

Mémoire de Master en Sciences et Pratiques de l'Éducation

« Pourquoi tu ne réussirais pas ? »

*Une étude des contraintes scolaires et familiales d'étudiant·e·s issu·e·s
de la migration et des ressources dont ils disposent pour y faire face*

Écrit par Rebecca Strebel
(Numéro d'étudiante P51168)

Sous la direction de Dr. Gaële Goastellec
Membre du jury Dr. Alexandre Sotirov

Juin 2023

Remerciements

J'aimerais avant tout exprimer ma gratitude la plus profonde aux onze personnes qui ont accepté de participer à cette recherche et qui ont généreusement partagé avec moi leurs expériences de manière si ouverte et sincère. Sans vos contributions, ce travail n'aurait pas pu voir le jour. J'espère qu'il met à l'honneur vos parcours exceptionnels.

Je souhaite remercier Madame Gaële Goastellec pour sa guidance, sa disponibilité et son soutien constant tout au long de cette recherche. Nos échanges à travers les trois derniers semestres m'ont été précieux non seulement pour la construction de mon étude mais aussi pour mon développement personnel. Merci d'avoir été et de continuer à être pour moi une réelle source d'inspiration.

Je remercie également Monsieur Alexandre Sotirov pour son temps son énergie investis en tant que membre de mon jury mais aussi en tant que conseiller à travers mon propre parcours. Cette recherche témoigne du rôle crucial que peuvent jouer les enseignants dans les trajectoires de leurs élèves, et le rôle que vous occupez dans la mienne est non-négligeable.

Enfin, ma reconnaissance s'étend à mes proches pour leur patience, leurs encouragements, leurs relectures partielles ou complètes et leur présence autant pendant les périodes de joie que pendant celles (peut-être un peu trop fréquentes) de doute. Votre soutien inconditionnel est sans aucun doute la ressource la plus importante dans mon parcours académique.

Résumé

En Suisse comme dans d'autres pays industrialisés, le niveau d'études est fortement corrélé au statut socioéconomique des êtres sociaux. Si les diplômes universitaires sont souvent la clé pour une insertion professionnelle stable et socialement valorisée, ils sont inégalement atteignables par les élèves selon les milieux dont ceux-ci sont issus. En effet, la littérature montre que les élèves ayant une origine migratoire accèdent moins souvent aux études supérieures. Les inégalités sociales se reproduisent ainsi à travers des mécanismes structurels et des phénomènes impactant les comportements individuels. Cette recherche a pour objectif d'étudier les facteurs facilitant ou entravant la réussite académique d'étudiant·e·s issu·e·s de la migration qui sont actuellement en Master à la HEP Vaud et à l'Université de Lausanne. Onze entretiens semi-directifs ont permis de mettre en évidence les contraintes et les ressources caractérisant les trajectoires académiques de ces étudiant·e·s. Après avoir identifié trois types de parcours scolaires leur permettant d'accéder au Master (la voie gymnasiale, la voie générale et la voie professionnelle), notre étude analyse le rôle des acteurs scolaires et familiaux dans les orientations et aspirations des participant·e·s. Nous présentons ensuite une typologie des attitudes parentales suivant les exigences académiques qu'ils ont pour leurs enfants et leur maîtrise des enjeux scolaires. Cette typologie permet de montrer que plus les exigences académiques des parents sont élevées, plus les étudiant·e·s ont tendance à suivre une trajectoire de voie gymnasiale ou générale. La maîtrise des enjeux scolaires par les parents apparaît par ailleurs comme fortement corrélée à leur capital culturel.

Mots clés : reproduction sociale – inégalités sociales – origine migratoire – trajectoires académiques – acteurs scolaires – acteurs familiaux – attitudes parentales

Table des matières

Introduction	5
Revue de littérature	6
Performances inférieures des élèves d'origine immigrée	8
Reproduction sociale – causes institutionnelles	11
Reproduction sociale – individualisme méthodologique	14
Méthodologie	19
Résultats	21
I. Typologie des parcours scolaires	22
i. Type voie gymnasiale.....	22
ii. Type voie générale	23
iii. Type voie professionnelle	26
II. Facteurs d'influence sur les parcours scolaires	28
i. Le rôle des acteurs scolaires sur les aspirations et les orientations scolaires	28
ii. Le rôle des acteurs familiaux sur les aspirations et les orientations scolaires.....	36
III. Typologie des attitudes parentales	43
i. Pression bienveillante.....	44
ii. Pression coercitive	49
iii. Mise en garde	54
iv. Passivité bienveillante	55
Discussion	59
Conclusion.....	62
Bibliographie	64
Annexes	68
Annexe 1 – Caractéristiques sociodémographiques	68
Annexe 2 – Canevas d'entretien.....	69
Annexe 3A – Retranscription de l'entretien d'Elvira*.....	71
Annexe 3B – Retranscription de l'entretien de Katerina*	85
Annexe 4 – Exemple de représentation chronologique du parcours d'Ida*	100
Annexe 5 – Code couleur	100
Annexe 6 – Types de parcours scolaires des étudiants et niveau éducatif des parents	101

Introduction

Depuis plus d'un demi-siècle, la sociologie de l'éducation questionne et étudie les facteurs d'inégalité sociale et économique dans l'accès des individus et des groupes à la formation et à la réussite scolaire. L'un des principaux facteurs d'inégalités dans l'éducation est l'origine migratoire, dont l'influence est apparente non seulement dans les parcours scolaires mais aussi dans l'orientation des élèves vers des choix de carrière moins académiques. Ainsi, les systèmes éducatifs contribuent à la reproduction sociale des populations issues de la migration. Dans le contexte suisse, l'étude des élèves ayant une origine migratoire est doublement intéressante. D'une part, cette population constitue une part importante du peuple résidant et son intégration dans la société est primordiale (Piguet, 2017). D'autre part, les systèmes scolaires suisses, caractérisés par une sélection précoce et une filiarisation des élèves dans des niveaux d'études hiérarchisés, apparaît comme particulièrement inégalitaire pour les groupes socialement désavantagés (Felouzis & Charmillot, 2017). En effet, les élèves issus de la migration sont largement minoritaires dans les études tertiaires (Buchmann, 2016 ; Gomensoro & Bolzman, 2016a ; Laganà, Chevillard & Gauthier, 2014). Les parcours de ceux qui arrivent à ce niveau d'étude sont encore peu étudiés (Buchmann, 2016 ; Gomensoro & Bolzman, 2015). Afin de mieux les comprendre, il est nécessaire d'analyser les causes structurelles et microsociales impactant les parcours scolaires d'élèves ayant une origine migratoire, et de déterminer ce qui permet à certains d'entre eux d'accéder aux études universitaires. Ce mémoire entreprend donc de répondre à la question de recherche suivante : quels sont les facteurs facilitant ou entravant la réussite académique d'étudiant·e·s universitaires issu·e·s de la migration ? En premier lieu, une revue de la littérature à ce sujet permet de contextualiser la question de recherche. Le travail se poursuit par la présentation d'une étude qualitative portant sur les parcours de onze étudiant·e·s issu·e·s de la migration et actuellement en études de Master en Sciences et Pratiques de l'Éducation à la HEP Vaud et à l'Université de Lausanne. Les résultats issus des récits de ces étudiant·e·s* sont décrits en exposant d'abord la typologie de leurs parcours scolaires, puis les facteurs ayant influencés leurs trajectoires (notamment le rôle des acteurs scolaires et familiaux sur leurs aspirations et orientations scolaires), avant de terminer par une typologie des attitudes de leurs parents face aux enjeux scolaires. Une discussion des résultats permet de considérer leur articulation avec ceux d'autres études ainsi que leurs limites, avant de conclure avec des implications pratiques suggérées par cette recherche.

** Dans la suite de ce travail, les expressions masculines seront employées pour désigner autant les femmes que les hommes afin de faciliter la lecture.*

Revue de littérature

À l'ère des sociétés post-industrielles et de l'inflation des diplômes, la formation occupe une place primordiale dans la détermination de l'insertion professionnelle et de la réussite sociale de tout individu. En effet, celles-ci sont fortement dépendantes des parcours scolaires des jeunes, eux-mêmes influencés par de nombreux facteurs internes et/ou externes à l'école (Bolzman, Felder & Fernandez, 2018 ; Cortesi & Imdorf, 2013 ; Crowther, 2004 ; Falter, 2012 ; Gomensoro & Bolzman, 2016a ; Hupka & Stalder, 2004 ; Hupka-Brunner, Sacchi & Stalder, 2010 ; Levy, 2018 ; Meyer, 2009 ; Meyer, 2018 ; Piguet, 1999). Ces facteurs constituent des objets d'études centraux dans le domaine de la sociologie de l'éducation, qui s'intéresse notamment aux mécanismes de reproduction sociale au sein des systèmes de formation (Boudon, 1973 ; Bourdieu & Passeron, 1970). En Suisse, malgré une relative hétérogénéité des systèmes scolaires organisés différemment selon les cantons, la recherche en sociologie de l'éducation fait le constat d'un système scolaire globalement très inégalitaire en comparaison internationale (Dustmann, Frattini & Lanzara, 2012 ; Felouzis, Charmillot & Fouquet-Chauprade, 2016 ; Felouzis & Charmillot, 2017 ; Gomensoro & Bolzman, 2016a ; Laganà et al., 2014 ; Seibert, Hupka-Brunner & Imdorf, 2009). La sélection précoce des élèves en filières hiérarchisées et fortement déterminantes pour leurs futures carrières scolaires (et, par conséquent, professionnelles) a pour effet de reproduire les inégalités sociales (Buchmann, 2016 ; Falter, 2012 ; Felouzis, 2009 ; Felouzis, Charmillot & Fouquet-Chauprade, 2013 ; Gomensoro & Bolzman, 2015 ; Hupka-Brunner et al., 2010 ; Meuret & Morlaix, 2006 ; Murdoch et al., 2016 ; Seibert et al., 2009). De nombreux auteurs ont étudié les mécanismes à travers lesquels cette reproduction sociale opère et démontrent l'influence non seulement de l'origine sociale, mais aussi du sexe ou de l'origine migratoire des élèves dans la réussite ou l'échec de leurs parcours scolaires (Buchmann, 2016 ; Falter, 2012 ; Felouzis, 2009 ; Fibbi, 2006 ; Fibbi & Truong, 2015 ; Hupka & Stalder, 2004 ; Hupka-Brunner et al., 2010 ; Keller, Hupka-Brunner & Meyer, 2010 ; Meyer, 2009 ; Meyer, 2018 ; Seibert et al., 2009).

Dans le contexte Suisse, il est particulièrement intéressant d'étudier l'impact de l'origine migratoire des jeunes, étant donnée la proportion importante de la population issue de la migration (Felouzis et al., 2016 ; Fibbi, Kaya & Piguet, 2014 ; Fibbi & Truong, 2015 ; Laganà et al., 2014 ; Murdoch et al., 2016), et le rôle joué par l'origine migratoire dans l'orientation scolaire et/ou professionnelle des élèves (Bolzman et al., 2018 ; Buchmann, 2016 ; Charmillot, 2014 ; Felouzis et al., 2016 ; Fibbi & Truong, 2015 ; Gomensoro & Bolzman, 2015 ; Gomensoro & Bolzman, 2016a ; Gomensoro & Bolzman, 2016b ; Griga, 2014 ; Hupka-

Brunner et al., 2010 ; Laganà et al., 2014 ; Meyer, 2009 ; Meyer, 2018 ; Murdoch et al., 2016 ; Seibert et al., 2009). La Suisse peut être qualifiée depuis la seconde moitié du 20^{ème} siècle de pays de la migration (Piguet, 1999). Les chercheurs dans le domaine de la migration distinguent deux grandes vagues de migration ayant eu lieu en Suisse. La première pris place dans les années d'après-guerre, entre 1945 et 1960, et concernait principalement des travailleurs (et en proportions moindres, des travailleuses) italiens et espagnols auxquels on octroyait des permis de travailleurs saisonniers afin de combler le manque de main d'œuvre dans les industries helvétiques (Piguet, 2017). La deuxième, qui débuta dans les années 1980, accueillit surtout des ressortissants du Portugal, de Turquie, et des réfugiés des pays balkaniques (Fibbi et al., 2014 ; Fibbi & Truong, 2015 ; Laganà et al., 2014). Ces vagues se distinguent par les époques auxquelles elles ont eu lieu, leurs contextes socio-économiques et géopolitiques différents, mais également par la proximité, non seulement géographique mais aussi culturelle et linguistique, entre les pays d'origine et la Suisse. Il est donc peu surprenant que l'on constate aujourd'hui, dans la plupart des études sur l'origine migratoire des élèves en Suisse, une différence entre les élèves issus de la première vague migratoire (ceux d'origine italienne et espagnole), et ceux arrivés relativement plus récemment, principalement d'origine portugaise, turque, et "ex-yougoslave" (incluant le Kosovo). En effet, si l'on considère l'origine migratoire des élèves, ces derniers constituent le groupe le plus vulnérable et défavorisé dans le contexte scolaire (Bolzman et al., 2018 ; Charmillot, 2015 ; Felouzis et al., 2016 ; Fibbi, 2006 ; Fibbi & Truong, 2015 ; Gomensoro & Bolzman, 2015 ; Gomensoro & Bolzman, 2016b ; Griga, 2014 ; Hupka & Stalder, 2004 ; Laganà et al., 2014 ; Murdoch et al., 2016).

Notre focale dans le présent travail sera donc mise sur l'influence de l'origine migratoire des jeunes issus de cette deuxième vague migratoire, plus particulièrement celles et ceux qui sont aujourd'hui en formation de degré tertiaire, car leurs parcours sont encore relativement peu étudiés dans le contexte suisse (Buchmann, 2016 ; Gomensoro & Bolzman, 2015). En effet, la formation tertiaire est quantitativement moins importante en Suisse que dans d'autres pays post-industriels (Keller et al., 2010). En outre, les étudiants universitaires issus de parcours migratoires récents constituent des exceptions statistiques, étant donné (nous le verrons) que les enfants de cette population sont plus fréquemment orientés dans des filières menant vers des formations professionnelles (Buchmann, 2016 ; Charmillot, 2015 ; Gomensoro & Bolzman, 2015 ; Gomensoro & Bolzman, 2016a ; Gomensoro & Bolzman, 2016b ; Griga, 2014 ; Hupka & Stalder, 2004 ; Meyer, 2009 ; Meyer, 2018 ; Murdoch et al., 2016 ; Piguet, 1999 ; Seibert et al., 2009). Il s'agit donc dans cette recherche de déterminer les facteurs de réussite d'étudiants

universitaires d'origine étrangère ayant surmonté les obstacles d'un système scolaire tendant à les orienter vers des voies non-académiques, généralement moins valorisées et moins rentables sur le marché du travail et sur l'échelle sociale (Falter, 2012 ; Meyer, 2018 ; Piguet, 1999).

Performances inférieures des élèves d'origine immigrée

Lorsque l'on s'intéresse aux parcours éducatifs des élèves d'origine immigrée en Suisse, un premier constat est indéniable : leurs performances scolaires sont en moyenne inférieures à celles de leurs camarades autochtones, même si les observations varient selon les origines nationales et les caractéristiques socio-démographiques associées. Meyer (2009) constate par exemple que les enfants issus de la migration sont plus à risque de commencer leur scolarité en retard, de redoubler durant leur parcours, ou d'être enclassés dans des classes spéciales que leurs camarades originaires de Suisse. Leurs performances scolaires en lecture et en mathématiques sont également inférieures, comme le démontrent les nombreuses études ayant pour objet les résultats des élèves sur des tests standardisés telle que l'enquête PISA (Felouzis et al., 2016 ; Hupka-Brunner et al., 2010 ; Murdoch et al., 2016). D'autres études remarquent notamment que le taux d'échec scolaire est plus important parmi les populations immigrées, particulièrement celles des vagues migratoires récentes (Fibbi & Truong, 2015 ; Gomensoro & Bolzman, 2016a).

Felouzis et al. (2016) et Gomensoro et Bolzman (2016b) précisent que les moins bonnes performances des élèves issus de la migration s'expliquent par leur orientation dans des filières à moindres exigences, ce qui limite leurs opportunités d'apprentissage et ne leur permet pas d'exploiter tout leur potentiel. L'enquête PISA évalue les performances scolaires d'élèves de 15 ans, un âge qui correspond en Suisse au cycle secondaire I. À ce stade de leurs parcours scolaires, les élèves ont déjà subi une sélection les orientant vers des filières plus ou moins académiques. Cette sélection, formellement opérée sur la base des résultats obtenus par les élèves au cycle primaire, dépend également de critères tels que leur origine sociale et migratoire (Buchmann et al., 2016 ; Felouzis & Charmillot, 2017). Ce phénomène a été étudié dans de nombreuses recherches, qui ont démontré que les élèves issus de la migration sont plus souvent orientés vers des filières à exigences de base (Buchmann, 2016 ; Charmillot, 2015 ; Gomensoro & Bolzman, 2016a ; Gomensoro & Bolzman, 2016b ; Griga, 2014 ; Hupka & Stalder, 2004 ; Meyer, 2009 ; Murdoch et al., 2016 ; Piguet, 1999 ; Seibert et al., 2009).

Par exemple, en analysant les données de l'étude longitudinale TREE 2013, qui utilise les résultats scolaires des élèves ayant répondu à PISA en 2000, Gomensoro et Bolzman (2016a)

trouvent qu'à résultats scolaires équivalents, le type de filière fréquentée au secondaire I dépend de l'origine migratoire des élèves. Leurs résultats montrent que les élèves d'origine immigrée sont largement surreprésentés dans les filières dites à exigences élémentaires par rapport aux élèves suisses : 60% des élèves d'origine balkanique et 40% d'origine portugaise/turque fréquentent ces filières, contre 20% des élèves autochtones. Inversement, les élèves issus de la migration sont beaucoup moins nombreux à accéder aux filières prégymnasiales : 23% des élèves d'origine portugaise, 19% d'origine turque, et seulement 11% d'origine ex-yougoslave y accèdent, alors que cette proportion atteint 32% pour les Suisses (Gomensoro & Bolzman, 2016a). Ces chiffres montrent clairement l'asymétrie qui existe entre les orientations des élèves selon leurs parcours migratoires, et leurs répercussions prennent encore plus d'ampleur lorsque l'on considère que les futures étapes scolaires et professionnelles de ces jeunes dépendent largement des filières qu'ils auront fréquentées au secondaire I (Meyer, 2018).

En effet, l'orientation en filières au secondaire I détermine de manière presque irréversible l'orientation des élèves au secondaire II vers une voie professionnelle ou académique, cette dernière permettant un accès direct au tertiaire (alors que les élèves ayant emprunté la voie professionnelle devront effectuer des compléments pour pouvoir accéder aux études supérieures) (Gomensoro & Bolzman, 2015 ; Meyer, 2009 ; Meyer, 2018). Selon Murdoch et al. (2016), les élèves issus de parcours migratoires auraient 18% moins de probabilités d'accéder au tertiaire par la voie académique. Les élèves d'origine immigrée étant clairement sous-représentés dans les voies menant directement aux études supérieures, il est peu surprenant qu'ils soient également moins présents que les élèves sans origine migratoire dans ce niveau d'études (Buchmann, 2016 ; Gomensoro & Bolzman, 2016a ; Griga, 2014 ; Laganà et al., 2014). En effet, malgré qu'il existe des passerelles pour se réorienter vers une carrière académique après un parcours scolaire professionnel, celles-ci sont relativement peu utilisées car coûteuses en termes financiers, temporels et cognitifs (Gomensoro & Bolzman, 2015 ; Meyer, 2009). Laganà et al. (2014) trouvent par ailleurs que les jeunes d'origine migratoire récente se retrouvent non seulement moins souvent dans les transitions de la scolarité post-obligatoire vers l'université, mais également plus souvent que les autres dans une transition de l'éducation post-obligatoire vers une inoccupation professionnelle et/ou éducative, c'est-à-dire sans emploi ni projet de formation.

Un constat encore plus inquiétant concerne la proportion de jeunes d'origine étrangère sans diplôme post-obligatoire. Bien que l'ampleur des chiffres diffère d'une étude à l'autre, les chercheurs trouvent tous que les jeunes d'origine immigrée sont au minimum deux fois plus

nombreux que les jeunes autochtones à demeurer sans diplôme après l'école obligatoire (Bolzman et al., 2018 ; Dustmann et al., 2012 ; Gomensoro & Bolzman, 2016b ; Meyer, 2009). Nous verrons plus loin le rôle que peuvent jouer à la fois le type de permis de séjour détenu par les élèves issus de la migration (Bolzman et al., 2018 ; Griga, 2014) et la discrimination par les entreprises dans l'accès aux formations post-obligatoires professionnelles (Fibbi et al., 2014 ; Fibbi & Truong, 2015 ; Griga, 2014 ; Hupka-Brunner et al., 2010).

Une autre constante concernant les élèves à parcours migratoires mise en évidence par les recherches a trait à la corrélation entre l'origine migratoire et l'origine sociale des familles (Gomensoro & Bolzman, 2015 ; Gomensoro & Bolzman, 2016a ; Gomensoro & Bolzman, 2016b ; Griga, 2014 ; Keller et al., 2010 ; Laganà et al., 2014 ; Meyer, 2009) : les élèves issus de la migration sont doublement pénalisés dans leurs parcours scolaires, étant donné qu'ils font le plus souvent partie des classes sociales inférieures, et que le statut socioéconomique est considéré comme le principal facteur explicatif des inégalités éducatives et de la réussite (ou de l'échec) scolaire des jeunes (Beitone & Hemdane, 2019 ; Boudon, 1973 ; Bourdieu & Passeron, 1970 ; Buchmann, 2016 ; Dustmann et al., 2012 ; Falter, 2012 ; Felouzis & Charmillot, 2017 ; Felouzis et al., 2016 ; Gomensoro & Bolzman, 2015 ; Gomensoro & Bolzman, 2016b ; Laganà et al., 2014 ; Meuret & Morlaix, 2006 ; Meyer, 2009 ; Meyer, 2018 ; Piguet, 1999). Certaines études montrent que les différences de performances scolaires observées entre des élèves d'origine immigrée et des élèves suisses s'atténuent lorsque l'on contrôle statistiquement leur statut socioéconomique (Gomensoro & Bolzman, 2016b ; Griga, 2014). D'autres recherches montrent qu'il existe également une corrélation positive entre le niveau éducatif des élèves d'origine étrangère et celui de leurs parents, ce qui contribue à la reproduction sociale (Dustmann et al., 2012 ; Falter, 2012 ; Gomensoro & Bolzman, 2015 ; Keller et al., 2010 ; Meyer, 2009). Ici aussi, les enfants de familles immigrées sont pénalisés car leurs parents ont un niveau éducatif inférieur à la moyenne (Dustmann et al., 2012 ; Fibbi & Truong, 2015 ; Gomensoro & Bolzman, 2015 ; Gomensoro & Bolzman, 2016a). Toutefois, même lorsque les parents disposent de diplômes de niveau universitaire, ces derniers ne sont pas valorisés à leur juste valeur sur le marché de l'emploi en Suisse, ce qui empêche cette population d'accéder à un statut socioéconomique correspondant à leur formation (Fibbi & Truong, 2015 ; Gomensoro & Bolzman, 2015). Il semble donc que quel que soit le critère de comparaison employé, les élèves issus de parcours migratoires apparaissent défavorisés sur le plan scolaire.

Dès lors, il importe d'identifier les mécanismes par lesquels l'origine migratoire et l'origine sociale exercent une influence sur les devenir scolaires des élèves avec un passé migratoire.

Deux grands registres de mécanismes sont caractérisés dans la littérature. Nous allons d’abord revenir sur les causes institutionnelles de la reproduction sociale, en adoptant un point de vue structuraliste, avant de nous pencher sur les effets microsociaux de l’origine migratoire et leur impact sur les parcours scolaires des élèves.

Reproduction sociale – causes institutionnelles

Les inégalités sociales de réussite scolaire s’inscrivent dans plusieurs courants sociologiques classiques. La théorie explicative sans doute la plus incontournable est celle de la reproduction sociale de Bourdieu et Passeron (1970). Celle-ci dénonce le fait que l’institution scolaire reproduit les inégalités sociales en valorisant la culture “légitime” qui est celle des classes sociales supérieures. En favorisant ainsi les enfants issus des milieux les plus favorisés, l’école transforme les inégalités sociales en inégalités scolaires, car ces élèves dont l’habitus (ou l’incorporation des normes d’une certaine classe sociale, qui se manifeste entre autres dans les manières de s’exprimer, de se tenir, de se comporter) correspond aux comportements attendus à l’école seront plus performants sur les critères scolaires que ceux issus des classes sociales inférieures. En effet, les critères de performance scolaire sont largement basés sur l’évaluation de comportements et de connaissances qui ne sont pas exclusivement acquis à l’école, et que les élèves de milieux favorisés maîtrisent davantage que ceux issus des classes sociales inférieures (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Forquin, 2008). Comme les critères scolaires sont ceux qui définissent la future orientation professionnelle des jeunes et que les diplômes déterminent largement l’insertion sur le marché du travail, les inégalités scolaires se traduisent alors en inégalités d’accès aux emplois les plus socialement (et économiquement) valorisés (Bolzman et al., 2018 ; Cortesi & Imdorf, 2013 ; Crowther, 2004 ; Falter, 2012 ; Gomensoro & Bolzman, 2016a ; Hupka-Brunner et al., 2010 ; Meyer, 2009 ; Meyer, 2018 ; Piguet, 1999). Les élèves les moins performants à l’école (ceux des classes sociales défavorisées et/ou, dans le contexte étudié ici, d’origine immigrée) se retrouvent alors à occuper les postes les moins qualifiés qui ne leur permettent aucune ascension sociale (Gomensoro & Bolzman, 2016a ; Piguet, 1999). C’est ainsi que la reproduction sociale opère à travers l’école, les élèves issus de parcours migratoires étant pénalisés parce qu’ils ne maîtrisent pas parfaitement les codes culturels et sociaux valorisés par l’école.

La thèse de la reproduction sociale de Bourdieu et Passeron (1970), bien qu’âgée désormais de plus d’un demi-siècle, n’est pas pour autant démodée. En effet, des auteurs contemporains dénoncent le fait que le “mérite” scolaire dépend encore des conditions familiales des élèves (Felouzis et al., 2013 ; Meyer, 2009). Les études PISA le montrent bien : les performances des

élèves sont corrélées à leur niveau socioéconomique (Buchmann, 2016 ; Charmillot, 2015 ; Dustmann et al., 2012 ; Falter, 2012 ; Felouzis, 2009 ; Felouzis et al., 2016 ; Gomensoro & Bolzman, 2016a ; Griga, 2014 ; Meuret & Morlaix, 2006). Certains auteurs expliquent ce phénomène par la ségrégation urbaine, l’“effet établissement” et l’impact du “school mix” (Charmillot, 2015 ; Duru-Bellat, 2011 ; Dustmann et al., 2012 ; Felouzis, 2009 ; Meuret & Morlaix, 2006). En effet, la fréquentation démographique d’une école dépend de son emplacement géographique et cela peut avoir des répercussions sur la qualité de l’enseignement dispensé et donc sur les acquis scolaires des élèves. La performance moyenne de l’établissement exerce notamment une influence avérée sur les performances individuelles des élèves (Duru-Bellat, 2011 ; Dustmann et al., 2012 ; Felouzis, 2009). Duru-Bellat (2011) insiste sur le fait que l’hétérogénéité des niveaux scolaires au sein d’une classe bénéficie davantage aux élèves aux performances faibles qu’elle ne nuit aux élèves avec des performances élevées. Les acquis scolaires dépendent donc d’autant plus de l’origine sociale que le système scolaire est filiarisé, comme c’est le cas en Suisse (Felouzis et al., 2013 ; Felouzis et al., 2016 ; Felouzis & Charmillot, 2017 ; Hupka-Brunner et al., 2010 ; Meuret & Morlaix, 2006 ; Murdoch et al., 2016). En effet, l’orientation précoce des élèves vers des filières hiérarchisées semble “naturaliser” leurs compétences scolaires (Gomensoro & Bolzman, 2016b), ce qui permet au système scolaire de justifier les inégalités qu’il perpétue.

Pour Bourdieu et Passeron (1970), l’institution qu’est l’école est consciente des inégalités qu’elle reproduit, et ce mécanisme est opéré de manière intentionnelle par les détenteurs de capitaux sociaux et culturels élevés, qui sont ceux qui définissent les codes scolaires selon leur culture de classe sociale élevée de manière à conserver leur position privilégiée. Felouzis et al. (2013) ont ainsi constaté lors d’une votation concernant la structure du système scolaire genevois que les détenteurs de capitaux culturels et sociaux importants, surreprésentés dans les populations votantes (entre autres à cause du fait que de nombreux parents d’élèves d’origine immigrée ne possèdent pas la nationalité Suisse et sont donc exclus de toute décision politique), ont voté contre un système secondaire unifié car la filiarisation du système leur permettait de conserver leurs avantages. Les élèves défavorisés, qui pâtissent de cette injustice, ne la perçoivent pas, convaincus que la culture scolaire est la culture légitime et que la distribution sociale opérée par l’école est réellement méritocratique puisqu’elle se base sur des critères de performance qui paraissent objectifs. En effet, les élèves défavorisés disent par exemple être soutenus par leurs enseignants, alors que leurs performances scolaires sont plus faibles (Meuret & Morlaix, 2006). Le rôle des enseignants en tant qu’acteurs scolaires (et, selon Bourdieu et

Passeron (1970), en tant qu'agents de la reproduction) est non-négligeable. En effet, ce sont leurs évaluations qui détermineront l'orientation scolaire des élèves et, par conséquent, leurs opportunités d'avenir. Nombre d'auteurs ont étudié l'impact de l'"effet maître" sur les apprentissages des élèves (Duru-Bellat, 2011 ; Levy, 2018 ; Paun, 2006). À travers leurs actions pédagogiques, mais aussi à travers leurs attentes, les enseignants exercent une influence (parfois inconsciente) sur les performances différenciées de leurs élèves. En effet, Hupka-Brunner et al. (2010), Duru-Bellat (2011) et Gomensoro & Bolzman (2015) estiment que les enseignants tendent à diminuer leurs attentes lorsqu'ils s'adressent à des publics d'origine sociale peu élevée et que cela les pousse à dévaloriser les compétences de leurs élèves. À travers le phénomène de la prophétie auto-réalisatrice, les performances scolaires des élèves défavorisés sont alors moins bonnes, ce qui leur vaut d'être orientés vers des filières moins exigeantes, qui ne correspondent pas pour autant à leurs capacités et ne leur permettent pas d'exploiter leur potentiel (Bolzman et al., 2018 ; Gomensoro & Bolzman, 2015 ; Hupka-Brunner et al., 2010 ; Rosenthal & Jacobson, 1968).

Aux effets institutionnels décrits ci-dessus s'ajoute un autre phénomène, celui de la discrimination des élèves d'origine immigrée dans l'accès aux formations professionnelles (Bolzman et al., 2018 ; Fibbi, 2006 ; Fibbi et al., 2014 ; Fibbi & Truong, 2015 ; Griga, 2014 ; Hupka-Brunner et al., 2010). Un premier constat est celui de l'impact du statut administratif comme obstacle à l'employabilité des jeunes qui ne disposent pas des permis de séjour permettant une activité lucrative (Bolzman et al., 2018). Ces élèves orientés dans des filières préprofessionnelles au secondaire I font alors face à une impasse étant donné qu'aucun employeur n'accepte de les recruter dans l'illégalité. Griga (2014) suggère que cette situation peut encourager les élèves issus de la migration à rester le plus possible dans des formations scolaires, car les écoles peuvent davantage que les entreprises faire abstraction du statut juridique des élèves. Toutefois, l'accès à une filière académique dépend des performances scolaires des élèves et ne constitue donc pas toujours une alternative. Un deuxième obstacle dans l'accès aux apprentissages pour les élèves issus de la migration a trait aux comportements discriminatoires des entreprises. En effet, plusieurs études ont démontré que les pratiques de discrimination sur le marché de l'emploi confèrent aux jeunes d'origine étrangère une position précaire, parce qu'ils sont plus rarement choisis par les entreprises que leurs concurrents autochtones (Fibbi, 2006 ; Fibbi et al., 2014 ; Fibbi & Truong, 2015 ; Hupka-Brunner et al., 2010). Les élèves d'origine immigrée sont donc pénalisés à chaque étape de leurs parcours

scolaires et dans leur accès à la formation professionnelle, alors même que le système scolaire les a orientés vers cette voie.

La reproduction sociale opère donc à travers la sélection précoce des élèves et leur orientation dans des filières scolaires différenciées et hiérarchisées, qui présagent d'avenirs tout aussi différenciés et hiérarchisés sur l'échelle sociale. En effet, Griga (2014) constate que les individus de milieux favorisés ont davantage de chances non seulement d'accéder à l'éducation tertiaire, mais encore aux professions les plus socialement et économiquement valorisées telles que la médecine ou le droit. Cette autrice révèle par ailleurs que le niveau d'éducation des parents est positivement corrélé au fait de choisir des études supérieures universitaires ou en hautes écoles spécialisées, considérées comme moins prestigieuses en Suisse (Griga, 2014). Ainsi, les élèves avec un fort capital culturel sont plus susceptibles d'être orientés vers des voies académiques, plus prometteuses dans une société où la formation est la clé d'une insertion professionnelle réussie (Bolzman et al., 2018 ; Falter, 2012 ; Hupka-Brunner et al., 2010 ; Meyer, 2009). Selon Laganà et al. (2014), c'est la transmission intergénérationnelle de ressources, qui inclut l'acquisition d'un habitus et d'une éducation parentale plus ou moins proches de ceux du milieu scolaire, qui explique la reproduction sociale. Dans ce contexte, il n'est pas surprenant que les élèves issus de la migration, qui ont généralement un capital socioéconomique et culturel inférieur à celui des élèves originaires de Suisse, soient pénalisés sur le plan scolaire. En effet, lorsque l'on considère que l'école sélectionne les élèves non pas en fonction de leur mérite mais en fonction des ressources socioculturelles dont ils disposent, il est évident que ces élèves sont pénalisés à cause non seulement de leur origine sociale, mais aussi de leur origine migratoire.

Toutefois, cette perspective structuraliste néglige une part importante des théories explicatives de la reproduction sociale, qui passent par l'agentivité des acteurs sociaux. Afin de dresser un tableau complet des facteurs impactant les parcours de vie des jeunes issus de la migration en Suisse, il est nécessaire de considérer la réalité des ressources et des contraintes vécues par cette population et les choix qui en découlent.

Reproduction sociale – individualisme méthodologique

La thèse de Boudon (1973), qui s'inscrit dans le courant sociologique de l'individualisme méthodologique, explique que les orientations des individus sont déterminées par les choix qu'ils effectuent selon les ressources dont ils disposent et les coûts et bénéfices qu'ils perçoivent. Pour Boudon (1973), le milieu socioéconomique dont proviennent les élèves opère

une sélection par des effets primaires et secondaires. Les effets primaires désignent les ressources éducatives dont disposent les familles et le mécanisme à travers lequel ce capital culturel se traduit en atouts ou en lacunes dans le contexte scolaire. Ceux-ci se manifestent par exemple dans les ressources matérielles et économiques, mais aussi dans la disponibilité des parents pour soutenir leurs enfants dans leurs activités scolaires (Bolzman et al., 2018 ; Fibbi & Truong, 2015 ; Gomensoro & Bolzman, 2015 ; Meuret & Morlaix, 2006). Les effets secondaires, eux, concernent les choix éducatifs des individus qui se font en fonction des ressources dont ils disposent, mais également en fonction des représentations et des cadres de référence des jeunes. En effet, des élèves qui côtoient un cercle social en moyenne très éduqué auront davantage tendance à s'orienter eux-mêmes vers des filières académiques parce que celles-ci constituent pour eux la référence à atteindre (Boudon, 1973). Ainsi, plusieurs auteurs constatent que le fait d'avoir des parents ayant fait des études supérieures augmente la probabilité pour les élèves de s'orienter également vers le degré tertiaire (Falter, 2012 ; Griga, 2014 ; Hupka-Brunner et al., 2010 ; Meuret & Morlaix, 2006). Meuret et Morlaix (2006) désignent le phénomène d'avoir les mêmes ambitions que celles de ses parents d'effet direct de l'origine sociale sur le choix d'orientation. Ces auteurs estiment que l'effet direct est plus important que les effets indirects, qui correspondent aux facteurs internes du système éducatif, comme la structure scolaire ou le soutien des enseignants (Meuret & Morlaix, 2006). Ils mentionnent également l'influence d'autres facteurs qui rejoignent les effets primaires de Boudon (1973), tels que la proximité entre la culture familiale et scolaire et les ressources financières de la famille (Meuret & Morlaix, 2006).

En effet, les ressources financières des familles d'origine immigrée sont un élément important dans les choix d'orientation scolaire des élèves, pour plusieurs raisons. Premièrement, la précarité économique de ces familles peut pousser les élèves à choisir une voie professionnelle afin de contribuer le plus rapidement possible au revenu familial (Bolzman et al., 2018 ; Falter, 2012 ; Gomensoro & Bolzman, 2015 ; Hupka-Brunner et al., 2010). Deuxièmement, et de manière moins explicite, les ressources économiques des familles influencent le coût subjectif d'effectuer un parcours scolaire long (Boudon, 1973 ; Gomensoro & Bolzman, 2015 ; Laganà et al., 2014 ; Meuret & Morlaix, 2006). Celles qui disposent de capitaux économiques élevés peuvent se permettre de financer des études académiques longues à leurs enfants et les perçoivent comme un investissement pour accéder à de meilleures perspectives d'avenir (Gomensoro & Bolzman, 2015 ; Hupka-Brunner et al., 2010). Les familles d'origine immigrée, qui ont généralement des statuts socioéconomiques plus précaires, sont donc pénalisées en ce

qui concerne l'aspect économique des parcours éducatifs de leurs enfants. Les résultats de plusieurs études mentionnent d'ailleurs le fait que pour beaucoup de jeunes d'origine immigrée, exercer un emploi en cours d'études est une nécessité financière (Bolzman et al., 2018 ; Gomensoro & Bolzman, 2015 ; Griga, 2014). Cela pénalise ces étudiants dans leurs parcours académiques car ils ont moins de temps disponible à consacrer à leurs études. Les bourses d'étude peuvent, dans certains cas, éviter aux étudiants d'origine immigrée de devoir exercer une activité professionnelle pour financer leurs études (Gomensoro & Bolzman, 2015 ; Gomensoro & Bolzman, 2016a). Toutefois, le type du permis de séjour octroyé à certaines familles immigrées peut empêcher l'accès aux bourses d'études (Gomensoro & Bolzman, 2015). De plus, leur obtention peut être préteritiée par le fait que les familles d'origine immigrée, ne maîtrisant pas tous les codes culturels et scolaires, ne savent pas comment accéder aux informations et aux ressources pouvant faciliter la trajectoire scolaire de leurs enfants (Fibbi & Truong, 2015 ; Gomensoro & Bolzman, 2016a).

En effet, deux obstacles systématiquement identifiés dans la littérature au sujet des inégalités éducatives entre les élèves avec et sans parcours migratoire sont la maîtrise de la langue locale et la connaissance du système scolaire Suisse (Bolzman et al., 2018 ; Buchmann, 2016 ; Gomensoro & Bolzman, 2015 ; Gomensoro & Bolzman, 2016a ; Gomensoro & Bolzman, 2016b ; Griga, 2014 ; Keller et al., 2010 ; Meyer, 2009). La langue exerce une influence directe sur les performances scolaires des élèves, étant donné que le savoir scolaire passe par le biais de la langue écrite (Vincent, Lahire & Thin, 1994). En outre, Murdoch et al. (2016) précisent que dans un système avec une sélection précoce des élèves (comme en Suisse), l'effet de la langue sur les inégalités scolaires est encore plus prononcé. Cet effet est notamment lié à l'âge d'arrivée en Suisse des jeunes, qui leur laisse plus ou moins de temps pour apprendre la langue locale avant la première sélection vers des filières scolaires différenciées. Selon plusieurs auteurs, les élèves issus de la migration arrivés tôt en Suisse et y ayant fait toute leur scolarité réussissent mieux leurs parcours scolaires que ceux arrivés plus tardivement (Felouzis et al., 2016 ; Griga, 2014 ; Meyer, 2009). En outre, les élèves arrivés plus tardivement et parlant leur langue d'origine à la maison rencontrent davantage de difficultés dans leur participation scolaire et sociale et dans leur mobilité professionnelle (Gomensoro & Bolzman, 2016a ; Piguet, 1999). La langue parlée à la maison expliquerait en grande partie l'écart de performances entre les natifs et les jeunes d'origine immigrée (Dustmann et al., 2012). La maîtrise de la langue et du système scolaire interviennent également de manière indirecte lorsqu'il s'agit de se prononcer au sujet d'une décision scolaire au sujet des élèves. En effet, elles peuvent représenter un

obstacle de taille lorsqu'une décision d'orientation tombe et que les parents d'origine immigrée n'ont pas les capacités d'appréhender les répercussions de la décision ni de négocier avec l'école s'ils estiment qu'elle est injuste ou incorrecte (Fibbi & Truong, 2015).

Ces obstacles jouent donc un rôle important dans l'orientation des jeunes issus de la migration, et empêchent souvent les parents de ces populations d'exprimer leurs réelles ambitions. En effet, si certaines études prétendent que ces derniers ont des aspirations moins élevées que les parents d'origine suisse (Charmillot, 2015 ; Gomensoro & Bolzman, 2016b), d'autres postulent que les désirs des familles d'origine immigrée sont similaires, voire plus élevés que ceux des familles autochtones, mais que leurs ambitions se heurtent trop souvent aux obstacles susmentionnés, qui empêchent leur réalisation (Gomensoro & Bolzman, 2016a ; Griga, 2014 ; Hupka-Brunner et al., 2010 ; Murdoch et al., 2016). Les recherches qui soulignent les aspirations élevées des familles d'origine immigrée mentionnent notamment que les études académiques sont valorisées par ces populations, et que leurs projets migratoires sont étroitement liés à des désirs d'ascension sociale qui, à défaut d'avoir abouti pour eux-mêmes, pourraient s'accomplir pour leurs enfants (Gomensoro & Bolzman, 2016a ; Griga, 2014 ; Hupka-Brunner et al., 2010). Gomensoro et Bolzman (2015) précisent par ailleurs que les parents d'origine immigrée disposant eux-mêmes de diplômes d'études supérieures auront davantage tendance à encourager leurs enfants à poursuivre une voie académique, alors que ceux avec un niveau éducatif moindre considéreront les voies professionnelles comme une insertion réussie car économiquement rentable. Cet effet pourrait donc expliquer comment les enfants des différentes familles construisent leurs choix en fonction de leurs groupes de référence, dont leurs parents font partie (Boudon, 1973).

Cependant, les parents ne sont pas les seuls éléments constitutifs des groupes de référence des jeunes. En effet, le réseau social semble également jouer un rôle crucial dans les destins scolaires des élèves issus de la migration (Bolzman et al., 2018 ; Falter, 2012 ; Gomensoro & Bolzman, 2016a ; Griga, 2014 ; Hupka-Brunner et al., 2010 ; Seibert et al., 2009). Le fait d'avoir de bonnes relations avec les enseignants, qui peuvent offrir aux élèves leur soutien et leurs conseils, est un facteur de réussite scolaire (Bolzman et al., 2018 ; Falter, 2012 ; Meuret & Morlaix, 2006). En effet, l'encouragement de la part des enseignants, mais aussi du groupe de pairs ou d'autres acteurs proches de la famille (voisins, amis ou membres éloignés de la famille) semble exercer une influence non-négligeable sur les parcours de réussite scolaire des jeunes d'origine immigrée (Bolzman et al., 2018 ; Fibbi & Truong, 2015 ; Gomensoro & Bolzman, 2015 ; Gomensoro & Bolzman, 2016a). Cela s'explique par l'accès de ces jeunes à

des personnes ressources, qui les aideront à la fois dans leurs tâches scolaires et dans les démarches administratives liées à leurs parcours académiques, et auprès desquelles ils trouvent également du soutien moral et de la motivation (Bolzman et al., 2018 ; Fibbi & Truong, 2015 ; Gomensoro & Bolzman, 2016a). Ces facteurs semblent notamment jouer un rôle clé dans la réussite des jeunes d'origine immigrée ayant accédé aux études supérieures (Fibbi & Truong, 2015 ; Gomensoro & Bolzman, 2016a ; Griga, 2014).

Toutefois, d'autres études soulignent que le réseau social des familles d'origine immigrée constitue justement un désavantage pour cette population, notamment dans leur accès à la formation professionnelle (Delay, 2014 ; Hupka & Stalder, 2004 ; Hupka-Brunner et al., 2010 ; Meyer, 2009 ; Seibert et al., 2009). En effet, nous avons vu que la plupart des jeunes d'origine immigrée sont orientés dans des filières à exigences élémentaires, menant à un parcours rapidement professionnalisant. Plusieurs auteurs ont démontré qu'en plus des performances scolaires (elles-mêmes impactées par le statut migratoire des élèves), le réseau social est déterminant dans la recherche de places d'apprentissage (Delay, 2014 ; Hupka & Stalder, 2004 ; Hupka-Brunner et al., 2010 ; Meyer, 2009 ; Seibert et al., 2009). Or, les familles d'origine immigrée ou arrivées relativement récemment en Suisse ne disposent pas, quantitativement et qualitativement, des mêmes contacts que les familles autochtones. Ainsi, l'accès de leurs enfants à des postes d'apprentissages, déjà compliqué par les phénomènes de discrimination mentionnés plus haut, est rendu encore plus difficile. Plusieurs auteurs constatent que les jeunes d'origine immigrée n'ayant pas trouvé de place d'apprentissage se retrouvent plus souvent dans des solutions transitoires, ce qui constitue un obstacle supplémentaire à une trajectoire scolaire réussie (Gomensoro & Bolzman, 2016b ; Hupka-Brunner et al., 2010 ; Keller et al., 2010 ; Meyer, 2009 ; Seibert et al., 2009).

À travers cette revue de littérature, nous avons pu dresser un tableau relativement complet des obstacles auxquels font face les élèves d'origine immigrée. Toutefois, l'analyse des facteurs de réussite scolaire sous l'angle de l'individualisme méthodologique laisse présager qu'une petite proportion de ces élèves parvient à accéder à des ressources et à les exploiter de manière à effectuer un parcours d'études supérieures (Fibbi & Truong, 2015 ; Gomensoro & Bolzman, 2016a ; Griga, 2014). Dans ce travail, nous souhaitons donc interroger plus en profondeur quels facteurs de réussite permettent aux étudiants d'origine immigrée de réaliser leurs ambitions académiques, et comment ils surmontent les nombreux obstacles auxquels ils font face tout au long de leurs parcours scolaires.

Méthodologie

La présente section détaille la méthodologie employée pour répondre à la question de recherche de ce mémoire, à savoir : quels sont les facteurs facilitant ou entravant la réussite académique d'étudiants universitaires issus de la migration ? Afin de mener une étude qualitative au sujet des parcours de vie et plus particulièrement, des parcours scolaires et académiques d'étudiants ayant une origine migratoire, la méthode des entretiens semi-directifs est apparue la plus adaptée (Merriam & Tisdell, 2015). En effet, cette méthode permet de rendre compte de la richesse des parcours de ces individus, mettant en évidence à la fois les similarités et les singularités des vécus des sondés (Beaud, 1996). Pour des raisons de facilité d'accès à cette population (la chercheuse en faisant partie), les entretiens ont été menés exclusivement avec des étudiants actuellement en Master en Sciences et Pratique de l'Éducation (MASPE) à la HEP Vaud. Le choix des personnes interrogées s'est fait selon une caractéristique essentielle pour le sujet de cette recherche (Merriam & Tisdell, 2015) : leurs parents appartiennent tous à la seconde vague migratoire s'étant installée en Suisse autour des années 1990.

L'accès à la population enquêtée s'est fait en premier lieu auprès de camarades de Master de la chercheuse répondant aux critères significatifs pour ce travail. Sept personnes ont ainsi pu être contactées directement par le biais d'une conversation orale ou d'un message WhatsApp, et elles ont toutes accepté de participer à la recherche. Trois de ces personnes ont ensuite proposé de fournir à la chercheuse des contacts issus de leurs réseaux personnels et appartenant à la population ciblée. Quatre personnes supplémentaires ont ainsi été contactées via leur messagerie WhatsApp et elles ont également accepté de partager leurs expériences. Grâce au réseau de la chercheuse et à l'effet "boule de neige" suscité par les connaissances des personnes contactées, le nombre de onze entretiens a pu être atteint. Bien que modeste, cette quantité permet d'atteindre un point de saturation des données (Merriam & Tisdell, 2015), grâce à la profondeur et au détail des réponses apportées (Beaud, 1996).

Parmi les onze personnes ayant participé à un entretien, neuf étaient des femmes. La proportion très faible d'hommes (2/11, soit 18%) est proche de celle de la population globale du MASPE, qui compte en moyenne 19.9% d'hommes sur les quatre volées desquelles sont issus les enquêtés (HEP Vaud, 2023). L'âge moyen des répondants est de 28 ans, un âge légèrement inférieur à la moyenne de 31 ans pour les étudiants MASPE en 2021, 2022 et 2023 (HEP Vaud, 2023). La majorité des sondés est originaire de pays d'ex-Yougoslavie (six personnes du Kosovo et trois de Macédoine du Nord), les deux exceptions sont d'origine portugaise. Tous

sont en cours d'études de Master, bien qu'à des étapes variées allant du premier semestre jusqu'au cinquième dans le cas d'une étudiante qui étudie à temps partiel car elle exerce simultanément un emploi.

Un tableau récapitulatif des caractéristiques sociodémographiques des onze participants figure en annexe (Annexe 1). Pour mesurer le niveau éducatif des parents, nous avons demandé aux enquêtés quel niveau d'études leurs parents avaient atteint. Nous avons compté une seule fois les parents de Tahir* et Ida* (les astérisques désignent les pseudonymes attribués aux participants afin de garantir leur anonymat) étant donné qu'ils sont issus de la même famille. Nous avons donc un nombre total de vingt parents (dix mères, dix pères). La moitié des parents des enquêtés (cinq hommes et cinq femmes) ont terminé leur scolarité obligatoire. Quatre parents (dont trois femmes) ont interrompu leur scolarité avant la fin de l'école obligatoire. Trois (deux pères et une mère) ont poursuivi leurs études jusqu'au secondaire (gymnase), et trois (deux hommes et une femme) ont effectué des études de niveau tertiaire. Belina* est la seule enquêtée dont les deux parents sont titulaires de diplômes universitaires. Bien que leur niveau d'études ne soit pas entièrement reflété dans leur insertion professionnelle (ils ont tous deux vécu un déclassement social à cause de la non-reconnaissance de leurs diplômes en Suisse), leurs emplois demeurent davantage qualifiés que les parents des autres enquêtés et sont tous deux liés aux domaines respectifs dans lesquels ils ont effectué leurs formations. La majorité des autres parents exercent des métiers peu spécialisés (la plupart des mères sont employées comme femmes de ménage, les pères détiennent souvent des postes dans le domaine de la construction). Le niveau sociodémographique de ces familles est donc relativement modeste.

Les entretiens avec les participants se sont déroulés entre le 30 janvier 2023 et le 15 février 2023. Huit des entretiens ont été menés dans des salles de classe de la HEP Vaud, le neuvième eut lieu dans un café de la ville de Lausanne, et les deux restants "en ligne" (sur Microsoft Teams) pour des raisons de disponibilité et de géolocalisation de deux enquêtées ne pouvant pas se déplacer aisément. La durée moyenne des entretiens était de 47 minutes. Les questions posées lors des échanges suivaient globalement la trame établie auparavant par la chercheuse (Annexe 2), laissant toutefois la liberté aux enquêtés d'apporter toutes les informations qui leur semblaient importantes concernant leurs parcours biographiques et académiques (Beaud, 1996). Tous les entretiens ont été enregistrés avec l'application "Dictaphone" sur le téléphone de la chercheuse (Apple iPhone 13), puis retranscrits sur Microsoft Word à l'aide de l'outil de reconnaissance vocale "Office Dictée". La ponctuation et la structure du dialogue (les

guillemets, tirets, didascalies, etcetera) ont ensuite été ajoutées aux retranscriptions. Après une relecture minutieuse et une fois les corrections nécessaires apportées, les entretiens retranscrits ont été anonymisés afin de ne pas trahir l'identité des personnes interrogées (deux des entretiens retranscrits figurent en annexe, Annexes 3A et 3B).

Les données récoltées prêtes à être analysées ont dans un premier temps été résumées par la chercheuse sous forme de fiches personnelles contenant tous les éléments saillants dans les parcours scolaires des onze enquêtés, placés sur un axe chronologique allant de la naissance des sondés jusqu'à la période actuelle et classés selon qu'il s'agissait plutôt de ressources ou de contraintes dans leurs parcours académiques (Annexe 4). Les éléments ainsi mis en évidence ont pu être classés en douze catégories distinctes, dont l'importance relative varie selon les parcours mais qui contiennent la majorité des éléments retrouvés chez tous les enquêtés. Les douze catégories retenues sont : 1. La valorisation de l'école par les parents ; 2. Le rôle des enseignants ; 3. Les facilités ou difficultés scolaires ; 4. Le cercle social comme ressource ou obstacle ; 5. Les stratégies d'apprentissages ; 6. La précarité matérielle et financière ; 7. Les ruptures dans les parcours ; 8. Les autres responsabilités/tâches assumées par ou attribuées aux enquêtés ; 9. Les lacunes des parents ; 10. Le rôle de la lecture ; 11. La perception de soi ; 12. L'exercice d'un emploi d'étudiant. Des couleurs furent attribuées aux douze thématiques (voir le code couleur en annexe, Annexe 5) afin de répertorier les contenus des onze entretiens et d'en avoir une représentation visuelle. Cette étape a permis d'identifier les éléments récurrents dans les différents parcours ainsi que les singularités des personnes interrogées, et de repérer ainsi les thèmes d'analyse qui structurent la suite de ce travail.

Résultats

Les éléments mis en lumière par les discours des enquêtés ont permis d'identifier trois axes d'analyse concernant les facteurs impactant leur réussite académique. En premier lieu, les sondés accèdent aux études universitaires à travers des chemins différents, qui peuvent être classifiés selon trois types de parcours scolaires distincts. Le premier axe d'analyse des résultats aura donc trait à la typologie des parcours scolaires et exposera les parcours de type voie gymnasiale, voie générale, et voie professionnelle. Ensuite, les aspirations et les orientations scolaires des enquêtés sont influencés principalement par deux types d'acteurs : scolaires et familiaux. Le second axe d'analyse s'intéresse donc à ces deux principaux facteurs d'influence sur les parcours scolaires des enquêtés. Enfin, les parcours académiques des sondés sont fortement liés aux environnements familiaux dans lesquels ils ont grandi. Le troisième axe

d'analyse propose donc de s'intéresser aux parcours scolaires selon une typologie familiale constituée d'une part par les exigences parentales et de l'autre par leurs connaissances des enjeux scolaires. Cette typologie fait apparaître quatre postures parentales distinctes face aux études de leurs enfants, et nous verrons de quoi découlent ces attitudes et comment elles influencent la réussite académique et les parcours de nos enquêtés.

I. Typologie des parcours scolaires

Les parcours scolaires des enquêtés, bien que complexes et variés, peuvent être classifiés essentiellement en trois types différents selon les chemins empruntés par les étudiants avant d'accéder au MASPE. Un tableau récapitulatif des parcours scolaires des participants et du niveau éducatif de leurs parents figure en annexe (Annexe 6).

i. Type voie gymnasiale

Le premier type de parcours, dénommé voie gymnasiale, désigne les trajectoires scolaires des quatre étudiantes ayant suivi la Voie Secondaire Baccalauréat (VSB) après leur scolarité primaire. Cette voie est la plus exigeante académiquement et aussi la plus prestigieuse/socialement valorisée, puisqu'elle concède un accès direct au gymnase, qui permet ensuite d'entrer à l'université.

Elle n'est accessible qu'à condition d'avoir un certain niveau de notes et le récit de deux enquêtées a montré que même une fois les moyennes exigées atteintes, l'orientation en VSB n'est pas une évidence pour les élèves issus de la migration. En effet, les enseignants sont parfois réticents à les orienter dans cette voie, comme le montre le témoignage de Belina* : « *Moi ma prof, mon enseignante euh, pour passer en VSB elle m'a dit euh, parce que j'avais des 6 et des 5 et demi elle m'a quand même dit "Mais je pense que pour elle ce serait mieux de partir en VSG [Voie Secondaire Générale]"* » (L357-L359). Dans le cas de Katerina*, qui a grandi à Genève, une situation similaire survient à la fin du secondaire I, lorsque son enseignante s'oppose à son inscription au gymnase : « *Je me souviens qu'il y en a une [enseignante] que j'ai rencontrée, mais c'était au cycle, enfin le secondaire. Et là il y en avait une en dernière année donc en 9^{ème}, elle m'avait dit, euh que euh, fallait pas que je fasse le collège donc le gymnase. Pour ensuite faire l'uni et tout elle m'a dit euh "Les notes ça va pas tu vas pas y arriver"* » (L78-L81).

Nous verrons par la suite que c'est l'intervention des parents de ces deux enquêtées qui leur permet malgré tout de rester dans la voie académique la plus exigeante « *Mon père lui a dit "Mais je vous pose même pas la question. Mon enfant il a, elle a la moyenne enfin pour passer,*

y'a même pas de raison'' » (Belina, L359-L361) ; « Et du coup moi avec mon père et ma mère on a, on voulait absolument que j'aille au collège. Donc on a un peu forcé. Et euh, je me suis quand même inscrite au collège. Enfin au gymnase. » (Katerina*, L85-87). Malgré ces obstacles, la première configuration est la plus linéaire car après une scolarité secondaire en VSB s'ensuit le gymnase au terme duquel les élèves obtiennent une maturité leur permettant un accès direct aux études de niveau tertiaire.*

Dans le cas nos enquêtées, c'est au niveau universitaire que les parcours de ce type de profil deviennent moins linéaires. En effet, pour les quatre sondées ayant terminé le gymnase, la première année d'études universitaires se solde par un échec aux examens de fin d'année (puis un double échec pour deux d'entre elles). Cela pousse trois des quatre étudiantes à réévaluer leurs ambitions académiques et à se réorienter vers la HEP Vaud. Seule Elsa* persévère dans la voie qu'elle a choisie, bien qu'elle modifie légèrement son orientation en passant d'un Bachelor en économie à un Bachelor en socio-économie (au terme duquel elle enchaîne avec un Master universitaire en économie et politique).

Le parcours d'Elsa* est par ailleurs particulier car le MASPE constitue le second Master qu'elle entreprend afin de se réorienter dans le domaine de l'éducation à la suite d'expériences professionnelles souvent insatisfaisantes. Pour les trois autres enquêtées, le Bachelor à la HEP Vaud est source d'épanouissement et de réussite, et toutes décident de couronner leur parcours avec le MASPE, dont l'affiliation à l'université ne passe pas inaperçue, comme le démontre le discours de Katerina* : *« Donc j'ai décidé de faire ici et puis euh... Je suis contente qu'il y ait quand même le "Université de Lausanne". [...] Sur mon LinkedIn j'ai écrit "étudiante à l'Université de Lausanne". Pas HEP. » (L576-L578).*

Dans ce type de parcours, la voie académique est valorisée autant par les étudiantes que par leur entourage. Malgré des obstacles et échecs ponctuels dans leurs parcours, les étudiantes accèdent de manière relativement linéaire au MASPE (en passant soit par le Bachelor en enseignement de la HEP, soit par des études universitaires dans le cas d'Elsa*).

ii. Type voie générale

Le second type de parcours est appelé voie générale car il désigne les trajectoires des enquêtés ayant suivi une scolarisation en École de Culture Générale (ECG) au secondaire II. Sur les six personnes concernées par ce type de parcours, cinq ont été scolarisées au secondaire I en Voie Secondaire Générale (VSG), la sixième ayant fréquenté la Voie Secondaire à Option (VSO) puis rejoint l'ECG par le biais d'une année de raccordement ou "RAC". Après l'ECG, les élèves

poursuivent leur scolarité avec une quatrième année de secondaire II afin d'obtenir la Maturité Spécialisée Orientation Pédagogique (MSOP) qui leur permet d'accéder à la HEP.

Cette voie est empruntée par les élèves dont les performances ne sont pas jugées suffisantes pour être orientés en VSB au secondaire I, parfois malgré des notes qui l'auraient permis comme dans le cas d'Aferdita* : *« Et on m'avait plutôt orientée VSG. Alors que finalement j'avais quand même d'excellentes notes en français maths allemand. Mais de moins bonnes en histoire-géographie. Et euh, et en fait, on n'a pas pris en compte justement cette première partie. On a vraiment pris en compte histoire géographie, comme c'était pas encore très bien, que ça allait dans les 4, 4.5, donc c'était directement orientée VSG finalement. »* (L35-L39). Contrairement aux parents de Belina* et de Katerina*, dont les parents s'expriment contre la volonté des enseignants, l'entourage d'Aferdita* ne contre pas la décision d'orientation : *« Je crois que c'était aussi ça, c'était, dans notre culture aussi, euh... La voix, enfin euh, l'avis de l'enseignant compte beaucoup. Donc pour, enfin il a cette place là, il a, il sait ce qu'il fait, donc y'a pas de, à remettre en cause ce qu'il dit. »* (L53-L55). Nous verrons à travers la suite de notre analyse (dans la section typologie des environnements familiaux) le rôle que peut jouer le capital culturel des parents dans ce cas de figure.

Les élèves scolarisés en VSG sont également caractérisés par davantage de difficultés scolaires, notamment en français : *« J'étais quand même en difficulté en français. J'étais souvent en appui ou souvent bah sortie de la, de la classe »* (Elvira*, L37-38) ; *« Et ensuite j'ai été à l'école. Euh, c'était un peu compliqué au début pour moi parce que je suis la plus grande de ma fratrie. Et euh, mes parents parlaient pas forcément très bien français donc c'était assez compliqué euh, les devoirs etcetera, on va dire jusqu'au en... 8^{ème} t'sais de l'ancien système donc euh, maintenant c'est 6^{ème} »* (Aurora*, L14-L17) ; *« Souvent quand j'étais à l'école, y'avait des notions que je comprenais pas du tout, j'avais l'impression d'être euh, complètement perdue. Et de pas, justement d'avoir cette culture différente des autres. »* (Aferdita*, L10-L12) ; *« Et du coup vu que, je pense qu'on parlait constamment albanais ben j'ai plus euh, je crois que j'ai appris l'albanais en premier. Puis après j'ai appris le français tu vois. [...] Donc elle [sa mère] parlait jamais français tu vois. Et du coup j'avais aucun, j'arrivais pas à m'adapter. »* (Tahir*, L571-L581).

Ces difficultés, souvent liées au fait que les parents ne maîtrisent pas la langue de scolarisation, poussent les élèves de cette catégorie à développer des stratégies d'apprentissage et une assiduité aux études qui deviennent de précieux atouts durant la suite de leurs parcours. Par exemple, Aurora* explique que *« Ça a été parce que j'ai réussi à trouver mes stratégies*

d'apprentissage qui marchaient bien avec moi. Et euh, une fois que tu trouves ça je trouve que c'est un peu plus simple. De, de savoir comment toi tu fonctionnes et qu'est-ce qui fonctionne avec toi. Plutôt que d'essayer plein de, de techniques et de voir qu'en fait euh, ça marche pas forcément. - Comment t'as trouvé ces stratégies justement ? - Mais, j'étais très rigoureuse en fait quand j'étais plus jeune. Maintenant je le suis un peu moins. Mais je sais que, genre je faisais mes devoirs tout le temps. Je revoyais mes cours tout le temps. » (L25-L33). Elvira aussi a une manière similaire de travailler : « J pense que, après, maintenant, avec du recul je pense que je m'en sortais parce que je, je, je, je faisais beaucoup de choses à la maison. Enfin j'essayais de, beaucoup de travailler, de beaucoup euh, de compenser mes lacunes en français. En travaillant beaucoup et puis en apprenant beaucoup par cœur. Peut-être que je comprenais pas forcément ce que je j'apprenais, mais le fait d'apprendre par cœur d'être testée sur du par cœur, bah en fait, ça m'a un peu aidé dans ce cas-là. » (L44-L49). Les récits de ces enquêtées montrent qu'elles investissent un temps et des efforts considérables qui mènent à leur réussite scolaire.*

D'une certaine manière, les jeunes développent de nouvelles compétences à travers les lacunes de leurs parents, comme l'exprime Aferdita* : « Et moi, je dis souvent que c'est grâce à mes parents que j'ai une bonne mémoire, parce que du coup, comme ils savaient lire mais que il fallait vraiment qu'ils soient attachés au texte, quand je devais réciter, apprendre des choses par cœur, bah c'étaient eux qui étaient en fait derrière le texte, et donc je devais dire exactement ce qui était écrit sur le texte, pour avoir juste et pour que ce soit, pour que, pour leur montrer que j'avais bien compris euh, et que j'avais bien retenu en fait, mémorisé la leçon. » (L163-L169). L'autonomie dès le plus jeune âge de ce groupe d'étudiants est perçue de manière ambivalente, à la fois comme un désavantage par rapport à leurs camarades autochtones « J'avais pas mal d'amis qui avaient leurs parents qui pouvaient corriger ce qu'ils faisaient après. Moi j'avais pas cette chance. » (Aurora*, L62-L63) et comme une opportunité d'acquérir de nouvelles capacités « Tu sais j'ai toujours cette euh, cette vision, de l'élève qui arrivait toujours facilement, le plus fort et tout. Enfin "le plus fort"... Et puis j'avais toujours ce truc en me disant mais, mais pourquoi lui il peut tu vois. [...] Et genre moi j'ai pas eu cette chance, enfin pas eu cette chance d'avoir les parents derrière. Mais en fait c'est une force ! » (Tahir*, L1139-L1145). En effet, la force exprimée par Tahir* désigne la capacité de ces étudiants à travailler de manière rigoureuse et autonome et les compétences cognitives qu'ils développent qui leur permettent de mener à bien leurs études.

Les parcours de ces étudiants ne sont pas sans encombre, comme le montrent les redoublements de deux d'entre eux lors du programme de Maturité Spécialisée Orientation Pédagogique (MSOP). Ils se distinguent de leurs camarades du premier type académique "linéaire" que nous avons abordé par le fait qu'ils doivent travailler davantage pour parvenir à leurs fins, mais leur résilience paie une fois arrivés à la HEP. Contrairement au premier groupe, les étudiants ayant suivi ces parcours vivent leurs études supérieures sans échecs majeurs (exceptés de rares examens de rattrapage) ni réorientations. Tous persistent dans la voie de la pédagogie qu'ils ont choisie lorsqu'ils se sont orientés vers la MSOP, enchaînant avec le Master soit directement après leur Bachelor (comme Suzana* et Tahir*), soit après des années d'enseignement (une pour Aurora*, Elvira* et Aferdita*, onze pour Gabriela*) qui les poussent à vouloir acquérir de nouvelles compétences afin d'évoluer dans le domaine de l'éducation.

iii. Type voie professionnelle

Le troisième type de parcours apparaît avec le cas exceptionnel de Tiago*, qui consiste en une totale reconversion professionnelle (et académique). En effet, après une orientation dans la filière Voie Secondaire à Option (VSO) au niveau du secondaire I, Tiago* a débuté une formation professionnelle (un Certificat Fédéral de Capacité, ou CFC) de tôlier-carrossier.

Malgré un redoublement lors de la première année d'apprentissage, il termine sa formation et travaille comme tôlier-carrossier pendant quelques temps, avant de décider de bifurquer vers une carrière académique avec la conscience que cela lui permettra une ascension sociale : « *Et la décision, la décision elle est venue de moi en fait de, d'aller, d'aller plus loin. Parce que euh, je m'étais tout simplement dit que mes parents ben... Pour avoir ce qu'ils [ses parents] ont, ils ont dû travailler énormément. Et donc du coup moi je voulais faire l'inverse entre guillemets. C'est-à-dire avoir beaucoup en faisant moins. Donc avoir des meilleures conditions, avoir un meilleur travail, avoir des meilleures conditions et avoir un meilleur salaire. Et puis pour ça bah... Y'a pas de miracle. C'est... Soit t'es patron et puis ton entreprise elle fonctionne et même en étant patron c'est pas forcément là où t'as des meilleures conditions de travail parce que tu, tu travailles énormément. Mais, ou alors avoir un bon poste. Euh, poste de cadre ou en tout cas un poste de niveau tertiaire.* » (Tiago*, L506-L514).

Pour accéder à l'université, cet étudiant s'inscrit à une école privée (appelée "PrEP") de préparation aux examens d'entrée à l'université, coûteuse en termes financiers (il investit les économies qu'il a mises de côté grâce à son parcours professionnel) et exigeante en termes académiques. Le parcours de Tiago* se caractérise par un investissement considérable en

énergie et en temps : « J'ai réussi du premier coup. Euh, mais à force de sacrifices. Évidemment hein. C'était tous les jours. [...] Tous les jours jusqu'à des... En tout cas les, 3, 3 à 5 premiers mois. Je sais que je devais beaucoup rattraper. Parce que j'avais beaucoup de notions que... J'avais même pas la notion en fait. Et donc, donc c'étaient des journées euh... Jusqu'à des dix heures, onze heures, minuit parfois. Donc euh... Voilà. Et pour à chaque fois le lendemain se recevoir une claque parce que euh, t'avais pas euh, la moyenne derrière et donc du coup c'était à nouveau : "Ok, bon, j'ai pas encore toutes ces connaissances, il faut encore que je charbonne derrière pour justement essayer d'atteindre ces objectifs". Et c'était pendant 9 mois comme ça hein... » (L260-L269). Cet étudiant doit faire preuve de beaucoup de discipline et d'assiduité pour réussir ses examens d'entrée à l'université.

L'année de préparation aux examens d'entrée à l'université permet à Tiago* d'acquérir non seulement les bases théoriques qui lui serviront dans son cursus en sciences sociales, mais également d'être socialisé à l'habitus universitaire « C'est une école qui te prépare à ne pas avoir peur, à, à, à... Ils te mettent dans des conditions mais quand t'arrives à l'université c'est limite le luxe. Et donc euh, on, on, on t'habitue tellement à, à prendre la parole, à... Vu que tu viens d'un milieu professionnel et que t'en as aucune idée donc, on te force à t'informer, si t'as une question... T'es limite forcé à prendre la parole pour t'informer pour avoir un, un détail en plus, pour que ben, t'apprennes mieux. Parce que voilà tu vas quand même à l'université. Donc euh, c'est ça aussi qui nous donne les outils à nous "Prepiens" comme on dit hein. Quand on arrive à l'université c'est que ben... On nous remarque assez. C'est-à-dire c'est des gens qui ont, qui, qui, qui osent pas, qui... Qui n'ont pas peur de prendre la parole etcetera etcetera parce qu'on vient d'un milieu qui est, bah on a dû se battre pour arriver là. » (L202-L212). Une fois arrivé à l'université, Tiago* parvient à s'y faire une place et mène son parcours jusqu'au Master. Nous verrons dans la suite de notre analyse également le rôle joué par l'entourage dans son cas de figure.

Ce premier axe d'analyse a permis de mettre en évidence trois types de parcours par lesquels les étudiants d'origine immigrée accèdent aux études universitaires. Lorsque l'on compare leurs trajectoires scolaires à ceux de la globalité de la population étudiante du MASPE, il apparaît très clairement que les étudiants issus de la migration ont plus souvent été orientés dans les voies académiques moins exigeantes au secondaire I (VSG ou VSO). En effet, parmi nos 11 participants, 5 ont suivi une scolarisation en VSG, 2 en VSO, et 4 étaient dans la filière menant directement au gymnase (VSB). Dans notre échantillon, environ un tiers des étudiants (36%) détiennent donc une maturité gymnasiale, une proportion largement inférieure à celle de 74%

pour la population globale du MASPE dans les volées concernées (HEP Vaud, 2023). Ce constat indique une première tendance par laquelle les carrières académiques des étudiants issus de la migration se distinguent de celles de leurs camarades autochtones. Dans la prochaine section, nous nous intéresserons au rôle des acteurs scolaires et familiaux sur les parcours de ces étudiants ayant accédé aux études supérieures malgré une première orientation souvent moins ambitieuse en termes scolaires.

II. Facteurs d'influence sur les parcours scolaires

Nous avons vu grâce au premier axe d'analyse qu'il existe pour des élèves issus de la migration (au moins) trois types de chemins pour accéder aux études universitaires. Afin d'approfondir les facteurs d'influence sur les parcours scolaires de ces étudiants et d'identifier les éléments contribuant à leur réussite académique, nous nous intéressons dans ce deuxième axe au rôle d'acteurs clés à la fois dans la sphère scolaire et dans la sphère familiale.

Dans le domaine scolaire, ce sont surtout les enseignants et les directeurs d'établissement qui ont un impact sur les aspirations et les orientations scolaires des enquêtés. Dans la sphère familiale, les dynamiques décrites par les participants mettent en lumière une variété plus vaste de dimensions exerçant une influence sur leurs parcours scolaires. Il s'agit notamment de la langue parlée au domicile, du rang détenu dans la fratrie, des responsabilités administratives attribuées aux enfants, et de la précarité financière et matérielle. Nous verrons à travers les témoignages des enquêtés l'impact que peuvent avoir ces éléments sur leur réussite académique.

i. Le rôle des acteurs scolaires sur les aspirations et les orientations scolaires

Sans grande surprise, les enseignants jouent un rôle crucial dans les parcours scolaires des étudiants interrogés. En premier lieu, ils détiennent un pouvoir indéniable dans les décisions d'orientation des élèves, comme évoqué plus haut à travers les expériences de Belina* et de Katerina*. Mais leur influence sur les parcours des étudiants s'exerce également à travers des mécanismes plus subtils qui peuvent être tour à tour bénéfiques ou nuisibles.

Les enseignants des enquêtés jouent un rôle important dans la motivation aux études. En effet, plusieurs témoignages attestent l'impact positif que peuvent avoir les encouragements des enseignants sur la motivation (et la performance) des élèves. Deux extraits du récit d'Ida* illustrent la puissance de cet effet : *« J'ai beaucoup aimé un remplaçant, en 6^{ème} année, qui s'appellait João*. Il remplaçait ma prof qui était euh, enceinte. [...] Et il était tellement chou parce que j'me rappelle à la fin, enfin au début de la 6^{ème}, il avait dit à mon père, y'avait un*

entretien t'sais euh, pour euh, dire justement bah où est-ce qu'on, par rapport aux... - VSO ? - Voilà. Et puis, euh, il avait dit à mon père que [...] vu comment il me voyait etcetera euh, si il devait parier sur un cheval il parierait sur moi. Et en fait ça m'avait fait tellement plaisir, et j'étais tellement genre là, "Ah il voit du potentiel en moi", que je l'aimais trop ce prof. Et euh, du coup ça m'a grave motivée. J'étais là bah c'est bon il croit en moi etcetera. » (L804-L819), puis « Quand on a revu après euh, les profs. Euh, au milieu de la 6^{ème} bah ils étaient là genre euh "Mais il lui manque un demi-point pour, pour la mettre en VSB etcetera, donc faut qu'elle se donne à fond". Et ça m'avait trop motivée. Finalement après ils m'avaient orientée en VSB donc j'étais trop contente. » (L58-L62). Le fait que ses enseignants voient le potentiel d'Ida la motive à s'investir davantage dans ses études afin de leur montrer qu'ils ne se sont pas trompés à son sujet, ce qu'elle parvient à faire étant donné qu'elle obtient finalement les notes requises pour accéder à la voie académique la plus exigeante.*

En plus de la motiver, le fait que les enseignants d'Ida* croient en sa capacité à atteindre les points nécessaires pour la voie académique se manifeste sans doute dans leurs comportements envers elle. En effet, le fameux effet Pygmalion suggère que les enseignants octroient davantage d'attention aux élèves qu'ils pensent plus "intelligents", facilitant ainsi leurs apprentissages et leurs progrès scolaires (qui viennent confirmer les croyances des enseignants, telle une prophétie auto-réalisatrice). Les bienfaits de l'attention accordée aux élèves sont aussi soulignés par le récit d'Elvira* : « Au secondaire j'ai eu, enfin au cycle 3, on a eu des bons, je trouve qu'on a eu des bons enseignants. Surtout en maths on avait un prof euh, c'était notre prof principal. Et puis il était très, très euh... Il nous soutenait, il était là avec nous, il prenait en compte notre état mental, notre santé physique, notre santé mentale. C'était, c'était chouette d'avoir un, un prof comme ça. Et puis il nous poussait. Et euh, il hésitait pas à nous réexpliquer. Enfin, c'était chouette de, de ce côté-là. » (L189-L194). Non seulement la bienveillance de son professeur est agréable pour Elvira*, mais le fait qu'il pousse ses élèves et leur réexplique les concepts favorise encore davantage leur réussite scolaire.

Si certains enseignants parviennent à motiver leurs élèves avec compassion, d'autres (peut-être davantage réalistes) recourent plutôt à un discours de mise en garde pour pousser les élèves à donner le meilleur d'eux-mêmes : « J'ai eu 2-3 profs qui m'ont dit euh, dont une qui venait aussi d'un milieu assez modeste, qui était je crois d'origine italienne. Elle m'avait dit euh, "Toi il va, enfin venant d'un milieu modeste, la seule manière dont tu vas pouvoir t'en sortir, c'est en ayant des très bonnes notes. Donc tu veux pas euh, te permettre en fait d'être euh, euh disons dans, avec cet état d'esprit là.". Plutôt me faire me rendre compte que en fait si, je vais devoir y

mettre du mien si je veux réussir. - Et ça ça te motive ? - Ça me, je sais qu'à l'époque ça m'avait motivée le, le côté où je, je me disais je, peu importe si je dois travailler plus que les autres euh, je vais y trouver un moyen de, de le faire. Et ça m'avait motivée à l'époque. » (Elsa*, L714-L724). L'enseignante mentionnée ici adopte une posture "éveillée" visant à cultiver une meilleure performance chez Elsa*, bien que cette dernière ne soit pas convaincue des effets de cette méthode sur le long-terme : *« Avec le temps ça te fatigue en fait »* (Elsa*, L724-L725).

Le témoignage de Tiago* montre une dimension de l'enseignement qui va au-delà de l'aspect pédagogique. En effet, il attribue l'origine de sa reconversion professionnelle (et donc de son parcours académique) à l'un de ses anciens professeurs de l'école professionnelle qu'il fréquentait durant son apprentissage : *« En 3^{ème} année d'apprentissage euh, à l'EPSIC on avait un prof. On avait un prof qui donnait euh culture générale et c'était un prof qui était pas mal éveillé. Et ce gars-là, "éveillé" maintenant j'utilise le terme éveillé mais à l'époque j'en savais rien de ce que c'était... Et euh, et ce prof-là ben il m'a... Il m'a permis de me remettre en question parce qu'il avait donné l'exemple d'un de ses étudiants mécaniciens qui était devenu médecin. Et moi j'étais là wow, c'est quoi ça, c'est quoi cette ascension sociale, je ne comprends pas comment c'est possible etcetera. Et à partir de là bah ça a commencé à planter une graine dans mon cerveau par rapport à ça tu vois. »* (Tiago*, L76-L83). Cet enseignant en école professionnelle joue un rôle d'informateur auprès des élèves en leur suggérant des potentielles pistes de formation. Pour des élèves ayant des origines migratoires, ce rôle est important parce que leurs entourages manquent souvent de connaissances sur le fonctionnement du système éducatif, ce qui semble être le cas pour les parents de Tiago*. Le troisième axe de cette section permettra d'approfondir de quelle manière les connaissances parentales des enjeux scolaires influencent les parcours académiques des enquêtés.

D'autres enquêtés expriment également l'impact qu'ont eu leurs enseignants sur leurs aspirations professionnelles (et par conséquent, scolaires). Aferdita* témoigne notamment que son envie de s'orienter vers la HEP est née à travers l'observation d'un de ses enseignants : *« J'avais un enseignant qui était super gentil, qui lui par contre euh voilà, y'avait pas de différence entre les élèves, euh, il soutenait tout le monde, il avait toujours une attention pour chacun de ses élèves. Chaque euh, à chaque vacances, quand on revenait, on avait une carte sur notre table qui nous euh, avec un petit mot pour nous demander si c'était, si nos vacances s'étaient bien passées, qu'il était content de nous revoir... Et en fait, c'est ce cadre chaleureux qui m'a poussée à devenir enseignante, et du coup à faire mes études. »* (L19-L25). Ici,

l'enseignant agit comme modèle et est source d'inspiration pour se diriger non seulement vers le même métier, mais aussi vers des études tertiaires permettant de l'exercer.

Plusieurs sondés devenus eux aussi enseignants évoquent des aspects de leurs anciens professeurs qu'ils reprennent dans leurs propres pratiques auprès de leurs élèves : « *Puis on avait à l'époque euh, le, l'histoire des religions. Et on avait un monsieur qui était assez âgé et vraiment aussi passionné par euh, par son domaine. Et, et je me rappelle aussi une personne très très douce qui, qui était toujours dans le partage. Puis en fait c'est ça que, que, que je garde, de ces profs qui m'ont un peu marquée dans le positif. C'est le partage et puis la passion qu'ils avaient. Et quand moi j'ai commencé à travailler je me suis dit bah moi j'ai envie que mes élèves ils, ils ressentent ça aussi.* » (Gabriela*, L263-L269) ; « *Donc je suis arrivé en 5^{ème} à Morges. Puis c'est là où j'ai connu cette Madame Ambühl*, très sévère mais très gentille. J'm'en rappelle elle faisait des jeux d'échauffement à lancer des balles. D'ailleurs je reprends ça des fois. [...] Pour évacuer le stress. [...] Ouais, utiliser le corps et puis franchement je, je le réutilise maintenant avec mes élèves.* » (Tahir*, L762-L772). Le fait que les enquêtés retiennent des aspects précis de leurs anciens professeurs et réutilisent leurs pratiques plusieurs années plus tard démontre la puissance et la longévité du rôle de modèle occupé par les enseignants.

Dans d'autres cas encore, les sondés se souviennent de l'influence qu'ont eu leurs directeurs sur leurs parcours académiques. Dans le cadre de l'école privée de préparation aux examens préalables d'admission de l'Université de Lausanne, l'implication du directeur est double, à la fois pratique et motivationnelle : « *Même que le, le, le prof, le directeur de, de cette école-là il allait faire les poubelles des universités pour essayer de voir euh les examens derrière. - C'est sérieux ?! [Rire]. - Donc imagine à quel point il était un fou ce, ce directeur, il était incroyable. Incroyable. Et puis bon encore une fois euh, on avait pas misé sur euh, sur moi. Parce que à la fin de PrEP le directeur encore il me dit "Écoutez Tiago* vous avez pas la moyenne mais travaillez et peut-être que ça va donner quelque chose."* Pendant toutes mes, mes 9 mois préparatoires à aucun moment j'ai eu la moyenne hein. Mais faut savoir qu'aussi que PrEP ils mettent un niveau qui est, qui est... - Au-dessus ? - Vraiment vraiment vraiment au-dessus par rapport à ce qui est demandé à l'université. Pour te dire à quel point c'est que j'ai, j'ai terminé PrEP avec des moyennes de 3.5, alors qu'aux examens d'entrée à l'université j'ai fait des 5. » (Tiago*, L173-L185). Ici, le directeur est si engagé dans la réussite des élèves de son école qu'il la stimule à la fois en encourageant les étudiants à fournir des efforts et en cherchant à leur

mettre à disposition les outils assurant leur succès académique. Cet exemple suggère que l'effet Pygmalion n'est pas réservé aux enseignants dans le cadre scolaire.

Pour Suzana*, le directeur intervient à un moment crucial de son parcours lorsqu'à la fin de sa scolarité obligatoire en VSG, elle n'obtient pas les points nécessaires pour accéder à l'école de culture générale (qu'elle appelle gymnase) : *« Après j'étais du coup en VSG ça s'appelait à l'épo-, à, à l'époque. Donc la voie générale et puis, qui peut amener justement au gymnase après. Donc moi j'ai dû redoubler la 9^{ème} année, à l'époque. Du coup là c'est la 11^{ème}. Et euh, j'ai dû la redoubler parce qu'il me manquait un demi-point. À l'époque ils, on devait avoir 14 points pour aller au gymnase. Et moi vu que j'étais sûre de vouloir faire le gymnase ben j'avais dit, "Ouais je, je veux mes 14 points" mais j'avais 13 et demi, donc ils m'ont pas donné. Et j'avais un prof qui était pas cool non plus, parce qu'il avait dit à ma maman que bah, je devais oublier le gymnase en gros puis euh, il lui avait fait un schéma. Parce que bah, forcément ma maman elle est euh, elle est Albanaise du Kosovo donc, elle parlait bien mais voilà... Dès qu'on voit, y'a certains, certaines personnes, dès qu'ils voient quelqu'un qui parle pas bien le français et ils croient qu'ils comprennent pas. Donc il a sorti la feuille, il a fait gymnase, il a fait euh, apprentissage, puis il a tracé le gymnase. Puis il a dit "Non, elle va pas au gymnase, ça lui va pas". Donc euh bah moi j'ai quand même redoublé, j'ai parlé au directeur et tout, enfin j'avais, pleuré devant le directeur même. [Rire]. Et je lui avais dit "Non je veux quand même refaire" et tout, puis lui il était, on avait un bon directeur à l'époque euh, à Clarens. Donc il avait dit "On, on refait euh, cette année puis ça va aller". Puis du coup bah ça, ça avait bien été. J'ai pu du coup aller au gymnase. »* (Suzana*, L36-L52). Sans l'intervention du directeur, Suzana* n'aurait peut-être jamais pu accéder à des études supérieures. Bien que dans ce cas, le directeur occupe une position plus distante que dans l'exemple précédent, sa décision révoque celle de l'enseignant qui avait conseillé à Suzana* de s'orienter vers un apprentissage. Toutefois, afin de demander une réévaluation de la situation, il est nécessaire que l'élève et son entourage disposent des ressources (notamment langagières et informationnelles) permettant de s'opposer à une décision perçue comme injuste. En l'occurrence, c'est sa mère qui accompagne Suzana* chez le directeur afin de renégocier la prochaine étape de scolarité de sa fille. Nous verrons dans la section sur la typologie des environnements familiaux la complexité des types de soutiens parentaux.

Le récit de Suzana* illustre les comportements discriminatoires par les enseignants que l'on retrouve dans de nombreux autres témoignages. Des effets d'étiquetage se manifestent fréquemment dans les récits des sondés, comme l'illustrent ces extraits d'entretien : *« Les profs*

ils disaient “Ah mais Gabriela* elle a des capacités etcetera mais euh, elle va bien comme ça”. En fait ils [ses parents] ont toujours écouté. Puis mine de rien on avait quand même cette étiquette d'être étrangers en fait. » (Gabriela*, L507-L509) ; « Je sais pas si je peux l'admettre mais peut-être un petit peu de racisme des fois tu vois. - Mh-hm. - Ou euh, un peu ces idées préconçues quoi comme, les Albanais euh, à l'époque moi j'avais, les Albanais étaient tous en VSO. Donc euh, pour moi c'était un peu, impossible que je réussisse quoi. Alors que ça, enfin je veux dire ma nationalité entre pas en compte sur mes capacités scolaires du tout donc euh... Donc en fait ils portaient déjà défaitistes ou... Et du coup ils s'intéressaient pas vraiment si je réussissais ou non... C'était plutôt, à la fin de l'année oui ils s'étonnaient, ils étaient là “Ah mais en fait, finalement”, ouais. » (Belina*, L347-L355). Ces exemples montrent que les enseignants ajustent leurs attentes à la baisse parce qu'ils estiment que des enfants d'origine immigrée ou venant d'un milieu social modeste n'ont pas les ressources pour accéder à la réussite académique. Le danger de ce phénomène est évident : en accordant moins d'attention aux élèves défavorisés, ceux-ci sont moins stimulés et ont moins d'opportunités pour progresser, ce qui a un impact négatif sur leurs performances scolaires. Toutefois, cet effet Golem ne se produit pas dans le cas des étudiants dans notre étude, dont l'environnement familial exerce une influence importante sur la réussite académique (comme nous le verrons par la suite).

Les récits de deux enquêtées témoignent également de la fierté qu'elles éprouvent quand leur parcours défie les attentes que leurs enseignants avaient pour elles : « Je pense que y'a des enseignants qui se disent “Ah mais, fille d'immigrés, elle s'en sort pas très bien à l'école elle va pas aller forcément très loin” du coup ils sont pas là à te stimuler à te pousser. Et je sais que je l'avais revue [une ancienne enseignante] euh, des années plus tard justement pendant que je faisais mon Bachelor. Dans le bus ce qui était vraiment, enfin voilà, puis elle m'a demandé “Tu vas travailler ?” et je trouvais que c'était une revanche de lui dire “Non en fait je vais à la HEP maintenant”. Et de me dire bah en fait tu vois j'ai quand même réussi, bien que toi tu pensais que j'y arriverais pas. » (Aurora*, L451-L458) ; « Et là je, je sais que j'avais, je passais tout juste, je vais avoir 4 ou 4 et demi euh, en français. Et un prof m'avait dit, “Je vous déconseille d'aller au lycée parce qu'avec votre niveau de français vous allez pas y arriver.”. Et moi j'étais un peu là “Tu vas voir [rire], tu vas voir si je vais pas y arriver” et puis euh... Et j'y suis arrivée. » (Elsa*, L669-L672). Ces extraits illustrent que malgré l'impact que peut avoir l'attitude des enseignants sur la réussite scolaire des élèves, ces derniers gardent une part d'agentivité dans la maîtrise de leurs parcours.

Dans certains récits, les phénomènes de discrimination apparaissent au niveau des études supérieures. C'est le cas pour deux enquêtées qui ressentent lors de leurs stages HEP une différence de traitement de la part de leurs praticiens formateurs (appelés "prafos") par rapport à leurs co-stagiaires autochtones : « *La première année de la HEP, j'étais en stage euh, je crois que c'était à Chailly. Et c'était avec une prafo qui était très euhm... Qui était voilà, suisse, qui avait certaines valeurs et je me rappelle qu'on était 2 stagiaires et du coup l'autre stagiaire elle était aussi suisse. Et c'est vrai que parfois je me sentais un peu à part, ou dans certaines conversations, ou... Après c'était une impression peut-être euh, que l'autre était favorisée, mais c'est toujours, c'est en fait quand on est deux stagiaires, qu'on doit faire le même travail. Bon, on se sent qu'il y a toujours cette comparaison qui va être faite. Et que malgré nous, on va se comparer à l'autre. Et je pense que, malgré ma prafo aussi, ben y'avait une certaine comparaison qui était toujours faite et, euh j'ai, j'avais l'impression toujours que c'était plutôt elle qui était valorisée, que moi. Après euh, est-ce que c'est vraiment dans, est-ce que c'était plutôt mes compétences et qui étaient différentes et qu'elle était beaucoup mieux que moi ? Ou c'était autre chose ? Voilà y'a toujours une interprétation qu'on se fait nous-mêmes et que, on se dit que c'était pour cette raison-là, mais... Je pense que c'est, dans ces, dans son, dans mon ressenti en tout cas, j'sais que, j'ai, c'était assez dur.* » (Aferdita*, L433-L447) ; « *Je me suis posé la question pour un prafo en première année. Qui m'avait vraiment un peu, j'ai commencé la HEP avec cet enseignant-là. Et il m'avait un peu dégoûtée, [...] il me comparait beaucoup avec ma co-stagiaire [...] alors que elle était suisse, enfin moi je l'ai ressenti comme ça, après je sais pas si la si c'est la réalité. Elle était suisse, bah voilà enfin, pas de difficultés vraiment en français. Ses, ses planifs assez nickel. Au niveau que français hein peut-être pas de planification de, quand elle enseignait. Mais euh, ce qu'elle rendait, c'était assez bien. Puis y'avait une méga comparaison. Puis euh, en 2ème année aussi, à un moment donné, avec une autre prafo, c'était un peu pareil. Où euh bah j'étais l'étranger, l'étrangère plutôt, et puis il y'avait la, la bonne suisse, désolée hein. [...] Et puis qui, on est un peu en sorte de conflit, peut-être au niveau culturel. [...] Après on, même là je, je, je véhicule un peu des stéréotypes mais, j'ai l'impression quand même que ça a joué.* » (Elvira*, L563-L584). Même s'il ne s'agit pas de comportements racistes avérés de la part des enseignants, il se peut que la différence de traitement soit due à l'origine migratoire des deux jeunes étudiantes, trahie notamment par leurs noms albanais.

De la même manière, Katerina* se questionne sur la raison de son double échec à l'examen d'entrée pour le Bachelor en Sciences de l'éducation à l'Université de Genève : « *Après je me*

suis posé la question quand même est-ce que à l'université de Genève, est-ce que, mon nom de famille, est-ce que ça a pu avoir un impact sur la sélection des candidats vu que t'as que 100 places de stage là-bas. Est-ce que bah, peut-être tu vois je me dis, parce que j'avais les notes, qui étaient toutes au-dessus de 5 et le, l'entretien je l'avais réussi je crois à un point de moins de la totalité. Et je me suis toujours demandé pourquoi 2 fois de suite c'est pas passé. Après voilà je vais pas, me construire plein de, de fausses croyances » (L191-L197). Ces extraits montrent que les trois étudiantes n'attribuent pas aveuglément leurs déceptions à des phénomènes de discrimination (peut-être parce qu'elles tiennent à préserver leur sentiment d'agentivité), mais qu'elles ont conscience que leurs origines étrangères peuvent leur porter préjudice.

De manière générale, les onze enquêtés ressentent les « étiquettes qui leur collent à la peau », comme le dit Gabriela* (L545-L546). Leurs effets dans le cadre scolaire les poursuivent d'ailleurs bien au-delà de leurs parcours académiques, jusque dans leurs carrières professionnelles : *« Mais ça a été plus, plus difficile pour moi quand j'ai commencé à travailler en tant que, qu'enseignante. Où là clairement j'ai eu des collègues qui, qui me disaient "Ah mais t'enseignes le français toi ?" Donc là ça a été beaucoup plus difficile pour moi. Et je me disais wow... Et là je me disais purée ça va être ça toute ma vie ? »* (Gabriela*, L547-L552). Les récits des enquêtés montrent que de nombreux acteurs scolaires ont encore des croyances stéréotypées sur les populations issues de la migration, ce qui mène à des discriminations pouvant influencer négativement les aspirations et orientations des élèves d'origine immigrée.

Cette section a permis d'identifier le rôle des acteurs scolaires sur les aspirations et les orientations des étudiants de notre enquête. L'influence à la fois des enseignants et des directeurs d'établissements sur la réussite académique des jeunes issus de la migration se manifeste à travers la motivation que les acteurs scolaires parviennent à cultiver chez leurs élèves, notamment en leur accordant de l'attention et en leur communiquant qu'ils croient en leurs capacités. Ces effets se traduisent en réussites scolaires à travers un phénomène de prophétie auto-réalisatrice (ou effet Pygmalion). Les enseignants détiennent également un rôle clé dans le renseignement des élèves sur le fonctionnement des systèmes scolaires et les potentielles opportunités de carrière qui s'offrent à eux. Ce rôle peut être autant constructif (comme dans le cas de Tiago*) que délétère (si les enseignants procèdent à orienter leurs élèves vers une voie qui ne correspond pas à leurs aspirations et que ceux-ci n'ont pas les ressources pour contester les décisions). Pour certains enquêtés, les enseignants servent aussi de modèles, ce qui contribue à forger leurs parcours académiques et professionnels. Toutefois, il arrive

parfois que les acteurs scolaires aient un impact négatif sur les orientations scolaires des enfants issus de la migration, entre autres parce qu'ils ont des attentes inférieures pour ces élèves et qu'ils les verbalisent à travers des comportements discriminants. Dans ces situations, bénéficier du soutien de son entourage peut changer le cours des carrières académiques des élèves. En effet, les récits des enquêtés soulignent le rôle crucial d'un deuxième type d'acteurs sociaux, que nous aborderons en prochain : leurs familles.

ii. Le rôle des acteurs familiaux sur les aspirations et les orientations scolaires

Comme nous l'avons vu dans le paragraphe précédent, les enquêtés font souvent l'objet de discriminations dans le cadre scolaire, et leurs familles peuvent être une ressource capitale afin de défendre leurs intérêts ou désirs. Toutefois, il arrive aussi que les proches d'étudiants issus de la migration constituent (le plus souvent malgré eux) des obstacles à leur réussite académique. En effet, nous verrons à travers cette section l'influence exercée par les acteurs familiaux sur les aspirations et les orientations scolaires des enquêtés. Nous aborderons en premier la maîtrise langagière limitée des parents issus de la migration, qui détermine d'une part la langue parlée au domicile familial et d'autre part les tâches administratives qui doivent être assumées par les enfants. Nous nous intéresserons ensuite plus précisément à la manière dont cette charge est gérée par les enquêtés selon le rang qu'ils occupent dans leurs fratries et aux compétences transversales que ces responsabilités leur permettent d'acquérir. Enfin, nous conclurons l'analyse du rôle des acteurs familiaux sur les aspirations et orientations scolaires des enquêtés en mesurant l'influence de la précarité financière des familles ayant une origine migratoire.

Il n'est pas rare que les discriminations des élèves ayant un parcours migratoire apparaissent dans des contextes où la maîtrise de la langue française est un enjeu, et le fait que celle-ci constitue leur seconde langue devient saillant. En effet, dans la majorité des cas, les sondés parlent à la maison leurs langues d'origine, la plupart de leurs parents ayant une maîtrise limitée du français. Toutefois, on observe un spectre de comportements familiaux concernant la pratique des langues au domicile familial. Les extrémités de ce spectre sont occupées par deux stratégies familiales opposées : dans le cas de Belina*, il est formellement interdit de parler français à la maison « *C'est hors de question qu'on parle français à la maison. [...] Ouais pour mon père c'est vraiment euh, primordial parce que, on parle, il nous dit tout le temps qu'on parle suffisamment français à l'extérieur.* » (L139-L143), alors que dans celui Katerina*, le français est imposé comme nouvelle langue familiale à la suite de sa scolarisation dans le but d'améliorer le niveau de français des autres membres de sa famille « *Et puis surtout mon père*

nous avait interdit de parler en albanais à la maison. Vraiment en mode, vous parlez que français, c'est tout. - Avec tout le monde ? - Ouais, et aussi avec ma mère pour lui apprendre le français et pour que nous aussi on soit beaucoup plus à l'aise. » (L14-L18). Dans les deux situations, la langue parlée au domicile est imposée par le père, bien qu'ils suivent des logiques contraires. Nous verrons plus en détail par la suite que pour le père de Belina*, il s'agit de préserver l'identité d'origine, alors que pour celui de Katerina*, la priorité est de permettre à sa famille une intégration réussie qui aboutisse à une ascension sociale.

La plupart des autres enquêtés se situent entre ces deux extrêmes, communiquant le plus souvent (bien qu'à des degrés variés) dans leur langue d'origine avec leurs parents et en français avec leurs frères et sœurs. Plusieurs sondés évoquent aussi les mélanges qui adviennent entre les deux langues selon les situations « *Ah non maintenant on parle notre langue à nous. [...] On parle bah, ça, ça va dépendre en fait, ça va dépendre où on se situe par exemple euh, si on est ici puis qu'y'a d'autres personnes qui ne parlent pas le portugais ben automatiquement on, on parlera que en français. Si on est ici puis on est que les 4, on va faire un mélange, on commencera par une langue, une personne répondra dans une autre parce qu'on sait que finalement on comprend les deux. Euhm, si on est par exemple au Portugal on va commencer à parler en portugais puis des fois y'a tout d'un coup un mot qui nous échappe puis voilà. Mais si y'a quelqu'un d'autre qui maîtrise pas le français, automatiquement, le, ce mot-là il sort, je sais pas comment expliquer c'est vraiment si on sait que tout le monde comprend, les deux langues se mélangent. » (Gabriela*, L142-L152), mais aussi selon les interlocuteurs ou les sujets abordés « *Avec lui [son père] on parlait en français euh, mais on fait un micmac quoi. C'est le premier mot qui me vient. Mais c'est vrai que avec lui c'est vrai euh, les discussions peuvent facilement euh, dévier en français mais parce que les sujets sont aussi plus, par exemple si on va, avec lui on va beaucoup parler de l'actualité. Et les termes on les connaît pas forcément en albanais. » (Elsa*, L650-L653).* Ici aussi, les dynamiques langagières familiales sont marquées par le capital culturel des parents, que nous aborderons plus en profondeur dans la partie suivante.*

De manière générale, les lacunes linguistiques des parents dans la langue locale amènent un autre phénomène récurrent dans les entretiens, celui des responsabilités administratives attribuées aux enfants. En effet, la plupart des enquêtés font part des sollicitations fréquentes de leurs parents afin de les aider à remplir des formulaires, écrire des lettres, ou encore les accompagner à des rendez-vous lors desquels ils occupent un rôle d'interprète. Mise à part Belina*, pour qui son père « *a toujours bien fait son travail de papa* » (L215), les parents

s'appuient souvent sur leurs enfants quel que soit leur âge, comme témoigne Aurora* : « *Alors j'ai commencé les procédures administratives très jeune. [...] - Très jeune ça veut dire quel âge? - J'avais commencé je pense à 12-13 ans quand même.* » (L350-L360). Cette responsabilité, lourde à porter pour un enfant, est vécue dans certains cas comme une profonde injustice « *D'ailleurs je me rappellerai toujours une fois mon père qui me demande de relire un de ses textes. Moi j'étais, au secondaire. Et tout le monde sait qu'au secondaire tu fais encore plein d'erreurs quoi. [...] Et bref il me demande de corriger son texte moi je regarde je corrige 2-3 trucs évidents et puis euh... Il envoie à son grand chef, bref. Et puis il me dit "Mais Gabriela* tu sais pas écrire?!"*. Puis j'étais là *"Mais quoi?"*, *"Y'avait plein d'erreurs!"*. En fait, mais je me rappelle comme si c'était hier quoi. Et je, j'étais là *"Mais p*****, c'est toi le, l'adulte quoi! Donc t'as qu'à chercher toi en fait."* » (Gabriela*, L362-L371). Les parents qui ont besoin de soutien à cause de leurs propres lacunes semblent se focaliser davantage sur le fait que leurs enfants maîtrisent la langue locale que sur le fait que ces derniers pourraient être limités dans leurs compétences à cause de leur jeune âge.

La tâche d'aider les parents revient le plus souvent aux aînés des fratries, comme expliqué autant par les enquêtés occupant ce rang dans leur fratrie : « *Donc y'a cet aspect-là où on revient assez constamment, on te dit euh "Bon il faudrait que tu ailles. Bon il faudrait que tu fasses ça. Bon euh, il faudrait."*, et en fait euh... Pardon, mais j'en ai ras le c**. [...] J'en ai, enfin, l'aînée, comme 3^{ème} parent stop. Stop, en fait. Traitement égal s'il vous plaît pour les 3 enfants ça va très bien. » (Katerina*, L373-378) que par ceux, plus jeunes, qui en sont épargnés : « *Ils m'ont pas beaucoup sollicitée. Parce qu'ils avaient mes 3 frères avant moi. Et comme euh, ils avaient tellement, ils, ils focalisaient, ils voulaient que je focalise mon attention sur l'école. Ils me demandaient pas de lire des informations, enfin des papiers officiels ou, ou quand y'avait, y'avait un de mes frères qui s'occupait de ça. Puis il est resté euh, garant de ce côté-là. Où il s'occupe de l'administratif pour mes parents.* » (Elvira* ; L307-311) et « *Alors moi pas, mais c'est ma grande sœur ouais qui a pris ce rôle-là du coup. Donc elle était souvent ouais, sollicitée donc pour écrire des documents, pour pouvoir répondre à des lettres, à leur faire comprendre ce qui est écrit sur certaines lettres etcetera.* » (Aferdita*, L202-204).

Les aînés des fratries remplissent souvent le rôle de secrétaires, mais leurs responsabilités vont parfois au-delà des questions administratives. En effet, il arrive qu'on leur attribue également une part de responsabilité dans les parcours de leurs plus jeunes frères et sœurs « *Et puis euhm, on m'a attribué ce rôle-là, mais aussi on m'a attribué le rôle bah par exemple d'être responsable de... l'échec aussi. Donc je suis responsable par exemple de l'échec de mon frèg-, de mon frère*

pardon parce que, j'ai pas su le guider, ou le motiver. En fait y'a cet aspect de bien sûr corriger, faire ensemble, expliquer. Mais y'a aussi l'aspect tout ce qui est lié à l'éducation c'est toi qui en es euh, responsable. Parce que nous on le comprend pas. Donc toi Katerina, il faudrait justement que tu pousses tes frères et sœurs à le faire, tu vois » (Katerina*, L326-L332). De manière générale, les parents s'appuient sur leurs enfants aînés pour combler leurs propres lacunes, sans toujours se rendre compte du poids que peuvent ressentir ces derniers.*

Toutefois, malgré la charge supplémentaire que constituent les tâches administratives pour les enquêtés, ils ne s'en plaignent pas et considèrent qu'il est normal d'aider leurs parents, comme en contrepartie de ce que ceux-ci ont donné pour eux : *« Justement donc la plupart des papiers qu'il fallait remplir c'est moi qui, qui ai fait. Encore maintenant. Donc euh ça ça me dérange pas. Des fois c'est une pression parce que justement j'ai plein de choses à faire pour les cours, enfin voilà. Mais je sais que je peux me trouver un moment où je peux faire ça parce que je sais qu'elle [sa mère] a pas la capacité de le faire. Donc je le fais volontiers. Faut juste que j'arrive à, à trouver un temps entre bah je travaille puis je me laisse quand même un peu de temps pour me reposer. Puis après bah je m'occupe euh, de tout ce qui est administratif. » (Aurora*, L352-L358) ; « Ouais surtout que là mon père il devait faire l'AI tu vois. Et là y'avait 1'000 trucs à faire. Et y'a plein de trucs que je comprenais pas. Parce que bah, c'est des trucs par rapport aux prestations sociales etcetera que j'avais pas eus, enfin j'ai jamais eu affaire à ça. Du coup j'étais là, qu'est-ce que je dois écrire, qu'est-ce que je dois faire ? [Rire]. Mais euh, après ça me dérange pas, je me dis mon père il s'est tellement dévoué pour nous que, je me dis c'est une manière un peu de rendre un minimum ce qu'il a fait. » (Ida*, L706-L711) ; « Mes parents ils le disent encore aujourd'hui hein c'est grâce à, à nous que que y'a plein de choses qu'ils comprennent aujourd'hui puis que... Ben du coup euh, on leur rend un peu du coup, la, la pareille par rapport à ça. Enfin... Qu'ils nous ont, on les a pas mal aidés pour essayer de traduire. », (Suzana*, L265-L268). L'acquisition des compétences par les parents de Suzana* est en réalité plus que réciproque. En effet, à travers leur fonction d'appui à leurs parents pour toutes les questions administratives, les élèves d'origine immigrée exercent de nombreuses capacités qui sont valorisées dans le milieu scolaire. Le transfert de ces compétences vers l'univers académique peut être un facteur influençant la réussite des étudiants issus de la migration.*

La dernière dimension critique à travers laquelle les acteurs familiaux jouent un rôle dans les aspirations et orientations scolaires des enquêtés est celle de la précarité financière des familles issues de la migration. Celle-ci apparaît à travers les emplois, souvent non-qualifiés, exercés

par leurs parents, qui se traduisent par des conditions de vie plutôt modestes (les foyers sont petits, les chambres souvent partagées, les parents n'ont pas les moyens d'offrir à leurs enfants des vacances ou des sorties, loisirs, etcetera). Elvira* témoigne notamment des contraintes financières avec lesquelles devait composer sa famille, son père étant à l'époque endetté : *« Mon papa, il avait beaucoup de dettes, à ce moment-là. Où du coup on était, on avait pas tout ce qu'on voulait. Et euh, on avait déjà plein de choses, mais là il était très euh, bah l'argent c'était très important et du coup il fallait payer les dettes et on avait pas souvent d'argent pour euh, bah ma maman elle avait pas d'argent pour elle-même. C'est, ils faisaient en sorte qu'on ait à manger et à boire et puis des habits mais ce sont des, des choses extra. »* (L284-L289).

Toutefois, même si les parents doivent parfois limiter leurs dépenses au strict minimum, ils s'assurent tout de même que les besoins de leurs enfants en matière académique soient couverts : *« Mon père il me disait tout le temps "Même si", parce qu'on avait quelques soucis de, financiers quand j'étais plus jeune, il disait "même si euh, j'ai pas d'argent pour manger si je dois t'acheter des livres on va t'acheter des livres. Juste pour que tu travailles et que t'arrives le plus loin possible." »* (Aurora*, L140-L143). En effet, malgré les ressources financières limitées des familles, celles-ci valorisent la réussite académique et mettent donc la priorité sur les études de leurs enfants.

Si tous les participants vivent dans des conditions relativement précaires, aucun d'entre eux ne doit contribuer financièrement au revenu familial : *« Non mon père c'était hors de question euh, pour lui c'était, encore une fois, les études. Donc euh j'avais pas de temps à perdre, de l'argent j'en aurai toujours si besoin. Pour lui c'était euhm, plus je me focalise sur les études, moins j'ai besoin de faire autre chose. »* (Belina*, L457-L460) ; *« Alors euh pour travailler, mes parents ils ont toujours été du genre à dire "T'as pas besoin de travailler, tu te concentres sur les études". Donc euh, voilà, après si je veux travailler ils vont pas m'en empêcher mais ils veulent juste pas que je me mette trop et que j'arrive pas à gérer mes études. »* (Aurora*, L328-L331). Les parents, bien que disposant de revenus relativement modestes, prennent en charge sans hésiter les dépenses financières liées aux études des participants afin que ceux-ci puissent se concentrer sur leur réussite académique.

Même si la pression financière n'est pas explicitement rapportée aux enfants, il arrive que ceux-ci la ressentent et adaptent leurs décisions d'orientation scolaire à cause des conditions familiales. Pour Elsa*, ce sentiment est si fort qu'après son séjour linguistique à Londres, elle décide d'interrompre le Master qu'elle a entamé dans une autre ville pour retourner vivre au domicile familial : *« Et moi ça m'embête un peu euh, de faire payer mes parents euh, une année*

enfin... Je m'étais dit un peu, je m'étais donné une année sur place. Euh, un loyer, je suis pas en train de bosser à ce moment-là. Mes économies elles ont fondu pendant que j'étais à Londres. Du coup euh, y'a aussi ce stress-là en fait qui vient s'ajouter en me disant, c'est pas un Master qui me, qui me passionne. Et en plus mes parents ils doivent payer derrière. » (L176-L181). Elsa n'hésite pas à changer d'université pour diminuer les dépenses de ses parents liées à son parcours académique.*

En outre, la majorité des enquêtés a exercé des emplois étudiants afin d'acquérir une certaine indépendance financière et davantage de moyens à investir dans leurs loisirs « *Euhm, du moment où j'ai fini la 3ème année de gymnase, en 4 MSOP j'ai commencé à, à travailler à la Migros. Du coup, y'a toutes ces, tout ça aussi où je, je, j'essayais de me financer euh, moi-même. Enfin d'avoir du, des sous pour moi-même. » (Elvira*, L389-L391) ; « Voilà, parce qu'après voilà, mes parents ne me donnaient pas euh, bon après c'est un point de vue voilà, me donnaient pas ce que moi je voulais, je voulais, enfin, j'adore m'acheter des vêtements et du coup j'avais pas forcément une... Enfin mes parents n'avaient pas non plus forcément les moyens pour que je puisse en fait me faire plaisir comme moi je le voulais. Et donc euh, j'ai décidé de commencer un travail pour pouvoir euh, faire ce que je voulais. » (Aferdita*, L329-L334) ; « Moi j'aimais bien avoir cet argent et me dire genre, c'est mon argent, et je fais ce que je veux. Du coup bah, j'arrivais à me faire des petites vacances avec mes copines avec cet argent. Euh, j'adore les habits donc je faisais mon shopping. Euh, si j'avais envie de me faire un resto, je me faisais un resto. Enfin cette liberté et en plus de ça je me disais bah voilà, j'ai rien besoin de demander à mon père, il a pas besoin de, de payer lui pour mon luxe entre guillemets. Et c'est ça que j'adorais. Donc je trouvais que ça en valait la peine. Donc j'avais pas de problème, pour moi le travail c'était genre bon ben, j'ai du travail, tant mieux comme ça j'ai de l'argent. » (Ida*, L563-L571). Si ces témoignages rapportent un sentiment positif concernant les emplois exercés et l'indépendance qu'ils permettent d'acquérir, il n'en est pas moins que le temps investi dans leur activité lucrative limite le temps que ces enquêtées ont à disposition pour leurs révisions ou études.*

Sans que cela réponde à une demande explicite des parents, pour plusieurs des sondés le fait de travailler est aussi un moyen de soulager financièrement leurs parents, soit de manière directe en prenant certains frais à leur charge : « *Je, je voulais pas donner toutes les charges de, financières à mes parents. Alors que euh, j'étais indépendant. Donc euh, c'était aussi par principe tout simplement. » (Tiago*, L670-672) ; « Et puis euh, bon, là y'avait aussi le côté financier mon papa s'occupait des, des assurances, du téléphone, enfin, il me mettait pas cette*

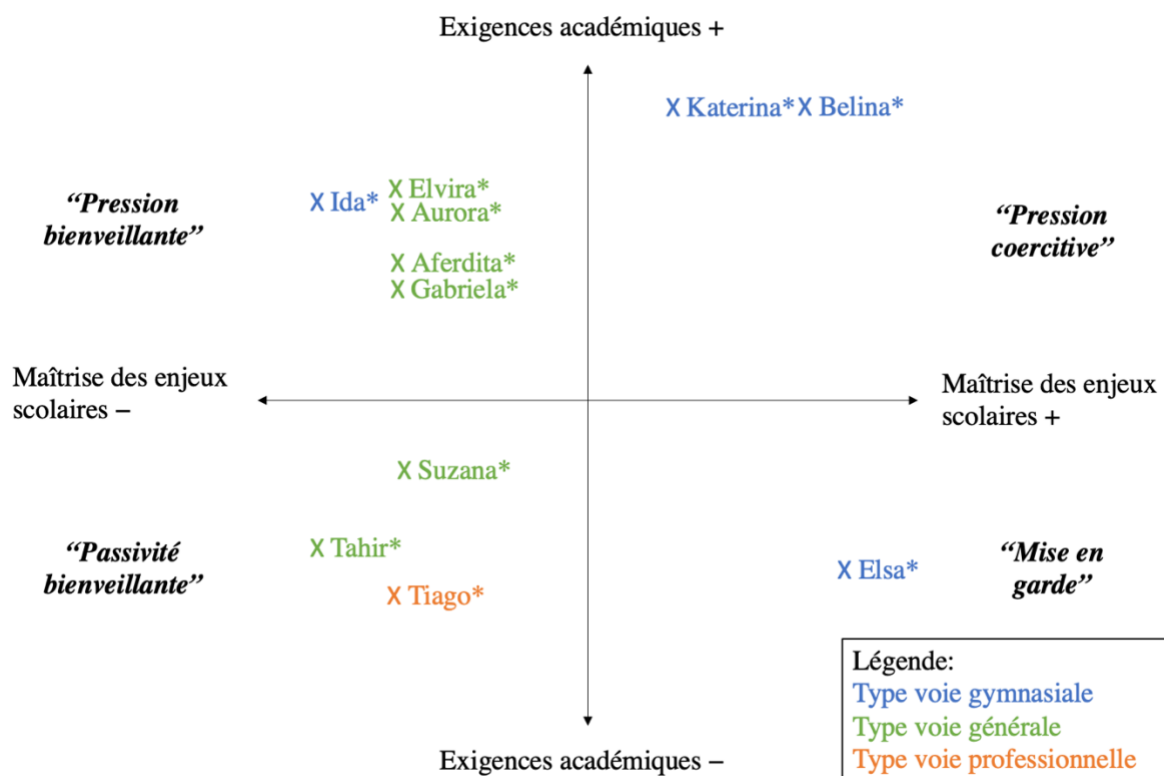
pression là mais même pour moi-même j'avais un peu, j'avais un peu une sorte de pression. Et puis après, quand j'ai, quand on a eu cette 4 MSOP où j'ai pu travailler à la Migros, bah j'ai, j'ai pris aussi euh, j'ai dit à mon papa "Bah je, tu arrêtes de payer mes assurances et puis c'est moi qui prends tout". Enfin je voulais une certaine indépendance pour que je sois pas toujours accrochée à eux, d'une certaine manière. » (Elvira, L397-L404), soit indirectement en couvrant des dépenses de leur fratrie « Et euhm, et ouais j'aimais trop aussi ce, ce, ce, cet effet où euh, je sais que mon petit frère tu vois, bah il en avait pas et lui il était un peu plus fainéant, [rire], au niveau du travail. Bah je sais qu'avec ses potes ils m'appelaient un peu la banque et on jouait sur ça. Et ça me faisait plaisir en vrai, de leur donner de l'argent, quand ils en avaient besoin parce qu'ils voulaient aller jouer, ou boire un verre entre eux et tout. Et j'aimais bien ce, ce, de cette, ouais cette image de me dire genre c'est bon, j'arrive à me suffire à moi-même. Alors c'était pas grand chose hein je devais juste faire attention à moi en vrai, mon père il payait le loyer et tout le reste. Mais que je pouvais en plus de ça euh, aider un peu les autres à gauche à droite en me disant bah j'ai mon argent. » (Ida*, L571-L579). Le fait de travailler à côté de ses études permet donc à la fois de gagner en autonomie et de soulager financièrement les parents. Dans les deux cas, l'exercice d'un emploi étudiant semble découler de l'intériorisation d'une pression financière due aux conditions familiales modestes dont sont issus les enquêtés. Toutefois, les parents des participants accordent plus d'importance à la réussite scolaire de leurs enfants qu'aux revenus potentiels que ceux-ci pourraient obtenir en exerçant un emploi, ce qui permet à ces étudiants de s'investir davantage dans leurs cursus académiques.*

La présente section a permis de montrer le rôle détenu par les acteurs familiaux dans les orientations et les aspirations des jeunes issus de la migration. Nous avons montré les nombreuses facettes par lesquelles le milieu familial opère une influence sur les parcours de nos enquêtés : d'abord, la dimension langagière propre aux familles d'origine immigrée et les responsabilités que celles-ci attribuent aux enfants ; ensuite, l'impact varié de cet aspect sur les enquêtés selon leur rang détenu dans leur fratrie ainsi que les compétences scolaires qu'il permet d'acquérir ; et enfin, la manière par laquelle la précarité financière (caractéristique des populations issues de la migration) peut également influencer les parcours académiques des enquêtés. Toutefois, les récits des sondés ont aussi mis en lumière deux autres aspects de la sphère familiale, à savoir les exigences académiques des parents et leur maîtrise du système scolaire. Ces dimensions méritent d'être approfondies dans une section séparée parce que leur articulation permet d'identifier une typologie des environnements familiaux des personnes

interrogées qui caractérise la manière dont leurs parcours se distinguent. En effet, les éléments abordés dans la présente section ont été retrouvés globalement dans les témoignages de tous les enquêtés, alors que les résultats de la section suivante montrent comment différents types d'attitudes parentales peuvent davantage faciliter ou entraver la réussite académique.

III. Typologie des attitudes parentales

Afin d'identifier les mécanismes constitutifs des parcours académiques des interviewés et ce qui les distingue, il nous paraît cohérent de proposer une typologie des attitudes des parents des enquêtés. En effet, les entretiens ont mis en évidence l'importance des aspects familiaux dans les parcours des sondés, y compris dans leur capacité à aller à l'encontre des décisions d'orientation formulées par l'institution scolaire (en d'autres termes, leur agentivité). Pour obtenir une lecture plus fine des enjeux qui se dessinent selon les caractéristiques familiales, nous avons élaboré une classification selon deux axes principaux : d'une part, les exigences parentales d'un point de vue académique, de l'autre, la maîtrise par les parents des enjeux scolaires (qui semble fortement corrélée au capital culturel). Cette typologie permet de mettre en évidence quatre postures parentales distinctes et de montrer de quelle manière les dynamiques familiales forment certains parcours. En effet, la classification permet de mettre en lumière les tendances qui se dessinent entre les types de parcours académiques des enquêtés et les types d'attitudes parentales au sein de leurs familles (voir schéma ci-dessous).



Cette schématisation montre notamment que plus la maîtrise des enjeux scolaires par les parents est élevée, plus les enquêtés sont enclins à avoir suivi un parcours scolaire de type voie gymnasiale. Inversement, une moindre maîtrise des enjeux scolaires semble être liée aux parcours de type voie générale ou professionnelle (sauf pour Ida*, dont nous évoquerons le cas exceptionnel plus en détail). Les parcours scolaires des enquêtés sont également influencés par les exigences académiques de leurs parents : plus ceux-ci ont des exigences élevées concernant les performances scolaires de leurs enfants, plus il est probable que ces derniers suivent un parcours de type voie gymnasiale ou générale. Les tendances ainsi que les particularités des parcours des enquêtés seront présentées à travers un approfondissement de chaque type de posture parentale.

i. Pression bienveillante

Le premier cadran, que nous avons appelé “Pression bienveillante”, concerne cinq enquêtées, dont toutes sauf une (Ida*) ont suivi une scolarité en voie générale. En effet, ce cadran est caractérisé par de hautes exigences académiques par les parents, mais aussi par une relative méconnaissance de leur part des enjeux scolaires. Ceci explique que les participantes ont suivi des trajectoires de type académique mais en voie générale, une filière scolaire légèrement moins exigeante que la voie gymnasiale. Nous verrons dans cette section que si les parents poussent leurs enfants à faire des études, leur maîtrise imparfaite du système scolaire suisse implique qu'ils ne connaissent pas toujours le fonctionnement des différentes filières d'études de ce dernier. La voie générale est considérée par ces parents comme étant un parcours scolaire académique et est donc valorisée au même titre que la voie gymnasiale.

La pression parentale concernant les résultats scolaires est apparente dans les discours des enquêtées de ce cadran : « *L'école était vraiment très importante, avoir des bonnes notes, c'était important* » (Aferdita*, L126) ; « *Oui en fait euh, je pense que culturellement chez nous il faut que t'aies des bonnes notes. [...] Donc euh, peu importe ce que tu fais, il faut que tu aies des bonnes notes. J'sais que mes parents, au fur et à mesure, plus ils voyaient que j'avais de faci-, et de la facilité. Plus en fait ils demandaient à ce que je sois parfaite. Donc si je ramenaient un 4 ou un 4 et demi ils étaient là “C'est bien, mais c'est pas assez”. [Rire.]* » (Aurora*, L129-L134) ; « *Oui, je pense que c'était surtout par euh mes parents où j'ai, je devais être une bonne élève, je devais bien réussir à l'école.* » (Elvira*, L129-L130). Les parents mesurent le plus souvent les performances de leurs enfants aux notes obtenues et ils expriment des exigences élevées par rapport à celles-ci.

Afin de s'assurer que leurs enfants remplissent les conditions scolaires, les parents effectuent un suivi régulier de l'agenda : « *Oui, euh chaque dimanche euh, bah il fallait montrer l'agenda, [rire], à ma maman. Et souvent ben là on redoutait si on avait une mauvaise note parce que du coup euh, bah voilà, on se faisait un peu eng*****. Et euh, voilà fallait avoir quand même des bonnes notes, fallait pas avoir de remarques dans l'agenda, fallait bien se comporter à l'école. Donc oui, en tout cas, surtout le dimanche où fallait montrer l'agenda, montrer euh, tout ce qui s'était passé durant la semaine* » (Aferdita*, L348-L353), des évaluations : « *Ah oui c'était, très présent donc euh, ils savaient typiquement que... Euh, les jeudis ou les vendredis on avait une dictée donc c'était, quand on rentrait c'était "Bon bah du coup comment ça s'est passé ?". [...] Donc c'était vraiment quelque chose euh, chaque fois qu'on rentrait à la maison c'était, "Du coup est-ce que t'as eu un test, comment ça s'est passé ?". Enfin encore maintenant hein.* » (Aurora*, L272-L278) et des devoirs : « *Ils étaient beaucoup derrière. J'avais une sorte de rituel quand je rentre à la maison. Euh, je finissais, je rentrais vers 3 heures, 4 heures et demie. Enfin 3 heures et demie 4 heures plutôt et puis je faisais mon goûter et puis j'allais directement travailler et puis ensuite j'avais le droit d'aller regarder la télé ou de sortir dehors. Mais c'est un rituel euh, imposé depuis que bah, j'ai commencé à l'école. Et puis, comme ma maman ne pouvait pas vérifier directement mes devoirs, c'était soit mon frère, mes frères. J'ai 3 grands frères qui euhm, qui faisaient ce, cette vérification.* » (Elvira*, L55-L61). Comme l'évoquent ces enquêtées, les parents et les élèves ont des routines établies qui s'inscrivent dans une temporalité bien précise (un jour de la semaine, un moment de la journée), une pratique qui témoigne de leur socialisation à la forme scolaire.

Comme le montre l'exemple d'Elvira*, les parents doivent parfois recourir à l'aide de leurs enfants aînés pour procéder au contrôle des devoirs car ils sont limités par leurs propres connaissances. À leur manque de maîtrise de la langue et des contenus scolaires s'ajoute le fait qu'ils travaillent beaucoup et ne sont pas toujours disponibles, ce qui amène les jeunes élèves à développer une certaine autonomie dans leurs stratégies d'apprentissage : « *On était assez autonomes. [...] J crois qu'on savait qu'il fallait faire nos devoirs, donc on faisait nos devoirs.* » (Aferdita*, L194-L199) ; « *J'ai toujours eu des parents qui étaient présents, pas envahissants. Qui ont toujours aimé qu'on soit autonomes, et on a été autonomes très très tôt. Parce qu'on avait aussi pas le choix, je veux dire les 2 travaillaient à 100% donc euh, c'était voilà.* » (Gabriela*, L567-L570) ; « *Du coup, j'ai quand même, j'ai commencé à développer aussi des stratégies seule, par exemple, pour quand je devais apprendre mon vocabulaire de français, je m'enregistrais avec mon téléphone, je me faisais écouter. Enfin, j'écoutais ma voix, puis c'est*

là où j'apprenais puisque ma maman parlait pas français. Et puis mon papa euh, travaillait tout le temps » (Elvira*, L78-L82). Les compétences ainsi développées par ces étudiantes, notamment leur autonomie, deviennent un facteur de réussite dans leurs parcours d'études.

Un autre aspect récurrent parmi les récits de ces enquêtées est leur passion pour la lecture. En effet, trois des cinq participantes situées dans ce cadran mentionnent le fait qu'elles lisent beaucoup, une pratique souvent encouragée par les parents et parfois partagée avec leur fratrie : *« Parce que j'aimais vraiment beaucoup puis au bout d'un moment, vu que les livres qui m'intéressaient, vu que c'était pas très grand, euh ils étaient, bah je les avais déjà lus. Bah on a, je m'étais inscrite à une autre bibliothèque en dehors de l'école et puis on allait. Et avec mes sœurs aussi on a continué en fait pendant un très long moment, d'aller à la bibliothèque une fois par mois au moins. On prenait euh, genre 4 ou 5 livres chacune et puis après on lisait à la maison. [...] Oui puis je sais que mes parents disaient souvent euh que... Genre dans ta tête je sais que tu sais lire. Mais ils me, des fois ils me forçaient à m'enfermer dans la chambre à lire à haute voix. Pour que j'aie plus de facilité à lire. »* (Aurora*, L80-L89) ; *« Ou ils m'obligeaient enfin obligeaient, ils me disaient "Mais c'est mieux que tu lises que tu regardes la télé, c'est mieux que tu prennes un livre. Faudrait que t'aïlles, va chercher à la bibliothèque" ou euh... Ils m'en achetaient pas forcément, mais j'allais acheter à la, enfin j'allais prendre à la bibliothèque. »* (Elvira*, L131-L134). Malgré les contraintes financières auxquels ils font face, les parents reconnaissent l'importance des ressources littéraires dans la réussite académique de leurs enfants et trouvent des moyens pour que ces derniers puissent y avoir accès.

En plus de veiller à ce que leurs enfants soient de "bonnes élèves" en s'assurant qu'elles respectent les codes scolaires, les parents des étudiantes dans ce cadran incitent aussi fortement leurs filles à se diriger vers des études académiques : *« Parce qu'ils mettaient aussi un point d'honneur à ce que j'aïlle au gymnase et que je fasse pas un, un apprentissage. Et je pense que c'est aussi dû à leur culture. Ou ben le gymnase c'est "Ah, elle a réussi quand même quelque chose et puis elle a atteint ce, ce but-là" »* (Elvira*, L154-L157) ; *« Et elle [sa mère] disait "Ben voilà, nous on fait des sacrifices pour vous, c'est pour que vous puissiez être bien un jour". Et je pense que, voilà de par ce que j'entendais ou... l'envie qu'ils, qu'ils y mettaient aussi, je me suis orientée vers les études. »* (Gabriela*, L315-L317) ; *« Parce que nos parents nous ont beaucoup poussées justement à, à faire le maximum de ce qu'on peut. Donc si on peut aller loin, autant le faire. »* (Aurora*, L268-L269). On perçoit la fierté de l'entourage de ces enquêtées par rapport au fait qu'elles suivent des études supérieures, comme témoignent notamment Aferdita* : *« Je remarque que dans ma famille, dès qu'on parle euh d'études, que*

ma fille fait un Master, un Bachelor, c'est quand même beaucoup plus valorisant, je dirais dans les, dans le regard des autres, en tout cas dans dans ma culture, dans ma, dans mes origines. » (L362-L365) et Aurora* *« Et mon père justement il est très fier parce que je suis la première de notre famille qui fait un Master. Donc il, il a vraiment une fierté par rapport à ça c'est, enfin c'est chou je trouve. Ça me met un peu la pression mais c'est chou. »* (L375-L377). Dans ces familles, la réussite académique est synonyme de succès et de perspectives professionnelles prometteuses.

Toutefois, les témoignages des enquêtées démontrent que leur entourage a tendance à minimiser les efforts requis par manque de connaissances des exigences scolaires : *« Vu que ils ont beaucoup eu d'exigences par rapport à moi. Ils sont, enfin même quand j'ai fini le RAC j'avais les points pour aller au gymnase, ils étaient là “Mais t'as les points mais il fallait que t'aies plus” tu vois. Pour euh... [Rire]. Et j'étais là “Mais c'est pas aussi facile que ça en a l'air en fait”. »* (Aurora*, L244-L247) ; *« J'ai euh, le plus jeune de mes frères, [...] il a fait quoi un an à l'école obligatoire et puis après bah il devait déjà partir. Puis je crois si je me souviens, il a dû faire un RAC pour ensuite accéder au gymnase. Et puis ils lui ont, il a pas réussi d'un demi-point. Puis je l'ai entendue tellement de fois, cette histoire, que ça a fait une sorte de pression. [...] C'est, même le parcours migratoire où t'es arrivée là en fait, tu dois être reconnaissante de ce que t'as, de ce que t'as en fait. Tu devrais pas être malheureuse et puis avoir euh, un, te sentir mal ou... Même ne pas réussir. Pourquoi tu ne réussirais pas? C'est quand même, [rire], c'était ça. Pourquoi t'y arrives pas? Et le, du coup le, le souci sur les difficultés où ils comprenaient pas forcément pourquoi j'y arrivais pas. Et pourquoi j'avais des difficultés parce que, j'ai été, j'ai grandi ici en fait. »* (Elvira*, L227-L238). Les parents semblent parfois avoir une perception biaisée des efforts que leurs filles doivent fournir pour réussir à l'école, parce qu'ils considèrent que leur scolarisation en Suisse dès l'école primaire devrait leur permettre d'avoir les ressources nécessaires au succès scolaire. Paradoxalement, leur manque de maîtrise des enjeux scolaires se manifeste donc par des exigences très élevées pour les performances de leurs enfants. Toutefois, ils ne semblent pas faire la distinction entre la voie gymnasiale et la voie générale pour autant que leurs enfants suivent un parcours académique (et non professionnel) au secondaire II.

Dans le cas d'Ida*, la moindre maîtrise des enjeux scolaires par ses parents se manifeste surtout à travers le fait que leurs aspirations ne sont pas alignées avec les siennes suite à l'interruption de son cursus universitaire : *« Je leur ai annoncé que j'arrêtais [l'université]. Bah ils étaient trop déçus. Mon père il pensait que c'était parce que j'en avais pas les capacités. Moi j'essayais*

de lui expliquer que c'est pas-, c'est plus, j'avais pas l'intérêt, du coup c'était un manque de motivation, faisait que ben j'arrivais pas à réviser à avoir des méga bonnes notes. Et ma mère elle, elle était pire déçue elle me disait "Mais moi, je t'imaginais", non, ma mère elle me disait "Mais tu veux pas commencer médecine ?", [rire]. » (Ida*, L407-L413). Cela s'explique notamment par le fait que les exigences de ses parents ont évolué à travers son parcours scolaire. En effet, ses parents n'avaient pas au départ des attentes élevées en termes académiques, étant donné qu'ils connaissaient mal le système scolaire : « Et du coup moi mon père il comprenait rien donc euh, j'allais avec mon père euh, la prof elle avait dit VSO moi j'étais trop contente parce que je savais que j'allais être avec toutes mes copines et tous mes potes. Donc j'étais là "Oh trop bien, on va se retrouver tous en VSO etcetera". Puis moi je disais à mon père "Non mais c'est très bien, tu sais c'est comme Zamir* [son frère aîné] !". Donc mon père se rendait pas du tout compte, pour lui c'était là "Ah ok bon bah voilà". Il a pas posé plus de questions et tout » (Ida*, L33-L38). Toutefois, comme nous l'avons évoqué dans la section sur le rôle des acteurs scolaires sur les aspirations scolaires, les enseignants d'Ida* voient en elle un potentiel particulier et l'encouragent à faire des efforts, qui se traduisent par de meilleures performances scolaires. C'est ainsi que cette enquêtée est orientée vers la voie gymnasiale (contrairement aux autres étudiantes de ce cadran), malgré des parents ayant une maîtrise limitée des enjeux scolaires.

Au fil du temps et de sa réussite académique, les parents d'Ida* revoient leurs exigences à la hausse pour leur fille : « En fait, du moment où ils [ses parents] ont compris un peu que ça amenait au gymnase et ensuite à l'université, ils se sont dit genre "Ah ouais, bon ben il faut qu'elle continue". Puis vu qu'ils voyaient que j'avais de la facilité, les capacités, bah en fait, ben mon père il disait "Mais vas-y fais tant que tu peux, il faut le faire etcetera". » (Ida*, L328-L331). Les attentes des enseignants se reflètent donc aussi dans celles de ses parents. Toutefois, on constate que l'augmentation de leurs exigences sont liées à son parcours gymnasial, étant donné que pour son petit frère Tahir* (qui a suivi la voie générale) les attentes académiques sont moins prononcées, ce qui explique qu'il se situe dans le cadran inférieur que nous abordons à la fin de cette partie. Il n'est pas exclu qu'un effet lié au genre de ces deux enquêtées soit aussi à l'origine cette différence, la socialisation des filles correspondant davantage aux codes scolaires. Les deux cadrans situés à l'extrémité haute des exigences parentales dans la typologie des postures parentales sont d'ailleurs exclusivement peuplés par des profils féminins.

La pression parentale couplée d'une incompréhension partielle de leur part concernant la réalité scolaire vécue par leurs enfants n'est pas toujours évidente à gérer, même si les enquêtées dans

ce cadran semblent disposer de suffisamment de ressources pour combler les exigences parentales. En effet, les étudiantes acquièrent grâce aux injonctions parentales et parfois même grâce aux lacunes de leurs parents de nombreuses compétences (autonomie, stratégies d'apprentissage) et surtout un habitus scolaire (assiduité dans les devoirs, respect des normes scolaires, lecture) qui deviennent facteurs de réussite académique.

ii. Pression coercitive

Dans le second cadran, situé en haut à droite, les parents ont également des exigences académiques (très) élevées, mais à l'inverse de ceux dans le premier cadran, ils semblent acquérir au fil du temps d'assez bonnes connaissances sur les enjeux scolaires et les conséquences que ceux-ci auront sur l'avenir de leurs enfants. Nous avons nommé ce cadran "Pression coercitive" parce qu'il est caractérisé par une pression très importante des parents envers leurs enfants, qui se manifeste notamment par des prescriptions strictes de la part des pères de famille concernant la langue à parler au sein du domicile et la voie à suivre à l'école : *« Non enfin, toute la famille enfin, toutes les sœurs on a un papa qui, nous est resté derrière donc euh, les études c'est important. [...] - Pour réussir t'es obligée de faire des études en fait? - Pour euh, nous c'est plus, ouais pour être bien vu c'est... Mieux de faire des études. »* (Belina*, L169-L174) ; *« Ils voulaient absolument que je réussisse du coup. [...] - Et pour eux réussir c'était... les études ? - Ah ouais. Totalement. Bah là si on fait le parallèle par exemple avec euh, ma sœur. Elle elle avait commencé du coup le collège, gymnase. Elle a fait la première année, elle a pas réussi. Et donc elle a fait l'ECG, c'est l'école de culture générale. Et euh, bah elle l'a terminée mais mon père était très déçu tu vois. Il était vraiment en mode, c'est vraiment pas un bon parcours. Là mon frère lui il a arrêté carrément l'école de culture générale donc là il fait rien. Donc là il est encore plus déçu. »* (Katerina*, L140-L147). Comme mentionné dans la section sur la typologie des parcours scolaires, les parents des deux étudiantes n'hésitent pas à intervenir face à l'école afin que leurs enfants puissent suivre la voie académique la plus exigeante même lorsque les enseignants s'y opposent. Ces parents, à l'inverse de ceux du cadran précédent, saisissent la différence entre les filières de type baccalauréat (VSB) et de type général (VSG), et ils mettent tout en œuvre pour que leurs enfants suivent la voie académique la plus exigeante et la plus prestigieuse possible.

Bien que les pères des deux enquêtées semblent souhaiter les mêmes chemins pour leurs enfants (des études académiques), leurs attitudes se distinguent par le capital culturel et la condition sociale dont ils disposent. En effet, si les deux parents de Belina* ont fait des études universitaires en Macédoine, les parents de Katerina* ont terminé leurs parcours scolaires à la

fin de l'école obligatoire. Cette trajectoire semble être source de frustration pour le père de Katerina* qui aurait lui-même voulu faire des études : « *Quand il était jeune, si tu vas euh, dans ma famille. Tous ses frères et sœurs ils diront lui c'était le plus intelligent, le plus cultivé. Il adorait l'école. Vraiment. Donc lui il aurait pu faire des grandes choses. Et je pense c'est aussi une frustration lui de se dire "Bon maintenant je suis en train de faire un truc manuel, où j'ai même pas besoin de réfléchir. Eux ils ont la chance d'être ici alors saisissez-là, vous avez tellement le choix et allez-y quoi. Foncez, foncez, foncez."* ». Donc je pense que ouais, il projette énormément et puis euh, il veut, qu'on ne vive pas la même situation que lui, être épuisé chaque jour quand il rentre du travail... Aussi peut-être cette ascension sociale aussi, de se dire euh, voilà maintenant t'es quelqu'un. » (Katerina*, L166-L174). Comme l'exprime justement Katerina*, c'est sans doute pour cette raison que son père insiste autant pour que ses enfants suivent des trajectoires académiques : « *C'est que, je pense qu'il a tellement entendu université, université, université. Que, le reste euh, waouh. Il veut pas, il voulait, vraiment je te jure, il ne voulait pas qu'on en, qu'on en parle. Le mot CFC ?! Apprentissage ?! Ça le mettait en colère ! Il était là "Non. Hors de question que j'entende le mot apprentissage. Vous faites le collègue c'est tout. Comme ça vous allez à l'université". Mais, clairement en fait. Lui ne connaissait que ça, puis il entendait aussi à l'école primaire et je pense aussi peut-être dans les réunions de parents que "Oui moi mon fils j'aimerais bien qu'il fasse médecin ou, ma fille ça et ça". Je pense qu'il a dû se dire "En fait moi je veux la même chose pour mes enfants. Donc euh, je connais que ça je vais, je vais y aller. Je vais faire que, que de leur dire de faire ça."* » (L385-L394). Ces extraits montrent que le père de Katerina* comprend qu'une hiérarchie existe entre les filières d'études dans le système scolaire suisse et que celles-ci ont des conséquences sur les futures trajectoires scolaires et professionnelles que peuvent atteindre les élèves.

Afin d'assurer les meilleures chances d'intégration à ses enfants et de combler les lacunes qu'ils pourraient avoir à cause de leur passé migratoire, ce père de famille décide d'imposer le français comme langue familiale. Toutefois, il est lui-même limité dans ses ressources pour aider sa fille dans ses devoirs et tâches scolaires : « *Et là je me souviens encore, quand il me criait dessus pour m'expliquer "Mais tu comprends pas ça?!", c'était tellement compliqué avec lui puis, lui-même comprenait pas après la phrase qu'il fallait enfin...* » (Katerina*, L260-L262). Katerina* trouve donc d'autres sources de soutien pour se donner les moyens de réussir son parcours et de remplir les exigences de son père : « *Et là j'avais euh, des amis qui euh, au collège, comment dire... J'ai pas envie de dire qu'il y a que des intellos mais, ils te tirent tellement vers le haut, que même moi en fait à ce moment-là en étant avec ce genre de groupe d'amis, j'étais trop*

motivée à avoir des bonnes notes, bosser, bosser, bosser, bosser. Et du coup là sincèrement ouais je me souviens que, si j'avais pas eu ce, ces, ces fréquentations peut-être que j'aurais pas réussi en toute honnêteté le collège. » (L22-L27). Elle tisse également un lien avec une voisine qui l'aide pour ses devoirs : « On jouait à la maîtresse. Et de là en fait j'ai tilté que “Mmh, on va arrêter juste de jouer, est-ce que tu pourrais vraiment m'aider pour mes devoirs ?”. Et donc même de là elle, elle adorait ça. Elle était là, elle m'expliquait enfin. J pense c'était très donnant-donnant. Parce qu'elle aimait beaucoup aussi ce rôle euh, où elle peut aider. D'où le pourquoi aussi elle est devenue enseignante » (Katerina, L536-L541). Les relations sociales apparaissent comme cruciales dans le parcours de réussite académique de cette étudiante.*

Ces aspects diffèrent dans la famille de Belina*. En effet, bien que les ambitions des deux pères de famille soient similaires pour leurs enfants, leurs situations ne sont pas égales. Le père de Belina* étant ingénieur, il dispose d'un capital culturel et social relativement supérieur, ce qui lui permet notamment d'aider ses enfants sur le plan scolaire : « J'avais toujours mon père qui me, pouvait m'aider pour euh, pour l'école. » (Belina*, L334-L335). Il estime par ailleurs être mieux placé que les enseignants des devoirs accompagnés (un dispositif scolaire dans lequel les élèves bénéficient de l'aide d'enseignants pour faire leurs devoirs) pour aider Belina* dans ses devoirs : « En fait il s'est rendu compte que finalement euh, lui il saura toujours mieux m'expliquer. Prendra toujours le temps de lire, comprendre par lui-même et puis de m'expliquer ouais. » (L374-L376). Belina* évoque par ailleurs qu'elle préfère travailler à la maison avec son père, et dans son cas les relations sociales ne paraissent pas avoir d'influence sur sa réussite scolaire.

Toutefois, des conflits surviennent autant dans le cas de Belina* que dans celui de Katerina*, non sans lien avec le fait que les deux soient les aînées de leur fratrie : « Ouais, ouais c'était compliqué avec mon père. Étant l'aînée il savait pas trop quelles étaient les attentes et il pensait que c'était, bah la Suisse académique, académiquement euh, enfin très poussé tu vois. Alors du coup il nous a, enfin moi surtout en fait il est resté très derrière puis au fur et à mesure avec mes sœurs il s'est rendu compte que c'était pas, aussi compliqué, aussi difficile euh... [...] C'est pas grave, j'ai subi pour mes sœurs, [rire]. » (Belina*, L190-L200) ; « Et je pense que dès que ton papa te dit euh, dès le début “Tu dois faire ça. Il faut passer par là. Si tu fais pas ça toi, tu vas finir comme moi.”, etcetera, etcetera et qu'il est en train de valoriser qu'une voie. Et les autres pas du tout. Bah je pense que c'est pour ça qu'il est très perdu aussi surtout mon frère et qu'il est là euh, “Purée mais même CFC du coup c'est pas assez bien en fait” bah... J pense que c'est très aussi maintenant c'est devenu aussi des, des traumatismes un peu intérieurs, même

la vision qu'il a de lui-même elle est tellement déformée. C'est, c'est hyper dur. Et ça, phou, j'en veux tellement aussi à mon père d'avoir été aussi dur là-dessus. » (Katerina*, L300-L307). Les exigences de leurs parents ont une influence non seulement sur la manière de travailler de ces étudiantes (elles sont contraintes à investir un temps et une énergie considérables dans leurs tâches scolaires) mais aussi sur leur perception de l'école (elles intègrent toutes deux la norme selon laquelle la voie gymnasiale est la plus désirable).

En effet, Katerina* évoque que mener ses études jusqu'au Master lui semblait logique : *« Déjà je voulais un Master, pour sûr. »* (Katerina*, L604), et pour Belina* (ou plutôt pour ses parents), les études universitaires sont une nécessité pour justifier le fait d'avoir persisté dans leur projet migratoire : *« Et puis surtout mon père, c'est un peu de se déculpabiliser du fait d'être resté. Pour lui euh, c'était vraiment euh, il a dit la seule raison pour laquelle je suis resté c'est que les études ici elles sont beaucoup mieux que là-bas. »* (Belina*, L174-L177). Les deux étudiantes semblent avoir intériorisé les injonctions parentales qui se cristallisent dans leurs trajectoires scolaires de type gymnasiales, qui permettent d'accéder aux études universitaires.

Cependant, toutes deux vivent des échecs lors de leur entrée dans le monde universitaire. Ceux-ci sont vécus de manière différente par leurs parents (ainsi que par elles-mêmes). Si la déception pour l'entourage de Belina* est grande : *« Et quand j'ai raté euh ben, non j'étais plus soulagée pour être honnête, parce que c'était tellement compliqué, c'était tellement dur et puis ça me parlait pas et, je me suis dit bah en fait, non. Puis, pas grave quoi. C'était plus euhm, ce que, ce qui m'avait touchée c'était plus euh... Le regard de la famille en fait. Parce que, eux étaient extrêmement déçus. Et puis j'ai eu beaucoup de critiques euh, sur ben le fait d'avoir raté plus que sur le fait de d'avoir essayé en fait euh... Et du coup ça m'a démoralisée je pense pour la suite. Et heureusement que j'ai trouvé la HEP, quelque chose qui me plaît, du coup ça m'a reboostée ouais. »*, (L255-L262), l'échec de Katerina* déclenche une remise en question de la part de son père : *« Moi je l'ai super mal vécu. Mais vraiment je m'en souviens encore quand j'avais reçu les résultats je pleurais dans ma chambre. Et première fois parce que mon père n'est pas non plus très affectueux et tout ça, il est venu quand même, et il m'a fait un câlin il m'a dit "Tu vas y arriver, c'est totalement ok", et là, c'est la première fois que j'ai vu que mon père, "Ok y'a un échec, elle a aussi besoin de soutien en fait, émotionnel, affectif tout ça, tout ce que tu veux. Et euh, c'est pas aussi facile que ça." Et c'est à ce moment-là où je pense qu'il a aussi un peu réalisé "Ok, en fait elle est, elle va rencontrer plein de difficultés, il va falloir être là. Et pas se dire que en fait c'est que d'une traite. Et t'as juste à, à faire le collège." [...] Mais euh, à ce moment-là quand il m'a vue euh, pleurer à ce point puis, quand il m'a vue*

tellement travailler pour euh, passer les sélections et qu'il s'est dit "Waouh même avec tout ce travail ça a pas suffi... Ok en fait je vais essayer de me calmer au niveau de la pression quoi." » (L404-L421). Cette situation est la seule occasion dans laquelle le père de Katerina* démontre un soutien affectif, une ressource qui est peu présente autant dans son environnement familial que dans celui de Belina*.

Suite à leurs échecs respectifs, les deux étudiantes s'inscrivent à la HEP, une formation valorisée par leurs pères malgré le fait qu'il s'agisse d'une haute école et non d'une université : *« Pour lui [son père] ça reste quand même des hautes études. C'est vrai qu'au dép-, au départ je me disais c'est pas l'université ça reste une haute école. Puis y'a quand même, ça a ses avantages quoi pour lui, ben déjà je suis payée par l'état alors y'a une sécurité financière puis ensuite ben j'ai aussi des vacances puis un travail, je finis à 15h pas à 18 donc il est très content euh, de ce que je fais. » (Belina*, L552-L556) ; « La HEP je l'ai super bien vécue mais je l'ai bien vendue aussi aux, aux yeux de mon père. Alors que c'est une haute école et que ce n'est pas une université. Et il a dit "Bon bah, tant qu'y'a un diplôme à la fin et que t'es enseignante, très bien." » (Katerina*, L424-L427).* Ces extraits démontrent la connaissance du fonctionnement scolaire par les parents qui savent qu'une haute école constitue un niveau d'études hiérarchiquement inférieur à une université. Toutefois, les deux pères semblent valoriser cette voie parce qu'elle débouche sur une insertion professionnelle stable et socialement reconnue.

Comme nous l'avons vu à travers leurs récits, les parcours de Katerina* et de Belina* sont caractérisés par des facilités scolaires initiales mais aussi par une pression parentale importante qui se manifeste notamment à travers des conflits au sein de la famille. La ressource principale pour la réussite académique de ces deux participantes semble être leur maîtrise des codes scolaires qu'elles acquièrent à travers une forte contrainte parentale. Elles bénéficient également chacune de soutien dans leurs tâches scolaires, même si Belina* le trouve auprès de son père alors que Katerina* le cherche en dehors de la sphère familiale, auprès de ses amis et d'une voisine. Le fait qu'elles aient passé une grande partie de leurs enfances à ajuster leurs comportements pour correspondre au plus près à un modèle dicté par les normes scolaires (qu'elles ont pu acquérir à travers leur parcours de type gymnasial) pourrait expliquer que toutes deux s'épanouissent finalement lorsqu'elles débutent leurs formations d'enseignantes à la HEP.

iii. Mise en garde

Le cadran en-dessous de la “Pression coercitive”, appelé “Mise en garde”, désigne un cas de figure dans lequel les parents connaissent bien les enjeux scolaires et sociaux, mais adaptent leurs exigences à la baisse parce qu’ils sont conscients des désavantages avec lesquels devront composer leurs enfants étant donnée leur origine migratoire : « *Mais ouais c’était plus ça, c’est que lui [son père] il avait peur de ré-, de pas avoir les conditions réunies euh, pour pouvoir nous, qu’on puisse en fait étudier. [...] Mais euh, en disant euh, vous voulez apprendre où, nous on, dans un petit appart, vous voulez faire quoi... Puis après y’avait aussi la question un peu du racisme plus tard il disait euh, “Ils vont pas vous engager ! Et ça, ça va être euh, vous allez faire des études et ça va être compliqué pour vous de trouver un travail par la suite.”* » (Elsa*, L541-L546). Le père de l’étudiante située dans ce cadran semble bien connaître les mécanismes de discrimination et de reproduction sociale qui pourraient impacter les parcours de ses enfants.

En effet, le capital culturel des parents dans ce cas de figure est presque aussi élevé que celui des parents de Belina* dans le cadran précédant, mais il se manifeste ici par une posture résignée à être réaliste. Le père d’Elsa* valorise la réussite académique mais préfère la prudence à la déception : « *Et euh, surtout j’avais euh, mon papa a fait euh, des études donc pour lui les maths c’était méga important. Donc y’avait aussi bah le, forcément pour nos parents c’est quand même important de se dire euh, que y’a une réussite. Mais lui il avait un peu peur pour nous parce que, en fait ce qu’il voyait lui c’était euh, si on échoue, on a rien. C’est-à-dire que si on échoue à notre Bachelor universitaire, on se retrouve avec un papier lycée et avec ça euh, pour lui on trouvait pas de travail. Donc c’était ça qui l’inquiétait. Du coup lui, au départ il m’avait un peu plus poussée pour faire un CFC, plutôt que des, des études. En me disant que voilà, si je voulais après euh, je faisais une maturité et puis après je continuais etcetera. Tu vois ça, passerelle etcetera etcetera.* » (L518-L526). Bien que ce parent ait poursuivi lui-même sa scolarité jusqu’au niveau du gymnase, il pousse ses enfants vers la voie professionnelle parce qu’il est d’avis qu’un certificat fédéral de capacité (CFC) pourrait de leur garantir une insertion professionnelle plus stable que des études académiques.

Toutefois, la mise en garde par son père pousse Elsa* à s’investir davantage dans des études supérieures afin de prouver qu’elle en est capable : « *Et moi parce qu’on était peut-être un peu en conflit ou... Parce que j’avais l’impression que, je sais pas j’avais compris le truc comme quoi j’étais une fille, je sais pas pourquoi un peu le truc euh, j’étais une fille alors je pouvais pas y’arriver, euh ou, j’étais pas assez intelligente. Je sais pas comment j’ai pris ça. Du coup j’ai fait un peu ma rebelle et puis euh je suis quand même allée dans cette direction-là.* » (L526-

L521). Sa trajectoire de type gymnasiale est caractérisée par des facilités ainsi qu'un grand intérêt pour les apprentissages scolaires : *« Ah non mais euh c'est le, moi je pense que j'ai un peu le, le transfert. Je sais pas comment, si ça existe vraiment ou, y'a terme je sais qui existe. Ce truc de, d'adorer ses profs quoi. Moi j'ai toujours adoré mes profs. Et ça continue, si on m'apprend quelque chose je deviens trop fan de la personne. »* (L703-L706). Ces aspects semblent être la conséquence d'une socialisation primaire proche des normes scolaires. En effet, le capital culturel de la famille d'Elsa* est relativement élevé, comme en témoigne cet extrait : *« Mais c'est vrai que y'a quand même, on a quand même grandi dans un environnement où euh... Mon papa est, était militant politique, y'avait de ça. Euh on avait beaucoup de livres à la maison, j'allais aussi beaucoup à la bibliothèque. »* (L531-L533). Elsa* mentionne aussi que les discussions politiques sont fréquentes au sein de son domicile familial, ce qui suggère une socialisation politique qui explique également son choix d'études universitaires en économie et politique.

Malgré la posture de mise en garde de son père, Elsa* suit un parcours en voie gymnasiale puis universitaire. Les principales ressources semblant jouer un rôle dans sa réussite académique sont à la fois son capital culturel et sa socialisation politique, ainsi qu'un fort soutien affectif de la part de sa mère.

iv. Passivité bienveillante

Le cadran en bas à gauche, "Passivité bienveillante", est caractérisé par une moindre maîtrise des parents face aux enjeux scolaires, et simultanément moins d'exigences parentales concernant les performances académiques de leurs enfants. Il est caractérisé par des redoublements plus fréquents (les trois étudiants situés dans ce cadran ont vécu un redoublement à un moment dans leur parcours) et par une non-reconnaissance de la charge que constituent les études : *« Bah c'est aussi ça, tu sais c'est souvent dur hein. Tu vas jamais entendre mon père ou ma mère qui me disent "Écoute, c'est incroyable ce que tu fais." [...] Pour eux, en fait je crois, ils s'en rendent pas compte, de la charge... De l'enseignement à l'école. »* (Tahir*, L1082-L1086) ; *« Donc voilà, bon après, c'est quand même des parents issus de, de voilà, de, d'une autre culture, donc, des fois voilà ils se fâchaient aussi, ils disaient, ça leur arrivait de dire "Bah écoute c'est tes études, c'est à toi de gérer, et tout ! Nous on est derrière toi mais... mais voilà." »* (Suzana*, L106-L109) ; *« Même si de ton, tu viens pas d'un milieu euh, familial qui est académique euh je parle en tout cas pour ma part. Euh... La plupart hein 80% de mon contenu que je, que j'entends ou que j'apprends ou que je vis à l'université, je ne le communique pas totalement à mes parents parce que, ils vont pas avoir toutes les*

notions et tous les outils pour comprendre tout ça donc euh, indirectement je suis seul aussi. D'une certaine façon. [...] Donc des fois c'est difficile hein quand euh, tu sors de, de l'université de, t'as fait, t'as fait un travail de malade, une note de malade et puis d'arriver à la maison et t'as pas forcément la reconnaissance. » (Tiago*, L467-L475). Les récits de ces sondés montrent qu'ils se sentent parfois seuls et incompris de leur entourage face aux défis de leurs parcours académiques. Contrairement à ceux des enquêtées situées dans le cadran supérieur ("Pression bienveillante"), les parents des participants dans ce cadran ont une attitude relativement passive concernant la vérification des notes, devoirs ou autres obligations scolaires de leurs enfants.

Toutefois, la méconnaissance des enjeux scolaires de la part des parents d'étudiants situés dans ce cadran semble tenir davantage à leur manque de maîtrise de la langue et des codes scolaires qu'à un manque de volonté d'accompagner leurs enfants dans leur scolarité. En effet, le témoignage de Tahir* montre à quel point ses parents sont démunis face aux exigences scolaires : *« Parce que j'avais pas les, les aides et les trucs qui me poussaient derrière. Si j'avais une question de maths je pouvais pas demander à mon père ou ma mère tu vois c'était impossible »* (L860-L862) et *« J'm'en rappelle ma prof elle disait à mon père mais, en... 3^{ème} année. Elle disait "Ouais est-ce que votre fils euh, est-ce que vous lisez des livres, est-ce qu'il lit des BD ?". Mon père il disait "Mais écoutez j'sais pas lire" tu vois... »* (L788-L791). La maîtrise imparfaite des enjeux scolaires par les parents de Tahir* explique que ceux-ci aient des exigences académiques peu élevées pour lui, car ils n'ont pas les ressources leur permettant de soutenir leur fils dans sa scolarité. En effet, ce dernier rencontre davantage de difficultés scolaires que sa sœur Ida* dont nous avons abordé le parcours dans le premier cadran, notamment parce que sa socialisation en tant que garçon correspond moins aux attentes de l'école. Il explique lui-même que *« Pour moi l'école, j'connaissais pas ma place à l'école tu vois. Je savais pas ce que je faisais là »* (Tahir*, L548-L549). Sa sœur aînée constitue tout de même un soutien pour Tahir* dans ses devoirs scolaires, mais leurs parents gardent des attentes peu élevées concernant le parcours académique de leur fils. La manque de maîtrise face aux enjeux scolaires de la part de ces parents apparaît corrélée à la courte durée de leurs propres parcours scolaires et par conséquent, leur capital culturel relativement faible.

Malgré leurs lacunes, les parents s'investissent comme ils le peuvent dans les parcours scolaires de leurs enfants, comme l'illustrent les exemples de la mère de Tiago* qui insiste pour que son fils puisse suivre une scolarité régulière : *« Euh, moi il faut savoir que euh, j'avais pas mal de problèmes de comportement quand j'étais, quand j'étais gosse. Donc on a toujours voulu me mettre dans des, dans des institutions à part avec des effectifs réduits. [...] Ma mère euh, s'est*

toujours battue pour que je reste dans le, dans une scolarité euh, normale. Parce que j'avais quand même des bonnes notes, ce qui pêchait en fait c'était mon comportement. » (Tiago*, L26-L34), et de la mère de Suzana* qui accompagne sa fille chez le directeur lorsqu'elle vit un redoublement en fin de scolarité obligatoire : *« J'étais allée avec ma maman je crois. De souvenir je crois qu'il y avait en tout cas maman, qui était là. »* (Suzana*, L93-L94). En outre, les étudiants dans ce cadran valorisent également le soutien émotionnel que leur apportent leurs familles : *« Mais d'une autre d'une autre façon je suis pas seul parce qu'ils m'amènent quand même tout le soutien affectif, moral euh, tout ce que tu veux tu vois. »* (Tiago*, L471-L473) ; *« Parce que oui moi j'ai eu le soutien de ma sœur de, de ma mère et tout, en me disant "fais pas ça, fais pas ci" tu vois. »* (Tahir*, L1364-L1365). Ces extraits démontrent que le soutien affectif des parents est indépendant de leur soutien en matière scolaire et qu'il est également important comme facteur de réussite académique.

Enfin, les parents des étudiants dans ce cas de figure tendent à valoriser une situation financière stable davantage qu'un parcours académique : *« C'est vrai que j'ai fait aussi peut-être ce Master-là parce que je me dis, oui ils ont, ils ont accepté ça leur faisait pas forcément super plaisir parce qu'eux ils voulaient déjà qu'il y ait un salaire qui rentre. »* (Tahir*, L1075-L1078) ; *« Mais en tout cas ils ont toujours voulu qu'on fasse un CFC. Ils nous ont jamais dit, faites des grandes études etcetera etcetera. Ils nous ont juste demandé de, avoir un papier, pour qu'on ait une, une vie stable. À, à l'inverse d'eux. »* (Tiago*, L502-L504). Toutefois, même s'ils n'en sont pas à l'origine, ils ne s'opposent pas aux projets d'études de leurs enfants : *« Les parents étaient, oui, oui mais ils m'ont soutenue. Ils ont... Dès qu'ils ont su que je voulais faire des études ils m'ont soutenue pour ça et ils m'ont dit euh que, qu'il faut y aller. »* (Suzana*, L94-L96) ; *« Je pense pas qu'ils pensaient que je voulais aller à l'université. Mais après ils m'ont toujours soutenu. »*, (Tiago*, L650-L651). Ces étudiants semblent avoir intériorisé l'injonction parentale qui les pousse à viser une insertion professionnelle stable et leur volonté de réussite scolaire est fortement liée à leurs objectifs de carrière. Plus que les études en elles-mêmes, ils paraissent valoriser les perspectives professionnelles qu'elles leur permettront d'atteindre.

Même si la pression parentale n'est pas liée à des exigences académiques élevées, ces étudiants ont tout de même la sensation de devoir prouver à leur entourage (et à eux-mêmes) qu'ils ont fait le bon choix : *« Quand on arrive ici, quand on fait PrEP avec un ancien parcours, on sait ce qu'on veut donc on n'est pas... À l'université pour euh, pour euh, comme dirait mon père "promener les livres". On est vraiment à l'université parce qu'on sait ce qu'on veut à l'université donc euh, on va pas hésiter euh... Voilà. »* (Tiago*, L216-L219) ; *« Parce que*

*même la passerelle DUBS j'étais censé foirer hein selon tous les gens de ma classe mais, c'est ce qui m'a aussi alimenté je me suis dit "Ok ces s***** ils disent que je vais foirer alors du coup allez, fierté [rire], du coup je devais avoir des meilleures notes qu'eux !". Et c'était pas, c'était pas de la compétition malsaine tu vois. C'était de la compétition pour moi. Puis en fait juste que je leur montre en pleine g***** en disant ouais bah tu vois. » (Tahir*, L887-L892).*

Le fait que leurs trajectoires soient considérées comme "atypiques" et inattendues par leur entourage semble alimenter la détermination de ces étudiants à mener jusqu'au bout leurs ambitions académiques.

Les trois enquêtés situés dans ce cadran accèdent donc aux études universitaires, même si leurs trajectoires ne sont pas les plus linéaires, comme en témoignent les difficultés de Suzana* et de Tahir* dans leurs parcours de type voie générale et la reconversion de Tiago* à la suite de sa trajectoire de type voie professionnelle. La ressource principale de réussite académique pour ces étudiants est leur motivation liée à la perception qu'ils ont des études supérieures comme un moyen pour atteindre un but précis (une insertion professionnelle plus stable et plus valorisée que celles de leurs parents). Le soutien affectif (et matériel, étant donné que leurs études sont financées au moins partiellement par leurs parents) de leur entourage joue aussi un rôle dans leurs parcours universitaires.

La typologie des attitudes parentales a permis d'identifier de quelles ressources disposaient les enquêtés selon les exigences académiques de leurs parents concernant leurs trajectoires et leur maîtrise des enjeux scolaires. Il est apparu à travers cette analyse que la maîtrise des enjeux scolaires était généralement positivement corrélée au capital culturel des parents. De manière générale, lorsque celui-ci est élevé, les parents tendent à avoir des exigences académiques plus prononcées pour leurs enfants. Toutefois, nous avons vu que lorsque cette pression est trop importante (ou "coercitive" comme nous l'avons qualifiée), elle peut mener à des conflits et des échecs et donc s'avérer contre-productive. En revanche, un capital culturel élevé et des exigences scolaires faibles semblent mener à un parcours universitaire plus linéaire, même si celui-ci n'est pas l'objectif visé par les parents ayant une posture de "mise en garde". Dans notre étude, il semblerait donc que la réussite académique soit davantage liée à une socialisation primaire proche des attentes scolaires qu'aux exigences exprimées par les parents. Nos résultats montrent aussi que les étudiants peuvent acquérir un habitus scolaire sans forcément provenir de familles avec un capital culturel (et donc une maîtrise des enjeux scolaires) élevés. C'est le cas des étudiantes situées dans le cadran appelé "pression bienveillante" dont les parents s'investissent dans la scolarité de leurs enfants même s'ils ne maîtrisent pas tous les enjeux

scolaires. En revanche, pour les étudiants dont les parents sont relativement “passifs” sur le plan académique (par manque de maîtrise et d’exigences), les ruptures dans les trajectoires scolaires sont plus fréquentes. La réussite académique dans ce cas de figure apparaît comme instrumentale pour une insertion professionnelle réussie. Enfin, le soutien affectif apparaît comme élément facilitateur de la réussite académique de tous les étudiants.

Discussion

Dans cette partie, nous revenons sur des résultats clés de cette étude et les mettons en lien avec des résultats d’autres recherches sur les trajectoires scolaires d’élèves issus de la migration. En premier lieu, notre étude a mis en lumière trois types de parcours d’accès aux études universitaires : la voie gymnasiale, la voie générale, et la voie professionnelle. La majorité de nos enquêtés ont suivi une scolarité en voie générale, ayant été orientés au niveau secondaire I dans les voies académiquement moins exigeantes (VSG ou VSO), ce qui confirme les résultats d’autres études concernant les parcours scolaires d’élèves d’origine immigrée (Buchmann et al., 2016 ; Felouzis & Charmillot, 2017 ; Felouzis et al., 2016 ; Gomensoro & Bolzman, 2016a ; Gomensoro & Bolzman, 2016b ; Murdoch et al., 2016). Un seul de nos sondés a suivi une scolarité de type voie professionnelle et a ensuite bifurqué vers une trajectoire académique par le biais d’une passerelle en école privée afin d’accéder aux études universitaires. Ceci rejoint les conclusions de Gomensoro & Bolzman (2015) et Meyer (2009) qui soulignent notamment le coût financier, temporel et cognitif que constituent les passerelles dans ce type de trajectoires et qui sont donc rarement empruntées par ces populations.

Nos résultats démontrent également le rôle central des acteurs scolaires dans les décisions d’orientation scolaire des élèves. En effet, ceux-ci peuvent notamment avoir une influence importante dans les parcours scolaires des jeunes d’origine immigrée soit en stimulant la performance scolaire des élèves à travers des attentes élevées (effet Pygmalion), soit en cultivant une performance inférieure à travers des attentes négatives et de la négligence (effet Golem) (Duru-Bellat, 2011 ; Rosenthal & Jacobson, 1968). En plus de l’effet Golem, nous retrouvons à l’instar d’autres études des pratiques discriminatoires de la part de certains enseignants à l’encontre des élèves issus de la migration (Fibbi & Truong, 2015 ; Gomensoro & Bolzman, 2015 ; Laganà et al., 2014 ; Piguet, 1999). Toutefois, nous avons vu que les acteurs scolaires peuvent également aussi exercer une influence sur les orientations et aspirations scolaires des élèves à travers d’autres mécanismes, notamment en occupant un rôle d’informateurs concernant leurs perspectives de carrières académiques et professionnelles.

Comme le suggère van Zanten (2015), les enseignants et les directeurs d'établissement peuvent être impliqués dans la canalisation des aspirations et des choix d'orientation de leurs élèves, ce qui aura un impact sur leur accès à l'enseignement supérieur. Nos résultats corroborent ces observations : par exemple, un enseignant en école professionnelle qui mentionne le cas d'un de ses anciens élèves devenu médecin expose la possibilité d'accéder à des études universitaires. Nous constatons en outre que le directeur d'un établissement privé de préparation aux examens universitaires semble être davantage impliqué dans les processus d'orientation de ses élèves que celui d'un établissement obligatoire public, une différence que l'on retrouve également dans la littérature et qui s'explique par les responsabilités différentes liées aux contextes (van Zanten, 2015). Enfin, les enseignants peuvent également inspirer les élèves à s'orienter vers des études supérieures dans le champ de la pédagogie. Certains auteurs soulignent que ce phénomène se produit notamment pour les enfants issus de la migration parce que les enseignants constituent des modèles qui permettent de compenser la maîtrise limitée de la langue et du système éducatif suisse de leurs propres parents (Gomensoro & Bolzman, 2015).

Les aspects langagiers et de connaissances du système apparaissent souvent comme des obstacles dans les trajectoires scolaires des élèves d'origine immigrée (Bolzman et al., 2018 ; Buchmann, 2016 ; Gomensoro & Bolzman, 2015 ; Gomensoro & Bolzman, 2016a ; Gomensoro & Bolzman, 2016b ; Griga, 2014 ; Keller et al., 2010 ; Meyer, 2009). Si nous avons également constaté que le manque de maîtrise du français pose parfois des difficultés notamment dans l'aide aux devoirs, nos résultats soulignent que les lacunes de leurs parents permettent également aux étudiants de développer des compétences favorisant leur réussite académique. En effet, plusieurs de nos sondés témoignent de l'autonomie précoce qu'ils acquièrent dans la réalisation des tâches scolaires, notamment à cause de l'indisponibilité de leurs parents, qui est considérée par la littérature comme étant un effet primaire dans la reproduction des inégalités sociales (Bolzman et al., 2018 ; Boudon, 1973 ; Fibbi & Truong, 2015 ; Gomensoro & Bolzman, 2015 ; Meuret & Morlaix, 2006). Toutefois, cette compétence permet aux élèves de devenir des "élèves idéaux" aux yeux des enseignants (Durler, 2021), ce qui facilite leur réussite scolaire. L'autonomie apparaît également comme une aptitude cruciale plus tard dans leurs parcours, au niveau des études universitaires. Coulon (1999) postule notamment que l'autonomie fait partie de l'habitus des étudiants, pour qui la clé de la réussite est l'affiliation, soit le fait d'avoir si bien incorporé les normes et pratiques du fonctionnement universitaire que l'on est en mesure de les dépasser. Les étudiants de notre étude font preuve d'une excellente

maîtrise des codes non seulement scolaires mais également universitaires, ce qui suggère que leur réussite académique est liée à leur affiliation dans ce milieu.

Si les étudiants dont les parents disposent de capitaux culturels plus élevés ont davantage tendance à suivre des trajectoires de type voie gymnasiale dans notre étude comme dans d'autres (Bolzman et al., 2018 ; Falter, 2012 ; Hupka-Brunner et al., 2010 ; Meyer, 2009), cela n'empêche pas les autres sondés d'acquérir les codes scolaires qui leur permettent d'accéder à des études universitaires, en passant notamment par la voie générale. Nos résultats montrent que même lorsque les parents ont des niveaux éducatifs peu élevés (la plupart se sont arrêtés à la fin de la scolarité obligatoire), ils manifestent des comportements qui correspondent fortement à la forme scolaire (Vincent et al., 1994), notamment en instaurant des rituels temporels et spatiaux pour la réalisation des tâches scolaires et en encourageant leurs enfants à pratiquer la langue écrite à travers la lecture. Bien que les ressources objectives dont ils disposent sont limitées par leur origine migratoire et sociale (Gomensoro & Bolzman, 2015 ; Gomensoro & Bolzman, 2016a ; Gomensoro & Bolzman, 2016b ; Griga, 2014 ; Keller et al., 2010 ; Laganà et al., 2014 ; Meyer, 2009), les entretiens témoignent de l'agentivité de ces parents, par exemple lorsqu'ils interviennent auprès des écoles en s'opposant aux décisions d'orientation de leurs enfants. En effet, la plupart des familles dont sont issus nos enquêtés valorisent l'école et les trajectoires académiques, notamment parce qu'ils savent que celles-ci permettront à leurs enfants de vivre l'ascension sociale qui n'a pas abouti pour eux-mêmes. Ceci rejoint les résultats d'autres recherches qui montrent que le projet migratoire des familles étrangères est souvent lié à une volonté d'ascension sociale (Gomensoro & Bolzman, 2016a ; Griga, 2014 ; Hupka-Brunner et al., 2010). Nos résultats viennent en revanche nuancer ceux d'autres recherches qui observent que les emplois exercés par les étudiants issus de la migration constituent une nécessité financière pour leurs familles (Bolzman et al., 2018 ; Griga, 2014), ce qui n'est pas le cas pour nos enquêtés, dont les frais liés aux études sont couverts par les parents qui perçoivent l'éducation de leurs enfants comme un investissement et une priorité.

Bien que cette étude permette de mettre en évidence des facteurs facilitant la réussite académique d'étudiants universitaires issus de la migration, les résultats sont limités dans leur pouvoir de généralisation parce que la population étudiée est extrêmement spécifique. En effet, la majorité des étudiants que nous avons interrogés dans cette recherche ont accédé à leur Master universitaire par le biais d'un diplôme de la HEP, une haute école qui accepte les maturités générales alors que celles-ci ne permettent pas directement une inscription à l'université. Il serait intéressant de comparer leurs trajectoires avec celles d'autres étudiants

d'origine immigrée qui suivent des parcours académiques universitaires. Une deuxième limite de notre étude tient au fait que nous nous soyons focalisés uniquement sur les trajectoires d'une population d'étudiants issus de la migration et qu'il nous est par conséquent difficile d'affirmer que les facteurs de réussite que nous avons identifiés leur sont propres. En effet, nous pouvons imaginer que certaines des ressources menant à leur succès académique pourraient être retrouvées parmi d'autres populations d'étudiants issus par exemple de milieux sociaux modestes sans avoir forcément un passé migratoire. Il serait donc intéressant de mener une recherche similaire sans cibler spécifiquement les étudiants issus de la migration afin de pouvoir discerner quels facteurs de réussite académique sont propres à quelles populations.

Conclusion

Comme l'ont montré d'autres recherches en sociologie de l'éducation, nos résultats soulignent les inégalités sociales d'accès aux études permettant d'obtenir les diplômes les plus valorisés. Les populations d'origine immigrée sont notamment concernées par des inégalités d'accès aux études supérieures. Toutefois, il existe des cas exceptionnels dans lesquels des étudiants issus de la migration mènent leurs parcours scolaires jusqu'au niveau tertiaire. À travers cette étude qualitative auprès de onze étudiants en Master à la HEP Vaud et à l'Université de Lausanne, nous avons cherché à identifier les facteurs facilitant ou entravant la réussite académique de ces étudiants.

Nos résultats montrent notamment qu'il existe parmi ces enquêtés trois types de parcours scolaires permettant d'accéder aux études supérieures et que les attitudes parentales, dictées d'une part par leurs exigences académiques et d'autre part par leur maîtrise des enjeux scolaires, influencent les types de parcours empruntés par leurs enfants.

Si le type voie gymnasiale est le plus linéaire, il ne concerne qu'un tiers de nos participants, notamment parce que la plupart d'entre eux sont orientés par leurs enseignants vers des voies moins exigeantes au niveau du secondaire I. Pour les étudiants ayant suivi des trajectoires de type voie gymnasiale, l'intervention parentale (et des exigences scolaires élevées de leur part) est apparue comme cruciale pour leur permettre de persévérer dans cette voie.

Les parcours de type voie générale sont les plus fréquents parmi nos enquêtés. En effet, cette trajectoire semble être le compromis entre les attentes académiques élevées des parents qui valorisent les études et les difficultés scolaires que peuvent rencontrer les élèves issus de la migration et qui ne leur permettent pas d'accéder aux orientations les plus exigeantes. La voie

générale apparaît à la fois comme satisfaisante aux yeux des parents et comme abordable (et même épanouissante) pour les enfants.

Enfin, le troisième type de parcours, celui de la voie professionnelle, constitue une exception. Il implique une reconversion professionnelle qui demande un investissement financier (et donc un soutien parental) mais aussi (surtout) une forte discipline alimentée par une volonté d'ascension sociale. Dans ce type de parcours, les parents, qui valorisent moins les trajectoires académiques, sont davantage en retrait face à la scolarité de leurs enfants.

Au-delà du rôle des acteurs familiaux, nos résultats ont aussi permis de mettre en évidence le rôle des acteurs scolaires dans les orientations et les aspirations des élèves. En effet, les enseignants et les cadres scolaires peuvent exercer une influence autant sur la motivation et les performances des élèves (à travers des effets Pygmalion ou Golem) que sur leurs ambitions académiques et professionnelles (notamment en les informant par rapport à leurs options et en constituant des modèles pour les élèves).

Nous avons également observé dans de nombreux témoignages une forte présence de stéréotypes et de discrimination liés aux origines migratoires des étudiants dans le milieu scolaire. Ceci a des implications pratiques notamment pour les institutions de formation à l'enseignement. En effet, si notre étude a démontré que les élèves issus de la migration disposent de nombreuses ressources permettant leur réussite académique, les acteurs scolaires empêchent parfois leur accès aux études universitaires. Il est donc crucial d'accroître la sensibilisation des acteurs scolaires aux effets à long terme des phénomènes de discrimination sur les trajectoires de leurs élèves. Afin d'atteindre davantage d'égalité pour les élèves issus de la migration, une implication active de la part des enseignants et des cadres scolaires est nécessaire.

Bibliographie

Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'entretien ethnographique. *Politix*, 35, 226-257.

Beitone, A., & Hemdane, E. (2019). L'origine sociale, facteur principal des inégalités scolaires. *Travail, genre et sociétés*, 41(1), 153-158.

Bolzmann, C., Felder, A., & Fernandez, A. (2018). Trajectoires de formation des jeunes migrants en situation juridique précaire: Logiques de mobilisation de ressources face à des contraintes multiples: *Raisons éducatives*, 22(1), 249-275. <https://doi.org/10.3917/raised.022.0249>

Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles.*, 106-113. Paris: Hachette.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, 18-84. Paris: Éd. De Minuit.

Buchmann, M. (2016). Differentiation in secondary education and inequality in educational opportunities: The case of Switzerland. In H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, & M. Triventi, *Models of Secondary Education and Social Inequality*, 111-128. Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781785367267.00016>

Charmillot, S. (2015). Ségrégation sociale et migratoire à Genève. Comment l'école participe-t-elle à la reproduction des inégalités. *Felouzis, G. et Goastellec, G.(éd.), Les inégalités scolaires en Suisse: école, société et politiques éducatives*, Berne: Peter Lang, 43-65.

Cortesi, S., & Imdorf, C. (2013). Le certificat fédéral de capacité en Suisse—Quelles significations sociales pour un diplôme hétérogène?. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 4, 91-108.

Crowther, J. (2004). 'In and against' lifelong learning: Flexibility and the corrosion of character. *International Journal of Lifelong Education*, 23(2), 125-136. <https://doi.org/10.1080/0260137042000184174>

Coulon, A. (1999). Un instrument d'affiliation intellectuelle: l'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 1, 36-42.

Delay, C. (2014). Classes populaires et devenir scolaire enfantin: un rapport ambivalent ? Le cas de la Suisse romande. *Revue Française de Pédagogie*, (188), 75-86.

Durler, H. (2021). L'autonomie de l'élève: de quoi parle-t-on? *Didactiques en pratique*, 8, 55-60.

Duru-Bellat, M. (2011). Quelle marge de manœuvre pour l'école, dans un environnement d'inégalités?. In *Repenser la solidarité*, 669-685. Presses Universitaires de France.

Dustmann, C., Frattini, T., & Lanzara, G. (2012). Educational achievement of second-generation immigrants: an international comparison. *Economic Policy*, 27(69), 143-185. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0327.2011.00275.x>

Falter, J. M. (2012). Parental Background, Upper Secondary Transitions and Schooling Inequality in Switzerland. *Swiss Journal of Sociology*, 38(2).

Felouzis, G. (2009). Systèmes éducatifs et inégalités scolaires: Une perspective internationale. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.2977>

Felouzis, G., & Charmillot, S. (2017). Les inégalités scolaires en Suisse. *Social Change in Switzerland*, (8) doi:10.22019/SC-2017-00001

Felouzis, G., Charmillot, S., & Fouquet-Chauprade, B. (2013). Comment organiser l'enseignement secondaire obligatoire? Une politique publique et son analyse dans le canton de Genève. *Swiss Journal of Sociology*, 39(2).

Felouzis, G., Charmillot, S., & Fouquet-Chauprade, B. (2016). Les élèves de deuxième génération en Suisse: Modes d'intégration scolaire et compétences acquises dans 13 systèmes éducatifs cantonaux. *Swiss Journal of Sociology*, 42(2), 218-244. <https://doi.org/10.1515/sjs-2016-0010>

Fibbi, R. (2006). Discrimination dans l'accès à l'emploi des jeunes d'origine immigrée en Suisse. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (94), 45-58.

Fibbi, R., Kaya, B., & Piguet, E. (2014). *Nomen est omen: Quand s' appeler Pierre, Afrim ou Mehmet fait la différence*. Université de Neuchâtel.

Fibbi, R., & Truong, J. (2015). Parental involvement and educational success in Kosovar families in Switzerland. *Comparative Migration Studies*, 3(1), 13. <https://doi.org/10.1186/s40878-015-0010-y>

Forquin, J. C. (2008). Sociologie du curriculum: Introduction. *Sociologie du curriculum*, 7-24.

- Gomensoro, A., & Bolzman, C. (2015). The effect of the socioeconomic status of ethnic groups on educational inequalities in Switzerland: Which “hidden” mechanisms?. *Italian journal of sociology of education*, 7(2).
- Gomensoro, A., & Bolzman, C. (2016a). Les trajectoires éducatives de la seconde génération. Quel déterminisme des filières du secondaire I et comment certains jeunes le surmontent? *Swiss Journal of Sociology*, 42(2), 291-311. <https://doi.org/10.1515/sjs-2016-0013>
- Gomensoro, A. & Bolzman, C. (2016b). La délicate situation scolaire des « Secondos » d'ex-Yougoslavie en Suisse. *Société suisse pour la recherche appliquée en matière de formation professionnelle*.
- Griga, D. (2014). Participation in Higher Education of Youths with a Migrant Background in Switzerland. *Swiss Journal of Sociology*, 40(3).
- HEP Vaud. (2023, 17 mai). Communication personnelle [Communication par courrier électronique].
- Hupka, S., & Stalder, B. (2004). Jeunes migrantes et migrants à la charnière du secondaire I et du secondaire II. *Le genre en vue. Les filles et les jeunes femmes face à la formation: pistes et tendances*, 87-102.
- Hupka-Brunner, S., Sacchi, S., & Stalder, B. (2010). *Social origin and access to upper secondary education in Switzerland: A comparison of company-based apprenticeship and exclusively school-based programmes*. <https://doi.org/10.5167/UZH-43185>
- Keller, A., Hupka-Brunner, S., & Meyer, T. (2010). *Parcours de formations postobligatoires en Suisse : Les sept premières années. Survol des résultats de l'étude longitudinale TREE. Survol des résultats de l'étude longitudinale TREE, mise à jour 2010* [Application/pdf]. <https://doi.org/10.7892/BORIS.130953>
- Laganà, F., Chevillard, J., & Gauthier, J.-A. (2014). Socio-economic Background and Early Post-compulsory Education Pathways: A Comparison between Natives and Second-generation Immigrants in Switzerland. *European Sociological Review*, 30(1), 18-34. <https://doi.org/10.1093/esr/jct019>
- Levy, R. (2018). La formation, placeur principal du système inégalitaire suisse. *Bildung und Emanzipation. Denknetz-Jahrbuch 2018*, 84-98.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.

- Meuret, D., & Morlaix, S. (2006). L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires: Par où passe-t-elle? *Revue française de sociologie*, 47(1), 49-79. <https://doi.org/10.3917/rfs.471.0049>
- Meyer, T. (2009). *On ne prête qu'aux riches: L'inégalité des chances devant le système de formation en Suisse*. In: Suter, Christian; Perrenoud, Silvia; Levy, René; Kuhn, Ursina; Joye, Dominique; Gazareth, Pascale (eds.) Rapport social 2008. La Suisse mesurée et comparée, 60-81. Zürich: Seismo.
- Meyer, T. (2018). De l'école à l'âge adulte: Parcours de formation et d'emploi en Suisse. *Social change in Switzerland*, 13. <https://doi.org/10.22019/SC-2018-00001>
- Murdoch, J., Guégnard, C., Griga, D., Koomen, M., & Imdorf, C. (2016). How Do Second-Generation Immigrant Students Access Higher Education? The Importance of Vocational Routes to Higher Education in Switzerland, France, and Germany. *Swiss Journal of Sociology*, 42(2), 245-265. <https://doi.org/10.1515/sjs-2016-0011>
- Paun, E. (2006). Transposition didactique: Un processus de construction du savoir scolaire: *Carrefours de l'éducation*, 22(2), 3-13. <https://doi.org/10.3917/cdle.022.0003>
- Piguet, E. (1999). Quelques éclairages sur les jeunes issus de l'immigration en Suisse. *Migrations Société*, 62, 77-86.
- Piguet, E. (2017). *L'immigration en Suisse - soixante ans d'entrouverture (4e édition)*. Lausanne: Presses polytechniques romandes - Collection "Le Savoir Suisse".
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development. *The Urban Review*, 3(1), 16-20.
- Seibert, H., Hupka-Brunner, S., & Imdorf, C. (2009). Wie Ausbildungssysteme Chancen verteilen: Berufsbildungschancen und ethnische Herkunft in Deutschland und der Schweiz unter Berücksichtigung des regionalen Verhältnisses von betrieblichen und schulischen Ausbildungen. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 61(4), 595-620. <https://doi.org/10.1007/s11577-009-0084-3>
- van Zanten, A. (2015). 5. Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur: Quel rôle joue le lycée d'origine des futurs étudiants?. *Regards croisés sur l'économie*, 16, 80-92. <https://doi.org/10.3917/rce.016.0080>
- Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon: PUL, 11-48.

Annexes

Annexe 1 – Caractéristiques sociodémographiques

Pseudo-nyme	Âge	Genre	Origine	Rang dans la fratrie	Niveau éducatif des parents	Statut socioéconomique
Belina*	27	Fille	Macédoine	Aînée (3 sœurs)	Mère : études universitaires (Master en éducation physique) Père : études universitaires (ingénieur électricien)	Mère : assistante à l'intégration à l'école Père : ingénieur dans les automates
Elsa*	34	Fille	Kosovo	2 ^{ème} (1 frère & 1 sœur)	Mère : scolarité obligatoire au Kosovo Père : gymnase au Kosovo	Mère : ouvrière puis femme de ménage/intendante Père : grutier
Katerina*	26	Fille	Kosovo	Aînée (1 sœur & 1 frère)	Mère : scolarité obligatoire au Kosovo Père : scolarité obligatoire au Kosovo	Mère : femme de ménage Père : poseur de faux-plafonds
Ida*	29	Fille	Macédoine	2 ^{ème} (2 frères, cadet - <i>Tahir</i> *)	Mère : interruption de scolarité une année avant la fin de la scolarité obligatoire Père : scolarité obligatoire en Macédoine (+ un an dans une école de stylisme)	Mère : femme de ménage Père : conseiller en construction chez Hornbach
Tahir*	24	Garçon	Macédoine	Cadet (1 frère & 1 sœur - <i>Ida</i> *)		
Suzana*	24	Fille	Kosovo	Cadette (1 frère & 1 sœur)	Mère : gymnase au Kosovo Père : études supérieures en mécanique au Kosovo	Mère : femme de ménage Père : technicien de surface
Aurora*	26	Fille	Kosovo	Aînée (3 sœurs)	Mère : scolarité obligatoire au Kosovo Père : scolarité obligatoire au Kosovo	Mère : femme au foyer Père : ouvrier puis employé à la Coop (ne travaille plus car soucis de santé)
Elvira*	25	Fille	Kosovo	Cadette (3 frères)	Mère : interruption de scolarité à 13 ans (puis plus tard formation de couturière) Père : scolarité obligatoire au Kosovo	Mère : femme au foyer Père : berger
Gabriela*	36	Fille	Portugal	Aînée (1 sœur)	Mère : scolarité obligatoire au Portugal Père : interruption de scolarité à 11 ans (puis travail dans une scierie et la construction civile au Portugal)	Mère : femme de ménage Père : chauffeur professionnel sur les autoroutes et employé par l'état de Vaud
Aferdita*	25	Fille	Kosovo	2 ^{ème} (3 sœurs)	Mère : interruption de scolarité à 12-13 ans Père : gymnase et formation de cuisinier au Kosovo	Mère : caissière Père : maçon puis logisticien
Tiago*	33	Garçon	Portugal	Aîné (1 sœur)	Mère : scolarité obligatoire au Portugal Père : scolarité obligatoire au Portugal	Mère : femme de ménage Père : jardinier contre-maître

* = prénoms d'emprunt

Annexe 2 – Canevas d’entretien

Nom :

Date d’entretien :

1. Peux-tu me raconter ton parcours scolaire ?

Enseignants ; établissements ; moments clés ; évènements significatifs

- As-tu été tout de suite scolarisé(e) en Suisse ? / As-tu effectué toute ta scolarité en Suisse ?
- Étais-tu scolarisé(e) dans une classe régulière ?
- Parlais-tu déjà la langue de l’enseignement à ton entrée à l’école ?
- Recevais-tu des mesures d’aide particulières ?
- Allais-tu aux devoirs accompagnés ? à des appuis ?
- Quel était ton mode de garde avant l’entrée à l’école ?
- Fréquentais-tu une structure d’accueil parascolaire ?

- Aimaistu l’école ?
- Avais-tu de bonnes relations avec tes camarades de classe ?
- Avais-tu de bonnes notes ?
- Avais-tu de bonnes relations avec tes enseignant-e-s ?
- Certain-e-s enseignant-e-s t’ont-ils/elles marqué ? Pourquoi ? À quel moment ?

- As-tu redoublé ?

- Dans quelle filière as-tu été orienté(e) au secondaire I ? Cela correspondait-il à tes envies et à tes compétences ?

- Comment s’est passée ta scolarité lors du cycle secondaire I (notes, relations avec enseignant-e-s, camarades) ?

- Dans quelle filière as-tu été orienté(e) au secondaire II ? Cela correspondait-il à tes envies et à tes compétences ?

- As-tu intégré une filière de secondaire II directement après le secondaire I ou as-tu fréquenté une solution transitoire ?

- Comment s’est déroulée ta formation (scolaire/professionnelle) du cycle secondaire II (notes, relations avec enseignant-e-s et/ou formateur-ices, collègues et/ou camarades) ? Étais-tu satisfait-e de cette formation post-obligatoire ?

- Quel parcours as-tu suivi pour accéder au bachelor de degré tertiaire ? As-tu dû faire une passerelle ?

- Comment se sont déroulées tes études universitaires ? As-tu eu de la facilité ou des difficultés ? À quoi étaient-elles liées ? As-tu dû rattraper des examens ?

- *As-tu intégré le master directement après la réussite du bachelor ?*

- Travaillais-tu à côté de tes études ? Est-ce par nécessité financière ?

2. Et à la maison, ça se passait comment (par rapport à l’école) ?

- Où était ton espace de travail ?

- Avais-tu un endroit où travailler pour l’école ?

- Quels étaient / sont les parcours scolaires des membres de ta famille ?

- Tes parents valorisent-ils les études académiques ? Ont-ils influencé tes choix de formation ?
- *Tes parents ont-ils une formation de degré tertiaire ?*
- Avais-tu des conversations à la maison sur la vie scolaire ?
- Tes parents communiquaient-ils avec l'école ?
- Te soutenaient-ils en cas de décision (injuste) de l'école ?
- Participaient-ils aux activités scolaires ?
- Contrôlaient-ils tes devoirs ?
- T'aidaient-ils à les faire ?
- Étaient-ils exigeants ? sévères ? mettaient-ils des restrictions sur ta vie sociale ?
- Est-il arrivé qu'ils mobilisent des ressources internes (amis, famille, etc.) ou externes (soutien scolaire/cours privés) en lien avec ta scolarité ?
- Comment était ton domicile familial ? (combien de chambres, taille, etc.)
- Combien de personnes vivaient dans ton domicile ?
- Avais/as-tu ta propre chambre ?
- Avais/as-tu un endroit où travailler calmement pour l'école ?

3. Si tu es d'accord, parles-moi un peu de toi

- Quel âge as-tu ?
- Qu'est-ce que tu étudies (quelle spécialisation) ?
- Quelle es/quelles sont tes nationalité(s) ?
- Quelles langues parles-tu ?
- Où habites-tu ?
- Avec qui habites-tu (en colocation, en concubinage, seul-e, avec ta famille) ?
- Tes parents travaillent-ils ?
- Quels métiers exercent-ils ?
- Quelle est/était leur formation ?
- Où sont nés tes parents ?
- Es-tu né(e) en Suisse ? Si non, à quel âge es-tu arrivé(e) en Suisse (et depuis quel pays) ?
- Es-tu arrivé(e) avec toute ta famille ? (Est-ce qu'un membre de ta famille était déjà en Suisse ? d'autres ont-ils/elles suivi ?)
- As-tu des frères et/ou sœurs ?
- Quel âge ont-ils/elles ?
- Quels parcours scolaires/professionnels ont-ils/elles effectué ?
- Quelle langue parles-tu à la maison/avec tes parents/ta famille ?
- Tes parents parlent-ils français (ou la langue locale) ?
- Tes parents connaissaient-ils d'autres personnes en Suisse (amis/famille) ?
- As-tu dû travailler pour contribuer financièrement au revenu familial ?

Es-tu d'accord que je te recontacte en cas de question ? (même par téléphone ou zoom)

Annexe 3A – Retranscription de l'entretien d'Elvira*

Retranscription d'un entretien semi-directif entre Elvira* (personne interrogée) et Rebecca (chercheuse), au sujet du parcours scolaire. Nous avons utilisé la retranscription de type sociologique.

Date : mercredi 8 février 2023.

Durée : 42 minutes 53 secondes.

Entretien semi-directif sur Microsoft Teams.

Profil : Elvira* est étudiante en 3^{ème} semestre de Master. Elle est d'origine du Kosovo mais elle a grandi en Suisse. Elle a 25 ans.

Il s'agit d'une retranscription sociologique complète de l'entretien individuel entre Rebecca et Elvira*.

Ressenti : Entretien très fluide, beaucoup de réflexion et de clairvoyance de la part d'Elvira* sur son parcours.

* = Prénom d'emprunt

- 1 « Du coup, ma première question, ça va être, est-ce que tu peux me raconter un peu ton
- 2 parcours scolaire ?
- 3 - Euh, oui. J'ai, je suis arrivée à 4, à 3, non à 4 ans, en Suisse. Euh du coup je suis originaire du
- 4 Kosovo, on est arrivés en Suisse et puis euhm... Non, je dirais, je dis n'importe quoi, pas à 4
- 5 ans, j'ai commencé à l'école normale en Suisse à 4 ans. Et puis je suis arrivée euhm, quand
- 6 j'avais un an. Du coup j'ai fait toute ma scolarité ici sans vraiment de problèmes, de
- 7 problématiques, au niveau langagier enfin, j'étais pas allophone. Euhm, et puis j'ai fait, j'ai eu
- 8 une scolarité assez basique, dans le sens où j'ai fait mes 11 ans, enfin, 9 ans d'école
- 9 obligatoire avec plus les 2 années de primaire, enfin d'enfantine. Après, j'ai fait 3 ans de
- 10 gymnase, un, une année de master. Et puis euh, pour finir euh 3 ans d'HEP.
- 11 - Ok.
- 12 - Et une année de travail et 2 ans de, de Master, enfin je suis en, dans mes années de
- 13 Master.
- 14 - Ouais tu fais le Master en Sciences et Pratiques de l'Éducation hein ?
- 15 - Oui c'est juste. Comme Aferdita*, *rire*.
- 16 - Et du coup t'es en deuxième là ?
- 17 - Oui je suis en deuxième.
- 18 - Très bien. Euhm, du coup, quand tu dis que t'étais pas allophone, tu parlais déjà français
- 19 avant de rentrer à l'école, c'est ça ?
- 20 - Euh, j'avais des petites bases.
- 21 - Ok.
- 22 - Mais très, très minimales parce que ma maman même maintenant, elle parle toujours pas
- 23 français. Du coup j'ai toujours gardé ma langue maternelle, l'albanais. Puis c'est avec mon
- 24 papa ou avec mes frères que je, je parle en français.
- 25 - Ok, à la maison du coup ?
- 26 - Oui. Sinon, après c'était, je parlais, le plus souvent, c'était avec maman. Du coup, je parlais
- 27 beaucoup de, je continuais à parler albanais. Et puis j'ai continué à, à garder cette langue
- 28 euh, en plus.
- 29 - Mh-hm. Mais une fois que t'es rentrée à l'école, du coup, t'avais un peu des bases et puis
- 30 ça a pas été problématique pour toi de, d'apprendre le français en fait ?
- 31 - Euh alors je, j'ai pas des gros souvenirs quand j'étais très petite. Je me souviens surtout en,
- 32 3-4, avec le nouveau système, c'est le, les années 5-6.

33 - Ouais.

34 - Euhm, où euh, j'avais une prof qui avait quand même dit à mon papa que il devrait
35 continuer à parler plus français à la maison que albanais.

36 - Ok.

37 - J'étais quand même en difficulté en français. J'étais souvent en appui ou souvent bah sortie
38 de la, de la classe. Après c'était pas des cours intensifs de français comme on a maintenant
39 mais, c'était pour revoir des règles, revoir des, faire des, un travail que j'ai pas pu faire en
40 autonomie en classe. Du coup, ça a été quand même euh, le français a été quand même
41 difficile pour moi.

42 - Mais ça t'a pas porté préjudice dans les autres matières ? Enfin, t'arrives quand même à
43 tout suivre, euh ?

44 - Ouais, j'pense que, après, maintenant, avec du recul je pense que je m'en sortais parce que
45 je, je, je, je faisais beaucoup de choses à la maison. Enfin j'essayais de, beaucoup de
46 travailler, de beaucoup euh, de compenser mes lacunes en français. En travaillant beaucoup
47 et puis en apprenant beaucoup par cœur. Peut-être que je comprenais pas forcément ce que
48 je j'apprenais, mais le fait d'apprendre par cœur d'être testée sur du par cœur, bah en fait,
49 ça m'a un peu aidé dans ce cas-là.

50 - Et puis à la maison du coup, bah là tu parles de quand t'étais assez petite non ?

51 - Oui.

52 - Du coup le fait que tu travaillais beaucoup, ça venait de toi ou est-ce que tes parents ils
53 étaient beaucoup derrière à contrôler un peu tes devoirs, à te demander si t'avais fait
54 etcetera ?

55 - Non ils étaient beaucoup derrière. J'avais un sorte de rituel quand je rentre à la maison.
56 Euh, je finissais, je rentrais vers 3 heures, 4 heures et demi. Enfin 3 heures et demi 4 heures
57 plutôt et puis je faisais mon goûter et puis j'allais directement travailler et puis ensuite
58 j'avais le droit d'aller regarder la télé ou de sortir dehors. Mais c'est un rituel euh, imposé
59 depuis que bah, j'ai commencé à l'école. Et puis, comme ma maman ne pouvait pas vérifier
60 directement mes devoirs, c'était soit mon frère, mes frères. J'ai 3 grands frères qui euhm, qui
61 faisaient ce, cette vérification.

62 - Mh-hm. Et tes grands frères du coup, ils ont aussi été scolarisés en Suisse depuis le début
63 ou ?

64 - Non eux, on a un grand écart dans l'âge. Eux ils ont euh, ils avaient déjà... J'en ai 3, y'en
65 avait un qui avait 15 ans, l'autre 14 et l'autre 13.

66 - Ah ok.

67 - Du coup ils étaient assez euh, assez vieux. Et puis euh, ils ont d-, 2 ont déjà directement
68 commencé un apprentissage. Enfin, avec euh, les écoles de transition qu'ils avaient à
69 l'époque. Enfin, qui sont toujours actuelles, mais, *rire*... Euh qui étaient un peu, qui
70 fonctionnait un peu différemment. Mais ils ont directement trou-, commencé à être dans
71 une vie active. Puis y' avait le dernier qui pouvait encore m'aider.

72 - Ok. Mais du coup ils, ils avaient pas forcément, enfin avec un apprentissage, ils avaient pas
73 forcément le temps non plus de venir euh... ?

74 - Exactement.

75 - Ok.

76 - Et puis euh, oui, ils avaient pas forcément le temps de rester ou de, d'apprendre avec moi.

77 - Mh-hm.

78 - Du coup, j'ai quand même, j'ai commencé à développer aussi des stratégies seule, par
79 exemple, pour quand je devais apprendre mon vocabulaire de français, je m'enregistrais

80 avec mon téléphone, je me faisais écouter. Enfin, j'écoutais ma voix, puis c'est là où
81 j'apprenais puisque ma maman parlait pas français. Et puis mon papa euh, travaillait tout le
82 temps du coup, je le voyais que le soir un petit moment et puis après, c'était le moment de
83 d'aller se coucher quoi.

84 - Mh-hm. Mais ils accordaient quand même de l'importance euh, bah à ce que ça soit fait ?
85 - Oui. Au niveau, signer l'agenda, regarder ce que j'avais fait, même si peut-être que j'avais
86 tout faux et puis ils en avaient aucune idée, mais c'était, la page était remplie.

87 - Ouais.

88 - Puis quand j'y arrivais pas, puis ils voyaient que je, je restais, je pense euh, quoi, une demi-
89 heure, plus d'une heure sur un exercice ben ils me disaient « Bah tu dis à la maîtresse que
90 que t'as pas compris ».

91 - Mh-hm. Et, est-ce que t'as eu aussi euh, je sais pas, tu vois les devoirs accompagnés ou des
92 trucs comme ça ? Ou t'es allée dans d'autres structures ou t'as eu d'autres aides en dehors
93 de la famille un peu pour faire les devoirs que t'arrivais pas forcément toute seule ?

94 - Non j'ai jamais été euh, inscrite aux devoirs surveillés. Bon je pense, c'est par le fait que
95 j'habitais loin, je devais prendre le bus. Du coup si je restais aux devoirs surveillés fallait que
96 je prenne un autre bus et puis euh, je pense que ça, ça stressait un peu de mes parents aussi.
97 De devoir me laisser me débrouiller toute seule. Puis euh, j'étais quand même assez jeune,
98 *rire*, du coup je les comprends d'un côté.

99 - Ouais. Tu, autrement, ils t'accompagnaient à l'école ?

100 - Euh, ben non, je prenais le bus du coup. Ils m'accompagnaient, enfin quand j'ai, j'ai eu un
101 certain âge ils m'accompagnaient plus, mais jusqu'en, jusqu'en 5^{ème} année ils
102 m'accompagnaient jusqu'à l'arrêt du bus après j'y allais toute seule. Après, je viens d'un petit
103 village euh, fin fond, perdu, y'avait pas grand chose, enfin ça fait un peu moins peur que la
104 ville, j'ai l'impression. Pour eux en tout cas.

105 - Et c'était où ?

106 - Euh j'habite au Plan-sur-Bex.

107 - Ok. Et puis du coup t'allais à Bex à l'école ?

108 - Exactement.

109 - Ah ouais donc tu mettais, quand même un petit moment ?

110 - Ouais on prenait quand même 20, 25 minutes en bus. Puis y'avait bah j'étais un peu, oui,
111 c'était un sacré rythme quand même j'me dis. Je me levais tôt le matin, enfin assez tôt le
112 matin. On commençait l'école à 8h20. Du coup à, à 7 heures euh, j'pense à 7h50, 7h45 on
113 prenait le bus. Puis euh, midi aussi j'avais pas beaucoup de temps et puis mes parents ils...
114 J'ai l'impression que c'est de, de leur culture, ils ont besoin d'avoir leur enfant aussi à la
115 maison. Enfin midi et tout ça. Et puis euh, ils voulaient pas m'inscrire dans les euh, dans les
116 repas. Enfin, à la cantine. Ils préféraient que je revienne à la maison, que je mange un repas
117 fait maison par maman. Je pense c'était leur manière d'être plus en sécurité... Enfin de
118 maintenir en sécurité moi-même.

119 - Mh-hm. Et ta maman elle était à la maison, elle travaillait pas ?

120 - Non. Mon papa, il est berger du coup il est, elle avait en fait du travail aussi avec mon papa.
121 Parce qu'elle elle allait quand même, elle le suivait, elle, elle l'aidait, elle avait quand même
122 du job même si elle était pas rémunérée.

123 - Mh-hm, ok. Et euhm, du coup, avant de rentrer en première enfantine enfin le, bah ce qui
124 maintenant est déjà primaire mais enfantine avant t'étais à la maison aussi, t'étais avec ta
125 maman ?

126 - Exactement.

127 - Ok. Et, est-ce que t'as des souvenirs, est-ce que t'aimais l'école ? Est-ce que ouais, quels
128 sont tes souvenirs un peu ?

129 - Oui, je pense que c'était surtout par euh mes parents où j'ai, je devais être une bonne
130 élève, je devais bien réussir à l'école. Et puis bah de cette manière-là, ils m'ont fait aimer
131 d'une certaine manière l'école. Ou ils m'obligeaient enfin obligeaient, ils me disaient « Mais
132 c'est mieux que tu lises que tu regardes la télé, c'est mieux que tu prennes un livre. Faudrait
133 que t'aïlles, va chercher à la bibliothèque » ou euh... Ils m'en achetaient pas forcément, mais
134 j'allais acheter à la, enfin j'allais prendre à la bibliothèque.

135 - Mh-hm.

136 - Puis je pense que j'ai développé euh, j'appréciais l'école. Et puis après, au bout d'un
137 moment j'ai, quand on arrive à un certain âge, bah on se pose la question, qu'est-ce que je
138 vais faire plus tard ? Et puis enseignante, c'est toujours, ça a toujours été un un métier que je
139 voulais faire. Et puis je pense c'est aussi grâce à, grâce à mes parents que j'ai eu envie de, de
140 faire ce métier. Puis ils avaient quand même envie que je fasse des écoles supérieures. Du
141 coup, ils tenaient à que, à ce que je, j'apprenne beaucoup.

142 - Mh-hm. Et du coup ça t'a poussée ? Enfin, c'était une motivation quand même ? Enfin, qui
143 venait de eux mais toi ça, c'était pas, ça te convenait aussi, enfin, ça te correspondait ?

144 - Oui. Au bout d'un moment, enfin quand on arrive à une, à l'adolescence où je me suis posé
145 la question, est-ce que c'était pour moi que je le faisais ou beaucoup plus pour eux ? Puis
146 c'est un peu mitigé. *Rire.* Je me disais à un moment, un, bah, y'a quand même pour, je
147 travaille pour eux, mais y'a aussi pour moi... Mais j'ai eu un moment où je me disais en fait,
148 je fais tout ça que pour eux. Puis je fais rien pour moi. Enfin je, je suis pas vraiment ma, ma
149 voie. Ou je savais même pas ce, quelle était ma voie en fait, j'en avais aucune idée. Mais
150 c'est un sorte d'entre, pas un vrai équilibre, un moment c'était où je faisais plus pour eux
151 que pour moi. Puis après, quand je, j'étais lancée dans mes études, je me suis dit, en fait, je
152 le fais vraiment pour moi.

153 - Mh-hm. Parce qu'une fois que t'as été lancée dans tes études, ça te plaisait aussi la HEP ?

154 - Oui. Ça m'a plu aussi le gymnase. Parce qu'ils mettaient aussi un point d'honneur à ce que
155 j'aïlle au gymnase et que je fasse pas un, un apprentissage. Et je pense que c'est aussi dû à
156 leur culture. Ou ben le gymnase c'est « Ah, elle a réussi quand même quelque chose et puis
157 elle a atteint ce, ce but là ».

158 - Mh-hm.

159 - Et du coup je suis rentrée au gymnase j'ai bien aimé.

160 - Mh-hm. C'était exigeant quand même ? Enfin tu devais beaucoup travailler ? Ou t'avais de
161 la facilité ?

162 - Je travaillais quand même beaucoup.

163 - Et puis c'était le gymnase euh, ben en fait, donc la première orientation t'as été orientée à
164 l'époque, c'était quoi VSO, VSG, et, VSB ?

165 - J'étais en G, j'étais en VSG.

166 - Ok. Et après du coup, t'as accédé au gymnase voie générale, c'est ça ?

167 - Oui exactement.

168 - Et c'est pour ça que t'as dû faire du coup en, une 4^{ème} année là, c'est quoi ? C'est la MSOP ?

169 - Oui MSOP, ouais.

170 - Ok, c'est drôle c'est, tout le monde a un peu le même parcours en fait. Ok, et puis ben, et
171 ça l'enseignement, du coup ça t'est venu ben avant ? Au niveau du...

172 - Oui.

173 - Ouais.

174 - Pas, quand j'ai commencé, ouais bien avant même. Quand j'ai commencé mon, au cycle 3,
175 où on était orientés en, en G et puis qu'on suivait les cours. Bah j'avais déjà en tête d'avoir
176 mes points pour aller au gymnase. Puis en fait c'était le, le point central, où je devais avoir
177 mes points. Même en 7^{ème} année alors que y'avait pas d'enjeu mais, je devais avoir mes
178 points pour euh, pour le futur. Je, et puis je me mettais une sacrée pression sur, de ce côté-
179 là.

180 - Mh-hm. Et ça a, ça a toujours marché ?

181 - Oui, ça a toujours marché. Enfin j'avais après, j'avais mon rythme de... Grâce à ce que j'ai eu
182 comme rythme quand j'étais petite, j'ai eu, j'ai gardé le même rythme à mon, à l'adolescence
183 et puis j'ai... J'arrivais à travailler de façon autonome, sans avoir besoin de demander de
184 l'aide à mon frère. Je demandais très peu.

185 - Mh-hm.

186 - Un moment où j'étais bah, je travaillais, je savais ce que je devais faire et puis j'y allais.

187 - Mh-hm. Et euhm, au niveau des bah peut-être du contexte scolaire plus, avec tes
188 enseignants, ça se passait, enseignants et enseignantes, ça se passait bien ?

189 - Euhm, oui. Au secondaire j'ai eu, enfin au cycle 3, on a eu des bons, je trouve qu'on a eu
190 des bons enseignants. Surtout en maths on avait un prof euh, c'était notre prof principal. Et
191 puis il était très, très euh... Il nous soutenait, il était là avec nous, il prenait en compte notre
192 état mental, notre santé physique, notre santé mentale. C'était, c'était chouette d'avoir un
193 un prof comme ça. Et puis il nous poussait. Et euh, il hésitait pas à nous réexpliquer. Enfin,
194 c'était chouette de, de ce côté-là. En français, j'avais, j'avais pas une mauvaise relation avec
195 la prof, tout se passait bien. Je faisais ce qui était demandé. Enfin, j'étais le petit, un petit
196 soldat, quoi. J'ai, j'écoutais ce qu'il fallait faire et puis je le faisais. Et j'avais l'impression
197 qu'elle était un peu plus... Elle s'occupait un peu moins de, de notre euh... Bien-être, c'était
198 on bosse et puis euh, on y va.

199 - Mh-hm. Mais c'était avec tout le monde comme ça, c'était pas particulièrement avec toi ?

200 - Non j'ai pas eu l'impression que c'était particulièrement avec moi. Ou j'ai plus de souvenirs.

201 *Rire.* Ça m'a pas marquée en tout cas.

202 - Bon tant mieux, *rire*. Et, et au niveau de tes camarades, enfin, est-ce que t'avais aussi des je
203 sais pas, des amis qui voulaient aussi un peu s'orienter dans cette voie-là, et du coup ça t'a
204 motivée aussi à faire la même chose ou pas trop ?

205 - Euh oui, j'avais des amis, mais je me souviens d'une seule euh, amie. Qui est euh, qui
206 faisait, qui voulait faire la même chose que moi. Et Aferdita* un moment. Mais c'est, c'est
207 venu plus tard parce qu'elle, d'abord elle voulait devenir infirmière.

208 - Ok.

209 - Puis c'est ensuite qu'elle a, qu'elle s'est orientée euh, sur le côté enseignant. Et puis là
210 quand on a su qu'on allait au gymnase, qu'on allait faire les mêmes choses, bah ça, ça a aidé
211 à être motivées.

212 - Mh-hm.

213 - Parce que ça faisait quand même un peu peur de sortir de, de, de l'école, d'aller quand
214 même prendre le train. Aller jusqu'à Burier, c'était euh, quand même un bout. Et de savoir
215 qu'on était euh, entourées avec des, des camarades, c'était chouette. C'était motivant.

216 - Et, les trajets, vous les faisiez ensemble aussi du coup ?

217 - Euh oui, oui. Le matin surtout, après l'après-midi, ça dépendait de nos horaires, mais le
218 matin, on le faisait ensemble.

219 - Ouais donc ça c'est rassurant aussi, non ? Enfin d'avoir euh...

220 - Oui. D'avoir quelqu'un et puis euh, quand on était allés visiter aussi le, le gymnase, je me
 221 souviens, on était allés un groupe, on était 3 ou 4.

222 - Ouais.

223 - C'est assez rassurant.

224 - Et euh, tu disais que pour tes parents, c'était important que t'aïlles au gymnase etcetera.
 225 Est-ce que t'as l'impression qu'il y a eu un peu un contraste peut-être avec tes frères qui ont
 226 pas eu cette possibilité là vu qu'ils sont arrivés plus tard ?

227 - Oui, et on me l'a souvent répété. *Rire*. J'ai euh, le plus jeune de mes frères, il a, il est, il est
 228 arrivé aussi à un âge. Il a fait quoi un an à l'école obligatoire et puis après bah il devait déjà
 229 partir. Puis je crois si je me souviens, il a dû faire un RAC pour ensuite accéder au gymnase.
 230 Et puis il lui ont, il a pas réussi d'un demi point. Puis je l'ai entendue tellement de fois, cette
 231 histoire, que ça a fait une sorte de pression. Puis il me, me disait aussi que, bah oui, j'avais
 232 trop de chance, que... Que tout se passait bien pour moi du coup j'avais une méga chance,
 233 que je devrais tout le temps être reconnaissante. Enfin... C'est, même le parcours migratoire
 234 où t'es arrivée là en fait, tu dois être reconnaissante de ce que t'as, de ce que t'as en fait. Tu
 235 devrais pas être malheureuse et puis avoir euh, un, te sentir mal ou... Même ne pas réussir.
 236 Pourquoi tu ne réussirais pas ? C'est quand même, *rire*, c'était ça. Pourquoi t'y arrives pas ?
 237 Et le, du coup le, le souci sur les difficultés où ils comprenaient pas forcément pourquoi j'y
 238 arrivais pas. Et pourquoi j'avais des difficultés parce que, j'ai été, j'ai grandi ici en fait.

239 - Mh-hm. Mais euh, parce que t'avais quand même des difficultés dans quoi, certaines
 240 matières ou, juste des moments ?

241 - Ouais je pense vraiment le français. J'imagine maintenant en ayant vu des élèves, je me dis
 242 que j'avais beaucoup de leurs difficultés, en français. Et peut-être que j'avais même une, une
 243 dyslexie non diag-, diagnostiquée parce que même maintenant j'en, je fais tellement de
 244 fautes d'orthographe. Enfin je dois faire très attention à comment j'écris, je dois aller vérifier
 245 les mots enfin. Y'a quelque chose que... Ou peut-être c'est un traumatisme hein j'en sais
 246 rien. Peut-être c'est les 2. *Rire*. Où je, j'ai peu confiance en moi en français. Et puis même
 247 maintenant, après ça a pas péjoré mes études. Euh en, à l'ex-, à l'ex-, en, pour rentrer à la
 248 HEP, on devait faire euh, un examen d'entrée. De, enfin pas d'entrée. Mais on fait un
 249 examen de français. Puis cet examen de français, je l'ai quand même passé 3 fois. Du coup
 250 bah je me dis que ça encore plus euh, j'ai un regard sur le français qui est, qui est différent.
 251 Et j'ai eu tellement de difficultés, mais j'ai réussi à les à, les surmonter. Même en écoutant
 252 les conseils des profs qui disaient je devais lire plus, plus parler français, écouter plus euh,
 253 bon pas regarder la télé mais écouter des histoires ou quoi, ça m'a pas forcément aidée.
 254 Enfin ça m'a pas... Je lis maintenant énormément et puis ça m'a pas, ça m'aide toujours pas.
 255 *Rire*. De lire beaucoup et puis d'améliorer mon, mon, mon langage écrit.

256 - Mh-hm. Quand tu dis euh, ouais les profs ou quoi qu'ils te disent de lire plus avant, t'as dit
 257 aussi que tes parents ils t'encourageaient à lire. Est-ce que y'avait une communication entre
 258 l'école et tes parents à ce niveau-là qui, ouais ou...

259 - Là, je, j'arrive pas à me souvenir, mais je pense que oui. Ou euh, ils leur conseillaient, je me
 260 souviens plus des, des moments où mes parents voyaient mes enseignants. Mais euh, je
 261 pense que c'était, ça a dû être un quelque chose qui a été dit. Et puis ils voyaient, ils savaient
 262 aussi que le fait de lire peut améliorer le, le langage écrit ou oral.

263 - Mh-hm. Eux-mêmes, tes parents, ils avaient été à l'école euh, au Kosovo ?

264 - Euhm, ma maman elle a arrêté quand elle avait 13 ans. Et mon papa, je crois que... Il a
 265 arrêté aussi très jeune.

266 - Mh-hm.

267 - Puis à 17 ans, il était déjà parti euh en, en Allemagne.
 268 - Ah ouais ok.
 269 - Ouais.
 270 - Et après ? Mais vous vous êtes restés au Kosovo jusqu'à ce que tu viennes en Suisse
 271 justement ?
 272 - Exactement. Euh, jusqu'à qu'y'ait eu la guerre en 1998. Et puis là, moi, je suis née pendant
 273 la guerre. Enfin ça a, la guerre débutait. Du coup, on a passé, en fait j'ai passé un an de ma
 274 vie en Albanie jusqu'à que mon papa vienne nous chercher, avec mes frères et ma maman,
 275 pour revenir euh, en Suisse.
 276 - Ok. Et vous êtes tous restés en Suisse par la suite, tes frères aussi ils sont restés là ?
 277 - Oui.
 278 - Mais vous avez encore de la famille au Kosovo ?
 279 - Oui j'ai un oncle. Euh, du côté de mon papa j'ai un oncle qui vit dans la, dans la maison
 280 familiale. Et puis j'ai, du côté de maman, elle a encore euh, 2 frères dont un frère et puis ses
 281 enfants. Mais ils sont déjà adultes, avec eux-mêmes des enfants, enfin.
 282 - Mh-hm. Mais il y avait une pression aussi un peu euh, de, je sais pas de les soutenir vu que
 283 vous étiez en Suisse et que...
 284 - Euh, oui, mon papa, il avait beaucoup de dettes, à ce moment-là. Où du coup on était, on
 285 avait pas tout ce qu'on voulait. Et euh, on avait déjà plein de choses, mais là il était très euh,
 286 bah l'argent c'était très important et du coup il fallait payer les dettes et on avait pas
 287 souvent d'argent pour euh, bah ma maman elle avait pas d'argent pour elle-même. C'est, ils
 288 faisaient en sorte qu'on ait à manger et à boire et puis des habits mais ce sont des, des
 289 choses extra. Du coup, faire des vacances ou des choses comme ça c'est, c'est venu quand
 290 mes frères sont devenus eux-mêmes adultes et qu'ils avaient un certain âge, pour pouvoir
 291 faire des vacances ou pouvoir sortir un peu de la Suisse. J pense que mes premières
 292 vacances je les ai faites quand j'avais euh... Mes réelles vacances où je suis partie quelque
 293 part je pense j'avais 14-15 ans. Du coup ça fait un long moment où j'étais que en Suisse. Euh,
 294 et puis même moi j'étais pas repartie, j'étais repartie au Kosovo, mais dans le sens où, j'y
 295 allais pour faire mes, refaire mes papiers. Parce que j'étais pas encore euh, naturalisée
 296 Suisse. Du coup, c'était que des moments en fait, où y'avait quelque chose à faire. C'était pas
 297 où on allait, on allait juste voir de la famille, ni ou, ou se reposer.
 298 - Mh-hm. Euhm, c'est, c'est hyper intéressant. Ça me fait perdre le fil un peu de mes
 299 questions, *rire*.
 300 - *Rire*.
 301 - Mais euh, oui, peut-être au niveau des papiers justement. Souvent, on rencontre ça un peu
 302 que les parents qui sont, bah qui maîtrisent pas forcément parfaitement la langue. Est-ce
 303 qu'ils t'ont beaucoup sollicitée toi qui parlait le français pour les aider administrativement,
 304 etcetera ?
 305 - Je pense que j'ai, j'ai eu de la chance mais pas trop. *Rire*.
 306 - *Rire*.
 307 - Ils m'ont pas beaucoup sollicitée. Parce qu'ils avaient mes 3 frères avant moi. Et comme
 308 euh, ils avaient tellement, ils, ils focalisaient, ils voulaient que je focalise mon attention sur
 309 l'école. Ils me demandaient pas de lire des informations, enfin des papiers officiels ou, ou
 310 quand y'avait, y'avait un de mes frères qui s'occupait de ça. Puis il est resté euh, garant de ce
 311 côté-là. Où il s'occupe de l'administratif pour mes parents.

312 - Mh-hm. Mais tes frères, après, une fois qu'ils sont devenus justement plus grands quand tu
 313 disais, à partir du moment où ils ont commencé à faire des vacances et tout aussi, ils sont
 314 partis du domicile familial ?
 315 - Euh non. Ils sont restés jusqu'à tard euh... Jusqu'à qu'ils se sont eux-mêmes enfin mariés. Ils
 316 sont restés avec mes parents.
 317 - Ok.
 318 - Puis, comme ils sont, ils avaient des projets en fait euh fami-, enfin entre les frères et puis
 319 mon papa ils voulaient acheter des cho-, enfin, avoir un crédit, acheter des choses. Du coup
 320 ils ont préféré rester ensemble bah pour, plus économiser. De ce côté-là.
 321 - Ouais. Et puis toi t'es venue faire la HEP à Lausanne, mais t'habitais toujours au Plan-sur-
 322 Bex ?
 323 - Oui.
 324 - Donc tu faisais les allers-retours ?
 325 - Je faisais les allers-retours. *Rire.* C'est dans mes veines de me lever tôt, tu vois. Bonne
 326 campagnarde, je dirais même. *Rire.*
 327 - *Rire*, vraiment courageuse ouais...
 328 - Ouais. Du coup, je te dis pas quand j'avais euh, qu'on finissait pas tôt, puis que j'avais pas
 329 de bus pour rentrer à la maison bah c'était compliqué.
 330 - Parce que t'avais pas de voiture, t'allais en transports publics ?
 331 - Ouais j'allais en transports publics. Et je venais d'avoir 18 ans, enfin ouais, j'avais 18 ans
 332 quand a commencé la HEP. 19 puisqu'on a eu la 4^{ème}, la 4 MSOP. Puis j'ai eu mon permis à 20
 333 ans. Parce que j'ai eu un moment où j'ai complètement arrêté, j'étais. J pense qu'on est
 334 partis en Allemagne, j'étais, on a commencé la 4 MSOP, on était dans un autre euh... Un
 335 moment, une année où on était dans un autre univers j'avais l'impression. Enfin, c'était une
 336 sorte de pause, un peu étrange, où on avait pas d'examens, on avait pas de tests. En fait,
 337 fallait s'autogérer, puis on s'autogérait pas forcément. C'était une année un peu, bah voilà,
 338 on arrive en, en fin d'année et puis on fait nos examens puis, tu l'as, tant mieux, tu l'as pas,
 339 tant pis pour toi.
 340 - Ça, c'était la, la 4^{ème} MSOP, justement ?
 341 - Ouais.
 342 - Parce qu'y'avait pas du tout d'examens pendant euh...
 343 - Non on avait aucun test. Enfin, ils nous faisaient des tests formatifs. Mais voilà, on était pas
 344 très motivés pour faire quoi que ce soit, *rire*. Du coup on était pas, on était pas très
 345 performants. Après suivre les cours, on suivait les cours, on a, je prenais mes notes, enfin
 346 tout ça, en cours, je suivais. Mais euh, faire du travail extra, en dehors, relire mes cours ou
 347 des choses comme ça, pas du tout. Puis on arrive à la fin d'année, on a l'examen et puis c'est
 348 juste le, à, un mois avant, où on commence à vraiment bosser tous ensemble. Mais après,
 349 c'était une seule classe du coup, les 20 ou 24 qu'on était, on était assez soudés. Puis on se,
 350 on s'entraidait.
 351 - Ouais. Ça c'est cool, il y en a plusieurs qui sont venus à la HEP aussi après ?
 352 - Oui. Euh y'a avait, oui on a été une bonne équipe à aller à la HEP et puis d'autres ont, sont,
 353 ont fait d'autres études supérieures ou apprentissages.
 354 - Ok. Et t'es restée amie ou, enfin en contact en tout cas avec eux qui ont fait la MSOP ?
 355 - Oui, ouais.
 356 - Et quand tu disais, vous êtes partis en Allemagne, ça faisait partie de cette année euh,
 357 ouais, 4^{ème} année ?

358 - Oui. Comme on était obligés d'avoir un B2 ,en allemand pour rentrer à la HEP. Enfin pas
 359 directement, mais fallait qu'on aie ce B2. Comme je voulais un profil 5-8, j'étais obligée
 360 d'avoir bah ce papier. Et je l'ai fait en Allemagne.

361 - Ok.

362 - C'était plus simple pour moi que de le faire en 4 MSOP où en fait on avait une plus grande
 363 pression.

364 - Parce que c'est, c'était les 2 options, soit tu le faisais toi-même de manière autonome, en
 365 Allemagne.

366 - Exactement, ou euh, pendant la, la 4^{ème} MSOP, 4 MSOP où on atteint le, le niveau B2. Assez
 367 haut pour que ça soit accepté par la HEP.

368 - Et en Allemagne du coup t'as fait quoi, un été là-bas ?

369 - Euh j'ai fait plus qu'un été, j'ai fait quasiment 3 mois. Puis c'est ben là mon, mon vrai
 370 premier voyage où j'étais seule. *Rire*. Et euh, c'était méga cool. J'ai beaucoup aimé ce
 371 moment. Et puis en plus j'étais avec Aferdita*.

372 - Oh trop bien.

373 - Et, j'étais partie une sem-, un mois avant elle. Et après elle m'a rejoint, du coup on a, c'était
 374 des super vacances. *Rire*.

375 - Et euhm, ça, c'était bah indépendant du coup ? Enfin, c'était financé par tes parents et c'est
 376 vous qui deviez...

377 - Ouais, là j'ai, comme j'avais de la, des bourses.

378 - Ouais.

379 - Du coup j'avais fait en sorte de garder un bout de la bourse pour pouvoir euh, partir euh,
 380 en Allemagne.

381 - Trop bien.

382 - Ouais.

383 - Ça, je voulais dire justement aussi euh, enfin te demander. Bah tes parents du coup y'avait
 384 pas mal de sacrifices financiers, etcetera, mais ça a jamais été une raison pour te,
 385 t'encourager à faire un apprentissage ?

386 - Non. Ils m'ont toujours dit que c'était euh, que, que je devais aller au gymnase. Et puis
 387 comme on avait, bah le droit à cette bourse. C'était un avantage financier que, que j'avais.
 388 Puis après, quand j'étais en 4 MSOP. Après la 4 MSOP, enfin l'été. J'avais bossé aussi à, je
 389 bossais à la Migros. Euhm, du moment où j'ai fini la 3^{ème} année de gymnase, en 4 MSOP j'ai
 390 commencé à, à travailler à la Migros. Du coup, y'a toutes ces, tout ça aussi où je, je,
 391 j'essayais de me financer euh, moi-même. Enfin d'avoir du, des sous pour moi-même.

392 - Ça, c'était une volonté qui venait de toi ?

393 - Oui. J'avais beaucoup de peine à demander de l'argent à mes parents. Soit pour sortir, soit
 394 pour euh, même manger à midi. Et puis, après j'ai, j'ai eu ma carte bancaire en 3^{ème}, ou en
 395 2^{ème} année de gymnase. Et là aussi ben je recevais l'argent de, de la bourse là-dessus. Puis
 396 c'est moi qui m'auto-gérais mais j'avais beaucoup de peine même à utiliser cet argent. Où je
 397 me disais euh, « Faut que je fasse attention, faut pas que je dépense trop ». Et puis euh, bon,
 398 là y'avait aussi le côté financier mon papa s'occupait des, des assurances, du téléphone,
 399 enfin, il me mettait pas cette pression là mais même pour moi-même j'avais un peu, j'avais
 400 un peu une sorte de pression. Et puis après, quand j'ai, quand on a eu cette 4 MSOP où j'ai
 401 pu travailler à la Migros, bah j'ai, j'ai pris aussi euh, j'ai dit à mon papa « Bah je, tu arrêtes de
 402 payer mes assurances et puis c'est moi qui prends tout ». Enfin je voulais une certaine
 403 indépendance pour que je sois pas toujours accrochée à eux, d'une certaine manière.

404 - Mh-hm. Euhm, attends pardon. Je me perds dans, dans la conversation, désolée.

405 - Pas de souci.

406 - Euhm... T'as continué à travailler toujours à la Migros après pendant des études aussi à la

407 HEP ?

408 - Ouais, j'ai travaillé pendant mes études jusqu'en... 2^{ème} année, fin de 2^{ème} année, où après

409 on était euh, début de 3^{ème} même. Où on était rémunérés, euh 1'000 francs par mois je

410 crois.

411 - Ouais.

412 - Et puis, ouais, je me suis dit « Là c'est, ça suffit ». Et puis je commençais à être fatiguée. Je

413 travaillais tous mes étés, tout le temps, les vacances. Enfin, je voulais vraiment avoir de mes

414 sous à moi. J'ai pas besoin de demander à qui que ce soit. Même pour euh, pour euh le

415 voyage en train, qu'ils aient, qu'ils aient pas besoin de me payer quoi que ce soit, puis que

416 j'aie ma voiture, puis que je paye le, l'essence. Enfin toutes ces choses, toutes ces choses je

417 voulais être méga indépendante. Je sais pas pourquoi autant mais, je ressentais le besoin

418 d'être indépendante.

419 - Mh-hm. Euh, et du coup, à la fin de la HEP, bah t'aurais pu commencer à travailler. T'as

420 décidé quand même de te lancer dans un Master. C'était, c'était quoi la...

421 - Alors j'ai travaillé à un an. Donc remplac-, en remplacement. Et en fait ça m'a un peu

422 frustrée de pas trouver de travail. C'était surtout ça. Où ça m'a vraiment euh, en fait, il nous

423 avaient promis aussi la HEP « Oui, y'aura assez de travaux, de travail, vous en faites pas » et

424 puis au final en fait non. C'est, c'est pas la réalité. Et puis j'ai plusieurs euh, copines

425 maintenant et puis collègues qui étaient à la HEP avec moi. Puis qu'on se retrouve dans le

426 même collège où c'était pareil. Elles ont enchaîné plusieurs remplacements avant cette

427 année, qu'elles prennent un CDI avec une classe euh attitrée. Enfin, en tant que profs

428 principales. Du coup ça a pris du temps et ça m'a un peu frustrée. Je me suis dit euh, « Go,

429 faire ce Master » et puis en plus ça peut m'aider à élargir mes horizons et puis aider plus les

430 élèves.

431 - Ouais, c'est cool. Et... Attends, je relis mes questions. Ouais, t'avais aussi bah justement

432 Aferdita* non qui a fait la même chose, enfin vraiment le même parcours que toi. Est-ce que

433 ça a été aussi peut être une motivation de te lancer dans ce Master, de pas être seule en fait

434 ?

435 - Exactement, oui, oui. Je pense que si Aferdita* avait pas commencé je, je l'aurais jamais

436 entamé ce Master. Quand c'était... Bon après y'a eu la période Covid, où on se voyait pas

437 beaucoup. Et puis on essayait de, on essayait de se voir euh bah, dans un parc ou des choses

438 comme ça, *rire*. Pour en rediscuter. Et puis on se disait « On, on le fait, on le fait ». Puis arrivé

439 avril, on s'est dit « Ok c'est bon, on a pris notre décision, on y va. On le fait ce Master. Et puis

440 on le fait ensemble, on est sûres qu'on est 2. Puis qu'on avancera ensemble, on va se

441 motiver. »

442 - Ouais. Et aujourd'hui t'as aucun regret ?

443 - Non. Puis il est cool ce Master. Du coup j'ai, c'est, c'était une bonne chose que je le

444 commence.

445 - Trop bien.

446 - Ouais.

447 - Et... Ouais, du coup, encore un semestre, c'est juste ?

448 - Exactement, oui.

449 - Et, pour l'instant t'habites toujours à la maison hein ?

450 - Oui, j'habite toujours à la maison.

451 - Mais maintenant, t'as ta voiture, c'est ça ?

452 - J'ai ma voiture, je l'ai eue quand même assez tôt. Comme ça je pouvais, je pouvais la
453 financer. Et euhm, j'ai ma voiture où, j'ai tout ce qu'il me faut. *Rire*. Et puis euh, j'ai pas de,
454 au niveau financier, j'ai pas vraiment de soucis. J'arrive à économiser, puis euh, j'ai tout qui
455 est en ordre au niveau financier euh, pour le moment. Ce qui est cool. *Rire*.
456 - Ouais. Et euh, justement la bourse, tu l'avais dès le gymnase ou c'était déjà même avant ?
457 - Non dès le gymnase. En 1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} et en 4 MSOP euh mon papa il est allé à la retraite.
458 Et puis il, en fait il a un contrat euh, un peu étrange. Puis euh, la bourse demandait plus de
459 papiers qu'il avait pas forcément. Et du coup en 4 MSOP on a pas, j'ai pas redemandé de
460 bourse.
461 - Ok.
462 - Et du coup je travaillais alors, ça compensait.
463 - Et du coup même pendant tes études t'as plus non plus demandé de bourse ?
464 - Non. Comme je travaillais, bah vraiment j'ai, j'ai essayé de garder le maximum d'argent puis
465 de dépenser le moins possible.
466 - Euhm... J'avais une question mais je l'ai perdue maintenant. *Rire*. Ah oui bah, toutes les
467 démarches justement pour demander la bourse etcetera, ça t'as participé à, à les faire ?
468 - Oui. Et y'aussi la, la patronne à mon papa qui, qui nous a aidés. Sur ces démarches et puis
469 y'avait mon frère aussi. Comme on, les euh, la bourse demande des informations sur mon
470 papa, du coup, elle pouvait m'aider à, à les récolter puis les avoir. Pour faire cette demande.
471 - Euhm, et ton papa il parle français hein ?
472 - Ouais. Il parle et puis il le lit. Après c'est pas euh, extrêmement... Bien, mais... Il a de bonnes
473 connaissances.
474 - Ok, je relis juste mes questions parce que j'ai peur d'avoir oublié quelque chose, mais je
475 crois que t'as déjà euh, tout euh...
476 - Répondu.
477 - Ouais, presque à tout ouais ! Je sais pas si toi y'a quelque chose que, comme ça où tu te dis
478 dans mon parcours scolaire ou dans mon parcours euh, académique y'a ça qui est ressorti
479 que j'ai envie d'aborder ?
480 - Mmh... Euh, je crois pas... Non, je crois que c'est, c'est tout bon. Y'a rien qui me vient en
481 tout cas. J'ai l'impression d'avoir dit plein de choses.
482 - Oui, c'est clair, alors c'est, c'est vraiment riche, tout ce que tu m'as dit, merci beaucoup !
483 J'ai peut-être juste une euh, question que j'ai oublié de te poser. Ton espace de travail un
484 peu bah tes devoirs quand t'étais petite, tu les faisais à la maison. Mais plus tard bah au
485 gymnase, ou bien même à la HEP est-ce que t'as, tu travaillais plutôt à la maison ou plutôt
486 ailleurs ?
487 - Euhm, j'avais quand même cette chance d'avoir ma chambre à moi avec mon bureau et, à
488 la maison. Du coup, je travaillais souvent à la maison. Et euh, quand on devait faire des
489 révisions à la HEP. Au gymnase un peu moins, je faisais tout à la maison. Jusqu'au 4 MSOP où
490 je faisais tout, beaucoup de choses à la maison. Puis quand, quand on est arrivés au, à la HEP
491 on travaillait soit à la HEP quand on avait des pauses. Ou euh, quand on devait réviser, par
492 exemple avec Aurora* ou avec Aferdita*, on allait dans des cafés puisque à, autour d'où on
493 habite, contrairement à Lausanne où ils ont le Rolex, où ils ont des, des lieux, même la HEP
494 en fait. C'était trop long, puis ça valait pas le coup d'aller jusqu'à là-bas, travailler euh, je sais
495 pas 4 heures, puis on faisait 2 heures de trajet en fait, ça va-, ça valait pas le coup. Et on, on
496 allait tout le temps dans des cafés. C'était assez embêtant mais... Tout le bruit et tout, mais
497 on n'avait pas vraiment d'autre choix. On essayait de viser des heures où y'avait pas
498 beaucoup de monde, des jours où, on pensait qu'il y'aurait pas de monde.

499 - Mais tu préférerais quand même, travailler avec d'autres personnes plutôt que d'être au
500 calme euh, chez toi quoi ?

501 - Ouais, c'était plus motivant. Puis euh, aussi au niveau des, des concepts, si on avait pas
502 suivi un cours, si on avait pas fait ça. Euh si on avait pas été à un séminaire, au moins on
503 pouvait poser nos questions, avoir les feuilles, s'envoyer les, les choses directement. Et puis
504 quand tu rentres à la maison, tu refais un peu du, tu revois un peu ce qui a été dit, ce qui a
505 été envoyé et puis tu, tu crées tes dossiers.

506 - Mh-hm. Euhm, et à la HEP t'as jamais eu de problème, t'as tout réussi euh, t'as pas, pas eu
507 de rattrapage ou ?

508 - Euh, oui j'avais eu un rattrapage, euh un des premiers examens. C'était sur enseignement-
509 apprentissage où j'ai dû rattraper. Mais c'est pas allé jusqu'au joker, *rire*, comme on a. Et
510 puis euh, en 2^{ème} année, j'ai eu un examen qui est allé jusqu'au joker. Euh, je sais pas trop ce
511 qui n'a pas joué dans cet examen. Parce que j'avais l'impression de toujours réviser de la
512 même manière ou, bah les mêmes concepts, ils ont pas bougé. Et je sais pas c'est, c'était
513 méga, j'ai trouvé ça très difficile de, de l'obtenir ce, cette, d'obtenir mon 4. En plus j'ai même
514 pas eu un, une note excellente. J'ai eu 4 et demi. Je m'en souviens tellement que ça m'avait
515 marqué. *Rire*. Et puis euh, je sais pas ce qui s'était passé avec cet examen. J'comp-,
516 j'comprends pas trop. Je sais pas si ils avaient leurs quotas ou je sais pas comment ça
517 fonctionne mais peut-être hein.

518 - Peut-être hein... Ouais c'est possible.

519 - Ouais les mêmes personnes...

520 - Ouais.

521 - Mais je suis allée jusqu'au joker et puis après ce moment-là je crois que j'ai, j'ai réussi à
522 chaque fois sans, sans avoir de rattrapage. En gros j'ai eu 2 rattrapages, ça va.

523 - Ouais. Sur euh, quoi les trentaines d'examens même plus.

524 - Exactement, je trouve que ça va. *Rire*.

525 - Ouais, franchement le, le ratio il est pas mal. *Rire*.

526 - Ouais. *Rire*.

527 - Et puis peut-être encore une question, est-ce qu'il y a certains enseignants ou certaines
528 enseignantes qui t'ont marquée, mis à part, tu m'as parlé avant de votre prof de classe et de
529 maths au gymnase, c'était ça ?

530 - Euh, à l'école obligatoire encore, au cycle 3 ouais.

531 - Pardon. Est-ce qu'il y en a d'autres à d'autres moments dans ton parcours qui t'ont, je sais
532 pas qui t'ont encouragée, ou qui ont ou au contraire, qui t'ont découragée ?

533 - Euhm, j'ai eu les, je suis plus dans le positif là c'est cool. J'ai eu des profs de, un, une prof de
534 gymnase de géographie. En fait je l'ai trouvée méga passionnante. Elle était à fond. Et euh,
535 en fait, elle rendait les cours hyper intéressants et puis, sur des sujets d'actualité, c'était
536 toujours hyper bien structuré. Euh, et puis elle essayait vraiment de, de rattacher ça à la, à la
537 réalité des, des événements. Et puis, en fait j'ai vu la géographie d'une autre manière. Parce
538 qu'avant à l'école obligatoire c'était des cartes, on comprenait pas vraiment le sens de tout
539 ça. Et puis là, que ce soit ancré dans un peu de la géopolitique, même si elle nous disait pas
540 que c'était ça, hein, mais. C'était vraiment très intéressant. Et puis y'a un prof de français
541 aussi, qui m'a fait en fait plus aimer la littérature. En, et puis, la manière dont il expliquait
542 euh, il prenait un livre et puis il expliquait en fait la, la vie de l'auteur, et puis il allait en,
543 assez, dans des choses assez profondes. Et puis il liait ça à l'histoire, c'était très intéressant.

544 - Et du coup, malgré tes difficultés on va dire en français, ça t'a jamais dégoûtée de la lecture
545 ? T'aimais quand même bien lire ?

546 - Ouais, j'aimais toujours euh bien lire. Ça m'a jamais vraiment dégoûtée. C'était juste au
547 moment où je devais passer à l'écrit. Où j'avais une plus grosse pression. Et euh bah si,
548 quand on a commencé la HEP avec cet examen où j'ai raté 3 fois... Puis après on, on me
549 faisait, j'avais l'impression. Peut-être c'est moi qui voyais ça puisque j'avais ces difficultés là.
550 Puis je les ai encore. Et puis je voyais toujours à travers les, les yeux des autres mais qu'on
551 me critiquait, à chaque fois à cause de mon orthographe, à cause de... « Ah t'as fait trop de,
552 t'as fait trop de fautes, t'es prof ». Avant d'être prof, je suis humaine, mais je suis prof quand
553 même. Et puis c'est, c'est une grosse, une immense pression. Je dis pas qu'on doit écrire
554 n'importe comment. Mais euh, y'a des choses qui, qui s'acceptent. Je veux dire on écrit tous
555 sur l'ordi, on fait tous des fautes de frappe, ça peut arriver. Et j'ai pas trouvé, j'ai, enfin les
556 prafos, ils étaient pas souvent très indulgents, au niveau de, de, de ça. Ils me mettaient une
557 méga pression à cause de ça.

558 - Est-ce que... C'est peut-être un peu euh, je sais pas si c'est une question un peu trop, trop
559 poussée et puis t'es pas obligée de me répondre mais est-ce que t'as l'impression que c'est
560 aussi qu'ils avaient un peu des a priori à cause de ton origine et que c'était peut-être lié à ça
561 et que c'était un peu de la discrimination ?

562 - Je me suis posé la question pour un prafo en première année. Qui m'avait vraiment un peu,
563 j'ai commencé la HEP avec cet enseignant-là. Et il m'avait un peu dégoûtée, je me suis dit
564 « Mais comment en fait je, j'en suis arrivée là ? ». Et puis il était, et il me comparait
565 beaucoup avec ma co-stagiaire puisque bien évidemment pas assez de prafos, on a toujours,
566 on était toujours à 2. Puis euh, il me, il me comparait avec elle, alors que elle était Suisse,
567 enfin moi je l'ai ressenti comme ça, après je sais pas si la si c'est la réalité. Elle était Suisse,
568 bah voilà enfin, pas de difficultés vraiment en français. Ses, ses planifs assez nickel. Au
569 niveau que français hein peut-être pas de planification de, quand elle enseignait. Mais euh,
570 ce qu'elle rendait, c'était assez bien. Puis y'avait une méga comparaison. Puis euh, en 2^{ème}
571 année aussi, à un moment donné, avec une autre prafo, c'était un peu pareil. Où euh bah
572 j'étais l'étranger, l'étrangère plutôt, et puis il y'avait la, la bonne Suisse, désolée hein.

573 - Non, non t'as pas à t'excuser.

574 - Mais la Suisse. Et puis qui, on est un peu en sorte de conflit, peut-être au niveau culturel.

575 - Mh-hm. Parce que les profs, c'était aussi des, des, des Suisses pure souche, entre
576 guillemets ?

577 - Ouais, y'en avait un qui était valaisan et puis l'autre qui était vaudoise. Et puis dans dans les
578 hauts de, de Leysin.

579 - Ouais ok. Pas les plus ouverts quoi ?

580 - Pardon ?

581 - Pas les plus ouverts. *Rire.*

582 - Ouais, j'ai eu l'impression. *Rire.* Après on, même là je, je, je véhicule un peu des stéréotypes
583 mais, j'ai l'impression quand même que ça a joué. Puis j'ai, je me suis dit un moment, « Mais
584 est-ce que vraiment je veux faire ce métier ? ». Ça m'a un peu mis en doute. Sur ta pratique
585 où en fait au final c'était ton français qui comptait même pas ce que, ta relation avec les
586 élèves, la manière dont tu menais le cours, puis y'avait tout le temps cette constante euh,
587 comparaison. Entre euh, les 2 stagiaires. Où « Ah t'as vu ? Elle a fait comme ça, toi, t'aurais,
588 tu pourrais le réutiliser. ». Ça va une fois, ça va 2 fois, mais je pense que... Quand ta 5^{ème}, à la
589 5^{ème} planif on te dit euh, « Ah oui, y'a tel qui a fait comme ça, t'aurais dû, peut-être dû le
590 faire aussi ». Enfin c'est bon quoi. *Rire.*

591 - Ouais. Mais ça t'a fait remettre un peu en question, mais à aucun moment t'as décid-, enfin
592 tu t'es pas dit ok, je vais arrêter ou ça t'a pas découragée ce point-là ?

593 - Non.
594 - Ok.
595 - J'ai eu un moment, ma, mon, ma... Fierté où je me suis dit « C'est bon. De toute façon,
596 après j'aurai mon diplôme et puis je ferai ce que je veux dans ma classe. Et puis ils seront pas
597 là pour me juger ». Et puis par contre au Master j'ai pas ce souci. Ou euh, y'a pas de... Ou je
598 sais pas, y'a pas, y'a peut-être une meilleure compréhension, ou ils acceptent plus comment
599 la personne est ou j'en sais rien. Ou si, fait que juste, j'ai fait mes 3 ans de Bachelor et puis
600 euh, ils sont quand même derrière moi. Je sais pas ce qui joue mais ouais..
601 - Ouais. Bah merci infiniment pour toutes tes quest-, euh tes réponses à mes questions. Je...
602 - Je t'en prie, avec plaisir.
603 - En lisant je crois que t'as répondu à tout, est-ce que par la suite si d'un coup je me rends
604 compte que j'ai vraiment oublié de te poser une question importante, ça te dérange que je
605 te relance ?
606 - Pas du tout, n'hésite surtout pas. Puis si t'as besoin pour un autre moment ou si t'as
607 rebesoin d'une, de quelque chose, n'hésite franchement pas. T'as mon numéro.
608 - Merci infiniment.
609 - Je t'en prie.
610 - J'arrête juste l'enregistrement. »

Annexe 3B – Retranscription de l’entretien de Katerina*

Retranscription d’un entretien semi-directif entre Katerina* (personne interrogée) et Rebecca (chercheuse), au sujet du parcours scolaire. Nous avons utilisé la retranscription de type sociologique.

Date : jeudi 2 février 2023.

Durée : 45 minutes 04 secondes.

Entretien semi-directif en présentiel.

Profil : Katerina* est étudiante en 4^{ème} semestre de Master. Elle est d’origine du Kosovo mais elle a grandi en Suisse. Elle a 26 ans.

Il s’agit d’une retranscription sociologique complète de l’entretien individuel entre Rebecca et Katerina*.

Ressenti : Entretien très complet, partage extrêmement sincère et ouvert de la part de Katerina*, qui a une introspection très importante.

* = Prénom d’emprunt

- 1 « Du coup, ma première question un peu c'est, mais très vaste, est-ce que tu peux me
- 2 raconter un peu ton parcours scolaire ?
- 3 - Donc est-ce que tu veux depuis la première année primaire jusqu'à maintenant ?
- 4 - Ouais.
- 5 - Ok. Alors du coup, quand j'ai commencé euh l'école primaire, moi ma mère ne savait pas
- 6 parler français et mon père un petit peu, il se débrouillait. Mais du coup bah toute ma
- 7 primaire je l'ai euh, vu que je suis l'aînée aussi. Bah j'ai dû un peu me débrouiller toute seule
- 8 au niveau des devoirs ou demander à la voisine. Et puis aussi j'avais des cours de français
- 9 euh les premières années parce que bah, vu qu'à la maison on parlait pas très bien français
- 10 fallait que je suive des cours de français. J'me souviens de ça.
- 11 - Ça c'était l'école qui avait mit... ?
- 12 - Ouais, j'avais des cours d'appui après l'école. Et du coup bah, en plus, ben d'année en
- 13 année bah je suppose que ça s'est développé, puis que ça allait beaucoup mieux le français.
- 14 Et puis surtout mon père nous avait interdit de parler en albanais à la maison. Vraiment en
- 15 mode, vous parlez que français, c'est tout.
- 16 - Avec tout le monde ?
- 17 - Ouais, et aussi avec ma mère pour lui apprendre le français et pour que nous aussi on soit
- 18 beaucoup plus à l'aise. Puis on a passé toutes ces années primaires, puis après y'a eu le
- 19 cycle. Donc euh, ça s'est bien passé aussi. On m'a beaucoup dirigée dans l'option latin parce
- 20 que mon père trouvait ça prestigieux. Et il entendait les dires des profs qui disaient « Ouais il
- 21 faut qu'elle fasse latin, latin ça ouvre des portes » et tout ça. Puis après, j'ai fait collège. Ça
- 22 s'est bien passé aussi. Et là j'avais euh, des amis qui euh, au collège, comment dire... J'ai pas
- 23 envie de dire qu'il y a que des intellos mais, ils te tirent tellement vers le haut, que même
- 24 moi en fait à ce moment-là en étant avec ce genre de groupe d'amis, j'étais trop motivée à
- 25 avoir des bonnes notes, bosser, bosser, bosser, bosser. Et du coup là sincèrement ouais je
- 26 me souviens que, si j'avais pas eu ce, ces, ces fréquentations peut-être que j'aurais pas réussi
- 27 en toute honnêteté le collège. Puis après j'ai fait 2 années d'uni à Genève. Et c'était la
- 28 formation enseignement primaire et tu sais y'a ce concours comme quoi ils prennent les 100
- 29 meilleurs en fonction des notes et de l'entretien. Et j'ai essayé les 2 années et du coup ça a
- 30 pas fonctionné. Et de là, je me suis inscrite à la HEP et, épanouie comme pas possible aussi.
- 31 J'ai trop aimé. Je me suis, j'ai pas rencontré en soi de, de problèmes. J'ai plus l'impression
- 32 que les, les soucis en tout cas d'intégration je me sentais vraiment pas bien non plus c'était

33 beaucoup euhm, à l'école primaire en fait. Parce que je me sentais très seule, face à mes
34 devoirs. Et puis euh, y'avait ce côté aussi où t'as tes devoirs à toi, mais y'a aussi en fait tu
35 dois entre guillemets porter ta famille au niveau admin. Et du coup ce, ce double rôle ça
36 c'était euh, lourd à porter. Enfin tu savais même plus, enfin c'était assez euh délicat. Et puis
37 bah là le Master et euh, après les problèmes d'estime de soi comme on connaît... *Rire.*
38 - *Rire.*
39 - Mais en soi dans la, avec la structure les profs et tout ça non, je... Ouais, des fois je me sens
40 pas légitime d'être en Master, mais voilà. *Rire.*
41 - Alors que t'as un parcours linéaire euh, où toi-même tu dis t'as jamais eu de problème.
42 - Ouais, mais c'est fou, c'est fou, c'est terrible je, c'est tellement triste mais ouais...
43 - Mais du coup dès, en fait avant le primaire t'étais pas euh, t'étais pas dans une garderie, ou
44 quoi t'étais, t'es directement rentrée en primaire ?
45 - Non, malheureusement pas. Ouais, ouais malheureusement pas. Vu que ma mère elle
46 travaillait pas, c'était, elle était euh, mère au foyer. Et du coup bah elle s'occupait de nous.
47 Puis même eux, je crois que ma mère elle voyait très mal le fait de nous mettre en crèche.
48 Alors que ça a tellement bienfaits !
49 - Après ça coûte tellement cher en Suisse...
50 - Ouais. Mais ouais du coup on était à la maison et puis bah, de là bah, vu qu'on était qu'avec
51 ma mère c'est que albanais, que albanais donc le choc d'arriver à l'école et genre, tu connais
52 pas la langue. Donc c'est pour ça que, interdiction de parler albanais à la maison, vous parlez
53 que français maintenant.
54 - À partir du moment où toi t'es rentrée à l'école ?
55 - Ouais.
56 - Ah ouais c'est fou.
57 - Ouais ouais ouais ouais.
58 - Et même avec tes frères et sœurs du coup tu parlais français ? Alors que eux ils étaient pas
59 encore à l'école hein ?
60 - Exact. Pour les préparer à ce que, voilà vous allez arriver à l'école primaire et on, on attend
61 ça de vous tu vois. Eux ils avaient pas de cours de français par exemple. Y'a que moi qui en ai
62 eu ouais.
63 - Ok. Et ça c'était, en plus des heures scolaires donc après tu restais et t'avais de l'appui de
64 français ?
65 - Ouais ouais ouais exact. Purée ouais.
66 - Mais ça c'était une bonne expérience, enfin t'aimais bien ?
67 - Oui, ouais. Moi je l'ai bien vécu en soi hein. Je, je vivais plus mal les choses à la maison
68 parce que on attendait beaucoup de moi. Enfin euh, je me souviens de mon père qui était
69 très dur, qui comprenait pas des feuilles que j'étais, enfin... Des feuilles dont je devais lui
70 traduire ou essayer de lui expliquer au mieux et vu que bah, enfin y'avait ce, c'était entre les
71 2 langues et au final bah tu sais même plus euh, laquelle tu dois maîtriser laquelle est la
72 tienne. Et c'était assez euh, c'était assez dur. En tous cas de mon niveau de compréhension
73 aussi parce qu'après tu lis des feuilles mais t'es là mais, j'y connais rien, c'est le monde de
74 l'adulte. Et euh ouais ça je me souviens que, c'était assez dur à vivre. Mais après le cours de
75 français à l'école et tout c'était euh, vraiment bienveillant, top, enfin, tranquille vraiment,
76 c'était trop bien.
77 - Et les enseignants aussi ou les enseignantes que t'as eu ils, ils... ?
78 - Ouais. Je me souviens qu'il y en a une que j'ai rencontrée, mais c'était au cycle, enfin le
79 secondaire. Et là il y en avait une en dernière année donc en 9^{ème}, elle m'avait dit, euh que

80 euh, fallait pas que je fasse le collège donc le gymnase. Pour ensuite faire l'uni et tout elle
 81 m'a dit euh « Les notes ça va pas tu vas pas y arriver ». Et du coup ça, quand j'avais entendu,
 82 c'était une prof que j'adorais en plus ! Et le fait qu'elle me dise ça qu'elle, elle m'avait pris à
 83 part en fait au milieu du cours elle m'avait dit « Katerina* tu peux sortir de la classe s'il-te-
 84 plaît ? ». Et du coup, on était à l'extérieur elle a commencé à dire « Ouais les notes t'as des 4
 85 ici ici et là et ça va pas jouer, donc le collège tu peux oublier. ». Et du coup moi avec mon
 86 père et ma mère on a, on voulait absolument que j'aille au collège. Donc on a un peu forcé.
 87 Et euh, je me suis quand même inscrite au collège. Enfin au gymnase pardon. Et euh, voilà
 88 quoi.
 89 - Parce que le, l'inscription en fait c'était pas les profs qui avaient le dernier mot en fait ?
 90 - Non, non, non.
 91 - Tu pouvais toi euh...
 92 - Ouais exact. Du coup euh, on l'a quand même fait. Mais ouais. Et le nombre de fois où je
 93 me suis dit j'ai tellement envie de me ramener dans ce dans ce cycle et puis montrer
 94 « Regarde ce qui s'est passé ». Mais ouais, quel scandale.
 95 - C'est fou. Quand tu dis que tes parents euh, vous avez poussé ils ont, ils l'ont rencontrée ?
 96 Ou c'était...
 97 - Non, en soit on l'a, on a surtout forcé avec le fait que bah, pour une fois mon père n'a pas
 98 écouté ce que disaient les enseignants. D'habitude c'était euh la vérité absolue tu vois il était
 99 là en mode « Wow, faut respecter les enseignants, ils détiennent tout le savoir donc on suit
 100 ce qu'ils te disent etcetera ». Donc en soi on a jamais écouté réellement ce que je voulais
 101 faire. Mais ce que voulaient euh les enseignants. Comme typique l'option latin, en toute
 102 honnêteté moi je voulais l'option économie et droit. Mais bon tant pis. Et euh, donc de là
 103 bah quand il a entendu que ouais Katerina* ça va pas être possible au collège. Pour lui c'était
 104 hors de question. Donc on a quand même forcé donc à ce niveau-là on est quand même allés
 105 au collège on s'est inscrits. On a fait tout ce qui était admin et puis c'est passé.
 106 - Et t'avais les notes en soi ?
 107 - Ouais. Donc je pense que c'était euh suffisant, mais elle se disait bon elle va pas peut-être
 108 euh, survivre en fait avec le rythme qu'il y aura. Et c'est pour ça que je me dis que
 109 l'entourage que j'avais il a, il m'a tellement poussée. Puis cet aspect de compétition aussi je
 110 pense que, dans ce sens-là où tu dis « Ok bon bah maintenant t'es là il faut que tu sois vive
 111 quoi ». Et ouais, et travailler tellement plus j'avais l'impression parce qu'ils avaient tous des
 112 parents, ou grands, grands frères, grandes sœurs. Le nombre qui avait, ouais, j'avais des amis
 113 qui avaient des grands frères et grandes sœurs dans ce même collège, et j'étais là « Ouah, ils
 114 connaissent déjà tout le système, ils ont des anciens examens, et puis bah toi, t'as pas ça.
 115 Donc il va falloir faire du mieux que tu peux ». Mais ouais, ouais.
 116 - Mais du coup tu bossais beaucoup avec eux ?
 117 - Ouais. Puis beaucoup beaucoup avec eux, je prenais exemple en fait surtout sur le rythme
 118 qu'ils avaient. Et euh je me souviens que je révisais aussi en groupe après les cours aussi. Je,
 119 je demandais par exemple pour tel examen, enfin, biologie je suis, je suis pas du tout ok avec
 120 ça, et puis bah, tellement adorable, y'en a ça, enfin y'avait par exemple une Clémentine* qui
 121 avait consacré je pense littéralement 2 heures à me faire entraîner, entraîner, entraîner. Et
 122 j'ai eu 5 et demi j'étais là « Mais waouh. Ok, elle t'a montré comment bosser. Maintenant tu
 123 le reproduis à la maison » tu vois. Et c'est génial. Sincèrement, tellement de gratitude
 124 vraiment, c'est fou ! Oh my God, je pourrais lâcher une petite larme !
 125 - Ohhh, tu peux, j'ai des mouchoirs si tu veux.
 126 - Merci.

127 - Et à la maison t'avais euh, à la maison quand tu dis après tu reproduis à la maison, t'avais
128 un espace pour bosser à la maison ?

129 - Je partageais ma chambre avec ma sœur. Et euh, j'ai pas de souvenirs qu'elle bossait trop à
130 la maison hein. Je sais plus si, bon, elle est aussi un peu plus jeune donc je pense que, elle
131 avait peut-être moins de devoirs ou en tout cas dans ces.... Ouais j'ai pas l'impression, en
132 tout cas j'avais mon petit coin et puis je me, j'ai jamais été dérangée. Y'a un truc avec mes
133 parents c'est que jamais de la vie ils se sont permis de par exemple me dire « Arrête de faire
134 ce que t'es en train de faire, tes révisions et tout ça, là maintenant viens nous aider pour
135 ça ». À chaque fois ils étaient justement dans le sens de, privilégie vraiment tes études s'il-
136 te-plaît et puis le reste nous on essaie de, de s'en occuper. Après bien évidemment quand ils
137 avaient des questions, pour l'admin et tout ça c'était après que j'aie terminé toutes mes
138 révisions ou mes devoirs etcetera. Donc euh, tu voyais qu'ils respectaient vraiment ce, enfin
139 ils voulaient absolument que je réussisse du coup. Tu m'étonnes...

140 - Et pour eux réussir c'était... les études ?

141 - Ah ouais. Totalement. Bah là si on fait le parallèle par exemple avec euh, ma sœur. Elle elle
142 avait commencé du coup le collège, gymnase. Elle a fait la première année, elle a pas réussi.
143 Et donc elle a fait l'ECG, c'est l'école de culture générale. Et euh, bah elle l'a terminée mais
144 mon père était très déçu tu vois. Il était vraiment en mode, c'est vraiment pas un bon
145 parcours. Là mon frère lui il a arrêté carrément l'école de culture générale donc là il fait rien.
146 Donc là il est encore plus déçu. Et c'est là où tu vois qu'il en train de changer de, de regard
147 sur les CFC, les apprentissages, il est en train de se dire « Bon ok, j'ai vraiment visé haut avec
148 euh, l'aînée. Voilà les autres n'ont pas suivi. Et c'est totalement ok, peut-être que c'est moi
149 qui dois changer mon regard sur le fait que un CFC c'est très bien. Tant que t'es épanoui, que
150 t'as ton diplôme et que tu fais quelque chose, que tu donnes du sens à ta vie avec un métier
151 à côté mais c'est, c'est très bien. ». Donc là j'ai l'impression qu'il déconstruit certaines
152 choses, en tous cas les exigences elles sont un peu en train de descendre, de baisser. Et puis
153 euh, ça va moins étouffer, mon frère et ma sœur. Peut-être que moi à ce moment-là j'ai un
154 peu ramassé. *Rire.*

155 - Mh-hm.

156 - Mais, (*dieu*) merci on, ça s'est très bien passé regarde où je suis aujourd'hui, c'est trop bien.
157 Mais peut-être que mentalement ça devait être assez euh... Je crois que je l'ai normalisé en
158 fait. Je crois vraiment que j'ai normalisé ce qui s'est passé. Je sais pas. Je saurais pas te dire.

159 - Euhm, lui il a fait un parcours universitaire ou académique ?

160 - Lui bah c'était au Kosovo. Et euh, donc il a quitté le Kosovo vers euh 16-17 ans. Et puis de
161 là, avec ses cousins ici ils ont pu euh travailler tout ce qui était euh ouvrier, donc il a, bah là à
162 l'heure actuelle bah c'est ça sa carrière c'est euh, il fait les faux plafonds. Donc ouvrier. Mais
163 euh y'a un truc j pense que, qui explique pourquoi ce que, est-ce que aussi ça lui tenait à
164 cœur qu'on fasse des études c'était que... Quand il était jeune, si tu vas euh, dans ma famille.
165 Tous ses frères et sœurs ils diront lui c'était le plus intelligent, le plus cultivé. Il adorait
166 l'école. Vraiment. Donc lui il aurait pu faire des grandes choses. Et je pense c'est aussi une
167 frustration lui de se dire « Bon maintenant je suis en train de faire un truc manuel, où j'ai
168 même pas besoin de réfléchir. Eux ils ont la chance d'être ici alors saisissez-là, vous avez
169 tellement le choix et allez-y quoi. Foncez, foncez, foncez. ». Donc je pense que ouais, il
170 projette énormément et puis euh, il veut, qu'on ne vive pas la même situation que lui, être
171 épuisé chaque jour quand il rentre du travail... Aussi peut-être cette ascension sociale aussi,
172 de se dire euh, voilà maintenant t'es quelqu'un.

173 - Mh-hm.

174 - Ouais.

175 - Et vous continuez à parler français à la maison ?

176 - Ouais. Bah typique avec mon père c'est toujours français. Ma mère euh albanais, et puis

177 mon frère et ma sœur euh, toujours français aussi. En fait y a que l'albanais qui reste avec

178 ma mère du coup. Mais sinon c'est que du français c'est vrai.

179 - Mh-hm. Et euhm... Pardon je...

180 - Mais non du tout.

181 - Du coup à part cette prof euh justement au collège,

182 - Ouais.

183 - Qui t'avait dit ça à la fin de ton parcours, sinon t'as toujours eu des bonnes notes, des

184 bonnes relations avec tes enseignants ?

185 - J'ai pas rencontré de difficultés non vraiment. On m'a jamais euhm... Non, là si j'y réfléchis,

186 j'ai pas l'impression d'avoir rencontré quelqu'un aussi qui m'avait autant brusquée qu'elle.

187 Qui m'avait clairement dit droit dans les yeux en fait « Non ça va pas être euh, ok. Ça va pas

188 jouer avec toi ». Y'a juste celle-ci où euh, parfois ça me rend euh, ouais, je suis en colère.

189 Mais, non le reste vraiment top. Après je me suis posé la question quand même est-ce que à

190 l'université de Genève, est-ce que, mon nom de famille, est-ce que ça a pu avoir un impact

191 sur la sélection des candidats vu que t'as que 100 places de stage là-bas. Est-ce que bah,

192 peut-être tu vois je me dis, parce que j'avais les notes, qui étaient toutes au-dessus de 5 et

193 le, l'entretien je l'avais réussi je crois à un point de moins de la totalité. Et je me suis toujours

194 demandé pourquoi 2 fois de suite c'est pas passé. Après voilà je vais pas, me construire plein

195 de, de fausses croyances au final ben avec le chemin à la HEP ça s'est très bien aussi passé.

196 Et puis euh... Ouais je suis plus épanouie à la HEP qu'à l'université de Genève. À l'université

197 de Genève j'ai toujours en fait ressenti au final que j'avais pas ma place là-bas. Peut-être

198 parce que si je la vois comme euh très prestigieuse et du coup je me sens pas assez

199 prestigieuse d'y être... Mais c'est des croyances tellement dans la tête qui sont ancrées alors

200 que, rien à voir quoi. Mais euh, en soi pas d'autres prof qui euh, qui m'a, je sais pas si on

201 peut dire, rabaissée entre guillemets. Non y'avait que celle-ci.

202 - Et à la, à l'université de Genève, tu t'es lancée dans ça euh, y'avait d'autres personnes que

203 tu connaissais qui avaient fait ça, ou ?

204 - Ouais. J'avais bah euh, la voisine qui m'aidait pour mes devoirs en primaire. Du coup bah,

205 elle elle a suivi cette euh, cette voie, ça s'est super bien passé. Et du coup bah elle m'a

206 tellement inspirée. Puis euh je pense qu'il y a aussi ce côté bah, quand j'étais jeune, j'avais

207 du coup mon petit frère et ma sœur. Et je, je devais être cette fameuse répétitrice. Les aider

208 pour les devoirs, ce que au final bah mon père et ma mère ne pouvaient pas faire pour le

209 français ou l'allemand ou les maths. Et du coup j pense que ça a aussi euh, j'ai beaucoup

210 baigné là-dedans. Peut-être que c'était un, entre guillemets un peu la suite logique au final

211 de, bon bah pourquoi pas euh, faire quelque chose euh, de ma vie qui sont en lien avec ça.

212 Après j pense y'a aussi une revanche, en me disant « Ok bah voilà t'es enseignante. Bah tes

213 futurs enfants ne vont pas vivre ta situation. Dès le début, tu seras là, tu parleras français tu

214 pourras euh... Bref les, les sensibiliser très jeunes à des jeux pédagogiques que tu peux leur

215 acheter etcetera et vraiment leur donner un bagage dès le début. ». Et pas qu'ils se sentent

216 confrontés à « Ok tu rentres à la maison y'a ton papa qui t'a dit qu'il fallait écrire cette lettre.

217 Puis celle-ci il faut la traduire. Et puis là il faut aller à la poste avec maman parce qu'elle sait

218 pas parler français. ». Pfft, hors de question qu'ils vivent ça. Ouais, non, non, non.

219 - Et la voisine du coup c'était une adulte ? Enfin c'était une, elle était plus jeune que tes

220 parents ?

221 - Elle était bah elle a 3-4 ans de plus que moi je crois.
 222 - Ah ok !
 223 - Ouais.
 224 - Ah donc c'était une jeune.
 225 - Vraiment. Ouais. Donc euh, puis elle expliquait super bien. Et vu que, bah on était dans la
 226 même école primaire aussi. Elle habitait à côté de chez moi c'était, enfin, magnifique. Le
 227 destin sans doute. *Rire*. Pour m'amener jusqu'ici.
 228 - Mh-hm.
 229 - Vraiment.
 230 - Vous vous êtes rencontrées comme ça euh, parce que vous étiez voisines ?
 231 - Exact, ouais. Et du coup bah là à l'heure actuelle on se suit toujours. C'est, l'année dernière
 232 bah c'était son congé maternité que j'ai remplacé tout ça ouais.
 233 - Aaah.
 234 - Donc euh, y'a toujours ce lien un peu.
 235 - Des parcours jumeaux.
 236 - Tellement oui.
 237 - C'est trop beau.
 238 - Oh trop.
 239 - Et, attends j'ai juste besoin de mon (*guide d'entretien*)...
 240 - Bien sûr.
 241 - Et du coup bah, le, les comment dire, la valorisation des études elle a toujours été
 242 présente. Euh, l'école du coup à la maison a toujours été présente en fait, c'était quelque
 243 chose qui était valorisé ?
 244 - Mais tellement ! Mais c'était.... Beaucoup du côté de mon père en tous cas, ça pour sûr
 245 vraiment, il ne parlait que de ça. Puis il comparait surtout en disant « Va à l'école ou tu
 246 finiras comme moi, va à l'école ou tu finiras comme moi. ». Et quand t'entends ça tous les
 247 jours au bout d'un moment t'es là, purée. En fait c'est, c'est ta porte de sortie... Tu peux
 248 devenir quelqu'un grâce à ça. Donc euh, s'il te le répète autant c'est qu'y'a quelque chose à,
 249 à faire là-bas quoi.
 250 - Et, mais t'as toujours aimé l'école ça a jamais été un... un conflit quand même ?
 251 - Hmm, j'ai... J'ai aimé l'école en soi, j'ai juste pas aimé voir du coup les autres avoir autant
 252 de facilité. En tous cas avoir euh, papa maman derrière. Du coup je crois que ça je l'ai
 253 vraiment mal vécu. Je faisais très le mi-, enfin je faisais beaucoup le miroir entre ma situation
 254 et la leur. Et de voir que mais c'était si simple pour une personne de comprendre un
 255 problème de maths, et moi je me souviens quand j'allais vers mon père, parce que les maths
 256 du coup, il peut te l'expliquer vu que bah, en albanais aussi c'est, c'est les mêmes procédures
 257 de résolution. Et là je me souviens encore, quand il me criait dessus pour m'expliquer « Mais
 258 tu comprends pas ça », c'était tellement compliqué avec lui puis, lui-même comprenait
 259 pas après la phrase qu'il fallait enfin... C'était tellement brouillon même là j'arriverais pas à
 260 l'expliquer tellement c'était brouillon. Et de l'autre côté ben j'entendais mes copines qui
 261 étaient là « Ouais donc ma maman elle m'a expliqué elle m'a fait un dessin ici pour euh,
 262 illustrer ça », waouh. Donc ça, ça c'est ce que j'ai le plus mal vécu. Après l'école en soi j'ai
 263 beaucoup aimé. Mais euh, ouais c'était ce qu'il y avait dans les coulisses en fait.
 264 - Mh-hm. Et ça c'était dès le primaire en fait ?
 265 - Ouais, vraiment énormément. Puis après c'était plus autant prononcé. Au gymnase j'avais
 266 mes amis donc là j'essayais vraiment euh, de profiter d'eux. Mais dans le bon sens du terme
 267 hein, *rire*.

268 - Bien sûr, *rire*.

269 - Et puis après euh, à l'uni, HEP je l'ai plus du tout ressenti non. C'était vraiment les débuts,

270 les, les, les premières années. C'était très marqué.

271 - Mh-hm. Et t'avais pas euh, accès à je sais pas des devoirs surveillés ou accompagnés où

272 t'aurais eu d'autres personnes, à part ta voisine ?

273 - Mh-hm, mh-hm. Je, j'y étais pas inscrite. Je sais que ça existe là maintenant mais je sais pas

274 si euh, dans mon école ils le faisaient parce que ça m'est, ouais j'y étais pas inscrite en tout

275 cas. J'avais que les cours de français mais pas pour les devoirs accompagnés. Mais euh, ouais

276 non, bizarre, c'est vrai. Mais du coup ouais j'avais surtout ma voisine qui après les cours

277 euh... Vu qu'on était pas loin, on se rejoignait.

278 - À la maison ?

279 - Ouais mais même devant, sur le palier on était là dans l'allée et puis on faisait. *Rire*.

280 - *Rire*. Trop chou. Et, les cours de français c'était surtout au début ou ça a continué pendant

281 un peu tout le primaire ?

282 - Non ça, c'était vraiment le tout début.

283 - Ouais.

284 - Je saurais pas, j'ai pas envie de dire de bêtises mais en tout cas je pense euh, j'ai

285 l'impression que c'est, 3 ans en tout cas, peut-être je dirais. Les 3 premières années je dirais

286 ouais.

287 - Et après t'as plus du tout ressenti de lacunes ?

288 - Non. Après en français c'est vrai que euh, je faisais des fois des fautes comme euh, en

289 albanais on dit les cheveux grandissent, et du coup en français faut dire qu'ils poussent. Et je

290 sentais des fois ce décalage peut-être dans la langue mais euh, c'était jamais en soi très euh,

291 enfin ça faisait plutôt rire les gens du coup ça va.

292 - Mh-hm. Et du coup bon t'as déjà un peu dit mais, bon en fait non t'as déjà répondu à ça

293 mais, par rapport à tes frères et sœurs ben l'ambition pour eux c'était aussi qu'ils fassent

294 idéalement un parcours académique et puis au final c'est, leurs expériences qui ont fait

295 que... ?

296 - Ouais ouais. Ah mais tellement, tellement, tellement, tellement. C'est... C'est fou. Limite

297 euh, ça avait même plus de place euh, le fait que ton enfant soit heureux. C'était tellement

298 prenant, enfin je sais que après si on va vraiment en profondeur je sais que mon frère a

299 vraiment développé une, une anxiété, il est rentré dans une dépression, où vraiment là il ne

300 se sent plus du tout à la hauteur de quoi que ce soit. Et je pense que dès que ton papa te dit

301 euh, dès le début « Tu dois faire ça. Il faut passer par là. Si tu fais pas ça toi, tu vas finir

302 comme moi. », etcetera, etcetera et qu'il est en train de valoriser qu'une voie. Et les autres

303 pas du tout. Bah je pense que c'est pour ça qu'il est très perdu aussi surtout mon frère et

304 qu'il est là euh, « Purée mais même CFC du coup c'est pas assez bien en fait » bah... J pense

305 que c'est très aussi maintenant c'est devenu aussi des, des traumatismes un peu intérieurs,

306 même la vision qu'il a de lui-même elle est tellement déformée. C'est, c'est hyper dur. Et ça,

307 phou, j'en veux tellement aussi à mon père d'avoir été aussi dur là-dessus. Parce que ça a

308 vraiment en fait au final aussi éteint, par exemple bah mon frère qui, finalement, bah tu

309 veux faire quoi. Et ça a tellement été biaisé par les attentes des autres et puis de la société.

310 Mais surtout de, de mon père. Que je me dis que bah là normal, il sait même plus qui il est

311 au final vu que bah il a été construit à l'aide des attentes de mon père... Donc euh, ça peut

312 être assez ravageur, dans son cas-là. Après dans le mien bah, je serai jamais enfin ouais...

313 Waouh je suis tellement reconnaissante qu'il ait... autant poussé. Peut-être pas de la bonne

314 des manières mais... Après quand je vois ce qui s'est passé avec mon frère. Phou, c'est

315 terrible en fait. Ça peut être vraiment très terrible. Laisse l'espace... Laisse faire les erreurs...
 316 Enfin... Valoriser autant l'université, le gymnase c'est, ouais... Pas top. En tout cas dans le cas
 317 de, de mon frère je veux dire. Mais euh, on espère qu'il trouvera sa voie.
 318 - Mh-hm, on le lui souhaite.
 319 - Ouais, j'espère, j'espère...
 320 - Toi, dans tout ça t'as eu un rôle un peu... Est-ce que au début, pendant qu'ils étaient encore
 321 justement à, à l'ECG ou au gymnase. De, est-ce que on t'a attribué un peu le rôle de les aider
 322 justement, à faire leurs devoirs, à... ?
 323 - Ouais. Beaucoup. Et puis euhm, on m'a attribué ce rôle-là, mais aussi on m'a attribué le rôle
 324 bah par exemple d'être responsable de... l'échec aussi. Donc je suis responsable par exemple
 325 de l'échec de mon frèg-, de mon frère pardon parce que, j'ai pas su le guider, ou le motiver.
 326 En fait y'a cet aspect de bien sûr corriger, faire ensemble, expliquer. Mais y'a aussi l'aspect
 327 tout ce qui est lié à l'éducation c'est toi qui en est euh, responsable. Parce que nous on le
 328 comprend pas. Donc toi Katerina*, il faudrait justement que tu pousses tes frères et sœurs à
 329 le faire, tu vois. Donc là actuellement c'est pour ça que nos relations avec mon père elles
 330 sont assez euh, elles sont assez euh, comment dire euh... Bref, pas très correctes... Moi je lui
 331 en veux, lui il m'en veut. C'est parce que bah du coup vu que mon frère est un peu perdu au
 332 niveau des études, de quoi faire euh, en Suisse bah... Il me sent, il me, il me... Ouais il me
 333 trouve responsable de la situation parce que j'ai pas assez investi de temps dans en fait le,
 334 système euh, éducation, études, conseiller, orienter. Et encore plus vu que bah je fais ce
 335 Master tu vois. Donc euhm, c'est assez euh... Ouais, j'ai ouais, ouais. J'ai beaucoup cette
 336 impression et puis euh, soit elle est véridique, puisque même eux d'eux-mêmes en fait si tu
 337 veux, ils viennent vers moi ils me disent « Bon euh, est-ce que tu pourrais aider tes, aider ta
 338 sœur pour ces papiers-là. Et pour ces devoirs-là. Et euh, pour ces postulations-là. Et est-ce
 339 que, à côté tu peux essayer de motiver Kasem* en lui montrant différents apprentissages
 340 qu'il pourrait faire », enfin y'a tous ces aspects-là qui sont aussi liés à la formation qui
 341 reviennent. Et je suis là mais en fait euh, au bout d'un moment c'est chacun son, son, son
 342 parcours je suis désolée. Mais après c'est tellement égoïste et du coup je me sens quand
 343 même responsable, donc je le fais quand même.
 344 - Mh-hm. Mais c'est une énorme charge pour toi.
 345 - Ouais.
 346 - Parce que t'as quand même aussi tes études, ta vie, ton travail...
 347 - Mais tellement. Puis, en vrai de vrai ça... Le Bachelor que j'ai eu en enseignement primaire.
 348 Je l'ai pas fêté parce que, j'avais l'impression que ma réussite, act-, comment on dit ? Qu'elle
 349 actionne, elle, elle rend encore plus grande l'échec de mon frère. Je sais pas comment dire
 350 mais,
 351 - Amplifie ?
 352 - Ouais. Et donc je pense qu'il y a aussi ce, ça prend tellement de place dans ma tête que,
 353 mes réussites à moi je préfère ne pas les célébrer pour ne pas non plus euh, marquer à quel
 354 point, « Regardez, ils sont en échec ou en tout cas ils ont pas le même parcours que moi ».
 355 Moi je le vois pas du tout comme ça mais je sais que mes parents, ou peut-être de eux-
 356 mêmes, mon frère par exemple si euh, il entend que « Ah ouais Katerina* purée elle
 357 continue d'avancer. Et moi je suis là en train de stagner, dans la formation, purée mais
 358 qu'est-ce que... ». Enfin, je préfère euh, que ce soit en silence euh, de mon côté et puis...
 359 Ouais.
 360 - Et... Y'a le fait aussi que tu vis à la maison ?
 361 - Ouais.

362 - Donc c'est aussi quotidien enfin c'est...

363 - Ouais, vraiment. C'est, y'a pas de, je sais pas comment dire en français mais les

364 « boundaries ». Ça n'existe pas trop. *Rire*. Et du coup euhm... Puis après y'a aussi cet aspect

365 où la famille, dans notre culture, ou peut-être que dans la mienne, je sais pas, mais je crois

366 que ça revient assez souvent. C'est que, en famille pour aimer tu dois te sacrifier, entre

367 guillemets. Donc sacrifier ton temps, ou euh, bah dans ces cas-là, ok Katerina* euh, bien sûr

368 t'es en train de faire tout ton petit business, tu continues ta formation etcetera. Mais de

369 l'autre côté il faut se sacrifier pour aider les autres parce qu'il faut pas que t'y ailles toute

370 seule. Donc y'a cet aspect-là où on revient assez constamment, on te dit euh « Bon il faudrait

371 que tu ailles. Bon il faudrait que tu fasses ça. Bon euh, il faudrait. », et en fait euh... Pardon,

372 mais j'en ai ras le cul. *Rire*.

373 - Non mais évidemment.

374 - J'en ai, enfin, l'aînée, comme 3^{ème} parent stop. Stop, en fait. Traitement égal s'il vous plaît

375 pour les 3 enfants ça va très bien. Puis laisser libre de choisir ce qu'il souhaite faire quoi.

376 Mais, ouais...

377 - Est-ce que tu penses que c'est possible, enfin le fait que, peut-être euh... Ton père, il

378 connaisse le système Suisse euh, en étant arrivé ici mais sans l'avoir vécu lui-même. Est-ce

379 que tu penses que y'a peut-être des fausses croyances justement sur le système Suisse, et le

380 fait que un apprentissage peut être tout aussi valorisé ? Et un manque de connaissances

381 peut-être aussi qui fait que...

382 - Tellement. Ouais. Maintenant que tu le dis je suis sûre en fait, clairement. C'est que, je

383 pense qu'il a tellement entendu université, université, université. Que, le reste euh, waouh.

384 Il veut pas, il voulait, vraiment je te jure, il ne voulait pas qu'on en, qu'on en parle. Le mot

385 CFC ?! Apprentissage ?! Ça le mettait en colère ! Il était là « Non. Hors de question que

386 j'entende le mot apprentissage. Vous faites le collège c'est tout. Comme ça vous allez à

387 l'uni ». Mais, clairement en fait. Lui ne connaissait que ça, puis il entendait aussi à l'école

388 primaire et je pense aussi peut-être dans les réunions de parents que « Oui moi mon fils

389 j'aimerais bien qu'il fasse médecin ou, ma fille ça et ça ». Je pense qu'il a dû se dire en fait

390 moi je veux la même chose pour mes enfants. Donc euh, je connais que ça je vais, je vais

391 y'aller. Je vais faire que, que de leur dire de faire ça. Et en fait euh, non y'a tellement... Enfin

392 après je pense qu'aussi, à l'école primaire ou au cycle... On, on nous parle pas trop, j'ai pas

393 l'impression, j'ai l'impression que nous on valorise beaucoup en tout cas à Genève le collège,

394 collège, collège. Et du coup euh, même y'a les parents, n'entendent que ça et finalement ne

395 souhaitent que ça. Mais aussi en tant qu'étud-, enfin élève, du coup, waouh.

396 - Mh-hm. Bah c'est toute la société en fait hein. Qui valorise tellement l'académique, alors

397 que, pas tout le monde peut faire des études académiques...

398 - Tellement purée, tellement.

399 - Et est-ce que du coup quand, t'as passé ce, la première fois la sélection euh à Genève et

400 que ça a pas joué. Est-ce que ça a été un moment difficile du coup ?

401 - Moi je l'ai super mal vécu. Mais vraiment je m'en souviens encore quand j'avais reçu les

402 résultats je pleurais dans ma chambre. Et première fois parce que mon père n'est pas non

403 plus très affectueux et tout ça, il est venu quand même, et il m'a fait un câlin il m'a dit « Tu

404 vas y arriver, c'est totalement ok », et là, c'est la première fois que j'ai vu que mon père, ok

405 y'a un échec, elle a aussi besoin de soutien en fait, émotionnel, affectif tout ça, tout ce que

406 tu veux. Et euh, c'est pas aussi facile que ça. Et c'est à ce moment-là où je pense qu'il a aussi

407 un peu réalisé ok, en fait elle est, elle va rencontrer plein de difficultés, il va falloir être là. Et

408 pas se dire que en fait c'est que d'une traite. Et t'as juste à, à « faire le collège ». C'est pas ça.

409 Donc à ce moment-là je crois que, en tout cas je l'ai ressenti comme ça. On en a jamais euh,
 410 parlé. Après il m'a quand même souvent répété que, « Katerina* si tu peux ne pas dire que
 411 tu es euh, que tu parles albanais, que tu es d'origine kosovarde. C'est très bien si tu peux
 412 éviter de dire ça aux gens. » Et puis il me disait que euh « Voilà tu vas beaucoup avoir de
 413 difficultés, avec ton nom de famille et le K dans Katerina*. T'attends pas à ce que ce soit
 414 simple. Quand on prend des CV etcetera enfin juste, t'attends pas à ce que ce soit euh, facile
 415 quoi. ». C'est vrai que ça, en tout cas je pense qu'il en avait conscience. Mais euh, à ce
 416 moment-là quand il m'a vue euh, pleurer à ce point puis, quand il m'a vue tellement
 417 travailler pour euh, passer les sélections et qu'il s'est dit « Waouh même avec tout ce travail
 418 ça a pas suffi... Ok en fait je vais essayer de me calmer au niveau de la pression quoi. ».
 419 - Mh-hm.
 420 - Mais euh, après quand j'ai foiré du coup la deuxième fois. Ben vu que j'avais un autre plan
 421 donc la HEP, je l'ai bien vécu. Enfin je l'ai bien vécu, la HEP je l'ai super bien vécue mais je l'ai
 422 bien vendue aussi aux, aux yeux de mon père. Alors que c'est une haute école et que ce n'est
 423 pas une université. Et il a dit « Bon bah, tant qu'y'a un diplôme à la fin et que t'es
 424 enseignante, très bien. ».
 425 - Mh-hm.
 426 - Mais tu vois le, tout le, l'aspect de, aussi tu peux passer de l'ECG pour aller à la HEP. Ça il
 427 savait pas ! Et donc, oh mais intéresse-toi ! J'te jure qu'il y a tellement de passerelles que tu
 428 peux utiliser, et... Enfin, c'est pas nul d'aller à l'ECG. Faut arrêter de catégori-, catégoriser.
 429 Mais ouais lui ne connaissait pas du tout ça. Pas du tout.
 430 - Mh-hm. En même temps c'est difficile de le connaître euh, l'ayant pas vécu toi-même.
 431 - Ouais, clairement.
 432 - Et est-ce que peut être, c'est un peu au-delà de cet entretien mais, est-ce que peut-être, tu
 433 vois pour pallier justement à ces manques de connaissances. Toi en fait t'es sa ressource qui
 434 peut pallier à ça.
 435 - Ouais.
 436 - Donc c'est pas personnel qu'il t'attribue ce rôle-là mais c'est... Enfin, et c'est malvenu pour
 437 toi. Mais tu vois est-ce que du coup ben, lui ça peut un peu compenser le fait que lui en tant
 438 que parent il a pas ces ressources pour aider ses enfants. Et du coup bah il a un enfant qui
 439 connaît tout ça.
 440 - Oui, ouais.
 441 - Donc il peut se, il peut se dire bah au moins Katerina* elle peut aider ses frères et sœurs tu
 442 vois.
 443 - Ouais vraiment. Purée. Mais après ça a eu aussi un peu des impacts, des, des effets peut-
 444 être dans sur ma santé mentale, dans le sens où j'avais l'impression que mon frère et ma
 445 sœur étaient des extensions de moi-même. Dans le sens où, s'ils réussissent tu réussis aussi
 446 tu vois. Alors que je ne suis pas responsable de ça. Enfin, t'as pas besoin de te donner, enfin
 447 de te plier en 40 pour aider un tel, pour qu'il comprenne ça. Enfin ouais, c'était assez lourd à
 448 porter. J'ai l'impression que c'est passé (*claque des doigts*) comme ça, mais c'était assez
 449 étouffant.
 450 - Mh-hm. Surtout que toi t'avais quand même aussi tes études et...
 451 - C'est ça en fait ouais.
 452 - Est-ce que t'as dû aussi travailler à côté de tes études en plus de tout ça ?
 453 - Non.
 454 - Ok.

455 - Non, ça c'est, ça c'est cool. Après de moi-même j'ai voulu faire répétitrice, parce que je
456 voulais gagner un peu d'argent de poche, mais tu vois de nouveau c'est lié à l'enseignement.
457 Et puis au final bah ce que j'ai fait quand j'étais plus jeune avec mon frère et ma sœur. Puis
458 après bah y'a eu les, les remplacements. Et c'était en fait parce que du coup j'étais à
459 l'université, et je pouvais faire ça et j'étais là bon bah, let's go.

460 - Mais ça c'était ta décision, ton choix.

461 - Ouais, exact. Toujours ma décision. Ça c'est vrai que, jamais mes parents m'ont dit « Il faut
462 que tu travailles à côté ».

463 - Mh-hm. Et l'argent que tu gagnais c'était pour toi aussi ?

464 - Ouais, ouais. C'est vrai qu'ils m'ont jamais demandé de travailler.

465 - Je relis juste mes questions.

466 - Bien sûr.

467 - Pareil t'as déjà répondu à tout, *rire*.

468 - Pardon...

469 - Non, non, non, mais pourquoi tu t'excuses ?! Non, non au contraire c'est pour dire que tu
470 couvres tout, t'es d'une efficacité incroyable ! Est-ce que euh, pendant tes, tes études
471 maintenant, plus académiques, ton espace de travail c'était plutôt à la maison ou est-ce que
472 tu trouvais plutôt d'autres euh... Bah vu que tu faisais les trajets aussi parce que tu habites à
473 Genève ?

474 - Mh-hm. C'est vrai que en tout cas durant toute la HEP quand j'ai fait le Bachelor en
475 enseignement primaire. J'ai beaucoup travaillé avec euh, un groupe d'étudiants. Et donc on
476 allait à la bibliothèque. Après euhm, c'est vrai que si je peux éviter d'être à la maison ça me
477 va, parce que je suis assez sollicitée aussi. Et du coup on vient, on peut venir sans gêne
478 « Bon, en fait c'est juste pour faire cette photocopie » ou bien « Est-ce que tu peux juste
479 relire ce papier ? » et euh... J'arrive pas à leur dire non. Du coup euh, ok ça me coupe, dans
480 ce que je suis en train de faire. Après des fois ils le respectent tellement, quand c'est
481 vraiment les derrières, dernières deadlines. Là ils, ils osent même pas taper à la porte. Donc
482 ça c'est génial. Mais euh, c'est vrai que je préfère quand même être, soit à la bibliothèque ou
483 à l'uni, pour pas être coupée.

484 - Mh-hm.

485 - Mais euh, après je peux très bien aussi travailler à la maison en vrai. C'est juste pour éviter
486 les sollicitations. Puis je crois la charge mentale aussi. Je sais que, savoir que mon frère en
487 bas, il est dans ce, dans ce brouhaha. Et puis que, t'sais, je sais pas mais je me sens pas trop à
488 l'aise non plus à la maison parce que je me dis, là t'es en train de penser à toi, et t'es pas en
489 train de faire avancer les choses. Enfin... Mais je sais que je dois aller chez le psy. *Rire*.

490 - Non non mais c'est pas du tout ça ! *Rire*. C'est pas le but de cet entretien Katerina* !

491 - Pour mettre les boundaries, pour me sentir bien. *Rire*.

492 - Non mais je pense que c'est tellement normal, c'est un environnement euh, où t'as
493 l'habitude de, d'aider les autres et du coup...

494 - Ouais mais, après je me dis si euh, peut-être j'étais moins sensible aussi. Peut-être que ça
495 aurait été euh... Je me demande si d'autres personnes, dans la même situation en fait elles
496 ont, elles l'ont vécu super bien peut-être tu vois. Ou en mode, bon bah c'est carré, c'est
497 comme ça et puis y'a pas de problème en tout cas. Oui mais bon après c'est vrai que je suis
498 sensible.

499 - Mais après la sensibilité c'est pas non plus, c'est pas une faute hein.

500 - Ouais clairement ouais.

501 - Et... Ta maman dans tout ça, parce qu'on a beaucoup parlé bah des exigences de ton papa
502 et tout, est-ce que elle aussi elle avait ces exigences aussi de, les parcours académiques c'est
503 bien ?

504 - Non, vraiment. Mais après elle osait pas rentrer dans, dans la conversation si tu veux.
505 J'pense qu'elle se sentait pas légitime de donner son avis dans le sens où, elle non plus elle a
506 pas fait l'école, puis elle travaillait pas à ce moment-là, puis elle parlait pas bien français... Et
507 donc je pense que c'est beaucoup mon père qui a géré ce côté-là. Mais euh, en tout cas
508 y'avait toujours des phrases comme quoi, peu importe ce que tu fais, vraiment, tant que t'es
509 heureuse, c'est ce qui compte. Mais ça elle le disait en cachette tu vois. Quand on, quand on
510 était à part. Mais pas devant mon père, c'est pas elle qui allait confronter mon père et lui
511 dire « Arrête, arrête tes bêtises maintenant tu les laisses. Ils font, ils décident ce qu'ils
512 veulent faire. ». J'pense pour pas euh, encore plus alimenter de dispute ou autre.

513 - Mh-hm.

514 - Ouais.

515 - Euh, je reviens un petit peu plus tôt dans le parcours, mais euh, au niveau des devoirs, à
516 l'école euh, obligatoire ou comme ça. Tu, tu les faisais donc à la maison ?

517 - Mh-hm.

518 - Est-ce qu'il y avait un, ben ils pouvaient pas t'aider, mais est-ce qu'ils contrôlaient quand
519 même que ce soit bien fait ou ça c'était... ?

520 - Ils contrôlaient pas. Il faisaient assez confiance, quand je leur disais « C'est bon j'ai
521 terminé » et après je pouvais aller jouer du coup. Mais euh, ouais. En tout cas dès que tu
522 rentres de l'école, tu travailles et ensuite tu peux aller dehors et jouer avec tes amis. Mais
523 euh, ils allaient pas prendre, relire tes devoirs tout ça parce que bah ils comprenaient
524 pas. Mais euh... Ouais non. Non non.

525 - Mh-hm. Euhm, est-ce que tu te rappelles comment c'est arrivé avec ta voisine que, bah
526 qu'elle t'aide, pour que vous fassiez ensemble les devoirs ou quoi ? Est-ce que ça a été une
527 demande euh, parce que à un moment y'a eu une difficulté ou quoi ou est-ce que c'est venu
528 comme ça ?

529 - Ça s'est, en tout cas ça s'est fait entre elle et moi.

530 - Ok.

531 - Clairement pas nos parents.

532 - Ok.

533 - Et euh, on jouait beaucoup dehors, et on jouait euh, à papa maman, ou on jouait à la
534 maîtresse. Et de là en fait j'ai tilté que « Mmh, on va arrêter juste de jouer, est-ce que tu
535 pourrais vraiment m'aider pour mes devoirs ? ». Et donc même de là elle, elle adorait ça. Elle
536 était là, elle m'expliquait enfin. J'pense c'était très donnant-donnant. Parce qu'elle aimait
537 beaucoup aussi ce rôle euh, où elle peut aider. D'où le pourquoi aussi elle est devenue
538 enseignante mais euh. Donc euh ouais, une pierre deux coups. Vraiment. Mais c'est, c'est
539 vrai que c'était pas mes parents qui sont allés vers ses parents dire « Est-ce que elle pourrait
540 peut-être euh votre fille nous aider ? ». C'était très euh, c'était gratuit déjà. C'était entre
541 nous et puis on gérait ça vraiment de manière autonome quoi. Quand j'avais euh besoin
542 j'allais puis c'était tellement libre. Elle me laissait l'espace de. Après j'en abusais pas non plus
543 parce que bah, j'avais pas envie de déranger mais... Ouais.

544 - Ça lui faisait plaisir aussi.

545 - Ouais. Ouais ouais ouais.

546 - Et une question rien à voir, on revient en avant. *Rire*. Euh, la HEP, comment est-ce que t'as
547 un peu découvert que du coup, ce serait une alternative à...

548 - Je, quand j'ai eu l'échec. Le, le premier échec, j'avais déjà un peu anticipé parce que j'avais
549 euh, peur de de me retrouver sans formation. Et euh, du coup bah j'ai fait des recherches
550 vraiment sur internet et j'ai vu qu'il y avait cette HEP Vaud. Puis j'en avais je crois entendu
551 parler euh, aussi en fait dans la fac, comme quoi au cas où, voilà y'a ça. Et direct je m'y suis
552 inscrite. Parce que j'avais trop peur que, que ça ne fonctionne pas la deuxième fois. Donc
553 c'était plus du bouche-à-oreille. Mais euh, en soi jamais à l'école on nous a dit « Au cas où
554 y'a aussi cette école-là, qui te permet de devenir enseignante primaire ». Donc euh, que la
555 voie universitaire.

556 - Et du coup tu connaissais des gens qui avaient été à la HEP ou pas ?

557 - Non pas du tout. Par contre ouais pas du tout. Pas du tout mais je l'ai vu quand même, un
558 petit peu au début comme une défaite parce que, si tu veux tout mon groupe d'étudiants est
559 passé, a réussi le concours, et moi pas. Et donc de me dire que, je pense ça c'est des restes
560 de mon père de me dire, HEP Vaud c'est une haute école. Les autres ils sont à l'université,
561 Katerina*. T'as quand même euh, t'es, t'es descendue en fait euh, d'une échelle.

562 - Mh-hm.

563 - Donc euh, inconsciemment. Mais après quand, à la fin j'ai eu mon diplôme j'étais là mais
564 « Tu peux faire le même travail. Arrête de te faire une fixette dessus. Arrête d'alimenter
565 cette fausse croyance que tu as depuis toujours » mais pfft...

566 - Et est-ce que le Master c'est un moyen de pallier à ça parce que c'est un Master qui est
567 universitaire quand même?

568 - À part ça ouais, clairement. Je crois que, et au début je voulais pas faire le Master à la HEP,
569 je voulais le faire à l'Université de Lausa-, euh de Genève pardon. Parce que y'a le même
570 mais avec différents cours. Et euh, je sais que c'était euh, c'était très alimenté par la
571 revanche. Je voulais vraiment aller de nouveau sur ce territoire et me dire « En fait regarde,
572 je peux aussi avoir un papier qui soit signé par l'Université de Genève ». Puis après euh, je
573 sais que j'ai été beaucoup plus heureuse en étant sur le territoire vaudois. Peut-être parce
574 qu'aussi j'étais loin de ma famille, et puis de toutes ces attentes, et ici je pouvais me faire
575 une nouvelle identité. Et euh ouais, être juste moi-même et je pense que ça a beaucoup
576 joué. Donc j'ai décidé de faire ici et puis euh... Je suis contente qu'il y ait quand même le
577 « Université de Lausanne ». T'arrives à le croire c'est encore là quoi. Je suis là non mais ça
578 suffit. *Rire*. Sur mon LinkedIn j'ai écrit « étudiante à l'université de Lausanne ». Pas HEP.

579 Merci papa. *Rire*.

580 - *Rire*. Et, à la base le fait que ce soit Lausanne est-ce que c'était un critère euh, important ou
581 significatif ?

582 - Non en soi euh, pas du tout. Après euh, tu dis pour les allers-retours par exemple ?

583 - Mh-hm.

584 - Enfin ça m'a pas du tout dérangée. Vraiment à ce moment-là j'étais là, il faut juste que je
585 continue mes études. Donc euh, que je fasse deux heures de trajet tant pis en fait. Ouais.
586 C'est vrai que jamais ça a remis en doute euh, mon choix, ou je me suis dit je vais
587 abandonner. Jamais jamais jamais. Ça par contre euh, je pense, ben là c'est bien ce que me
588 disait mon père c'est que tu ne lâches pas. Peu importe ce qui se passe. Donc ça ça a
589 beaucoup alimenté je pense aussi la force de, chaque matin tu te lèves, tu fais tes 2 heures
590 aller, 2 heures retour. Ok t'as pas le même rythme que les autres, mais tu le fais c'est tout. Et
591 ça ouais. Non non. Après je sais que, euh, je l'ai plus mal vécu euh, durant le Master. HEP
592 j'avais les gens de, de Genève qui m'accompagnaient pendant les allers-retours donc euh, ça
593 me motivait beaucoup. Et euh, j'avais de meilleures notes. Enfin j'étais tellement, enfin
594 waouh. Vraiment différents, différents vécus. Et là le Master je le vis beaucoup moins bien...

595 Mais je pense aussi parce que c'est un Master et je me sens pas du tout à la hauteur, ça
596 remet tellement de choses en question. Alors que stop en fait ! Je sais pas pourquoi j'ai
597 autant de crises durant ces deux années, j'saurais pas te dire. Le pire alors, le pire c'est que
598 bah, mon père il est très fier euh, tout le monde est, « Waouh t'es en Master ». Mais c'est
599 pas suffisant je crois.

600 - Qu'est-ce qu'il t'a motivée à faire le Master ?

601 - C'était bah, hm. Déjà je voulais un Master, pour sûr. Et puis euh, faire celui-ci ? Malheureux
602 hein, mais c'est la situation de mon frère. Vu que bah, ils te proposent une spécialisation en
603 orientation. Je me suis dit bah, en fait si je peux continuer à euh, à avoir quelques outils qui
604 me permettent de sauver entre guillemets mon frère. Bah go, il faut y'aller. Donc c'était
605 aussi une pierre deux coups, au final. Avoir encore un autre titre plus élevé, pour continuer à
606 monter. Mais aussi euh ce côté de bah euh, ok, t'es en train de faire ça pour toi mais fais-le
607 aussi pour quelqu'un et que ça soit euh bénéfique pour euh du coup bah, un membre de ta
608 famille, dont ton frère. Et je me suis dit bah vas-y en fait. Bon pour l'instant ça n'a pas encore
609 eu euh, des bienfaits, mais ça va arriver, je l'espère. *Rire.*

610 - C'est peut-être pas ton rôle non plus...

611 - Oui, aussi, ouais. Faut arrêter là, ouais. Mais je pense que ça va changer, dès le moment où
612 je déménagerai, peut-être. Du coup ce sera ma sœur qui, qui sera sans doute responsable, la
613 pauvre. *Rire.* Non je vais rester encore 10 ans allez ! *Rire.*

614 - *Rire.* Euhm, habiter à Lausanne ça a jamais été une, une, envisageable ?

615 - Non, je saurais pas pourquoi. Peut-être aussi le côté famille en vrai hein. Peut-être euhm
616 peut-être que je... Bah là c'est un peu hors sujet je crois.

617 - C'est pas grave.

618 - Mais tu sais euhm, quand je passe euh, un week-end en dehors de chez moi, je culpabilise
619 énormément d'être loin de ma famille. Je suis là, je suis en train de prendre du bon temps si
620 ça se trouve eux ils ont besoin de moi pour tel ou tel papier qu'ils comprennent pas. Stop,
621 Kat, stop. Genre, vis ta vie aussi. T'es pas les parents de tes parents. Stop. Mais, c'est terrible.
622 Donc euh ouais. Donc je pense c'est pour ça aussi que jamais je me suis vue euh, habiter loin
623 de mes parents. J'avais l'impression de les abandonner.

624 - Mh-hm.

625 - Ouais j'sais pas.

626 - Alors qu'en soit, si t'es loin un week-end, eux en soit ils, ils, ils t'ont toujours sollicitée donc
627 ils vont pas hésiter non, à te contacter si jamais ils ont besoin ?

628 - Ouais, ouais. Mais tu vois bizarrement jamais ils sollicitent mes frères et sœurs.

629 - Jamais ?

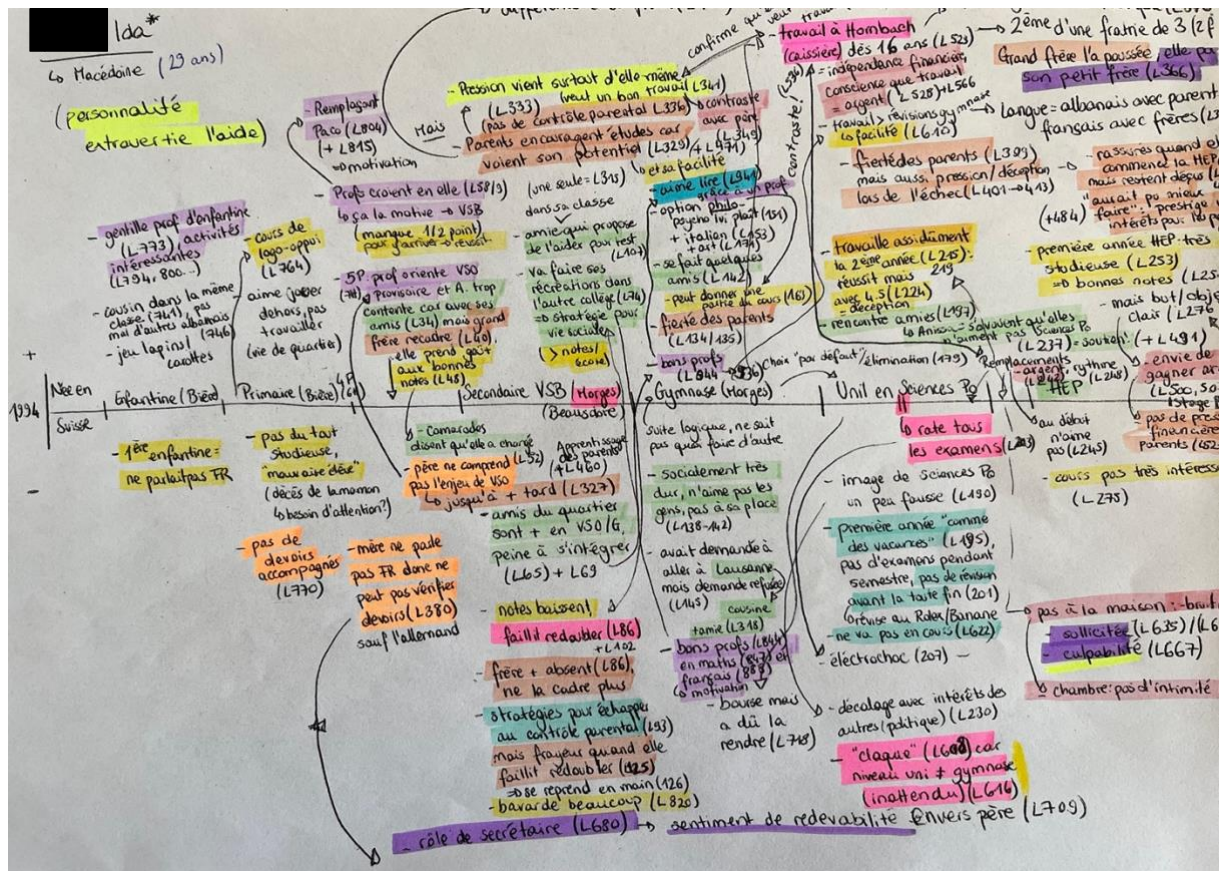
630 - Jamais. Jamais jamais.

631 - C'est que toi ?

632 - Jamais. Là typique mon père il a eu un accident de scooter donc euh, tout ce qui était
633 médical etcetera bah, je devais y'aller tu vois. Mon frère il est à la maison il fait rien. Et donc
634 euh bah, il ne le sollicite pas, il lui demande rien. Tranquille. C'est pour ça je me dis moi y'a,
635 je suis en train d'accumuler certaines choses et tout, stage machin. Et puis vous continuez à
636 me demander alors que je dois aussi écrire un mémoire par exemple. Je comprends pas.
637 Donc je, je saurais pas te dire pourquoi. Sincèrement, ouais, je saurais pas te dire. Je sais pas
638 si c'est un, une fonction de « Oh c'est l'aînée donc on va se diriger vers l'aînée » je sais pas
639 du tout mais euh... Ou euh « Attention elle a fait des études plus hautes donc peut-être
640 qu'elle est plus intelligente que les deux autres enfants », mais c'est malheureux de penser
641 ça comme ça... Ouais je sais pas.

642 - Waouh. Euhm... Je crois qu'en vrai t'as déjà répondu à tout.
643 - Bah trop bien !
644 - Ouais est-ce que si jamais euh, je repense à des trucs par la suite, je peux te recontacter
645 enfin te relancer.
646 - Mais bien sûr, bien sûr !
647 - Trop choué, merci beaucoup.
648 - Merci à toi !
649 - Ok je vais arrêter le, l'enregistrement. »

Annexe 4 – Exemple de représentation chronologique du parcours d'Ida*



Annexe 5 – Code couleur

Valorisation école par parents	"Ruptures" dans parcours
Rôle des enseignant-e-s	Autres responsabilités / rôles
Facilités scolaires (ou difficultés)	Lacunes des parents
Cercle social (ressource / obstacle)	Perception de soi
Stratégies d'apprentissages (manque de...)	Lecture
Précarité financière / matérielle	Travail (job d'étudiant-e)

Annexe 6 – Parcours scolaires des étudiants et niveau éducatif des parents

Pseudonyme	Parcours scolaire	Niveau éducatif des parents
Belina*	VSBB → Gymnase → Unil Médecine // Échec → Unil HEC // Échec def. → HEP → MASPE	Mère : études universitaires (Master en éducation physique) Père : études universitaires (Master ingénieur électricien)
Elsa*	VSBB → Gymnase → UNINE Bachelor Socio-économie + Master Écopolitique → Travail → MASPE	Mère : scolarité obligatoire au Kosovo Père : gymnase au Kosovo
Katerina*	VSBB → Gymnase → UNIGE Sciences de l'éduc. // double échec → HEP → MASPE	Mère : scolarité obligatoire au Kosovo Père : scolarité obligatoire au Kosovo
Ida*	VSBB → Gymnase → Unil Sciences Po. // Redoublement → HEP → Enseignement → MASPE	Mère : interruption de scolarité une année avant la fin de la scolarité obligatoire Père : scolarité obligatoire en Macédoine (+ un an dans une école de stylisme)
Elvira*	VSG → ECG → MSOP → HEP → MASPE	Mère : interruption de scolarité à 13 ans (puis plus tard formation de couturière) Père : scolarité obligatoire au Kosovo
Gabriela*	VSG → ECG → MSSP → HEP → Enseignement → MASPE	Mère : scolarité obligatoire au Portugal Père : interruption de scolarité à 11 ans (puis travail dans une scierie et la construction civile au Portugal)
Aferdita*	VSG → ECG → MSOP → HEP → MASPE	Mère : interruption de scolarité à 12-13 ans Père : gymnase et formation de cuisinier au Kosovo
Tahir*	VSG → ECG → MSOP // Redoublement puis réussite → Passerelle DUBS (Maturité) → HEP → MASPE	Mère : interruption de scolarité une année avant la fin de la scolarité obligatoire Père : scolarité obligatoire en Macédoine (+ un an dans une école de stylisme)
Suzana*	VSG // Redoublement → ECG → MSOP // Redoublement → HEP → MASPE	Mère : gymnase au Kosovo Père : études supérieures en mécanique au Kosovo
Aurora*	VSO → RAC → ECG → MSOP → HEP → MASPE	Mère : scolarité obligatoire au Kosovo Père : scolarité obligatoire au Kosovo
Tiago*	VSO → CFC → Travail → École PrEP (examens d'entrée université) → Bachelor Unil SSP → MS Management Sport // → MASPE	Mère : scolarité obligatoire au Portugal Père : scolarité obligatoire au Portugal

Légende :

Parcours type gymnasial
Parcours type général
Parcours type professionnel

* = prénoms d'emprunt ; // = rupture dans parcours