant intégré les règles de base de la vie sociale. Mais toutes les classes sociales ne sont pas égales face à l'intégration et c'est au moment de l'entrée dans l'école que l'on peut constater les plus grandes disparités entre les enfants du même âge. Les enfants des classes moyennes ou supérieures ne rencontrent généralement pas ou peu de problèmes d'intégration à l'école. Cette adaptabilité provient du fait de la proximité des deux instances éducatives principales : leurs parents maîtrisent les normes scolaires implicites et ont su les inculquer à leurs enfants.

Néanmoins, les tensions entre différentes instances éducatives sont courantes et en dépit des textes qui stipulent les droits et devoirs des usagers, les professionnels persistent à opposer leurs compétences éducatives reconnues et confirmées par leurs institutions, à l'amateurisme de l'éducation parentale. Cependant la collaboration de ces deux instances éducatives reste plus que jamais nécessaire. Chiland n'hésite d'ailleurs pas à affirmer qu'« *aucune réforme des structures de l'école ou des méthodes d'enseignement dans les textes, n'aura d'efficacité si elle ne passe pas par un changement dans les mentalités des enseignants, des parents et des enfants* » (1989, p. 142).

Nous évoquerons enfin brièvement la troisième instance éducative : l'éducation par les pairs. Souvent en compétition, sous-estimée, voire méprisée par les deux autres instances éducatives, on mesure de plus en plus l'importance de son rôle dans la

socialisation des enfants (Gayet, 2006). Nous avons en effet découvert lors de nos entretiens que cette dimension avait parfois été un facteur d'influence non négligeable dans la décision de transition d'une forme de scolarisation vers une autre.

Lors de notre recherche, nous allons nous intéresser principalement à ces deux institutions éducatives majeures que sont l'école et la famille, et tout particulièrement aux relations qu'elles entretiennent. En effet, si elles interagissent constamment aujourd'hui, il s'agit moins de la rencontre organisée entre deux institutions que d'un ensemble de relations aléatoires et difficiles entre une organisation scolaire, placée sur un marché, et des univers familiaux eux-mêmes en pleine transformation (Barrère et Sembel, 1998).

3.1.2. Marché scolaire, consumérisme éducatif

Van Zanten et Orbin définissent le marché scolaire comme « *un mécanisme de coordination entre acteurs, basé sur un échange monétaire* » (2008, p. 62). Ball (1993), cité par Van Zanten adopte une vision plus nuancée pour parler du marché scolaire : « *A l'idéal de la « démocratie citoyenne», qui considère l'éducation comme un bien commun à la charge de l'Etat et de professionnels de l'éducation jouissant d'une relative autonomie, se substitue celui de la « démocratie de consommation » fondée sur les principes de la souveraineté des consommateurs et de la compétition entre les petites unités de production que seraient les Établissements scolaires* ». Si cette notion ne s'applique pas directement à notre contexte cantonal ou même national, c'est toutefois un horizon vers lequel semblent se diriger plus ou moins rapidement la plupart des systèmes éducatifs européens (ibid, p. 103).

Néanmoins, ce concept en pleine expansion est relativement nouveau si l'on se base sur les écrits de Van Zanten (2004). En effet, selon cet auteur, l'introduction de logiques de marché dans les systèmes d'enseignements, où le contrôle de l'Etat devrait peu à peu céder la place à l'organisation directe des meilleures conditions de rencontre de l'offre et de la demande de l'éducation, remonte au début des années 80.

Ces orientations s'inspirent largement des principes libéraux, avec comme hypothèse sous-jacente que le choix des Établissements par les parents et l'autonomie desdits

Établissements permettront une meilleure adéquation entre la diversité de l'offre et de la demande d'éducation, accroîtront la responsabilité des parents et des enseignants et augmenteront la production moyenne des systèmes éducatifs (Van Zanten, 2004, p. 52).

Approfondissons également le concept de choix. Que signifie avoir le choix en matière d'éducation ? Existe-t-il réellement un choix au niveau de l'éducation institutionnelle ? Et si oui, ce choix concerne-t-il tout un chacun ? Nous avons déjà vu dans un chapitre précédent que la notion de choix est fort limitée en ce qui concerne l'enseignement public, régulé par le système de carte scolaire. La liberté de choix persiste néanmoins quant à l'inscription dans l'enseignement privé. Cependant, le choix entre école publique et école privée est souvent freiné par le coût des frais d'écolage et il est par conséquent plus facile à faire pour les plus riches. Mais même lorsque ce choix n'entraîne pas de dépenses supplémentaires pour les parents, ce seront surtout les classes privilégiées qui useront du droit de choisir parce qu'elles accèdent plus aisément à l'information et aux moyens de transport et qu'elles ont toujours mieux que les autres su profiter des services publics (CRIE, 1994).

Nos premières approches nous ont permis d'identifier certains phénomènes comme l'influence du milieu socioculturel des parents. A Genève, par exemple, plus de 50 % des parents d'élèves de l'enseignement privé sont des cadres supérieurs, alors que seulement 2 % sont d'origine ouvrière (SRED, 2007).

Dans l'enseignement public, les proportions sont presque inversées, on compte 38 % de parents ouvriers pour 12 % de cadres supérieurs. Ces chiffres démontrent que bien peu de choses ont changé depuis les constats déroutants que Walo Hutmacher relate dans son livre « *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire* » en 1993.

En effet, depuis plus de quatre décennies, et ce malgré toutes les initiatives visant à corriger les inégalités sociales de départ, l'origine socioculturelle semble rester un facteur déterminant pour la « carrière » scolaire. Nous traiterons ce point plus en profondeur ultérieurement.

Au vu de ces résultats, il est également évident que l'enseignement privé n'est pas à la portée de toutes les familles et reste la prérogative des catégories aisées. Cette constatation va dans le sens de Langouët et Léger, cités par Barrère et Sembel, qui observent que « *le choix de l'enseignement privé est également une possibilité qui reste sélective socialement, même si le désir de remédiation sociale y pousse une part non négligeable d'enfants de milieu ouvrier et employé* » (1997).

Le sociologue Robert Ballion, auteur du célèbre ouvrage « *Les consommateurs d'école* » en 1982, analyse les relations qui se sont créées dans le domaine de l'éducation. Selon cet auteur, ces relations s'apparentent à celles que l'on trouve dans d'autres domaines de consommation de biens et services. En effet, les parents sont de plus en plus des consommateurs avertis qui agissent selon des stratégies éducatives, d'où une demande de leur part pour des « produits » éducatifs diversifiés.

L'éducation serait-elle devenue une notion économique ou une valeur d'investissement ? Le domaine de l'instruction serait-il en train de glisser vers le marché de l'économie ? C'est en tout cas la position qu'adopte Robert Ballion (1982), qui affirme que de simple usagers de l'institution, nous sommes maintenant en passe de devenir de véritables « *consommateurs d'école* ». En effet, la demande prend un caractère résolument nouveau du fait que les familles adoptent vis-à-vis de l'école une attitude comparable à celle d'un consommateur vis-à-vis d'un produit mis à sa disposition. Nous voilà donc entrés de plein pied dans l'ère du consumérisme éducatif : l'école, désacralisée, entre dans la société marchande, où règne une certaine liberté de choix qui se base sur une évaluation critique des différents Établissements. Les familles sont alors conduites à élaborer des stratégies éducatives bien définies pour atteindre l'objectif qu'elles se sont fixées (ibid, pp. 287-288).

Le consumérisme éducatif prend naissance vers la fin des années 70 ou le début des années 80, il s'attache à décrire la mutation profonde qui est en train de s'opérer dans les rapports entre les demandeurs d'enseignement, c'est-à-dire les familles, par le biais des élèves, et les institutions éducatives. En effet, l'obligation scolaire qui était jadis considérée comme un devoir est maintenant perçue comme un droit, un droit que l'on n'accepte plus comme une allocation, mais comme un ensemble de choix ou possibilités qu'il convient au sujet de gérer. Dès lors, comme dans les autres champs

où il consomme des biens et des services, l'usager de l'éducation ne se veut plus usager captif soumis à la discrétion des offreurs, il se pose en tant que sujet qui tente d'élaborer et de mettre en œuvre des stratégies éducatives (Ballion, 1982, p. 10). Cette mutation, ce changement d'attitude face à l'éducation implique donc de nombreuses adaptations et mobilise tous les acteurs du projet éducatif. Et désormais, comme l'affirme Ballion, « *tout projet collectif en matière d'éducation me paraît ainsi devoir, à l'avenir, prendre en compte ce facteur nouveau qu'est l'inversion du sens de la relation entre l'offre et la demande, et ce d'autant plus que cette affirmation des droits de l'usager, et en particulier du droit à la différence, n'est pas spécifique du champ éducati*f, *mais relève d'une attitude générale qui oriente différemment nos rapports à la société* » (ibid, p.11).

On peut toutefois se demander pourquoi un tel changement d'attitude a-t-il eu lieu face à l'école ? En effet, s'il n'est pas surprenant que des familles qui s'acquittent de frais d'écolages de 2000 Frs ou plus par mois dans le privé revendiquent le droit de contrôler les prestations qu'elles achètent, il est plus complexe de trouver une explication pour l'enseignement public, caractérisé par sa gratuité. Sans doute peut-on en attribuer la cause au fait que l'école soit une des rares institutions où les liens individu-société se constituent concrètement (Ballion, 1982, p.19). Cet auteur pense également que l'école est perçue comme un lieu neutre, désacralisé, où seul l'individu, et non l'acteur social, existe. C'est donc le lieu de l'illusoire liberté où chacun peut croire qu'il est l'agent de sa propre production. C'est donc dans cet espace institutionnel isolé que peuvent se jouer sans risques le jeu de l'affrontement individu-société et la compétition entre les milieux sociaux.

L'école joue aussi un rôle compensatoire grâce auquel nous essayons, sans succès, de dépasser nos contradictions à la fois en tant qu'individu, mais également en tant que personne membre d'une société (Ballion, 1982). En effet, comme nous sommes incapables de modifier les rapports socio-économiques et le fonctionnement de notre société, nous nous donnons l'illusion du changement social et politique en agissant sur l'école, domaine où les modifications éventuelles ne mettent pas directement en question nos privilèges : *« il est plus aisé d'exiger les mêmes chances scolaires pour les enfants d'immigrés que d'accepter que leurs parents aient des rémunérations et des conditions de travail égales aux nôtres…, de même, il est plus facile de*

revendiquer la cogestion à l'intérieur d'un comité d'Établissement scolaire que dans une entreprise » (Boudon, 1984, p.131).

Or, l'incapacité de l'école à pratiquer une politique d'égalité des chances, à mettre en place une plus large participation des « clients » de l'institution, élèves et parents, fait d'elle un bouc émissaire tout trouvé. Si la société ne change pas, s'il y a toujours autant d'injustice et s'il y toujours plus de problèmes, ce n'est donc pas parce que nous hésitions à prendre les risques nécessaires en matière économique et politique…, c'est la faute à l'école ! (Ballion, 1982, p. 21).

3.1.3. Sélection scolaire et stratégies d'investissement parentales

Cela nous amène au concept de sélection, tel qu'envisagé par Bourdieu et Passeron, en opposition au concept de stratégies d'investissement de Boudon (1984).

Dans leur ouvrage « *Les Héritiers »*, publié en 1964, Bourdieu et Passeron dénoncent pour la première fois, en s'appuyant sur des statistiques solides, les inégalités sociales d'accès à la réussite. *La Reproduction*, des mêmes auteurs, publié en 1970, développe un point de vue encore plus radical : la sélection scolaire, exercée à l'encontre des élèves d'origine sociale défavorisée, commande ensuite les positions sociales occupées après la sortie du système éducatif. En d'autres termes, en dépit de ses intentions affichées d'égalisation des chances, l'institution scolaire ne serait qu'une insidieuse machine à sélectionner au service de la classe sociale dominante, c'est-à-dire la classe moyenne.

Le point de vue de Boudon (1984) se situe en désaccord avec le sinistre postulat de Bourdieu et Passeron : il néglige le rôle sélectif de l'institution et en attribue la responsabilité aux décisions des acteurs eux-mêmes. En effet, selon lui, la faible représentation des enfants d'ouvriers à l'université est due aux calculs stratégiques réalisés par les élèves et les familles à chaque palier d'orientation. Ceux-ci, contrairement aux classes sociales favorisées, privilégieraient un investissement scolaire à court terme.

Mais, revenons sur le concept de stratégie. Initialement emprunté au monde militaire ou guerrier, il décrit l'art de préparer un plan d'action coordonnée, que l'on réalise en élaborant un certain nombre de tactiques, en organisant l'utilisation des moyens de manière à atteindre l'objectif poursuivi (ibid, p. 67). Cette notion de stratégie, largement reprise en sociologie, présente un acte volontaire, une orientation perceptible des conduites en vue de l'obtention ou de la réalisation d'un objectif préalablement défini. Si telle est la définition de la stratégie que nous adoptons, quelles sont alors les stratégies éducatives ? De quoi parle-t-on exactement ?

Les stratégies éducatives parentales, généralement mises en œuvre pour contribuer à la réussite scolaire de leurs enfants, peuvent être de différents ordres et aborder des formes très diverses. On peut parler de stratégies compensatoires lorsque des mesures sont prises suite à des difficultés scolaires ou un échec ; à l'opposé, on parlera alors plutôt de stratégies préventives si elles sont envisagées avant l'apparition de difficultés dans le cursus scolaire de l'enfant. Elles peuvent également être des stratégies de rattrapage, de réorganisation, idéologiques, de substitution, d'orientation ou d'information (Langouët, 2002), et même rejoindre les stratégies d'investissement scolaire à plus ou moins long terme de Boudon (1984). Ces stratégies peuvent prendre une multitude de formes allant d'un appui momentané, à un rattrapage extra scolaire. Elles peuvent également déterminer le choix d'un Établissement, ou d'un changement d'école, communément appelé transition.

Kellerhals et Montandon, comme de nombreux autres, se sont interrogés sur les milieux les plus propices à produire des stratégies éducatives efficaces ou de réussite. Pour illustrer leurs recherches, ils ont réparti les familles en quatre groupes, selon leur attitude d'ouverture ou de fermeture face à la société environnante et leur degré de fusion ou d'autonomie au sein de la famille. Selon eux, les stratégies éducatives les plus efficaces émaneraient des familles où se conjuguent l'ouverture et l'autonomie, tandis que les familles à tendances fusionnelles et fermées seraient les moins performantes.

Le concept de transmission familiale sera également convoqué, car selon Barrère et Sembel, auteurs qui adoptent un point de vue plus nuancé, l'éducation ferait maintenant partie d'un patrimoine familial, que l'on transmet au même titre que le

capital culturel ou les possessions mobilières et immobilières d'un héritage : *« désormais, la transmission d'un patrimoine familial passe, pour nombre croissant de groupes sociaux, par l'école* » (1998, p. 25).

D'autres concepts, tels que l'éloignement ou la proximité, entre le monde scolaire et familial ou encore la connaissance des systèmes, contribueront également à alimenter notre réflexion. Certaines classes sociales, notamment la classe moyenne semble avoir bien saisi l'importance de l'éducation pour l'avenir de leurs enfants. Cette catégorie socioéconomique semble déployer toutes sortes de stratégies afin de s'assurer que l'éducation que leurs enfants reçoivent soit de qualité et puisse ainsi leur garantir un futur digne de ce nom. Ces stratégies passent nécessairement par la maîtrise de l'information : cette classe est particulièrement attentive à l'actualité, aux changements proposés, aux nouveautés concernant le monde de l'éducation. Elle se caractérise habituellement par une bonne connaissance de l'offre éducative actuelle, ainsi que des ressources potentielles dont leurs enfants pourraient bénéficier.

3.1.4. Réussite scolaire

Le concept de réussite mérite également qu'on lui consacre un paragraphe. Souvent exprimé comme la finalité ou le but vers lequel tend tout le projet éducatif de l'enfant, la réussite scolaire peut être définie et perçue de façon très différente selon l'origine familiale et socioéconomique.

Toutefois, comme Léger (2002), nous distinguerons deux types de réussite scolaire :

- la réussite scolaire, qui se jauge aux résultats scolaires de l'enfant, résultats généralement sous forme de notes ou d'appréciations censés représenter la présence, l'acquisition ou l'absence de compétences désignées ;
- la réussite sociale, qui vise la socialisation de l'enfant, son intégration dans un milieu social que l'on estime bon et qui contribue à fournir à l'enfant un cadre de travail et de vie harmonieux.

Si ces deux types de réussites sont généralement indissociables, ou désirées simultanément, nous verrons que parfois la priorité est accordée à l'une ou l'autre de ces deux dimensions.

3.1.5. Les relations famille – école

Le discours de la Direction de l'Enseignement Primaire Genevois au sujet des relations famille – école est clair. Il incite tous les acteurs de l'éducation à collaborer entre eux en faveur de l'enfant et de son instruction et éducation. En effet, la loi sur l'instruction publique stipule que « *l'école publique enseigne le respect de la famille ; elle soutient l'autorité légitime des parents. La famille, de son côté, par son action sur les enfants doit collaborer avec l'école, l'aider dans sa tâche et observer les règlements et usages scolaires* » (article 5). L'article 37 du règlement de l'enseignement primaire est également très clair à ce sujet : « *La famille et l'école doivent collaborer à l'éducation et à l'instruction des enfants* ». Quant la brochure « Ecole primaire, école première » version 2008, remise à tous les parents lors de l'inscription de leur enfant, on peut d'abord y relever en p. 62 un titre explicite « Parents, les partenaires de l'école », ainsi qu'un ton plus ferme employé à leur l'égard : « *A cet effet, ils* (les parents) *sont tenus de collaborer avec l'école* ».

Textes officiels sur les relations entre la famille et l'école

Au niveau des textes officiels, voici ci-dessous ce que stipulent la loi sur l'instruction publique C 1 10, ainsi que le Règlement sur l'éducation primaire C 1 10.21 à propos des relations entre la famille et l'institution scolaire.

LIP	**C 1 10**
Art. 5 Relations avec la famille	
L'école publique complète l'action éducative de la famille en relation étroite avec elle. Elle peut également solliciter des collaborations diverses de la part des milieux culturels, économiques, politiques et sociaux.	
L'autorité scolaire encourage la participation active des maîtres, des élèves et de leurs parents aux responsabilités scolaires.	

REP **C 1 10.21**

Chapitre V Droits et obligations des élèves et des parents

Section 1 Instruction obligatoire

Art. 19 Principes généraux

Tous les enfants habitant le canton de Genève doivent recevoir, dans les écoles publiques ou privées, ou à domicile, une instruction conforme aux prescriptions de la loi et au programme général établi par le département.

Les parents doivent donner à leur enfant, en particulier à celui qui rencontre des difficultés importantes d'adaptation à la vie scolaire et sociale, une formation appropriée, correspondant notamment à ses aptitudes. Ils s'efforcent en outre de placer les enfants dans des conditions les plus favorables à leur développement.

A cet effet, ils sont tenus de collaborer avec l'école et, lorsque les circonstances l'exigent, avec les services de l'office de la jeunesse.

Hors de l'école, les enfants sont notamment soumis au règlement sur la surveillance des mineurs, du 25 mai 1945.

S'agit-il d'un nouveau discours ou d'une tentative de réponse aux problèmes qui se posent dans l'éducation ? Nous penchons plutôt pour la deuxième solution. En effet, les relations entre la famille et l'école ont largement évolué ces dernières années. Montandon & Perrenoud (1994) parlent d'une focalisation de la participation, faite par certains milieux, liée à l'élévation du niveau d'instruction de la population en général et à la plus grande diffusion du discours spécialisé sur l'éducation. Ensuite, on voit apparaître un certain consumérisme : les professionnels des services publics sont soumis à une pression qui les pousse à devoir rendre compte de leurs activités et ce de manière détaillée, en respect des droits des parents et des enfants. Par ailleurs, les discours scientifiques qui traitent de l'éducation, en général, et de ses problèmes, en particulier, accordent une grande importance aux interactions famille- école. Montandon et Perrenoud (1994) parlent de trois étapes importantes dans cette évolution :

- dans les années '60, on demandait aux parents d'apporter un encouragement aux apprentissages scolaires de leurs enfants ;

- dans les années ’70, on parlait d’une complémentarité réciproque entre la famille et l’école ;
- dans les années ’80, on recommande aux enseignants d’établir une collaboration étroite avec les familles afin de mieux situer les enfants dans leur environnement et de susciter l’engagement des parents dans les affaires de l’école et les activités scolaires de leurs enfants ;
- de nos jours, les divers entretiens que doivent mener les enseignants avec les parents, tels que les réunions formelles ou informelles, les entretiens individuels ou encore la journée portes ouvertes et dont les dates sont d’ailleurs reportées dans le carnet scolaire pour en certifier leur tenue (du moins jusqu’à l’année 2007-2008) tendent à démontrer l’importance accordée par la Direction de l’enseignement primaire à la relation famille – école. Il en est de même pour la fourre nommée justement « liaison famille-école) », dans laquelle se transmettent différentes informations à destination des parents.

Mais au-delà de ces efforts, que perçoivent les familles de l’école, que savent-elles réellement ? Benavente (1991) relève qu’une bonne partie d’entre elles « en savent très peu de choses ; et elles en ont souvent une image mythique, vague et trompeuse (p. 71).

La suite qui s’impose est alors de comprendre pourquoi cet état de fait subsiste, alors que des efforts importants ont été entrepris pour développer les relations entre la famille et l’école. Ces relations devraient permettre aux parents de mieux connaître l’école, de mieux s’impliquer dans son fonctionnement ou dans la scolarité de l’enfant. Est-ce dû à un manque d’intérêt des parents, à un manque de temps à disposition, à un manque d’informations transmises à la maison, à une inadaptation de ces informations à la population concernée, à un « ras-le-bol » face à tous les changements introduits à l’école au fil des élections ou autres votations ?

Tout d’abord, il faut préciser que les parents issus des milieux moins favorisés sont ceux qui se déplacent moins fréquemment à l’école. Des recherches ont montré que ces parents en particulier sont moins impliqués dans l’école, non par manque d’intérêt, mais par un manque de confiance dans leurs capacités à appuyer le succès scolaire de leur enfant. Ils font preuve d’un sentiment d’impuissance à l’égard de

l'école, sentiment qui est encore plus important à chaque fois qu'une innovation ou un changement dans le système éducatif est mis en place (Benavente, 1991).

Dubet (1997) met en évidence le décalage existant entre le monde enseignant et les parents d'élèves. Selon lui « dans ce climat de crise, de chômage, de difficulté réelle du métier, les enseignants invoquent souvent la démission des parents. Or, il n'y a pas de démission des parents de familles populaires, cela il faut l'affirmer avec force ! Certains, il est vrai sont dépassés ; tout comme, d'ailleurs, certains enseignants, face aux jeunes, se sentent dépassés. Nous sommes dans l'ordre de la souffrance, de l'impuissance, pas de la démission » (p. 70). Il parle alors de « stratégie d'évitement » pour expliquer cette apparente non-implication. Alors que les enseignants se plaignent de l'attitude de retrait et du non-investissement des parents dans la scolarité de l'enfant souvent en difficulté, les parents expliquent leur passivité comme une crainte d'être jugé et afin de conserver une certaine « normalité » (p. 18).

Dubet (2002) encore, analyse plus finement les changements qui se profilent au sein des institutions de tous genres. Dans « Le Déclin de l'Institution », il montre que les mutations qui interviennent dans les écoles, les hôpitaux ou les services sociaux sont liées à des contradictions de notre époque moderne : les professionnels du travail « sur autrui » se sentent en crise, ne ressentent plus leur travail comme étant valorisé. Ils souffrent de constater que la vocation qui les a poussés à s'engager dans un travail où l'humain était au centre n'a plus la valeur de « *légitime et universelle* » d'antan. Leur autorité est contestée par des usagers de plus en plus exigeants ou capricieux, d'autant plus difficiles à convaincre que leur sens critique et leurs revendications d'être respectés comme sujet autonome sont souvent le fruit de savoirs et de valeurs que leur a transmis… l'école publique !

Ensuite, on peut souligner le fait que « la famille est confrontée à l'école, à ses exigences, a ses jugements, aux émotions et aux contraintes qu'elle apporte chaque jour aussi bien qu'aux échéances lourdes de conséquences pour l'avenir » (Montandon & Perrenoud, 1994, p.12). L'enfant qui va à l'école impose l'horaire scolaire à sa famille, rapporte à ses parents les sentiments de peine ou de joie qu'il y a éprouvés, soumet ses devoirs, communique les dates des sorties, spectacles ou autres événements importants auxquels la famille doit se conformer et fait signer ses

évaluations (qui sont pour les parents l'occasion de prendre connaissance des exigences de l'école et du jugement porté sur leur enfant).

L'enfant appartient à sa famille et à l'école : il va et vient entre les deux. Perrenoud n'hésite pas à le qualifier de « go-between » (1994, p. 45). Cependant, « les enseignants ont la même mission que les parents : conduire l'enfant de l'état d'enfance à l'âge d'homme en l'aidant à se développer et à prendre progressivement ses propres responsabilités dans son éducation, en mettant pour cela à sa disposition des motivations, des techniques, des connaissances, des méthodes, des habitudes » (Vedrine, 1971, p.47).

La manière de participer à l'éducation scolaire est perçue par les parents comme étant multiple. Ils ont besoin de se « sentir utiles et d'abord utiles à leurs enfants » (op.cit. p.12). Il est également important qu'ils aient une vision du travail de leur enfant.

A cet effet, Montandon (1991) nous informe qu'« il apparaît que les contacts qui sont les plus appréciés par les parents sont ceux qui donnent à voir ce que font les enfants, qui présentent dans un cadre collectif les réalisations de l'enfant, qui informent sur ce qui se fait réellement dans la classe et qui mettent en présence tous les protagonistes de l'aventure éducative : non seulement les enseignants et les parents, mais aussi les enfants » (p.76).

Il en est de même lors des entretiens individuels avec les enseignants, où « les parents attendent avant tout des renseignements sur le travail et les capacités de l'enfant. Viennent ensuite, mais assez loin derrière, les attentes d'informations sur les exigences de l'enseignant, des renseignements sur le comportement de l'enfant, de conseils sur l'aide à lui apporter et de renseignements sur ses résultats (p.78).

On peut se poser la question de savoir l'enjeu qui se cacherait derrière cette participation des parents. Selon Montandon et Perrenoud (1994), l'enjeu majeur du dialogue enseignant – parents est la définition des pouvoirs respectifs de la famille et de l'école sur l'enfant. Pour les parents, l'enfant est unique, mais pour l'enseignant il fait partie d'un groupe-classe. Il est donc important de développer tout un travail de

communication et de négociation pour que des relations sereines puissent s'établir entre parents et enseignants.

3.1.6. Attentes et représentations des parents vis-à-vis de l'école

Nous avons choisi de présenter les principaux résultats de deux enquêtes ayant pour sujet les représentations et les attentes des parents face à l'école primaire.

La première enquête est celle de Paillard et Gilly, effectuée en 1972. Il s'agit d'un sondage fait par interview de 16 pères de familles. L'hypothèse de départ est la suivante :

- La catégorie d'appartenance sociale détermine en partie la représentation qu'ont les parents de l'école primaire et les attentes qu'ils formulent à son sujet.

Nous avons trouvé cette entrée intéressante, même si l'enquête date quelque peu, car nous avons émis l'hypothèse qu'un des facteurs du choix qu'ont fait les parents que nous avons interrogés, en faveur d'un système scolaire ou d'un autre, dépend aussi de leur appartenance sociale.

Par ailleurs, une des mamans concernée par notre recherche a scolarisé son enfant dès la deuxième enfantine, dans le système scolaire privé, en 1989. La recherche de Gilly et Paillard effectuée en 1972 n'est donc pas si éloignée de notre échantillon.

Les auteurs ont retenu 9 rubriques concernant les finalités de l'école primaire dans lesquelles ils ont classé les énoncés recueillis auprès de cet échantillon de pères de familles. Voici la liste des 9 rubriques :

Instruction – Formation de l'esprit – Formation sociale – Préparation à la vie adulte – Préparation à un métier – Efficience et avenir scolaire – Education – Valeurs transmises – Education physique et artistique.

Dans le discours de l'ensemble des parents, les préoccupations qui reviennent le plus souvent concernent « l'efficience et l'avenir scolaire », « l'instruction » et « l'éducation en général ».

L'enquête tend à montrer que ce qui est dit à propos des types de finalités permet de distinguer assez nettement les pères des différentes catégories sociales.

Le premier groupe est le **groupe des cadres**. Pour eux, le but de l'enseignement primaire est d'assurer la préparation à l'enseignement secondaire. Les connaissances acquises sont surtout le prétexte à l'acquisition d'une certaine tournure d'esprit. Les enfants devraient, par l'intermédiaire des matières enseignées, ouvrir leur esprit et développer leur intelligence. Voici en exemple, le témoignage de deux pères :

- *Le but n'est pas d'avoir des connaissances, non pas apprendre, mais former l'intelligence, ces connaissances n'ont pas un but utilitaire du tout.*

- *L'objectif devrait être l'apprentissage d'une méthode de travail, une méthode pour appréhender tous les sujets*.

Ces cadres disent apprécier une certaine formation sociale qui se réalise dans le contexte scolaire, à travers les relations entre les enfants issus de différentes couches sociales ; ce mélange contribuant à l'apprentissage de la vie en société.

Au niveau de l'éducation, ils estiment que l'école primaire a un rôle essentiellement instructif, alors qu'auparavant son rôle éducatif était le plus important. Pour eux, de toute manière, l'école ne peut être « qu'un complément de l'éducation que les enfants reçoivent à la maison ». Ils attendent en définitive assez peu de l'école sur le plan éducatif, préférant assurer l'éducation de leurs enfants selon leurs propres conceptions.

Le deuxième groupe de pères est celui des **catégories intermédiaires**. Pour ces parents, le rôle de l'école primaire est « d'apprendre les rudiments de base pour l'entrée en $6^{ème}$ ($6^{ème}$ en France). Elle n'oriente pas, mais doit donner des bases solides à l'enfant. Ils évoquent l'image « d'une course d'obstacles que seuls les élèves

rapides peuvent franchir dans le temps imparti » quand ils parlent de l'école. Ils attendent d'elle qu'elle permette à un maximum d'enfants de réussir, de pouvoir accéder aux études secondaires et se préoccupent moins de l'acquisition d'une culture générale, d'un esprit d'ouverture que d'efficacité.

Le troisième groupe est celui des **ouvriers**. L'école doit selon eux avoir un rôle d'orientation. Ils souhaitent être fixés sur les possibilités de leur enfant, afin de bien les orienter et de leur fournir un débouché. Ils attendent de l'école qu'elle pousse l'enfant à travailler et insistent sur l'importance de la discipline. Contrairement aux cadres, ce groupe de pères désire que l'école prenne davantage en charge l'éducation.

Les auteurs en concluaient que ces prises de position exprimaient « le type de distance que les différents groupes sociaux entretiennent avec la culture scolaire ».

La deuxième enquête de référence est celle de Zobermann, réalisée en 1973. La population de recherche comprenait 22 familles, dont 12 ouvriers qualifiés et 10 cadres moyens. Il s'agit également d'interviews et nous insistons sur le fait qu'elles ont eu lieu, pour ces parents, avant que leur enfant n'entre à l'école primaire.

Là aussi, nous estimons que cette enquête est pertinente, malgré la date un peu éloignée de cette recherche, en raison du fait que certains parents que nous avons interrogés ont mis leurs enfants dans le système privé dès la première année enfantine et que nous supposons que la réflexion qu'ils ont eu sur ce choix a dû se faire avant l'entrée de leur enfant à l'école.

L'auteur a cherché à apprécier « l'ensemble des représentations exprimées par les sujets interrogés » avant de faire la distinction entre les deux groupes de parents.

L'ensemble des parents attend principalement de l'école qu'elle fournisse à l'enfant une culture, des connaissances et qu'elle le prépare au travail en général. Ces parents, dont l'enfant n'est donc pas encore à l'école primaire, éprouvent toutefois des difficultés à formuler des attentes précises.

Les parents ouvriers qualifiés évoquent facilement l'idée d'opposition au jeu quand ils parlent de l'école primaire. Ils attendent avant tout qu'elle donne à leurs enfants des éléments de base purement scolaires tels que lire, écrire, compter. Ils s'en remettent facilement au verdict de l'école, qui a le pouvoir de décider ce qui convient.

Leur demande est globalement axée vers une adaptation au monde du travail. Elle devrait également permettre d'atteindre une aisance dans les rapports sociaux, de « pouvoir se débrouiller ».

Les parents cadres moyens attendent également de l'école qu'elle offre des connaissances, mais de façon moins marquée que les précédents. Elle a pour fonction d'être un passage vers l'enseignement secondaire, mais doit également penser à développer l'épanouissement de l'enfant, respecter sa personnalité. Les idées d'épanouissement de l'enfant et de liberté n'apparaissent que chez les parents cadres moyens, alors que les parents d'ouvriers désirent plutôt que leur enfant soit tenu et discipliné. Les parents cadres voient également en l'école un instrument de promotion sociale. Contrairement au groupe de parents ouvriers qui se soumet au verdict de l'école, ils attendent de celle-ci qu'elle s'adapte à leur projet d'ascension sociale. Les rapports ne sont pas pour eux liés à une soumission au pouvoir scolaire.

Cette enquête comporte des questions concernant l'anticipation de l'avenir scolaire et professionnel des enfants. L'auteur en tire les conclusions suivantes :

Les parents font des prévisions à plus ou moins long terme et dont la précision varie. Il ne faut pas perdre de vue que ces familles doivent anticiper l'avenir scolaire de leur enfant alors qu'il se trouve encore à l'école maternelle, ce qui n'est peut-être pas évident.

Zobermann en tire les conclusions que, c'est la précision et l'étendue de la projection qui distingue les deux groupes de parents.

Chez les parents ouvriers, la projection est le plus souvent à court terme et peu précise. Pour eux, tout va dépendre de l'école primaire, ils ne se sentent par ailleurs ni la compétence, ni le droit d'intervenir. En voici quelques témoignages :

- « … pour savoir ce qu'il doit faire, c'est au professeur de le dire, je trouve que les parents ne peuvent pas savoir… » ;
- « … c'est le professeur qui voit l'enfant tout le temps, alors il sait mieux que nous.. »
- « … j'espère que les conseils seront bons… ».

Chez les cadres moyens, le but est déterminé, la conduite des études est souvent déjà prévue. Ils n'hésitent pas à remettre en cause le système, en cas d'échec, et souhaitent une plus grande participation ainsi qu'une meilleure information. En d'autres termes, ils veulent avoir « leur mot à dire » et refusent que l'école seule prenne les décisions.

Si l'on se penche vers d'autres auteurs traitant le concept des attentes, nous relevons chez Vedrine (1971), que les attentes des parents quant à leur participation à l'éducation scolaire de leur enfant sont multiples. Les parents ont besoin de se « sentir utiles et d'abord utiles à leurs enfants » (p.78). Il est également important qu'ils aient une vision du travail de leur enfant dans le détail.

Pour Montandon (1991), il apparaît que les contacts qui sont les plus appréciés par les parents sont ceux qui donnent à voir ce que font les enfants, qui présentent dans un cadre collectif les réalisations de l'enfant, qui informent sur ce qui se fait réellement dans la classe et qui mettent en présence tous les protagonistes de l'action éducative : non seulement les enseignants et les parents, mais aussi les enfants (p.76).

Toujours selon Montandon, lors des entretiens individuels avec les enseignants, les parents attendent avant tout des renseignements sur le travail et les capacités de l'enfant. Viennent ensuite, mais assez loin derrière, les informations sur les exigences de l'enseignant, de renseignements sur le comportement de l'enfant, de conseils sur l'aide à lui apporter et de renseignements sur ses résultats (p 78).

Montandon et Perrenoud (1994) relèvent que l'enjeu majeur du dialogue enseignant – parents est la définition des pouvoirs respectifs de la famille et de l'école sur l'enfant. Pour les parents, l'enfant est unique, mais pour l'enseignant il fait partie d'un groupe-classe. Il est donc important de développer tout un travail de communication et de

négociation pour que des relations sereines puissent s'établir entre parents et enseignants.

Un autre enjeu des échanges entre parents et enseignants est celui de la socialisation de l'enfant. Or, il n'existe pas une seule façon de devenir membre à part entière d'une société. Parents et enseignants peuvent définir de manière différente les besoins ou nécessités de la vie en société. Là aussi, un travail de communication est nécessaire, pour définir les objectifs des uns et des autres.

Nous constatons que les attentes des parents sont complexes et parfois opposées. D'une part, l'école doit être au service de l'enfant, afin qu'il ait du plaisir en classe. D'autre part, elle doit l'aider à constituer son capital lui permettant plus tard de passer du marché scolaire au marché social et économique.

En d'autres termes, les attentes classiques face à l'école cohabitent avec des demandes qui visent à l'épanouissement de l'élève. Non seulement, elle doit veiller à préserver le monde de l'enfance en ayant pour objectif le bonheur de l'enfant et la satisfaction qui en découle, mais ce bonheur doit aussi s'accompagner de résultats concrets, utiles dans l'avenir. L'école doit tout de même rester un élément de sélection et de mérite, pour ceux qui réussissent, bien que l'opinion générale ne se dise pas favorable à une école sélective.

3.1.7 Les raisons des transitions

Apparemment, la thématique de ce mémoire est un domaine encore peu exploré par la recherche scientifique. Malgré des recherches assidues, les lectures concernant notre objet sont fort rares. Pour cette raison, le corpus de références est relativement limité.

Néanmoins, nous pensons que c'est un sujet en pleine émergence. En effet, depuis le début de l'année 2008, on peut constater au niveau suisse, principalement en Suisse alémanique, une prise de conscience du phénomène, voire même une certaine

accélération : les médias se sont emparés de la question du choix de l'école qui est devenue un sujet d'actualité.

Il faut dire que pendant longtemps, la concurrence s'est limitée au choix entre école publique et école privée. La tendance nouvelle est maintenant à mettre en concurrence les écoles publiques, déclenchant des phénomènes de marché et des stratégies « commerciales » (Maulini, 2001) ou incitant au zapping scolaire.

Tout récemment la Télévision suisse romande, ainsi que les quotidiens ont abondamment exposé la problématique, notamment en médiatisant l'initiative du mouvement Lobby Parents Suisse qui réclame le libre choix de l'école – publique ou privée – sur l'ensemble du territoire et aux frais de l'Etat. Cette association de parents, d'horizons divers, milite en faveur d'un chèque ou bon scolaire, c'est-à-dire un financement équivalent des écoles publiques et privées agréées, au pro rata du nombre d'élèves et basé sur le coût moyen de l'élève à l'école publique (autour de 15'000 francs en moyenne suisse). Leur objectif est d'offrir aux parents le choix entre plusieurs options pédagogiques et d'en finir avec les actuelles « cartes scolaires » qui imposent la fréquentation de tel ou tel Établissement public.

Rappelons à ce propos qu'aujourd'hui la répartition des élèves est en principe effectuée en fonction de critères tels que la proximité géographique et la place disponible. En effet, pour la majorité, c'est la carte scolaire qui régit l'affectation des élèves à l'Établissement de leur quartier ou de leur région (Maulini, 2001). Dans l'enseignement public, les parents ne sont donc en principe pas libres de choisir l'Établissement que leur enfant va fréquenter, ils ont par contre le choix de l'inscrire dans un Établissement privé de leur convenance, à leurs propres frais.

Cependant, si la question du choix de l'école semble déchaîner les passions, peu de réflexions se portent sur les éléments en amont du choix de l'enseignement.

Parmi celles-ci on peut mentionner une des seules enquêtes du genre effectuée en France par Léger et Langouët en 1997 auprès de 5265 familles et de plus de 14'000 enfants.

Ces auteurs ont hiérarchisé les raisons de choisir un Établissement données par les parents. Nous ne mentionnerons ci-dessous que les motifs les plus et les moins fréquemment évoqués par les parents.

En premier lieu les parents recherchent d'abord l'efficacité : ils aimeraient une école et des enseignants qui permettent la réussite scolaire de leur enfant (+ de 60%).

Venant juste après, on retrouve l'efficacité, mais l'efficacité qui vise la socialisation de l'enfant plus que ses résultats scolaires, même si ces derniers ne sont vraisemblablement pas absents des préoccupations parentales. Cette seconde catégorie de parents est sensible à la disponibilité des enseignants, au suivi scolaire de l'enfant, mais également à la « bonne » tenue et la discipline qui selon eux vont de pair avec un souci d'inculcation de l'ordre et le souhait d'un cadre de travail et de vie régulé et harmonieux (45%).

En troisième position on vient la « bonne » réputation, ce qui indique qu'un bon nombre de parents s'en remettent à la rumeur publique pour évaluer et choisir la « bonne » école (42%).

En quatrième lieu on trouve une raison d'ordre pratique qui relève de la simple commodité : la proximité du domicile (41%).

Vient ensuite la recherche d'un « bon » milieu social. Cette quête peut cependant signifier deux volontés totalement différentes : soit le désir de se retrouver « entre soi » généralement partagé par les classes favorisées et moyennes, soit l'ambition de s'élever socialement en permettant à l'enfant de fréquenter et d'intégrer un milieu social jugé plus élevé que celui d'origine (22%).

Parmi les raisons les moins importantes aux yeux des parents, et donc les moins fréquemment évoquées, on trouve la recherche de classes à petit effectifs, le souhait d'une pédagogie nouvelle, ainsi qu'en queue de liste les raisons idéologiques de type religieux.

A souligner également, et ceci est plus surprenant, que 18% des parents interrogés mentionnent le nombre d'immigrés comme un facteur important lors du choix d'un Établissement.

A cet effet, une étude menée par Van Zanten (2009), sur les choix parentaux des Établissements scolaires, nous apprend que le regard que portent les parents sur les autres « différents de soi » est un facteur qui influence fortement ce choix. Les parents des classes moyennes intellectuelles qui souhaitent pour leurs enfants un bien-être *« lié à l'absence de pressions fortes en faveur de la réussite et à une sociabilité intense entre pairs »* vont voir les « différents de soi » comme peu menaçants et vont donc donner la préférence à des Établissements de quartier pour permettre au lien social entre enfants de se créer. En revanche, les parents qui craignent la violence de certains quartiers, qui veulent favoriser l'intégrité physique de leurs enfants et qui estiment difficile communiquer avec les « autres », les « différents de soi », vont faire pencher leur choix pour des Établissements privés *« perçus comme plus sélectifs sur le plan social, plus rigoureux en matière de discipline et plus attentifs aux dimensions non intellectuelles de l'expérience scolaire »* (2009, p.9).

Léger et Langouët ont par ailleurs aussi démontré que beaucoup de familles n'ont aucune possibilité de choix, d'abord en raison des inégalités géographiques de l'offre d'Établissements, très différente selon des régions, mais surtout à cause des inégalités sociales. Les chercheurs ont en effet constaté une utilisation massive des transitions par les catégories sociales favorisées et une utilisation réduite dans les classes populaires.

Le recours à l'enseignement privé en cas d'échec sert donc le plus souvent à ceux qui avaient déjà, de toute façon, le moins de risque statistiques de se retrouver en échec. Les résultats de leur recherche montrent également que seules les catégories supérieures étaient véritablement en mesure d'élaborer des « stratégies » scolaires et d'utiliser à leur profit l'existence de deux secteurs d'enseignement, soit comme recours en cas d'échec ou de difficultés, soit par souci de distinction et volonté de se retrouver « entre soi » dans un milieu privilégié (Langouët et Léger, 2002).

Mais pourquoi ne pas en effet encourager la diversité de l'offre éducative ou la libéralisation totale du « marché éducatif » pour que chaque famille, même la moins affluente, accède à ce qui n'est aujourd'hui que le « privilège des puissants » : choisir l'école de ses enfants ? (Maulini, 2001).

Si les parents favorables au « bon scolaire » et à la publication de classements scolaires assurent que ces mesures respecteront la diversité et la liberté des familles, démocratiseront l'accès à des pédagogies alternatives jusque là réservées à l'élite, inciteront tous les Établissements à l'excellence, d'autres se montrent moins optimistes et redoutent des effets pervers tels que le développement d'une éducation « à deux vitesses » contribuant à augmenter les disparités sociales (Perrenoud, 1993).

En égard à toutes ces considérations, on peut effectivement se demander quels seraient les bénéficiaires de la libéralisation scolaire, à qui profiterait véritablement une un tel changement ?

Comme le relève la journaliste Caroline Zuercher (2008, p.1), on peut s'interroger sur les raisons et les conséquences de la décision : « *N'oublions pas, non plus, la difficulté de choisir un Établissement. Au-delà des critères géographiques ou des fréquentations, comment les parents sélectionneraient- ils le lieu qui offrirait le meilleur à leur enfant ? On peut imaginer que cette nouvelle donne entraînerait les institutions dans une bataille publicitaire bien éloignée du souci d'optimiser la formation ! Ou pire, une sélection des bons élèves* (…) *Mais, surtout, face à ce choix, tous les parents ne seraient pas logés à la même enseigne. La classe moyenne aurait certainement davantage le réflexe, et la capacité, de mener cette réflexion* ».

3.2. La problématique : synthèse

Le but de ce mémoire est précisément de faire lumière et d'analyser les motifs qui sous-tendent les décisions de transitions et de choix du type d'enseignement et de s'interroger sur les conséquences éventuelles.

L'état de la question nous paraît plus développé dans le monde Anglo-Saxon où le choix de l'enseignement est une réalité plus courante que chez nous. En effet, dès les

années 1980, les gouvernements conservateurs américains et britanniques, en prenant appui sur les travaux des théoriciens des choix publics (Chubb et Moe, 1998), ont encouragé des réformes visant à réduire l'inefficacité postulée de la gestion bureaucratique par l'accroissement de l'autonomie des Établissements et le libre choix des parents (Maroy, 2006).

En effet, d'une part la Grande-Bretagne a aussi délibérément organisé son marché scolaire de façon à susciter la concurrence entre Établissements, dans le but officiel d'améliorer les performances d'un système éducatif jugé sclérosé par le poids de l'uniformité et de la bureaucratie (ibid, 2007).

Et d'autre part, les systèmes éducatifs publics et privés de ces pays ne sont pas aussi cloisonnés que les nôtres et la limite entre enseignement public et privé est parfois difficile à établir ; nous pensons notamment à l'exemple de l'Angleterre où certains Établissements privés sont entièrement subventionnés par l'Etat.

Il faut ainsi distinguer l'enseignement privé subventionné et l'enseignement privé non subventionné, il est également pertinent de s'interroger sur le taux de prise en charge des coûts, en effet, logiquement, plus l'aide étatique est importante, moins le degré de liberté et d'autonomie accordé à l'Établissement est élevé.

Précisons qu'à Genève, et en Suisse en général, l'enseignement privé est rarement subventionné par l'Etat, la totalité est en principe financée par les parents (Rapport UNESCO, E.P.T. 2007).

Multiples sont les facteurs qui entrent en jeu lorsque les parents déplacent leur enfant d'un système vers un autre et choisissent d'inscrire leur enfant dans une école publique ou un Établissement privé. Parmi ceux-ci, l'appartenance à une classe sociale semble être déterminante, mais ce n'est pas l'unique facteur à considérer. Certains parents sont influencés par des idéologies aussi diverses que variées, d'autres perpétuent une tradition familiale et d'autres encore semblent être motivés par des raisons plus économiques. Qu'en est-il exactement ? Quels sont les enjeux derrière ces décisions de transitions et de choix ?

A l'époque où des mouvements parentaux revendiquent le libre choix de l'école, penchons-nous d'abord sur les raisons qui déterminent celui-ci. Cette décision est révélatrice des attentes parentales envers les systèmes éducatifs : ne sont-elles plus satisfaites à travers le système public ? Certains milieux socioculturels s'éloignent-ils de la culture scolaire ? Quelles sont les perspectives actuelles ?

Cette réflexion initiale, combinée aux lectures à propos ou autour de l'objet de notre mémoire nous ont amenées à formuler les quatre postulats suivants à propos des raisons de transitions d'un système vers un autre :

- l'influence des représentations et du vécu scolaire parental est grande

Bien que les systèmes éducatifs aient passablement changé par rapport à ce qu'ont connu les parents d'élèves actuels, nombreux sont les parents qui se raccrochent à leur vécu scolaire ou leurs représentations, qu'ils soient proches de la réalité ou non, pour prendre des décisions quant à l'enseignement de leurs enfants.

- le choix de l'éducation est devenu un enjeu plus stratégique que dans le passé

La mondialisation, les phénomènes de globalisation et l'entrée dans une période de récession ont accru la concurrence entre nations ; ceci combiné à une prise de conscience générale de l'enjeu de l'éducation, fait que les parents réfléchissent plus longuement quant à l'éducation qu'ils vont offrir à leurs enfants, consacrent plus de moyens ou de temps. Les choix éducatifs sont de plus en plus motivés par une recherche de compétitivité : l'enfant d'aujourd'hui se voudrait être un « battant ». Cette attitude est largement influencée par le culte de l'individualisme et de la performance fortement valorisé dans nos sociétés occidentales (Perrenoud, 1997).

- la déception ou la perte de confiance vis-à-vis du système public grandissent

Les réformes de l'école genevoise lors de ces deux dernières décennies, notamment la Rénovation, n'ont pas été suivies ou comprises par une partie des parents. Il en résulte

une perte de confiance générale en l'enseignement public, voire parfois même une certaine déception. Cette opposition est attisée par des mouvements conservateurs, voire rétrogrades, tels que l'ARLE, célèbre pour sa responsabilité lors de la votation à propos du retour des notes à Genève,

- un échec ou des difficultés importantes dans l'un des deux systèmes ne sont pas tolérés.

Un échec important ou répétitif dans un système conduit fréquemment à l'exclusion de ce système. L'élève concerné se voit alors contraint à changer de système afin de poursuivre sa scolarité obligatoire.

Toutefois, malgré ces premiers postulats, notre recherche conserve une dimension essentiellement exploratoire et cette liste n'a nullement la prétention d'être exhaustive. Nous restons ouvertes à d'autres possibles et nous nous attendons à ce que le matériau récolté par le biais d'entretiens nous révèle de nouvelles clés de compréhension.

IV
QUESTIONS DE RECHERCHE

Suite à toutes les considérations précédentes, nous limiterons le nombre de nos questions de recherche à deux questions principales :

1. ***Quels sont les critères de jugement qui orientent les choix des parents en direction d'une offre éducative ?***

Comme nous l'avons vu à travers l'étude de la littérature, les stratégies éducatives parentales, pour contribuer à la réussite scolaire de leurs enfants, sont diverses. On parle de stratégie compensatoire lorsqu'il s'agit d'aider son enfant en cas d'échec scolaire ou de stratégies préventives lorsqu'on souhaite que son enfant connaisse un cursus scolaire peu parsemé d'embûches.

Cette question sous-entend que le parent est passé du statut d'usager de l'institution à un statut de consommateur, selon la position adaptée par Ballion (1982). Nous essayerons de dégager, par les résultats de notre analyse, si effectivement les parents adoptent, vis-à-vis de l'école, une attitude comparable à celle d'un consommateur vis-à-vis d'un produit et, surtout, quels critères orientent leurs préférences et leurs choix.

2. ***Que recherchent les parents en matière d'éducation pour leurs enfants, au travers d'une décision de transition ?***

Le recours à l'enseignement privé ou le retour dans l'enseignement public pourrait vouloir signifier à l'une ou l'autre de ces institutions que les parents, à un moment donné de la scolarité de leur enfant, ne sont pas ou ne sont plus satisfaits de l'offre éducative proposée. Nous avons vu que l'institution étatique qu'est l'école est en proie à de nombreux changements et d'une manière générale, les institutions vivent des mutations importantes, comme nous l'a montré Dubet (2002). Passer d'un système à un autre signifie-t-il pour les parents une perte de confiance en un système ou est-ce la recherche d'une forme d'éducation, qui permettrait à l'enfant d'être le mieux préparé et le plus compétitif possible sur le marché du travail ? Une chose n'empêche pas l'autre, ce qui montre la complexité des comportements et de leurs raisons.

En marge de ces deux questions, nous focaliserons brièvement notre attention sur l'élément déclencheur des transitions :

3. Lorsqu'il y a transition, quelles sont les configurations de critères déterminants ?

Ce que nous entendons par critères déterminants, ce sont les facteurs qui font qu'à un moment donné de la scolarité de l'enfant, les parents décident de le transférer d'un système éducatif à un autre. Au-delà d'attentes plus ou moins diffuses, plus ou moins satisfaites, qu'est-ce qui provoque un basculement et légitime une migration ?
A Genève, le 50% des parents dont les enfants fréquentent un Établissement privé sont issus de milieux socio-économiques favorisés. Dans l'enseignement public, les proportions sont presque inversées, puisqu'on le compte 38 % de parents ouvriers pour 12 % de cadres supérieurs. La tentation de suggérer, que des Établissements privés - dont le coût de fonctionnement est à la charge des parents, et qui étaient initialement crées en complément de l'institution publique - contribuent à creuser les inégalités sociales, est grande. Nous verrons si les résultats de notre analyse viennent confirmer cet état de fait.

V
METHODE DE RECOLTE ET D'ANALYSE DES DONNES : LES DESSOUS DES TRANSITIONS

Cette cinquième partie sera consacrée à la présentation, l'explicitation et la justification de nos choix par rapport à la méthode de recherche employée.

5.1. La démarche de recherche

Tout d'abord, il est utile de préciser que notre recherche s'inscrit dans une démarche compréhensive à visée exploratoire (Leutenegger & Saada-Robert, 2002). Ce type de démarche nous semble la plus adéquate pour accéder à la compréhension des phénomènes sur lesquels nous tentons de faire lumière. C'est également cette raison qui nous a conduites à privilégier une approche sous forme d'étude de cas, qui nous permet d'accéder à la fameuse « boîte noire », de préférence à une enquête à grande échelle sous forme de questionnaire, par exemple.

Il s'agit d'une étude dans laquelle les données récoltées sont essentiellement de type qualitatif car nous nous intéressons non pas au combien, mais bien au pourquoi et au comment de la question.

Afin d'obtenir toutes les données nécessaires à notre étude, nous avons prévu un dispositif articulé en trois étapes : le recueil des données, les apports théoriques et l'analyse des données recueillies.

Les interviews touchent treize familles d'élèves scolarisés dans un système éducatif genevois - soit dans l'enseignement public ou le privé et ayant effectué une transition d'un système vers l'autre. Ils sont complétés, en contrepoint, par deux entretiens avec des directeurs ou responsables d'écoles privées, faisant part de leurs connaissances et expérience personnelles à propos des motivations parentales.

5.1.1. Le choix de l'échantillon

Notre échantillon se compose de 13 parents d'élèves d'origine diverses (nationalités, origine socioculturelle ou socioéconomique et appartenances diverses) et s'intéresse aux parcours scolaires de 36 enfants, issus de ces 13 familles. Contrairement à ce que nous avions envisagé initialement : trois catégories définies, c'est-à-dire : les parents d'élèves scolarisés exclusivement dans le système public, les parents d'élèves

scolarisés uniquement dans le privé et ceux dont les enfants sont passés d'un système à l'autre, nous avons décidé d'abandonner les deux premières catégories pour nous concentrer sur la dernière catégorie de parents : celle dont les enfants ont effectué une transition d'un système vers l'autre.

Nous avons donc décidé de nous focaliser exclusivement sur cette dernière catégorie de parents car celle-ci nous apparaît comme la plus pertinente pour notre recherche : en effet, ces parents d'élèves ont l'avantage d'avoir fait connaissance, par l'intermédiaire de leur enfant ou parfois même personnellement, avec deux (ou plusieurs) systèmes éducatifs et nous espérons, de ce fait, qu'ils puissent apporter un regard un peu plus objectif sur les divers systèmes éducatifs.

Parmi notre échantillon nous avons distingué deux groupes différents de familles, selon la direction des transitions effectuées par les enfants, ainsi nous avons regroupé les transferts du public au privé (familles Un, Deux, Trois, Quatre, Cinq, Six, Sept, Huit, Neuf, Dix, Onze, Douze et Treize), et ceux du privé au public (familles Deux, Trois, Quatre, Cinq, Huit, Neuf, Onze et Treize).

Il est intéressant de constater une légère surreprésentation numérique de parents d'élèves dont l'enfant a passé du système public au privé, par rapport aux parents d'élèves dont l'enfant a passé du système privé au public. Cette surreprésentation corrobore les statistiques du SGEF/SRED qui font état d'environ 500 transitions annuelles allant du système public au privé, contre environ 400 transferts dans l'autre sens.

Par parent, nous entendons le père, la mère ou éventuellement le représentant légal d'un enfant. Ont été « interrogées » les personnes responsables de l'éducation, il peut donc s'agir du père, de la mère ou des deux parents ensembles. Il est aussi intéressant de remarquer que sur les 13 candidats interviewés, nous n'avons pas réalisé un seul entretien en présence des deux parents, et que seulement deux pères se sont portés volontaires pour parler de l'éducation de leurs enfants. Il faut également préciser que parmi ces deux cas d'entretiens masculins, l'un des interviewés était un veuf fraîchement remarié, et l'autre avait inversé les rôles parentaux avec son épouse, plus qualifiée et mieux rémunérée que lui, durant une longue période. Il était de ce fait

plus compétent pour parler de l'éducation des enfants. Ces faits confirment les observations d'autres chercheurs comme Gayet (1999, p. 71), qui constatent que « *dans tous les milieux sociaux, quoique avec des nuances, la responsabilité de l'éducation des enfants est confiée aux femmes. En effet, dans toutes les catégories sociales confondues, ce sont elles qui s'impliquent le plus dans la scolarité de leur enfant. Le processus s'atténue à mesure que l'enfant grandit mais il ne s'inverse pas* ».

Ces parents ont tous comme point commun le fait d'avoir actuellement, ou d'avoir eu un ou des enfants scolarisés dans deux systèmes éducatifs genevois différents (public ou privé), pour un laps de temps qui peut aller de la 1E à la 9ème du Cycle d'Orientation (CITE 0 à CITE 2).

Nous avons à ce propos toléré une exception et recueilli le témoignage d'un parent dont l'enfant n'a jamais effectué de transition (voir portrait de la famille Un). L'explication de cette exception se trouve dans la profession de la mère qui est enseignante dans le public alors que son enfant a toujours été scolarisé en privé. Malgré le fait qu'il n'y ait pas eu de zapping scolaire, cette famille a donc une connaissance interne de deux types d'enseignement et se qualifie donc pour figurer au nombre des candidats de notre échantillon. Le cas de la famille Un a été considéré comme une transition du public au privé et a donc été assigné à la première catégorie.

Les parents interviewés ont tous également entrepris une démarche réflexive avant de décider de la transition de leur enfant d'un système éducatif vers l'autre et se portent volontaires d'en parler librement.

La collaboration avec les parents a été optimale et nous avons pu constater une grande curiosité, ainsi qu'un intérêt assez marqué de leur part quant à notre objet d'étude. De tous les candidats sollicités, tous ont répondu avec enthousiasme à notre appel et nous ne pouvons déplorer qu'un cas de refus, justifié par un emploi du temps surchargé.

La constitution de l'échantillon s'est faite de manière plus ou moins aléatoire, au gré de nos rencontres professionnelles ou personnelles, mais aussi en faisant appel aux responsables des associations de parents des Établissement du centre ville et de la

périphérie genevoise. La composition de l'échantillon n'a pas pour ambition déclarée de se montrer représentatif de la globalité de la population genevoise. On constate cependant parmi notre échantillon de parents une surreprésentation d'un milieu socioculturel : en effet, la majorité des familles participantes est issue de la classe moyenne, qui constitue la classe dominante à Genève, et en Suisse également.

Cette relative homogénéité quant à l'origine socio-économique nous permet de mettre en exergue la grande diversité des pratiques et stratégies éducatives existant au sein d'un même milieu.

Il serait néanmoins intéressant de pouvoir élargir et compléter cette recherche ultérieurement par des entretiens avec des parents appartenant soit à des milieux défavorisés, comme des ouvriers, ou au contraire à des milieux particulièrement privilégiés. Ces apports auraient comme avantage d'être un peu plus représentatifs de l'hétérogénéité genevoise. Cependant, la rareté des premiers candidats trouve sans doute une explication en lien avec l'origine socioéconomique et les coûts élevés des taxes des Établissements privés : selon les statistiques du SRED, la représentation d'élèves originaires de milieux défavorisés en école privée avoisine les 1%. Quant aux seconds, leurs enfants fréquentent quasi-exclusivement des Établissements privés, ils tendent à effectuer peu de transitions, ou alors entre une école privée et une autre.

La deuxième catégorie d'interviewés consistait de directeurs d'Établissements du système privé. Notre choix s'est porté sur deux responsables d'Établissements relativement contrastés, mais aussi deux Établissements qui ont été fréquentés par certains enfants de parents que nous avions interviewés ultérieurement (voir Annexe 6).

Ces deux entretiens, plus directifs que les précédents ont été également réalisés sur la base de canevas préétabli. Le but de ces deux entretiens était de récolter des données, d'accéder à une même réalité, soit les choix ou motifs des transitions, cependant par une entrée différente et en s'adressant cette fois non pas à la perception des parents, mais à celle des directeurs d'Établissement privés eux-mêmes. L'intérêt de ce processus nous permet de croiser ces données et de les comparer avec les données parentales que nous avons recueillies lors des entretiens.

5.1.2. Le recueil des données

Nous avons choisi d'investiguer le terrain à l'aide d'une démarche de recueil des informations sous forme d'entretiens, entretiens qui ont été réalisés pendant les mois de janvier et février 2009. Les entretiens ont été réalisés soit au domicile de l'interviewé, soit en lieu neutre comme dans un café, selon la convenance des personnes.

5.1.3. Les entretiens

Cette partie de la recherche sera la plus conséquente.

Nous sommes entrées dans le sujet par une approche qualitative. Nous avons procédé par des entretiens semi-directifs, sur la base d'un canevas pré-élaboré (voir Annexe 4), dans lequel nous avons prévu un recueil de questions axés sur sept thématiques générales :

- le vécu scolaire parental
- le vécu scolaire de ou des enfants de l'interviewé et les raisons des transitions
- la vision de l'école
- la confiance ou la perte de confiance dans le système public/privé
- le bien-être ou la réussite
- la satisfaction et la réussite dans l'ancien et le nouveau système

Parmi les divers types d'entretien, nous avons privilégié l'entretien semi-dirigé. Comme son nom l'indique, ce type d'entretien laisse une certaine liberté à la personne interrogée tout en permettant à l'interviewer de garder le cap et d'intervenir par recadrages discrets au cas où l'interviewé s'éloignerait de notre problématique. Ce type d'entretien n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises. Généralement le chercheur dispose d'une série de questions-guides, relativement ouvertes, à propos desquelles il attend une réponse de l'interviewé. Cependant, il ne posera pas forcément toutes les questions dans l'ordre où il les a notées, ni sous la formulation prévue. Il « laissera venir » l'interviewé

autant que possible afin que celui-ci puisse s'exprimer ouvertement, avec les mots qu'il souhaite et dans l'ordre qui lui convient. L'interviewer posera les questions auxquelles l'interviewé ne répond pas spontanément (Quivy et Van Campenhoudt, 1995, p. 195)

A l'exception de deux cas où l'interview a été réalisée en anglais pour des raisons de commodités pour l'interlocuteur, la langue de référence a été le français.

La durée de chacun des entretiens a été d'environ une heure à une heure trente, ils ont tous été enregistrés. Nous avons dû, dans certains cas, recontacter l'interviewés afin de leur demander des précisions ou des explications supplémentaires à propos d'un de leur propos ou d'une partie de leur entretien. Ces compléments d'information n'ont par contre pas tous pu être enregistrés, vu que la plupart d'entre eux ont eu lieu sous forme d'entretien téléphoniques. Tous les entretiens enregistrés ont été retranscrits, condensés et synthétisés sous formes portraits, selon le modèle de Cléopâtre Montandon, 1994.

Une fois ces données recueillies, ce matériau a été analysé à partir du cadre conceptuel décrit précédemment.

5.1.4. Le respect de l'anonymat des interviewés et des écoles ou Établissements

Dans un souci d'éthique et afin de garantir l'anonymat ou la protection de la sphère privée des parents interviewés, ainsi que celui des écoles publiques et des Établissements privés cités dans notre recherche, nous avons pris la liberté de rebaptiser les familles, ainsi que les Établissements mentionnés au cours des entretiens.

Nous avons numéroté les familles de Un à Treize, selon l'ordre chronologique dans lequel nous avons réalisé nos entretiens. Les parents interviewés se reconnaîtront donc sous le nom de Mme Un, M. Neuf ou la famille Treize, etc.

Quant aux écoles publiques ou Établissements cités, nous avons adopté un système de codage analogique.

Dans les propos des parents, il a été évoqué 15 écoles publiques. Celles-ci ont été réparties en deux catégories distinctes : les écoles urbaines, situées dans les différents quartiers de la ville de Genève et les écoles périphériques, localisées dans les communes des alentours de Genève.

Les 8 écoles de ville porteront toutes des noms évoquant un milieu urbain, tels que l'école des Ruelles, des Carrefours, des Routes, des Murs, des Ronds-points, des Rues, des Avenues, et des Boulevards.

Les 7 écoles périphériques adopteront quant à elles des noms évoquant un milieu rural, tels que l'école des Rivages, des Marais, des Bois, des Prairies, des Champs, des Vergers et des Rivières.

Nous avons par contre maintenu tels quels les noms des quelques cycles d'orientation et collèges, qui ne sont que mentionnés à titre d'information par quelques rares parents.

Dans les propos des parents, il a été évoqué 21 Établissements privés, toutes catégories confondues. Parmi ces 21 Établissements, ont été cités 6 Établissements à programmes étrangers, 6 Établissements à programme genevois, 4 écoles religieuses, 2 Établissements à pédagogies alternatives ou nouvelles, 2 Établissements « professionnels » et 1 Établissement pour enfant à haut potentiel (voir catégories d'écoles privées, en pp. 17-18).

Pour une meilleure compréhension du lecteur nous avons tenté de conserver ces catégories lorsque nous avons procédé au changement de nom en vue de l'anonymisation, nous espérons donc que celui-ci pourra aisément reconnaître non pas l'Établissement lui-même, mais bien la catégorie auquel il appartient.

Toujours dans la même optique, nous utiliserons systématiquement le nom d'école pour les écoles publiques et le nom d'Établissement pour les écoles privées.

Les 6 écoles à programmes étrangers deviendront donc l'Établissement du Monde, d'Europe, d'Angleterre, de France, d'Allemagne et d'Ailleurs.

Les 6 écoles à programmes genevois seront transformées en Établissement de l'Ile, du Rhône, du Jet d'Eau, des Pierres du Niton, de la Rade et de l'Arve.

Les 4 écoles religieuses se métamorphoseront en Établissement Sainte-Suzanne, Sainte-Sylvie, Sainte-Rachel et Sainte-Thérèse.

Les 2 écoles à pédagogies alternatives ou nouvelles seront représentées par l'Établissement des 5 Sens et celui des Nuances.

Les 2 écoles « professionnelles » deviendront l'Établissement des Formations et celui des Trainings.

Et l'école pour les enfants à haut potentiel sera bien évidemment rebaptisée l'Établissement des Lumières.

5.1.5. L'analyse des données : une double condensation

Une fois les entretiens effectués, nous avons soudain réalisé que nous nous trouvions face à une quantité pléthorique de données brutes. Cependant celles-ci devraient être triées, organisées et élaborées avant que nous puissions en retirer une quelconque utilité.

Nous avons donc entamé le dépouillement des données et la première étape fut la douloureuse retranscription intégrale des 13 entretiens réalisés (voir Annexe 7). Occasionnellement, nous nous sommes permises de supprimer certains passages non pertinents ou sans rapport avec notre problématique. Nous avons ensuite établi un récapitulatif des transcriptions (Annexe 5).

Une fois cette tâche effectuée, nous avons procédé à une lecture sélective de nos retranscriptions, où nous nous sommes efforcées de distinguer les éléments en lien

avec nos questions de recherche, mais aussi de repérer des convergences ou des divergences inattendues entre les différents entretiens (Annexe 8).
Ensuite, nous avons procédé à une première condensation de chacun des 13 entretiens sous la forme de portraits synthétiques de chacune des 13 familles. Lors de cette étape, nous avons dégagé, par induction, les attentes parentales vis-à-vis de l'école et les raisons identifiables (critères de jugement) de chaque transition.

Les portraits que nous avons élaborés ont pour but de saisir l'essence du discours des parents et de le présenter au lecteur de manière synthétique et compréhensible.

Les portraits sont tous étés conçus selon un modèle pré-établi, composé de rubriques à cloisons plus ou moins étanches. On distinguera donc :

- le titre,
- la composition de la famille,
- la profession des parents
- les parcours scolaires parentaux,
- la transition, ou le vécu scolaire des enfants,
- la vision de l'éducation qu'ont les parents
- les forces et faiblesses des différentes offres éducatives
- et les attentes et critères de jugement des parents

Le titre résumera en une phrase l'impression générale laissée par l'analyse de l'entretien. Les parcours scolaires parentaux contiendront des éléments autobiographiques, ils se concentreront sur l'historique scolaire de chacun des parents, livrant des indications sur leur milieu, le type de scolarité, la durée, la présence d'échecs ou de réussites, les influences parentales, les appréciations, etc. La vision de l'éducation s'attachera aux représentations des parents, à leurs désirs et besoins en matière d'éducation et les forces et faiblesse des différentes offres éducatives se baseront sur la perception du vécu parental au travers de leur enfant. Quant aux attentes et critères de jugement des parents, ils seront exposés de manière télégraphiques et par ordre d'importance, ils précisent ce que les parents estiment nécessaire à une éducation de qualité.

Ces portraits seront entrecoupés de citations extraites des transcriptions d'entretiens, venant appuyer nos propos. Ces citations tentent de rester aussi fidèle que possible au discours oral de l'interviewé, néanmoins nous avons pris la liberté de ne pas toujours inscrire la totalité de l'intervention et de sélectionner parmi celle-ci les éléments qui nous paraissent pertinents.

Suite à ce travail, nous avons élaboré un tableau récapitulant les huit raisons principales ayant émergé de la première analyse. Ces raisons figurant en abscisse, les 13 familles en ordonnée, nous avons pu condenser une seconde fois les données en établissant une représentation en deux dimensions des résultats obtenus. Etudier chaque colonne permet à la fois de généraliser certains constats, d'en nuancer d'autres et d'établir finalement quelles raisons (quels critères de jugement) orientent ou non les choix des parents.

VI

PREMIERE ANALYSE :

RENCONTRES AVEC 13 PARENTS

6.1. Le portrait des 13 familles

Comme nous l'indiquions dans le chapitre précédent, nous abordons l'analyse par le portrait des 13 familles, afin de créer chez le lecteur une image la plus représentative possible de chaque famille. Dans cette première phase de condensation, nous nous concentrons sur le parcours scolaire des enfants et des transitions qu'ils ont effectués.

La famille Un : A la recherche de l'école de la tolérance

Composition

La famille Un est composée de trois personnes : les deux parents et leur fille de 18 ans, qui a suivi toute sa scolarité dans l'Établissement du Monde, en section anglophone. La famille un habite un petit chalet situé dans une commune de la périphérie genevoise.

Professions

Le père est fribourgeois d'origine, né à Genève. C'est un artisan, sculpteur sur pierre de profession. La mère est libano-palestinienne, établie à Genève depuis l'adolescence. Elle est enseignante dans le système public, en division élémentaire.

Parcours scolaires parentaux

Mme Un provient d'un milieu international, elle est née en Egypte, où elle a passé ses sept premières années. Elle est d'abord scolarisée dans une école privée américaine. Puis, la famille doit brusquement quitter l'Egypte suite à des troubles politiques. La famille Un se retrouve alors à Genève où le père a trouvé un emploi dans une multinationale américaine. Durant quelques années la famille voyage et déménage abondamment, au gré des assignations du père : ils quittent la Suisse pour la Belgique francophone, reviennent brièvement ici, repartent aux Etats-Unis, pour finalement s'établir définitivement à Genève. L'éducation des enfants oscille entre système public et privé, et est donné soit en français, soit en anglais, selon les pays de résidence. Les parents de Mme Un décident alors de mettre leurs deux filles en privé, suite à un problème de non-reconnaissance de diplôme dans le système public rencontré par la sœur de Mme Un. Mme Un passe le baccalauréat international à dans

l'Établissement du Monde, Établissement dont elle gardera un excellent souvenir. Puis elle obtient une licence en Lettres (histoire de l'art, Egyptologie et archéologie) à l'Université de Genève. Elle débute sa carrière professionnelle dans l'enseignement secondaire, elle travaille ensuite dans l'humanitaire, puis opte pour le milieu artistique, avant de se consacrer finalement à l'éducation.

Transition ou absence de transition

Ce portrait est atypique dans le sens où il n'y pas eu de transition dans le parcours scolaire de l'enfant, qui a vécu toute sa scolarité dans l'enseignement privé. Cependant, nous estimons que le témoignage de Mme Un s'insère néanmoins dans notre recherche car elle est enseignante en primaire dans l'enseignement public. Mme Un a donc une bonne connaissance des deux entités éducatives.

La préférence de l'enseignement privé, par rapport à l'enseignement public, a été motivée par la recherche d'un Établissement offrant un enseignement bilingue français-anglais, mais aussi un contexte international, où les échanges pluriculturels et plurilingues sont valorisés. **1-2** : « *Et, c'était donc vraiment un choix par rapport au bilinguisme d'abord, (…) on s'est dit que c'était quand même une chance de pouvoir lui offrir le bilinguisme et qu'elle soit immergée dans cette ambiance* ». **1-8** « *ce brassage culturel et ethnique n'est que bénéfique, qu'un plus finalement dans la situation scolaire* ».

Le parcours et le vécu de Mme Un ont fortement influencé sur le choix de la scolarisation de sa fille, non seulement Mme Un gardait un excellent souvenir du temps qu'elle a elle-même passé au sein de l'Établissement où est actuellement scolarisé sa fille, mais elle tenait également à lui offrir la stabilité scolaire donc elle a manqué durant sa jeunesse. **1-12** : « *Elle a plus suivi ma filière que la filière du papa* » et **1-16** : « *j'ai voulu lui donner une continuité dans sa scolarité, en pensant lui donner plus de sécurité* » (…) « *elle a eu la stabilité scolaire que je n'ai pas eue moi* ».

Mme avoue détenir le rôle décisionnel quant aux choix éducatifs de la famille. **1-12** : « *Mais, je dois reconnaître que c'est moi qui ai pris le poste de responsable de l'éducation, c'est moi qui faisais les devoirs, qui aidais, qui montrais, qui parlais*

avec, pour une bonne raison, il ne parle pas du tout anglais ». M. Un, soutient cependant les décisions de son épouse, même s'il a quelques regrets à ce propos et reconnaît que les choix éducatifs l'ont éloigné de sa fille. **1-12** : « *Mais aujourd'hui, rétrospectivement, il trouve qu'il a été un peu largué, qu'il a été mis de côté parce que non anglophone. Je crois qu'il n'avait pas prévu cela. Il n'a pas pu suivre la scolarité de sa fille et ça l'a un peu miné quand même* » (…) « *Sa fille lui échappe un peu et quelque part, sa fille l'a doublé…ce qui est terrible aussi* ».

Vision de l'éducation

Mme Un, qui est trilingue, tenait particulièrement à transmettre à son enfant une éducation bilingue français-anglais. Le bilinguisme est selon elle, un atout non négligeable à l'époque actuelle. **1-20** : « *Maîtriser plusieurs langues est pour moi comme posséder un trousseau de clefs, un trousseau de clefs qui ouvre bien des portes et des opportunités dans le monde* ».

La dimension sociale semble très importante pour Mme Un, qui prône la tolérance et l'ouverture d'esprit. Elle adopte toutefois une position ambiguë sur ce point : d'un côté, elle apprécie la diversité culturelle du contexte international, mais de l'autre côté, Mme Un critique le manque de diversité socio-économique, ainsi que les divisions et ségrégations liées à l'origine sociale présentes dans les écoles privées, majoritairement fréquentées par l'élite. **1-2**« *Le fait de ne pas la voir côtoyer M. Tout-le-monde nous dérangeait* » (…) « *…il n'y a pas de gens pauvres et démunis, ça c'est sûr. Et c'est ça qui nous dérange encore maintenant, de nous dire que notre fille n'a côtoyé que des gens aisés, sinon très aisés* ». **1-10** : « *Oui, je pourrais citer deux ou trois exemples de ça, des moments où elle a eu honte de nous comme quand son père l'amène en voiture parce qu'elle est en retard, bon il faut préciser que comme il est sculpteur sur pierre, il a une camionnette et un bleu de travail, enfin bref, elle lui demande de s'arrêter 500 mètres avant l'entrée, pour qu'on ne la voit pas avec lui* ».
Sa fille semble partager l'avis de Mme Un et dit avoir souffert de ségrégations. **1-10** : « *elle me dira qu'elle n'a qu'une envie, c'est de partir de cette école. Que le milieu de classe privilégié, de tranche sociale aisée lui pèse* » et « *elle en a souffert, surtout en tant qu'enfant ne venant pas d'une classe sociale privilégiée* »,

Mme Un trouve néanmoins un avantage à la fréquentation d'un tel milieu social et émet l'hypothèse que cette sélection sociale élitiste prévient peut-être les « mauvaises fréquentations » et « les écueils » de l'adolescence plus fréquents, selon elle, dans le système public, notamment au niveau du secondaire I (cycle d'orientation).

La famille Un privilégie le bien-être et l'épanouissement de sa fille, et ne lui impose pas de restrictions de choix quant à son futur métier, qui sera sans doute dans le domaine artistique. Madame Un tenait cependant à ce qu'elle acquiert une bonne maîtrise des langues, avec notamment le bilinguisme, et c'est principalement pour cette raison que la famille Un a privilégié une éducation dans le système privé. Toutefois, la famille Un a bénéficié du support financier des parents de Mme Un, sans lequel ce choix n'aurait pas été possible. **1-2** : « *ça a été un don que mon père et ma mère voulaient faire pour l'éduction de ma fille* ».

Forces et faiblesses des différentes offres éducatives

L'école que recherche Madame Un est une école créative, ouverte sur le monde, qui valorise la diversité culturelle, son acceptation et la tolérance. Elle reproche à l'école publique sa fermeture, son manque de communication avec l'extérieur, même si elle admet que peu à peu des efforts sont entrepris pour aller dans ce sens. Elle trouve dommage que la diversité culturelle n'y soit pas assez valorisée. **1-8** : (Madame Un parlant de la diversité culturelle) « *cela n'est pas vraiment considéré comme une richesse, mais plutôt en terme de déficit avec lequel on doit essayer de composer* ».

Au niveau des contenus disciplinaires de l'école publique, Mme Un regrette la préférence de l'Allemand par rapport à l'Anglais, qui devrait absolument être enseigné dès le plus jeune âge, à la place de la langue de Goethe. Cette décision politique est, selon elle, une bonne illustration du manque d'ouverture envers le monde. Au niveau secondaire, elle trouve le curriculum du collège trop chargé et ne conçoit pas que l'on impose inutilement aux étudiants des matières peu en rapport avec leur orientations, comme par exemple que l'on insiste avec la chimie, la physique et les maths pour quelqu'un qui se destine à une carrière littéraire. Elle admet cependant que l'éducation genevoise est de bonne qualité.

Madame Un considère le soutien familial comme un facteur essentiel de réussite scolaire, que ce soit dans le privé ou le public, elle pense que les parents dont les enfants sont scolarisés dans le système privé ont, dans l'ensemble, plus tendances à être des parents concernés, même si ce n'est toujours le cas.

Les attentes et critères de jugement des parents

Bien que dans ce cas, il n'y ait pas eu de transition, nous avons fait le choix de considérer cette situation comme une transition du public au privé, choix motivé par le fait que la Mme Un soit enseignante dans le public et qu'elle ait, à ce titre, opté directement pour le privé en toute connaissance de cause.

Les critères de jugement qui ont déterminé ce choix sont :

- **un enseignement bilingue français-anglais**

  Madame Un, elle-même trilingue, ne pouvait concevoir une éducation de qualité sans la maîtrise parfaite de deux langues (le français et l'anglais), clés d'accès absolument nécessaires dans le monde actuel, mais également au sein de sa famille divisée géographiquement et linguistiquement entre le monde francophone et anglophone.

- **une valorisation des diversités culturelles**

  En raison de son mélange, l'interculturalisme est une valeur fondamentale de la famille Un, qui croit fermement au partage des différentes cultures et à la tolérance.

- **spécialisation des programmes**

  Mme Un considère inutile de donner une base trop générale, qui surcharge les programmes au niveau du secondaire avec disciplines qui ne serviront sans doute jamais à l'avenir (allemand ou disciplines scientifiques dans son cas). A cela, elle préfère donc une plus grande spécialisation et une concentration sur les matières sélectionnées, offertes dans l'Établissement privé que sa fille fréquente.

- **plus de participation des parents**

  Toujours dans une perspective d'échange et de découverte de l'Autre, la participation des parents, avec leur richesse culturelle favorise l'ouverture.

- **un environnement socioculturel favorisé en prévention du passage difficile en secondaire I**

Les parents Un regrettent que leur fille ne fréquente que des enfants appartenant à des milieux favorisés, ou très favorisés, milieux dont leur fille ne fait pas partie, cependant ils pensent que ces fréquentations ont aidé leur enfant à traverser l'adolescence relativement indemne.

- **l'influence de son propre vécu et le rattachement au connu**

Dans ce cas de figure, l'influence du vécu scolaire maternel est indéniable : la mère a elle-même fréquenté l'Établissement privé où sa fille a effectué toute sa scolarité, Établissement qu'elle a d'ailleurs énormément apprécié en tant qu'élève.

La famille Deux : Du préjugé scolaire à l'intégration, une découverte progressive

Composition

La famille Deux est composée de six membres, les parents et quatre enfants. Elle habite en Suisse depuis une douzaine d'années, et depuis deux ans dans un village de la périphérie genevoise (type d'habitation non précisé). La famille Deux vivait précédemment en ville, dans un quartier de classe moyenne. M. et Mme Deux ont trois garçons scolarisés de 10, 6 et 4 ans et une fille de bientôt deux ans, non scolarisée.

Professions

Le père est français, d'origine libanaise, il est arrivé en France voisine en fin d'adolescence. Il est aujourd'hui directeur de sa propre société, une société de courtage. La mère est française et mère au foyer.

Parcours scolaires parentaux

Mme Deux est française, originaire d'une petite ville bourguignonne, elle se consacre à l'éducation de ses quatre enfants. Mme Deux a effectué toute sa scolarité en France, dans le système public en primaire, puis au niveau du collège elle a passé une année en tant qu'interne dans un Établissement privé religieux. Elle conserve un mauvais souvenir de cette année d'internat et a mal vécu le changement d'Établissement. Elle retourne ensuite dans le public, mais comme elle était en avance il est alors décidé du redoublement de sa 4ème année. Mme Deux vit très mal ce redoublement, perd toute motivation et cesse alors de travailler, ce qui la conduit à redoubler aussi sa 3ème. Ses

parents la renvoient à nouveau une année dans le privé afin de « *lui resserrer la vis* », selon son expression, puis finalement elle retourne dans le public de la seconde jusqu'au bac (bac A1). Une fois le bac en poche, elle entreprend des études à l'école hôtelière de Gryon, en Suisse, sous l'influence de son mari, qu'elle rencontre très tôt.

M. Deux est né en Egypte, puis a été au Liban où il effectue toute sa scolarité, oscillant entre public et privé. Sa famille quitte le Liban lorsque la guerre éclate et s'installe alors à Ferney-Voltaire, en France voisine. M. Deux aurait dû y passer le bac dans le public, mais n'a pas estimé nécessaire de s'y présenter. M. Deux suit un parcours assez hétéroclite composé de diverses formations et stages avant d'être engagé dans une société de courtage dont il deviendra directeur et finira par reprendre.

Transitions ou absence de transitions

L'aîné des enfants de la famille Deux, a commencé sa scolarité à 3 ans : il a passé une année dans l'Établissement des 5 Sens, sa mère le sentant prêt pour débuter l'expérience scolaire, puis une année en 1E à l'école des Ruelles, avant de rejoindre l'Établissement de France. Le second a également passé une année dans le système public, mais à l'école des Carrefours avant d'intégrer l'Établissement de France. Le troisième enfant est actuellement en 1E à l'école publique du village où ils habitent maintenant (école des Marais). Il devrait normalement aussi intégrer le même Établissement l'année prochaine, car cet Établissement ne prend les enfants qu'à partir de 5 ans.

Cependant, comme M. et Mme Deux apprécient cette dernière école villageoise, ils s'interrogent et envisagent la possibilité de poursuivre l'éducation du troisième et de la petite quatrième dans le système public, ce qui leur permettrait d'économiser sur les frais d'écolage. **2-8** : « *Ce qui pourrait me motiver à ne pas l'envoyer, c'est le prix…. enfin, je veux dire de ne pas payer l'écolage, parce que l'écolage, ça coûte…si vous voulez économiser…mais, est-ce que ça vaut la peine d'économiser là-dessus, est-ce que ça vaut la peine de payer ? On ne sait pas* ».

L'aîné termine cette année le cycle primaire, il était initialement prévu qu'il poursuive le cours de ses études dans un collège de France voisine, mais en apprenant que son fils était destiné au cycle de la Florence, et que celui- ci jouit d'une excellente

réputation, la famille Deux a finalement décidé qu'il irait au cycle d'orientation et poursuivrait un cursus suisse.

Vision de l'éducation

Mme Deux fait preuve d'une connaissance limitée du système éducatif suisse, par contre, elle accorde beaucoup d'attention aux réputations des divers Établissements. **2-26** : « *on était en Suisse depuis quelques années, mais voilà, moi les écoles… je ne connaissais pas, c'était mon 1er enfant. On nous disait beaucoup de mal sur la primaire suisse, enfin beaucoup de mal, il ne faut pas exagérer, mais c'était des propos un peu dénigrants, enfin pas très bon* ». Elle tient compte et est influencée par les conseils sur l'éducation émis par son entourage (voisines, amies, etc.) **2-26** : « *une voisine qui avait un enfant du même âge que moi, qui était dans la même école que P.(son fils) d'ailleurs, la communale suisse, m'a dit : mais, moi j'envoie mon fils à l'Établissement de France, c'est super l'Établissement de France et patati, patata…donc, de fil en aiguille, c'est comme ça que j'ai été aiguillée sur l'Établissement de France*», puis à propos du choix d' orientation de son aîné **2-42** : « *Pour moi le cycle, c'était banni ! Parce que le cycle a déjà mauvaise réputation* » (…) « *j'ai posé la question de savoir quel cycle était pour nous et là elle m'a dit « La Florence ». Bon, après j'en parle à plusieurs amies et c'est unanime : la Florence c'est LE seul, ou un des seuls cycles qui est valable. Donc, ça a fait clic dans ma tête et je me suis dit pourquoi je vais l'envoyer en France ? Donc là, il ira à la Florence. Donc, du coup, ça a changé dans ma tête, maintenant il va en Suisse et il va passer la matu* ».

Etant donné son manque d'information, elle tente de se rattacher au connu, ou à son vécu, c'est-à-dire au système français, qui selon elle, jouit d'une bonne réputation. **2-26** : « *C'était … pour me retrouver moi dans quelque chose que je connaissais* ».
On sent par ailleurs Mme deux très attachée à son identité française et elle reconnaît que celle-ci influence son mode de pensée. **2-28** : « *maintenant j'aurais été suisse, je ne sais pas…j'aurais peut-être pensé différemment* ».

M. Deux, paraît opposé à l'enseignement privé, qui impose aux enfants une certaine pression de réussite. Il est en faveur au système public, sauf si celui-ci s'avère être

vraiment inefficace. Il semble donc que ce soit plutôt Mme Deux qui décide des choix éducatif familiaux, en consultation avec son mari cependant.

Mme Deux est également contre le système privé. Paradoxalement, elle ne considère pas vraiment l'Établissement de France comme une école privée. **2-40** : « *C'est en fait, dans son concept, une école publique. C'est comme si je les envoyais à l'école publique, mais comme ce n'est pas le programme suisse, elle devient privée et ils doivent payer la location des murs, de la cantine, etc. C'est le vrai système public, mais public français* ».

La question du choix de l'éducation est une notion relativement nouvelle pour Mme Deux. Mme Deux considère la variété de l'offre scolaire genevoise comme une complication : à cause de cela les parents se tracassent au sujet de l'enseignement qu'ils désirent pour leurs enfants et s'inquiètent de savoir ou non s'ils ont fait le bon choix. **2-36** : « *C'est une chance quelque part, c'est une chance tout en étant aussi un piège !?* » et **2-28** : « *C'est un problème à Genève parce qu'on a le choix, finalement ! Voyez, c'est bête de dire cela, parce que c'est toujours plus facile d'avoir le choix, que de ne pas l'avoir, mais finalement ce choix nous met la pression : qu'est-ce qui sera le mieux pour nos enfants ? Et là, tout d'un coup on cherche à faire les intelligents et à se dire qu'est-ce qui va être bien, qu'est-ce qui ne va pas être bien ?* ».

Selon elle, en France, si cette question existe, mais elle ne concerne toutefois que les grandes villes, le choix étant quasi-inexistant en province, comme dans la région d'où elle est originaire, où il n'y a pas pléthore d'Établissements éducatifs.

Le choix initial de la scolarisation des enfants de la famille Deux a été déterminé par des a priori défavorables sur l'école locale entendus lors de leur venue en Suisse et par les conseils d'une voisine ayant un enfant du même âge. Elle reconnaît toutefois que ces préjugés négatifs n'étaient pas vraiment fondés. (**2-8**) : « *Ça fait deux ans qu'on est sur V., on a découvert petit à petit, on se rend compte qu'ici c'est super, on se rend compte que l'école est super aussi. Maintenant, je dois avouer que cet a priori qu'on avait sur l'école suisse, enfin le primaire suisse que j'avais, s'est estompé un peu avec le temps* ».

Forces et faiblesses des différentes offres éducatives

Mme Deux se rattache également beaucoup à son vécu et recherche pour ses enfants quelque chose de proche de ce qu'elle a personnellement connu dans son enfance. Elle se sent déstabilisée par les Établissements de grande taille, auxquels elle préfère les petites structures. En cela, l'école villageoise des Marais semble convenir à ses attentes, mais elle admet n'être qu'en phase de découverte en ce moment.

Mme Un ne distingue pas vraiment de différences entre les trois écoles publiques que ses enfants ont fréquentées, seule la fréquentation des élèves semble varier selon le quartier. **2-12** : « *il y avait une grosse communauté portugaise étrangère, qui ne me gène absolument pas du reste, mais ici on sent que c'est beaucoup plus villageois, … plus… suisse, euh…enfin voilà. La différence elle se situe là, mais dans le niveau, je n'ai pas senti de différence* ». Ses enfants n'y ont toutefois passé qu'une année, en 1E.

Le cadre et l'ambiance de l'école sont également des éléments importants pour Mme Deux : elle apprécie la sécurité d'un Établissement de taille réduite, où tout se monde se connaît.

La proximité paraît être également un élément essentiel pour la famille Deux. Lorsqu'ils habitaient en ville, la proximité de l'Établissement de France était idéale, mais depuis leur déménagement, l'Établissement est devenu plus éloigné, moins pratique.

Cet éloignement, maintenant devenu un inconvénient, ne favorise pas la socialisation des enfants. Sur ce point Mme Deux donne maintenant l'avantage à l'école publique, qui permet une socialisation extrascolaire, et contribue à la stabilité aux enfants, ce qui n'est pas le cas de l'école privée fréquentée par des enfants provenant de tous les quartiers de la ville. **2-46** : « *A. (le troisième fils) qui est là, sort souvent au parc et retrouve des enfants qui sont dans sa classe* (…) *ça pèse dans la balance, cette stabilité, cette tranquillité, ses petits amis qui sont là, c'est tout des avantages* ». Et c'est d'ailleurs une des motivations pour laisser les deux petits derniers dans le système public, ainsi que l'aspect financier, qui devient important avec une famille de quatre enfants, mais Mme Deux admet que ces interrogations sont relativement récentes.

Au cours de l'entretien, Mme Deux ne mentionne en aucun moment les contenus disciplinaires ou les curriculums scolaires des différents systèmes, elle ne semble pas concernée par les programmes en vigueur. Peut-on attribuer cette absence à sa méconnaissance ou son ignorance, ou est-ce du à une grande confiance en l'institution scolaire ?

La seule critique qu'elle émet concernant l'enseignement public suisse concerne la taille de l'école, qu'elle trouve trop grande, et le cadre scolaire, qui ne lui inspire pas confiance. **2-26** : « *Pour des bouts qui arrivent à 4 ans, qui ne sont pas tenus à quatre heures et qui peuvent partir dans la nature…donc, vous voyez, ça c'étaient des a priori un peu négatifs. Avec des grands, ceux qui ont 9-10 ans et qui sont toujours là, mélangés dans la même cour…enfin bref, donc tout ça, ce n'était pas trop rassurant …*».

Forts de leur expérience personnelle, M. et Mme Deux semblent privilégier le bien-être de leurs enfants avant toute chose et ne cherchent pas à leur imposer des pressions inutiles. Cependant, les enfants Deux n'éprouvent pas de difficultés scolaires et leur scolarité se déroule paisiblement.

Les attentes et critères de jugement des parents

Du public au privé

Les critères de jugement qui ont déterminé ce choix sont :

- **âge d'entrée scolaire plus bas (3 ans au lieu de 4)**

  Mme Deux sentait que se fils aîné avait besoin de plus de stimulation que celle qu'elle pouvait lui fournir dans le cadre familial, elle a donc cherché un Établissement qui accepte les enfants dès l'âge de 3 ans et qui soit également proche de son domicile.

- **la réputation et la représentation négative du système scolaire suisse, car méconnues et dénigrées par les amis (aussi français d'origine)**

  Mme Deux attache beaucoup d'importance aux réputations attribuées aux différentes écoles et Établissements.

- **le besoin de se rattacher à quelque chose de connu (la scolarité française)**

Le vécu de Mme Deux a beaucoup influencé et l'inquiétude qu'elle éprouve face au système éducatif suisse, totalement inconnu, la pousse à essayer de retrouver quelque chose de familier, notamment le système éducatif français, qu'elle estime de bonne réputation et de bonne qualité.

- **la proximité**

Le côté pratique revêt une grande importance aux yeux de Mme Deux, qui apprécie d'être proche de l'école ou l'Établissement scolaire de ses enfants.

Du privé au public

Bien que la décision de maintenir les deux derniers enfants à l'école publique des Marais ne soit pas encore prise, les parents Deux considèrent sérieusement cette option en fonction de :

- **la proximité**

La famille Deux ayant quitté le centre ville pour s'établir dans un village de la campagne genevoise, qu'ils apprécient. L'Établissement privé a désormais le net désavantage d'être éloigné du domicile.

- **l'intégration**

L'intégration dans ce milieu villageois, où la famille Deux se sent bien, est un critère qui a pris de l'importance. La famille Deux qui s'intègre progressivement dans la vie genevoise reconnaît que peu à peu les préjugés négatifs qu'elle avait à l'encontre du système éducatif genevois s'effacent.

- **le tissu social**

En rapport avec le critère précédent, Mme Deux trouve important que l'enfant ait l'occasion de développer son propre réseau social, composé de copains du village.

La famille Trois : Des intelligences peu ordinaires à l'école ordinaire

Composition

La famille Trois est composée de quatre membres, elle habite une maison de la campagne genevoise. M. et Mme Trois ont deux filles, de 10 et 14 ans. La cadette est scolarisée dans le système public et l'aînée dans le privé, dans l'Établissement d'Allemagne.

Professions

Nous ne disposons que peu d'informations à propos du père, il est cependant genevois et ergothérapeute de profession. La mère est suisse et mère au foyer ou « *bénévole à la maison* » comme elle préfère se définir, elle est genevoise et a toujours vécu dans le canton.

Parcours scolaires parentaux

Mme Trois a effectué toute sa scolarité dans le canton de Genève. Après un primaire sans problèmes, elle poursuit au cycle d'orientation, en section latine. Elle double sa 9ème année, et ne vit pas très bien cet échec, qu'elle attribue aux mathématiques et à un certain manque de travail, mais auquel elle ne s'attendait pas. Ce redoublement modifie également son parcours : à cause de quelques dixièmes manquants, elle ne peut accéder à la filière désirée (la latine du collège) et fait au lieu une maturité artistique, changement qu'elle ne regrette aucunement. Mme Trois redouble également la 3ème du collège, toujours à cause des mathématiques, qu'elle avoue détester. Une fois la maturité obtenue, elle entreprend des études universitaires en droit, mais abandonne après trois semestres, n'ayant pas de résultats suffisants. Mme Trois fait alors une formation accélérée d'assistante de direction à l'Établissement des Formations. Elle travaille dans différents domaines, puis cesse toute activité professionnelle à la naissance de sa première fille.

Là encore, nous n'avons pas réussi à obtenir beaucoup de détails sur M. Trois. Mme Trois ne connaît pas bien son parcours scolaire, elle sait cependant qu'il l'a effectué sur sol genevois et que celui-ci a été assez chaotique. M. Trois a été dans le système public tout au long de sa scolarité obligatoire, puis apparemment dans le privé, bien que son épouse ne sache pas exactement dans quels Établissements. La carrière scolaire de M. Trois a été affectée par le décès de son père, mais aussi par sa rencontre avec l'autre sexe, en tout cas selon les dires de sa mère. Après une demi-maturité fédérale, il a finalement obtenu un diplôme de l'ECG. M. Trois est maintenant ergothérapeute.

Transition

Les deux filles de la famille Trois sont toutes les deux des enfants à haut potentiel. Toutefois, avant que leur surdouance soit découverte et reconnue, les deux enfants

Trois ont connu d'importants problèmes de socialisation à l'école : elles ont été victimes d'exclusion, de jalousies, de moqueries et de persécutions de la part de leurs camarades respectivement dans le primaire et au cycle. **3-1** : « *cette particularité nous a fait comprendre que c'était pour cela qu'elle avait des problèmes avec les autres en fait. Inconsciemment, ils savaient qu'elle était un peu différente, mais ils l'ont exclue ou ils (ses pairs) l'ennuyaient* (…) *donc, elle a commencé à déprimer, à prendre du poids, parce qu'ils l'ennuyaient vraiment* ».

Ces graves problèmes sociaux, qui les ont toutes deux poussées à la dépression, et qui ont même conduit l'une d'elle à penser au suicide, ont été à la base de leur passage dans le système privé. La période précédant le diagnostic de haut potentiel a été douloureuse autant pour les parents que pour les filles de la famille Trois. Les parents se sentaient désemparés et impuissants face au mal-être et à la souffrance de leurs enfants. Quant aux enfants, elles ont subi toute une batterie de tests médicaux et psychologiques afin que l'on découvre l'origine des problèmes.

La psychologue qui suivait la cadette a été la première à suspecter la possibilité d'un haut potentiel, malgré les notes plus que moyennes ramenées à la maison. Une fois le haut potentiel de la cadette confirmé, l'aînée a alors également demandé à effectuer les mêmes tests, qui ont aussi révélé une surdouance. C'est également sur son conseil que les parents Trois ont décidé de retirer leurs filles du public. Il est toutefois important de souligner que les parents Trois n'avaient auparavant jamais envisagé, ni même souhaité, de mettre leurs enfants dans le privé avant la découverte du haut potentiel de leurs filles.

Cependant, si l'Établissement privé choisi semble convenir à l'aînée, la cadette n'a pas bien toléré le rythme, la surcharge de travail et la quantité de devoirs quotidiennement imposés dans cette nouvelle école. **3-4** : « *Et donc, on pensait qu'en ayant fini à 5h le soir, elle aurait fini ses devoirs…ce qui n'était pas le cas : donc elle avait une heure à une heure et demie de travail presque tous les soirs, ce qui est beaucoup pour une enfant de 10 ans* ». Elle s'est mise à péricliter et après de deux mois, M. et Mme Trois décident de la retirer à nouveau pour la remettre dans le dans le système public, mais cette fois dans une autre école, également proche de leur domicile, solution qui semble convenir jusqu'à présent. Cette seconde transition s'est

effectuée en cours d'année de 5P. **3-4** : « *en fait ce système lui convient beaucoup mieux au niveau scolaire. Alors, bon, le problème des camarades…ça a l'air d'aller pour l'instant, mais ça fait pas très longtemps qu'elle y est : elle y est depuis le 31 octobre* ».

Vision de l'école

Le côté pratique joue un rôle important pour la famille Trois qui privilégie la proximité. L'aspect financier a également été déterminant lors du retrait des enfants de l'école publique.

M. et Mme Trois ont d'abord pensé inscrire leurs filles à l'Établissement des Lumières, un Établissement crée depuis peu pour les enfants à hauts potentiels, avec des classes de niveau à effectif réduit (4 ou 5 enfants par classe). Cependant le coût de cet Établissement est rédhibitoire pour la famille Trois, qui se décide alors pour l'Établissement d'Allemagne, également proche de chez eux, mais financièrement accessible. Cet Établissement, très attentif à l'épanouissement de l'enfant, fait bonne impression aux parents Trois lors de leur première visite. **3-8** : « *Cette école privée… parce qu'en fait elle nous a paru fort sympathique quand on est allé la visiter* (…) *Ils ont un côté un peu artiste. On a eu un très bon contact avec la directrice, en fait, ils font beaucoup passer le côté épanouissement de l'enfant…euh, ils sont très attentifs à ça, en fait, mais aussi évidemment la réussite scolaire. Et aussi au niveau financier, parce qu'il faut quand même en parler, c'était pas dans les plus chers et c'était, par contre, dans les plus près de chez moi, donc voilà…* ».

L'Établissement d'Allemagne suit le cursus français, mais bénéficie d'un accord avec le DIP qui permet à leurs élèves de repasser directement au collège public sans examens à la fin du cycle. Ce facteur a également déterminé le choix des parents qui envisagent ultérieurement un retour dans le système public au niveau du secondaire II.

Néanmoins, les programmes chargés et les méthodes d'enseignement de cette école, qui comportent beaucoup de répétition et de drill ne convenaient pas à leur cadette, que ces répétitions ennuient et la poussent au « décrochage».

Etant donné le vécu de leurs deux filles, les parents Trois privilégient avant tout leur bien-être. Quant à la réussite scolaire, elle semble fortement liée à leur épanouissement. Le facteur social reste l'élément déterminant dans ce cas de figure

Forces et faiblesses des différentes offres éducatives

La famille Trois est relativement satisfaite du système public, elle reproche cependant que rien ne soit prévu pour les enfants à haut potentiel dans le système public et que les seules solutions officiellement proposées soient « des approfondissements » ou sauter une année. **3-14** : « *c'est un peu le drame de ces enfants : il n'a y a pas vraiment de structure prévue pour eux, pour cela. Au niveau enseignement, il n'y a rien pour eux* ».

Constatant la fréquence de la problématique (selon les médecins, il existerait en moyenne un enfant à haut potentiel par classe), les parents Trois se sont associés à d'autres parents d'enfants à hauts potentiels pour faire une requête au Grand conseil de Genève, demandant la création de quelques classes spécialisées pour surdoués. Leur propositions ont été accueillies avec dédain et leur action est demeurée sans suite à ce jour.

Mme Trois critique également l'attitude des enseignants qui reçoivent avec incrédulité, voire avec mépris l'annonce de la présence d'un haut potentiel, surtout lorsque leurs notes ne sont pas excellentes, ce qui est en définitive souvent le cas. **3-30** : « *quand on fait les tests, c'est mal perçu : on leur fait faire des tests pour voir s'ils peuvent sauter une année, mais ce n'est pas pour montrer qu'ils sont plus intelligents…en fait, tout ce qu'on veut c'est qu'ils soient bien, et parfois on est un peu gênés face aux enseignants qui ne voient pas toujours cela d'un bon œil et qui nous croient pas forcément* » et **3-14** : « *Et puis, il y a la tendance des enseignants à avoir des a priori et à penser : s'il est vraiment surdoué, il s'en sortira toujours, or ce n'est souvent pas le cas, et ils sont en fait fréquemment en échec* ». En effet, ces enfants souvent incompris connaissent fréquemment l'échec et les problèmes sociaux, ce qui rend le diagnostic peu aisé. Les garçons, qui ont tendance à déranger lorsqu'ils s'ennuient, sont plus rapidement détectés que les filles, qui généralement plus discrètes, ont tendance à se morfondre ou à devenir dépressives. Mais la surdouance des garçons est souvent confondue avec des troubles du comportement.

Avant que les psychologues ne détectent la surdouance de leurs enfants, les parents Trois avouent s'être sentis confus, démunis et très solitaires. Ils ne savaient à quoi attribuer les souffrances de leurs filles et s'inquiétaient de leur situation scolaire. En effet, selon Mme Trois, la réussite des enfants à haut potentiel dépend également de la considération de l'enseignant qui saura ou non mobiliser les capacités de ces enfants particuliers. **3-14** : « *En gros, ils ont de la chance s'ils ont un enseignant qui sait les utiliser et les stimuler, mais autrement tant pis pour eux* ».

Mme Trois s'étonne également des grandes différences de capacités qu'elle a pu observer parmi les enseignants du système public, ces disparités de compétences produisent une impression d'aléatoire liée à l'enseignement. **3-30** : « *Ça dépend aussi beaucoup de l'enseignant : certains sont excellents, et d'autres beaucoup moins.… . L. a été très bien préparée pour le cycle, elle avait en 6P une enseignante originale, qui les sortait beaucoup, ils ont fait plein de choses, ils ont été à l'opéra, etc. Mais rien n'était gratuit dans ces sorties, c'était toujours prétexte à un travail, l'opéra à donné lieu à toute une préparation en allemand, ils ont aussi travaillé sur le projet Climatic, en environnement, ils ont fait un échange, etc. L'enseignante était très active et ça motivait aussi beaucoup les élèves. Mais, pour C. c'était inversé : en 3P, elle avait une enseignante qui n'arrivait pas à les tenir, bon c'est vrai que c'était une volée difficile, mais bon, elle n'arrivait rien à faire. Et puis, je pouvais comparer avec l'aînée, je voyais bien que le programme n'était pas suivi et c'était un problème. Pour compenser cela, elle gonflait les moyennes et les parents ne comprenaient pas quand je leur disais que ça n'allait pas. Et effectivement, l'année d'après, ça a été une remise à niveau difficile pour certains, heureusement, l'enseignante d'après a pris sur elle et leur a fait rattraper le retard. Alors bon, qu'il y ait des différences, d'accord, mais pas de trop grandes !* »

Mme Trois estime que l'accroissement de la compétition et de l'individualisme rendent les conditions de la société actuelle plus difficiles. **3-28** : « *Il est vrai que je pense que le collège a changé par rapport à notre époque : pour nous c'était surtout du plaisir, la foire et…un peu de travail, alors que maintenant, avec l'individualisation des parcours, cela casse la solidarité de classe, ce n'est plus ce qu'on a vécu…maintenant, c'est plus de travail et plus de chacun pour soi*

aussi…c'est dû à l'époque sans doute…autres temps, autres mœurs ! C'est comme ça… ».

Les attentes et critères de jugement des parents

Du public au privé

Les critères de jugement qui ont déterminé ce choix sont :

- **les problèmes de socialisation, liés à la surdouance**

La recherche du bien-être des enfants est sans doute le critère principal de sélection pour les parents Trois, spécialement en référence aux problèmes sociaux importants que les deux filles Trois ont éprouvés dans l'enseignement public, lorsque leur surdouance n'avait pas encore été diagnostiquée.

- **l'intégration, la socialisation et l'épanouissement**

En relation directe avec l'argument précédent, il semble évident que les parents Trois soient particulièrement sensibles à l'attention portée à l'intégration et la socialisation de leurs enfants dans un nouvel Établissement, en vue de leur épanouissement.

- **un désir d'écoute de la part des enseignants**

Les parents Trois auraient désiré plus d'écoute et de soutien de la part des enseignants, que ce soit avant le diagnostic lorsqu'ils cherchaient une réponse aux problèmes de leurs enfants, ou après lorsque la découverte de la surdouance était accueillie froidement ou avec incrédulité.

- **une plus grande uniformité dans la qualité des enseignants**

Les parents Trois ont constaté de grandes différences entre enseignants dans le public, ils acceptent l'existence inévitable de différences interpersonnelles tant que celles-ci ne se répercutent sur les enfants et ne les pénalise pas. Ils attendent donc une certaine standardisation des enseignants et que ceux-ci respectent les programmes.

- **un coût d'écolage abordable**

Un critère de sélection tout de même important, l'Établissement privé choisi en partie en fonction de son coût, supportable pour les parents Trois, en opposition avec un autre Établissement qui les aurait attirés, mais qui était hors de leurs moyens.

- **la proximité de l'Établissement**

Le côté pratique, bien évidemment, pour éviter de longs déplacements.

- **la compatibilité entre le diplôme du système privé et le secondaire II public**

Les parents Trois ont toujours été en faveur de l'enseignement public et ils y envisagent un retour au niveau du collège. Le critère de la compatibilité avec le système public constitue donc un point essentiel.

Du privé au public

La décision de revenir dans le public pour la cadette s'est fait en raison :

- **d'un programme trop soutenu**

Avec notamment une surcharge de devoirs à faire à la maison, malgré des horaires scolaires déjà plus longs que ceux en vigueur dans l'enseignement public.

- **de méthodes d'enseignement trop répétitives**

Ces méthodes, faisant beaucoup appel au drill et aux répétitions poussent la cadette à l'ennui et au décrochage.

La famille Quatre : L'école publique, remède à la pensée unique

Composition

La famille Quatre est composée de cinq membres, elle habite un appartement d'un quartier de classe moyenne en ville de Genève. M. et Mme Quatre ont trois filles de 15, 14 et 7 ans, les deux premières sont au cycle et la dernière à l'école primaire.

Profession

Le père est genevois, d'origine israélienne, il est arrivé à Genève lorsqu'il était âgé de 21 ans. Il travaille aujourd'hui dans une banque genevoise. La mère est suisse, d'origine vaudoise et travaille pour une société fiduciaire.

Parcours scolaires parentaux

Mme Quatre est née près de Montreux, dans le canton de Vaud, où elle réside jusqu'à sa 17ème année. Mme Quatre est la petite dernière d'une famille recomposée de cinq enfants, elle est le seul enfant commun du couple. Par conséquent, la différence d'âge avec ses parents est relativement importante. Elle poursuit une scolarité sans problèmes dans le système public vaudois jusqu'au début de la puberté, où les choses se détériorent : Mme Quatre se retrouve en échec et se fait même renvoyer du collège.

Mme Quatre attribue cet échec à une adolescence difficilement vécue et au manque de suivi parental, ceux-ci étant peu concernés par leur dernier enfant. Puis la famille de Mme Quatre déménage et s'installe à Genève, dans le but de se rapprocher de la communauté juive, dont ils sont membres. Ce déménagement est salutaire et lui permet de repartir sur de nouvelles bases. Mme Quatre s'inscrit à l'ECG, où elle fait trois années en une et obtient son diplôme. Son père décède dans la même année. Elle s'inscrit ensuite au collège, et se retrouve en 2ème année, après avoir échoué aux examens pour aller en 3ème. Elle passe brillamment sa maturité et commence l'université en lettres. Cependant, sur les conseils de sa mère, elle choisit des sujets qui ne lui plaisent pas et ce regret reste encore présent actuellement. Entre temps sa mère se remarie, ce qui l'oblige à déménager et à devoir assurer sa propre subsistance. Ces conditions difficiles conduiront à l'abandon de ses études universitaires au bout de deux années. Puis Mme Quatre se marie et a des enfants, en parallèle avec sa vie professionnelle.

M. Quatre est suisse et travaille dans une banque genevoise. Il est né en Israël, où il effectue toute sa scolarité obligatoire. Il fait ensuite une école d'hôtellerie, qu'il apprécie particulièrement, mais son père condamne, estimant que ce n'est pas une profession convenable pour lui, il le retire donc de l'école et l'envoie dans une école de mécanique d'aviation où il reste jusqu'à ses 18 ans. Puis il effectue l'armée, qui dure trois ans en Israël. Une fois l'obligation militaire terminée, il part rejoindre ses parents qui s'étaient entre temps installés en Suisse.

A son arrivée à Genève, sa situation est critique : il ne parle pas français et n'a ni diplôme, ni papiers. M. Quatre aimerait alors entreprendre un apprentissage de coiffeur, mais encore une fois, son père s'oppose à son projet et il doit abandonner. Il trouve finalement un emploi d'agent de sécurité pour la communauté juive, où il rencontre avec Mme Quatre. Après leur mariage, sa situation se régularise, lui permettant d'obtenir un permis de séjour, puis la nationalité suisse, mais surtout de trouver un emploi dans une banque, emploi qu'il occupe encore actuellement et qu'il apprécie.

Transition

Le parcours scolaire de l'aînée de la famille Quatre débute à l'âge de deux ans dans le système privé et plus précisément à l'Établissement Sainte-Sylvie. Cette école cumule les avantages du judaïsme, de la proximité, d'un coût moins élevé qu'une crèche et d'offrir un horaire continu, car Mme Quatre travaille alors à plein temps. L'enseignement y est donné en français et en hébreu. L'aînée Quatre fréquente donc cette école pendant quatre ans, puis rejoint le système public en 1P, à l'école des Routes. L'aînée Quatre est maintenant en dernière année du cycle d'orientation et hésite entre collège normal et bilingue (français-allemand) pour l'année prochaine. L'aînée Quatre, plutôt brillante, n'a jamais connu l'échec.

La 2ème fille de la famille Quatre suit le même parcours, sauf qu'elle entre à l'Établissement Sainte-Sylvie un peu plus tôt (à 17 mois), étant d'un naturel plutôt vif, selon sa mère. Comme sa grande sœur, elle rejoint le système public en 1P. Elle est actuellement en 8ème du cycle et ne connaît pas de problèmes scolaires particuliers, bien qu'ayant moins de facilité que sa sœur aînée, ce qui l'oblige à un travail plus intensif, qu'elle fait cependant de bon cœur.

La cadette de la famille Quatre suit quant à elle un parcours légèrement différent : tout d'abord elle fréquente un autre Établissement, l'Établissement Sainte-Rachel, le premier ayant déménagé et se situant maintenant trop loin du domicile familial, et ensuite elle n'y reste que deux ans, rejoignant le système public en 1E. La cadette Quatre est actuellement en 2P. Ses parents sont quelque peu concernés par ses résultats assez moyens, mais surtout par son attitude peu scolaire.

Vision de l'éducation

La transition intervenue en fin de 2E pour les deux grandes et avant la 1E pour la cadette résulte d'un choix délibéré de la part des parents Quatre : bien qu'ils auraient pu poursuivre l'éducation de leurs enfants au sein Établissement privés juifs, ils ne l'ont pas voulu. **4-4** : « *après j'avais le choix soit de continuer l'Établissement Sainte-Sylvie, soit de la mettre à l'école publique. Et puis en fait j'étais arrivée à un moment de saturation, car je ne voulais plus qu'elle soit dans un endroit fermé, un genre de ghetto, quoi ! Même si elle a appris beaucoup de choses. Quand elle est arrivée en 1P à l'école publique, elle était beaucoup plus avancée que les autres de sa classe. Elle*

savait déjà lire, écrire et ce n'était pas le cas des autres. Mais je ne voulais plus qu'elle fréquente qu'un point de vue. Voilà…. Qu'on lui dise que la meilleure nourriture c'est la nourriture kasher. Je ne voulais pas qu'on lui mettre ça dans la tête, quoi. Et surtout, dans l'Établissement juif, à partir de la 1P, il y a très peu d'enfants et je ne voulais pas qu'elle se retrouve dans une classe de 5-6, même 10 enfants pour moi, ce n'est pas suffisant. Je voulais qu'elle soit ouverte à d'autres nationalités et à d'autres opinions.» Pour la famille Quatre, l'ouverture est une valeur capitale qui permet notamment de mieux vivre ensemble, comme dans la société réelle.

M. et Mme Quatre sont en effet très sensibles à la socialisation de leurs enfants, bien que de confession juive, ils tiennent à ce que leurs filles soient confrontées à la diversité et ne soient enfermées pas dans un ghetto idéologique. **4-59** : « *Ils se sentent mieux à l'école publique… Parce-que il y a de tout, quoi. C'est déjà un mini-monde. Une mini-société, qui ressemble plus à la société dans laquelle ils vont vivre que… celle qui est dans l'Établissement privé.* »

Les questions de commodité, telles que la proximité de l'école ou les horaires sont importants pour la famille Quatre. Etant donné l'emploi du temps chargé de Mme Quatre, qui n'a jamais cessé de travailler, elle cherche à éviter au maximum la complexité et les trajets inutiles. **4-14** : « *Quand Ed. était une année à l'école publique, El. a continué à l'école privée. Et puis je commençais à craquer aussi…. Et puis j'en avais marre des fêtes juives. Parce qu'on avait tout le temps congé. Les fêtes juives l'école était fermée, les fêtes chrétiennes, l'école était fermée… Alors finalement elles étaient beaucoup à la maison et le vendredi comme c'est le jour du Shabbat, alors ça finissait à 3 heures de l'après-midi, alors… j'étais toujours en train de courir, de les chercher, de les ramener, de…* » .

Le facteur financier a également son importance, particulièrement pendant lors de la période préscolaire où la famille Quatre ne roulait pas sur l'or. L'argent reste cependant une préoccupation pour l'avenir. **4-117** : « *je me vois mal…. qu'elles réalisent leurs désirs et qu'elles continuent à me taper du fric jusqu'à 35 ans, quoi…j'aimerais pas… c'est un peu difficile à répondre…quoi…. bien-sûr leur bien-être, c'est clair, mais j'aimerais qu'elles soient indépendantes. Ça coûte cher…. Plus*

les enfants grandissent, plus ça coûte cher…. On aimerait qu'elles fassent des séjours linguistiques, pour qu'elles sachent l'anglais, l'allemand, pour être quadrilingues avec l'hébreu ».

De leurs parcours chaotiques aux ambitions contrariées, M. et Mme Quatre retiendront l'importance de ne pas imposer de choix à leurs enfants et de laisser décider par eux-mêmes. Par conséquent, ils se sont promis de laisser à leurs filles la liberté de choix, néanmoins, elles pourront compter sur un soutien parental fort pour les aider à aller le plus loin possible. **4-101** : « *Alors du coup, j'ai dit à mes filles faites ce que vous avez envie, mais essayez d'aller à l'Uni… si vous voulez voyager, avoir de l'argent, il faut avoir un bon boulot. Alors on les pousse, ouais, à être des femmes indépendantes. Ça c'est sûr…Mes parents ne m'ont jamais poussé, car pour ma mère, faire carrière…c'est épouser un homme riche. C'était une autre perception des choses… Alors que nous, on a une autre vision de la vie…. c'est ne compte sur personne, compte seulement sur toi…Gagne ton fric…. quoi…pour ça on est tout à fait d'accord avec Y.(le mari)…* »

M et Mme Quatre, qui tous les deux ont souffert d'une absence de soutien parental, estiment néanmoins que ce suivi est capital et contribue à la réussite des enfants, qu'ils soient dans le système public ou le privé. **4-57** : « *je pense que si les parents sont derrière, il y a pas de problèmes. Et on est très derrière. On les colle beaucoup* ».

M et Mme Quatre mettent d'ailleurs tout en œuvre pour favoriser la réussite de leurs filles. Comme mesure d'appui, ils ont fait appel à une répétitrice pendant deux ans afin de compenser les explications lacunaires d'un prof de math du cycle.

Fortement influencés par leur vécu, les parents Quatre sont très conscients de l'importance de l'éducation, qui permet une meilleure réussite dans la vie, ils encourageront donc leur filles et espèrent qu'elles poursuivent leurs études le plus longtemps possible, idéalement jusqu'au niveau universitaire. **4-73** : « *on espère jusqu'à l'uni, nous. On les pousse…en fait. On aimerait bien, mais Ed. on est presque sûrs qu'elle pourrait* ».

Forces et faiblesses des différentes offres éducatives

En dehors de la restriction confessionnelle, Mme Quatre n'a pas de reproches à faire au premier Établissement privé, elle constate que ses filles ont bien été préparées à l'école primaire et qu'elles avaient même de l'avance au niveau de la lecture et de l'écriture. Elle attribue cette avance aux faibles effectifs des classes qui permettent de meilleurs enseignements, ainsi qu'une progression plus rapide.

Outre cela, cet Établissement juif a également permis aux parents Quatre, tous les deux d'origine non genevoise, de s'intégrer et de se construire un réseau social. **4-25** : « *Et c'est vrai que l'Établissement privé c'était super pour un réseau social aussi. Tu vois, elles ont eu beaucoup de copines qui étaient…. comme elles, quoi… qui ne mangeaient pas de porc… Et puis du coup, nous on a fait connaissance de beaucoup de gens, Y. (son mari) et moi…* » et **4-27** : (parlant de socialisation) « *Ah oui beaucoup, parce-que du coup on s'est retrouvés avec des gens comme nous, quoi…* »

Par contre, les parents Quatre adhérent moins au second Établissement juif, qu'ils estiment trop religieux. **4-38** : « *Moins bien que l'autre, moins bien que le premier, trop religieux pour moi…* » et **4-41** : « *du coup aussi les gens avec lesquels on a fait connaissance, ils étaient aussi trop religieux pour nous. Et puis je n'avais pas envie qu'elle suive ce parcours qui ne nous correspondait pas…. donc en 1E elle a été à l'école publique et surtout ce qui était bien, c'est qu'il y avait encore Ed. et El. à l'école des Routes à ce moment-là, donc elles pouvaient s'occuper de leur petite sœur. Elles pouvaient la ramener à la maison à midi et la retourner à l'école à 13h30* ». La cadette n'y restera d'ailleurs que deux ans, alors que ses sœurs sont respectivement restées quatre ans et quatre ans et demi dans la première école.

Si elle a généralement été contente des prestations de l'école publique pour ses deux aînées, Mme Quatre reproche cependant une certaine dimension aléatoire à l'enseignement public. **4-119** : « *mais tout dépend des profs… tout dépend du bol que tu as ou pas…* ».

Elle reproche particulièrement le manque de sérieux de certains enseignants : une de ses filles a eu une maîtresse qui était constamment malade. A cause de ses fréquentes

absences, le programme n'a pu être respecté et les élèves ont tout dû rattraper l'année prochaine. Elle estime que la qualité des enseignants devrait être plus uniforme.

Mme Quatre observe actuellement une dégradation de l'école publique : elle constate l'apparition de phénomènes de violence dont sa fille cadette a parfois été victime. **4-127** : « *Elle est en 2P, mais ça se passe pas toujours très bien. Des fois elle rentre avec des gnons sur la figure, il y a des insultes, des bagarres…* ».

Elle critique également l'augmentation des effectifs des classes, paramètre qui ne favorise pas les apprentissages, selon elle. **4-129** : « *A l'époque d'Ed.et El., ils étaient 17-18 en classe, maintenant ils sont 24… ça change énormément…* ».

Les parents Quatre gardent toujours en arrière pensée qu'en cas de disfonctionnement à l'école publique, ils remettraient alors leurs filles dans le privé. Toutefois, cette pensée ne les enchante pas vraiment, étant donné le coût et l'éloignement de cet Établissement. **4-123** : « *Si on voit que s'il y a un problème avec les profs ou avec la discipline ou….. il y a toujours ce truc…. on garde toujours dans la tête qu'on pourrait les mettre dans l'Établissement juif de nouveau… Si l'adolescence se passait mal, on va les recadrer et on les met dans l'Établissement juif. Car ça cadre quand même…. les prières le matin…* ». Cependant, les parents font tout leur possible pour éviter cette option. **4-133** : « *il y a l'épée de Damoclès….Mais bon, on essaye de faire tout ce qu'on peut, de les stimuler quoi…la bibliothèque, les musées, les théâtres…euh, ah oui, on a aussi été au Louvres... une vie culturelle quoi. Je trouve que c'est important…* ».

Les attentes et critères de jugement des parents

<u>Du public au privé</u>

Les critères de jugement qui ont déterminé ce choix sont :

- **l'âge d'entrée préscolaire et scolaire plus bas**

  Les filles des parents ont pu débuter dès l'âge de 2 ans, et même 18 mois pour la deuxième qui a bénéficié d'une dérogation, cela arrangeait grandement Mme Quatre qui était alors dans l'obligation de travailler à plein temps.

- **le coût plus faible qu'une crèche**

  Facteur décisif à l'époque où la situation de la famille Quatre était plus difficile.

- **le bilinguisme**

Un plus, surtout apprécié par M. Quatre qui maîtrisait mal le français auparavant et s'exprimait principalement en hébreu.

- **l'idéologie religieuse**

M. et Mme Quatre, qui sont tous deux de confession juive, appréciaient que les bases du judaïsme soient également enseignées à leurs filles.

- **l'intégration et le réseau social**

M. et Mme Quatre, n'étant pas genevois, ont apprécié de pouvoir s'intégrer, rencontrer d'autres personnes partageant la même religion et développer un réseau social, par l'intermédiaire de l'école et de leurs enfants.

- **les horaires continus**

Un autre avantage d'ordre pratique, toujours en relation avec l'activité professionnelle de Mme Quatre.

- **la proximité**

Dans le but d'éviter les déplacements inutiles, mangeurs de temps et d'argent.

<u>Du privé au public</u>

Les motivations de ce choix sont :

- **un mélange culturel insuffisant dans le privé**

Bien que de religion juive, la famille Quatre refuse « l'entre-soi religieux» et considère important que leurs enfants ne soient pas enfermés dans un ghetto idéologique. Ils favorisent la rencontre et l'échange avec d'autres cultures et religions.

- **une microsociété représentative de la société réelle au sein de l'école publique**

En accord avec les attentes précédentes, ils souhaitent donc que leurs filles fréquentent et s'intègrent normalement dans la société, représentée à petite échelle au sein de l'enseignement public.

- **la gratuité**

La gratuité du public n'est pas comparable avec les frais d'écolage élevés exigés par les Établissements privés.

La famille Cinq : Une envie de privé contrariée

Composition

La famille Cinq est composée de quatre membres, elle habite un appartement d'une commune de la périphérie genevoise. M. et Mme Cinq ont une fille de 8 ans et un fils de 6 ans.

Professions

Le père est genevois, d'origine franco-italienne, il travaille pour une multinationale américaine. La mère est genevoise, elle est actuellement mère au foyer.

Parcours scolaires parentaux

Mme Cinq a effectué ses classes primaires à l'école des Rivages, puis la suite dans le cycle expérimental de Bois-Caran. Le passage au cycle est très mal vécu par Mme Cinq, qui est très déstabilisée par ce changement d'Établissement. Elle ne peut compter sur le soutien familial, ses parents consacrant toute leur énergie à leur divorce. Mme Cinq déprime et se laisse entraîner par de mauvaises influences, c'est une sorte de descente aux enfers qui est sanctionnée par un passage en générale et finalement un redoublement. Mme Cinq quitte alors le cycle pour faire une année de préparatoire aux Art-Déco. Elle réussit son test, mais il n'y a pas de place dans l'option désirée. Sa mère lui propose alors de reprendre les études et elle accepte volontiers. Elle intègre l'Établissement de l'Ile, qui lui impose une année de remise à niveau. Mme Cinq se sent revivre dans cette école avec des petites classes et un encadrement optimal. Mais les lacunes du cycle sont telles qu'elle est contrainte d'abandonner son projet de maturité. Elle passe donc trois ans à l'école Bénédict, où elle obtient non sans mal un diplôme de commerce, son père ayant décidé de lui supprimer toute aide financière. Mme Cinq occupe différents emploi avant d'arrêter pour mieux s'occuper de ses enfants.

M. Cinq est né dans un quartier populaire de Genève, d'un père italien et d'une mère française de milieu modeste. Son père décède lorsqu'il a quatre ans. M. Cinq effectue toute sa scolarité dans le public, après l'école des Rues, il va également au cycle de Bois-Caran, ses résultats scolaires sont médiocres. La mère s'occupant d'un bistro, le jeune M. Cinq se retrouve souvent livré à lui-même, il abandonne très tôt les études et

commence rapidement à travailler. M. Cinq occupera divers petits boulots avant d'entreprendre l'article 41, ou un diplôme de commerce pour adultes, en cours du soir. Puis, il travaille d'abord pour une entreprise horlogère de la vallée de Joux, et décroche ensuite un poste dans une multinationale américaine, poste qu'il occupe toujours actuellement.

Transition

L'aînée de la famille Cinq à commencé sa scolarité dans le système public, à l'école des Vergers et elle est maintenant en 3P. Elle n'a donc pas effectué de transition.

Le cadet de la famille Cinq est né fin novembre et est d'un naturel plutôt vif. Lorsqu'il a trois ans, Mme Cinq reprend un emploi. Elle cherche une solution pour son fils, qui est trop jeune pour être accepté à l'école enfantine dans l'enseignement public. Grâce à l'aide financière de la mère de Mme Cinq, il débute sa scolarité à trois ans et demi dans un Établissement privé : Sainte-Suzanne. Il y passe une année, puis rejoint l'enseignement public à l'école de sa sœur en 1E.

La décision de transition vers l'enseignement public s'est toutefois été prise à contre-cœur et si la famille Cinq avait disposé de moyens plus affluents, elle aurait sans doute inscrit les deux enfants dans le privé. C'est néanmoins en raison de la proximité de l'école que le fils Cinq a intégré le système public. **5-14** : « *maintenant il y a aussi le fait que j'habite à 300 m. de l'école… c'est vrai c'est facile pour eux d'aller à pied à l'école, de revenir à la maison… ils n'ont pas de route à traverser. C'est pour cela que j'ai réintégré le domaine public, mais si j'avais eu le choix financièrement, je crois que je les aurai mis les deux là-bas, à Sainte-Suzanne* ».

Mme Cinq, semble cependant résignée à faire contre mauvaise fortune bon cœur. Elle a donc opté pour une stratégie compensatoire, et à décidé de prendre en charge les enseignements qu'elle estime que ses enfants ne reçoivent pas ou pas suffisamment à l'école. **5-19** : « *l'école n'est pas si mal que ça…. maintenant c'est à moi de broder, comme je ne travaille plus… c'est à moi de broder autour pour apporter ce que je pense moi être important pour eux. Et bien-sûr il y a toujours le rapport de la proximité de l'école pour moi, qui est important… oui et leur apporter ce que je pense*

être indispensable, le catéchisme, les activités extrascolaires, leur faire faire les devoirs régulièrement… ».

Mme Cinq, qui se réfère à son vécu, et se remémore l'expérience négative au niveau du cycle d'orientation, redoute ce moment pour ses enfants. Moyennant une aide financière de la part de sa mère, elle envisage pour ses enfants une transition dans le privé en fin de primaire.

En attendant, Mme Cinq surveille la progression scolaire de ses enfants, attentive au moindre signe de détresse. **5-29** : *«… jusqu'à la matu, il ne faut pas perdre une once d'attention sur les enfants, car il suffit de 3-4 mois pour que tout se casse la gueule si on n'est pas attentifs* ». Mme Cinq, qui a beaucoup souffert d'un manque de soutien parental, n'a pas l'intention de reproduire le même cas de figure et entend garantir à ses enfants suivi et soutien durant toute la durée de leurs études.

Vision de l'éducation

Mme Cinq aspire à une éducation de type traditionnel, elle attend de l'école qu'elle fournisse aux enfants des apprentissages de base solides dans les disciplines principales telles que les langues ou les mathématiques, elle préférerait d'ailleurs que les programmes se concentrent prioritairement sur ces matières et ne proposent pas trop d'activités « récréatives » selon son appellation. **5-15** : « *très souvent M. (sa fille) me disait aujourd'hui, on a eu la gym, couture… alors est-ce que c'est vraiment encore très utile….gym oui, mais couture… enfin il y a des activités… pour moi il y a un âge où il faut qu'ils s'en mettent plein la tête. Et je trouve que les activités comme ce dont on parle… c'est de l'extrascolaire. La couture, la poterie… ça n'a rien à voir… Moi, je n'attends pas de l'école qu'on apprenne à mettre un fil dans le chas d'une aiguille* ».

En parallèle, elle apprécierait également une offre parascolaire variée et une structure de devoirs surveillés bien organisée.

Le cadre et la discipline sont également des éléments important à ses yeux. Mme Cinq a besoin de savoir ses enfants bien tenus et en sécurité. **5-41** : « *en tout cas (il faudrait) faire des propositions pour plus de sécurité pendant la récréation…. à deux*

doigts de mettre des Protectas à la récréation…une vraie sécurité…Je ne trouve pas normal en tant que maman qu'on doive s'inquiéter de savoir si ton enfant va revenir en une pièce ou pas…pas normal d'être anxieuse quand son enfant est à l'école… ».

Elle recherche une certaine stabilité et n'apprécie pas les changements trop fréquents pour lesquels elle n'a pas été consultée. Elle souhaiterait que les parents soient plus impliqués dans la vie de l'école et qu'ils soient considérés comme des acteurs à part entière. Mme Cinq voit d'un bon œil la venue des directeurs d'Établissement, elle s'est d'ailleurs portée candidate pour le rôle de représentante des parents lors des futurs conseils d'Établissement. **5-39** : « *Là je me suis inscrite…. il y avait une demande pour s'impliquer dans les Établissements… ça m'intéresse énormément, car j'ai envie de comprendre comment ça se passe…* ».

La transmission de valeurs morales semble une chose importante pour Mme Cinq, en tant que catholique, elle apprécie que les enfants aient la possibilité de suivre des cours de catéchisme au sein même de l'école, même si elle avoue que la religion n'est cependant pas la première de ses préoccupations. **5-14** : « *c'est vrai qu'étant catholique…. ils avaient un suivi déjà au sein de l'école … de catéchisme… qui n'était pas désagréable… (…) c'était pas mal… puisque de toute façon M. fait du catéchisme et R. la suivra* ».

Dans un registre nettement plus pratique, la proximité entre l'école et le domicile est considérée comme un avantage indéniable. **5-6** : « *et c'est à côté de la maison, donc c'est pratique* ».

Forces et faiblesses des différentes offres éducatives

Madame Cinq avoue une progressive déception envers l'enseignement public depuis quelques années. Elle y constate beaucoup de changements. Changements qui lui sont imposés et dont elle se sent peu informée. **5-14** : « *il y a beaucoup de choses qui changent… les notes et tout ça… et nous on est pas du tout acteur de ce qui se passe… ça se passe… mais est-ce qu'on nous on a été mis au courant ? Est-ce qu'on nous a posé la question ? Nous on subit le changement …. Je trouve que dans le privé il y a moins de changement. C'est plus stable…. et la base est plus solide et les changements ne se font pas comme ça…. il y a des notes… il y a plus de notes…* »

Elle reproche aussi le manque de discipline et de cadre flagrant régnant dans les écoles publiques, source d'insécurité pour les enfants comme pour les parents, comparativement aux Établissements privés où l'enfant est plus entouré. **5-14** : « *et jamais on verra à Sainte-Suzanne les enfants laissés à eux-mêmes….dans la cour de l'école, ce que j'ai été horrifiée de voir, en arrivant ici à 13h15, 13h30…. les enfants sont livrés à eux-mêmes et il y a des horreurs… les enfants se tapent dessus… ils sont hyper agressifs, il n'y a pas un prof, personne…. les parents sont très rarement impliqués, ils s'impliquent très rarement dans le fait de remettre en place quelque petit coquin… là-bas il y aura la mère supérieure ou les sœurs qui seront toujours là pour intervenir et tenir tout ça en place. Je ne dis pas que c'est facile…. Il y a beaucoup plus de cadre…*» et **5-39** : « *il y a un mauvais suivi au niveau des récréations… c'est trop laxiste… les enfants font trop souvent ce qu'ils veulent… il y a trop de dérapages… ils ne sont pas souvent punis… dans le bon sens….il n'y a rien dans ce genre. Je suis un peu exaspérée par ça… il y a plus de monde dans le privé lors de la récréation* ».

Toujours en comparaison avec l'enseignement privé, elle désapprouve la quantité d'activités dites « récréatives » au programme dans l'enseignement public, contrairement à un enseignement plus orienté sur les apprentissages de base en privé. Mme Cinq reproche également le manque de devoirs, signe évident d'un manque de sérieux. **5-14** : « *je trouve que la somme des devoirs… je dis ça par rapport à une fille qui a le même âge que M. et qui est à Sainte-Suzanne,… et elle a su lire beaucoup plus rapidement et la somme des devoirs était peut-être un peu plus lourde… mais on sentait que c'était bien plus tenu…. Sans vouloir surmener nos enfants….je trouve que nous on manque… de suivi, de devoirs…M. n'a quasiment rien à faire à la maison…je ne pas, je trouve ça pas très sérieux...* ».

Mme Cinq est également opposée aux duos d'enseignants, source de complications dans les communications avec l'école. Elle est aussi particulièrement énervée de ne pas avoir son mot à dire quant à la répartition des effectifs. **5-39** : « *Je n'aime pas la façon dont ils explosent les classes, c'est très agaçant, on n'est pas impliqués, questionnés dans tous ces changements. …et je n'aime pas les double-maîtresse. Il*

doit y avoir une maîtresse. On ne sait jamais à qui parler… Ce n'est pas génial que les enfants aient plusieurs profs ».

Cependant, malgré ce bilan plutôt négatif, Mme Cinq reconnaît que cela pourrait être pire et s'estime relativement favorisée quant à l'affectation scolaire de ses enfants. **5-39** : « *On n'est pas trop mal loti à l'école des Vergers* ».

Quant au principal reproche qu'elle adresse à l'égard de l'enseignement privé est …son coût ! Elle répètera d'ailleurs à plusieurs reprises lors de l'entretien sa préférence pour l'enseignement privé et que si la famille en avait les moyens, leurs enfants y seraient inscrits. Avec la famille Cinq, nous nous trouvons en présence d'un cas de choix contrarié, ou un choix qui en définitive, n'en est pas vraiment un.

Les attentes et critères de jugement des parents

Du public au privé

Les critères de jugement qui ont déterminé ce choix sont :

- **âge d'entrée scolaire plus bas (3 ans au lieu de 4)**

  Cet argument concerne le cadet de la famille, étant né au mois à fin novembre.

- **des apprentissages centrés sur les disciplines principales**

  Mme Cinq trouve que l'on devrait se concentrer sur les disciplines importantes, comme le français, les maths et les langues étrangères et diminuer les activités qu'elle qualifie d'extrascolaires ou de récréatives comme la couture, la poterie ou la chorale, par exemple.

- **un encadrement, une certaine discipline et une surveillance sérieuse**

  Mme Cinq apprécie que les enfants soient bien tenus et correctement surveillés lors de récréations, mais aussi qu'on leur inculque un minimum de discipline.

- **plus d'information sur le fonctionnement interne de l'institution**

  Mme Cinq apprécierait d'être mieux informée sur le fonctionnement de l'école.

- **plus d'implication des parents dans le fonctionnement et les décisions de l'école**

  En lien avec les attentes précédentes, Mme Cinq aimerait que les parents soient plus impliqués, qu'ils aient leur mot à dire quant aux changements et mesures mises en place par l'instruction publique. Elle désirerait qu'ils soient considérés comme des acteurs à part entière.

- **la transmission de valeurs morales et religieuses**

Mme Cinq, de confession catholique, apprécie que les valeurs morales soient transmises aux enfants, si possible à l'intérieur de leur cursus scolaire. Elle se dit d'ailleurs prête à compenser ce manque si ses enfants restent dans le public.

- **le suivi scolaire et les devoirs**

Mme Cinq attend un certain suivi scolaire, elle trouve important que les enfants rapportent des devoirs à la maison, elle établit d'ailleurs une corrélation directe entre la quantité de devoirs à domicile et la rapidité de l'apprentissage de la lecture.

Du privé au public

Les raisons de ce choix sont :

- **la proximité**

La famille Cinq habite juste à côté de l'école publique, ce qui est très pratique.

- **la gratuité**

Un critère important pour la famille Cinq qui aspirerait à placer ses enfants dans le privé, mais ne peut se le permettre en raison des coûts d'écolage trop importants.

La famille Six : Le shopping scolaire

Composition

La famille Six est composée de six membres, ils habitent un appartement luxueux situé au centre ville. M. et Mme Six ont un fils de 16 ans, un autre de 13 ans et deux jumeaux, une fille et un garçon, de 9 ans, les deux premiers enfants sont dans le privé et les deux derniers dans le public.

Professions

Le père est genevois, il est indépendant, exerce la profession d'historien de l'art, et s'occupe également d'achat, de vente et d'expertise de tableaux. La mère est également suisse, d'origine italienne, née à Genève, elle travaille actuellement à temps partiel pour une fondation. M. et Mme Six ont un fils de 16 ans, un autre de 13 ans et deux jumeaux, une fille et un garçon, de 9 ans. La famille Six appartient à la classe privilégié.

Parcours scolaires parentaux

Mme Six a effectué toute sa scolarité dans le secteur privé en territoire genevois, elle a fréquenté différentes écoles, mais principalement des Établissements à programmes genevois et à connotation religieuses, tels que l'Établissement du Jet d'Eau (de la 1E à la 9ème) et celui du Rhône (4 mois en 1ère du collège). Elle passe une maturité fédérale à l'Établissement de l'Ile, puis décide de faire HEP et obtient une licence. Elle travaille ensuite dans différents domaines, avant d'occuper le poste actuel.

Mme Six conserve un mauvais souvenir de l'Établissement du Rhône, où elle a connu l'échec en 1ère année de maturité. Elle reconnaît avoir vécu une scolarité privilégiée au sein du premier Établissement, Établissement non mixte, avec un cadre très rigide, qu'elle qualifie d'ailleurs « *d'école de bonnes sœurs* » et qu'elle a très longuement fréquenté. La transition vers le second Établissement a donc marqué un grand changement pour elle, Mme Six a été soudain été confrontée à des choses totalement nouvelles, avec notamment la découverte de la mixité, la liberté, la cigarette et la drogue. Cette période correspond également au divorce de ses parents.

Le parcours scolaire de M. Six est hachuré et a oscillé entre public et privé, selon la version connue de Mme Six. Il aurait passé un long moment à l'Établissement du Rhône, suivi d'un bref passage au cycle de Pinchat, puis à l'Établissement d'Europe, il aurait même eu un précepteur privé. Il semble que des notes basses associées à une attitude peu scolaire aient été à l'origine de plusieurs renvois et retraits d'Établissements. Finalement, il passe le baccalauréat en candidat libre à Grenoble, puis part faire l'université en Italie, où il obtient une licence en histoire de l'art à Florence, puis un doctorat en art sacré à Rome.

Transitions

L'aîné de la famille Six a débuté sa carrière scolaire en 1E dans le système public, à l'école des Murs, où il est resté jusqu'en 2P. Il éprouve des difficultés scolaires dès la 1P et n'arrive pas à décrocher la lecture. Ces importantes lacunes au niveau de la lecture et de l'écriture ont motivé sa transition vers le privé, où il redouble la 2P, après un bref essai en 3P.

Il reste à l'Établissement des Pierres du Niton jusqu'en 6P, où il se maintient avec de résultats plutôt moyens. Puis en 7ème, il passe à l'Établissement Saint-Thérèse et se

retrouve à nouveau en échec. Après une année, les parents Six le retirent de cet Établissement et le transfèrent à l'Établissement de l'Ile, école qui semble lui convenir et où il paraît se stabiliser, mais ses performances scolaires restent fragiles et il bénéficie fréquemment de passages « à l'essai ». Il effectue actuellement sa 1ère année de maturité au sein de cet Établissement.

Le deuxième fils de la famille Six a pour l'instant uniquement été scolarisé dans des Établissements privés. Comme l'enfant est de mi-novembre et qu'il est éveillé, les parents Six refusent de le faire attendre encore une année à la maison et décident de le mettre en 1E à l'Établissement des Pierres du Niton, où il est resté jusqu'en 6P. Contrairement à l'aîné, le deuxième fils réussit plutôt bien scolairement et n'a jamais éprouvé de difficultés. Il est maintenant en 8ème année à l'Établissement de l'Ile. Pour le futur, M. et Mme Six hésitent entre le mettre dans le système public au niveau du collège ou le faire continuer à l'Établissement de l'Ile qui offre la possibilité d'une maturité fédérale en trois ans.

Quant aux jumeaux de la famille Six, ils ont quant à eux connu une scolarité entièrement publique. Après quatre années passées à l'école des Murs, ils terminent actuellement leur 3P à l'école des Ronds-Points. Ils n'ont pas de difficultés particulières, bien que le garçon semble avoir plus de facilité scolairement. M. et Mme Six envisagent pour eux une transition dans l'Établissement de l'Ile au niveau de la 5P, afin qu'ils puissent bénéficier de la section bilingue français-anglais offerte par l'Établissement.

Vision de l'éducation

La famille Six se définit par une certaine indépendance par rapport à l'éducation en général, mais aussi surtout vis-à-vis de l'enseignement public. Nous parlons là bien évidemment d'indépendance financière, mais également de détachement d'esprit.

Malgré une certaine affluence, l'aspect financier reste toutefois une préoccupation pour la famille Six, scolariser deux enfants dans le privé représente déjà un coût certain, mais passer à quatre représenterait un investissement colossal. La famille Six est cependant aidée par la mère de Mme Six. **6-72** : « *heureusement que ma mère nous aide à financer les études des enfants, parce que sinon je ne sais pas comment on*

ferait... » et **6-74** : « *Oui, en fait elle prend en charge les frais des deux aînés, qui sont en privé…car le coût est vraiment important. Oui, elle estime qu'il est important d'avoir une bonne éducation pour pouvoir aller loin dans la vie, une éducation de qualité. C'est pour elle une sorte d'investissement, en quelque sorte… …un investissement à long, long terme ou plutôt une sorte de transmission familiale* ».

En cas de difficultés scolaires ou d'échec d'un de leurs enfants au sein de l'enseignement public, ou d'un Établissement particulier, les parents Six savent pertinemment qu'il existe d'autres possibilités et n'hésiteront pas à en faire usage en cas de besoin. La famille Six se caractérise par une bonne connaissance de l'offre privée, par rapport à celle du système public. Cette connaissance s'explique en partie par le parcours scolaires des parents Six : tous deux ont en effet fréquenté majoritairement des Établissements privés, habituellement réservés à l'élite.

Ce rapport à l'école témoigne d'une certaine exigence en matière d'éducation, que l'on trouve confirmée à de nombreuses reprises lors de l'entretien. Mme Six croit fermement que l'argent confère aux parents un certain pouvoir. **6-68** : « *là on paye, donc on est armé pour se battre…on est des clients, donc on a notre mot à dire* », **6-72** : « *Non, plus sérieusement, il y a aussi le côté financier qui entre en ligne de compte, quand on paye une certaine somme pour l'éducation d'un enfant, on s'attend à un certain service…au bien-être de l'enfant… et aussi à son succès, de préférence…* » et **6-68** : « *On en revient toujours un peu au même problème, quand on paye, on a le pouvoir ! Quand on ne paye pas…c'est différent !* ».

La famille Six recherche le bien-être de ses enfants avant tout, même si celui-ci ne peut être séparé de leur réussite scolaire, selon Mme Six. **6-72** : (lorsqu'on lui demande si elle préfère le bien-être à la réussite pour ses enfants) « *Ah, c'est difficile, je pense que les deux vont de pairs.... Il n'y a pas de succès sans bien-être et il n'y a pas de bien-être sans succès…Les deux sont également importants…non, je crois que je privilégierais le bien-être quand-même. La preuve, j'ai retiré mon fils de Sainte-Thérèse !* ». Elle semble également tenir à ce qu'il y ait une certaine égalité entre ses enfants et que tous fassent l'expérience des deux types d'enseignement. **6-38** : « *C'est pour avoir un équilibre familial en fait, j'aimerais bien qu'ils aient tous… un peu…fait les deux parcours…* ».

Mme Six recherche une école relativement traditionnelle, mais cependant active et ouverte vers l'extérieur, avec des enseignants qualifiés et disponibles avec lesquels on peut communiquer, une école un peu à l'image de l'Établissement de l'Ile dont elle semble très satisfaite. **6-26** : *« les profs sont très disponibles, très à l'écoute et de l'élève et du parent…toujours prêt à trouver des solutions…* ». Elle apprécie également que l'enfant soit entouré et suivi, surtout en cas de difficultés.

Mme Six est attirée par les offres alternatives de certains Établissements privés, telles que le bilinguisme dès la 5P ou la possibilité d'une maturité fédérale en trois ans. **6-48** : « *donc ils seraient en bilingue dès la 5P…* » et **6-36** : « *L'Établissement de l'Ile fait une matu en 3 ans au lieu de 4…donc c'est un enfant qui pourrait idéalement terminer à 17 ans… 18 ans…Disons que s'il n'a pas de problème scolaire, c'est vrai que ce serait un avantage aussi qu'il termine avant pour partir apprendre une langue à l'étranger…* ».

Forces et faiblesses des différentes offres éducatives

Les critiques de Mme Six à l'égard de l'enseignement public sont diverses et nombreuses, mais le point le plus dérangeant pour elle reste le manque de communication et l'absence de dialogue avec l'institution ou ses représentants. **6-68** : « *le public est trop…trop laxiste et… trop cloisonné, les parents n'y ont pas leur place, ils ne peuvent déjà pas rentrer dans l'école, c'est un signe...* » et **6-66** : « *Et puis, il n'y a pas de répondant, en cas de problème, il n'y a personne à qui s'adresser, le dialogue avec les enseignants est difficile, et c'est pour cela que je suis un peu remontée : ils ne veulent pas communiquer avec nous !* ».

Elle reproche également l'aléatoire des apprentissages, trop souvent lié à l'enseignant, et pouvant varier considérablement en qualité. **6-66** : « *On a un peu l'impression que les apprentissages sont aléatoires. En plus quand on n'est pas habitués au système…c'est un peu déstabilisant* » et **6-68** : « *En fait, je crois que cela dépend beaucoup de l'enseignant, on a de la chance ou on n'en a pas, ce qui est terrible… car c'est du hasard en quelque sorte !* (…) *Il y a aussi d'énormes différences, par exemple en 3P, il y a deux classes différentes : une enseignante qui n'est jamais là : elle est toujours malade, elle est dépressive, elle ne donne jamais de devoirs, etc. ; et*

l'autre : elle est stable, régulière, disponible et on peut communiquer avec elle. Ces différences sont quand même bizarres…. Oui, cette enseignante dont je parle, c'est quelque chose, elle a une certaine réputation…les parents se disent : ah, ma pauvre ta fille a Mme G., …apparemment elle est connue. Bon, elle est très apprécié par les élèves, mais moi ce qui me gêne, c'est qu'ils prennent du retard, et je vois bien qu'ils ont des lacunes, notamment avec les multiplications. Mais, forcément, elle est toujours absente, quand elle est là elle est fatiguée, elle ne donne pas de devoirs et elle ne veut pas voir de parents après les classe car elle est trop fatiguée…».

Elle reproche aussi le manque de suivi, l'absence de devoirs et le manque d'information. Ses critiques à l'égard de l'école publique se résument à ses yeux en une seule phrase : « *Oui, en gros, le système public est gratuit…* » (**6-68**).

Mme Six fustige la Rénovation, qui selon elle équivaut à un nivellement par le bas et apprécie que l'on soit revenu à un modèle plus traditionnel. **6-66** : *« Oui, il faut dire que c'était la grande nouveauté, les années de Réforme et l'école des Murs était une école pilote, c'était la révolution ! Mais une révolution un peu floue, on ne savait pas ce qui était fait…, en fait, tout ce qu'on en savait est que l'on étudie plus comme avant, et je pense que c'était plutôt un nivellement par le bas* » et **6-68** : « *les choses on changé et il y a eu une certaine évolution, on est un peu revenu en arrière, on est revenu à quelque chose d'un peu plus traditionnel, heureusement !* ».

Le seul point positif qu'elle concède à l'école publique est son pouvoir de confronter les enfants à la réalité de la société, de les mettre en contact avec des enfants de différentes cultures et milieux socio-économiques. **6-32** : « *s'il avait été confronté à un peu plus… à la réalité des écoles publiques, avec le mélange des cultures, des problèmes, des enfants qui ont moins de chance que lui…* ». Elle émet l'hypothèse que cette confrontation aurait pu être bénéfique à son deuxième fils, doté d'une forte personnalité.

Néanmoins, lorsque cette confrontation se fait de manière violente et concerne ses enfants, elle la condamne et déplore aussi la façon dont celle-ci est prise en charge. **6-44** : « *il y a eu plusieurs épisodes de violence depuis le début de l'année… notamment mon fils qui s'est fait tabasser… pour rien… par un grand… qui voulait passer ses*

nerfs sur quelqu'un…(…) il y a une autre petite fille qui a pété un câble, qui a renversé tous les bureaux et qui s'est mise à taper tous les enfants qu'elle trouvait et qui a maintenant quitté l'école pour aller dans une classe spécialisée ailleurs » et **6-68** : « *Et puis encore une dernière chose, la violence. Ça existe aussi dans le privé, …ça il ne faut pas se faire d'illusions, mais c'est traité différemment. Là aussi, je prends un exemple : dans l'Établissement de l'Ile, un élève a été balancé dans un container. Eh bien, il y a eu des mesures prises immédiatement : les coupables ont été de suite expulsés, alors que je vous ai dit ce qu'il s'est passé lorsque mon fils s'est fait tabasser…et il ne s'est pas passé grand-chose...* ».

Mme Six avoue préférer l'enseignement privé au public. **6-68** : « *Et cela, principalement à cause de l'absence de communication dans le public. Oui, je préfère le sérieux des écoles privées et le pouvoir qu'on a dans ces écoles…forcément, on paye, donc ils sont plus à l'écoute. Il y a dans ces écoles la possibilité de prise de parole* (…) *En plus, dans le privé on laisse plus de chances aux enfants, mon fils était à l'essai à l'Établissement de l'Ile, par exemple. Dans le public, il aurait été en échec, point à la ligne* ».

Cela ne l'empêche pas d'émettre critiques plus ou moins virulentes à l'égard de certains Établissements privés. **6-68** : « (en parlant de l'Établissement des Pierres du Niton) : *A part cela, c'est une école traditionnelle, familiale, mais pas fantaisiste pour un sou, je dirais même un peu « protestante », …enfin austère* (…) (en parlant de Sainte-Thérèse) : *c'est une école très…castratrice, très conservative, genre pédagogie qui date…, c'est vraiment trop traditionnel, ils ne sont pas très à jour au niveau pédagogie, ce n'est pas très moderne…il ne faut pas oublier que c'est une ancienne école de prêtres, et cela a laissé son empreinte, c'est l'ancien style* (…) (et finalement l'Établissement de l'Ile) : *il y a un gros désavantage, c'est très, très friqué, très snob ! Les adolescents sont vite transformé en fashion victimes…c'est l'importance des marques, les enfants sont tous moulés dans un certain look, ils sont très vite « classés »*.

Les attentes et les critères de jugement des parents

Du public au privé

Les critères de jugement qui ont déterminé ce choix sont :

- **la réussite scolaire**

C'est l'attente principale envers les diverses institutions justifiée par le fait que la famille paye annuellement une somme considérable en frais d'écolage.

- **des mesures de soutien et d'appui en cas de difficultés**

En cas de difficultés scolaires, ou d'échec, comme dans le cas de l'aîné de la famille Six, l'enfant doit pouvoir s'appuyer sur des mesures de soutien et d'appui suffisantes afin de pouvoir surmonter les obstacles.

- **le bien-être de l'enfant**

En relation avec la réussite de l'enfant, mais cette réussite ne doit cependant pas se faire à n'importe quel prix et au péril du bien-être de l'enfant.

- **une offre éducative élargie**

Mme Six est attirée par les possibilités de bilinguisme dès la 5P, ou l'option d'une maturité fédérale en 3 ans, prestations offertes par certains Établissements privés et non disponible au sein de l'enseignement public.

- **des enseignants fiables**

Mme Six apprécie que les enseignants soient présents et assument pleinement la responsabilité de leur classe. Elle condamne ceux qui sont fréquemment malades ou absents.

- **des enseignants disponibles et ouverts au dialogue avec les parents**

Mme Six attend que le corps enseignant fasse preuve de disponibilité et ne refusent pas le contact avec les parents, surtout lorsqu'on a affaire à un enfant en difficulté scolaire ou en échec.

- **une information adéquate**

Mme Six apprécie d'être informée à propos du fonctionnement de l'institution, des programmes, des changements, mais surtout, à propos de la progression et l'évolution de ses enfants.

- **de l'encadrement et de la discipline**

Critères importants aux yeux de Mme Six, les élèves doivent se sentir dans un environnement sécurisé, régi par un cadre bien défini.

La famille Sept : Le privé, un refuge pour les enfants à haut potentiel ?

Composition

La famille Sept est composée de 5 personnes : les parents et leurs enfants, trois filles âgées de 13 ans, 11 ans et 7 ans. Seules les deux dernières ont effectué une transition du public au privé, l'aînée étant toujours scolarisée dans le public.

Professions

Le père est genevois, il est avocat. La mère est également genevoise. Elle a travaillé chez Swissair et a décidé, il y a quelques années, de faire la LME pour réaliser ainsi son rêve de jeunesse.

Parcours scolaires parentaux

M. Sept a fait toute sa scolarité à Genève, dans le système public. Il a fait sa licence en droit à Genève, puis un master aux Etats-Unis.

Mme Sept a débuté sa scolarité tout à fait normalement dans l'enseignement public. La mère de Mme Sept l'a ensuite retirée du système public en 4P, à cause d'une enseignante qui dysfonctionnait. De la 5P à la 9ème du CO, Mme Sept a étudié dans l'Établissement d'Ailleurs. Le choix de réintégrer l'école publique après la 9ème s'est décidé en raison de l'allemand. A l'époque, l'allemand n'était pas enseigné à l'Établissement d'Ailleurs et comme Mme Sept préférait passer une maturité plutôt que le bac, elle est retournée à l'école publique en 9ème du CO. En effet, l'école publique lui a fait refaire l'année pour que Mme Sept puisse rattraper le programme d'allemand. Après la maturité, Mme Sept se présente à l'admission des Etudes Pédagogiques, mais rate l'examen à cause de l'environnement. Elle se dit alors qu'elle ne veut pas rester une année sans rien faire, donc avant de pouvoir se représenter à nouveau, elle postule chez Swissair, car elle souhaitait profiter d'un environnement germanophone. Elle va en fait y rester neuf ans.

Transitions

La fille aînée de la famille Sept a toujours fréquenté l'école publique. Elle est actuellement en 7ème du CO, section A, scientifique et tout se passe bien pour elle.

Sa 2ème fille, scolarisée à l'école des Rues a rencontré des problèmes dès la 2P, alors que jusque là tout se passait bien. Son enseignante avait remarqué son potentiel élevé et lui proposait des activités plus poussées afin qu'elle ne s'ennuie pas trop en classe : **7-2** « *elle me dit que ma fille s'ennuie en classe…que vous devriez lui faire faire des tests…J'ai été surprise, mais à l'époque je n'ai rien fait…c'était la première fois qu'on me parlait de ça…Elle m'a même prédit que j'aurais sans doute des problèmes avec elle plus tard…mais cette enseignante était bien, ma fille l'a eue 2 ans, et elle préparait un programme spécial pour elle ou elle la laissait aller à l'ordinateur faire des recherches et cela a donc relativement bien été jusqu'à la fin de la 2P* ». En 3P, sa fille commence à avoir des problèmes relationnels avec ses camarades de classe et refuse d'aller en classe. Les enseignants lui proposent de lui faire sauter une classe mais Mme Sept refuse car elle estime que sur le plan de son développement elle n'est pas plus avancée que les autres.

Mme Sept commence à perdre confiance dans le système public à la suite des problèmes que rencontre sa 2ème fille. Elle a l'impression que le système ne vient pas en aide aux enfants en réussite, qui sortent de la norme : **7-2** : *« A l'école publique, rien n'est fait pour les bons élèves, mais pourtant il y a environ 5% d'enfants à haut potentiel en classe. On remarque bien sûr plus les garçons parce qu'ils sont plus agressifs, …mais les filles…elles dépérissent »*. Sa fille fait ses devoirs en quelques minutes, son enseignante, compréhensive, la laisse rester à la maison lorsqu'elle craque, lorsque la charge émotionnelle est trop lourde. Face à ces difficultés, Mme Sept s'adresse à un psychologue qui fait passer des tests à sa fille. Les résultats sont surprenants et le psychologue incite la famille Sept à faire intégrer leur fille dans un système scolaire différent : **7-2** *« Le psy nous a suggéré de faire quelque chose, il nous affirmait qu'il fallait qu'elle change de système…et qu'elle avait le potentiel le plus haut qu'il n'avait jamais vu ! Là, j'ai décidé de montrer ces résultats à l'enseignante …normalement c'est confidentiel, mais là, je voulais qu'on me croie, alors je lui montré et…je me suis mise à chercher une autre école »*. Mme Sept, préfère montrer les résultats du psychologue à l'enseignante car elle craint d'être jugée : **7-2** *« Oui, parce les enseignants ont souvent des doutes concernant ces bons élèves, …ils ne veulent pas facilement l'entendre, mais c'est tout de même 5% de la population scolaire… et souvent ils peuvent se retrouver en échec si on ne les prend pas en considération. Ou alors on soupçonne les parents de les surpousser…dans le*

public, personne ne s'en occupe,…ils sont laissés pour compte. Une fois, j'ai même entendu l'enseignante dire à ma fille : « tu sais, tu peux te permettre d'avoir une mauvaise note », …ça m'a énervée ».

Mme Sept s'adresse à différentes écoles privées, mais toutes ont des listes d'attente. Elle panique en voyant s'approcher l'échéance de la rentrée scolaire. Finalement, au vu des ses excellents résultats scolaires (elle n'a jamais eu que des 6), l'Établissement Sainte-Suzanne accepte d'entrer en matière et décide de l'intégrer en 5P. Pour des raisons pratiques, Mme Sept décide de mettre aussi la 3ème fille, alors âgée de 6 ans, dans la même école. L'intégration des deux enfants est très réussie pour toutes les deux. Leur 2ème fille retrouve sa joie de vivre, malgré qu'elle doive rattraper un certain retard au niveau des langues, notamment quatre ans d'anglais, chose qu'elle accomplira en trois semaines.

Vision de l'éducation

Mme Sept, dès le départ de la scolarité de sa première fille hésitait entre le privé et le public. M. Sept préférait le public, mais Mme Sept semblait préférer le privé en raison des changements qui se déroulaient à l'école primaire publique : **7-2** *« Il faut dire qu'on avait déjà eu un débat avec mon mari… au départ, …si on les mettait dans le public ou dans le privé. Mais mon mari vient du public, il a toujours bien réussi, donc ça a été le public. Mais moi, j'étais pas tout à fait convaincue…il faut dire que c'était l'époque où il y avait des problèmes…c'était le début de la Rénovation et les profs n'étaient pas tous d'accord, ils étaient divisés…ils étaient même un peu les uns contre les autres…pour les notes, pour les devoirs…c'était un peu tendu…on ne savait pas trop où on se dirigeait… et en tant que parents, on était un peu pris à parti ».* Elle constate avec regret que la scolarité de ses trois filles ne se déroule pas de la même manière selon l'école ou les enseignants : **7-2** *« j'ai eu 3 enfants, mais on était jamais logés à la même enseigne…c'était différent pour chacune…c'était un peu déstabilisant…il avait un prof socioconstructiviste et il donnait l'impression qu'ils ne faisaient pas grand-chose…les élèves étaient toujours dehors, on ne savait pas trop ce qu'ils faisaient à l'école ».*

Mme Sept commence à perdre confiance dans le système public à la suite des problèmes que rencontre sa 2ème fille. Elle a l'impression que le système ne vient pas en aide aux enfants en réussite, qui sortent de la norme : **7-2** : *« A l'école publique,*

rien n'est fait pour les bons élèves, mais pourtant il y a environ 5% d'enfants à haut potentiel en classe. On remarque bien sûr plus les garçons parce qu'ils sont plus agressifs, …mais les filles…elles dépérissent ». Elle doute également de la capacité du public, au CO, à soutenir les élèves dans leurs apprentissages, si les parents ne sont pas derrière les enfants pour les aider. Sa 1ère fille, qui est en 7ème du CO a souvent besoin de ses parents pour les devoirs, alors qu'en 6P, elle était 2ème de la classe. Mme Sept estime que le saut entre le primaire et le Cycle est énorme : **7-14** *« Elle est en 7ème, en scientifique. Il y a un écart tellement énorme entre primaire et cycle qu'on est toujours derrière elle en train de rattraper ce… alors qu'elle était 2ème meilleure de la classe en 6P. Donc le problème pour moi… c'est qu'il n'y a pas de continuité entre… dans son cas à elle…je ne peux pas juger entre le privé… si je la sors du privé pour la mettre au CO pour voir comment se fait l'adaptation. Mais ce que je sais c'est qu'au CO si les enfants ne sont pas très doués… les parents sont indispensables… sinon ils sont perdus… beaucoup qui étaient très bons au primaire, ils ont des 4 au CO ».*

La perte de confiance de Mme Sept envers le système public provient également du manque d'écoute, de dialogue et de compréhension qu'elle reçoit de la part des enseignants : **7-32** *« et puis, je dois le dire il y avait de ma part une certaine perte de confiance dans le public…avec les enseignants qui critiquaient les parents parce que leur enfant avait un déficit d'attention ou qui expliquaient l'échec d'un élève parce qu'il était de telle origine...et leur seule réponse c'était le psy ou le logo… ou alors dans notre cas, ils nous accusaient de trop les pousser…alors qu'elle s'ennuyaient en classe parce qu'elle n'avait pas assez de challenges intellectuels ».*

Mme Sept a une vision de l'école qui s'apparente plus au fonctionnement que l'on trouve dans les Établissements privés. Au niveau du recrutement des professeurs, par exemple, elle estime que celui-ci est trop aléatoire : 7-**54** *« Le recrutement des enseignants est important…parfois ça contribue à faire changer les enfants d'écoles…certains enseignants ne sont pas assez professionnels et ça, si t'as bossé dans le privé…tu te fais virer !...certains ne se rendent pas compte…surtout s'ils n'ont fait que ça… ».* D'autre part, elle pense que l'introduction des directeurs d'Établissement va permettre une meilleure gestion et une meilleure prise en charge à tous niveaux : **7-48** *« Je suis totalement pour. Je pense que ça sera mieux surveillé… c'était confus entre les responsables d'écoles qui avaient juste une responsabilité*

théorique…. ça ennuyait tout le monde de faire ce rôle… ils n'étaient pas payés plus… t'as plus de paperasse… tu gères les problèmes entre profs….là au moins, directeur d'école tu choisis ce boulot, tu sais la responsabilité qui t'incombe, t'es formé pour ça, t'es payé pour ça… dans tous les Établissement privés il y a un directeur d'école… et c'est lui aussi qui peut aider les profs, quand il y a des parents trop pénibles… son rôle c'est aussi de protéger les enseignants… je suis pour… et j'ai vu tellement de profs arriver en retard dans leur classe… avec un directeur tu es plus vite sanctionné… je pense qu'il y a eu des dérives chez les enseignants… des gens toujours malades… Le prof de ma fille à Sainte-Suzanne en 4 ans il n'a jamais été malade 1 jour… pourquoi les profs dans le public ils sont 3 fois plus malades… on prend des remplaçants… on ne sait même pas s'ils ont été à l'école…ils ne font rien à part du gardiennage… ils perdent des jours et des jours d'école… pourquoi…. c'est parce-que c'est moins surveillé… tu dis j'ai eu une gastro et tu ne viens pas pendant 2 jours ».

De manière générale, Mme Sept voudrait que l'enseignement mette plus l'accent sur les disciplines principales et moins sur les « secondaires » : **7-32** *« et puis il y a trop d'extrascolaire : la gym 3 fois par semaine, la chorale, la rythmique, etc., tout ça c'est une perte de temps…et les doubles degrés…ça c'est aussi une perturbation…et ça, tu ne le vois jamais ça dans une école privée…enfin, tu vois…nous observions toutes ces dérives socioconstructivistes…c'est de la débilité…ça n'a pas de sens…ces des dérives piagétiennes »* et aussi : **7-14** *« elle faisait une dictée par mois ma fille aînée (dans le public)… alors que là-bas, (dans le privé) c'est trois fois par semaine ».* Elle a l'impression que trop de temps est pris pour les branches comme la chorale, la gym, etc., c'est du temps en moins pour les branches fortes. **7-42** *« pourquoi tout à coup les enfants qui sont à l'école publique, la plupart font je ne sais pas combien de fautes d'orthographe et on les mets dans le privé et 2 mois après ils lisent des livres et font trois fois moins de fautes… on voit vraiment un progrès gigantesque en… 3 mois…. encore maintenant on se demande… elle est où la différence.. qu'est-ce qui fait la différence entre les deux systèmes ».* Selon elle, les progrès peuvent s'expliquer par le fait que le temps d'enseignement pour les branches « secondaires » est diminué : **7-18** *« Ils ont aussi moins de gym, moins de travaux manuels, moins de chorale… ils perdent beaucoup moins de temps… c'est pas des périodes où 45 minutes après ils passent à autre chose, ils travaillent par blocs*

d'apprentissages. S'ils doivent faire deux heures de math, ils font leur deux heures sans s'arrêter… le programme en classe est plus lourd et les enfants sont fatigués lorsqu'ils rentrent… il y a moins de travaux collectifs, ou en groupe… ce qui fait perdre du temps mon avis… les enfants qui se mettent pas par deux, qui font des hypothèses… c'est les méthodes qui changent… il y a plus de drill… plus de travail individuel, ce qui fait que le prof prend les élèves les uns après les autres… il sait exactement où sont les problèmes… et il cible… toi, tu as ça comme problème… il peut nous dire à n'importe quel moment comment notre enfant travaille »

Forces et faiblesses des différentes offres éducatives

Les faiblesses citées par Mme Sept à l'encontre du système public sont nombreuses. Elles prennent leur source à la fois sur l'expérience vécue par Mme Sept en tant que parent d'élève qui a éprouvé des difficultés à un moment donné de sa scolarité et également sur ce qu'elle a pu constater au travers de ses études LME. Tout d'abord, elle reproche le manque de disponibilité des enseignants, le manque de communication et une moins bonne préparation académique : **7-18** *«il y a aussi une meilleure relation avec les parents… ils sont beaucoup plus disponibles… ils ne partent pas à 4 heures… le prof de ma fille part à 19h00, donc entre 16 et 19h non seulement il travaille mais en plus il est disponible pour répondre aux parents même sans rendez-vous, pour les parents qui travaillent… car beaucoup de parents travaillent… c'est moins le fonctionnariat… c'est ça… c'est que s'il faut être là… et en plus il habite Annecy et il fait 1 heure de trajet tous les jours… donc c'est pas un type tire-au-flanc, mais à tout moment… un parent inquiet peut venir et il y a un cahier où toutes les semaines on te dit quels ont été les progrès des enfants… et il faut signer… donc il y a une très, très grande proximité et une très grande collaboration entre les profs et les parents… beaucoup plus qu'à l'école publique où la plus part des profs se tirent à 16 heures »* et aussi **7-6** : *« la grande a un prof qui enseigne depuis 30 ans, il a deux licences, il est hypercultivé… t'as ça aussi que tu n'as pas dans le public »* et aussi **7-20** *« .. de la proximité avec les parents, du suivi des enfants… la qualité des profs… honnêtement….. ils ont tous…. une licence dans une branche précise.. en math, en français… j'ai l'impression que certains sont beaucoup plus qualifiés en tout cas dans cette école-là. On voit à la manière dont ils s'expriment, quand ils parlent aux parents ».* Mme Sept apprécie donc que les enseignants du privé aient un niveau de qualification élevé, qu'ils soient disponibles à

tout moment et que la progression des enfants soit faite de manière régulière et institutionnalisée (au moyen du cahier à signer).

Toujours dans le registre de la communication et le lien famille-école, Mme Sept n'arrive pas à comprendre pourquoi les enseignants ne sont pas aussi disponibles et ouverts. Pourquoi les parents sont-ils vus comme une menace plutôt que comme un soutien : **7-44** *« je ne trouve pas normal que des enseignants ont la trouille des parents, qui ferment leur porte, qui interdisent aux parents d'aller enlever les vestes aux enfants de 4 ans ou dire bonjour à la maîtresse le matin, de peur qu'on empiète sur leur domaine… il faut aussi leur faire confiance… ce ne sont pas des ennemis les parents… ils sont partie prenante de l'éducation des enfants… ils ont le droit de venir… ça fait partie du boulot de prof… pour moi.. je vois à l'école privée, tu as le droit d'aller… évidemment si tu vas à 8h du matin, t'asseoir et discuter… ils ne vont pas te laisser faire….mais jamais… toutes les classes sont ouvertes… jamais on te met dehors… surtout les petits on ne te dis pas à tel âge à partir du mois d'octobre, tu ne peux plus rentrer dans le bâtiment scolaire… ça va ou quoi… tu peux avoir vite quelque chose à dire… ».*

Sa 3ème fille, dont nous avons peu parlé jusqu'ici, est entrée à l'âge de 6 ans dans le privé, soit en 1P. Madame Sept constate des progrès prodigieux, sans pouvoir en expliquer la raison : **7-8** « *du déchiffrage elle est passée à la lecture de bouquins comme ça… elle lit des trucs d'enfants de 10 ans ? Donc qu'est-ce qu'ils font dans ces classes ? Je me pose la question. J'aimerais bien faire un stage pour voir… Elle fait des divisions, des soustractions, des additions à 3 chiffres, avec des retenues… elle a 7 ans… on a dit, oh il ne faut pas avant tel âge… pour des enfants… elle sait tout faire. Elle a commencé en septembre, elle savait faire ça en novembre. Elle avait rien fait de ça à l'école publique. Elle est en 2P ».* Elle valorise la pédagogie de l'école privée, qui favorise les enseignements de branches « fortes », telle qu'elle les qualifie : **7-44** *« dans le public il y a trop de périodes pour la gym… trop de pertes de temps car on change toutes les 45 minutes… on a pas assez de temps pour faire autant de gym…au détriment de… je suis désolée, mais je hiérarchise… je pense que le français, maths sont des branches beaucoup plus importantes ».* C'est sans doute cet accent sur les branches plus académiques qui expliquerait donc les progrès de ses filles.

Elle reproche également la structure des classes en double degrés, le manque de contrôle hiérarchique sur les enseignants : **7-44** *« je suis contre les double degrés… la catastrophe, pour moi, c'est le double degré.. je n'ai pas eu de bonne expérience dans les doubles degrés car les profs n'arrivent pas à les gérer… tout simplement… pendant que la prof s'occupait d'un groupe…. mes enfants étaient inoccupés parce qu'elle n'avait pas planifié une autre activité… ou alors toujours trop de bruit… ma fille disait j'en ai marre, je suis fatiguée.. il y a toujours du bruit…. mais ça dépend des profs »* et aussi **7-44** : *« et dans le privé c'est plus contrôlé, car les mauvais profs on les garde pas… ceux qui sont tire-au-flanc on les garde pas ».*

Un autre grand reproche qu'elle fait à l'école publique et qui est évidemment en lien avec ce que sa 2ème fille a vécu, c'est le manque de valorisation des élèves à haut potentiel, alors que tout semble être fait pour les élèves éprouvant des difficultés ou les enfants d'immigrants. Fait intéressant, Mme Sept semble en attribuer la faute non seulement au système, mais aussi aux enseignants : **7-44** *« l'école publique…. l'immense reproche pour moi et quand je discute avec les parents on est tous du même avis… c'est le manque de valorisation des bons élèves… et ça m'a l'air d'être assez suisse, parce-que quand tu vas en France, c'est plus élitiste… je ne dis pas que c'est bien…. il doit y avoir un juste milieu… mais il n'y a pas assez de choses qui sont faites pour les bons élèves… ils vont dire, oui la différenciation, mais ça ne suffit pas… il faut vraiment qu'il y ait une politique globale… pour les faire rester…. pour que les parents qui ont des sous ne se tirent pas tous… ce n'est pas normal… c'est dommage… et c'est un tort de toujours mettre les bons élèves pour tirer les plus faibles… ils doivent aussi pouvoir rester entre eux… ça ne doit pas être une béquille pour les profs débordés… il y a quand même 5% d'élèves qui sont vraiment bons… alors pourquoi est-ce qu'ils sont tous mis dans les écoles privées ces élèves-là…. il n'y a rien qui soit fait pour eux… pour les enfants d'étrangers il y a des classes spécialisées… mais il n'y a rien pour ces enfants-là… ce n'est pas normal… ils sont malheureux… on parle d'échec scolaire et ce sont des enfants qui peuvent se trouver en échec scolaire… c'est vraiment le leitmotiv des parents mécontents du système public et c'est ceux qui ont voté pour le retour des notes… ça dessert l'école… il n'y pas de challenge et de valorisation pour ces enfants-là qui se sentent laissés pour*

compte et qu'on finit par démotiver… donc je pense que le système dépend des profs ».

Mme Sept pense que l'école publique prépare mieux les enfants à l'autonomie, responsabilise plus l'enfant vis-à-vis de ses apprentissages : **7-44** *« je reconnais quand même quelque chose dans le public qu'il n'y a pas dans le privé… je trouve qu'on prépare mieux les enfants à l'autonomie… l'école privée elle te dit tout… pour demain tu vas lire 3 pages tu auras telle récitation.. donc c'est très rassurant pour les enfants et pour les parents… il y a un gain de temps gigantesque, parce-que tu dois pas chercher tout seul… tout est déjà préparé… il y a beaucoup moins de travail de collaboration en classe… ce qui fait que l'enfant… je pense que ça va plus vite… tu fais ton truc… tu réussis ou tu rates… donc peut-être il y a plus de responsabilité à l'école publique et c'est pas plus mal pour l'avenir ».* Mais pour qu'un enfant réussisse à l'école avec un tel fonctionnement, il faut aussi qu'il soit soutenu par ses parents. Cette situation semble paradoxale à Mme Sept. En effet, les parents issus de milieux défavorisés sont souvent moins en mesure d'aider leurs enfants, par conséquent ce sont ces enfants-là qui devraient pouvoir bénéficier d'une école de type privé, plus apte à aider les élèves en difficulté ou en échec. Mais en raison des coûts du financement, évidemment ils ne peuvent pas se le permettre, ce qui selon elle, est une des raisons qui creuse davantage les inégalités sociales : **7-44** *«Par contre, je pense que ça demande un investissement de la part des parents deux fois plus grand… ce qui creuse les inégalités sociales… il est là mon avis le problème… les parents qui sont non-francophones ont peu de défenses ici...ils peuvent être beaucoup plus perdus… c'est paradoxal car pour aller à l'école privé il faut avoir de l'argent, alors que ça favoriserait les enfants issus de milieux plus modestes ».*

Les attentes et les critères de jugement des parents

<u>Du public au privé :</u>

Les critères de jugement qui ont déterminé ce choix sont :

- **les problèmes de socialisation, liés à la surdouance**

  La recherche du bien-être des enfants est sans doute le critère principal de sélection pour les parents Sept, spécialement en référence aux problèmes sociaux importants que leur 2ème fille a éprouvé dans l'enseignement public, lorsque la surdouance n'avait pas encore été diagnostiquée.

- **l'intégration et la socialisation des élèves**

En relation directe avec l'argument précédent, il semble évident que les parents Sept soient particulièrement sensibles à l'attention portée à l'intégration et la socialisation de leurs enfants. Ils regrettent que les enfants à haut potentiel ne fasse pas l'objet de programmes spécifiques. Ils regrettent que la seule solution proposée par l'école publique soit de faire sauter une année à leur fille.

- **un désir d'écoute de la part des enseignants**

Les parents Sept auraient désiré plus de soutien de la part des enseignants. Par crainte de ne pas être écoutée, Mme Sept a montré les résultats du psychologue traitant sa fille.

- **une plus grande uniformité dans la qualité des enseignants**

Les parents Sept ont constaté de grandes différences entre enseignants dans le public. Ils attendent donc une certaine standardisation des enseignants, que ceux-ci soient très qualifiés, qu'ils ne soient pas trop souvent absents, ni en retard le matin. A cet effet, ils pensent que les directeurs d'écoles, introduits par Charles Beer, sont un bon moyen de contrôle plus accru sur les enseignants.

- **des apprentissages centrés sur les disciplines principales**

Mme Sept estime que l'enseignement devrait se concentrer sur les disciplines importantes et diminuer les activités telles que la gymnastique, la rythmique et la chorale. Elle attribue les progrès fait par ses filles dans les écoles privées à cette répartition horaire.

La famille Huit : Ecole privée, école traditionnelle

Composition

La famille Huit est composée de 6 membres. Ils habitent dans un appartement de haut standing dans la Vielle-Ville. M. et Mme Huit ont quatre enfants de 17, 16, 14 et 8 ans, les trois plus grands sont dans le privé et le dernier dans le public.

Professions

M. et Mme Huit sont suisses. Lui est vaudois, elle est valaisanne. Elle est mère au foyer et lui est directeur d'une multinationale.

Parcours scolaires parentaux

M. Huit a fait sa scolarité dans le public jusqu'à 13 ans. En raison de ses nombreux renvois d'école, dus à un comportement turbulent, ses parents décident de le mettre en internat, tenu par des chanoines. D'après Mme Huit, ce système lui a convenu et il a terminé sa scolarité sans problèmes. Il a ensuite étudié le droit à l'Université de Lausanne.

Mme Huit était dans le public jusqu'à l'âge de 16 ans. Elle ne voulait pas faire le Collège et s'inscrit à l'Ecole de Culture Générale, avec une vague envie de faire infirmière. Deux ans plus tard, à 18 ans, sa mère l'inscrit dans une Ecole de Commerce dans le but d'avoir un diplôme valable sur le marché du travail. Au bout d'une semaine, Mme Huit demande à sa mère de l'inscrire dans une école privée pour faire une maturité fédérale qu'elle fait en 2 ans. Ensuite elle vient à Genève pour faire du droit, études qu'elle ne termine pas car elle tombe enceinte. Mme Huit regrette cet abandon et pense que cela sert de prétexte à son fils pour ne pas vouloir continuer ses études.

Transitions

Ses enfants ont tous commencé à l'école publique. Pour son fils, les débuts de la scolarité ne se font pas sans mal. Aux problèmes d'intégration que rencontre son fils en 1E, elle pense d'abord qu'ils sont dus au fait qu'il n'ait pas fréquenté de crèche ou de jardin d'enfants et donc qu'il n'ait pas pu socialiser. Par ailleurs, l'enseignante de son fils avait dû se faire remplacer et Mme Huit pense que ce changement n'a pas non plus facilité l'intégration de son fils : **8-4** *« et comme il y avait un professeur qui remplaçait une autre et j'ai l'impression qu'elle n'arrivait pas à gérer cette situation »*. Ensuite en 1P, elle constate des problèmes au niveau de l'encadrement des enfants à la récréation : **8-6** *« il y avait quand même un peu de problèmes, lors de la récréation… des problèmes de violence »*. Suite à ces problèmes, la famille Huit tente de manifester son mécontentement mais ont l'impression de n'être point écoutés : **8-6** *« Suite à ça nous on avait un peu manifesté, mon mari et moi, un peu de mécontentement, mais bon on n'avait pas vraiment été entendus, parce-que l'enfant qui était face à lui avait un syndrome d'hyperactivité… donc ils ont été très compréhensifs par rapport à cet enfant et un peu moins par rapport à A. (le fils Huit) »*. Malgré ces différents problèmes, le fils aîné poursuit sa scolarité dans le

public. Mme Huit constate que la 4P se déroule sans problèmes et l'enseignante y est pour beaucoup : **8-6** *« Bref, après il a eu une 4P assez facile… la maîtresse était très stricte... elle a beaucoup appris à mon fils et au reste de la classe, je pense »*. Mais en 5P, les choses se gâtent et cette fois les raisons des problèmes sont diverses. Il y a l'enseignant et sa façon d'enseigner, son manque de cadre, ses réponses face aux questionnements des parents et également des problèmes de violence à la récréation. En raison de tous ces problèmes, la famille Huit décide de mettre leur fils dans une école privée : **8-6** *« en 5P et il a eu un professeur, qui était un homme, qui était assez laxiste, je crois et qu'il y avait un peu des problèmes de violence et qu'on avait pas l'impression qu'il y avait un cadre très clair… jusqu'au jour où j'ai confié mon souci au professeur en disant que moi je suis pas très contente, parce-que je trouve qu'A.… ça me fait souci, il ne travaille pas très bien… il ne donne pas le meilleur de lui-même…. et là il m'a répondu : oh, vous savez moi aussi, avec mon 3ème fils, je me suis fait beaucoup de souci, il a eu un enfant à 18 ans et puis nous on s'en est occupé dans l'intervalle qu'il grandisse et puis après ça a été très bien à 20 ans… et moi j'étais pas prête à entendre ça. C'était pas quelque chose que je voulais entendre… j'ai commencé sérieusement à me dire que je chercherais un nouveau cadre, plus clair, pour A. …ensuite, voilà, je me suis tournée vers une école privée »*.

Alors que son fils éprouve des difficultés d'apprentissage et qu'aucun soutien ne semble lui être apporté, sa fille, pourtant très bonne élève, pose aussi souci à la famille Huit car ils craignent justement qu'elle ne soit pas suffisamment stimulée : **8-6** *« parce-que au niveau des apprentissages… j'avais l'impression qu'elle s'ennuyait en classe…parce-que chaque fois elle aidait la maîtresse… dans sa tâche, elle aidait les autres…, puis bon elle était excellente élève, elle avait de très bons résultats et mon mari se souciait beaucoup de savoir si il n'y avait pas son esprit qui dormait un peu, quoi… Donc d'une manière, il y avait des problèmes normatifs »*.

La famille Huit se sent un peu désemparée car elle n'arrive pas à vraiment comprendre comment se font les apprentissages, qu'est-ce que les enfants sont censés apprendre, quels sont les objectifs d'apprentissage. Ce qui se fait en classe reste trop peu visible au goût de la famille Huit et ce sont tous ces éléments réunis qui les pousseront à transférer leurs enfants dans une école privée : **8-6** « *j'avais l'impression qu'ils s'ennuyaient en classe et c'est la raison pour laquelle ils faisaient un peu*

n'importe quoi… Je trouvais que les apprentissages n'étaient pas clairs…on ne savait jamais ce qu'ils faisaient, jamais s'ils avaient des devoirs…jamais si…. enfin, je trouvais que ce mode de scolarité ne leur convenait pas…. et puis ce n'était surtout pas en adéquation avec ce que moi j'avais dans l'idée….on avait passablement de conflits pour ça parce-que j'avais toujours dans l'idée qu'ils ne faisaient rien…Alors que probablement ils faisaient, mais d'une autre manière, et pour moi ce n'était pas lisible, ça ne se voyait pas quoi ».

Son 3ème enfant, scolarisé également dans le public fera aussi l'objet du transfert public privé pour des raisons de fratrie : **8-10** *« il vaut mieux que je change tout de suite les trois…aussi par souci de fraternité, je me suis dit la fratrie c'est important… donc je les change tous ensemble… et ça n'apparaîtra pas comme une punition pour lui ».* L'aîné semble très bien avoir accepté son transfert et retrouve le plaisir d'apprendre, alors que pour sa fille, le changement est plus rude en raison de la perte de tous ses amis. Pour la 3ème, ce changement ne semble pas l'affecter en raison de son très jeune âge : **8-10** *« je pense que M. (2ème enfant) a pas mal souffert de ce changement, parce qu'elle, elle était quand même heureuse, même si j'avais l'impression qu'elle s'ennuyait en classe, qu'elle n'apprenait pas grand chose…elle avait de très bons rapports avec ses amis… donc elle a souffert de cette séparation. J. (3ème enfant) non, car elle était encore petite elle n'avait pas encore eu le temps de s'en faire ».*

Lorsque son fils termine la 9ème du CO à l'Établissement d'Ailleurs, la famille Huit le transfère à nouveau dans le système public, pour qu'il fasse une maturité fédérale au Collège. Ils estiment en effet que celle-ci les prépare mieux aux études supérieures : **8-10** *« mais après je savais que j'allais pas laisser faire le bac à mes enfants… parce-que le bac... c'est un peu une porte fermée pour les études en Suisse… parce qu'il faut une mention et une mention c'est quand même difficile à obtenir…donc je pensais qu'il devait faire une mention… et je pensais que la matu était plus intelligente disons… et en discutant avec des amis.. je voyais que c'était plus adapté au système suisse ».* De retour dans le système public, son fils passe sa 1ère du Collège, car il avait de l'avance sur le programme, mais échoue en 2ème.

Cet échec, Mme Huit le justifie aussi en raison de l'organisation institutionnelle. Elle n'est pas satisfaite par le cadre scolaire, dans la mesure où les parents ne parviennent pas à suivre la scolarité de leur enfant puisque les horaires ne sont pas des horaires réguliers, mais qu'il peut y avoir des périodes dans la journée où il n'y a pas de cours. En raison de cette liberté, le fils Huit ne prend pas ses études très au sérieux et Mme Huit n'arrive pas à le « surveiller » : **8-10** *« parce-que tout à coup il avait des trous dans ses horaires scolaires de 4 heures… 5 heures… donc subitement lui qui avait été assez cadré pendant tout ce temps là…ben je pense qu'il a pas su gérer ça… et… parce-que dans ce collège, il y avait beaucoup, beaucoup de liberté…je trouvais.. presque un peu trop je trouvais, parce qu'il pouvait manquer les cours sans que moi je sois au courant »* et aussi : **8-10** « *je ne sais pas trop bien ce qu'il faisait car là on perd vachement le contrôle… c'est bien aussi, je pense que c'est normal… mais voilà ».*

Outre des raisons institutionnelles, elle attribue aussi l'échec à un manque d'autonomie de son fils, qui semblerait-il a été trop couvé dans l' Établissement privé, ainsi qu'à une trop grande distance relationnelle entre son fils et ses enseignants : **8-10** « *donc il avait pas su s'autonomiser… dans cette école privée, peut-être ça tient à sa personnalité, en tout cas il avait pas compris qu'il faillait prendre sa vie en main… et aussi il disait que les profs étaient très distants finalement, parce qu'ils avaient beaucoup d'élèves, beaucoup de classe… et il y avait pas vraiment un lien affectif et ça lui manquait…il avait envie d'avoir une discussion avec le prof, de faire plaisir… il est dans ce chemin… peut-être qu'il a besoin d'apprécier la personne qu'il a en face pour faire des bonnes notes ».*

Alors qu'il est en train de refaire sa 2ème année du Collège, les parents Huit décident de sortir leur fils du Collège, après 3 mois, pour le réintégrer à l'Établissement du Rhône : **8-10** « *donc au bout de 3 mois de ce système, mon mari et moi avons décidé de le remettre à l'école privée… donc vous voyez, lui il a eu un parcours vraiment très compliqué et maintenant … on verra… je ne sais pas ce que ça va donner… ».*

Vision de l'école

La famille Huit semble attacher beaucoup d'importance aux enseignements formels, aux liens qui doivent exister entre les enseignants et les élèves et au cadre

stricte et ferme qui doit prévaloir tant au niveau de la relation pédagogique, qu'au niveau de la surveillance de la récréation, ainsi qu'à la capacité à intégrer les différences : **8-10** *« c'est vrai que c'est un système très, très traditionnel, mais en attendant les apprentissages étaient faits…donc je pense qu'il y a vraiment un grand débat… parce-que c'est vrai que l'école c'est un lieu de socialisation aussi, mais c'est aussi un lieu d'apprentissage… et dans cette école je suis surprise par la capacité qu'ils ont quand même de mettre les gens à niveau, alors que les gens arrivent… tous les ans, il y a des gens qui arrivent et ils arrivent toujours à intégrer de nouvelles personnes, sans qu'il y ait de discrimination …».* Nous pensons que cette discrimination dont parle Mme Huit fait référence aux problèmes d'intégration qu'avait rencontrés son fils aîné au début de sa scolarité et Mme Huit s'émerveille que dans l'école privée, malgré les nombreux départs et arrivées d'élèves, ceux-ci sont d'emblée intégrés. **8-6** *« en tout cas au niveau du comportement, j'ai trouvé que mon fils… il avait l'air de moins souffrir… il s'est mieux adapté à un système plus cadré, me semble-t-il… ça lui convenait mieux »* et **8-10** *« ça s'est assez bien passé finalement dans le système privé.. je pense qu'il a trouvé des professeurs qui ont su lui parler et puis aussi il y a avait un meilleur encadrement à la récréation…».* La famille Huit apprécie également l'écoute et le dialogue qu'ils ont pu instaurer avec les partenaires de l'école privée : **8-10** *« Il y avait des surveillants et quand il y avait des violences, c'était tout de suite réprimé, c'était tout de suite… oui on en parlait tout de suite et le problème était tout de suite…résolu… contrairement à l'impression que j'avais dans le système public, c'était souvent… il n'y avait pas d'intervenants »* et **8-6** *« bon, c'était un peu à l'ancienne…. mais j'ai trouvé une écoute… ».*

Mme Huit dira dans l'entretien quelque chose qui révèle à notre sens une approche consumériste du choix de l'école : **8-10** « *… Donc voilà, quand on adhère plus au système… il faut changer ».*

Forces et faiblesses des différentes offres éducatives

Les faiblesses principales que la famille Huit reproche à l'école publique relèvent de la relation famille-école : **8-10** *« on avait essayé de mettre sur la table ce problème de violence et on nous a clairement fait comprendre que…. les parents ne se mêlent pas de la cour d'école.. c'était leur histoire… qu'ils ne mettaient qu'un seul prof et qu'ils trouvaient ça tout à fait suffisant…et qu'ils réglaient ça en conseil de classe… voilà,*

donc nous on était très déçus avec d'autres mamans…du fait qu'ils trouvaient ça normal que les enfants se bagarrent ». Mme Huit regrette également le manque de transparence des apprentissages, bien qu'elle soit certaine que ses enfants ont beaucoup appris à l'école publique : **8-6** *« je pense qu'ils ont quand même appris durant ces années là… des apprentissages solides, mais c'était pas très lisible pour les parents. Je pense qu'on ne se rendait pas compte du travail effectué, parce qu'ils ramenaient jamais rien, pas de poésie, il y avait pas de par cœur, rien quoi… on avait l'impression qu'ils attendaient… je ne sais quel âge… pour commencer vraiment à emmagasiner des notions »*

Elle estime que les changements nouvellement introduits dans l'école primaire par Charles Beer vont permettre d'instaurer un meilleur dialogue et lien famille-école : **8-22** « *J'attends aussi beaucoup des conseils d'Établissement, je pense que ça va marcher…enfin, surtout dans les Établissements où les parents sont concernés…ailleurs je ne sais pas si ça va changer beaucoup de choses…il faut voir aussi s'ils choisissent de bons représentants.. des parents qualifiés pour le faire, …parce qu'ils n'ont pas toujours des capacités pour porter la voix des autres… Au moins avec un directeur on va enfin savoir à qui s'adresser, avant c'était le flou…surtout en cas de problèmes ».*

Le seul reproche que Mme Huit ait émis à l'encontre de l'école privée fréquentée par son fils est une faiblesse au niveau de l'apprentissage de l'autonomie. Et ce manque qu'avait son fils à ce niveau-là est aussi, semble-t-il une des raisons de l'échec au collège public : **8-10** « *donc il n'avait pas su s'autonomiser… dans cette école privée ».*

Les attentes et critères de jugement des parents

Les critères de jugement qui ont déterminé ce choix sont :

<u>Du public au privé :</u>

- **des mesures de soutien et d'appui pour l'enfant en échec**

  Mme Huit estime que les mesures de soutien apportées à son fils, qui se trouvait en difficulté scolaire, n'étaient pas très satisfaisantes.

- **un encadrement et une surveillance sérieuse**

Mme Huit apprécie que les enfants soient bien tenus et correctement surveillés lors de récréations ou des devoirs surveillés.

- **une meilleure communication**

Mme Huit regrette de n'avoir pas pu instaurer un dialogue et une écoute avec les enseignants en lien avec la violence qu'elle a pu constater à la récréation.

- **plus d'information sur les objectifs scolaires**

Mme Huit souhaite plus de transparence au niveau des enseignements et des objectifs d'apprentissage.

- **plus d'implication des parents dans le fonctionnement et les décisions de l'école**

En lien avec les attentes précédentes, Mme Huit aimerait que les parents soient plus impliqués, qu'ils aient leur mot à dire quant aux changements imposés par l'instruction publique. Elle pense que les nouveaux changements introduits par Charles Beer sont des mesures positives.

- **le suivi scolaire, le contrôle parental et les devoirs**

Mme Huit attend un certain suivi scolaire et estime important que les enfants rapportent des devoirs à la maison. Elle souhaite aussi que les parents soient informés de la globalité de la scolarité des enfants, afin qu'ils puissent exercer un contrôle.

- **l'influence du vécu**

En lien direct avec le précédent argument, Mme Huit avoue qu'elle s'est sentie déstabilisée dans le public, car elle n'avait pas connu ça à son époque.

- **des enseignants de qualité**

Mme Huit établit une corrélation entre le niveau d'apprentissage de son fils et la posture strict de l'enseignant.

- **une stimulation intellectuelle**

Alors que sa fille ne semblait pas éprouver de difficultés scolaires, Mme Huit pense que sa fille s'ennuie à l'école et qu'elle n'est pas suffisamment stimulée. Sa fille souffrira du changement d'Établissement voulu par les parents, pour des raisons de regroupement de fratrie.

<u>Du privé au public</u>

- **le titre recherché**

En raison des études universitaires que Mme Huit souhaite que son fils suive, la famille Huit décide de le transférer du privé au public pour qu'il obtienne une maturité fédérale. Mais l'échec en 2ème année du Collège dans le public oblige les parents Huit à re-transférer leur fils dans le privé.

La famille Neuf : D'un statut d'expatrié à un début d'intégration.

Composition

La famille Neuf est composée de quatre personnes, ils habitent une maison située dans une commune de la périphérie genevoise. M. et Mme Neuf ont deux fils de 17 et 14 ans, l'aîné est dans le privé et le cadet dans le public.

Professions

Le père anglais, né en Angleterre. Il travaille pour une banque, après être resté presque cinq ans sans emploi lors de son arrivée à Genève. La mère est anglaise, née en Angleterre et travaille pour une banque américaine. C'est elle qui est à la base de leur transfert en Suisse. La famille Neuf, au bénéfice d'un contrat d'expatrié de trois ans, est arrivée à Genève en 2000, puis ils décident de s'établir ici à l'issue de ce contrat.

Parcours scolaires parentaux

M. Neuf est donc né en Angleterre et a effectué toute sa scolarité dans ce pays, dans le système public. Après la scolarité obligatoire, il fait une année de collège, puis abandonne les études.

Il entreprend ensuite un apprentissage d'ingénieur pendant quatre ans, apprentissage sponsorisé et payé par une entreprise privée. Un fois son diplôme d'ingénieur en poche, M. Neuf travaille quelques années dans la profession, puis change plusieurs fois d'occupation avant de revenir à son premier métier, passant de sa propre entreprise de réparations mécaniques à un travail pour une compagnie d'assurance. Puis la famille Neuf déménage en Suisse. A son arrivée, il ne trouve pas immédiatement un emploi et s'occupe des enfants pendant quelques années. Il trouve finalement un emploi dans une banque, emploi qu'il occupe actuellement.

Mme Neuf est également née en Angleterre, où elle a effectué toute sa scolarité, également entièrement dans le système public. Mme Neuf obtient un « A Level » à 18 ans, ce qui équivaut plus ou moins à la maturité. Elle arrête à ce stade ses études et commence à travailler pour une banque.

Transitions

Les deux enfants Neuf ont tous deux débuté leur scolarité dans le système public en Angleterre. Lors du déménagement à Genève de la famille Neuf, les enfants sont d'abord scolarisés à l'Établissement du Monde, en section anglophone, car le projet initial de la famille était de rester ici uniquement pour la durée du contrat (3 ans), avant de retourner dans leur pays d'origine. Les parents Neuf tiennent donc à ce qu'ils poursuivent leur scolarité en anglais et les frais de scolarité sont pris en charge par l'employeur de Mme Neuf.

Au terme du contrat, la famille Neuf décide alors de s'installer en Suisse. Ne bénéficiant plus d'un contrat d'expatriés, la famille Neuf doit désormais assumer elle-même le coût de l'écolage des enfants, chose qu'elle continuera à faire pendant une année encore.

Puis la famille Neuf achète une maison et réalise qu'elle ne peut plus assumer le paiement de l'écolage privé. C'est donc principalement pour des raisons financières que les enfants quittent l'Établissement du Monde et intègrent le système public. Néanmoins le facteur d'intégration et de socialisation est également pris en considération : les parents estiment qu'il est désormais plus logique pour les enfants de fréquenter l'école publique genevoise dans le but de favoriser leur insertion dans la société suisse.

La transition a donc été assez brutale pour les deux enfants qui se retrouvent parachutés dans le système public. L'aîné débute au niveau du cycle, où il passe une année en classe d'accueil et le cadet directement en 6P, sans autre appui que la STACC. Ils réalisent alors que les quatre années d'apprentissage du français à l'Établissement du Monde ne leur sont pas d'une grande utilité et que leurs capacités langagières dans cette langue sont insuffisantes. L'obstacle de la langue provoque une baisse considérable de leurs résultats scolaires qui décourage les enfants. L'aîné

trouve ce passage particulièrement difficile, mais tous deux arrivent à redresser la barre, à maîtriser la langue correctement et à produire des résultats satisfaisants.

Cependant, après quatre années de cycle, l'aîné annonce à ses parents qu'il désirerait poursuivre ses études jusqu'au niveau universitaire, mais en Angleterre. **9-18** : « *He'd announced that he wanted to go to university in the UK,…he always felt he wanted to go back to England. So again, we took the decision that he would go and switch back to the English education* ».

La question de l'orientation n'est sans doute pas étrangère à cette décision : ne sachant à ce stade pas vraiment quelle orientation choisir, l'aîné cherche à repousser le plus loin possible l'échéance du choix. **9-28** : « *at the moment he's got no idea, so it's pushing pressure on him. May be it's part of the reason why he's thinking at the UK for universities, to postpone de decision as far as possible* ». Dans cette perspective, les parents Neuf décident alors de le transférer, et de financer, un collège privé anglophone, l'Établissement des Trainings, où il effectue sa deuxième année de maturité (A Level).

Le cadet parvient quant à lui à la fin du cycle et hésite entre poursuivre ses études au collège ou à l'école de Commerce. Par contre, il envisage, comme son frère, de faire l'université en Angleterre. **9-28** : « *He's also announced that he wants to go back to university in the UK. I think they've got this fear of Swiss university, whatever it is?* ».

M. Neuf reste méfiant vis-à-vis du système suisse, qu'il trouve trop sélectif. Il émet des doutes quant aux chances effectives de réussite de ses enfants au sein de celui-ci. **9-18** : « *we took the decision that he would go and switch back to the English education. Partly because we're not sure of what he would have achieved in the Swiss system. I am not a parent that thinks that my kids are young Einsteins,…they're bright…but… but lazy…, you know,…they're boys!* ».

Vision de l'éducation

M. Neuf, qui n'a pas entrepris d'études universitaires, se rend compte de l'importance d'effectuer des études de nos jours pour arriver à quelque chose. **9-42** : « *So no*

university…it was back in the days where it was not compulsory. Now you can't do anything without a degree! » et **9-44** : « *You just can't do anything…it's now much more competitive…without studies you're….struggling all the time, you're condemned to survive* ». Sans mettre trop de pression sur ses enfants, il les encourage à poursuivre leurs études le plus longtemps possible. M. Neuf recherche avant tout le bien-être de ses enfants, dont il respecte les choix.

On constate que M. Neuf a une connaissance limitée des structures éducatives genevoises due à leur nouveauté, il est incapable de se rappeler les degrés des enfants et préfère décrire leur niveau par « en première année ou en dernière année de » ou alors par l'âge de ses enfants. Il confond également collège et école de commerce, baccalauréat et maturité. **9-24** : « *now where we're looking into next year, whether it's the Collège de Commerce or an apprenticeship…Hopefully it would be the Collège de Commerce…so he's going towards the Swiss baccalaureate* ».

M. Neuf recherche une école qui aide et encourage chaque enfant à se développer au maximum ses aptitudes et ses compétences. Il estime également que l'école ne devrait pas orienter, et donc sélectionner, trop tôt. Il critique à ce propos le système suisse qui est à son goût beaucoup trop sélectif, beaucoup trop précoce. **9-70** : « *I would rather say selective, the selections come at a very early age…and already at 12 or so, your life is taking a direction or another, which is not really fair…and then again at 15 or 16…you have another selection!* » et **9-28** : « *They're already pushing O. for his final career…and at the moment he's got no idea, so it's pushing pressure on him. May be it's part of the reason why he's thinking at the UK for universities, to postpone de decision as far as possible*. »

Forces et faiblesses des différentes offres éducatives

M. Neuf apprécie la socialisation qui s'opère au sein de l'école publique, offrant aux enfants la possibilité d'établir un réseau social plus stable et plus solide que celui qui peut se développer au sein d'un Établissement privé, où chaque année est un éternel recommencement pour reconstruire un réseau social en raison de l'instabilité du public qui fréquente l'école, qui ne reste que peu de temps à Genève. **9-8** : « *the problem with the Établissement du Monde, in Geneva particularly, it has a very high transient population…so it seems that every year, they're having to remake friends,*

'cause people would be here for one year or two and then they move on and we just thought if they were in a local school they would make friends locally and establish a healthier…long term contacts ».

M. Neuf reproche au système public genevois d'offrir peu de support aux enfants en difficulté, que les mesures d'aide soient insuffisantes, et surtout, que les enfants ne soient pas assez encouragés lorsqu'il y a une progression. **9-68** « *And also, I think they don't offer the same encouragement, it's very…it seems it's very much left to the children, either you are going to succeed or you're not… it's down to you! And I've seen that with the boys when they were struggling, the first years, there wasn't a lot of encouragement given to them, there was not a lot of assistance given to them…and when they've done well, they haven't got a lot of praise…generally it's been quite negative, but again, may be it's with my children…but it always seemed that they picked on the negative things…as at the Établissement du Monde is encouraging, pushing and supportive, the public school seems to be lacking…they're quite negative about it. If they get a good grade, then it's OK, but it could have been better…it's never "well done", I've never seen a "well done" in the reports, even if they had good marks*».

M. Neuf, comme mentionné précédemment, trouve la sélection qui s'opère dans le système public suisse beaucoup trop précoce, notamment celle qui est faite déjà à la fin du primaire, mais également la deuxième réalisée au terme du cycle. Il pense que les enfants se sont pas prêts pour faire un choix et n'ont pas encore la maturité nécessaire pour savoir ce qu'ils désirent faire à l'avenir. En cela, il préfère le système anglais qui oriente et sélectionne beaucoup plus tardivement, en général autour des 18 ans, et qui leur permet d'avoir une idée un tout petit peu plus précise sur leur orientations futures. **9-68** : « *they're very directional from a very young age ...to sort their life out…*(…) *…it seems it's very much left to the children, either you are going to succeed or you're not…it's down to you!* **9-30** : « *No, it's difficult when you ask 13/14 years old what they are going to do,…that's bad… that's just too difficult, they're just not able to decide that young! In the UK decisions are not taken before the age of…let's say around 18, and that gives you a few more years to think about it…it's better…you're a bit more prepared!* » et **9-72** : « *the UK system, I think it's far less selective or at least not so early. And when you know that today you're nothing*

without a degree or at least some diploma of some sort, it's a bit of a grim perspective if you're not…if you're not among the overachievers ».

Un dernier reproche concernant le public : M. Neuf trouve les horaires scolaires peu compatibles avec ceux d'une famille où les parents travaillent tous les deux. **9-74** : « *In primary, they make it very difficult for someone who's working, I mean if both parents are working. Nothing's done for working parents… Well, it was easy for me first because… I had no work, …I was the one looking after the boys for 4/5 years, but when I found work, it became more difficult, the system is ideal for…a mother who stays home! In primary there was nothing for them at lunchtime, they had to come home…it was not very convenient…Now, it's different, they are a bit older, but back then, it was a problem. In the UK they seem to be a bit more organized, I mean for working parents* ».

Au niveau de l'enseignement privé, M. Neuf en est globalement satisfait. Il apprécie le soutien, l'aide et l'assistance dont les enfants peuvent bénéficier. **9-66** : «*That I thought was a good system, generally we were pleased with that one. The best thing was…if you fell behind, they would put extra work, extra time for you,…if you were doing well, then they would push you further, they would fit to whatever you're doing"*. Il trouve cependant qu'ils ont une quantité de devoirs à la maison trop importante, proportionnellement à leur âge et mettent trop la pression aux enfants. **9-66** : « *there was an awful lot of out pressure, pressure outside, like school homework…there seems to be an awful lot of pressure with homework and studies…outside. I just thought at his age…he should have been playing more…not compelled to study, and specially compared to now …public system where his homework is not that constant. 2 or 3 hours it seems everyday that he had to do (Établissement du Monde)…it's just too much. That kind of school seems always to push them a bit too hard…*»

Il a été également déçu par le niveau de français acquis après quatre ans d'apprentissage. Toutefois, il ne sait pas vraiment s'il faut attribuer cela à la qualité de l'enseignement ou au manque de motivation de ses enfants. **9-12** : « *and we were a bit disappointed that he had no language skill to be honest…and they had done 4 years of French lessons at the Établissement du Monde but …the young one basically never… had never spoken a word of French* » et **9-66** : « *I think they could have been pushed*

in French a bit more, but in that aspect, may be they have been… and it could be that the boys are just lazy… »

Au niveau de la socialisation, M. Neuf donne une très net avantage à l'école publique, qui permet une plus grande stabilité sociale aux enfants. **9-66** et **9-68** : «*again it was back to this transient population which…I don't know if it's unique to Geneva…we've had such a high turnover of friends…it just makes life a bit unstable in some ways…you know…always building relationships and then they leave* (…) *the social side was difficult, I mean it was a good social scene, but it was difficult to make firm friends,…long lasting friend. Although, we had long lasting friends, but they're gone now, they're all around the world again. If I look back at those 4 years…we've met a lot of people, but none of them are here still, apart a few…less interesting…but generally…probably 80% of the people we met are gone…and the children found that quite a difficulty…and also, because of the nature of the Établissement du Monde, with kids coming from all over Geneva,…it made it difficult, particularly for the young ones, to see friend outside of school…it would have meant going to Vaud…or to the other side of the Lake…there was always a lot of planning…not impromptu friends after school* (...) *in public school they've made friends that live locally, they all live in the same areas, within half a kilometer from each other. So that was useful!* »

En dernier lieu, M. Neuf regrette le prix des écoles privées. Si les familles ne bénéficient pas d'une prise de charge des frais de scolarité par leur employeur, ce coût devient alors rédhibitoire pour la plupart d'entre elles, à moins qu'elles soient particulièrement aisées. La famille Neuf aurait sans doute laissé ses enfants à l'Établissement du Monde, dont ils étaient relativement satisfaits, s'ils avaient eu des moyens financiers suffisants pour en assumer la charge. **9-66** : « *But I think…had we been in the position to leave them there (at the Établissement du Monde), we might as well have done it…* ».

Les attentes et les critères de jugements des parents

<u>Du privé au public :</u>

Les critères de jugement qui ont déterminé ce choix sont :

- **des frais d'écolages trop élevés**

Pendant les premières années à Genève, les frais d'écolage ont été réglé par l'employeur de Mme Neuf. Cette charge leur incombant ensuite, ils n'ont plus pu l'assumer.

- **un désir d'intégration sociale dans le tissu genevois**

Malgré la difficulté pour les enfants à s'adapter à un nouveau système et une autre langue, les parents Neuf ont estimé que c'était le meilleur moyen pour intégrer leurs enfants dans le tissu social genevois

- **des devoirs moins pesants**

M. Neuf a apprécié que ses enfants aient moins de devoirs dans l'école publique contrairement à l'école privée.

Du public au privé :

- **le titre désiré**

L'aîné de la famille Neuf a préféré réintégrer une école à programme anglais en prévision de ses études universitaires qu'il souhaite poursuivre en Angleterre.

M. Neuf a également exprimé son avis général sur les écoles publiques à Genève, soit :

- des horaires peu adaptés pour les parents qui travaillent
- un manque de soutien en cas de difficultés scolaires
- peu d'encouragements pour le travail fourni par les élèves
- une orientation trop précoce et un système trop sélectif

Ces critiques sont ici répertoriées, mais ne figurent pas sur le tableau de réduction

La famille Dix : Ecole publique par conviction, mais école privée en cas de besoin

Composition

La famille Dix est composée de cinq personnes. M. et Mme Dix ont une fille de 13 ans, un garçon (adopté à 19 mois) de 11 ans et un dernier garçon de 8 ans.

Professions

Le père est genevois et la mère est franco-suisse. Le père est enseignant de droit à l'Université de Genève et la mère a été pendant 15 ans journaliste. Actuellement elle

s'occupe des enfants et est très active dans des associations et œuvre en tant que bénévole.

Parcours scolaires parentaux

M. Dix a fait toute sa scolarité à Genève, dans le système public. Il a eu un parcours brillant puisqu'il a été la 1ère maturité de Genève et qu'il est actuellement l'un des plus jeunes enseignants de l'Université. Mme Dix a commencé sa scolarité dans le système privé, avec un programme français. Elle a intégré le système public au niveau du CO, alors qu'elle n'avait que 10 ans, puisque très en avance sur le programme. Elle a souffert de cette situation d'autant plus qu'elle était première de la classe. Elle s'est mieux sentie au Collège, mais c'est surtout à l'Université qu'elle a été extrêmement heureuse : **10-44** *« Mais l'uni, c'était merveilleux… je me suis complètement épanouie… j'étais en Lettres… j'ai commencé à avoir des amis… à vivre socialement, alors qu'avant j'étais très isolée ».*

Transitions

La fille aînée a débuté dans le privé, en raison de son âge, aux Etats-Unis. Une fois de retour à Genève, elle a intégré le système public en 2E jusqu'à la 2P. Les parents l'ont ensuite inscrite dans l'Établissement des Pierres du Niton, en raison des problèmes d'intégration. En effet, Mme Dix estimait qu'elle n'était pas heureuse et qu'elle n'était pas intellectuellement stimulée, alors que c'est une enfant diagnostiquée très intelligente : **10-8** *« Mais notre motivation à la sortir du public c'est qu'elle était malheureuse…elle avait cette grande maturité, elle était très solitaire, n'était pas intégrée dans la classe… n'avait pas d'amis… scolairement elle n'était pas stimulée… comme elle est du 2 octobre, la possibilité de lui faire sauter une année ne me plaisait pas… j'ai préféré le choix d'augmenter les exigences dans son degré scolaire, donc on la mise à l'Établissement des Pierres du Niton …où elle a ramé au début, très fâchée par autant d'exigences, par autant de devoirs… il fallait se structurer, s'organiser… elle était en retard dans le programme de français, mais elle a fini avec une moyenne de 5,5 à la fin de l'année ».*

Avant de décider de sortir leur fille du système public, Mme Dix a tenté de comprendre les raisons des difficultés de son enfant et a voulu constater quels étaient les enseignements qui étaient faits, puisque, apparemment, ceux-ci n'étaient pas

suffisamment stimulants pour sa fille. Mais elle rencontre des difficultés de communication avec l'enseignante : **10-6** *« J'ai été voir cette maîtresse, très sympathique… je lui ai demandé ce qu'elle mettait en place, qu'est-ce que vous faites en classe, comment ça se passe…. j'ai besoin de comprendre… juste besoin de comprendre… et c'était une conversation pas très facile… dites-moi quels sont les objectifs… en conjugaison, ça doit bien être possible d'avoir les objectifs en conjugaison… et la réponse a été… on ne veut pas donner ces informations aux parents car on ne veut pas que les parents puissent aider les enfants à l'école… et là c'était l'incompréhension totale… qu'est-ce que c'est ce système scolaire ?… ne renseignez pas les parents sur les objectifs scolaires… sous prétexte d'égalité des chances ».* Mme Dix semble déstabilisée par ce qu'on lui fait entendre.

Mais ce n'est pas la seule fois où Mme Dix n'est pas satisfaite de la communication avec l'enseignante. Elle ressent de manière systématique que la relation famille-école n'est pas optimale. Par ailleurs, sa fille n'ayant pas de difficultés scolaires, les parents, selon son ressenti, ne devraient pas trop s'intéresser à ce qui se passe à l'école : **10-6** *« J'ai toujours eu l'impression que les parents n'étaient pas bienvenus ici, qu'on dérangeait… et même en cas de contact, le contact était mauvais…. comme c'était une bonne élève, il n'y avait pas de raison que les parents viennent voir ce qui se passe en classe…. j'ai senti un rejet… l'idée que l'école n'est pas le terrain des parents… ce qui est vrai… mais qu'il ne faut même pas qu'ils s'y intéressent ».* Selon Mme Dix, l'absence de communication, voire la non-communication du tout a penché fortement sur le choix de sortir sa fille du système public : **10-12** *« La relation famille-école a joué un très grand rôle dans notre décision de passer à l'école privée ».*

Après le primaire à l'Établissement des Pierres du Niton, la fille aînée intègre le CO à l'Établissement Sainte-Thérèse, mais cette école ne lui convient pas car trop scolaire au goût de la maman et laissant peu de place au bien-être de l'enfant : **10-16** *« On regrette notre choix de l'Établissement Sainte-Thérèse, car c'est trop scolaire pour elle et elle n'est pas heureuse, surtout en contraste avec les Etats-Unis… elle réussit très bien, 5.4 de moyenne mais elle s'ennuie en fait… car c'est trop scolaire ».* Les parents ont décidé de l'inscrire à nouveau dans le système public dès qu'elle commencera le Collège.

Le deuxième enfant a fait l'école publique de la 1E à la 2P, ensuite la 3P aux Etats Unis dans une école publique et de retour à Genève, en 4P dans le public. Il connaît de grosses difficultés en lecture et en 4P il n'arrive toujours pas à lire couramment, ce qui a porté préjudice à l'ensemble de ses apprentissages. Ses difficultés sont liées à sa dyslexie qui a été diagnostiquée tard. Jusqu'en 2P, les enseignants avaient rassurés les parents leur disant qu'il fallait pas trop exiger de l'enfant : **10-16** *« En 2P, il n'arrivait toujours pas à lire et on était inquiets… on pensait qu'il y avait un problème… on a parlé d'un souci de dyslexie à l'enseignant… qui nous a en fait totalement rassuré, qui a écrit dans le carnet qu'il avait atteint tous les objectifs… à cette époque il n'y avait pas de notes.. et par rapport à nos soucis sur la lecture elle nous a fait comprendre que c'est nous qui étions trop exigeants ».* Bien que les parents se doutaient que leur fils pouvait présenter un problème de dyslexie, ce n'est que de retour des Etats-Unis, alors que leur enfant intègre la 4P, que le problème est finalement diagnostiqué. Tout est alors mis en place pour soutenir au mieux l'enfant. Malgré tous les soutiens, l'enfant a de la peine à entrer dans ses apprentissages. Sur suggestion de l'inspecteur, ils entament un traitement médical trois semaines avant les épreuves cantonales et lui donnent de la Ritaline, et il parvient à faire des 5 et des 6. Ces résultats poussent les parents à laisser leur enfant dans le système public. Ils envisagent néanmoins de l'inscrire au CO de l'Établissement de l'Arve, qui est une école privée composée uniquement de 4 classes, en raison de son parcours et des lacunes qu'il n'a pas encore totalement comblées : **10-28** *« A mon avis il n'a pas encore compensé son retard, donc il survit scolairement mieux que son niveau… mais c'est déjà fantastique comme résultat. Donc il va faire sa 6ème et comme on pense qu'il est fragile scolairement et qu'il a besoin d'un environnement encadrant, on a choisi le cycle de l'Établissement de l'Arve qui est un tout petit cycle très familial, très encadré ».*

Le fils cadet, en raison de son âge (il est du 8 novembre) commence dans une école privée et ensuite il intègre le système public en 1E. Son fils est très demandeur d'apprentissages, d'autant plus qu'il a déjà effectué une année d'école enfantine. Mme Dix va donc s'entretenir avec l'enseignante afin de lui suggérer de le stimuler un peu plus, mais là aussi elle fait la même expérience qu'avec sa fille aînée, où le dialogue enseignant-parent ne la satisfait pas du tout : **10-34** *« Mais mon approche c'était qu'il*

avait déjà fait une année d'école enfantine, qu'il savait son alphabet, qu'il avait envie de lire… et que quelque part il fallait le nourrir, et ça c'était un niet total de l'enseignante… quand je suis allée la voir elle m'a dit mon objectif pour J. c'est qu'il apprenne à lever la main avant de parler et je ne sais plus… voilà mes objectifs de socialisation à la fin… je me suis dit elle a raison ce sont de bons objectifs…. mais au secours… donc là il y avait à nouveau une incompréhension… j'étais convaincue qu'il était aussi perturbateur en classe et il pleurait avant d'aller à l'école… il me disait de toute façon je n'apprends rien, ça fait trois mois que j'écris mon prénom…et j'en ai marre… je sais l'écrire… c'était très clair… et quand j'ai dit ça à la maîtresse elle s'est fâchée ».

La 2E s'est déroulée aux Etats-Unis, dans le système public. Il apprend à lire couramment et de retour à Genève, Mme Dix inscrit son fils, dans une le système public en 1P, alors qu'elle estime qu'il a un niveau de 2P. Mais par crainte du jugement des enseignants, elle souhaite que la décision de le faire passer en 2P soit prise par l'institution scolaire : **10-36** « *Je l'avais inscrit en 1P, car je ne voulais pas me mettre à dos les maîtresses… c'est la maîtresse qui décidera de le faire passer en 2P, car j'étais convaincue qu'il fallait le mettre en 2P…mais je voulais que ce soit une décision de la maîtresse… mais j'ai pris ensuite la décision de lui faire le test… et le jour du test je me suis dit que j'étais un peu folle de faire un test sans savoir s'il savait lire en français…*[puisqu'il avait appris à lire en anglais] *et à la fin du test on m'a dit qu'il savait très bien lire...donc il est passé en 2P… ».*. Il est actuellement en 3P.

Mais, Mme Dix estime que l'école ne stimule pas suffisamment son enfant, qui lui aussi a été diagnostiqué avec un haut potentiel : **10-36** *« Pour J. je ne suis pas en souci scolaire puisqu'il a 6 et 5.5 partout, mais il n'était pas nourri… à l'école… et je pense que c'est important de réfléchir aussi à l'équilibre de l'enfant… et il avait un problème d'anxiété car sa tête va toujours plus vite que ses moyens émotionnels pour comprendre les problèmes qui se posent… ».* Pour le moment, les parents n'envisagent pas un transfert dans le système privé, notamment parce-que leur fils ne le souhaite pas.

Vision de l'éducation

La famille Dix a toujours pensé scolariser ses enfants dans le système public, par conviction : **10-54** *« Mon mari d'emblée est très école publique, il a fait tout son parcours dans l'école publique… moi aussi idéologiquement… et on a eu beaucoup de peine à retirer notre fille à cause de ça… car idéologiquement on n'avait pas envie de se dire on part dans le système privé ».* Néanmoins, ils se voient obliger d'opter pour cette filière en raison des difficultés qu'on rencontrés leurs enfants. En revanche, Mme Dix critique à la fois le laxisme qu'elle remarque au niveau des apprentissages : **10-54** *« Beaucoup d'apprentissages importants qui doivent passer par l'école… il y a toute une problématique de santé publique… d'alimentation, d'obésité… beaucoup d'apprentissages de vie ensemble dans un monde où les gens sont très différents, viennent d'univers différents.. donc il y a tout cet apprentissage aussi qui se fait à l'école, mais j'ai l'impression que ces dernières années on a un petit peu lâché sur les apprentissages scolaires… ou que la barre est descendue sur les apprentissages scolaires et que du coup s'en sortiront que ceux qui ont les parents derrière… pour compenser… et pas les autres… voilà c'est un peu mon jugement actuel de l'école primaire »* ainsi que le système inégalitaire induit par le système, qui ne tient pas compte des élèves à haut potentiel : **10-54** *« Je pense que les exigences de l'école primaire ici ne sont pas assez élevées. La barre est descendue, descendue… pour essayer d'intégrer tout le monde… et je pense que l'école est devenue très inégalitaire ».* Si Mme Dix ressent le besoin de s'impliquer dans la scolarité des enfants, c'est aussi en raison des changements qui sont intervenus au niveau de l'égalité des chances. Mme Dix estime que l'ascension sociale ne peut plus se faire aussi facilement : **10-54** *« Si les camarades de mon mari se sont retrouvés à l'uni alors qu'ils étaient enfants de femme de ménage… on a l'impression que ce parcours-là il ne peut plus se faire… voilà c'est mon jugement »*

Mme Dix reconnaît que ses exigences au niveau des apprentissages sont aussi liées aux parcours que son mari et elle-même ont suivis : **10-16** *« C'est vrai que nous sommes les deux exigeants par rapport à la maîtrise du français, à l'apprentissage du français… mon mari est professeur à l'université en droit, moi j'ai fait une licence en lettres… je suis journaliste…donc le maniement de la langue est important pour moi… donc on a des exigences élevées, c'est clair !».*

Néanmoins, ces constats qu'elle établit ne la poussent pas à choisir un système en faveur d'un autre système. Elle pense que la meilleure attitude est de voir ce qui convient le mieux à chaque enfant : **10-54** *« et finalement notre position c'est de dire on choisit ce qui est de mieux pour l'enfant en fonction du caractère de l'enfant…on y va au cas par cas… »* et **10-12** *«Mon problème à moi ce n'était pas un souci scolaire… c'était un souci d'éducation intelligente et de bien-être… enfin d'éducation stimulante ».*

Pour terminer, Mme Dix attache une très grande importance à la relation famille-école, qui devrait être perçue, selon elle, comme indispensable dans le soutien aux élèves : **10-60** : *« J'aimerais aussi une école plus ouverte…plus de communication…les parents devraient être considérés comme des partenaires…pas comme des ennemis…on devrait pouvoir collaborer avec les enseignants pour l'éducation des enfants…dans l'idéal…et dans ce domaine, l'école publique a encore beaucoup, beaucoup à apprendre ».*

Forces et faiblesses des différentes offres éducatives

Les faiblesses citées par Mme Dix, relatives à l'enseignement public, concernent à la fois les apprentissages de base, qu'elle juge trop faibles, et la relation famille-école, qu'elle estime peu valorisée : **10-60** *« Mais vraiment je pense que les faiblesses actuelles de l'école primaire publique c'est la relation famille-école et une réflexion sur les apprentissages de base… pour être plus égalitaires… pour tenir compte aussi des enfants qui ont de la facilité… car quelque part on gaspille des potentiels… c'est triste… on a besoin de ces gens-là après à des postes… dans la vie… c'est triste de risquer de les mettre en échec, car finalement c'est ça qu'il peut arriver….. car ils pensent qu'ils ont pas besoin de travailler jusqu'à 13-14 ans… et le jour où ils ont besoin de travailler ils se plantent complètement… car ils font toute leur école primaire et presque tout le cycle sans rien faire… et après ils se plantent… et quand on ose poser des questions... j'essayais de poser des questions à l'enseignante… mais vous vous faites fusiller… alors vous vous taisez et vous n'osez plus rien dire… surtout quand vous avez un mari prof à l'université… je vais de nouveau être taxée d'élitaire… donc je ne vais pas poser mes questions… on sent que c'est un sujet tabou ».*.

C’est pour cela qu’elle apprécie particulièrement ce qu’elle a trouvé dans le système privé, à savoir de meilleures relations famille-école et une transparence au niveau du suivi de l’enfant : **10-12** *« et ce qui change radicalement c’est le feed-back, parce-qu’on devait signer toutes les épreuves, on voyait ce qui se passait… donc il y avait une espèce de retour très fréquent… une page d’information régulière sur le fonctionnement de l’enfant… je crois tous les 15 jours… et aussi les carnets quatre fois par an… »* et **10-10** : *« et au niveau de la relation école-famille, où les parents sont mieux accueillis… peut-être pas pour les bonnes raisons…* [car le parent est un client] *les enseignants qu’on allait voir… on ne nous fait pas sentir qu’on ne devrait pas être là… ».*

Les attentes et les critères de jugements des parents

<u>Du public au privé:</u>

Les critères de jugement qui ont déterminé ce choix sont :

- **les problèmes de socialisation, liés à la surdouance**

La recherche du bien-être des enfants est sans doute le critère principal de sélection pour les parents Dix, spécialement en référence aux problèmes sociaux importants que leur fille aînée a éprouvé dans l’enseignement public.

- **un manque de dialogue et d’écoute**

Ce qui a fait basculer la décision pour la transition dans le privé est le manque d’écoute et de dialogue que la famille Dix a ressenti lorsqu’ils se sont adressés à l’enseignante de leur fille afin de comprendre les raisons de ses difficultés de socialisation.

- **plus d’information sur les objectifs scolaires**

Mme Dix souhaite plus de transparence au niveau des enseignements et des objectifs d’apprentissage, ainsi que des informations régulières sur les progressions de son enfant.

- **des apprentissages plus poussés, une plus grande stimulation intellectuelle**

Mme Dix estime que les exigences de l’école publique ne sont pas suffisamment élevées et que les enfants ne sont pas stimulés autant qu’ils le devraient.

- **une ouverture de l’école aux parents**

Mme Dix regrette que l'école ne considère pas les parents comme des partenaires à part entière. Elle constate à cet effet une très grande différence entre les systèmes suisse et nord-américain.

La famille Onze : Le privé, seule option pour les enfants hors norme ?

Composition

La famille Onze est composée de quatre membres et elle habite un appartement en ville de Genève, dans un quartier très favorisé. M. et Mme Onze ont deux fils.

Professions

M. Onze est anglais et Mme Onze est iranienne. L'entretien ne donne pas d'informations sur le statut professionnel du père, la mère travaille dans le secteur médical.

Parcours scolaires parentaux

M. Onze a fait sa scolarité à Genève dans l'enseignement public. D'après Mme Onze, il est absolument contre les écoles privées. Rien n'indique comment s'est déroulée la scolarité de M. Onze.

Mme Onze a fait ses études primaires et secondaires I en Iran, ainsi qu'une partie du secondaire II. Quand elle est arrivée à Genève, après la Révolution Iranienne, elle a passé une équivalence pour la maturité. Elle a ensuite fait des études de psychologie à l'Université de Genève. En Iran, elle a fait sa scolarité dans des Établissements privés. Ses parents la disaient très intelligente, très logique. A 6 ans, elle savait jouer aux échecs, mais elle était très mauvaise à l'école. Ses parents l'ont toujours soutenue, ont toujours eu confiance en elle, malgré ses mauvais résultats scolaires. Ils lui ont donné tous les appuis nécessaires, des répétiteurs pour qu'elle puisse réussir sa scolarité. Ils ont toujours su valoriser ses différences et un déclic a eu lieu l'année de ses 14 ans, car elle est arrivée 2ème dans sa classe, alors que jusqu'à alors, elle passait ses années toujours de justesse : **11-24** *« mes parents ont dit que vu que j'étais très logique on veut lui lasser encore une chance une année… j'avais 14 ans… et je suis arrivée 2ème dans la classe… à la maison j'avais l'appui des parents… ils disaient c'est normal, tu sais pas lire, c'est pas grave, l'important c'est que tu le fais… ».*

Transition

L'aîné des enfants a fait l'école publique dans le primaire et secondaire I, sa scolarité se déroule harmonieusement. Le cadet a effectué une transition du privé au public, après avoir échappé à une mise en centre de jour. En effet, le deuxième enfant aurait dû être inséré dans un centre de jour dès ses 5 ans, car il ne s'exprimait pas et avait des problèmes de développement, mais sa mère a refusé cette option et s'est débattue pour qu'il échappe à cet assignement. Cette année a été très mal vécue par la mère, qui s'insurgeait contre l'étiquette qu'on voulait coller à son fils, alors qu'aucun médecin n'avait pu diagnostiquer ce dont souffrait l'enfant : **11-2** *« Une chose que je reproche à l'école publique c'est que si vous n'êtes pas dans les normes que eux ils demandent vous êtes partis dans le spécialisé… toujours des remarques… ça peut être très dévalorisant pour l'enfant… ils préjugent très vite l'enfant avec une étiquette... ils ne donnent pas de chance à l'enfant…ils le mettent tout de suite dans un système pédagogique spécialisé avec tous ces psychologues… »* et **11-46** *: « ils voulaient me dire qu'il était autiste… mais il n'avait pas des troubles du développement…comment un psychologue, même si c'est la merveille du monde… comment il peut faire un tel jugement alors qu'il voit un enfant 2 ou 3 fois par semaine…. un autre psychologue m'a dit que mon enfant n'était pas humain car il dessinait des choses électroniques »* et **11-50** *« ils disaient d'abord que c'était un enfant à problèmes et maintenant que c'est un enfant à potentiel positif ».*

Après cette expérience très négative, les parents Onze vont inscrire leur cadet dans une école privée anglaise (le nom n'est pas donné). L'enfant va y rester jusqu'à la 4P. Durant ces années, l'enfant va apprendre, se développer et s'épanouir. Les parents sont très heureux, mais se voient obligés de retirer leur enfant de cette école en raison de son coût : **11-6** *« On l'a mis dans un système privé… dans une classe régulière et 3 mois après il commençait à lire… »* et **11-18** « *Oui, dans le sens où il progressait, il s'épanouissait… il développait ce qu'il faut développer à 7 ans, tous ces savoir-vivre, etc… l'inconvénient c'est le prix ».*

En raison d'un écolage trop élevé, la famille Onze est obligée de transférer à nouveau son cadet dans l'école publique, où il intègre une classe en spécialisée de niveau 3P-4P. Mme Onze n'est pas très satisfaite de cette situation. Elle pense que les classes en

spécialisé n'ont pas d'objectifs clairs quant aux apprentissages des enfants : **11-24** *« mais je sens qu'ils n'ont pas un objectif. Dans une classe spécialisé, chaque enfant a ses besoins pour son apprentissage »*. Elle déplore le fait que les enfants en difficulté dans la division ordinaire n'aient pas suffisamment de soutien et sont très vite transférés dans le spécialisé qui, selon elle, est la pire des solutions : **11-12** *« L'école, la maîtresse, l'inspectrice sont vraiment magnifiques…très ouverts, très bien.. mais je pense que c'est le système … c'est très enfermé… pas ouvert… si notre méthode spécialisé ça marche, ça marche sinon c'est centre de jour… et pour moi c'est comme le ghetto… si des enfants manquent d'autonomie je comprends… mais si l'enfant est autonome on va pas le rendre assisté »*. Elle envisage de réintégrer à nouveau son fils cadet dans l'école privée anglaise : **11-22 «** *mais on arrivait pas à assumer… mais je pense qu'on va retourner ».*

Vision de l'éducation

Madame Onze se positionne dans une éducation qui vise avant tout l'intégration et le bien-être de l'enfant. Elle estime que l'exclusion est la pire des solutions. Selon elle, mettre un enfant dans le système spécialisé ne fait qu'accentuer le problème d'intégration et c'est une étiquette collée à vie : **11-24** *« ils ont honte d'être dans le spécialisé… ils sont empruntés, mal vus… c'est une cicatrice qui va leur rester… c'est comme un enfant qui a mal vécu… si c'est un enfant qui vient d'un pays de guerre, misérable… on se dit il va surmonter… mais c'est un élève qui est né ici, qui est pointé, qui n'a rien vu d'autre… ça va rester comme une cicatrice, qui après va sortir… et je faisais tout ça car j'étais moi-même une élève très mauvaise à l'école, je ne comprenais rien dans le sens littérature.. et on pensait que j'étais hyperactive, tous les problèmes psychiques que vous pouvez imaginer ».* Un enfant doit pouvoir se développer à des rythmes différents de la norme sans qu'il soit pour autant exclu du système ordinaire : **11-38** *« ma foi si en géographie ou l'allemand ça ne rentre pas dans son cerveau c'est pas grave… il faut le laisser dans un milieu typique, avec des enfants... il ne faut pas l'exclure »*

La famille Onze vit dans un quartier très favorisé. Elle regrette que dans les écoles du quartier, les enfants issus des familles privilégiées soient peu ouverts à la différence, peu sensibilisés à l'altérité : **11-38** *« dans ce quartier il est trop privilégié… il était le seul exotique de la classe... les autres c'était toujours genevois, aisé… les autres ne*

savaient pas que des enfants ne sont jamais allés à la montagne pour skier, qu'il existe des enfants qui sont sourds… je trouve ça extrêmement grave ».

Forces et faiblesses des différentes offres éducatives

Madame Onze estime que les écoles privées sont plus aptes à aider les enfants en difficulté, à les intégrer dans les classes ordinaires en leur fournissant l'appui nécessaire et à valoriser leurs compétences : **11-2** *« je trouve que dans les écoles privées ils ne mettent pas l'enfant de côté il est dans une classe régulière et ils lui donnent tous les outils pour avancer »* et **11-56** *« les maîtresses étaient géniales.. elles le mettaient à côté du leader de la classe qui n'était pas fort académique et lui il était fort académique… et ça le valorisait… après il a commencé à dire… moi je suis fort en math, lui il a plus de copains… il a commencé à accepter sa différence… et ça c'est le plus important pour qu'il puisse être son propre avocat… ».* Elle précise néanmoins que l'école publique est très efficace pour le développement du raisonnement et de l'autonomie, pour les enfants n'ayant pas de difficultés particulières : **11-34** *« ce qui est bien dans l'école publique c'est quand on rentre dans les normes que eux ils veulent, cet enfant il apprend énormément de choses.. il développe une logique par raisonnement que je n'ai jamais vu dans une école privée… dans le privé on leur donne tout craché... on leur fait bourrage du cerveau… système très français…ils savent beaucoup de choses bla-bla, théorie, ils n'ont pas de réflexe et pas autonome à part ceux qui le sont de nature, vous voyez… ».*

Mme Onze semble avoir vécu des expériences opposées, voire contradictoires dans le système public, puisque pour son fils aîné, qui a bien réussi sa scolarité dans le public, elle parle des enseignants en termes élogieux, mais pour expliquer l'échec de son cadet, elle met en cause le système public : **11-4** (s'exprime pour l'aîné) *« On a eu des cas de maîtresses très dévouées, d'autres plus fonctionnaires, qui faisaient leur routine... si ça marche très bien … si ça marche pas c'est la faute des parents »* et **11-62** (s'exprime pour le cadet) *« Je pense que la maîtresse est magnifique mais elle n'a pas d'expérience, c'était sa première année.. Je pense qu'ils sont très ouverts… seuil de tolérance magnifique… mais je pense que l'approche pédagogique c'est pas bien fait… ce n'est pas parce qu'ils sont petits que ça va bien… ils sont petits mais avec ce problème…différent…Dans le spécialisé, il faudrait développer plus tous les sens, plus de gym, plus de manuel… mais ils ont juste une heure de gym par semaine… ils*

n'ont pas un prof pour les choses manuels… Ils devraient mettre des profs expérimentés, pas des gens… l'autre jour il y avait une remplaçante et mon fils a mis la bibliothèque par terre… Si c'était un remplaçant professionnel, mon fils n'aurait pas fait ça… il n'a jamais fait ça… ».

Mme Onze s'est totalement et entièrement investie dans le soutien de son cadet. Elle semble puiser sa force dans l'éducation et l'exemple reçus de ses parents : **11-24** *« mais j'avais des parents qui étaient très battants »*. Elle a traversé des moments très difficiles avec son cadet qui comprenait qu'il était différent des autres et semblait le lui reprocher : **11-56** *« A l'âge de 7 ans, il m'a dit que si je l'aime je dois le faire rentrer dans mon ventre et le faire sortir comme son grand frère »*. Son témoignage a été poignant et nous avons été admiratives face à sa force combative. Elle cite le rôle essentiel des parents pour aider un enfant : **11-48** *« Mais c'est notre rôle… c'est très dur… c'est tout un système que vous devez convaincre… et une psychiatre m'avait dit que j'avais de la chance parce-que j'ai un diplôme… parce-que je suis instruite moi et mon mari... sinon ils auraient pris de force mon enfant pour le mettre dans un centre de jour… mais c'est grave de dire ça… »*

Les attentes et critères de jugement des parents

<u>Du public au privé</u>

Les critères de jugement qui ont déterminé ce choix sont :

- **l'épanouissement de l'enfant**

  En raison de son retard de développement, l'institution publique voulait intégrer l'enfant dans un centre de jour auquel s'est opposé la famille. En quelques années dans une école privée, cet enfant s'est fortement épanoui et a pu s'approprier des savoirs fondamentaux (lecture).

- **des enseignants peu expérimentés**

  De retour dans le système public, en classe spécialisée, Mme Onze juge les enseignants peu expérimentés pour cette charge et estime que les objectifs d'enseignement ne sont pas clairs, ni adaptés à chaque enfant.

- **des mesures de soutien inappropriées**

  Mme Dix aurait voulu que son fils, en classe spécialisée, ait plus de matières sensorielles et plus d'activités physiques, qu'elle estime comme des facteurs de développement importants pour des enfants en difficulté scolaire.

Du privé au public

- **coût trop élevé**

L'unique raison du transfert du système privé au public est le manque de moyens financiers de la famille Dix.

La famille Douze : Esprit anglo-saxon à la faveur du privé

Composition

La famille Douze est composée de six membres, les parents et quatre enfants. Elle habite à Genève depuis plus de 35 ans. Les enfants sont actuellement âgés de 42, 40, 37 et 25 ans. C'est le dernier des enfants auquel nous allons nous intéresser. M. Douze est décédé en 2003, au moment même où le cadet de la famille, terminait ses études à l'Ecole Internationale.

Professions

M. Douze est de profession libérale. Il est italien d'origine et Mme Douze, mère au foyer, est suissesse. La famille est arrivée d'Italie en 1979, alors que les deux premiers enfants étaient déjà nés et avaient été scolarisés en Italie. Les deux enfants suivants sont nés à Genève et ont toujours été scolarisés à Genève, dans le public pour le 3ème, alors que le 4ème a effectué une transition du public au privé à la fin de la 1E.

Parcours scolaires parentaux

M. Douze a fait HEC en Italie et il a ensuite repris le commerce d'import-export de son père. Ses voyages le menaient souvent à Genève, où il a rencontré son épouse qu'il a ensuite emmené en Italie pour y vivre une quinzaine d'année avant de rentrer définitivement en Suisse.

Mme Douze a connu des expériences douloureuses dans son enfance. Son père est mort à la guerre et sa mère a fait comme elle pouvait pour l'élever seule, la laissant parfois chez une tante en Angleterre ou chez un oncle en Allemagne. Elle a donc connu plusieurs systèmes scolaires, a dû s'adapter à de nouveaux environnements et apprendre de nouvelles langues selon le pays où elle se trouvait. Elle a également vécu l'expérience du pensionnat, qui vraisemblablement l'a durement marquée : **12-**

46 « *j'ai aussi fait l'horrible expérience du pensionnat en Valais… quelle horreur… je ne veux même pas en parler* ». Outre les adaptations qu'elle dû affronter lors de ses séjours dans différents pays, elle a aussi dû s'adapter à différentes écoles à Genève, car elle et sa mère déménageaient souvent : **12-46** « *Et à Genève, j'ai changé plusieurs fois de quartier, donc d'école… c'était à chaque fois une nouvelle intégration que je devais faire… j'étais très solitaire et fille unique* ». Elle a terminé par les Beaux-Arts et ensuite s'est mariée et est devenue mère au foyer.

Transitions ou absence de transitions

Les trois premiers enfants ont fréquenté l'école publique en Italie et à Genève. Ils n'ont pas rencontré de difficultés. Le cadet a commencé sa scolarité à l'école des Boulevards, en 1E. Assez vite F. pleurnichait le matin pour aller à l'école. Il ne semblait pas s'intégrer dans son école : **12-8** *« c'est une école assez populaire… le quartier était assez populaire… et je ne sais pas très bien pourquoi mais mon fils… très vite ne voulait plus aller à l'école… il pleurait tous les matins…. et puis je trouvais que l'ambiance n'était pas très… je ne sais pas mais…. nous habitions une zone villa mais l'école des Boulevards faisait partie d'un quartier avec beaucoup d'immeubles et de gens d'origine culturelle très variées… et bon ce ne sont pas les origines culturelles qui posaient problème, au contraire… mes enfants sont double-nationaux… ils ont les deux cultures en eux…. mais les gens qui habitaient le quartier du G. étaient issus d'un milieu assez défavorisé…. et en général…. mais c'est en tout cas ce que j'ai ressenti… les enfants dans le préau n'étaient pas des tendres…. j'ai été très surprise de voir la violence qui pouvait régner dans la cour de récréation… les enfants ne se font pas de cadeaux entre eux… et…. les fois où j'ai été guigner durant la récréation je n'avais pas l'impression que les enfants étaient réellement surveillés* ».

La décision de transférer son enfant du système public au système privé est apparemment due au fait que son enfant n'était pas heureux dans son école, qu'il avait de la peine à se faire des amis, notamment en raison du fait que la famille Douze vivait en zone villa, où le cadet ne connaissait pas d'enfants dans le voisinage et que l'école était surtout fréquentée par les enfants des immeubles avoisinant l'école qui, pour la plupart, se connaissaient : **12-18** *« j'ai l'impression que mon fils n'était pas très heureux dans cette école, car il n'arrivait pas à se faire de copains… c'est vrai*

que les enfants de cette école se connaissait déjà pour la plupart d'entre eux…. alors que F. ne connaissait personne vu que nous venions d'un autre quartier que celui de ces enfants qui étaient en grande majorité dans cette école….. donc non seulement il n'avait pas d'amis… en tout cas je ne le voyais pas jouer avec des enfants à la récréation… et pourtant ce n'est pas un enfant peureux, craintif ou… timide… non, pas du tout…. mais le fait de ne connaître personne alors que les enfants… les autres enfants étaient déjà en groupe… ne lui a pas facilité l'intégration »

Mme Douze regrettait aussi le manque de communication et d'écoute qu'elle a ressenti dans ses relations avec l'enseignante de son fils. Elle avait essayé d'attirer l'attention de la maîtresse sur le fait que son fils éprouvait des difficultés à venir à l'école, mais elle n'a pas eu l'impression de se sentir écoutée ou comprise : **12-8** *« c'est vrai que j'ai demandé une ou deux fois à la maîtresse si F. n'avait pas de problème à la récréation et comment ça se passait pour la surveillance…. et j'ai pas eu l'impression d'être entendue… j'avais plutôt l'impression que j'importunais la maîtresse avec mes questions…. donc après je n'ai plus trop osé parler de ça ».*

Au niveau des apprentissages, Mme Douze n'a pas de commentaires à faire car son fils n'a fait qu'une année dans l'école publique, soit la 1E. En revanche, pour ses 3 autres enfants, qui ont fréquenté l'école des Champs et ensuite le Cycle de Pinchat, pour ne parler que du primaire et du secondaire I, Mme Douze a été très satisfaite à la fois des apprentissages de ses enfants et de ses propres relations avec les enseignants. Elle précise que ses enfants ont fréquenté l'école dès 1975 et que probablement l'école à cette époque devait être différente de ce qu'elle est actuellement : **12-12** *« je ne sais pas si cette différence est due à une dégradation générale ou … si c'est en raison du quartier…. en fait mes 3 premiers enfants ont été dans une école fréquentée par des gens de milieu plutôt favorisé »* et **12-16** *« non seulement ils étaient heureux d'aller à l'école… bon ça reste des enfants… et quand il faut les lever le matin… ça pas toujours la joie… mais bon ils étaient contents et moi aussi j'étais contente à la fois des relations que j'avais avec leurs enseignants et à la fois… concernant leurs apprentissages ».*

M. et Mme Douze ont décidé alors de scolariser leur 4ème enfant, dès la 2E, à l'Établissement du Monde. Ils n'ont apparemment pas regretté ce choix, car leur fils

semblait plus épanoui, plus heureux. Mme Douze a aussi beaucoup apprécié la culture de cette école, qui lui rappelait les années qu'elle avait vécues en Angleterre : **12-24** *« il s'est beaucoup plus vite intégré du fait qu'il n'y avait pas de groupes d'enfants, d'amis… déjà formés… la majorité des gens ne se connaissait pas… ils venaient tous de quartiers différents… donc tout le monde était logé à la même enseigne… et les anglo-saxons ont une façon incroyable de créer un esprit de groupe… je ne sais pas à quoi c'est dû … mais il y a toute une culture commune… il y avait l'orchestre de l'école… il y avait les kermesses où tout les nationalités étaient représentées et tout le monde partageait sa culture…. c'était une magnifique ouverture sur les autres.. sur le monde… et évidemment…. on sentait que les parents étaient derrière leurs enfants… qu'ils suivaient leur scolarité… qu'ils s'intéressaient à la vie de l'école…. enfin toutes ces choses que je n'ai pas ressenti dans le public… enfin dans l'école de mon 4ème enfant ».*

Vision de l'éducation

L'entretien laisse paraître un grand attrait pour la culture anglo-saxonne, attrait sans doute lié au vécu de Mme Douze. **12-22** *« Je les trouve plus ouverts, plus sympas… plus drôles… et surtout… en fait je retrouvais un peu tout ça à l'Établissement du Monde… mais surtout je trouve que les anglo-saxons sont moins formalistes… ils sont exigeants… dans cette école ils avaient bien-sûr des exigences, mais je trouvais que c'était moins…. oui formaliste, plus ouvert… plus tolérant ».* Mme Douze semble avoir une vision de l'école où les enfants doivent évidemment faire des apprentissages, mais tout en visant le bien-être de l'enfant, son épanouissement : **12-54** *« mais ce qui est sûr c'est que chez les touts-petits qui commencent l'école surtout… je préfère le bien-être… c'est d'ailleurs pour ça que j'ai choisi de changer F. d'école… il n'était pas à son aise… il ne s'épanouissait pas dans cette école… et à l'Établissement du Monde il a été très heureux ».*

Il est intéressant de relever le fait que ses 3 premiers enfants ont bien réussi leur scolarité dans l'école publique et l'explication que semble en donner Mme Douze concerne le milieu socioculturel des écoles fréquentées par ses 4 enfants. Pour les 3 premiers, le milieu était assez favorisé, avec des parents , alors que pour son dernier enfant, le milieu socioculturel moyen, voire bas, semble avoir joué en défaveur de sa perception de l'école publique : **12-32** *« les années de mes 3 enfants…. l'école*

publique pas de problème… mais je répète que c'était un quartier favorisé et dans les années 75 l'école je pense qu'elle était différente… il y avait moins d'étrangers dans les classes et selon moi… les enfants issus de milieu défavorisé et étranger fait que l'enseignement est nivelé par le bas » et **12-34** *« je ne veux pas faire des généralisations… ou… je n'ai pas d'aprioris ou d'idées toutes faites… mais je pense que lorsque les parents ne sont pas là pour soutenir leurs enfants…. quand ils ont des difficultés à l'école… ou s'ils n'ont pas les moyens de s'exprimer parce qu'ils ne parlent pas le français ou… qu'ils ne connaissent rien au système scolaire… ces parents ne sont pas armés pour aider leurs enfants…. dans la scolarité en tout cas… et quand il y a une grande concentration de ce type d'élèves …. la maîtresse fait ce qu'elle peut dans la classe…et souvent je crois… cela fait que les exigences scolaires diminuent ».*

Mme Douze semble donc donner l'impression que pour qu'un enfant réussisse à l'école, il faut que les parents soient présents dans la scolarité de l'enfant et au sein de l'école aussi, pour que puissent se créer des liens parents – enfants - école, susceptibles, selon elle, de favoriser les apprentissages et de créer une culture d'école ouverte sur la diversité : **12-24** *« c'était une magnifique ouverture sur les autres... sur le monde… on sentait que les parents étaient derrière leurs enfants… qu'ils suivaient leur scolarité… qu'ils s'intéressaient à la vie de l'école…. enfin toutes ces choses que je n'ai pas ressenti dans le public… enfin dans l'école de mon 4ème enfant ».*

Forces et faiblesses des différentes offres éducatives

En ce qui concerne les liens famille-école, Madame Douze a constaté de grandes différences entre l'école publique et l'école privée, tant au niveau du dialogue entre les parents et les enseignants, qu'au niveau des mises au point qui se faisaient régulièrement sur les progrès des enfants : **12-36** « *j'ai constaté une différence d'écoute…. on avait l'impression d'être toujours bien accueillis dans les classes de l'Établissement du Monde… par les profs donc.. il y avait cette écoute… il y avait des mise au points régulières sur les progrès des enfants… »* et **12-38** *« on était régulièrement informés… des progrès ou des difficultés… et chaque fois que j'allais voir les profs… les conversations étaient toujours très intéressantes… je ne peux pas tellement comparer avec la maîtresse que F. a eu en 1E parce qu'il n'est resté qu'une année… mais même… le peu de fois où j'ai vu sa maîtresse… oui, elle était gentille…*

bon elle était gentille et voilà… et en plus je n'étais pas très à l'aise de demander ou réclamer des choses à la maîtresse… parce-que j'avais peur qu'après elle prenne en grippe mon fils… chose que je n'ai jamais ressentie à l'Établissement du Monde ».

Madame Douze appréciait également que l'enseignement soit bilingue français-anglais : **12-22** « *et j'appréciais aussi le fait que la moitié de l'enseignement était donné en anglais ».*

Les attentes et les critères de jugements des parents

Du public au privé:

Les critères de jugement qui ont déterminé ce choix sont :

- **la socialisation**

  Le fils cadet n'a pas réussi son intégration en 1E et très vite ne voulait plus aller à l'école.

- **le dialogue famille-école**

  En lien avec l'argument précédent, Mme Douze a voulu parler avec l'enseignante pour comprendre les difficultés de son enfant, mais elle n'a pas trouvé l'écoute et le dialogue auquel elle s'était sentie en droit d'attendre.

- **l'encadrement et de surveillance à la récréation**

  Mme Douze n'était pas non plus satisfaite de la manière dont les enfants étaient encadrés et surveillés durant les récréations.

- **un environnement culturellement diversifié**

  Mme Douze a apprécié l'esprit anglo-saxon qui régnait dans l'Établissement privé, ainsi que toutes les cultures qui se côtoyaient, facteur de grande richesse selon elle.

La famille Treize : L'important, c'est le réseau social

Composition

La famille Treize est une famille recomposée. M. Treize a eu 2 enfants en premières noces. Ils ont eu un fils qui est âgé maintenant de 10 ans et ont adopté leur fille cadette, qui est âgée de 8 ans. Il y a quelques années, avant que ne commence la scolarité des enfants, son épouse est décédée des suites d'un cancer. M. Treize s'est

alors remarié. Ils habitent actuellement dans une coquette ferme rénovée dans la campagne genevoise.

Professions

M. Treize est suisse. Il est architecte. Nous n'avons pas d'éléments concernant feu son épouse. Son épouse actuelle est professeure de piano, mais nous n'avons pas d'autres éléments.

Parcours scolaires parentaux

M. Treize a fait toute sa scolarité à Genève. Il a commencé l'école primaire dans une école privée, en raison de la trop grande distance entre son domicile et l'école publique.

13-18 : « *J'ai commencé par le privé, pour des questions de proximité…. uniquement… Nous habitions à l'époque assez loin de l'école et il fallait qu'on s'y rende en voiture, car les bus n'étaient pas encore bien développés…* ». Après le primaire à l'école Marie-Thérèse (actuellement Institut International de Lancy), M. Treize intègre l'école publique en fréquentant le CO de Pinchat, ensuite le Collège Claparède, situé assez loin de son domicile familial, puisque le Collège de Staël n'existait pas encore. M. Treize a souffert de tous ces changements, car il perdait à chaque fois ses camarades.

Transitions

Au moment du décès de son épouse, M. Treize a décidé de scolariser ses enfants dans une école privée pour des raisons d'encadrement plus humain **13-1** *« et on s'est dit qu'on voulait que nos enfants soient plus entourés dans un sens humain….que simplement qu'on leur dise… simplement ce qu'ils doivent faire… »*

Les enfants ont réintégré le système public au moment de leur déménagement. M. Treize a pris cette décision car il ne voulait pas imposer à ses enfants des trajets de 40 minutes et qu'il pensait que la proximité de l'école du village ainsi que le réseau social que ses enfants pouvaient créer était très important : **13-4** « *On a préféré privilégier la proximité »* et **13-10** *« … le réseau social a quand même une grande importance. C'est sympa d'habiter à côté de ses petits copains… si on a envie d'aller les trouver on peut y aller, on peut s'inviter… c'est important il me semble de créer un tissu social ».* Son fils a intégré l'école publique en 4P et sa fille en 2P.

Vision de l'éducation

M. Treize semble privilégier un enseignement qui tient plus compte des rythmes des enfants, de leur bien-être avant de viser les objectifs à tout prix. Selon lui, c'est l'enfant lui-même qui devrait ressentir le besoin d'apprendre de nouveaux savoirs : **13-14** *« ils vont à des rythmes beaucoup plus naturels et ils adaptent l'enseignement par rapport à ça… Ils suivent le développement de l'enfant. Ils n'obligent pas les enfants à lire. Chacun suit le cours bien-sûr, mais certains enfants font des blocages, mais ceux qui ne veulent pas, on ne les force pas…. ils font en sorte que ceux qui savent lire fassent autre chose … donc ceux qui ne savent pas encore lire se rendent compte qu'ils manquent quelque chose… donc ils rattrapent leur retard pour faire comme les mêmes choses que leurs camarades. C'est plus intéressant de faire que l'enfant se rende compte par lui-même, plutôt que de l'obliger. Et ça marche assez bien, mais il faut plus de temps…Dans l'école publique, ce que je crois c'est qu'ils sont obligés de respecter des échéances plutôt que de laisser l'enfant avancer à son rythme… et je trouve ça dommage ».*

Par ailleurs, M. Treize souhaiterait un enseignement plus global, dans le sens où les phénomènes de la nature ou encore l'enseignement de la musique soient aussi des branches ou des démarches privilégiées et pas uniquement des branches fortes comme les maths et le français : **13-6** *« il y avait aussi des balades dans le potager et à chaque saison ils vont dans le potager pour voir ce qui se passe…et ça je trouvais intéressant… je me souviens quand j'étais petit… on avait des cours de musique, de diction.... et je me dis que c'est dommage d'avoir mis tout ça de côté… car ça fait partie de la vie…du relationnel, de la communication… oui c'est bien d'apprendre les branches… ».*

M. Treize pense également que l'enseignement des langues devraient intervenir beaucoup plus rapidement qu'il n'est fait actuellement : **13-32** *« c'est important le bilinguisme, la communication… pouvoir communiquer dans notre société »* et **13-30** *« au niveau des langues… qui doivent arriver beaucoup plus tôt... »*

Il attache également une grande importance au brassage socioculturel de l'école, ce qu'il a pu constater avec satisfaction à l'école Steiner, puisque c'est une école qui fixe

les écolages en fonction des revenus des parents : **13-26** *« ce que j'ai trouvé bien à l'Établissement des Nuances, c'est que socialement il y avait toute la société qui était représentée, car ils ne veulent pas mettre de barrière financière pour ne pas créer une école élitaire… donc socialement il n'y avait pas seulement les gens qui avaient les moyens de payer l'école, puisque l'écolage est en lien avec le revenu des parents… »*

Forces et faiblesses des différentes offres éducatives

Selon ce qui ressort de l'entretien, M. Treize pense que l'enseignement public comporte beaucoup de faiblesses. Il n'a pas cité de faiblesses dans le système privé si ce n'est que sa fille avait du retard en lecture lorsqu'elle a intégré le système public, mais qu'elle a pu rattraper son retard en quelques mois ! Ce que nous pouvons qualifier comme une force du système public.

Les reproches qu'il fait au système public se situent au niveau de la disponibilité des enseignants qu'il estime beaucoup plus importante dans le système privé que dans le public : **13-26** *« on sent qu'il y a un réel engagement de la part des enseignants, une grande disponibilité…je n'ai pas ressenti la même disponibilité ici dans l'école des Vergers »,* disponibilité qui n'est pas non plus optimale du fait que l'enseignante de sa fille est dispensée d'enseignement en raison de sa fonction dans l'administration : **13-38** *« une fois par semaine elle est dispensée d'enseignement pour faire de l'administration… je pense qu'elle serait bien mieux en classe à enseigner. C'est là aussi où je me pose des questions…* » Il critique aussi toutes les réformes qui sont faites : **13-30** « *Et ce qui m'énerve, c'est de voir toutes les réformes qui sont faites et moralité…. 6 ans après on change tout car on se rend compte que ce n'était pas si mal après tout…. il faut réfléchir avant… car changer comme ça tous les x années…. ça fait pas très sérieux.. ».*

Les attentes et les critères de jugements des parents

Les critères de jugement qui ont déterminé ce choix sont :

- **le bien-être de l'enfant**

  M. Treize estime que l'école doit veiller à respecter le rythme de développement des enfants, facteur favorisant le bien-être.

- **le réseau social**

M. Treize attache beaucoup d'importance au réseau social que peut se créer l'enfant

- **la proximité**

En lien direct avec l'argument précédent, c'est la proximité entre le lieu de domicile et l'école qui favorise l'émergence du réseau social que l'enfant peut établir.

- **la disponibilité des enseignants**

M. Treize souhaiterait plus de disponibilité des enseignants du public, qu'il n'a constaté que dans l'enseignement privé. Il estime que les enseignants du privé ont la vocation d'enseigner alors que pour ceux du public, c'est plus un travail comme un autre.

- **le bilinguisme**

M. Treize souhaiterait que le bilinguisme soit introduit dès la 1P

6.2. TABLEAU RECAPITULATIF DES 13 FAMILLES

Famille	Origine	Profession	Parcours scolaire parents	Parcours scolaire enfants	Transition(s)
UN	Libano-palestinienne	enseignante	Mère : *zapping* : privé-public-privé Licence universitaire	**Enfant 1 (18)** Privé 1P- Year 13 (baccalauréat international)	Aucune transition : scolarisation exclusivement dans le privé / mère enseignante dans le public
	Suisse	sculpteur sur pierre	Père : public Scolarité obligatoire		
DEUX	Française	mère au foyer	Mère : *zapping* : public-privé-public Baccalauréat	**Enfant 1 (10)** *Zapping* Privé-public-privé	Privé jusqu'à la1E-Privé de la 2E- 6ème (française)
				Enfant 2 (6) *Zapping* Public-privé	Privé dès la 2E
	Français origine libanaise	directeur d'entreprise	Père : *zapping* : public-privé-public Scolarité obligatoire, abandon baccalauréat	**Enfant 3 (4)** Public	Aucune transition : scolarisation exclusivement dans le public
				Enfant 4 (2) Pas encore scolarisé	
TROIS	Genevoise	mère au foyer	Mère : public Maturité, abandon université	**Enfant 1 (14)** *Zapping* Public-privé	Privé dès la 8P
	Genevois	ergothérapeute	Père : *zapping* : public-privé Abandon maturité	**Enfant 2 (10)** *Zapping* Public-privé-public	Privé dès la 5P-Retour au public en cours d'année 5P
QUATRE	Suisse	employée fiduciaire	Mère : public Maturité, abandon université	**Enfant 1 (15)** *Zapping* Privé-public	Public dès la 1P
				Enfant 2 (14) *Zapping* Privé-public	Public dès la 1P

	Genevois origine israélienne	employé de banque	Père : public Scolarité obligatoire	**Enfant 3 (7)** *Zapping* Privé-public	Public dès la 1E
CINQ	Genevoise	mère au foyer	Mère : *zapping* : public-privé Scolarité obligatoire, abandon cycle	**Enfant 1 (8)** Public	Aucune transition, scolarisation exclusivement publique
	Genevois origine franco-italienne	employé multinationale	Père : public Scolarité obligatoire	**Enfant 2 (6)** *Zapping* Privé-public	Public dès la1E
SIX	Genevoise origine italienne	employée fondation	Mère : privé (3 écoles) Diplôme universitaire	**Enfant 1 (16)** *Zapping* Public-privé (3 écoles privées)	Privé dès 3P, changements écoles privées en 7P et 8P.
				Enfant 2 (13) Privé	Aucune transition, scolarisation exclusivement privée
	Genevois	historien de l'art expert et marchand d'art	Père : *zapping* : privé-public Doctorat universitaire	**Enfant 3 (9)** Public	Aucune transition, scolarisation exclusivement publique
				Enfant 4 (9) Public	Aucune transition, scolarisation exclusivement publique
SEPT	Genevoise	future enseignante	Mère : *zapping*: public-privé-public Diplôme universitaire en cours	**Enfant 1 (13)** Public	Aucune transition, scolarisation exclusivement publique
	Genevois	avocat	Père : public Master	**Enfant 2 (11)** *Zapping* Public-privé	Privé dès la 5P
				Enfant 3 (7) *Zapping* Public-privé	Privé dès la 1P

HUIT	Suisse	mère au foyer	Mère : *zapping* : public-privé Maturité, abandon université	**Enfant 1 (17)** *Zapping* Public-privé-public-privé	Privé de la 6P à la 9ème du CO, public 1er et 2ème Collège, privé 2ème Collège
				Enfant 2 (16) *Zapping* Public-privé	Privé dès la 3P
	Suisse	directeur multinationale	Père : *zapping* : public-privé Licence universitaire	**Enfant 3 (14)** *Zapping* Public-privé	Privé dès la 2E
				Enfant 4 (8) Public	Aucune transition, scolarisation exclusivement publique
NEUF	Anglaise	employée de banque	Mère : public A Level (~maturité)	**Enfant 1 (17)** *Zapping* Public-privé-public-privé	Public jusqu'à la 3P-Privé jusqu'à la 7P-Public de la 7 à 9P-Privé dès la1ère collège.
	Anglais	employé de banque	Père : public Scolarité obligatoire	**Enfant 2 (14)** *Zapping* Public-privé-public	Public jusqu'à la 1P-Privé jusqu'à la 5P-Public dès la 6P.
DIX	Genevoise origine franco-suisse	journaliste	Mère : *zapping* : privé-public Licence universitaire	**Enfant 1 (13)** *Zapping* Privé-public-privé	Privé 1E USA- Public 2E - 2P-Privé 3P-6P et 7-8ème.
	Genevois	professeur universitaire	Père : public Doctorat universitaire	**Enfant 2 (11)** *Zapping* Public-Privé	Public 1E-2P-3P USA-Public 4P-6P-Privé dès 7ème.
				Enfant 3 (8) *Zapping* Privé-public	Privé USA- Public 1E-3P
ONZE	Iranienne	pharmacienne	Mère : privé Licence universitaire	**Enfant 1 (14)** Public	Aucune transition, scolarisation exclusivement publique
	Anglais	inconnu	Père : public Pas d'informations Complémentaires	**Enfant 2 (11)** *Zapping* Privé-public	Ecole privée jusqu'en 4P.

DOUZE	Suisse	mère au foyer	Mère : public Ecole supérieure Beaux-Arts	**Enfant 1 (42)** Public	Aucune transition, scolarisation exclusivement publique
				Enfant 2 (40) Public	Aucune transition, scolarisation exclusivement publique
	Italien	profession libérale	Père : décédé public Licence universitaire	**Enfant 3 (37)** Public	Aucune transition, scolarisation exclusivement publique
				Enfant 4 (25) *Zapping* Public-Privé	Privé dès la 2E.
TREIZE	Genevoise	professeur de piano	Mère : décédée / Belle-mère	**Enfant 1 (10)** *Zapping* Privé-public	Privé jusqu'en 3P
	Genevois	architecte	Père : *zapping*: privé-public	**Enfant 2 (8)** *Zapping* Privé-public	Privé jusqu'en 1P

VII

SECONDE ANALYSE :

HUIT RAISONS DE TRANSITER

7.1. Huit catégories de raisons

En faisant une lecture transversale des 13 portraits, en particulier de la rubrique « Attentes et critères de jugement des parents », nous avons pu établir, par induction, huit catégories de raisons pouvant justifier un choix de transition du point de vue des familles :

- la distinction
- l'intégration
- la sécurité
- la communication
- les compétences pédagogiques
- les commodités
- le financement
- l'idéologie

Nous commentons chacune de ces catégories ici, et les récapitulons dans le tableau qui suit : en ordonnée, les huit raisons que nous avons identifiées ; en abscisse, les treize familles interrogées ; dans les cases, l'information condensée, chaque raison pouvant être lue de manière positive (++, + = critères d'attraction) ou négative (--, - = critères de répulsion).

La catégorie **distinction** concerne tout élément apportant un avantage en fin de formation, élément ou offre éducative qui *distingue* l'offre proposée au sein de l'enseignement public ou de l'enseignement privé et dont il n'existerait pas d'équivalence disponible dans l'autre sous-système. Le profit de distinction que procure telle ou telle offre éducative peut prendre différentes formes : bilinguisme, curriculums ou programmes étrangers, centrage sur les disciplines principales, plus grande variété disciplinaire, maturité en trois ans, titre recherché et/ou réputation de l'Établissement.

La catégorie **intégration** englobe une vaste quantité de notions diverses réparties en deux sous-groupes : la socialisation et l'interculturalité. Dans le premier sous-groupe figurera tout ce qui concerne la socialisation, l'intégration, l'épanouissement de l'enfant et le tissu ou réseau social, dont peuvent profiter l'enfant ou ses parents. Dans le second, on trouvera la diversité culturelle, l'ouverture vers le monde ou l'extérieur, le brassage culturel et la recherche d'une microsociété, représentative de la société réelle. Nous avons également pris la liberté d'y

insérer un critère quelque peu différent, l'autonomie. Nous avons eu quelques hésitations concernant cette notion qui relève à la fois de la distinction et de l'intégration, mais après délibération, nous avons tranché et estimé qu'elle s'apparentait le plus à l'intégration sociale de l'élève qu'à une « rareté » qu'il pourrait monnayer sur le marché des biens culturels.

Dans la **sécurité**, nous retrouverons tout ce qui est relatif à l'encadrement des élèves en classe ou à l'extérieur, à la discipline et à la surveillance des récréations et en dehors de celles-ci, notamment lors de la pause midi ou à la sortie de l'école. Figurera également, dans un sous-registre un peu différent, tout ce qui concerne les peurs ou craintes parentales, justifiées ou non comme par exemple, l'évitement du cycle d'orientation (CO) et tous les problèmes liés à la violence ou à la prévention de celle-ci que nous regrouperons sous le terme d'environnement sécurisé. En dernier lieu, nous y ajouterons la recherche de protection sociale au travers de « bonnes fréquentations » ou en d'autres mots, d'un milieu social favorisé, mais également le désir d'un entre-soi, qui peut englober soit une envie de côtoyer l'élite, soit une volonté de faire partie d'une communauté internationale.

Dans la **communication** nous avons inclus tout ce qui touchait au domaine des relations famille-école au sens large. Nous trouverons donc tout ce qui relève de la présence ou de l'absence d'informations, d'écoute, d'intercompréhension, de prises en compte des besoins ou des revendications parentales par l'école. Figurera également tout ce qui regarde les questions d'implication parentale, de contrôle, de suivi scolaire et de devoirs. Nous avons également ajouté toutes les remarques à propos de la disponibilité ou de l'ouverture des enseignants ou des directions.

Sous **compétences et stimulations pédagogiques**, on retrouvera les attentes parentales de fiabilité des enseignants, de cohérence voire de standardisation des pratiques, ainsi que les questions concernant les qualités ou compétences des maîtres et les différents styles pédagogiques. La recherche de stimulations intellectuelles, y compris pour les enfant à haut potentiel, est souvent évoquée comme une raison de choisir telle ou telle institution.

Les **commodités** se composent principalement de considérations d'ordre pratique telles que la proximité de l'école, les horaires, l'âge d'entrée ou d'inscription au sein de celle-ci. Contrairement aux Établissements publics, ces contraintes ne sont pas uniformes dans le privé, qui tolère même des exceptions.

Le **financement** concerne tout ce qui touche au coût de la scolarité, que celui-ci soit considéré comme rédhibitoire, élevé ou abordable par les parents. Nous distinguerons à l'intérieur du financement *la gratuité*, qui s'applique lorsqu'elle est entendue comme un avantage inhérent à l'école publique mais pas déterminant lors de la décision de transition, et *le moindre coût*, lorsque le financement de la scolarité est à la base d'une décision de transition en raison de frais trop élevés.

L'**idéologie**, enfin, renvoie à une série de choix de valeurs qui sont clairement revendiqués et pluriels dans leur nature : éducation religieuse, « philosophie » de l'Établissement, etc. Ce type d'aspect n'est pas souvent exprimé, mais il peut être souterrain dans bien des entretiens. C'est pour cette raison que nous avons inclus dans cette catégorie plusieurs évocations parentales d'un critère de choix un peu tautologique : inscrire son enfant dans une école « parce que nous la connaissons » ou – mieux – « parce que nous y avons vécu ». A quoi attribuer la réplication de l'expérience, sinon à une connivence globale entre ce que l'Établissement a transmis dans le passé et ce que recherchent les parents pour leurs enfants.

Notre tableau de réduction regroupe sous une forme synthétique la totalité des attentes et des raisons ou motivations de transition évoquées par les 13 familles de notre échantillon. Les raisons ou motivations qui nous semblent avoir agi en tant qu'élément(s) déclencheur(s) déterminant objectivement et réellement une transition figureront en ***italique et en gras*** dans le tableau.

Afin de faciliter la lecture mais également de préparer l'analyse qui va suivre, nous avons réparti les familles en deux groupes distincts, selon la direction de la transition effectués par leur(s) enfant(s) :

- transition du public au privé ;
- transition du privé au public ;

Les familles dont un ou plusieurs enfants ont effectué des transitions multiples allant dans les deux directions figureront donc dans les deux parties du tableau.

Nous avons pris la décision de considérer les choix de début de scolarité débutant dans l'enseignement privé comme des transitions du public au privé.

Cette distinction selon le sens de la transition nous permettra ainsi une meilleure visualisation des attentes et raisons liées à l'enseignement public et celles liées au secteur privé.

Nous allons maintenant, dans la partie suivante, observer et analyser la répartition de ces attentes et critères de choix des parents et tenter d'en tirer des conclusions en lien avec nos questions de recherche.

Si le tableau a pour intention de répertorier toutes les attentes et les raisons des transitions évoquées par les parents de notre échantillon, l'analyse qui va suivre tentera quant à elle de relever la fréquence des attentes parentales, de repérer dans quels domaines se situent ces dernières, de comprendre quelles sont les motivations à la base des décisions de transition. Elle nous permettra finalement de dresser quelques constats empiriques.

7.2. TABLEAU DE REDUCTION : HUIT RAISONS GOUVERNANT LES TRANSITIONS

FAMILLES	**ATTENTES PARENTALES ET RAISONS DES TRANSITIONS EVOQUEES**							
	Distinction Sortie d'échec Bilinguisme Programmes Centrage sur les disciplines principales Variété disciplinaire Maturité en 3 ans Soutien ou appui renforcé Titre recherché Réputation	**Intégration** Socialisation Intégration Épanouissement de l'enfant Tissu / réseau social Ouverture aux parents Diversité culturelle Ouverture vers le monde / extérieur Brassage culturel Microsociété Autonomie	**Sécurité** Encadrement Cadrage Discipline Surveillance Environnement sécurisé Evitement du CO Bonnes fréquentations Milieu social favorisé Entre-soi	**Communication** Information Dialogue et écoute Implication parentale Contrôle Suivi scolaire Devoirs Disponibilité des enseignants Ouverture des enseignants	**Compétences et stimulations pédagogiques** Fiabilité Uniformité/ standardisation Qualité Stimulation intellectuelle accrue Styles de pédagogie	**Commodités** Proximité Age d'entrée Horaires continus	**Financement** Moindre coût Gratuité	**Idéologie** Religion Valeurs morales Influence du vécu Rattachement au connu
Transition du public au privé								
Famille Un A la recherche de l'école de la tolérance	++ ***bilinguisme*** programme	++ ***ouverture vers le monde/aux parents diversité culturelle***	+ évitement du CO bonnes fréquentations ***entre-soi international***	--	--	--	--	++ influence du vécu rattachement au connu
Famille Deux Du préjugé scolaire à l'intégration, une découverte progressive	++ ***réputation programme***	--	+ + encadrement environnement sécurisé	--	--	++ ***proximité âge d'entrée***	--	++ ***rattachement au connu*** influence du vécu
Famille Trois Des intelligences peu ordinaires à l'école ordinaire ?	++ compatibilité public	++ ***socialisation HP épanouissement***	--	+ écoute	++ ***stimulation intellectuelle HP*** qualité standardisation	+ ***proximité***	+ ***moindre coût***	--

Famille Quatre Ecole publique, remède à la pensée unique	+ bilinguisme	++ ***réseau social intégration (enfants et parents)***	--	--	++ qualité standardisation	++ ***âge d'entrée proximité horaires continus***	++ *moindre coût*	+ ***religion***
Famille Cinq Une envie de privé contrariée	++ centrage sur les disciplines principales	--	++ encadrement discipline surveillance	++ information implication parents contrôle devoirs	--	++ ***âge d'entrée***	--	+ valeurs morales religion influence du vécu
La famille Six Le shopping scolaire	++ ***sortie d'échec soutien/appui*** bilinguisme maturité en 3 ans	++ épanouissement	++ encadrement surveillance environnement sécurisé	++ ***écoute et dialogue contrôle*** information disponibilité	++ fiabilité qualité	++ âge d'entrée	--	--
La famille Sept Le privé, un refuge pour les enfants à haut potentiel ?	++ centrage sur les disciplines principales	++ ***socialisation HP épanouissement***	--	++ ***écoute et dialogue***	++ ***stimulation intellectuelle HP*** qualité	--	--	--
La famille Huit Ecole privée, école traditionnelle	++ ***sortie d'échec centrage sur les disciplines principales***	++ ***socialisation***	++ ***encadrement discipline surveillance environnement sécurisé***	++ ***écoute et dialogue*** information suivi scolaire implication parentale	++ ***stimulation intellectuelle*** fiabilité qualité standardisation	--	--	--
La famille Neuf D'un statut d'expatrié à un début d'intégration	++ ***enseignement en langue anglaise soutien et appui***	--	--	+ suivi scolaire	--	+ horaires	--	--

Famille Dix Ecole publique par conviction, mais école privée en cas de besoin	++ ***centrage sur les disciplines principales***	++ ***socialisation socialisation HP*** ouverture aux parents	--	++ ***écoute et dialogue suivi scolaire disponibilité et ouverture des enseignants***	++ ***stimulation intellectuelle HP***	--	--	--
La famille Onze Le privé, seule option pour les enfants hors norme ?	++ ***acceptation enfant hors norme***	++ ***épanouissement intégration***	--	--	++ uniformité qualité	--	--	--
Famille Douze Esprit anglo-saxon à la faveur du privé	+ bilinguisme	++ ***intégration socialisation*** diversité culturelle	++ encadrement, surveillance récrés	++ ***écoute et dialogue***	--	--	--	--
La famille Treize L'important c'est le réseau social	++ bilinguisme variété disciplinaire	++ ***épanouissement***	--	++ disponibilité	++ style de pédagogie	++ ***proximité***	--	--

TABLEAU DE REDUCTION : HUIT RAISONS GOUVERNANT LES TRANSITIONS

FAMILLES	**ATTENTES PARENTALES ET RAISONS DES TRANSITIONS EVOQUEES**							
	Distinction Sortie d'échec Bilinguisme Programmes Centrage sur les disciplines principales Variété disciplinaire Maturité en 3 ans Soutien ou appui renforcé Titre recherché Réputation	**Intégration** Socialisation Intégration Épanouissement de l'enfant Tissu / réseau social Ouverture aux parents Diversité culturelle Ouverture vers le monde / extérieur Brassage culturel Microsociété Autonomie	**Sécurité** Encadrement Cadrage Discipline Surveillance Environnement sécurisé Evitement du CO Bonnes fréquentations Milieu social favorisé Entre-soi	**Communication** Information Dialogue et écoute Implication parentale Contrôle Suivi scolaire Devoirs Disponibilité des enseignants Ouverture des enseignants	**Compétences et stimulations pédagogiques** Fiabilité Uniformité/ standardisation Qualité Stimulation intellectuelle accrue Styles de pédagogies	**Commodités** Proximité Age d'entrée Horaires continus	**Financement** Moindre coût Gratuité	**Idéologie** Religion Valeurs morales Influence du vécu Rattachement au connu
Transition du privé au public								
Famille Deux Du préjugé scolaire à l'intégration, une découverte progressive	+ maturité	++ ***réseau social intégration***	--	--	--	++ ***proximité***	+ gratuité	--
Famille Trois Des intelligences peu ordinaires à l'école ordinaire ?	--	++ ***épanouissement HP***	--	++ ***devoirs raisonnables***	++ ***style de pédagogie***	++ ***proximité***	++ gratuité	--
Famille Quatre Ecole publique, remède à la pensée unique	--	++ ***diversité culturelle brassage culturel micro-société***	--	--		++ proximité	++ gratuité	--
Famille Cinq Une envie de privé contrariée	--	--	--	--	--	++ ***proximité***	++ ***moindre coût***	--

La famille Huit Ecole privée, école traditionnelle	++ maturité	++ ***autonomie***	--	--	--	--	--	--
La famille Neuf D'un statut d'expatrié à un début d'intégration	--	++ ***socialisation*** ***intégration*** ***réseau social***	--	--	--	--	++ ***moindre coût***	--
La famille Onze Le privé, seule option pour les enfants hors norme ?	--	++ ***autonomie***	--	--	--	--	++ ***moindre coût***	--
La famille Treize L'important c'est le réseau social	--	++ ***réseau social*** ***épanouissement***	--	--	--	--	--	--

7.1. Analyse par catégories

Neutralisons tout de suite une variable centrale, mais qui ne fait, de notre point de vue, qu'englober ou se superposer aux huit autres : la recherche de réussite scolaire. En effet, cette réussite est naturellement recherchée et désirée par tous les parents et pour tous leurs enfants. Elle peut prendre différentes formes (bagage intellectuel important, intelligence générale ou sectorielle, bonheur dans la vie, autonomie, ressources pour accéder aux meilleures places, indifférence ou rapport critique à la compétition sociale, etc.), mais elle est tout le temps présente et justifie la recherche infra-ordonnée de distinction, de socialisation, de sécurité, de compétences pédagogiques, etc.

La réussite en terme de résultats scolaires est une chose : elle est généralement traduite sous forme de notes ou d'appréciations dans les bulletins scolaires, et à la base des décisions de promotion ou de redoublement, d'orientation ou de sélection et de certification. Elle est importante pour la plupart des parents. Mais la réussite au sens large les préoccupe également. Elle accompagne souvent la précédente, mais pas automatiquement. L'estime de soi, qui reste un sujet peu mentionné lorsque tout se déroule harmonieusement, peut par contre devenir un critère principal en cas de difficultés ou d'échec social. Ces difficultés se manifestent par des problèmes de socialisation divers, qui peuvent prendre une multitude de formes, et être plus ou moins graves selon les cas. Nous incluons dans cette catégorie les problèmes de moqueries, de jalousies, de railleries, les insultes diverses, le harcèlement, l'acharnement et la violence physique ou morale. Nos huit catégories ne font pas l'impasse sur le souci principal des parents : elles le considèrent plutôt comme générique, donc ne distinguant pas les familles entre elles tant qu'on ne cherche pas plus précisément ce qu'*elles* considèrent – c'est tout le problème – comme des ressources utiles pour « réussir sa vie ».

La distinction

Parmi toutes les attentes et raisons évoquées par les parents en recherche de distinction, une composante semble émerger du lot et paraît s'imposer comme un élément particulièrement prisé par les familles : il s'agit du bilinguisme. Précisons

encore, que lorsqu'on parle de bilinguisme, il est en fait sous-entendu un bilinguisme français-anglais, sauf dans un cas où le bilinguisme recherché concerne le français et l'hébreu.

Rappelons à ce propos que si l'enseignement de l'allemand commence au niveau de la 3e primaire dans l'enseignement public, la langue anglaise n'est à ce jour pas enseignée en primaire. Son enseignement débute seulement au moment du cycle d'orientation (secondaire I). Toutefois, il est prévu que son enseignement commence dès la 5P à partir de la rentrée de 2011.

Les parents de notre échantillon (6 parents sur 13) semblent anticiper ce mouvement et considérer l'apprentissage de cette langue étrangère, outil de communication le plus répandu autour de globe, comme absolument essentiel. Pour certains, il faudrait débuter dès le plus jeune âge, voire même remplacer l'allemand par l'anglais dans les écoles de Suisse romande.

La centration sur les disciplines principales semble également un élément saillant pour quatre familles sur treize, qui estiment généralement que trop de temps est consacré aux disciplines secondaires ou à de « l'extrascolaire », selon leur appellation. Ces parents partagent une impression de nivellement par le bas dans l'enseignement public et apprécient les Établissements de type traditionnel proposant une centration sur les apprentissages et non sur l'élève. A contre-courant, seule une famille souhaiterait voir plus de variété dans les disciplines enseignées.

Une sortie d'échec scolaire, ou de difficultés importantes, généralement accompagnés par une demande renforcée en matière de soutien et d'appui figurent ensuite parmi les raisons les plus fréquemment évoquées par les parents. L'enseignement privé offre en effet à cette catégorie d'élèves une « seconde chance » ou une alternative à l'échec. Ce cas de figure concerne trois familles sur treize.

Après cela viennent des raisons gravitant autour de la question des curriculums ou des programmes, avec des attentes que nous qualifierons de plus « individuelles ». Parmi les attentes familiales particulières, nous trouvons la recherche d'un programme différent (français, anglais, international ou concentré, comme la maturité en trois ans)

ou la compatibilité avec le système public dans la perspective d'un retour au sein de celui-ci. Ce regroupement composite concerne cinq familles sur treize.

Puis nous trouverons finalement deux sortes d'attentes plus marginales, correspondant soit à une demande d'offre éducative très spécifique concernant un enfant en particulier, comme l'acceptation d'un enfant hors normes, soit alors la réputation d'un Établissement et d'un programme : une raison considérée comme importante et évoquée par une seule famille sur treize.

Remarquons qu'en matière de distinction, la plupart des familles se tournent vers l'enseignement privé afin de satisfaire leurs attentes et leurs demandes d'offres éducatives particulières. L'offre éducative privée apparaît donc comme complémentaire à celle disponible au sein de l'enseignement public. Seule la recherche de titre, avec en particulier l'obtention d'une maturité (diplôme du secondaire II), semble un élément recherché principalement au sein de l'enseignement public, élément évoqué par deux familles sur treize.

L'intégration

L'attention accordée par les familles à l'intégration est de la plus haute importance. En effet le bien-être de l'enfant est une attente quasiment aussi recherchée que la réussite scolaire. Cependant, l'intégration s'avère être un phénomène plus complexe à analyser que le précédent, car les attentes s'adressent tout autant au système public qu'au système privé.

Il nous semble toutefois possible de dresser quelques constats. Parmi les familles qui se tournent vers le système privé, nous distinguons principalement deux types de raisons différentes. Un premier groupe de parents (6 familles sur 13) recherchent l'intégration et l'épanouissement de leurs enfants suite à des problèmes divers et plus ou moins graves au niveau de la socialisation rencontrés dans l'enseignement public.

Il est intéressant de remarquer que tous les enfants à haut potentiel de notre échantillon se retrouvent dans cette catégorie. Ces enfants au quotient intellectuel plus élevé que la moyenne semblent tous connaître et éprouver des difficultés sur le plan

social, dont ils souffrent énormément, et ceci en raison même de leur différence et de leur intelligence. Les conséquences de ces soucis de socialisation sont souvent importantes et se répercutent parfois même, mais pas dans tous les cas, sur leurs résultats scolaires, les entraînant dans l'échec.

Enfin, une famille s'est tournée vers le privé parce qu'elle était à la recherche d'un contact plus humain, plus respectueux des rythmes de l'enfant, en vue de son épanouissement.

Un autre groupe de familles (2 familles sur 13) recherche dans le privé une plus grande diversité culturelle, une ouverture sur le monde ou vers les parents qu'il ne semblent pas trouver au sein de l'enseignement public.

Finalement, en lien avec des raisons idéologiques telles que la religion, une famille recherchait l'intégration et le développement d'un réseau social pour ses enfants. Mais cette famille d'origine non genevoise travaillait également à sa propre intégration et cherchait à créer un réseau social composé principalement de membres de sa propre communauté religieuse.

Les familles qui se tournent préférablement vers le système public pour l'intégration ont des attentes sensiblement différentes des précédentes. On distingue principalement deux types de motivations : le développement de l'autonomie (pour 2 familles sur 13) et l'intégration, souvent réalisée par la création d'un réseau social local (pour 3 familles sur 13). On observera que ce mode d'intégration dans la société genevoise, au travers de l'école publique, est particulièrement recherché par les familles dont les deux parents sont d'origine étrangère.

On trouve également la recherche d'épanouissement, d'une part pour un enfant à haut potentiel à qui l'enseignement privé n'a pas convenu en raison d'une surcharge trop importante de devoirs et de méthodes pédagogiques trop répétitives, et d'autre part une recherche de bien-être scolaire pour un enfant éprouvé par le récent décès de sa mère.

On notera aussi un cas assez particulier de « refus d'entre-soi » idéologique qui se traduit par une recherche de confrontation à la diversité culturelle et religieuse représentative de la variété sociétale.

Le cas de la famille Quatre témoigne de l'évolution des attentes et des demandes éducatives : après avoir initialement scolarisé ses enfants dans un Établissement privé de type religieux, ce qui a permis l'intégration et le développement d'un réseau social autant pour les enfants que pour les parents, cette famille a ensuite cherché à se distancer de l'emprise de sa propre communauté religieuse et a quitté l'enseignement privé afin de rejoindre le public. Son intention : la rencontre de la diversité, le brassage culturel et la fréquentation d'une microsociété à l'échelle de la société réelle dans toute sa diversité.

La sécurité

Les attentes concernant le domaine de la sécurité peuvent être scindées en deux catégories distinctes : les mesures préventives, lorsque les parents ressentent une certaine inquiétude ou des craintes, avérées ou non, face à un phénomène (la montée de la violence) ou à une période difficile (l'adolescence) et tentent d'anticiper la venue de ces problèmes potentiels ; les mesures prises en réaction à un événement, suite à un problème rencontré ou observé, comme par exemple des problèmes de bagarre à la récréation ou dans l'enceinte de l'école.

Parmi les mesures préventives on trouvera donc des attentes telles que la recherche de bonnes fréquentations, l'évitement du secondaire inférieur public, l'immersion dans un milieu social favorisé ou encore la recherche d'un environnement sécurisé, alors que dans l'autre registre, parmi les raisons réactives, on exigera plus d'encadrement, des règles plus rigides, de la discipline et une surveillance accrues.

Nous constatons également que toutes les attentes en matière de sécurité s'adressent au secteur privé.

La communication

La communication est un sujet à propos duquel les parents semblent avoir énormément d'attentes. Le fait que l'époque actuelle soit une ère de communication n'est sans doute pas étranger à cela : la communication entre les différents acteurs d'un système, ou d'une société, est aujourd'hui plus que jamais considérée comme essentielle et obligatoire à son bon fonctionnement.

Ces attentes reflètent une grande insatisfaction tant au niveau du dialogue avec l'institution publique, que du manque d'écoute que ressentent massivement les parents ou d'une information qu'ils décrivent comme lacunaire ou inexistante. Ces différentes attentes ne sont apparemment pas comblées par le système public, d'où une demande importante d'ordre communicationnel envers le privé.

Nous constatons cependant que ces difficultés au niveau de la communication sont rarement des occurrences isolées et sont souvent rattachées à une autre catégorie de demande éducative, elle-même suscitée par un problème, tel qu'un échec ou des difficultés scolaires ou alors des problèmes de socialisation. Parmi notre échantillon, sur 9 familles qui expriment des attentes dans ce domaine, 8 d'entre-elles ont également des attentes dans le domaine de l'intégration ou dans celui de la distinction.

En d'autres termes, on peut en déduire que pour la majorité des parents de notre échantillon, la communication est estimée comme peu importante lorsque tout va bien : Mais lors de l'apparition de difficultés, qu'elles soient d'ordre scolaire ou social, la situation peut se détériorer rapidement et le champ de la communication peut alors se métamorphoser en un terrain miné.

Un autre registre, peut-être plus décisif encore, se profile au travers des enjeux de communication : le besoin ou le désir de contrôle, évoqué par deux familles. Alors que l'une d'entre elles, dont les enfants sont scolarisés dans le public mais devraient transiter dans le privé si elle en avait les moyens, ressent une énorme frustration et se sent totalement exclue du pouvoir décisionnel en ce qui concerne l'éducation scolaire, l'autre semble faire sien l'adage « le client est roi » et s'acheter un pouvoir de contrôle par le biais du paiement des frais d'écolage des Établissements privés. Le

besoin d'être informé, écouté, entendu, ne doit pas nous tromper : les familles ne cherchent pas tant le dialogue pour le dialogue que le moyen de savoir ce qui se passe à l'école et d'intervenir en cas de besoin, donc de réduire la zone d'incertitude que les enseignants peuvent chercher à leur imposer. Payer (ou simplement menacer de partir ailleurs) semble d'abord un instrument de contrôle et de pression dans l'esprit des familles qui circulent, même si elles ne l'expriment directement en ces termes.

Les compétences et les stimulations pédagogiques

En ce qui concerne les compétences pédagogiques des enseignants deux attentes principales émergent de notre tableau. Les parents, constatant des différences parfois importantes entre enseignants souhaiteraient plus d'uniformité parmi le corps enseignant. Quant à l'autre demande, elle se rapporte à leur fiabilité. Cette attente s'explique par une réaction face à certains enseignants qui ont la fâcheuse tendance, selon les parents, d'être trop souvent malades, fatigués, absents ou simplement mal inspirés dans leur manière d'enseigner. Un parent exprime ses attentes quant à la qualité des enseignants, qui lui semble supérieure dans l'enseignement privé.

Quatre parents également, parmi lesquels on trouve trois parents de surdoués, recherchent une stimulation intellectuelle accrue pour leurs enfants. Ils estiment leurs enfants insuffisamment nourris à l'école publique - nous parlons de nourriture culturelle - et ce manque génère un ennui, qui lui-même peut conduire à l'échec scolaire.

Certaines familles expriment même des désirs contradictoires, souhaitant à la fois pour leurs enfants une école favorisant l'autonomie et une maturité intellectuelle, tout en en recherchant un encadrement ferme et qui laisse peu de place à la prise en charge personnelle.

Enfin, deux familles évoquent des « styles de pédagogie ». L'une a des attentes de différenciation importantes, mieux prises en compte selon elle dans le privé. L'autre recherche de méthodes d'enseignement avec plus de variété, moins de drill ou de répétitions qui ennuient sa fille à haut potentiel et la pousse au décrochage.

Les commodités

Bien qu'appartenant à un tout autre registre que les catégories précédentes, plus trivial apparemment, nous constatons que les raisons d'ordre pratique jouent un rôle relativement important lors des décisions de transition ou de choix du type d'enseignement.

La première raison pratique, évoquée par 9 familles, est la proximité. L'école ou l'Établissement, qu'il soit privé ou public, devrait idéalement se situer le plus près possible du domicile, cela afin d'éviter une perte de temps ou d'argent consacrée aux transports. Cette attente semble plutôt jouer en la faveur de l'enseignement public qui se caractérise généralement par un faible éloignement de l'école.

Un autre critère de sélection est l'âge d'entrée minimum à l'école. Nous constatons que les quatre familles de notre échantillon ayant des enfants nés en fin d'année – soit après le 31 octobre qui fait office de date limite pour l'inscription des enfants à l'école publique – ont décidé de gagner une année en les scolarisant dans le privé où l'âge d'entrée est plus souple ou plus précoce, selon les Établissements.

Finalement, deux familles expriment des désirs quant aux horaires scolaires, soit en recherchant un horaire continu, soit en trouvant au moins des horaires mieux adaptés aux contraintes de deux parents actifs professionnellement.

Ces deux derniers types d'attentes s'adressent généralement au secteur privé car le secteur public est régi par les lois et des règlements qui ne tolèrent pas ou peu d'exceptions.

Le financement

Même s'il est souvent tabou ou occulté, l'aspect financier constitue souvent le nerf de la guerre, en éducation comme ailleurs. A la gratuité de l'enseignement public s'oppose, en Suisse, le coût élevé des frais d'écolage des divers Établissements privés, variant de quelques milliers à plusieurs dizaines de milliers de francs par année. Le

coût semble également augmenter progressivement en fonction de l'âge et du degré. Alors que le financement de l'enseignement public est pris en charge par les contribuables, l'enseignement privé est en principe pris en charge dans sa totalité par les usagers.

En d'autres termes, l'enseignement privé n'est pas à la portée de tout le monde et le facteur financier influence passablement sur le choix de l'Établissement. De nombreux parents nous ont d'ailleurs signalé lors des entretiens qu'ils bénéficient d'un soutien financier de la part de leurs propres parents, qui participent ainsi aux projets d'éducation de leurs petits-enfants.

Si certains Établissements privés se distinguent par un coût plus raisonnable que d'autres et sont choisis en fonction de cet argument, la plupart des parents déplorent leur prix. Parmi notre échantillon, les raisons financières sont directement à la base de certaines décisions de transition du privé au public, ou d'un retour dans le public pour trois familles qui affirment ne plus pouvoir assumer les frais de scolarité de leurs enfants au sein de l'Établissement privé qui leur donne autrement satisfaction.

Quelques autres parents apprécient quant à eux de bénéficier de la gratuité liée à l'enseignement public.

L'idéologie

Nous constatons tout d'abord que les idéologies sont rarement évoquées par les familles (seulement deux familles sur les treize), et même lorsqu'elles le sont, les parents eux-mêmes les décrivent comme des motivations d'ordre secondaire. Ces parents s'expriment au sujet d'Établissements privés religieux, qui proposent des cours de religion, mais pas obligatoires. Ces parents apprécient le fait que l'Établissement privé offre aux enfants la possibilité de suivre des cours de catéchisme ou qu'ils soient initiés au judaïsme.

Par contre, nous enregistrons quatre cas de figure où l'influence du vécu joue un rôle prépondérant, poussant les parents à agir par réplication ou par répétition, en choisissant la même école ou le même Établissement qu'ils ont eux-mêmes fréquenté

et apprécié. Le choix est justifié parce que l'école est « connue », ce qui ne dit rien de sa valeur, mais montre une connivence tellement « évidente » qu'il n'est pas besoin de l'argumenter. *A contrario*, certains parents raisonnent par compensation, cherchant à éviter à leurs enfants les déboires scolaires qu'ils ont personnellement connus et dont ils ont souffert. Ils cherchent par exemple une aide et un soutien réguliers dont ils pensent avoir eux-mêmes manqué.

7.2. Analyse selon le sens de la transition

Comme nous avons déjà pu l'entrevoir au cours de l'analyse précédente, les huit catégories récapitulées ci-dessus sont inégalement fournies. La variation provient évidemment des différences interpersonnelles existant entre les familles, mais l'on enregistre également des différences selon le sens de la transition : du privé au public, ou inversement. Nous allons donc tenter de mesurer l'effet de cette variable sur les attentes et raisons des transitions évoquées par les parents.

Une transition du public au privé

Nous enregistrons 13 entrées pour le groupe des transitions dans la direction du public au privé, mais en réalité ces 13 entrées représentent 17 transitions effectives d'enfants (voir tableau récapitulatif des 13 familles en pp. 163-166).

Nous constatons que les attentes et raisons des transitions de ce groupe se concentrent principalement sur les quatre premières colonnes, c'est-à-dire, dans les regroupements *distinction, intégration, sécurité* et *communication*. A l'opposé, les quatre dernières colonnes suscitent un intérêt moindre et on enregistre passablement moins d'attentes dans les catégories des *compétences pédagogiques*, des *commodités*, du *financement* et de l'*idéologie*.

Le désir de distinction et d'intégration est privilégié par ce groupe et se manifeste par de nombreuses et diverses demandes inscrites dans ces deux domaines. On constate d'ailleurs qu'un grand nombre de ces attentes (***en italique et en gras*** dans le tableau) ont directement motivé les décisions de transition.

Au regard de ces deux premières colonnes, on observe cependant la présence de deux logiques différentes qui se répondent : on trouve d'un côté un désir de distinction par le haut, avec la recherche d'une offre éducative non disponible et sans concurrence dans le public, telle que le bilinguisme, un programme étranger, l'enseignement en langue anglaise ou la maturité en trois ans ; de l'autre côté, ou par le bas, on trouve un désir de remédier à l'échec, qu'il soit d'ordre scolaire ou social.

Il semble donc clair que ce groupe recherche dans l'enseignement privé, soit ce qu'il n'arrive pas à trouver au sein de l'enseignement public, soit les moyens de compenser un échec et de s'offrir une « seconde chance » à ses frais.

En lien avec les deux catégories précédentes, on trouve également de nombreuses attentes dans les domaines de la sécurité et la communication. Ces demandes paraissent directement attenantes à celles des deux premières colonnes : elles semblent des conditions nécessaires pour remédier à l'échec.

Par ailleurs, on constate beaucoup d'attentes du côté des compétences et stimulations pédagogiques, un point souvent considéré comme faible par les parents qui souhaiteraient voir des enseignants de qualité et que cette qualité soit plus uniformisée ou standardisée, réduisant l'impression d'aléatoire qui caractérise parfois l'enseignement public. Une attente de fiabilité émane également des familles qui déplorent que leurs enfants aient souvent à faire à des enseignants trop fréquemment absents ou qu'ils soient insuffisamment stimulés intellectuellement.

On remarque également quelques raisons qui ont directement motivé les transitions dans la colonne des commodités, avec notamment la proximité et l'âge d'entrée.

Par contre, on relève fort peu d'attentes en ce qui concerne les deux dernières colonnes, celles du financement et de l'idéologie. Les deux seules attentes évoquées dans le domaine du financement concernent un choix entre deux Établissements, où l'offre la moins onéreuse a été sélectionnée. Il semble assez logique de ne pas observer plus d'entrées dans ce domaine, en vertu des coûts élevés qu'occasionne une scolarité dans l'enseignement privé.

Quant au domaine idéologique, il semble que son importance soit proportionnelle à celle qu'occupe généralement la religion dans la vie sociétale actuelle, c'est-à-dire une place secondaire.

Une transition du privé au public

Nous enregistrons 8 entrées pour le groupe des transitions dans la direction du privé au public, mais en réalité ces 8 entrées représentent 13 transitions effectives d'enfants (voir tableau récapitulatif des 13 familles en pp. 163-166).

Nous pouvons immédiatement constater que la répartition des attentes et raisons de transition pour ce groupe diffère énormément de celles du groupe précédent.

Ici, les attentes et les raisons sont concentrées dans les domaines de l'intégration, des compétences et stimulations pédagogiques, des commodités et du financement.

Il semble relativement évident que le domaine de la distinction soit quasiment vide, puisque le service public propose une offre homogène de prestations, contrairement au service privé qui se distingue – et souvent *doit* se distinguer – par une offre élargie et complémentaire.

Par contre nous retrouvons une concentration d'attentes et de raisons dans le domaine de l'intégration. Parmi celles-ci se distinguent deux tendances principales : d'un côté une volonté d'intégration qui se manifeste par la construction d'un réseau social ; de l'autre la recherche du développement de l'autonomie des enfants, qui peut se lire en creux dans le secteur privé où, selon les parents, cette compétence est peu encouragée.

En réaction à l'homogénéité idéologique et socioculturelle de certains Établissements privés, on observe également une recherche de diversité et de brassage culturel à l'image de la société réelle.

Le domaine des commodités est également privilégié par ce groupe, très sensible à la proximité de l'école. Cette raison pratique joue en la faveur de secteur public,

généralement caractérisé par une grande proximité entre école et domicile, à l'opposé des Établissements privés très inégalement répartis sur le territoire genevois.

Finalement, le domaine des finances, où l'on comptabilise de nombreuses entrées, est indéniablement un aspect important pour le groupe des transitions du privé au public. On observe à ce sujet l'avantage indiscutable de l'enseignement public, qui se caractérise par sa gratuité, face à un enseignement privé qui pratique des tarifs élevés, voire très élevés, selon les Établissements. Ce coût important est d'ailleurs la raison directe de plusieurs transitions vers le public, parfois fort regrettées, de la part de familles qui ne peuvent plus assumer cette lourde charge financière.

En raison du caractère profondément laïc de l'enseignement public genevois, il paraît assez logique que l'on n'enregistre aucune entrée pour ce groupe dans le domaine de l'idéologie. On peut toutefois faire le lien entre la catégorie socialisation et cette entrée par les valeurs, puisque chercher l'intégration sociale dans un monde sécularisé est probablement une valeur contemporaine.

VIII
CONCLUSION :
EXIGENCE ET VERSATILITÉ, OU L'ÉCOLE POUR TOUS INTERPELLÉE

Nos questions de recherche portaient tout d'abord sur les attentes et critères de jugement qui orientent les choix des parents en direction d'une offre éducative, privée ou publique, dans le canton de Genève. Nous cherchions également à comprendre ce qu'ils recherchent, en matière d'éducation pour leurs enfants, au travers d'une décision de transition. Nous tentions finalement de déterminer quelles sont les configurations de critères qui provoquent le basculement.

Nous avions bien quelques intuitions de départ à propos du sujet. Cependant, nous avons accordé peu d'attention à ces postulats initiaux et avons volontairement décidé de maintenir nos questions les plus ouvertes possible afin que des éléments de réponses puissent émerger de nos analyses. Cette recherche a donc principalement une dimension exploratoire.

Afin d'apporter des éléments de réponse à nos questions initiales, nous avons décidé d'une entrée par les stratégies parentales de scolarisation. L'étude de ces phénomènes nous permettait un accès simultané aux deux types d'enseignement coexistant sur le marché genevois, c'est-à-dire l'enseignement public et l'enseignement privé.

Après avoir opté pour cet angle d'entrée original, nous avons déterminé quels acteurs nous paraissaient les plus pertinents à interroger afin de recueillir des données sur les stratégies parentales de scolarisation. Nous avons sélectionné un échantillon de treize parents d'élèves dont l'enfant a effectué une ou plusieurs transitions, c'est-à-dire a pratiqué le zapping scolaire en effectuant un passage d'un type d'enseignement vers un autre, du public au privé ou inversement. Cette population, ayant une connaissance et un vécu des deux systèmes, nous a paru toute désignée pour nous aider dans notre recherche. Nous avons également trouvé pertinent de ne pas nous limiter à étudier uniquement le parcours de l'enfant transitant, mais considérer tous les cas de figure se présentant au sein des fratries appartenant à une même famille.

Finalement, nous avons également sélectionné deux directeurs ou responsables d'Établissements privés pour nous parler de cette même réalité de zapping scolaire, mais vue par l'école elle-même, ou plutôt ses représentants officiels.

Restait ensuite à déterminer quelle approche et quelle méthode utiliser, quel serait le meilleur moyen d'interroger nos sujets, en essayant d'en tirer le plus d'informations possible. Nous avons pour cela adopté une démarche qualitative, qui nous semblait la plus à même de nous rapprocher de notre but, et privilégié l'entretien semi-directif, qui nous semblait le mode le plus approprié pour sonder le terrain.

Une fois les données recueillies, transcrites, mises à plat et triées, nous avons décidé de procéder à une analyse en deux temps : une première condensation, via les portraits des 13 familles et leur tableau récapitulatif ; une seconde condensation via notre tableau de réduction en huit catégories de jugement et l'analyse des éléments déclencheurs de la transition.

Qu'avons-nous constaté ? Quelles sont nos conclusions ? Nous allons le voir en repassant rapidement en revue nos trois questions :

1. **Quels sont les critères de jugement qui orientent les choix des parents en direction d'une offre éducative ?**

En faisant une liste de toutes les attentes et raisons des transitions, évoquées par les 13 parents de notre échantillon, nous avons pu établir que toutes celles-ci pouvaient être répertoriées en huit regroupements distincts : la distinction, l'intégration, la sécurité, la communication, les compétences et stimulations pédagogiques, les commodités, le financement des études et l'idéologie. Nous avons constaté des liens étroits entre certains de ces regroupements, comme par exemple entre le profit de distinction lié à des « produits » éducatifs spécifiques et la recherche d'intégration et de communication familles-école.

Nous avons en outre constaté une diversité inter-familiale limitée, et ce malgré la variété des membres de notre échantillon. Les demandes et les critères de jugement des parents se rejoignaient bien souvent, sur de nombreux critères.

Nous avons conclu que les variables des attentes et des raisons transitionnelles sont capitales et influencent grandement la variable de la direction de la transition – vers le privé ou vers le public.

Si le désir de distinction et d'intégration, accompagné d'un besoin accru de communication et de sécurité est recherché dans le sens d'un passage du public au privé, c'est plutôt un souhait social et des raisons de commodité, ou souvent financières qui motivent un passage ou un retour dans le système public.

Considérée comme relativement importante, la proximité semble être prisée par tous les usagers, même si ce critère paraît moins crucial pour les parents de milieux favorisés, qui ont de toute façon les moyens de financer les transports ou alors ont un domicile proche des Établissements privés fréquentés par leurs enfants. Ceux-ci sont inégalement répartis sur le territoire genevois, et l'on constate stratégiquement une forte concentration d'Établissements de haut standing dans les « beaux » quartiers.

Nous avons observé une réelle demande pour des offres éducatives non proposées par le service public, comme par exemple le bilinguisme français-anglais. Ces offres éducatives nouvelles semblent irrémédiablement attirer des parents généralement acquis à l'enseignement public. Cela semble indiquer une volonté générale du système privé, composé de diverses entités, de s'inscrire dans une logique de complémentarité au système public, voire en compétition directe avec ce dernier.

Nous avons également constaté que l'enseignement privé était fréquemment considéré comme une roue de secours ou une école de la deuxième chance. Nombreux sont les élèves qui se retrouvent dans le privé suite à un échec scolaire dans le public, qu'il soit dû à des difficultés au niveau de l'apprentissage ou à des problèmes de socialisation, voire à une combinaison de ces deux facteurs. Ce constat vient corroborer l'un de nos postulats de départ. En raison d'une augmentation de la demande d'inscription en Établissements privés, due à l'accroissement des effectifs scolaires et à l'afflux important d'élèves appartenant à la « communauté internationale », certains Établissements se montrent désormais beaucoup plus sélectifs quant à l'acceptation des candidats.

Il faut néanmoins souligner que cette voie de secours n'est pas accessible à tout le monde et qu'elle reste définitivement l'apanage des usagers aux portes-feuilles les plus garnis. Comme nous le fait très justement remarquer un parent interviewé, ce constat est paradoxal, car les usagers qui tireraient le plus bénéfice de cette seconde

chance sont en général justement ceux qui sont les plus démunis. Comme quoi, dans le domaine de l'éducation également, on ne prête qu'aux riches et que les notions de démocratie ou d'égalité sont en partie théoriques.

Nous avons aussi constaté un réel problème au niveau de la communication entre les institutions publiques et les familles : le dialogue est malaisé ou absent, ce qui semble être une source de griefs retenus contre l'enseignement public. Cependant, nous observons que le souci de communication n'intervient généralement pas de manière isolé, qu'il est plutôt subsidiaire et couplé à des difficultés de l'élève.

A cheval entre le domaine social et le domaine scolaire, nous avons découvert la problématique des enfants à haut potentiel. Trop intelligents pour être acceptés par leurs pairs et stimulés par leurs enseignants, ils semblent être victimes de diverses tracasseries sociales plus ou moins graves au sein du système public. Une solution semble être de chercher refuge dans le système privé. Il y a apparemment un problème d'intégration de ces enfants-là, problème qui est en tout cas suggéré par quatre cas de notre échantillon.

L'institution publique semble peiner à intégrer tout enfant qui diffère de la norme. Comme s'interroge Ballion (1982), à vouloir à tout prix intégrer tout le monde, l'école d'aujourd'hui ne serait-elle pas finalement devenue l'école de personne ? Ce constat appelle à une réflexion sur le décalage entre les volontés intégratives affichées par l'institution – y compris dans les priorités du Département de l'instruction publique genevois – et les moyens effectifs mis en œuvre sur le terrain.

Quant à la déception envers l'enseignement public, si elle est indéniablement souvent évoquée, il est impossible d'établir sur la base de ce travail si elle a tendance à augmenter ou diminuer. Ce que nous pouvons par contre affirmer, c'est que les réformes et/ou contre-réformes récentes ont été plutôt mal perçues et vécues par les usagers. On peut se demander si ce n'est pas là le destin de tout changement, de toute chose inconnue, surtout quand ces bouleversements affectent l'école, lieu empreint d'une forte dimension affective et enracinant chaque société dans son passé. La nouveauté suscite immanquablement une réaction de peur ou de défense, et une envie de se rattacher au connu ou à son vécu, principalement si celui-ci ne s'est pas trop mal

passé. Les témoignages des parents de notre échantillon mettent souvent en exergue ce phénomène et sont la preuve manifeste d'un certain attachement à un style d'école à la fois plutôt traditionnel (ce qui rassure) et toujours plus performant (ce qui rassure au carré, même si les deux choses sont difficiles à concilier…).

Nous avons également pu constater l'importance de la dimension sociale, notamment par la recherche d'une bonne intégration. L'intégration est jugée quasiment aussi importante que la réussite scolaire. Elle est d'ailleurs, aux yeux de nombreux parents, indissociable de cette dernière. Nombreux sont les parents à préférer le bien-être de leur enfant à son succès. Ce constat nous rappelle que nous faisons partie d'une société où le droit au bonheur est désormais inscrit comme un droit inaliénable de tout individu.

A ce propos, nous avons connus quelques problèmes avec un de nos postulats qui concernait l'accroissement de la compétitivité. Comment ou par quel moyen observer cette augmentation ? Si une question directe du genre « valorisez-vous la compétition ? » génèrerait à coup (presque) sûr une réponse négative, nous avions prévu de contourner l'obstacle en demandant aux parents ce qu'ils choisiraient entre bien-être ou succès pour leurs enfants. Et…une majorité écrasante de parents nous a répondu « le bien-être ». Faut-il en déduire que cette notion est effectivement le but ultime recherché par tout parent ? Que nous n'avons pas su trouver un bon questionnement pour le faire apparaître ? Que cette notion est difficilement mesurable ? Que les parents veulent évidemment *et* le bien-être *et* la réussite, et qu'ils pensent, peut-être à raison, que le premier assure la seconde mieux que l'inverse ?

2. Que recherchent les parents en matière d'éducation pour leurs enfants, au travers d'une décision de transition ?

Le choix d'une entrée du côté des transitions et des décisions de zapping scolaire permet d'une certaine manière de rendre plus saillants les désirs parentaux en matière d'éducation. Mais que recherchent-ils exactement ?

Les souhaits des parents peuvent souvent paraître empreints de contradictions. Un des exemples les plus flagrant concerne l'oscillation entre modernisme et tradition, et ce paradoxe se retrouve même fréquemment au sein d'une même famille.

Les parents disent rechercher une école moderne, créative, ouverte vers l'extérieur, une école avec qui on peut dialoguer, mais en même temps, ces mêmes parents exigent également un cadre strict, de la discipline et une centration sur les disciplines principales. Il est alors légitime de se demander quelle école arriverait à concilier ce type d'exigences diamétralement opposées et si cette quête ne relève pas tout simplement de l'utopie.

On observe également des contradictions au niveau des programmes et des disciplines : d'un côté une offre éducative nouvelle telle que le bilinguisme paraît extrêmement séduisante pour de nombreux parents, mais de l'autre côté, ils estiment important que leurs enfants arrivent à une maîtrise parfaite de la langue française.

Outre ces contradictions on distingue tout de même deux tendances opposées en matière de besoins éducatifs : une partie des parents semble rechercher une école plutôt « traditionnelle » avec une focalisation sur les disciplines fortes, un cadre rigide et discipliné. Une autre, plus marginale, préfère que l'on se centre sur l'enfant et que soit privilégié en premier lieu le bien-être, l'épanouissement et l'ouverture. Ces envies contrastées sont généralement assorties à une vision de l'éducation relativement différente, cependant, en fin de compte tous ces divers besoins éducatifs se rejoignent et se fondent dans le désir ultime de réussite.

Au-delà d'une évidente volonté de réussite scolaire et du souhait d'une intégration réussie dans la vie sociale, on remarque fréquemment que les parents placent en leurs enfants un espoir d'ascension sociale, de dépassement de leurs limites personnelles. Par compensation, ils cherchent à leur donner ce qu'eux n'ont pas réussi à obtenir, que ce soit par manque de soutien, par manque de moyens ou par manque d'ambition. L'enfant devient alors un prolongement de l'ambition familiale ou personnelle.

Un autre désir qui anime les parents est la constitution d'un capital culturel, et cela tout spécialement pour les parents ne disposant pas d'un capital de type financier.

L’espoir est alors placé dans la culture, seul facteur de maintien ou d’élévation sociale, d’où la recherche de facteurs de distinction culturelle, comme par exemple le bilinguisme, ou la fréquentation d’un milieu interculturel permettant la découverte et l’échange culturel.

Les familles de milieu socioéconomique favorisé, disposant justement de cet autre type de capital, aspirent quant à elles au maintien de leur avantage social. Les héritiers de la tradition familiale se doivent alors de compléter un seuil minimum d’études assez élevé permettant l’accès et la continuation de la gestion du patrimoine familial, d’où un recours au privé fréquent lorsque un obstacle, tel que l’échec scolaire, se dresse sur la route de l’enfant et une certaine insistance sur l’acquisition minimale de certains titres ou de diplômes garantissant la bonne transmission de l’héritage familial. Ce cas de figure est particulièrement observable lorsque l’héritier est de sexe masculin et que repose alors sur lui tout le poids de la transmission familiale.

Nous avons cependant été étonnées de constater la diversité de parcours scolaires que l’on peut retrouver au sein des familles, particulièrement dans les grandes familles. Néanmoins, ce point est plutôt rassurant car il témoigne plus d’une logique de « cas par cas » où les besoins individuels de l’enfant sont pris en considération, que d’une logique d’égalisation au sein de la fratrie, pratiquée par certaines familles, où les désirs individuels sont sacrifiés en vertu du maintien d’une égalité entre les différents membres de la fratrie.

Il est toutefois possible de comprendre une certaine logique de « regroupement » des fratries, où les parents cherchent à contourner la difficulté pratique d’avoir des enfants scolarisés dans différentes écoles, pas forcément proches l’une de l’autre.

La quête de réussite scolaire et sociale, la recherche d’une amélioration est donc à la base des décisions de transition que prennent les parents.

3. Lorsqu’il y a transition, quelles sont les configurations de critères déterminants ?

Les critères ou configurations de critères varient fortement selon le sens de la transition – du public au privé – ou – du privé au public.

Nous avons constaté que les transitions en direction du secteur privé sont motivées généralement non pas par une raison unique, mais par une configuration de celles-ci.

Les schémas les plus fréquents semblent être : échec scolaire – manque de soutien et de suivi – manque d'écoute et de dialogue (familles Six et Huit) ou problèmes de socialisation HP – manque de stimulation intellectuelle – manque d'écoute et de dialogue (familles Trois, Sept et Dix) ou encore problèmes de socialisation – problèmes de violence – absence de dialogue et d'écoute (familles Six, Huit, Douze).

Mais ils peuvent aussi être : bilinguisme – ouverture/diversité culturelle – entre-soi international (famille Un) ou réputation – programme – rattachement au connu – proximité (famille Deux) ou acceptation d'un enfant hors norme – épanouissement, intégration (famille Onze) ou encore réseau social, intégration – âge d'entrée – proximité – moindre coût (famille Quatre).

Il semble donc qu'il faille réunir une certaine quantité de critères avant de décider d'un transfert vers le privé, ce qui tendrait à prouver que la décision de zapping n'est généralement pas prise spontanément, mais qu'elle est le fruit d'une mûre réflexion.

Ces critères déterminants sont évoqués à l'aide d'un registre assez négatif dirigé à l'encontre du public, qu'ils quittent, et sont généralement décrits en termes de manque, d'absence, de malaise ou d'incompréhension.

A l'opposé, les transitions en direction du secteur public sont souvent motivées par une raison unique ou deux au maximum telles que réseau social/intégration – proximité ou diversité culturelle/microsociété – proximité ou encore autonomie – moindre coût.

Seule une transition, un retour dans le public d'un enfant à haut potentiel, combine plusieurs critères tels que l'épanouissement – une surcharge de devoirs – un style pédagogique trop répétitif et proximité.

Ici, on constate peu de critiques envers le système délaissé, qui est souvent abandonné par obligation, plutôt que par la volonté des parents qui regrettent généralement cette décision.

En effet, un des seuls griefs que l'on reproche au privé est…son coût excessif ! Dans notre échantillon, quatre familles sur huit sont parties en raison de l'impossibilité de continuer à financer l'écolage de leurs enfants.

Cette faible présence de critiques adressées aux Établissements privés, par rapport à l'abondante quantité que l'on recense dans l'autre sens, nous pousse à nous interroger à propos de cette apparente satisfaction : le secteur privé offre-t-il réellement des prestations éducatives de qualité supérieure ou le fait de devoir payer pour l'obtention de ces prestations éducatives neutralise-t-il une partie des critiques ? Un prix élevé à payer donne-t-il l'illusion d'acheter un produit de meilleure qualité ? Rien n'est moins sûr…

Ou alors, à l'opposé, un coût important justifie-t-il que l'on puisse se montrer plus exigeant en matière d'éducation et réclamer ce que l'autre système peine à nous offrir ?

Si nous plaidons en faveur d'une école plus ouverte, et plus particulièrement aux parents, avec qui il nous semble absolument nécessaire de collaborer et d'établir un réel partenariat, le rapprochement entre l'école et le monde financier nous apparaît comme une chose plutôt contradictoire, voire malsaine.

*

Une des limites de notre recherche concerne la désirabilité sociale de certains des propos que nous avons sollicités : de nombreux parents, sachant que nous sommes des étudiantes universitaires en sciences de l'éducation, et donc, nous l'espérons, de futures enseignantes du système public, ont hésité dans un premier temps à parler ouvertement du système public, ou à émettre des critiques trop virulentes à son égard. Lorsque nous constations cette retenue, nous essayions de créer un climat de

confiance propice à susciter des confidences plus substantielles de la part du parent interviewé. C'est souvent pour cette raison que les déclarations les plus intéressantes ont eu lieu en fin d'entretien, ou alors une fois que l'enregistreur était éteint.

Finalement, cette enquête nous a non seulement permis de mieux saisir l'importance des enjeux relatifs au choix éducatifs, de comprendre plus subtilement ce qui se trame en amont et en aval des décisions de transition ou de choix. Les constats que nous avons pu établir nous seront également fort utiles lors de notre future carrière professionnelle, car grâce à tous ces entretiens avec les parents de notre échantillon, même s'il est de taille réduite, nous avons bien compris l'importance de communiquer avec les parents, la nécessité de les informer correctement, de les considérer autant que possible comme de véritables partenaires. Il est évident que leur désir de contrôler nous posera des problèmes en tant qu'enseignante, mais notre travail nous convainc qu'il n'y a en somme que deux options : soit l'école publique entre en matière pour que l'éducation de tous soit collectivement régulée ; soit elle se replie sur un « sanctuaire » fantasmé, où elle risque de renier ses valeurs en (1) ne laissant de pouvoir qu'aux familles les plus riches et les mieux formées ; (2) incitant celles-ci à revendiquer de plus en plus fort le libre-choix de l'Établissement, le chèque éducatif, le marché libre en matière d'instruction. Regretter que les citoyens d'aujourd'hui soient plus exigeants et/ou plus versatiles que ceux d'hier ne dit pas comment réagir à ce phénomène : lutte-t-on contre le réchauffement climatique en s'en plaignant ou en innovant pour dépasser la contradiction entre équilibre naturel et développement humain ?

Nous pensons maintenant, être un tout petit peu mieux renseignées quant aux attentes des familles en matière d'éducation et grâce à cela, nous espérons être plus à même de mener à bien la mission éducative qui nous est assignée.

Même si ce travail de recherche conserve sa part d'imperfection, il nous a permis de faire quelques belles rencontres et a suscité de riches discussions et débats autour du sujet de l'éducation.

Nous espérons avoir fait partager notre enthousiasme au lecteur qui se sera aventuré – sans zapper ! – dans les arcanes de notre pensée.

VIII
BIBLIOGRAPHIE

BALLION, R. (1982). *Les consommateurs d'école*. Paris : Stock.

BALL, S. (1993). Education Markets, Choice and Social Class : the markets as a class strategy in the UK and in the USA. *British Journal of Sociology of Education*, 14 (1), 1993, pp.3-19.

BARRERE, A. & SEMBEL, N. (2005). *Sociologie de l'éducation*. Paris : Nathan.

BAUDELOT, C. & LECLERC, F. (2005). *Les effets de l'éducation*. Paris : La documentation française.

BENAVENTE A. (1991). *De l'autre côté de l'école*. Berne : Peter Lang.

BOGADI, F. (2008). Les écoles segmentent leur offre et misent sur des niches spécifiques. *Le Temps n° 446*, 25 janvier 2008.

BOUDON, R. (1984). *L'inégalité des chances*. Paris : Hachette.

BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Editions de Minuit.

BOURDIEU, P. (1966). Conditions de classe et position de classe. Archives européennes de sociologie, VII, pp. 1-15, 21-23.

BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.

CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT. (1994). *L'école : une affaire de choix ?* Paris : OECD/OCDE.

CHERKAOUI, M. (2005). *Sociologie de l'éducation*. Paris : PUF.

CHILAND, C. (1989). *L'enfant, la famille, l'école*. Paris: PUF.

CHUBB, J. & Moe, T. (1998). Politics, Markets, and the Organisation of Schools. *American Political Science Review*, 82, 1998.

COSSY, C. (2008). Vote test à Bâle-Campagne, en attendant l'offensive générale. *Le Temps n°3096*, 20 mai 2008.

CRAHAY, M. (2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire*. Bruxelles : De Boeck 2ème tirage 2005.

DE QUEIROZ, J.-M. (1995). *L'école et ses sociologies*. Paris : Nathan.

DUBET, F. (2002). *Le Déclin de l'Institution.* Paris : Seuil.

DUBET, F. (1997). *Ecole et famille : le malentendu.* Collection Le penser-Vivre.

DURKHEIM, E. (1922). Education et sociologie In Perez S. (1996). L'éducation à petits pas. Paris : L'Harmatan.

FELOUZIS, G. (2009). Séminaire international « Les marchés scolaires ». Genève.

FOUREZ, G. (2006). *Eduquer. Enseignants, élèves, écoles, éthiques, sociétés*. Bruxelles : De Boeck.

FOURNIER, M. & TROGER, V. (2005). *Les mutations de l'école. Le regard des sociologues*. Paris : Editions Sciences Humaines.

GATHER THURLER, M. (1998). La rénovation de l'enseignement primaire genevois. Premières expériences et perspectives. In F. Cros (dir.) *Dynamiques du changement en éducation et en formation. Considérations plurielles sur l'innovation.* Paris : INRP/IUFM, Collection : Horizons pour la formation, pp. 229-258.

GAYET, D. (2006). *Pédagogie et éducation familiale*. Paris : L'Harmattan.

GAYET, D. (1999). *L'école contre les parents*. Paris : INRP.

GILLY, M. & PAILLARD, M. (1972). *Représentations des finalités de l'école primaire par les pères de famille : première contribution*. Cahiers de psychologie, 1972, 15, 227-238.

GLASMAN, D. (1992). « Parents » ou « familles » : critique d'un vocabulaire générique, *Revue Française de Pédagogie*, n°100, pp. 19-33.

HOFFSTETTER, R. (1993). *Grandeur et déclin des écoles primaires privées face à l'état enseignant à Genève au 19ème siècle. Genève* : Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation n° 203, Université de Genève.

HOFFSTETTER, R. (1994). *Le drapeau dans le cartable. Histoire des écoles privées à Genève au 19ème siècle*. Carouge : Editions Zoé.

HONOU, A. (1998). Restauration *et expansion de l'enseignement privé au Bénin. Quelques aspects de la situation dans le secondaire général.* Mémoire de licence en Sciences de l'éducation, Université de Genève.

HUTMACHER, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*. Genève : Service de la recherche sociologique, cahier n° 36.

JELLAB, A. (2004). *L'école en France. L'école en France. La sociologie de l'éducation entre hier et aujourd'hui.* Paris : L'Harmattan.

KELLER, M. (2008). Des parents s'engagent en faveur du libre choix de l'école. *La Tribune de Genève n°107-19*, 9 mai 2008.

LANGOUËT, G. (2002). *Public ou privé ? Elève, parents, enseignants*. Paris : Editions Fabert.

LEGER, A. (2002). Public ou privé ? Les raisons du choix des familles In G. Langouët : *Public ou privé ? Elèves, parents, enseignants*. Paris : Editions Fabert.

MARIET, F. (1981). *L'enfant, la famille et l'école.* Paris : ESF, pp 39-57.

MAROY, C. (2006). *Ecole, régulation, marché*. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe. Paris : PUF.

MAULINI, O. (2001). Chantiers et enjeux de l'innovation. De la carte scolaire à la concurrence entre Établissements. LIFE 4.6.

MAULINI, O. (2007). Ecole et valeurs. Libre marché ou franche explication ? *Journal des Instituteurs* n°2, 2007. Se rassembler sous des valeurs fondatrices.

MONTANDON, C. (1991). *L'école dans la vie des familles. Ce qu'en pensent les parents des élèves du primaire genevois.* Genève : Service de la recherche sociologique.

MONTANDON, C., PERRENOUD, P. (1994). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne : Peter Lang.

MOUSSADEK, M. (2008). « Aujourd'hui, l'éducation doit aller bien au-delà de la matière enseignée ». *Le Temps n°446*, 25.01.2008.

MULLER, Karin. (2009). *Libre choix des écoles – Libre choix de quoi et par qui ?* Texte d'un colloque international « Penser les marchés scolaires ». Université de Genève et Réseau d'Analyse Pluridisciplinaire des Politiques, 12 au 14 mars 2009.

PENEFF, J. (1987). *Ecoles publiques, écoles privées dans l'Ouest*. Paris : L'Harmattan.

PERRENOUD, P. (1989). *Vers une sociologie de l'évaluation*. Paris : ESF.

PERRENOUD, P. (1996). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF.

PERRENOUD, P. (2002). Quelques conditions d'un partenariat durable entre les parents et les enseignants.

PERRENOUD, P. (2003). Un état des lieux. A quels problèmes le système éducatif est-il confronté aujourd'hui ? In : *Enseignants : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs en compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.

PERRENOUD, P. (2003). L'école face à la complexité ? In : *Enseignants : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs en compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.

PEREZ, S., GROUX, D. FERRER, F. (2000). Education comparée et éducation interculturelle : éléments de comparaison. Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'Education (pp. 49-66). Bruxelles : De Boeck Université.

PIERON, H. (1963). *Vocabulaire de la psychologie*. Paris : PUF.

ROTENBERGER, A. (2002). *La rénovation de l'enseignement primaire. Le cas genevois à l'épreuve de la pratique*. Genève : Cahiers de la section des Sciences de l'éducation, no 98.

ROULET, Y. (2008). L'enseignement au centre des débats. Le libre choix de l'école bientôt devant le peuple : six questions sur le « bon scolaire ». *Le Temps n° 3096, 20 mai 2008.*

VAN HAECHT, A. (2006). *L'école à l'épreuve de la sociologie. La sociologie de l'éducation et ses évolutions*. Bruxelles : De Boeck.

VAN ZANTEN, A. (2009). *Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires.* Texte d'un colloque international « Penser les marchés scolaires ». Université de Genève et Réseau d'Analyse Pluridisciplinaire des Politiques, 12 au 14 mars 2009.

VAN ZANTEN, A. (2004). *Les politiques d'éducation*. Paris : PUF.

VAN ZANTEN, A. (2000). L'école, l'état, des savoirs. Paris : La Découverte.

VAN ZANTEN, A. & ORBIN, J.-P. (2008). *La carte scolaire*. Faits, *révélations, analyses*. Paris : PUF.

VEDRINE, J. (1971). *Les parents, l'école.* Paris : Castermann.

ZAOUCHE-GAUDRON C. (2002). *Le développement social de l'enfant*. Paris : Dunod.

ZOBERMANN, N. (1973). *Les attentes des parents face à l'école*. CRESAS, no 9, 105-150.

ZUERCHER, Caroline. (2008). « La fausse bonne idée des parents d'élèves ». *Tribune de Genève, 9 mai 2008.*