

Réduire les inégalités ou améliorer la performance ? Discours de légitimation de deux réformes de l'enseignement secondaire à Genève

Sonia Revaz et Barbara Fouquet-Chauprade
Université de Genève

Résumé

À Genève, deux types d'organisation du secondaire I sont depuis longtemps débattus. L'un favorise le regroupement des élèves en fonction de leur niveau scolaire, l'autre privilégie l'hétérogénéité académique au sein des classes. Ces modèles, qui reposent sur des conceptions et valeurs différentes relatives à la justice et à l'hétérogénéité à l'école, ont donné lieu à une véritable « guerre scolaire ». Bien que ce soit l'organisation par filières qui est en vigueur depuis plusieurs décennies, des tentatives de changement ont été entreprises lors d'une réforme en 2011 et d'un projet de loi en 2022 ravivant les querelles idéologiques sur la gestion des inégalités à l'école. Cet article met en perspective les débats tenus dans le cadre de ces deux projets de réformes. L'analyse du discours des acteurs impliqués (élus parlementaires, responsables gouvernementaux, enseignants, chefs d'établissement et membres de syndicats) montre qu'une ambivalence persiste autour du rôle de l'école dans la gestion des inégalités. Elle montre aussi, et surtout, que les inégalités sont rarement pensées en termes de construction systémique face à l'injonction de performance à laquelle les systèmes éducatifs sont de plus en plus soumis.

Mots-clés : réformes scolaires structurelles, inégalités sociales et scolaires, analyse de discours, scolarité obligatoire; Suisse

Introduction

Dans le canton de Genève en Suisse, le débat sur le rôle de l'école dans la lutte contre les inégalités sociales est vif et récurrent. La question des inégalités est particulièrement saillante dans l'enseignement secondaire I (la dernière étape de la scolarité obligatoire) puisqu'il représente le moment de transition entre l'école primaire et les formations professionnelles et gymnasiales (collège). Il est d'ailleurs appelé « cycle d'orientation » (CO) pour signifier sa mission : *orienter* les élèves dans les différents cursus du secondaire II. Depuis les années 1960, le canton a fait le choix d'organiser le CO en filières, c'est-à-dire de séparer les élèves en fonction des résultats scolaires obtenus en dernière année d'enseignement primaire. Ce choix repose sur l'idée communément partagée selon laquelle les élèves apprennent mieux dans des groupes de niveau. Pourtant, cette organisation ne satisfait pas l'ensemble de la classe politique et des acteurs scolaires, qui s'opposent sur cette question depuis la genèse de l'enseignement secondaire genevois (Berthoud, 2016).

Pour certains acteurs scolaires, les inégalités sont constitutives de notre société, il serait donc vain de lutter contre elles. Ils craignent même un « nivellement par le bas » et une baisse de performance du système scolaire. Pour d'autres, les inégalités sont vues comme une injustice que l'État se doit de corriger. Ainsi, la gestion des inégalités scolaires appelle des solutions diverses et parfois fondamentalement

opposées. À Genève, deux types d'organisation du secondaire I sont depuis longtemps débattus : les filières et les classes hétérogènes. Ils sont le reflet de ces visions opposées. Pour les premiers, la meilleure solution réside dans le regroupement des élèves dans des filières dans lesquelles les élèves sont regroupés par niveaux scolaires. Pour les seconds en revanche, le système devrait privilégier l'hétérogénéité au sein des classes, même s'il peut être parfois utile de les regrouper temporairement dans des groupes de niveau. Si le choix du modèle de répartition des élèves repose sur des conceptions et valeurs différentes relatives à la justice et à l'hétérogénéité à l'école (Friant, 2012; Monseur et Demeuse, 2001), les discours et débats se sont toutefois longtemps éloignés de ces préoccupations et de l'impact des choix organisationnels sur les apprentissages des élèves ; la polarisation des positions et l'impossibilité de se mettre d'accord étouffant les échanges entre les acteurs du système éducatif genevois.

La guerre scolaire a toutefois entrevu une issue en 2011 à la suite d'une réforme de la structure de l'enseignement secondaire I appelée « nCO » pour « nouveau cycle d'orientation ». Conçue pour rétablir la paix scolaire, cette réforme a été élaborée par le Département (Ministère) chargé de l'instruction publique. Elle est présentée comme un compromis visant à atténuer les querelles idéologiques sur la gestion des inégalités à l'école. La solution a été trouvée dans un « entre-deux » : les élèves devaient être répartis dans trois filières dites « non hiérarchiques » (regroupements 1, 2 et 3 – R1, R2, R3) assorties de passerelles et de redoublements promotionnels visant à réduire l'aspect cloisonné des filières et permettre aux élèves de passer plus facilement de l'une à l'autre. Dans le précédent système, l'orientation dans une filière déterminait quasi systématiquement la suite de la scolarité. Bien que cette solution ait apaisé les tensions au sein de la classe politique, elle n'a pas permis de réduire, loin de là, l'ampleur des inégalités scolaires. Cette réforme a même au contraire amplifié la différenciation entre élèves en fonction de leurs origines sociales (Evrard et al., 2019). Face à ce constat, une nouvelle réforme du secondaire I a été élaborée dix ans plus tard (réforme dite « CO22 » pour « cycle d'orientation 2022 »), ravivant les débats sur la lutte contre les inégalités à l'école.

Cet article propose de mettre en perspective les débats tenus dans le cadre de ces deux réformes (nCO et CO22) et d'interroger la façon dont ils ont évolué en une décennie. Nous proposons plus particulièrement d'analyser les discours des acteurs politiques (députés parlementaires) et des acteurs scolaires (ici, les responsables gouvernementaux, enseignants, chefs d'établissement et syndicats) et d'observer la place des arguments liés, d'une part, à la lutte contre les inégalités et, d'autre part, à l'injonction de performance à laquelle les systèmes éducatifs sont de plus en plus soumis dans le contexte de compétitivité internationale caractéristique des sociétés actuelles. Comment les deux réformes ont-elles été justifiées par les acteurs scolaires ? Quels arguments et quelles stratégies ont été mobilisés pour légitimer l'une ou l'autre structure de l'enseignement secondaire I ? La place des acteurs scolaires dans l'élaboration des deux réformes est, par ailleurs, analysée afin de qualifier les modalités de l'action publique éducative et leur évolution.

Pour répondre à ce questionnement, nous avons mobilisé les données produites dans deux recherches successives, l'une en 2015/2020 et l'autre en 2020/2023 : 30 entretiens¹ et deux corpus² documentaires regroupant les transcriptions des débats parlementaires portant sur les deux réformes. Il s'agit d'entretiens semi-directifs menés auprès d'enseignants, de membres d'équipes de direction d'établissement, de membres et cadres de l'administration publique, des députés de l'ensemble des partis politiques ainsi que des membres de syndicats et d'associations. Les entretiens ont été analysés à partir d'une analyse de contenu et d'une grille thématique afin d'identifier la position des acteurs scolaires et politiques, d'interroger leurs représentations et de confronter la cohérence de leur discours, en particulier sur le type d'organisation scolaire qu'ils et elles défendent selon leur vision des inégalités.

Les inégalités dans le système éducatif genevois

Dans le contexte de tensions qui marquent le système éducatif genevois depuis plusieurs décennies, les démarches entreprises et les discours formulés par les acteurs politiques et les acteurs scolaires dans le cadre de la réforme de 2011 ont une dimension stratégique visant à rapprocher au plus près ces derniers de leurs objectifs. Ces stratégies sont empreintes de l'histoire du secondaire I à Genève et des querelles qui ont rythmé son évolution depuis sa création.

Au début des années 2000, le débat concernant le système de répartition des élèves – et par là

¹ 4 entretiens menés en 2016, 12 en 2018, 14 en 2022.

² Document de 40 812 mots pour la réforme de 2011 et de 27 489 mots pour le projet de réforme de 2022.

même de la gestion des inégalités – au cycle d’orientation atteint son apogée dans le canton. Face à une insatisfaction grandissante à l’égard du système éducatif dans sa globalité, diverses prises de position et démarches sont entreprises dans le but de réformer l’école genevoise. Du côté de la sphère administrative, le Département chargé de l’instruction publique poursuit le travail entamé par le passé afin de prendre en compte la volonté, fortement discutée dans les années 1990, de supprimer les filières au profit de classes hétérogènes. Le peuple genevois a toutefois refusé, par vote populaire en 2001 (à plus de 60 %), le principe des classes hétérogènes en première année du CO. D’un autre côté, des députés (à droite de l’échiquier politique), des enseignants, directeurs d’établissement et parents d’élèves se rassemblent au sein de deux associations pour faire valoir leur modèle idéal de l’école : une école à contrecourant du socioconstructivisme, un modèle qui croit dans les bienfaits de la séparation des élèves en fonction de leurs compétences, qui privilégie le mérite individuel et, surtout, lutte contre toute baisse des exigences et milite pour maintenir un haut niveau de performance du système. Pour réformer le secondaire I à l’image des valeurs qu’ils défendent, ces associations élaborent une initiative populaire³ intitulée « Pour un cycle qui oriente ». Celle-ci propose de renforcer le système de filières et d’augmenter leur nombre (qui devrait atteindre le nombre de six dans leur projet) de façon que chaque élève, quels que soient ses intérêts à l’école et ses notes, évolue dans la voie qui lui corresponde. Le projet repose ainsi sur une sélection précoce et renforcée : à treize ans, les élèves seraient répartis dans l’une des six filières proposées (langues vivantes ; littéraire ; scientifique ; professions commerciales, administratives, de la santé et du social ; professions techniques et informatiques ; arts et métiers). Ces choix contraindraient la suite du parcours des élèves puisque les filières donnent accès à des formations différentes au niveau du secondaire II.

Le dépôt de l’initiative marque le début d’un long processus législatif puisqu’il suscite, en réaction, l’élaboration d’une autre initiative populaire visant à contrer la proposition d’un système hyper filiarisé. Celle-ci s’intitule « S’organiser contre l’échec scolaire et garantir une formation pour tous les jeunes » et propose de supprimer les filières au profit de classes hétérogènes afin de permettre aux élèves qui présentent des difficultés de bénéficier d’un effet d’entraînement. À l’origine de ce projet, des membres d’associations d’enseignants, de syndicats et de partis politiques de gauche soucieux de la lutte contre l’échec scolaire et de la réduction des inégalités.

Ces deux initiatives diamétralement opposées vont entraîner une forte politisation de l’éducation dans le canton. Derrière les visions antagonistes de l’école portées par les deux initiatives, la stratégie des autorités politico-administratives tend rapidement vers un « entre-deux » visant à satisfaire les deux côtés de l’échiquier politique. Le Département élabore un contreprojet⁴ entraînant le retrait de l’initiative des partis et syndicats de gauche. Finalement, le peuple doit se prononcer entre la première initiative et le contre-projet. Mais la nécessité d’apaiser les tensions et d’éviter un nouvel épisode de la guerre scolaire réduit les débats à des considérations partisans, d’une part, et pratiques, d’autre part, sur la modélisation d’un système satisfaisant à la fois les tenants des filières et ceux de l’hétérogénéité (Revaz, 2024).

Analyse de l’argumentation d’un « juste milieu » entre deux positions opposées

Dans les débats sur la structure de l’enseignement secondaire I et le modèle de répartition des élèves, les arguments en lien avec l’égalité des chances apparaissent régulièrement. Celle-ci prend toutefois un sens différent selon le contexte dans lequel elle est développée et l’acteur qui l’évoque.

Les promoteurs de l’initiative en faveur du système de filières le conçoivent comme juste, car il permettrait à chaque élève de recevoir un enseignement différencié à la hauteur de ses capacités : un enseignement exigeant pour les élèves qui ont de la facilité à l’école et des attentes plus modestes pour ceux qui présentent des difficultés. Dans leurs représentations, les filières constituent le système le plus égalitaire, car elles rétribuent les élèves à la hauteur de leurs aptitudes et de leur investissement ; ainsi, chaque élève a les mêmes chances de recevoir un enseignement permettant de l’amener « le plus loin

³ L’initiative populaire permet aux citoyens suisses de proposer une révision de loi ou un projet de loi. C’est un texte rédigé par des citoyens suisses appelés « initiants », qui constituent, ensemble, un comité d’initiative. Celui-ci fait circuler le texte au sein de la population afin de récolter les signatures d’autres citoyens suisses en faveur du changement proposé. Pour être valide, une initiative populaire cantonale doit recueillir les signatures de 2 à 3 % des électeurs (citoyens en droit de voter) dans un délai de 18 mois.

⁴ Le Parlement peut se positionner en défaveur d’une initiative populaire, mais il ne peut pas la refuser si celle-ci obtient les signatures nécessaires. En revanche, il peut charger le Gouvernement de rédiger un contreprojet qui sera soumis aux votes des citoyens (on parle de « votations populaires ») en même temps que l’initiative populaire.

possible de son point de départ » (Extrait d'un communiqué de presse du comité d'initiative). L'analyse des discours montre que pour ces acteurs, les inégalités de résultats entre élèves sont inévitables, puisque tous n'ont pas les mêmes capacités de départ. Les filières sont donc associées à un modèle performant et efficace, car elles permettent de capitaliser sur le potentiel des bons élèves et de garantir ainsi un haut niveau de performance moyen du système. C'est ce qu'illustre cette métaphore sportive : « je ne connais pas une équipe de foot, pas une seule équipe nationale qui mettrait deux pommes dans une équipe de onze ! » (Prise de parole d'un député lors d'un débat parlementaire). Idée qui est développée plus longuement lors d'un entretien avec un autre député :

On comprend par contre moins que cette perpétuelle recherche de nouveauté et de solutions aboutisse à un véritable nivellement par le bas au nom d'une sacro-sainte égalité des chances, que rien sur le marché du travail ne justifie. Ces fameuses structures hétérogènes ne sont pas acceptables : elles font perdre du temps à tous ceux qui ont des capacités intellectuelles et elles n'aident pas ceux qui ont besoin de davantage d'encadrement. Ainsi, la suppression des filières est perçue comme une démarche d'innovation infondée portant préjudice non seulement aux bons élèves mais aussi aux plus faibles et nuisant à la performance du système éducatif tout entier.

Du point de vue des défenseurs de par l'initiative, en faveur d'un modèle hétérogène, la justice scolaire consiste à donner aux élèves les mêmes chances à la sortie de l'école en réduisant les écarts qui les séparent. Les classes hétérogènes sont associées à l'image d'« une école qui accueille tous les élèves, y compris ceux en difficulté, en prévoyant des soutiens pédagogiques et des moyens pour lutter contre l'échec sans stigmatiser ni exclure » (Prise de parole d'une députée au Parlement). L'égalité des chances se conçoit donc comme une égalité de traitement et de résultat ; un enseignement en classes hétérogènes permettant de réduire les inégalités entre élèves et d'élargir les possibilités de cursus pour les élèves à différentes options.

Face à ces deux conceptions différentes de l'égalité des chances, les débats sont complexes et les négociations sur le modèle à élaborer limitées. Malgré ces conflits cognitifs et normatifs, nos analyses montrent que la conception intrinsèque des inégalités domine et le rôle de l'école et du système éducatif est peu remis en question, comme l'illustre cet extrait :

Si, en matière scolaire, l'égalité des chances est impérative, il n'en reste pas moins que les trajectoires individuelles sont par essence diverses sauf dans les sociétés totalitaires, de sinistre mémoire... Certains voient dans la diversité l'évidence d'une inégalité... Cela est important pour notre débat, car la notion de cycle d'orientation sous-entend que la diversité fait partie de la vie sociale (Prise de parole d'un député au Parlement).

Les inégalités de résultats entre élèves sont ici perçues comme normales, « naturelles » et acceptables. De ce fait, la responsabilité du système éducatif genevois et du système de répartition des élèves dans la lutte contre les inégalités est rarement abordée. Nos analyses montrent en effet que la dimension systémique des inégalités et la responsabilité de l'école sont peu présentes dans les débats, comme si le système et son organisation ne pouvaient rien contre celles-ci. Les échanges se limitent à de grands principes de justice et d'égalité concrètement peu incarnés. De même, les mentions faites aux dimensions pédagogiques du projet de réforme nCO, au travail des professionnels et à son impact sur les apprentissages des élèves sont rares. Ainsi, les désaccords entre les deux initiatives et les visions de la société sur lesquelles elles reposent sont tels que « les questions scolaires sont fortement politisées.

C'est finalement sur la question de l'efficacité du système que les deux « camps » parviennent à s'entendre : la réforme ne doit pas faire baisser le taux de réussite du secondaire I genevois. Partant, la structure de l'enseignement n'est pas perçue comme devant être au service de la réduction des inégalités entre élèves ; elle doit permettre d'orienter, c'est-à-dire d'indiquer à chaque élève « la voie la plus réaliste pour lui, quitte à redimensionner certaines ambitions » (Extrait d'un communiqué de presse du comité d'initiative). Finalement, la recherche de ce qui est le plus juste contraint les possibilités de lutter contre l'inégalité des chances puisqu'il s'agit de ne pas nuire à l'élite.

Ce point de rencontre a, en définitive, orienté le débat vers un « juste milieu ». La volonté d'éviter

un nouvel épisode de la guerre scolaire a par ailleurs influencé les modalités de gouvernance, puisque les autorités publiques n'ont pas envisagé les professionnels et groupes d'intérêt comme des partenaires (Revaz, 2024). Cette stratégie est justifiée par l'administration comme une nécessité permettant d'éviter d'enfermer les échanges sur la réforme dans des débats idéologiques et des « mouvements de division interne au corps enseignant » (Entretien – responsable gouvernemental). Réserver le débat aux acteurs politico-administratifs est présenté comme la seule stratégie permettant de prendre une décision et d'aller de l'avant ; parvenir à un consensus au sein de la classe politique étant déjà un défi de taille pour l'ensemble des députés parlementaires devant se positionner sur les deux initiatives populaires.

Vous savez très bien que les deux systèmes coréen et finlandais ont les meilleurs résultats dans les études internationales alors qu'ils sont diamétralement opposés. Le premier est très hiérarchique et rigide, le second plus hétérogène et beaucoup plus souple. À Genève, il n'y aura ni l'un ni l'autre et j'espère que nous aurons l'intelligence de trouver le juste milieu. J'espère aussi que nous ferons chacun un pas vers l'autre et que nous serons capables de proposer un contreprojet qui satisfera également les deux groupes d'initiateurs (Prise de parole d'une députée au Parlement).

À la fin des débats au Parlement, les élus se félicitent des compromis faits de part et d'autre pour parvenir à un accord commun. « Je pense que les partis ont vraiment dit “stop à la guéguerre scolaire” – ce qui est une bonne chose ! – et ont laissé la place aux priorités, c'est-à-dire l'avenir des enfants » (Prise de parole d'un député au Parlement). Nos analyses associent toutefois plutôt la décision de la réforme nCO au *Garbage Can Model* (Cohen et al., 1972) puisque la solution élaborée ne répond pas aux problèmes du cycle d'orientation mais aux différends politiques et à une absence de préférences communes et partagées (Felouzis et al., 2013; Revaz, 2024). Elles montrent, par ailleurs, que l'action publique dans le cadre de la réforme nCO a été peu collective et peu collaborative puisqu'il n'y a pas eu de partenariat avec les associations rassemblant les professionnels et les parents d'élèves ayant été évincées de l'élaboration de la réforme.

Évolution de la place des inégalités dans les discours et ajustement de la stratégie politique

Sept ans après la mise en œuvre de la réforme nCO, la structure du cycle d'orientation est à nouveau remise en question sous l'impulsion de la direction du Département. Le projet de réforme « CO22 » est présenté à la fin de l'année 2019 et son entrée en vigueur est prévue pour la rentrée scolaire 2022. L'élaboration du projet repose cette fois sur une stratégie très différente. Souhaitant éviter une fabrication par le politique, le département annonce une large consultation et la constitution de groupes de travail composés de responsables des services du département, des directions d'établissement, des syndicats et des associations, et du service de recherche en éducation. Un groupe d'accompagnement politique composé d'un représentant par parti est également prévu. De fait, les groupes de travail se réunissent de nombreuses fois autour des grands enjeux de la réforme (i.e. élèves en grande difficulté, climat scolaire, gestes professionnels). Ils sont chargés de discuter des propositions et d'anticiper leur mise en œuvre.

Cette fois, la question des inégalités est centrale dans les débats. L'ensemble des acteurs rencontrés s'accorde sur le fait que la précédente réforme visait davantage à résoudre un problème politique qu'à trouver une solution aux dysfonctionnements du cycle d'orientation, dysfonctionnements qui n'étaient d'ailleurs pas clairement identifiés et partagés par les différents acteurs. Contrairement à la réforme de 2011 déclenchée par des initiatives populaires, la tentative de réforme de CO22 débute avec la commande, par le Département, d'un rapport sur le fonctionnement du CO. Lors d'un entretien, un responsable au Département explique :

Ce rapport est très intéressant. Les résultats confirment un peu les impressions ou les retours que j'avais comme ça du terrain, des discussions quand je vais dans les établissements, quand je discute avec des parents, avec des enseignants, etc. Je veux me baser dessus pour pouvoir introduire des modifications [...], je veux pas le changer complètement ce cycle, je pense qu'il y a des tas de choses qui fonctionnent mais il y a quelque chose qui ne va vraiment pas, et no-

tamment pour les élèves en très grande difficulté (Entretien – responsable au Département).

La question des inégalités n'est pas traitée en tant que telle par ce responsable. Toutefois sa préoccupation principale porte sur les « élèves en grandes difficultés », ce qui est un thème majeur traité dans les groupes de travail qui suivront. Ce terme qualifie en réalité les élèves du regroupement à exigences élémentaires.

Pour ces élèves en grandes difficultés, on devrait pouvoir à un moment donné dire : qu'est-ce qu'on met en place comme projet très individualisé ? Qu'est-ce qu'on construit ? Est-ce que le cycle fait sens en trois ans ? Est-ce qu'on leur maintient tous les objectifs du PER⁵ ou est-ce qu'on laisse pas tomber certaines choses en se disant, mais on construit sur une plus longue durée ? (Entretien – responsable au Département)

Cet extrait d'entretien est révélateur des conceptions des inégalités qui sont portées par un grand nombre d'acteurs scolaires. Les analyses montrent l'attribution des difficultés scolaires à des causes individuelles, en particulier leur origine sociale et leurs conditions de vie. Nous trouvons peu de traces d'une cause systémique de la situation de ces élèves. Ainsi :

Moi j'ai l'impression que les inégalités se creusent. Avant il y avait plus une uniformité, mais là, il y a vraiment des enfants qui débarquent qui sont complètement à la rue, limite les enfants sauvages, qui ont aucune notion, aucun usage social, sociaux, qui ont rien acquis (Entretien – député).

Puisque les inégalités découlent de causes individuelles, elles appellent à des solutions elles aussi individuelles. Il est donc envisagé de soustraire ces élèves des obligations et normes scolaires, solution qui s'inscrit dans un mouvement d'individualisation constaté aujourd'hui au niveau international (Chevallier et Pons, 2019). Cette attribution davantage individuelle que systémique des inégalités scolaires apparaît parfois de façon assez contradictoire dans les discours : beaucoup reconnaissent les effets négatifs en termes « d'image de soi » des filières les moins prestigieuses, mais peu en concluent à la nécessité d'abandonner ce système. Dans cette même logique, les personnes interrogées soutiennent la nécessité de groupes de niveau dans un système hétérogène, mais jamais n'est proposé un réel tronc commun, puisqu'*in fine*, la nature de ces inégalités est pensée comme propre aux individus et non au fonctionnement du système. C'est ce qu'illustrent les propos d'une députée :

Ça c'est clair que (quand vous êtes dans la filière à exigences élémentaires), vous êtes labellisé comme dans les moins bons. Bien sûr, moi c'est pour ça que je suis pas complètement farouchement opposée au fait de mettre tout le monde ensemble et de stratifier par niveau pour certaines branches...

[...] Pour moi, si on veut mettre tous ces élèves sur le même plan, alors est-ce que c'est dans l'objectif qu'ils atteignent tous le même niveau ? Ça je suis pas sûr qu'on y arrive parce qu'on n'est pas tous égaux. Et il y a aussi, il faut aussi se rendre compte que dans un système très scolaire vous avez aussi des enfants, ou des étudiants qui sont beaucoup plus artistiques, enfin qui ont d'autres compétences, qui risquent de toujours pas être mis en valeur dans ce système-là, et d'être un peu oubliés. Alors je sais pas.

Cet extrait illustre cette tension entre une école chargée de lutter contre les inégalités et le soutien d'un projet de loi qui viserait à orienter précocement les élèves en difficulté en dehors du fonctionnement ordinaire de l'école.

Un certain nombre d'acteurs défend des conceptions naturalisées des inégalités. Elles sont, comme dix ans plus tôt, conçues comme naturelles et en ce sens vues comme normales. Les tenants de ces

⁵ Le Plan d'étude romand (PER) constitue la référence commune de tous les cantons romands (cantons suisses dont la langue officielle est le français) pour les contenus d'apprentissage et les moyens d'enseignement de la scolarité obligatoire.

conceptions concèdent tout au plus que le système scolaire a une obligation de donner autant à chacun. Pour eux, la notion de mérite est centrale et le système doit rétribuer les efforts de chacun. Ces acteurs ne sont pas nécessairement opposés à une réforme, mais leurs préoccupations portent davantage sur le soutien de la scolarité des meilleurs élèves, qu'ils considèrent comme maltraités par un système qui privilégie « l'égalitarisme ». Ils estiment que le système actuel fonctionne au détriment des élèves possédant de bonnes capacités scolaires qui sont « tirés par le bas » en raison de la faiblesse des exigences du système. Finalement, dans cette conception, les inégalités se vivent au détriment des élèves les plus méritants, la critique du système issu de la réforme nCO est donc d'empêcher ces élèves d'accéder aux places qu'ils méritent.

Nous en tant que libéraux radicaux, nous mettons l'accent sur l'égalité des chances, c'est-à-dire qu'on doit créer les conditions favorables, pour que tout le monde ait les mêmes chances au départ. C'est-à-dire qu'on met tout le monde sur la même ligne de départ en sachant que tout le monde ne va pas arriver en même temps à la ligne d'arrivée. C'est, c'est comme ça que nous concevons l'égalité. La gauche en général, elle vise une égalité de résultat. Elle vise une égalité à l'arrivée. Ce qui est totalement contraire à la manière d'être de l'être humain. Alors oui on peut réduire des inégalités qui sont choquantes, on peut combattre les discriminations bien évidemment mais on doit accepter l'idée que tout le monde ne peut pas avoir accès à toutes les formations possibles (Entretien – député).

Un autre résultat saillant de nos analyses montre que les députés, les personnels politico-administratifs, les responsables d'association et les syndicats parlent peu des parents. Toutefois, quand c'est le cas, cela confirme une explication naturalisée des inégalités dues à une conception hiérarchisée des compétences parentales :

Alors on est quand même d'accord avec la droite sur un certain point c'est qu'on estime tous que l'action éducative de l'école est secondaire, complémentaire, subsidiaire à celle des parents mais une fois qu'eux ils ont dit ça et ben ils estiment quasi qu'il n'y a rien à faire. Je pense que c'est important particulièrement avec les classes sociales faibles, on a une action éducative extrêmement importante à faire [...] on doit vraiment faire un gros travail. On a quand même des parents qui pour des raisons diverses ou bien ils en sont pas capables ou bien ils ont pas le temps, ou bien ils en n'ont plus les moyens ou bien même en faisant du mieux qu'ils peuvent, avec le plus d'énergie qu'ils peuvent, objectivement, ils arrivent pas à tout faire et je pense que voilà l'école, avec son plus grand E, dans sa vision vraiment régaliennne doit apporter les éléments sociaux ou sociétaux que les parents ne peuvent pas entièrement apporter (Entretien - député, enseignant, syndicaliste).

Conclusion

La difficulté de réformer la structure de l'enseignement secondaire I à Genève et la récurrence de son inscription à l'agenda politique justifient l'intérêt scientifique d'analyser l'évolution des modalités de l'action publique et des contenus des débats sur la gestion des inégalités. Nos analyses des discours relatifs aux réformes nCO et CO22 mettent en évidence la persistance d'une ambivalence autour du rôle de l'école dans la gestion des inégalités. Celles-ci sont pensées par une bonne partie des acteurs du système éducatif comme extérieures à l'école et ne seraient ainsi que le reflet des inégalités sociales et de la stratification de la société en général. Or, la recherche a bien montré non seulement que l'école reproduit les inégalités sociales mais qu'elle en produit aussi (Bourdieu et Passeron, 1964; Coleman et al., 1966; Duru-Bellat et van Zanten, 2007). Les inégalités entre élèves peuvent en effet être renforcées ou causées par le fonctionnement même de l'école, à travers les pratiques enseignantes ou l'organisation scolaire, comme le système de constitution des classes, voire, ce qui est notre objet, l'organisation en système filiarisé. Sur ce point, la littérature montre que le fait d'orienter relativement tôt les élèves sur la base de leurs résultats scolaires revient souvent à les « trier » en fonction de leurs caractéristiques individuelles et sociales tant la corrélation entre les résultats scolaires et l'origine sociale des élèves est forte : les élèves les plus forts sont souvent issus des milieux les plus favorisés (Felouzis et al., 2013;

Felouzis et Goastellec, 2015). Or, ce regroupement « s'accompagne d'une différenciation du curriculum, de l'affectation d'enseignants aguerris et de pratiques pédagogiques en faveur, bien entendu, des élèves les plus performants » (Monseur et Demeuse, 2001, p. 47). Par ailleurs, on sait aussi que les inégalités se cristallisent et se transforment dans leur nature même au fur et à mesure de l'avancement dans la scolarité (Duru-Bellat et van Zanten, 2007). Cela signifie que « plus la scolarité avance et plus les inégalités sociales de réussite se transforment en inégalités sociales d'orientation » (Duru-Bellat et van Zanten, 2007, p. 51). Raisonner en termes d'inégalités nécessite donc de dépasser le simple constat d'une répartition inégale des biens éducatifs entre les groupes sociaux mais aussi d'en comprendre les logiques (Felouzis, 2014).

Dans le cas des deux réformes genevoises, on voit toutefois que les inégalités ne sont jamais pensées, ou rarement, en termes de construction systémique. Malgré cette conception naturalisée des inégalités partagée par les acteurs, la conception du rôle de l'école face à ces inégalités diverge de façon très classique selon la position des acteurs sur l'échiquier politique. D'un côté, la droite libérale estime que l'école doit assurer une égalité de traitement entre les élèves et qu'il n'est pas de la responsabilité de l'école de réduire les inégalités, perçues comme constitutives de nos sociétés. De l'autre, la gauche se montre soucieuse des élèves les plus faibles et considère qu'il est du rôle de l'école de contribuer à la diminution des inégalités sociales et scolaires.

Bien que ces deux conceptions coexistent à Genève depuis la création du secondaire I, notre analyse de l'évolution des débats sur les inégalités met en évidence une appréciation grandissante pour les classes hétérogènes et pour le modèle d'une école qui lutte contre les inégalités. L'échec de la réforme CO22 rappelle toutefois que dans la réalité des politiques publiques, le temps est une condition du changement. D'abord, parce que les représentations sont stables et résistantes : « Les conceptions politiques de base sont généralement tenaces et favorisent la continuité contre les changements. Cet aspect des processus politiques ne concerne pas seulement les représentations des élites et des expert·e·s, il touche aussi l'ensemble de la population » (Palier, 2019, p. 448). Ensuite, parce que l'institution scolaire, en tant qu'ensemble de structures, de règles et de fonctionnements routinisés, est aussi stable et résistante au changement puisque ce qui est institué est peu questionné et devient une évidence, un allant de soi (Draelants et Revaz, 2022; Dupriez, 2015).

À Genève, le recours aux filières est fortement ancré institutionnellement et le projet CO22, qui visait à mettre fin à ce modèle, a été refusé en votation populaire. Le processus de réforme, plus participatif comparativement à nCO, reflète toutefois la tentative d'une meilleure légitimation du projet et traduit une forme de *policy learning* (Hall, 1993) intégrant davantage les acteurs scolaires au processus politique. Le refus, très mince (à 1700 voix près), laisse penser que le changement de structure de l'enseignement secondaire I à Genève ne peut se faire que de façon incrémentale, comme la plupart des changements dans les systèmes éducatifs.

Références

- Berthoud, C. (2016). *Le cycle d'orientation genevois. Une école secondaire pour démocratiser l'accès à la culture 1927-1977*. Infolio éditions.
- Bourdieu, P. et Passeron, C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Minuit.
- Chevallier, T. et Pons, X. (2019). Les privatisations en éducation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 82, 29-38.
- Cohen, M., March, J. et Olsen, J. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1-26.
- Coleman, J.-S., Campbell, E.-Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D. et York, R.L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. US. Department of Health, Education and Welfare. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>
- Draelants, H. et Revaz, S. (2022). *Penser la plausibilité des réformes éducatives. La légitimation comme condition du changement institutionnel*. Cnesco-Cnam.
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. De Boeck Supérieur.
- Duru-Bellat, M. et van Zanten, A. (2007). *Sociologie de l'école*. Armand Colin.
- Evrard, A., Petrucci, F. et Rastoldo, F. (2019). *Les effets de la réforme du cycle d'orientation sur*

-
- les parcours de formation des élèves*. Rapport du Service de la recherche en éducation. Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP).
- Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires*. PUF.
- Felouzis, G., Charmillot, S. et 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), 225-243.
- Felouzis, G. et Goastellec, G. (dir.) (2015). *Les inégalités scolaires en Suisse. École, société et politiques éducatives*. Peter Lang.
- Fouquet-Chauprade, B., Revaz, S., & Charmillot, S. (2024). Une entrepreneure de morale au pays du consensus : Fabrication d'une politique scolaire en Suisse. *Swiss Journal of Sociology*, 50(1), 47–66. <https://doi.org/10.2478/sjs-2023-0013>
- Friant, N. (2012). *Vers une école plus juste : Entre description, compréhension et gestion du système*. Université de Mons.
- Hall, P. A. (1993). Policy Paradigms, Social Learning, and the State: The Case of Economic Policymaking in Britain. *Comparative Politics*, 3, 275-296.
- Monseur, C. et Demeuse, M. (2001). *Gérer l'hétérogénéité des élèves. Méthodes de regroupement des élèves dans l'enseignement obligatoire*. Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale. Université de Liège.
- Palier, B. (2019). Path dependence. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot et P. Ravinet. *Dictionnaire des politiques publiques* (p. 446-453). Presses de Sciences Po.
- Revaz, S. (2020). Réformer l'école dans un contexte de démocratie directe : regards croisés sur trois réformes de l'enseignement secondaire obligatoire en Suisse romande. [Thèse de doctorat, Université de Genève]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:137426>
- Revaz, S. (2024). Are interest groups effective public action influencers in the field of education? Case studies of two school reforms in Switzerland. *European Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1177/14749041231221468>