



Master

2022

Open Access

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

Sentiment de discrimination des élèves du Cycle d'orientation de Genève :
effets systémiques du secondaire I

Sinatra, Alessandro Christian

How to cite

SINATRA, Alessandro Christian. Sentiment de discrimination des élèves du Cycle d'orientation de Genève : effets systémiques du secondaire I. Master, 2022.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:159275>



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

**Sentiment de discrimination des élèves du Cycle d'orientation de
Genève : effets systémiques du secondaire I**

**Mémoire réalisé en vue de l'obtention de la
Maîtrise universitaire en sciences de l'éducation
Analyse et Intervention dans les Systèmes Éducatifs
(AISE)**

**Par
Alessandro Sinatra**

**Directeur du mémoire
Samuel Charmillot**

**Membres du jury
Georges Felouzis
Sonia Revaz**

Genève, janvier 2022



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

RESUME

Cette étude s'intéresse à un sujet encore peu exploré dans le contexte scolaire genevois : le sentiment de discrimination dans le secondaire I. Son objectif est d'analyser l'impact de trois dimensions sur l'expérience de discrimination : les pratiques institutionnelles, notamment les procédures d'orientation ; les caractéristiques individuelles dont l'origine migratoire, le statut socioéconomique, le sexe ; les effets systémiques de la Réforme du Cycle d'orientation. Nous avons fait passer un questionnaire auprès de personnes ayant terminé leur CO à Genève afin de recueillir des informations sur la discrimination en général et à l'école. Nos analyses ont permis de faire ressortir un effet significatif du niveau scolaire auto-rapporté, de l'âge, du niveau d'études des parents et de la filière. Néanmoins, elles viennent également nuancer les résultats de certaines recherches en sciences sociales en ne révélant pas d'effet significatif du sexe et de l'origine migratoire sur le sentiment de discrimination.



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

Déclaration sur l'honneur

Je déclare que les conditions de réalisation de ce travail de mémoire respectent la charte d'éthique et de déontologie de l'Université de Genève. Je suis bien l'auteur de ce texte et atteste que toute affirmation qu'il contient et qui n'est pas le fruit de ma réflexion personnelle est attribuée à sa source ; tout passage recopié d'une autre source est en outre placé entre guillemets.

Genève, le 20 janvier 2022

Prénom, Nom : Alessandro Sinatra

Signature :

Remerciements

Je tenais tout d'abord à remercier mon directeur de mémoire, Monsieur Samuel Charmillot pour son aide, ses conseils ainsi que ses recommandations qui ont su aiguiller mes interrogations dans la bonne direction. Ses compétences et son professionnalisme ont toujours été mis à profit durant nos entrevues.

Je souhaite également remercier toutes les personnes ayant pris part à mon enquête par questionnaire ayant ainsi contribué à enrichir les données statistiques de mon travail d'étude de mémoire. C'est indéniable que sans eux mon étude aurait perdu de son intérêt.

Un grand merci à mes ami(e)s qui ont su me soutenir dans cette écriture et ont pu m'aider dans des situations particulièrement complexes telles que vécues durant ce contexte pandémique.

Un grand merci aussi à mon frère qui a cru en mon projet et a su me faire part de son soutien tout au long de ma recherche.

Pour finir, j'aimerais remercier mes parents qui m'ont soutenu durant toutes mes années d'étude.

Table des matières

Déclaration sur l'honneur	2
Remerciements	3
1. Introduction	7
1.1 État de la recherche et problématique	12
1.1a Pertinence de la recherche	12
1.1b Questions de recherche et problématique.....	12
1.2 Construction des hypothèses	14
Hypothèse 1	14
Hypothèse 2	15
Hypothèse 3	16
2. Méthodologie	17
2.1 Démarche d'analyse et difficultés de mise en œuvre	17
2.2 Construction et composition de l'échantillon.....	18
2.3 Élaboration du questionnaire et recodage de variables	19
Variables dépendantes	20
Variables indépendantes.....	21
Variables de contrôle.....	23
3. Cadrage théorique : concepts systémiques	24
3.1 La théorie des champs : principe fondateur de la pensée de Bourdieu	24
3.2 Le champ scolaire : illustratif de mécanismes inégalitaires	31
3.3 La violence symbolique : un concept au prisme d'une prédominance légitime du champ scolaire.....	36
3.4 L'école comme instance de reproduction sociale : l'empreinte d'une double mission	39
3.5 Le concept d'habitus : pierre angulaire de la sociologie de Bourdieu.....	43
4. Cadrage théorique : concepts opératoires	46
4.1 Émergence d'une réforme : contexte historico-politique du cycle d'orientation à Genève	47
4.1a Création d'un cycle d'orientation à Genève : contexte historique et organisation sujette à contradictions.....	47
4.1b Subsistance de deux systèmes éducatifs différenciés dans le canton de Genève	51

4.1c Création d'une réforme scolaire du secondaire I en 2011: dans quel contexte politique émerge-t-elle ?.....	56
4.1d Effets systémiques de la réforme sur le plan des parcours scolaires	61
4.2 Le sentiment de discrimination	67
4.2a Le concept de discrimination	68
4.2b La discrimination scolaire : liens entre l'origine migratoire, le statut socio-économique et le sexe avec le sentiment de discrimination	72
4.2c L'orientation contrariée : une pratique scolaire perçue comme particulièrement discriminatoire....	77
4.3 Liens entre le système de filières et les inégalités liées à l'origine migratoire, au statut socio-économique et au sexe	81
5. Analyse des données.....	86
5.1 Caractéristiques générales de l'échantillon et description des enquêté(e)s	86
5.2 Vision du cycle d'orientation	88
5.3 Opinion sur les discriminations situationnelles de la vie quotidienne.....	92
5.4 Discrimination auto-rapportée.....	95
5.4a Sentiment de discrimination dans des situations de la vie quotidienne	95
5.4b Sentiment de discrimination scolaire au cycle d'orientation.....	97
5.5 Effet de la réforme et des filières sur le sentiment de discrimination	102
6. Discussion des données.....	105
6.1 Discussion de la partie 5.1 de l'analyse des données	105
6.2 Discussion de la partie 5.2 de l'analyse des données	106
6.3 Discussion de la partie 5.3 de l'analyse des données	108
6.4 Discussion de la partie 5.4 de l'analyse des données	110
6.5 Discussion de la partie 5.5 de l'analyse des données	113
7. Conclusion.....	115
7.1 Retour sur les hypothèses	115
7.2 Conclusion générale	117
7.3 Limites et apports de notre recherche	119
7.4 Perspectives de la recherche et liens avec l'actualité	123

8. Références bibliographiques	125
9. Annexes.....	131
9.1 Tableaux.....	131
9.2 Questionnaire	132

1. Introduction

L'objectif central de cette recherche est d'analyser le sentiment de discrimination scolaire au cycle d'orientation du canton de Genève. En 2011, une réforme éducative a été mise en œuvre dans le secondaire I et a mis un terme à un fonctionnement partagé en deux systèmes : filiarisé à deux niveaux, classes hétérogènes. Cette réforme s'est notamment accompagnée d'un renforcement de la filiarisation (passage à trois filières) ainsi que des conditions d'admission pour l'accès aux filières exigeantes et moyennes du CO. L'intérêt de ce projet d'étude est de comprendre dans quelle mesure les pratiques institutionnelles, les caractéristiques individuelles des élèves, et la restructuration systémique de cette réforme ont pu avoir un impact sur le sentiment de discrimination des étudiant(e)s.

L'école contribue à reproduire plus ou moins indirectement certaines inégalités ancrées au sein de la société. Par ses pratiques bureaucratiques et sa structure systémique, l'école est susceptible de mettre en exergue des processus de discrimination scolaire qui révèlent la porosité aux questions sociales et raciales occupant notre société actuelle (Cousin, 2012). Face à cette discrimination, ce sont les populations minoritaires qui sont impactées au premier plan : à savoir celles issues de milieux défavorisés et de la migration. En effet, il en résulte que ces populations figurent majoritairement parmi les filières les moins exigeantes et les moins valorisées et sont également moins souvent orientées et affectées vers des cursus offrant à la suite de l'obtention d'un diplôme, la possibilité de poursuivre un parcours universitaire (André *et al.*, 2018 ; Charmillot, 2013 ; Evrard *et al.*, 2019 ; Felouzis *et al.*, 2016). Cette problématique déjà bien instituée durant le siècle dernier, continue de nos jours à constituer un élément central dans les débats des acteurs politiques, si bien que la thématique de lutte contre les inégalités scolaires représente un enjeu majeur.

Bien que la recherche scientifique se soit dans un premier temps centrée sur le statut socioéconomique des élèves comme facteur explicatif de disparités interindividuelles, le facteur migratoire a été par la suite l'objet de bon nombre d'études déjà au milieu du 20^{ème} siècle. Les premières recherches ont bien souvent illustré une forme d'inadaptation des enfants d'origine immigrée à la culture scolaire. Inadaptation scolaire que Dhume et Dukic (2012) traduisent sous le paradigme du « handicap socio-culturel » (p.167). Selon leur interprétation des inégalités de traitement sous la forme de trois gammes (dimensions) différenciées, la gamme majoritaire et son approche par les publics de l'école permet de

rendre compte de l'origine comme « une propriété des individus existant antérieurement aux interactions sociales » (Dhume & Dukic, 2012, p.167). Émergeant avec le thème de l'échec ainsi que les problèmes d'adaptation des enfants issus de l'immigration, le paradigme du handicap socio-culturel est illustratif d'une « 'démocratisation' scolaire [qui] produit l'échec des classes populaires par un écart entre 'culture scolaire' et 'culture du pauvre' » (Dhume & Dukic, 2012, p.167). C'est du moins parce que l'enfant est empreint d'un capital culturel différent du capital scolaire que son inadéquation est circonscrite. C'est également ce que déclare Cousin (2012) : « Les inégalités sont d'abord sociales et les enfants sont des élèves plus ou moins dotés en capital culturel et plus ou moins familiers avec les attentes et les implicites du système scolaire » (p. 90).

Dans le contexte francophone, les premières études inaugurales sur le principe du statut migratoire de l'enfant ont eu tendance à exprimer l'origine ethnique comme un simple rajout à l'origine sociale. Clerc & Girard (1964) ont par exemple mis en évidence un écart entre élèves étrangers et natifs dans la réussite scolaire, dans le retard scolaire ou encore dans l'entrée en 6^e du collège français, qu'ils expliquent non pas par les caractéristiques individuelles des élèves mais par le niveau de formation et de qualification de leurs pères. Selon eux : « [...] ce handicap des élèves étrangers tient essentiellement à la structure socio-professionnelle de cette population, qui compte 70% de fils d'ouvriers » (p. 874). En d'autres termes, leurs résultats tendent à repenser la nature de ces inégalités scolaires. Sous cet angle, la question raciale ne supplante point la question sociale, mais c'est plutôt la question sociale qui vient alimenter la question raciale (Cousin, 2012). Les résultats de ces enquêtes anciennes mais aussi d'enquêtes plus actuelles ont permis de nuancer l'impact du caractère ethnique des élèves sur leurs résultats scolaires et sur leur parcours. Ceux-ci ont en effet démontré qu'à caractéristiques sociales équivalentes, les enfants issus de l'immigration avaient tendance à obtenir des résultats comparables, voire meilleurs que leurs camarades natifs. L'enquête TeO (Trajectoires et Origines) menée par l'Insee entre septembre 2008 et février 2009 auprès de 22'000 personnes, a permis de souligner que, *ceteris paribus*, les inégalités entre origines migratoires pouvaient de ce fait disparaître voire s'inverser (Brinbaum & Primon, 2013). Dans cette mesure, l'idée que le facteur migratoire soit illustratif d'iniquités scolaires a été largement repensée surtout dans les années 1980, où un basculement paradigmatique s'est effectué. En effet, une critique s'est forgée pour contrer cette thèse d'un handicap socioculturel en avançant des résultats qui montrent l'impact de l'origine migratoire sur les

études scolaires. Comme nous l'avons évoqué, ces enquêtes ont permis d'illustrer qu'à caractéristique sociale égale, des élèves d'origine étrangère pouvaient être plus performants que ces élèves natifs. Ainsi, certains acteurs politiques ont saisi l'occasion pour s'approprier de ces déductions et revaloriser l'image d'une école juste et équitable pour tous (Dhume & Dukic, 2012). Ces conclusions d'une légère surréussite d'élèves étrangers ont alors servi à « relativiser le constat brut d'une position scolaire souvent défavorable » (Dhume & Dukic, 2012, p.168) de telle façon que cette interprétation a en quelque sorte justifié l'exclusion de l'hypothèse d'une discrimination scolaire au regard de l'origine ethnique des élèves.

À l'instar de la discrimination dans le champ scolaire, la ségrégation urbaine et scolaire ont aussi été analysées depuis déjà plusieurs années. Elles ont été par ailleurs assez longuement étudiées par la littérature anglo-saxonne, notamment grâce aux apports notables des sociologues de l'École de Chicago, pionniers de la pensée sociologique sur les migrants et l'assimilation, qui ont su fournir et apporter des éclaircissements tout à fait pertinents quant à la question de l'immigration. En effet, selon leur vision, la migration n'est pas perçue comme négative, mais elle est considérée « comme une étape nécessaire au processus d'assimilation des migrants dans la société actuelle (Grafmeyer & Joseph, 2005) » (Charmillot, 2013, p.36). Dans un contexte caractérisé par un flux massif d'immigrants dès 1920, les théoriciens de l'École de Chicago se sont interrogés sur la manière dont les groupes migratoires s'intégraient à la société américaine. Ils ont mis en lumière trois traits caractéristiques de la définition de l'assimilation segmentée. Celle-ci est à la fois un processus individuel, naturel mais également en convergence vers le *mainstream*. L'assimilation est définie comme un processus unique « excluant (au moins en partie) le poids de sa communauté » (Felouzis *et al.*, 2016, p.220) et se caractérise par une disparition de tout caractère spécifique de l'immigré faisant ainsi en sorte que celui-ci ne se distingue plus du reste de la population.

Le cas de la Suisse est intéressant de par son pourcentage d'immigrés y résidant. Selon les chiffres de 2019 de l'Office fédérale de la statistique¹ (OFS), la Suisse compte pas moins de 2,175 millions d'étrangers sur un total de 8,606 millions d'habitants ; c'est donc 25,3% de la population qui est d'origine étrangère (OFS, 2020). Ce taux est bien plus important que pour les autres pays européens de l'OCDE. Seul le Luxembourg semble déroger à ce constat

¹ Site de l'Office fédéral de la statistique : <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/effectif-evolution.html>

puisqu'il affiche en 2019 un pourcentage de 47,3%². Le système scolaire est alors marqué par cette situation démographique. De ce fait, les questions d'équités et d'égalités des chances sont essentielles dans notre contexte. Le cas du canton de Genève est d'ailleurs assez révélateur puisque d'après les chiffres de l'Office cantonal de la statistique, la population issue de la migration représente 61% de la population totale, soit environ 220'000 sur 360'000 habitants (OCSTAT, 2017).

Pour notre recherche, nous souhaitons analyser l'expérience de discrimination vécue par les étudiant(e)s du cycle d'orientation du canton de Genève. Notre étude se pose par ailleurs comme une forme de continuum des études de la Réforme de 2011 ayant été menées sur le contexte genevois. Le rapport du SRED d'Evrard *et al.* (2019) a par exemple montré que cette réforme n'avait eu que peu d'incidence sur les compétences des élèves ou encore sur leur orientation. À notre connaissance, aucune étude ne s'est réellement intéressée aux effets de la réforme sur d'autres dimensions plus subjectives. Ainsi, si les résultats de notre enquête pouvaient mettre en lumière que le sentiment de discrimination a augmenté, cela permettrait de nuancer ces conclusions qui illustrent une absence d'effet de la réforme. Par ailleurs, mesurer le sentiment de discrimination d'une population, en l'occurrence d'un échantillon d'une population, est une pratique relativement récente qui n'a pas encore vu le jour dans le domaine éducatif sur le canton de Genève. C'est donc là où la perspective centrée sur l'élève est intéressante puisqu'elle est inédite. En effet, le sujet de la discrimination et des sentiments de discrimination a déjà été approfondi dans la littérature américaine mais également dans des études européennes, Eurobaromètre, EU-Midis, ou encore françaises à travers les enquêtes « Générations » et TeO. Ces études nous montrent comment certaines caractéristiques de la population se sentent concernées par cette problématique. Pour le cas de la France, par exemple, ce sont essentiellement les descendants du Maghreb, d'Afrique centrale et de Turquie qui témoignent le plus ces sentiments d'injustice (Brinbaum & Primon, 2013). En revanche, il n'existe pas à ce jour, dans le contexte éducatif à Genève, des recherches scientifiques ayant mesuré la discrimination sur un plan individuel.

Sur la base d'une méthodologie par questionnaire, nous désirons mettre en évidence plusieurs thématiques. Tout d'abord, nous souhaitons comprendre les conjonctures ayant amené à la reconstruction du système éducatif au secondaire I. De cette manière il nous faut

² Site de l'OCDE : <https://data.oecd.org/fr/migration/personnes-nees-a-l-etranger.htm#indicator-chart>

donc saisir les enjeux politiques ayant conduit à l'émergence de cette réforme. Puis, nous souhaitons découvrir dans quelle mesure cette restructuration systémique a eu un impact sur les élèves, non seulement sur un plan factuel (par le biais de leur parcours scolaire durant et après le cycle d'orientation), mais aussi dans une dynamique plus subjective, par leur vécu, leur ressenti rétrospectif quant à leur cursus au CO. Il nous faut en outre mettre en lumière les pratiques institutionnelles, notamment des agents scolaires³ (enseignant(e)s, conseillers-ères en orientation, directeurs-rices), puisqu'elles influent de façon déterminante non seulement sur le cursus des élèves mais également sur leur expérience vécue. Enfin, le système filiarisé est aussi au centre de cette recherche puisque nous essaierons de comprendre comment le cycle d'orientation, par son jeu des filières, peut agir sur le sentiment de discrimination des élèves.

Dans une première partie, nous présenterons la problématique de notre projet de recherche et les hypothèses qui s'y rattachent ; nous préciserons également la pertinence de cette étude. Dans une deuxième partie, nous expliciterons les éléments méthodologiques de notre recherche. Nous détaillerons la manière dont l'échantillon a été composé et les difficultés que cela a pu engendrer. Nous clarifierons en outre les critères à partir desquels les répondant(e)s ont été sélectionné(e)s et verrons également pourquoi la méthode quantitative a été utilisée préférablement à la méthode qualitative. Puis, nous mettrons en évidence dans une troisième et quatrième partie le cadrage théorique de notre étude. La troisième partie est intitulée *cadrage théorique : concepts systémiques*. Elle se réfère spécialement aux éléments caractéristiques de la théorie des champs de Pierre Bourdieu. Il s'agira de convoquer des concepts systémiques tels que : l'habitus, le capital ou encore la culture et de les expliciter de manière exhaustive. Dans la quatrième partie nommée *cadrage théorique : concepts opératoires*, nous introduirons la thématique du système de secondaire I dans ce que nous définissons comme « le champ scolaire ». Dans ce chapitre, nous développerons des concepts opératoires tels que : la discrimination, le système éducatif, le sentiment de discrimination, les pratiques professionnelles et institutionnelles, les procédures d'orientation, et la filiarisation scolaire. Nous nous intéresserons donc à l'articulation de ces différents concepts et nous présenterons aussi le contexte historique du cycle d'orientation à Genève, ainsi que le contexte politique qui a fait émerger la Réforme de 2011. Pour finir, nous analyserons nos

³ Dans notre recherche, l'accent sera surtout mis sur les pratiques enseignantes.

résultats et nos données statistiques dans une cinquième partie et nous les commenterons dans une sixième partie. Nous finirons par une conclusion qui fera un état des limites et des apports de cette étude ainsi que des perspectives futures qu'elle pourrait amener.

1.1 État de la recherche et problématique

1.1a Pertinence de la recherche

L'un des intérêts principaux de cette étude réside dans le fait d'analyser dans quelle mesure la réforme a pu renforcer un sentiment de discrimination chez les étudiant(e)s du secondaire I. Ce qui ressort des études qui ont été menées, des rapports scientifiques, notamment du SRED, c'est que la Réforme de 2011 n'a finalement eu que très peu d'impact sur les compétences des élèves (Evrard *et al.*, 2019). En effet, l'objectif principal de cette réforme était, d'une part d'améliorer la qualité et l'efficacité du système éducatif, d'autre part de réduire les inégalités scolaires au cycle d'orientation. Or, ce qui en résulte c'est que ni les compétences, ni les inégalités scolaires n'ont été marquées par cette restructuration systémique. Nous pourrions même avancer que les inégalités ont été renforcées, notamment dans l'accès à une formation gymnasiale au post obligatoire (Petrucci *et al.*, 2021). Cependant, aucune étude ne s'est réellement intéressée aux effets de la réforme notamment sur des dimensions plus subjectives. Si les résultats de cette enquête peuvent mettre en exergue une augmentation du sentiment de discrimination, cela permettrait sans doute de nuancer les résultats qui montrent une absence d'effet de la réforme.

1.1b Questions de recherche et problématique

Pour pouvoir schématiser de manière plus pragmatique l'essence même de ce travail, nous proposons de mettre en avant trois dimensions centrales que dégage cette recherche :

1. La première dimension retrace les éléments qui semblent participer au sentiment de discrimination. L'idée ici est de mettre en lumière le ressenti des élèves à propos des pratiques des agents scolaires (enseignant(e)s, conseiller-ère d'orientation, directeur-riche d'établissement,) notamment au regard des procédures d'orientations mises en relation avec les notations, les sanctions ou encore les modes d'interpellation.

2. La deuxième dimension porte sur les caractéristiques individuelles des étudiant(e)s du cycle d'orientation. Le sentiment de discrimination varie selon le profil de l'individu, comme par exemple : le sexe, le niveau socioéconomique et le statut migratoire.
3. La troisième dimension a pour optique d'analyser comment la réforme scolaire de 2011 a éventuellement pu contribuer à accentuer un sentiment de discrimination en particulier pour les élèves regroupé(e)s dans des filières moyennes et basses. De cette façon nous souhaitons comprendre comment les changements structuraux de la réforme ont pu affecter le ressenti de discrimination. Ces changements structuraux désignent ainsi le renforcement de la filiarisation (le passage d'un système double : hétérogène et à 2 filières, à un système à 3 filières), mais aussi les nouvelles « règles » d'orientation mises en œuvre. En effet, la réforme de 2011 a impliqué une mise à jour quant à l'acceptation des décisions d'orientation d'élèves qui se trouvaient « à la limite » de la promotion dans une filière plus exigeante. Les manœuvres d'orientation étaient bien plus permissives avant la réforme qu'après. Un système de dérogations permettait aux élèves qui se trouvaient dans cette limite de pouvoir accéder à une filière plus prestigieuse. Ainsi, l'enseignant(e) avait une marge relativement importante dans la décision de l'orientation de l'élève. La réforme a en quelque sorte mis à mal ces pratiques en maintenant pour critère principal les notes de l'élève. De ce fait, les élèves qui se trouvaient dans cette limite n'ont plus eu la possibilité d'accéder à une meilleure filière puisque la sélection au cycle d'orientation est devenue bien plus stricte et les orientations sur dérogation ont pratiquement disparu.

Ainsi, au vu des trois dimensions que nous venons d'exposer, nous formulons notre problématique de recherche de la manière suivante :

« Dans quelle mesure les pratiques institutionnelles, notamment les décisions d'orientation ; les caractéristiques individuelles des élèves ; les effets systémiques et les nouvelles réglementations éducatives instaurées par la Réforme du CO de 2011, peuvent-ils avoir un effet sur le sentiment de discrimination des élèves du secondaire I ? »

Nous proposons de mettre en évidence quelques questions de recherche pour enrichir cette problématique mais aussi pour apporter quelques éléments de précision :

- Comment les caractéristiques individuelles des élèves sont-elles susceptibles d’agir sur la discrimination perçue au cycle d’orientation ?
- Dans quelle mesure les pratiques institutionnelles : d’orientation, de notation, de sanctions et de modes d’interpellation, ont-elles une influence sur le sentiment de discrimination des élèves du CO ? Au regard de ces pratiques, dans quelle mesure les décisions d’orientation peuvent-elles être ressenties par les élèves comme plus discriminatoires ?
- Dans quelle mesure la restructuration systémique de la Réforme de 2011 déterminée, d’une part par un renforcement de la filiarisation (passage de deux filières à trois filières), d’autre part par un affermissement des conditions d’admission pour la filière à niveaux d’exigences élevées ainsi que pour la filière à niveaux d’exigences intermédiaires, peut-elle avoir un effet sur le sentiment de discrimination des élèves du CO ?

1.2 Construction des hypothèses

Afin de détailler davantage les éléments apportés plus haut dans la problématique et les questions de recherche qui la constituent, nous souhaitons émettre les hypothèses suivantes.

Hypothèse 1

Selon l’état de la littérature, nous pouvons faire l’hypothèse que les décisions d’orientation sont les pratiques institutionnelles qui provoquent le plus de sentiment de discrimination chez les étudiant(e)s qui les subissent.

Objectif hypothèse 1

L’objectif de cette hypothèse est de mettre en lumière le sentiment de discrimination des élèves au regard des pratiques des acteurs-rices de l’institution scolaire. L’intérêt de cette hypothèse est aussi de comprendre quelles sont les pratiques qui suscitent le plus de sentiment d’injustice et de discrimination. Selon nous, les procédures d’orientation sont les plus marquantes et les plus déterminantes puisqu’elles constituent un élément clé dans le cursus scolaire et professionnel d’une personne. Pour cette raison, nous souhaitons également mettre en lien ces pratiques avec d’autres telles que : la notation, les sanctions et

les modes d'interpellation. Ainsi, nous pourrions mesurer laquelle de ces dimensions est la plus ressentie par les participant(e)s de notre recherche.

Hypothèse 2

Nous faisons l'hypothèse que le sentiment de discrimination au cycle d'orientation est tributaire des caractéristiques individuelles des élèves.

Sous-hypothèse 2

Au regard des articles et des recherches scientifiques en sciences sociales illustrant les discriminations auto-rapportées dans des situations scolaires, nous remarquons que certaines caractéristiques individuelles sont considérées comme particulièrement pertinentes dans l'explication des inégalités de traitement ressenties à l'école. Les éléments suivants sont fréquemment mentionnés : le sexe, l'origine migratoire, et le statut socioéconomique/l'origine sociale de l'élève.

Notre sous-hypothèse à l'hypothèse 2 est de supposer que les caractéristiques individuelles des élèves et en particulier le sexe, l'origine migratoire et le statut socioéconomique, ont un impact sur le sentiment de discrimination au CO⁴.

Objectif hypothèse 2

L'objectif de cette hypothèse est de mettre en relation les caractéristiques individuelles des élèves à travers leur statut migratoire, leur statut socioéconomique et leur sexe, avec le sentiment de discrimination scolaire. Cette hypothèse postule que selon le profil des élèves, le sentiment de discrimination sera variable. Nous supposons donc que :

- les étudiant(e)s issu(e)s de parcours migratoires, de 1^{ère} génération et/ou 2^{ème} génération, ressentent plus fortement de la discrimination scolaire que les étudiant(e)s natifs⁵ ;
- les étudiant(e)s issu(e)s de milieux défavorisés sont plus enclin(e)s à se sentir discriminé(e)s au cycle d'orientation ;

⁴ L'idée ici est de prendre en compte l'ensemble des caractéristiques individuelles (redoublement, âge, niveau scolaire auto-rapporté, etc.), mais de mettre le focus des analyses particulièrement sur le sexe, l'origine migratoire et le statut socioéconomique, dont la littérature a révélé qu'ils pouvaient avoir un effet sur la discrimination.

⁵ 1^{ère} génération : personnes issues de la migration nées à l'étranger ; 2^{ème} génération : personnes issues de la migration nées en Suisse ; natifs : personnes nées en Suisse de parents nés en Suisse.

- la discrimination est ressentie différemment selon le genre⁶.

Hypothèse 3

Selon notre hypothèse, la nouvelle structuration scolaire de la Réforme de 2011, à savoir le passage d'un système éducatif de deux filières à trois filières, a conduit les élèves regroupé(e)s dans des niveaux à exigences intermédiaires et élémentaires à percevoir plus fortement un sentiment de discrimination.

Objectif hypothèse 3

L'objectif de cette hypothèse est de mettre en relation les effets de la réforme avec la perception des discriminations des étudiant(e)s du cycle d'orientation. Nous cherchons donc à comprendre si la Réforme de 2011 a eu un effet sur le sentiment de discrimination des élèves. En effet, cette réforme est caractéristique d'un changement structurel en ce qui concerne les regroupements. Le secondaire I est passé d'un fonctionnement au sein duquel deux systèmes coexistaient (système harmonisé en classes hétérogènes et cycle à 2 filières), à un système plus segmenté, à 3 filières. Si la réforme a renforcé ses conditions administratives pour accéder aux filières les plus exigeantes à l'entrée du CO, elle a également amené de nouvelles réglementations dans l'accès aux formations du post-obligatoire. Ces conditions sont devenues bien plus restrictives expressément pour les élèves se situant dans des filières/sections moyennes et faibles à la fin du secondaire I. Ainsi, accéder à des formations plus exigeantes après le CO est devenu beaucoup plus compliqué pour ces élèves.

⁶ Dans cette circonstance, nous ne spécifions pas si ce sont les hommes ou les femmes qui ressentent le plus de discrimination car les recherches sur lesquelles nous nous sommes appuyées diffèrent dans leurs rapports. En effet, certains articles rendent compte d'un sentiment de discrimination plus prononcé chez les hommes alors que d'autres sous-tendent l'inverse.

2. Méthodologie

2.1 Démarche d'analyse et difficultés de mise en œuvre

Pour tester nos trois hypothèses nous avons opté pour une démarche d'analyse quantitative par questionnaire. Dans la mesure des discriminations, cette procédure a déjà été employée dans bon nombre d'enquêtes récentes comme : TeO, Eurobaromètre ou encore EU-Midis. Ces études ont par ailleurs apporté des résultats très pertinents en mettant en lumière des éléments de réponse sur la discrimination auto-déclarée dans différents domaines. Bien qu'une démarche qualitative puisse être tout à fait pertinente pour mesurer un sentiment aussi subjectif tel que la discrimination ressentie à l'école, la démarche quantitative reste toutefois intéressante et cela pour différentes raisons. Tout d'abord, c'est parce qu'elle est un outil assez extensif car elle permet généralement de solliciter un grand nombre d'individus. La méthode par questionnaire se démarque de la méthode par entretien compréhensif notamment avec l'échantillonnage qui la constitue. En effet, en fonction de sa construction, l'échantillon peut être plus ou moins représentatif d'une population et permet alors d'interpréter et de généraliser les observations sur celle-ci. Un autre intérêt des enquêtes par questionnaires, et de l'analyse quantitative en général, réside dans la variation importante des niveaux de mesure et des indicateurs rendant possible l'exploitation de réponses sur différentes modalités. Cette méthodologie permet de ce fait d'avoir une perspective plus large sur une thématique en particulier puisqu'elle rend possible, à travers les diverses questions qu'elle pose, d'explorer plusieurs dimensions sur un même sujet.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons rencontré quelques difficultés dans la construction de notre échantillon. Notre optique initiale était de collecter au minimum 150 réponses et pour ce faire, nous souhaitions interpellier plusieurs établissements scolaires du post-obligatoire du canton de Genève : collèges, écoles de culture générale, écoles de commerce, formations professionnelles ou encore formations de réinsertion. Notre volonté était d'interroger des personnes ayant déjà terminé le cycle d'orientation. En effet, il était indispensable pour notre étude de connaître l'expérience personnelle des interrogé(e)s sur l'ensemble des trois années du CO. En outre, pour que les souvenirs de l'école ne soient pas trop lointains, nous souhaitions récolter les réponses d'élèves ayant récemment terminé leur cycle d'orientation. Le but de cette approche était avant tout d'exploiter des résultats qui puissent ne pas être entachés par un effet d'ancienneté. Si les répondant(e)s de l'étude

étaient trop âgées, ils n'auraient sans doute pas eu le même regard et c'est donc pour cette principale raison que nous voulions faire appel aux écoles genevoises du post-obligatoire. Cependant, pour mesurer un effet du type de système il était tout de même nécessaire de convoquer des individus qui ont été scolarisés avant la réforme, donc des élèves plus ancien(ne)s.

Administrer un questionnaire dans des établissements scolaires nécessite l'approbation d'une commission d'éthique. C'est une démarche relativement longue puisque l'acceptation du projet occasionne tout d'abord un préavis du SRED⁷ puis, en cas de préavis favorable de cette instance, la demande du projet de recherche est directement transmise à la DGEO⁸. C'est cette dernière qui est en charge de la prise de décision finale. Après examen du dossier, notre demande d'autorisation de recherche a malheureusement été refusée en raison d'une problématique jugée comme beaucoup trop sensible. Il est également possible que le sujet ait été évalué comme tel en raison d'une nouvelle réforme du cycle d'orientation actuellement en cours. D'une certaine façon, ce refus a conditionné la construction de notre échantillon.

2.2 Construction et composition de l'échantillon

Suite à l'imprévisibilité de ces conjonctures, nous avons dû réévaluer notre méthodologie d'échantillonnage. Pour ce faire, nous avons fait le choix de partager le lien URL du questionnaire sur différents réseaux sociaux (pages, groupes). Le questionnaire a aussi été distribué notamment à des ami(e)s ou des connaissances qui ont quelquefois eu l'amabilité de le partager à d'autres personnes. Il est tout de même important de préciser que les critères de participation à l'enquête étaient déjà spécifiés en amont. Ceux-ci étaient fondés selon deux principes : l'âge et la scolarisation. Pour l'âge étaient retenu(e)s ceux/celles qui, à quelques exceptions près, ne dépassaient pas les 30 ans. Comme spécifié plus haut, nous avons pris la décision de ne pas sélectionner une tranche d'âge trop grande pour que les participant(e)s puissent répondre plus précisément à des questions qui n'engagent pas de souvenirs trop éloignés. En ce qui concerne le critère de la scolarisation, il est nécessaire que les répondant(e)s aient effectué et terminé leur secondaire I dans le canton de Genève.

⁷ Service de la recherche en éducation.

⁸ Direction générale de l'enseignement obligatoire.

Au total, 107 participant(e)s ont répondu à ce questionnaire. Parmi ces 107, 81 ont répondu de manière complète à l'entièreté de l'enquête et 26 de manière incomplète. Le questionnaire met en évidence les éléments suivants :

- Nous comptons 62,2% de femmes (51)⁹ contre 37,8% d'hommes (31) ;
- la moyenne d'âge est de 25,5 ans ($\bar{x} = 25,5$; $s = 2,949$)¹⁰ ;
- sur 93 réponses données : 84,9% des répondant(e)s ont été scolarisé(e)s avant la réforme (79) et 15,1% après la réforme (14) ;
- sur 82 réponses données : 48,8% sont natifs (40), 39% de la 2^{ème} génération (32) et 12,2% de la 1^{ère} génération (10).

2.3 Élaboration du questionnaire et recodage de variables

L'élaboration du questionnaire se calque en partie sur ce qui a déjà été pratiqué dans les enquêtes précédentes qui ont pluralisé les approches du phénomène de discrimination de manière progressive. Par exemple, l'enquête TeO s'est organisée selon trois modes principaux, à savoir : « les situations factuelles de traitements défavorables, l'expérience personnelle de discrimination(s) et les représentations de leur existence » (Lesné & Simon, 2009, p.11). Le questionnaire de notre étude comporte en tout 51 questions. Une description et un message d'accueil sont présentés en ouverture du questionnaire et un message de fin en fermeture. De plus, un formulaire de consentement attestant la garantie de l'anonymat des données est également affiché au début. Les participant(e)s ont ainsi dû répondre si OUI ou NON ils/elles acceptaient que leurs données soient exploitées à des fins scientifiques et pédagogiques. Quant à la structure du questionnaire, elle s'est faite de la façon suivante¹¹ :

1. Partie A : Votre vision du cycle d'orientation ;
2. Partie B : Système de filières durant le cycle d'orientation ;
3. Partie C : Votre opinion à propos des discriminations en général ;
4. Partie D : Votre expérience à propos des discriminations dans des situations de la vie quotidienne ;
5. Partie E : Votre expérience à propos des discriminations durant le cycle d'orientation ;

⁹ Les nombres mis entre parenthèses se réfèrent au nombre de répondant(e)s. Dans cet exemple, 51 femmes ont répondu à l'enquête.

¹⁰ \bar{x} = moyenne et s = écart-type.

¹¹ Certaines questions ont été inspirées des enquêtes TeO, PISA, mais aussi d'études américaines. Elles seront citées en référence dans la bibliographie.

6. Partie F : À propos de vous.

La partie A aborde leur vision assez générale du CO tandis que la partie B prend en considération d'une part, le parcours des élèves au CO, d'autre part leur point de vue subjectif sur les regroupements et les filières dans lesquels ils/elles se trouvaient. Les parties C, D et E portent sur la thématique des discriminations. Si la partie C rend compte de déclarations objectives, les parties D et E mettent en évidence l'expérience auto-rapportée de discrimination dans des situations de la vie quotidienne et durant le CO. La partie F regroupe les questions socio-démographiques (âge, sexe, nationalité, profession des parents, etc.). Celle-ci a été insérée à la fin du questionnaire car si elle avait été placée au début, elle aurait pu potentiellement activer des identités particulières à ce moment-là et ceci aurait sans doute influencé les réponses des participant(e)s dans la suite du questionnaire.

Variables dépendantes

Pour tester nos hypothèses nous avons construit des variables dépendantes (réponses) et des variables indépendantes (explicatives) de sorte à mesurer l'effet/les effets des variables explicatives sur les variables réponses. Les variables dépendantes sont :

- Le sentiment de discrimination au CO ;
- la vision du CO.

Pour coder la variable du sentiment de discrimination au CO, nous avons pris en considération deux éléments : les traitements défavorables subis par les pratiques des agents de l'institution scolaire, les traitements défavorables dans les rapports sociaux entre élèves. Pour la variable *Agents*, les répondant(s) devaient répondre à une question à propos des traitements défavorables subis dans certaines situations du cycle d'orientation. Sur une échelle de Likert en quatre catégories, ils/elles devaient cocher une option entre les modalités suivantes : Souvent, Parfois, Rarement, Jamais. Cinq situations leur étaient présentées¹². Pour la variable *Élèves*, les participant(e)s devaient répondre à une question sur les traitements défavorables subis de la part d'autres élèves. Les modalités de réponse étaient identiques aux

¹² Pour plus d'informations sur les cinq situations présentées, voir *Annexes* question E6, p.145. « À quelle fréquence jugez-vous avoir subi des traitements dans les situations suivantes au cycle d'orientation ? ».

précédentes ; trois situations leur étaient présentées¹³. Nous avons donc additionné chacune de ces « sous-variables » pour ensuite calculer un score z standardisé ($\bar{x} = 0$; $s = 1$). De ce fait, le score z du sentiment de discrimination au CO a été créé à partir des scores z des variables *Agents* et *Élèves*. Une valeur positive sur ce score indique un sentiment de discrimination plus élevé que la moyenne ; à l'inverse, une valeur négative indique un sentiment de discrimination plus faible que la moyenne.

La vision du CO a été calculée à partir de cinq variables¹⁴. Les participant(e) devaient répondre à une question sur leur opinion à propos du CO et de son fonctionnement. Pour chacune des cinq variables, les répondant(e)s devaient cocher une option de réponse entre : Souvent, Parfois, Rarement et Jamais. Ainsi, nous avons fait la somme des réponses obtenues pour ces cinq ; puis, nous avons standardisé cette nouvelle variable obtenue afin de créer un score de vision du CO. Un score positif affiche une vision positive du CO, un score négatif affiche une vision négative.

Variables indépendantes

Nous avons également construit des variables indépendantes afin de les mettre en lien avec les variables dépendantes. Les variables indépendantes principales sont donc :

- Le sexe ;
- le statut migratoire ;
- le niveau d'études des parents ;
- le système éducatif de scolarisation (avant/après réforme) ;
- la filière suivie en dernière année du CO.

La variable sexe n'a pas été modifiée et est codée : 1 = Homme ; 2 = Femme. En ce qui concerne le statut migratoire, il est codé de la façon suivante : 1 = Natifs ; 2 = 2^{ème} génération ; 3 = 1^{ère} génération. C'est une variable qualitative qui a été créée à partir des variables : pays de naissance de l'élève, pays de naissance du père et pays de naissance de la mère.

¹³ Pour plus d'informations sur les trois situations présentées, voir *Annexes* question E7, p.145. « À quelle fréquence jugez-vous avoir subi des traitements défavorables de la part d'autres élèves dans les situations suivantes au cycle d'orientation ? ».

¹⁴ Pour plus d'informations sur les cinq variables, voir *Annexes* question A1, p.133. « Comment décriez-vous le cycle d'orientation dans le canton de Genève ? ».

L'origine sociale est une variable assez complexe à mesurer. Par exemple, les enquêtes PISA utilisent un indice nommé SESC, qui fait la synthèse de trois indicateurs : indice socio-économique international de statut professionnel (ISEI), niveau de formation le plus élevé des parents en années (PARED) et les ressources/possessions culturelles que les élèves disposent à la maison (Keskpaik & Rocher, 2011). Néanmoins pour notre recherche, calculer un indice qui prenne en compte les possessions culturelles et la profession des parents peut poser problème dans la mesure où les personnes qui répondent à l'enquête ont probablement tendance à prendre en compte leur statut actuel (à l'âge de 25 ans, par exemple). Or, ce qui nous intéresse ici c'est plutôt de connaître leur statut à l'époque. Pour cette raison, le niveau d'études des parents se révèle peut-être plus pertinent car il est moins susceptible de varier avec le temps. C'est une variable quantitative qui a été construite à partir du niveau d'études du père et de la mère. Ces deux dernières variables s'échelonnent en 7 modalités, allant d'un niveau d'études très faible (n'a pas terminé l'école primaire) à un niveau d'études très élevé (bachelor, master, doctorat). La procédure est la suivante : nous avons additionné le niveau d'études du père et de la mère, pour créer une variable standardisée *Niveau d'études des parents*. Lorsque ce score a une valeur positive cela signifie que le niveau d'études des parents est plus élevé que la moyenne ; *a contrario*, lorsque ce score est négatif il informe que le niveau d'études des parents est plus bas que la moyenne.

Le système éducatif de scolarisation est une variable qualitative qui indique si le/la répondant(e) a été scolarisé(e) avant ou après la réforme. Cette variable est codée de la manière suivante : 1 = Avant la réforme ; 2 = Après la réforme.

La variable concernant les filières fait référence au regroupement dans lequel les répondant(e)s se situaient à la fin du CO. Cependant, ces regroupements ne sont pas les mêmes avant et après la réforme ; c'est pour cela que nous avons deux variables distinctes pour qualifier les filières. Celle pour l'ancien système est codée : 1 = Filière A ; 2 = Filière B/C ; 3 = Classes hétérogènes. Quant à la variable pour le système actuel, elle est codée : 1 = CT (communication et technologie) ; 2 = LC (langues vivantes et communication) ; 3 = LS (littéraire-scientifique). À travers la variable des filières, notre but a été avant tout de comprendre comment le regroupement pouvait avoir un effet sur le sentiment de discrimination. C'est pourquoi nous avons fait le choix de regrouper les variables de filières avant et après la réforme afin d'en créer une nouvelle. Cette dernière est donc codée selon 4 modalités : 1 = Filière à exigences élevées ; 2 = Filière à exigences faibles ; 3 = Filière à

exigences moyennes ; 4 = Classes hétérogènes. En somme, sont regroupé(e)s dans la modalité 1 ceux/celles de la filière A et de la section LS, dans la modalité 2 ceux/celles de la filière B/C et la section CT, dans la modalité 3 ceux/celles de la section LC, dans la modalité 4 ceux/celles des classes hétérogènes.

Variables de contrôle

Nous avons également inséré dans notre questionnaire des variables de contrôle (ce sont également des variables indépendantes). Elles sont incluses dans notre analyse pour vérifier si elles peuvent exercer un effet significatif sur nos variables dépendantes. Nous distinguons trois variables :

- Le redoublement ;
- le niveau scolaire auto-rapporté ;
- la langue maternelle.

La redoublement est une variable définie en deux catégories : redoublant(e)s, non redoublant(e)s. Elle détermine si les participant(e)s de cette enquête ont redoublé au moins une année du CO.

Le niveau scolaire auto-rapporté traduit une évaluation personnelle du/de la répondant(e) sur son propre niveau au cycle d'orientation. La question F.4 du questionnaire (voir *Annexes*, p.146) expose quatre catégories de réponse : très bon(ne) élève, bon(ne) élève, élève moyen(ne), mauvais(e) élève. Nous avons fait le choix de dichotomiser cette variable et de ne prendre en considération que deux modalités. Nous avons regroupé ensemble les bon(ne)s et très bon(ne)s élèves ainsi que les élèves moyen(ne)s et les mauvais(es) élèves.

La langue maternelle est une variable à deux catégories : français, autre langue. La question F15 (voir *Annexes*, p.158) interroge les participant(e)s sur leur langue maternelle. Vingt modalités de réponse (dont une modalité *Autre*) sont présentées allant du français jusqu'au turc. Pour nous faciliter la tâche, nous avons recodé cette variable afin d'obtenir seulement deux catégories de réponse.

3. Cadrage théorique : concepts systémiques

Dans le contexte de notre étude, nous utilisons la théorie des champs élaborée par Pierre Bourdieu comme un outil de référence. Nous proposons de rallier à cette approche théorique des concepts systémiques qui sont ceux d'habitus, de capital ou encore de culture auxquels la théorie des champs est foncièrement associée. Ces éléments sur lesquels nous façonnons notre travail nous permettront, dans les parties suivantes, de comprendre la théorie des champs sous l'angle du système éducatif genevois, en particulier du secondaire I. En effet, nous verrons comment les éléments conceptuels de cette théorie peuvent se glisser dans le fonctionnement du cycle d'orientation. Dans notre cas de figure, la notion de champ est pertinente parce qu'elle permet de comprendre dans quelle mesure les agents du champ scolaire se positionnent à l'intérieur de celui-ci et comment ils y exercent leur rôle. Cette manière d'appréhender un des secteurs du social nous laisse en outre la possibilité d'interpréter les éléments du champ scolaire dans une dynamique d'opposition, et c'est essentiellement la notion de discrimination qui nous permet d'illustrer comment des principes théoriques peuvent s'opérationnaliser dans un espace plus concret.

3.1 La théorie des champs : principe fondateur de la pensée de Bourdieu

Bourdieu a aiguillé sa pensée autour de mécanismes structurels de concurrence et de reproduction des hiérarchies sociales et s'est essentiellement efforcé à souligner l'importance de facteurs culturels et symboliques dans la reproduction des actes de la vie sociale. Il s'est aussi intéressé aux rapports sociaux comme principes fondateurs de domination dans différents champs sociaux (Draelants & Ballatore, 2014 ; Dubois, *et al.*, 2013). Selon lui, la façon dont les rapports sociaux s'établissent permet de rendre compte des positions inégales des acteurs sociaux à l'intérieur d'un même espace systémique et au sein duquel les agents en posture de domination ont pour volonté d'imposer leur position.

Élément central dans la théorie de Pierre Bourdieu, la notion de champ émerge sous une dimension systémique. Bourdieu a abordé le concept de système dans la question des rapports de forces entre les intervenants. Le concept de système peut se définir comme une interrogation « sur les liens d'interdépendance et d'ajustements constants entre les différentes composantes du système [...] ainsi que sur la manière dont il régule ses liens avec son environnement » (Van Campenhout *et al.*, 2017, p.132). Réfléchir dans une perspective

systemique nous amène donc à penser les acteurs sociaux comme constitutifs d'un propre système, voire même d'un sous-système. De cette manière, cette perspective cherche à interroger sur ce qui lie les éléments de ce système et comment ces liens se contrôlent.

Bourdieu a élaboré la théorie des champs dans le constat d'une société moderne subdivisée en plusieurs champs. Selon son cadre de pensée, la société est constituée en plusieurs sous espaces sociaux pour lesquels chacun accomplit l'activité sociale qui lui est attribuée et consentie. Le champ peut se définir comme un système stable de positions sociales qui se définissent les unes par les autres, dans la coopération, l'opposition et la distinction (Widmer, 2018). Nous pouvons mettre en évidence bons nombres d'exemples de champs : le champ littéraire, le champ scientifique, le champ scolaire etc. Ainsi ce concept est construit de manière logique à partir d'un ensemble d'invariants abstraits et d'un « espace de positions inégales en fonction de la répartition inégale des capitaux, un espace de forces et de luttes défini par un enjeu, une autonomie relative par rapport aux autres champs, des conditions d'accès et de reconnaissances spécifiques » (Van Campenhoudt *et al.*, 2017, p.176). Il y a plusieurs conditions, plus ou moins formalisées et réglementées pour accéder à un champ et y exister continûment. Les agents occupant un même espace systémique ont des positions plus ou moins diverses et échelonnées en fonction de leur statut social et de leurs capitaux. Au vu de la répartition relativement inégale de ces derniers (des ressources culturelles, sociales, économiques ou symboliques qui peuvent être mobilisées), les agents du champ se trouvent « en lutte pour maintenir leur position dans le champ ou pour en conquérir une meilleure avec les avantages associés à ces positions » (Van Campenhoudt *et al.*, 2017, p.132). La structure du champ exige alors une forme dichotomique d'organisation dans laquelle se situent d'une part les dominants, en position favorable, qui arborent des stratégies conservatrices pour le maintien de leur place au sein du champ ; d'autre part les dominés, qui par position défavorable et par subversion s'engagent à renverser, en quelque sorte, l'ordre établi et prédéfini. En effet selon Dirkx (s.d.), l'ossature du champ s'explique foncièrement « comme un système relationnel et différentiel (champ de forces) où chaque agent occupe une position plus ou moins dominante/dominée et plus ou moins innovante/conservatrice liée à son capital accumulé de légitimité spécifique (capital symbolique) » (p.1). Ces conflits sont entérinés dans des schèmes systémiques précis pour lesquels les enjeux sont déterminés à l'aune de la distribution du capital spécifique du champ à l'intérieur duquel les participants rivalisent. C'est donc le statut, la position dans le champ qui déterminent la stratégie

développée par ses agents. Ceux qui se situent dans les positions dominantes monopolisent plus ou moins complètement ce rapport de forces du capital spécifique et font ainsi usage de stratagèmes de conservation. Les plus dépourvus de capital spécifique, les plus jeunes ou les nouveaux arrivants dans le champ, sont souvent enclins à s'adonner à des stratégies bien plus subversives.

Bourdieu évoque par ailleurs un « principe hétéronome, favorable à ceux qui dominent le champ économiquement et politiquement [...], et [un] principe autonome [...] qui porte ses défenseurs les plus radicaux à faire de l'échec temporel un signe d'élection et du succès un signe de compromission avec le siècle » (Bourdieu, 1991, p.7). Ces luttes intra-champs sont *de facto* des formes de conflits de nature compétitive pour acquérir les meilleures positions dans le champ. Elles peuvent mettre en lumière des instruments, mais sont également susceptibles de revêtir une dimension symbolique de légitimation spécifique. La plupart de ces luttes sociales ne remettent cependant pas en question le fonctionnement du champ, elles s'imbriquent simplement dans un conflit au sein duquel les individus cherchent à faire asseoir leur domination et à faire valoir leurs capitaux culturels, économiques, symboliques et sociaux. Ces débats sont largement rationalisés par les acteurs dominants qui veulent faire passer leur prédomination sur les autres intervenants du champ comme une action légitime. Ces rapports de domination sont donc naturalisés pas les individus. Si ces luttes et ces discordances peuvent prendre part au sein du champ, celles-ci peuvent aussi s'exercer entre les champs. Elles émergent dans un consensus des agents de chaque champ à propos des règles et de la valeur du jeu. En ce sens, les acteurs de chaque champ forment une « union sacrée » contre l'adversaire. En conséquence, leur volonté majeure réside dans la valorisation du propre champ contre les champs extérieurs (Widmer, 2018).

La théorie du champ s'inscrit dans la perspective de ce qui est appelé le paradigme conflictualiste (Widmer, 2018). Cette conceptualisation remet en cause l'idée d'un fonctionnement harmonieux de la société. C'est un conflit structurel qui n'est pas tributaire de caractéristiques individuelles mais qui tient au fait que la société est constituée de classes sociales contradictoires dans leur intérêt et compte-tenu de leur positionnement différent dans le monde du travail. Les interactions sociales sont à comprendre ici comme l'expression de la collaboration et d'oppositions de classes sociales. Ainsi pour les adeptes conflictualistes, la structure sociale génère un processus de domination impliquant toute une série d'inégalités sociales. Bourdieu a puisé sa réflexion à partir des conceptions marxistes de structuration en

classes et de section de classes dominées et dominantes pour qui la dynamique consummatrice et économique est fondamentale pour comprendre la société. Cette affiliation marxiste s'exprime ainsi par un intérêt pour des déterminations économiques. Il s'est en outre inspiré du modèle wébérien de multidimensionnalité des dimensions de la domination pour lequel le positionnement des agents du champ dépend essentiellement des capitaux qu'ils disposent mais également de l'habitus qu'ils vont développer. Dans cette perspective wébérienne, la visée est de mettre en exergue une démarche compréhensive et explicative qui puisse s'exercer comme une recherche de vérité à partir d'un rapport subjectif entretenu par les acteurs sociaux avec les valeurs (Gilgen, 2016). Pierre Bourdieu a aussi pris comme source référentielle certaines théories durkheimiennes, comme par exemple la différenciation sociale dans ce qui édifie la structure en champs relativement indépendants. Il s'est donc réapproprié ce principe de différenciation sociale en postulant que les processus de domination ne s'établissent pas de la même manière selon les champs d'activité ; il y a un prix à payer pour les personnes qui passent d'un champ à un autre. C'est pourquoi le positionnement des individus dans l'espace social répond à ces multiples critères (structuration en classes, multidimensionnalité de la domination, différenciation sociale), corrélés entre eux, mais non déterminés les uns par les autres, principalement dans les sociétés fortement différenciées de la modernité (Widmer, 2018).

Le champ est un microcosme social dans un macrocosme social (Wagner, 2016). Il a pour caractéristique première « de ne pas pouvoir être défini, au sens délimité, fixé une fois pour toutes. Il désigne toute partie de l'espace social ayant un degré d'autonomie suffisant pour reproduire elle-même (*autos*) la croyance dans le bien-fondé de son principe fondateur [...] » (Dirkx, s.d., p.1). En effet, établir une analyse sur le fondement de cette théorie « fait l'hypothèse d'une relative autonomie des différents champs, même lorsque leurs agents respectifs sont censés coopérer, et présente les rapports de force en termes de positions respectives et de luttes de positions » (Van Campenhoudt *et al.*, 2017, p.133). Chaque champ dispose donc d'une certaine indépendance et de compétences qui lui sont propres. Il est régi par des règles, des lois, des normes, des prédispositions qui précisent le rôle des agents au sein du champ et en spécifient le but. C'est par cette autonomie relative qui circonscrit le champ dans sa dimension la plus étroite que ses agents se définissent comme étant en mesure de se soustraire à des intérêts externes et d'agir en conformité avec les prescriptions et les

normes du champ. Dans un article de la revue *Actes de la recherche en sciences sociales*, Bourdieu affirmait d'ailleurs ceci :

L'état du rapport de forces dans cette lutte dépend de l'autonomie dont dispose *globalement* le champ, c'est-à-dire du degré auquel ses normes et ses sanctions propres parviennent à s'imposer à l'ensemble des producteurs de biens culturels et à ceux-là même qui, occupant la position temporellement (et temporairement) dominante dans le champ de production culturelle [...] ou aspirant à l'occuper [...], sont les plus proches des occupants de la position homologue dans le champ du pouvoir, donc les plus sensibles aux demandes externes et les plus hétéronomes. (Bourdieu, 1991, p.7)

En ces termes Bourdieu souligne le degré d'importance donné aux règles du champ mais aussi la temporalité à laquelle chaque participant est inévitablement soumis. Les occupants existent, voire même subsistent, dans des conditions plus ou moins formalisées où le caractère temporel jouit d'une prédominance absolue. L'encyclopédie française *Encyclopædia Universalis* propose une approche réellement pertinente dans l'illustration de cet axiome : « Son existence [de l'espace considéré] et son fonctionnement ont un caractère foncièrement temporel : exister, c'est s'opposer à d'autres agents, nouveaux ou anciens. Le temps est introduit par la lutte dans un espace qui demeure toujours ouvert et différencié [...] » (Pinto, s.d.)¹⁵. Cet article expose en outre un principe de délimitation de l'espace comme « le produit historique d'un ensemble de débats, de luttes, de compromis à travers lesquels les agents sociaux font valoir une vision autonome (ou qui s'efforce de l'être) de ce qu'ils font et de ce qu'ils sont » (Pinto, s.d.). Le champ y est en outre illustré non plus comme un simple reflet des interactions entre des individus empiriques qui entreraient dans une consciente opposition, mais il est marqué dans sa pluralité comme « un système des relations intelligibles entre des positions distinctives définies relationnellement (écrivain régionaliste par rapport à écrivain 'pur', théoricien par rapport à praticien...) occupées par des agents déterminés » (Pinto, s.d.).

¹⁵ Louis Pinto, « Champ, sociologie », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 10 avril 2021. URL : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/champ-sociologie/>

Ces régulations, ces normes, ces conditions, paraissent incongrues pour toute personne extérieure à un champ. En effet, on ne peut pas établir, sur une même formalité, des compétences d'ordre médical et des aptitudes d'ordre social, par exemple. Les actions spécifiques au sein de chaque champ sont distinctes en fonction du secteur professionnel dans lequel chaque individu est amené à évoluer. La théorie des champs se définit donc comme un espace de conflits et de compromis entre les occupants ; de telle sorte que la démarcation des frontières de ce champ est elle-même objet de lutte (Wagner, 2016). Chaque espace structuré se distingue en fonction de ses enjeux et de ses intérêts spécifiques irréductibles aux enjeux propres à d'autres champs systémiques. Plusieurs dynamiques entrent en ligne de compte : la difficulté de devoir s'imposer dans un contexte qui est étranger et au sein duquel il est relativement compliqué de conserver une certaine forme de pouvoir ou d'avoir accès à une place prestigieuse et importante dans le champ. La science est un exemple particulièrement intéressant car elle traduit, de manière plutôt concrète, cette théorie. Dans sa définition du champ scientifique, Bourdieu tient les propos suivants :

La lutte dans laquelle chacun des agents doit s'engager pour imposer la valeur de ses produits et sa propre autorité de producteur légitime a toujours en fait pour enjeu le pouvoir d'imposer la définition de la science (i.e. la délimitation du champ des problèmes, des méthodes et des théories qui peuvent être considérés comme scientifiques) la plus conforme à ses intérêts spécifiques, c'est-à-dire la mieux faite pour lui permettre d'occuper en toute légitimité la position dominante assurant la position la plus haute dans la hiérarchie des valeurs scientifiques dont il est le détenteur à titre personnel ou institutionnel [...]. (Bourdieu, 1976, pp.91-92)

Cette citation de Pierre Bourdieu nous permet de concevoir cette théorie de façon plus intelligible. En effet, nous pouvons imaginer comment certaines rivalités prennent place entre chercheur(e)s, scientifiques, dans la terminologie de certaines théories. Dans sa posture scientifique, l'optique du/de la chercheur(e) est avant tout de décrire des mécanismes qui alimentent les interactions sociales. Son objectif est ainsi de comprendre, par interprétation, ces processus sociaux et de reconstruire un procédé mental des individus qui développent un certain type de croyances et de comportements. Ce que défend Bourdieu à travers ce discours, c'est avant tout le caractère prédominant que les acteurs souhaitent asseoir pour

recueillir de la reconnaissance sur le plan professionnel. Chaque acteur du champ scientifique veut alors conquérir une forme de légitimité à travers les théories, les conceptions et les méthodologies qu'ils avancent afin de pouvoir occuper les places les plus émérites.

La notion d'homologie est relativement prégnante dans la systématisation des positions partagées au sein du champ. L'homologie structurale implique d'articuler le champ sous un angle antagoniste avec d'une part les dominants et, d'autre part, les dominés. Peu importe la nature du champ, sa composition sera toujours explicitée de telle sorte. De la même manière, l'individu dominant dans un champ risque de perdre ce statut s'il le quitte pour se diriger vers un autre. De ce fait, la façon dont les capitaux vont être exprimés et reconnus va changer selon les champs. En effet, le simple passage d'un pays à un autre peut par exemple poser des problèmes de convertibilité des capitaux recueillis dans le pays d'origine. Certains diplômes ayant été obtenus dans un pays peuvent ne pas avoir la même valeur et la même importance dans un autre pays (Widmer, 2018). Le cas du champ littéraire témoigne de cette homologie structurale dans le sens où il postule une organisation dans le façonnement des rapports de force. Cette structuration homologue exerce une forme de différenciation entre d'un côté un pôle autonome, et d'un autre un pôle hétéronome. Cette constitution est donc « à l'origine d'un sous champ de production restreinte (pour les pairs) et d'un sous champ de grande production (destinée au grand public) » (Dirkx, s.d., p.1). L'ouvrage *Trente ans après La Distinction de Pierre Bourdieu*, paru en 2013, clarifie enfin cette terminologie d'homologie structurale comme l'articulation de l'habitus et de la position sociale avec la position dans les rapports de forces alimentant et structurant le champ (Coulangeon & Duval, 2013 ; Roueff, 2013).

Le champ littéraire présente comme enjeu central le monopole de la légitimité littéraire. En ce sens, ce qui est souligné c'est une forme de « conflit de *définition*, au sens propre du terme, dans lequel chacun vise à imposer les *limites* du champ les plus favorables à ses intérêts » (Bourdieu, 1991, p.14). Bourdieu avance l'idée que des oppositions émergent au sein du champ lorsque les « défenseurs de la définition la plus stricte » (Bourdieu, 1991, p.14) du champ entrent dans un rapport conflictuel avec d'autres occupants de ce champ, des « artistes », qu'ils définissent comme illégitimes au regard des valeurs prônées à l'intérieur du champ et des procédés qui y déterminent les normes et les règlementations. Ainsi, les « artistes » considérés comme non légitimes, se voient refuser l'existence en tant que tel de la dénomination de « véritables artistes ». Les artistes « purs » veulent imposer une certaine

vision du champ littéraire et écartent *de facto* tous ceux qui ne figurent pas dans ce cadre. La définition la plus rigide et la plus restreinte de ce que constitue la représentation de l'écrivain est ainsi le produit d'exclusions visant à rejeter « l'existence en tant qu'écrivains *vrais* à toutes sortes de producteurs qui pouvaient se vivre comme écrivains au nom d'une définition plus large et plus lâche de la profession » (Bourdieu, 1991, p.14). Le monopole de la légitimité littéraire, ou en d'autres termes le fait d'autoriser avec autorité à nommer un écrivain comme tel, s'organise autour d'une lutte entre l'autonomie et l'hétéronomie du champ littéraire.

3.2 Le champ scolaire : illustratif de mécanismes inégalitaires

Le champ scolaire, comme tout autre champ, est lui aussi délimité par des lois et des normes qui régissent son fonctionnement et est conditionné par les positions que ses agents y occupent. L'éducation peut *de facto* se présenter comme un sous-système à part entière, un microsystème avec les éléments qui le composent et le caractérisent. Après la rédaction d'ouvrages pionniers de la sociologie épistémologique, les théories bourdieusiennes ont été successivement appliquées à d'autres travaux sur la culture et sur la scolarité tels que *Les Héritiers* ainsi que *La Reproduction* (Garcia, 2015). La sociologie de Bourdieu accorde une place majeure à la thématique éducative, notamment dans l'analyse de l'ampleur et des sources des inégalités scolaires. *Les Héritiers*, rédigé par Pierre Bourdieu en collaboration avec Jean-Claude Passeron, fait partie des prémisses dans l'analyse de phénomènes sociaux scolaires. L'école y est étudiée comme illustrative de mécanismes inégalitaires pour les étudiant(e)s issus de familles populaires et défavorisées au détriment de ceux que Bourdieu et Passeron nomment « les héritiers ». Ce sont les élèves qui correspondent au mieux aux schèmes de l'école dans les valeurs culturelles qu'ils affichent et qui sont en concordance avec celles prônées par les institutions scolaires (Bourdieu & Passeron, 1964). Ce titre révèle par ailleurs une certaine catégorie d'individus : des étudiant(e)s en lettres parisiens « qui représentent selon eux l'image idéale-typique de l'apprenti intellectuel dont la réussite scolaire est favorisée par l'origine bourgeoise » (Jourdain & Naulin, 2011, p.8). Ils sont « héritiers » car ils ont hérité d'un privilège résultant d'une socialisation par la famille qui leur octroie et leur confère la transmission d'un patrimoine culturel promu par les mœurs éducatives, de telle sorte que l'école prend appui sur les dispositions culturelles héritées pour « assurer la reproduction des positions sociales » (Jourdain & Naulin, 2011, p.7). La famille est alors prééminente dans ce

mécanisme de reproduction étant donné qu'elle est la source et l'origine de la transmission de ces dispositions culturelles mises en valeur par l'école.

C'est dans le cadre d'une étude que les deux auteurs appréhendent cette notion d'héritage. Le constat majeur auquel font face Bourdieu et Passeron c'est avant tout l'inégale représentation des diverses classes sociales dans l'enseignement secondaire français. Selon les résultats de leurs recherches et selon l'appui d'enquêtes monographiques et statistiques, ils se résolvent à émettre comme affirmation que l'origine sociale des élèves prime dans l'explication de ces facteurs de différenciation. Les facteurs culturels sont aussi mis en cause puisque, selon leurs observations, la culture des descendants de cadres et de parents exerçant des professions libérales est acquise naturellement au sein de l'espace familial. Ce sont donc les dispositions culturelles et sociales des étudiant(e)s qui sont mises en exergue plutôt que leur patrimoine économique. Ici, Bourdieu et Passeron se différencient de la sociologie marxiste et de la pensée prédominante au cœur des années 1960 selon laquelle les rapports de différenciation entre classes se définissent essentiellement au travers de déterminants économiques.

Cette culture de la famille s'ancre dans une dynamique osmotique avec la culture scolaire impliquant ainsi à favoriser les élèves qui n'ont pas de nécessité adaptative lorsqu'ils/elles quittent le cercle familial pour rejoindre le cercle scolaire. Dans cette mesure, pour les enfants des classes sociales défavorisées l'école demeure la seule source d'accès à cette culture. Ils ne disposent pas des mêmes prédispositions que leur pairs issus de milieux aisés qui eux ont hérité de conditions favorables pour progresser en conformité avec les valeurs académiques. Ces derniers dévoilent une forme de socialisation qui s'inscrit dans les codes de l'école. En effet, la fréquentation des bibliothèques, des musées, des théâtres ou d'autres types d'infrastructures culturelles est implicitement promue par les institutions éducatives qui, par les critères de jugement qu'elles emploient, valorisent certains types de comportement. Dans *L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture*, Bourdieu met d'ailleurs en avant l'accès aux œuvres culturelles comme un privilège de la classe cultivée. Il expose le fait que fréquenter des lieux culturels dépendrait étroitement du niveau d'instruction. Il avance notamment que seulement « 9% des visiteurs sont dépourvus de tout diplôme, 11% sont titulaire du C.E.P., 17% d'un C.A.P. ou du B.E.P.C, 31% sont bacheliers et 21% sont licenciés » (Bourdieu, 1966, p.342). Ce qui émane de ces résultats statistiques c'est que les lieux culturels accueillent majoritairement des visiteurs titulaires

d'un baccalauréat ou d'un diplôme plus élevé. Un lien entre l'instruction et la fréquentation des théâtres et des musées semble alors exister et révèle comment l'école prend jeu de cette aspiration culturelle extrascolaire pour l'approcher à des motivations scolaires. Ces « besoins culturels » découlent de l'éducation et démontrent que « les inégalités devant les œuvres de culture savante ne sont qu'un aspect et un effet des inégalités devant l'école qui crée le besoin culturel en même temps qu'elle donne et définit les moyens de le satisfaire » (Bourdieu, 1966, p.343). La langue d'enseignement paraît naturelle aux sujets « intelligents » et « doués » car une certaine complicité préalable se forme entre l'enseignant(e) et l'enseigné(e) dans les valeurs et les principes qui se croisent « lorsque le système scolaire a affaire à ses propres héritiers » (Bourdieu, 1966, p.339). La thématique du rapport au langage est intéressante et pertinente dans la mesure où elle permet de considérer les relations entretenues entre le/la professeur(e) et ses élèves. C'est par ce terme « complicité » que Bourdieu souligne comment et de quelle manière l'interaction s'opère entre enseignant(e) et enseigné(e). Cette interaction est largement facilitée et fortifiée lorsqu'elle convoite des individus disposant d'un bagage culturel qui rallie ses racines à la culture institutionnelle. Par ce constat, les enseignant(e)s peuvent « éprouver comme strictement équitables des jugements scolaires qui consacrent en fait le privilège culturel » (Bourdieu, 1966, p.339). Ces compétences ne sont pas d'ordre scolaire et pourtant elles sont vectrices de situations pour lesquelles, au regard de ce qui définit l'organigramme du champ scolaire, les acteurs dominants réaffirment leur culture comme étant celle qui est la plus sensée et la plus légitime, masquant *de facto* toute forme de contingence. Prenons maintenant l'exemple des consignes et critères d'un examen. Ces derniers sont en apparence identiques pour tous les candidats mais seulement en apparence, puisqu'en réalité les étudiant(e)s dont la culture est proche de la culture scolaire sont privilégié(e)s et disposent d'une marge d'avance sur les autres étudiant(e)s qui ne détiennent pas ce même don du langage. Le rapport à la langue est bien différent selon les origines sociales et culturelles qui exposent le système éducatif à un fait concret : l'indifférence aux différences que l'école manifeste (Bourdieu & Passeron, 1970). L'école semble ainsi masquer les inégalités réelles interindividuelles en prétendant agir au profit de l'égalité des chances et postule donc que son fonctionnement est égalitaire et qu'il permet à tous de réussir son cheminement scolaire. Cependant elle demeure inattentive aux différences entre élèves et aux processus inégalitaires qu'elle alimente et renforce ainsi « la sélection différentielle par la classe sociale » (Jourdain & Naulin, 2011, p.10).

Bourdieu et Passeron mettent en évidence, à travers leur œuvre littéraire, l'usage d'un héritage culturel comme révélateur de mécanismes inégalitaires au sein de l'éducation. Certains groupes d'étudiant(e)s, au vu de leur situation familiale, n'ont parfois pas le vocabulaire nécessaire pour accéder à une culture dite « classique » ou « générale » (Bourdieu & Passeron, 1964). Ils s'écartent alors des savoirs implicites et explicites institués par l'école. Toujours dans son œuvre *L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture*, Bourdieu détaille cette inaccessibilité à la culture savante au regard de l'obstacle de la langue parlée à la maison dans le milieu familial des élèves de classes populaires. Il déclare que :

De tous les obstacles culturels, ceux qui tiennent à la langue parlée dans le milieu familial, sont sans doute les plus graves et les plus insidieux, surtout aux premières années de la scolarité, où la compréhension et le maniement de la langue constituent le point d'application principal du jugement des maîtres. (Bourdieu, 1966, pp. 329-330)

Par ces termes, Bourdieu souhaite souligner l'importance des aptitudes linguistiques dans les appréciations des enseignant(e)s. Il témoigne notamment par cette culture « libre », des inégalités présentes en raison de la langue parlée à la maison et du fait que l'école ne parvient pas à réduire ces différenciations. La langue est donc « la part la plus insaisissable et la plus agissante de l'héritage culturel, parce que, en tant que syntaxe, elle procure un système de postures mentales transposables » (Bourdieu, 1966, p.339). La syntaxe et le lexique que chaque élève détient et hérite de son milieu culturel, sont tributaires des attitudes et des agissements des acteurs scolaires, spécifiquement des professeur(e)s, qui vont louer l'aisance de la parole mais aussi des caractéristiques stylistiques employées par les élèves. Cette culture de la langue expose le champ scolaire dans sa dimension antagoniste puisqu'elle traduit une opposition claire entre d'un côté, les détenteurs d'un vocabulaire soutenu et validé par l'école, d'un autre côté les individus qui ne disposent pas de la même facilité d'expression et qui se voient donc discrédités. En ce sens, Bourdieu évoque un facteur de dons précisant la langue comme une empreinte culturelle que l'élève aurait hérité par la transmission familiale. Les capacités lexicales et syntaxiques se démarquent chez les élèves de milieux bourgeois par leur aisance naturelle ainsi que par la « désinvolture élégante » qu'ils mettent à profit. Au contraire, les étudiant(e)s de classes populaires et moyennes auraient tendance à faire usage

d'un vocabulaire souvent moins soutenu et moins riche. Ce rapport aux mots se dénote chez les étudiant(e)s linguistiquement moins pourvus comme « l'aisance 'forcée', fréquente chez les étudiants des classes populaires et moyennes, qui trahit l'effort pour se conformer, au prix de discordances et de 'fautes' de ton, aux normes du discours universitaires » (Bourdieu, 1966, p.339). Le rapport au langage est majoritairement mis en évidence par le simple fait que l'enseignement traditionnel soit destiné, de façon objective, à ceux qui possèdent au travers de la socialisation par la famille un capital linguistique et culturel qui s'exprime en concordance et en concomitance avec les exigences scolaires. Bourdieu explique par ailleurs que ces « héritiers » sont largement favorisés lorsque les critères d'évaluation convoquent principalement des compétences liées à l'oral. Ce que l'on comprend à travers ses dires, c'est que c'est une forme de curriculum caché qui est valorisé. En effet, l'école déploie des savoirs et savoir-faire implicites que seuls les candidats d'origine sociale favorisée sont enclins à mobiliser ; plus les exigences d'examen sont « vaguement définies » (Bourdieu, 1966, p.340), plus les jugements professoraux sont entachés d'un caractère incertain, permettant aux individus détenteurs d'un *Ars Rhetorica* d'exceller dans cette tâche. Ceci implique de marquer davantage les différences tranchées entre les élèves d'origines sociales différentes.

Pierre Bourdieu et Jean-Luc Passeron (1964) soulignent notamment que le système scolaire opère aussi une forme d'élimination à l'égard d'élèves issus des classes les moins favorisées. Selon eux, les possibilités d'accès à un enseignement supérieur sont dépendantes du capital culturel que la famille de l'étudiant(e) a en sa possession. C'est alors que prend place une véritable élimination pour les élèves en provenance de milieux populaires qui se retrouvent par la suite minoritaires sur les bancs universitaires. Les données statistiques exploitées par les deux auteurs témoignent de l'importance de l'origine sociale en matière d'accès aux études supérieures et discréditent les différences de richesse comme étant potentiellement explicatives de ces inégalités scolaires. Outre le phénomène d'« élimination », deux autres types d'inégalités font l'objet d'étude : la « relégation », dans des disciplines ou des matières moins valorisantes, et « le retard ou le piétinement », *i.e.* le redoublement avant ou pendant les études supérieures. Dans tous les cas, l'origine sociale constitue le facteur le plus déterminant car les élèves issus de catégories populaires et défavorisées apparaissent comme les « laissés pour-compte de l'institution scolaire » (Jourdain & Naulin, 2011, p.8).

Les populations qui sont d'une certaine manière mises à l'écart de par leur divergence en termes de capital culturel souffrent de ce que Dukic et Dhume (2012) appellent un « handicap socio-culturel ». En ce sens, les compétences sociales et culturelles qui diffèrent de celles mises en évidence dans le contexte éducatif, ne rentrent pas en jeu et pénalisent de ce fait les personnes qui disposent d'un patrimoine culturel qui diffère. D'après Bourdieu, les enfants de milieux populaires ont donc besoin d'entrer dans un processus d'acculturation, bien qu' « en raison de la lenteur du procès d'acculturation, des différences subtiles liées à l'ancienneté de l'accès à la culture continuent de séparer des individus apparemment égaux sous le rapport de la réussite sociale et même de la réussite scolaire » (Bourdieu, 1966, p.327).

Bourdieu et Passeron semblent défendre avant tout l'idée que sous couvert d'un discours méritocratique, l'école est loin de favoriser l'égalité des chances, mais elle contribue plutôt à reproduire des formes d'inégalités sociales. L'école serait donc à même de transmuier « l'héritage différencié de certaines dispositions culturelles en inégalités sociales et rendrait acceptables ces inégalités en les attribuant au mérite personnel des élèves » (Jourdain & Naulin, 2011, p.8). Sous ce regard, elle légitime ces disparités en les dissimulant et en opérant une « violence symbolique » qui s'établit sur les classes populaires au profit de la domination sociale des classes supérieures. Par son fonctionnement et par sa structuration, elle pérennise et perpétue une forme de bourgeoisie et d'aristocratie scolaire.

3.3 La violence symbolique : un concept au prisme d'une prédominance légitime du champ scolaire

L'ouvrage intitulé *La Reproduction*, également coécrit par Pierre Bourdieu et Jean-Luc Passeron, s'inscrit en continuité avec les réflexions entamées dans *Les Héritiers*. Paru en 1970, il a pour visée centrale de souligner comment l'école s'évertue à reproduire la structure de la disposition du capital culturel valorisé et reconnu par une partie de la population. C'est par cette œuvre que s'articule précisément cette notion de violence symbolique dont nous faisons mention aux lignes précédentes et que Bourdieu et Passeron considèrent comme un constituant essentiel de l'action pédagogique. En effet, cette terminologie renvoie à une intériorisation de la domination sociale que les agents du champ exercent en vertu de la position qu'ils occupent à l'intérieur de celui-ci. C'est ainsi une sorte de prédominance considérée comme légitime que Bourdieu définit par ailleurs comme : « Tout pouvoir qui

parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes en dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force » (Bourdieu, 1972, p.18). Cette citation recouvre des dimensions importantes relatives à la structuration du champ dans les rapports sociaux qu'elle traduit et illustre aussi comment la dominance s'actionne dans la dissimulation de cette violence symbolique. Le champ scolaire est donc agencé sur l'idée de mérite, de méritocratie et d'égalité des chances. Cependant, il s'applique à rapporter l'échec scolaire à une responsabilité extérieure au champ scolaire : en l'occurrence aux familles. Selon certains principes mis en évidence par les institutions éducatives, l'échec scolaire serait susceptible de s'expliquer au regard d'un investissement trop faible, d'un manque sérieux de socialisation de la part de certains parents sur leurs enfants ou encore d'un dysfonctionnement familial. Cette façon d'expliquer l'échec scolaire nie le résultat connu que cet échec est bien davantage présent dans les milieux populaires que dans les milieux favorisés. Les enseignant(e)s posent alors un schème d'interprétation en individualisant les parents, en reproduisant et en renforçant des inégalités tributaires du stigmate que les familles dites « dysfonctionnelles » subissent de plein fouet (Widmer, 2018).

La violence symbolique s'exerce de manière totalement inconsciente. Celle-ci trouve ainsi son fondement dans la légitimation des processus de hiérarchisation des groupes sociaux et s'exprime par l'imposition du sens sur les destinataires. Elle est d'une part symbolique car elle concerne des significations, des valeurs de sens ; d'autre part, elle est arbitraire parce qu'elle n'expose pas de justification scientifique ou philosophique. C'est de plus une violence car elle s'établit sur des classes populaires au profit d'une hégémonie sociale de la part des classes supérieures. Elle « dissimule l'ordre social arbitraire qu'elle crée, en le faisant passer pour le seul ordre social possible » (Gilgen, 2016, p.3) et se rattache à une contrainte morale. La théorie de la reproduction expose la violence symbolique comme « une forme de pouvoir qui se dispense de contrainte physique pour imposer des pratiques ou des représentations » (Gilgen, 2016, p.3). Elle traduit ce processus comme une action permettant de légitimer un ordre social et qui, par la même occasion, implique le système éducatif à promouvoir certaines formes culturelles au détriment d'autres qui sont moins valorisées. Ces cultures qui ne seraient pas en concordance avec les valeurs reconnues par le champ scolaire, sont ainsi contraintes à rejeter leurs codes culturels pour adopter ceux promus par l'école.

Bourdieu et Passeron introduisent dans *La Reproduction* la notion de capital culturel, d'*ethos*¹⁶ qui désigne : « les connaissances en matière de culture et la capacité à apprécier les œuvres issues de la 'culture savante' telles que le théâtre, la musique classique, la peinture... » (Jourdain & Naulin, 2011, p.9). Ils mettent en lumière que les étudiant(e)s issus de classes aisées bénéficient d'un privilège culturel qu'ils déploient durant leur parcours scolaire et qui les facilite grandement par la suite. Comme nous l'avons par ailleurs déjà explicité auparavant, c'est au travers de la socialisation familiale que les élèves de classes favorisées bénéficient d'un héritage qui leur permet de concilier cette culture d'« élite » qu'ils/elles détiennent de leurs proches avec la culture « savante » louée par l'école. Inversement, les étudiant(e)s originaires de milieux populaires et pour qui la culture n'est pas celle valorisée par les structures éducatives, n'héritent pas de ce même privilège culturel transmis par le biais de la socialisation familiale. Cette difficulté s'exprime alors dans des rapports à l'école bien plus complexes et qui se traduisent par des effets sur les chances d'accès à des orientations vers des filières plus exigeantes, par exemple (Jourdain & Naulin, 2011).

L'action pédagogique ancrée au sein du champ scolaire est constitutive de la violence symbolique. Elle est mobilisée par les « agents investis d'une tâche de socialisation » (Gilgen, 2016, p.3) qui endossent un rôle distinctif en son sein. Ces acteurs sont des membres du groupe familial, scolaire ou social et occupent une position à l'intérieur du champ scolaire. D'après Gilgen (2016), l'action pédagogique peut se déployer autour d'un double arbitraire. Le premier est celui du pouvoir : il traduit la légitimité de la pratique pédagogique au travers de savoirs ayant été assimilés par les enseignant(e)s. Cet arbitraire se dévoile ainsi comme « l'exercice d'une forme d'autorité par des personnes qui ont intégré des connaissances spécifiques » (p.3). Le deuxième est celui du contenu des messages transmis aux étudiant(e)s : par ce principe, « les savoirs légitimes ne sont que des savoirs sélectionnés parmi d'autres équivalents » (p.4). À travers ces propos Gilgen souligne surtout que l'école produit et reproduit de la violence symbolique de façon légitime en imposant par un pouvoir arbitraire, un arbitraire culturel qui lui est propre et qu'elle promeut dans son processus de reproduction. Par les significations légitimes que l'école contraint, elle s'imbrique dans des rapports de force opposant les groupes sociaux entre eux pour délimiter les contenus ainsi que les modalités d'enseignement. C'est pourquoi, le système d'enseignement par l'exercice de ce pouvoir de

¹⁶ Autre terme pour qualifier la notion d'*habitus* dans la sociologie de Bourdieu.

violence symbolique qui lui est octroyé contribue à légitimer les iniquités scolaires qu'elle passe en filigrane.

3.4 L'école comme instance de reproduction sociale : l'empreinte d'une double mission

La Reproduction théorise *de facto* les mécanismes pédagogiques par lesquels l'école s'évertue à reproduire des rapports de hiérarchisation sociale. Pour Bourdieu & Passeron (1970), le système éducatif engage, de par son fonctionnement et de par sa structure, une double mission. La première relève de l'inculcation : son rôle est avant tout de transmettre des savoirs et de garantir une équité dans cette transmission. Cependant, comme nous l'avons déjà formulé et explicité, ce transfert n'est pas compatible avec certains capitaux culturels d'élèves de milieux moins favorisés et pour qui l'accès ne s'exerce pas de la même manière que pour des élèves issus de milieux plus favorisés. Cette première mission s'insère dans un jeu fondé sous le prisme du principe méritocratique, une forme d'*illusio* où tous les occupants du champ scolaire y prennent part mais ne disposent pas des mêmes moyens pour parvenir à participer aux règles du jeu. Ces dernières s'opèrent alors par l'acquisition de diplômes, par l'orientation vers des filières ou des universités plus valorisées. Comme le souligne Gilgen (2016), c'est parce que l'école fait croire, grâce à l'autonomie relative de son champ, qu'elle rend possible d'accéder « à des positions sociales garanties par des diplômes attribués de manière 'neutre', au nom de la science et de la rationalité, que tous acceptent de jouer le jeu, de suivre ses règles » (p.4). Dans ses fondements et ses soubassements, la tradition pédagogique ne s'adresse en fait qu'à des étudiant(e)s « qui sont *dans le cas particulier* de détenir un héritage culturel conforme aux exigences culturelles de l'école » (Bourdieu, 1966, p.327).

Nous en venons ainsi à la deuxième mission à savoir celle de la perpétuation et de la reproduction d'un arbitraire culturel (Bourdieu, 1966). Par cette pérennisation culturelle, l'école s'invite à impulser des formes d'inégalités qu'elle produit par la violence symbolique. Elle valorise un certain *ethos*, un type de comportement et d'habitude que seuls les plus privilégiés sont en capacité d'appréhender. Cette culture de l'élite paraît si proche de la culture scolaire que les enfants d'origines sociales populaires éprouvent de grandes difficultés à l'acquérir (Bourdieu, 1966). De par sa proximité avec la culture de l'élite, la culture scolaire se spécifie comme une acquisition bien plus laborieuse pour tous ceux qui ne proviennent pas de classes cultivées (Jourdain & Naulin, 2011) ; ceci, dans le rapport au langage que nous

spécifions aux paragraphes précédents, mais aussi plus globalement dans la connivence avec la réussite scolaire.

Par la violence symbolique qu'elle façonne, l'école légitime la culture élitiste des populations de la classe dirigeante l'écartant ainsi des classes populaires, de telle sorte qu' « à discours méritocratique, l'institution scolaire conduit nombre d'enfants du peuple à l'échec et *naturalise* la réussite des élèves issus des classes favorisées » (Garcia, 2015, p.2). Le système scolaire est conservateur car il est un des facteurs les plus prédominants et les plus efficaces dans la conservation sociale « en ce qu'il fournit l'apparence d'une légitimation aux inégalités sociales et qu'il donne sa sanction à l'héritage culturel, au don social traité comme don naturel » (Bourdieu, 1966, p. 325). L'accès au savoir est figuratif de l'idéologie méritocratique mise en évidence par l'éducation, mais se présente comme un élément déterminant dans la légitimation des inégalités scolaires qui font foi dans le système éducatif. Les rapports sociaux qui entretiennent un contexte d'opposition entre les agents du champ scolaire sont alors maintenus dans cette procédure de reproduction sociale. L'école est de plus indifférente à la thématique des inégalités entre élèves et transforme une hiérarchie, une organisation sociale en un classement scolaire. En ce sens, son attitude d'indifférence se transcrit dans ce que Bourdieu déclare comme un élément pivot dans le renforcement des inégalités (Bourdieu, 1966). L'article d'Anne Jourdain et de Sidonie Naulin reprend d'ailleurs un passage de l'œuvre de Bourdieu qui articule et résume précisément les agissements du système scolaire à l'égard de cette conduite. Bourdieu et de manière analogue Jourdain et Naulin, schématisent ce renfort de cette façon :

Pour que soient favorisés les plus favorisés et défavorisés les plus défavorisés, il faut et il suffit que l'école ignore dans le contenu de l'enseignement transmis, dans les méthodes et les techniques de transmission et dans les critères de jugement, les inégalités culturelles entre les enfants des différentes classes sociales (Bourdieu, 1966, p.336). (Jourdain & Naulin, 2011, pp.10-11)

Selon l'interprétation que Pierre Bourdieu propose du fonctionnement éducatif à l'aune des processus de disparités que cela dessine, les étudiant(e)s se différencient selon des dimensions culturelles et/ou sociales. La pratique pédagogique, réglée par une égalité formelle, est employée pour masquer et justifier le détachement des inégalités concrètes et

réelles devant l'enseignement et devant la culture socialement et scolairement exigée (Bourdieu, 1966). L'école est aussi reproductrice des schématisations ancrées au sein de la société car elle attribue aux aptitudes estudiantines ce que Bourdieu & Passeron (1970) prénommement une « idéologie du don ». Elle ferait alors passer la réussite scolaire au prisme de cette idéologie et masquerait de ce fait les différenciations culturelles que nos deux sociologues circonscrit. En d'autres termes, la *doxa* scolaire tiendrait pour acquis les inégalités à des dispositions essentiellement innées, naturelles, ce qui mettrait en porte-à-faux les élèves doué(e)s d'une part et ceux/celles qui le sont peu, d'autre part.

L'idéologie du don ne se formule finalement pas comme l'acquisition par le milieu social et familial de prédispositions culturelles ou encore d'aptitudes d'action et de réflexion qui sont transférées au gré d'un héritage ; mais elle est reposée sur « la dénégation de l'effet de l'héritage culturel » (Jourdain & Naulin, 2011, p.11). D'après Bourdieu & Passeron (1970), l'institution scolaire fait usage de cette idéologie du don afin de légitimer un classement hiérarchique qu'elle constitue entre les élèves en lui attribuant un fondement méritocratique. L'idéologie du don prend donc son repère dans ce qui constitue une véritable cécité aux inégalités sociales face à la culture et à l'école. Le système éducatif est aveugle à l'égard de certaines cultures qui ne partagent pas les mêmes valeurs et usages. L'école emploie ainsi ce postulat dans une optique de contournement de la question des inégalités vers un principe méritocratique qui serait tributaire d'un don naturel enfoui en chacun (Mauger, 2011). Dès lors, cette idéologie « charismatique » permet de légitimer non seulement une hiérarchie sociale mais en outre une hiérarchie scolaire qui en découlerait. Cette légitimation, par son discours prônant le mérite, se formalise en grande majorité par le biais des titres scolaires que l'école dispense à ses élèves. Les diplômes, les orientations vers des filières valorisantes ou encore de bons résultats scolaire traduisent les actions de l'école sur la violence symbolique dont elle fait preuve au regard des distinctions et des discrédits entre élèves qu'elle contribue à renforcer. Concrètement, l'école joue un rôle de reproduction sociale parce qu'elle transforme dans un premier lieu des inégalités sociales en inégalités scolaires, mais dans un second temps elle les renouvelle en inégalités sociales à la sortie du système scolaire (Jourdain & Naulin, 2011). Ce qui est explicité dans les propos d'Anne Jourdain et de Sidonie Naulin par le biais de la pensée bourdieusienne et passeronnienne, c'est que l'école se dessine comme une « boîte noire » dans le sens où elle réforme un classement social considéré comme illégitime, puisqu'il repose sur l'héritage familial, en un classement social devenu cette

fois-ci légitime car prenant appui sur des titres, des certificats, des diplômes scolaires. Les élèves occupant le haut de l'échelle sociale auraient ainsi tendance à figurer plus souvent parmi les diplômé(e)s et seraient plus facilement engagé(e)s pour des emplois plus prestigieux.

Bourdieu et Passeron réfutent *de facto* l'idée d'une éducation libérale, non arbitraire qui puisse permettre à tous de disposer des mêmes chances et se montrent relativement réfractaires quant à un éventuel changement paradigmatique du système scolaire. De surcroît, Gilgen (2016) avance qu'il : « ne peut pas y avoir d'éducation non-mensongère ou de pédagogie rationnelle parce que tout travail pédagogique se doit d'être présenté à minima comme un savoir légitime valorisé par rapport à d'autres formes de connaissances » (p.8). Il met en lumière, au travers des doctrines bourdieusiennes et parsonniennes, que l'école ne peut figurer que sous le prisme d'une partialité qu'elle dresse entre les enseigné(e)s. De ce fait, le principe méritocratique est mis à mal par l'action pédagogique exercée par les acteurs de l'enseignement. Finalement, ce que ces auteurs semblent révéler c'est avant tout une conception intériorisante de la méritocratie scolaire. Elle est intériorisante car elle traduit une conception ontologique de l'éducation où les individus ne jouissent pas d'une réelle liberté individuelle. Ils sont en quelque sorte déterminés par des logiques structurelles et des contraintes qui placent le système scolaire comme une instance de conformisme. Les occupants de cette structuration sont soumis à des réglementations, des normes et ne peuvent exprimer un esprit de résistance (Gilgen, 2016).

Élise Tenret, chercheuse à l'Institut de Recherche Interdisciplinaire en Sciences Sociales, a par ailleurs analysé dans sa thèse de doctorat la notion de méritocratie dans l'éducation notamment pour le contexte français. Elle met l'accent sur un processus d'intériorisation de la méritocratie qu'elle emprunte aux théories de Bourdieu et Passeron et suggère une définition de ce terme comme : « une certaine passivité, voire une aliénation des acteurs sociaux : 'intérioriser' signifie adopter une croyance ou une idéologie sans en avoir forcément conscience, et fait davantage référence à la théorie bourdieusienne de l'école » (Tenret, 2008, p.7). Cela semble, par ailleurs, s'apparenter à l'exercice de la violence symbolique qui stipule justement une forme d'inconscience dans sa pratique. Les individus intériorisent ces idéologies méritocratiques vantées par le cadre éducatif au même titre qu'ils intériorisent la violence symbolique qu'ils sont susceptibles de subir. Tenret utilise entre autres l'approche de la méritocratie du sociologue et homme politique britannique Michael

Dunlop Young pour illustrer la conception de cette terminologie comme un principe où la mobilité sociale, ou en tout cas l'espoir de l'atteindre, serait en quelque sorte proscrite par ce fondement. Dans son analyse Tenret rapporte alors plusieurs conceptions de la méritocratie. Par exemple, par le prisme des théories de Young qu'elle retrace, elle souligne la prépondérance des aptitudes sur le travail et l'effort car « ce sont elles qui justifient la sélection de plus en plus précoce des enfants, afin que leurs capacités soient exploitées au mieux, rendant la société qu'il invente aussi déterministe et invivable » (Tenret, 2008, p.19).

3.5 Le concept d'habitus : pierre angulaire de la sociologie de Bourdieu

L'habitus est un concept clé dans la pensée sociologique bourdieusienne. Il se dessine comme une forme de structuration de l'individu, de sa manière d'être et de penser et se détermine comme une prédisposition à ressentir et à agir. C'est avant tout un processus de socialisation qui s'initie dès la plus tendre enfance et se perpétue jusqu'au courant de la vie adulte. Le concept d'habitus se caractérise ainsi comme un ensemble de dispositions intériorisées par les individus ; en ce sens, il devient un produit de l'incorporation, d'un savoir social incorporé. Il marque *de facto* une articulation entre le macrosocial et microsocal. Bourdieu définit dans *Le Sens pratique* les habitus comme des « systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes » (Bourdieu, 1980, p.88). Les habitus sont structurants car ils vont structurer une multitude de décisions qui sont entre autres susceptibles de générer des inégalités. Par exemple, l'habitus des élèves de classes moyennes et supérieures est sensiblement plus proche de l'habitus scolaire que l'habitus des élèves issus de milieux plus populaires. C'est précisément ce que nous spécifions dans les chapitres précédents lorsque nous parlions de capitaux culturels ; les enfants issus de milieux plus favorisés se situent dans une position bien plus favorable pour recueillir cet habitus scolaire. De ce fait, ce sont les valeurs d'être, les dimensions culturelles et la structure de la personnalité de l'élève qui vont influencer sur les dispositions à atteindre un habitus scolaire. Si les valeurs culturelles prônées par les parents de l'élève se rapprochent de celles de l'école, l'étudiant(e) aura sans doute une plus grande marge de manœuvre à auto-réguler ses capacités scolaires. Le développement du goût pour des activités culturelles telles que la lecture, la musique, la peinture ou encore la culture classique sont des exemples de valeurs mises en exergue par les classes dominantes et dont l'habitus est en lien étroit avec l'habitus scolaire. Les habitus sont

donc des structures mentales issues essentiellement d'une socialisation par le milieu familial. Si l'on prend un autre exemple, celui de la mise en couple, on peut constater que les individus vont s'unir plus souvent avec d'autres individus issus d'une même classe sociale. L'habitus est structurant puisqu'il structure les rapports amoureux entre individus (Widmer, 2018).

Les habitus se définissent également comme des schèmes de pensée, des « schèmes de perception (manières de percevoir le monde), d'appréciation (manières de le juger) et d'action (manières de s'y comporter) hérités puis mis en œuvre par les individus » (Jourdain & Naulin, 2011, p.9). Ce sont alors des représentations socialement construites qui vont être enclenchées inconsciemment et qui vont réguler les modes de pensée, d'action et de comportement. L'habitus est en outre « un principe générateur de multiples comportements et représentations sociales capables de se perpétuer une fois la formation achevée » (Gilgen, 2016, p.4). Il se construit au fil de la vie, se fortifie avec l'expérience en société et « incarne tant le passé d'un individu, ce qu'il a intériorisé au cours de sa vie, que le présent c'est-à-dire la manière dont il se comporte au quotidien, et le futur puisque l'action de l'habitus perdure dans le temps » (Gilgen, 2016, p.4). Il met aussi en perspective deux dimensions centrales : l'« intériorisation de l'extériorité » et l'« extériorisation de l'intériorité ». Le premier aspect détaille toutes les modalités liées à l'incorporation par la socialisation primaire durant l'enfance et l'adolescence, puis par la socialisation secondaire à l'âge adulte. Le second élément permet aux individus d'adopter un comportement en adéquation avec le contexte social (Jourdain & Naulin, 2011).

Il existe plusieurs façons d'appréhender le concept d'habitus. On distingue notamment l'habitus primaire de l'habitus de classe. L'habitus primaire fait référence aux apprentissages ayant été réalisés durant l'enfance par le biais du cercle familial et scolaire. Il est par ailleurs « toujours spécifique à un groupe social de sorte que, malgré l'action unificatrice de l'école, chaque famille tend à inculquer, suivant son groupe d'appartenance, des modes de comportements, des manières de penser et de concevoir les choses spécifiques » (Gilgen, 2016, p.5). L'habitus primaire permet à l'individu d'adopter un comportement qui puisse faire sens dans le contexte auquel il fait face ; c'est alors un outil d'interprétation. Quant à l'habitus de classe, il « apporte unité et régularité aux pratiques individuelles, sans que les individus n'en soient pleinement conscients » (Gilgen, 2016, p.5). C'est précisément une reproduction de pratiques qui ont été intégrées et qui va déterminer la conduite des personnes. On peut alors parler d'habitus de classe lorsque chaque membre d'un champ social agit, pense et

réfléchit en conformité avec celui-ci. Ces dispositions de pensée et d'action restent fortement ancrées dans les modes de pensée des agents et une fois qu'elles se transcrivent dans la personnalité des adhérents d'un groupe social, il est relativement difficile de les changer. Cela s'explique par le fait que les agents du même groupe social développent généralement les mêmes modes de pensée, la même vision de leur environnement ou encore les mêmes goûts esthétiques (Wagner, 2012).

Si l'habitus de classe réunit bien souvent des personnes issues d'une même origine sociale, la trajectoire de vie de chacun permet de rendre compte d'une dimension individuelle de l'habitus. En effet, « comme chaque personne a une trajectoire individuelle propre et occupe une position particulière au sein de sa classe, l'habitus comporte aussi une dimension individuelle qui fait que chaque habitus particulier est envisagé comme un variant d'un habitus collectif » (Jourdain & Naulin, 2011, p.9).

Les travaux de Pierre Bourdieu ont bien souvent mis en lumière certains mécanismes inégalitaires générés par des pratiques éducatives de la part d'enseignant(e)s. Ceux-ci ont avant tout mis l'accent sur les agissement de ces derniers-ères à l'égard de leurs élèves. D'après le sociologue, les professeurs orientent, évaluent et qualifient les élèves de façon différenciée et c'est précisément l'habitus de leur groupe social qui structure ces décisions. L'habitus des enseignant(e)s regrouperait des représentations socialement construites, un ensemble de jugements (préjugés, stéréotypes) qui vont être inconsciemment activés et vont avoir une influence inéluctable sur les procédures d'orientation, de notation, de sanction. Ainsi, cet habitus développe un processus de reproduction sociale résultant d'une prédisposition de la part des professeurs à émettre des évaluations, des appréciations portant davantage « sur les dispositions sociales, le rapport au langage, la relation que les étudiants entretiennent à la culture, l'*hexis* des étudiant(e)s que sur des compétences et des aptitudes strictement scolaires » (André *et al.*, 2018, p. 34). La reproduction sociale passe donc par l'habitus puisque l'école, par le prisme des pratiques développées en son sein, renforce certaines formes de disparités entre élèves en encourageant des aptitudes qui ne sont pas explicitement énoncées par celle-ci. L'habitus s'inscrit donc parfaitement dans ce qui englobe les pratiques des agents scolaires qui, au regard de leurs jugements, activent ces prédispositions sociales. Réfléchir sous l'angle de l'habitus permet ainsi d'illustrer le concept de discrimination sous l'effet de stéréotypes implicites subis par les acteurs scolaires, ici en l'occurrence les élèves.

4. Cadrage théorique : concepts opératoires

Dans ce chapitre, notre optique est avant tout de mobiliser des concepts dits opératoires. L'objectif central réside dans la coordination, la mobilisation et l'harmonisation entre, d'une part l'exigence d'une cohérence théorique et d'autre part, la construction d'un cadrage qui puisse appréhender le sujet de façon plus intelligible. De cette manière, il s'agit de combiner ces deux formes de théorisation en opérationnalisant des concepts propres à la thématique centrale et en convoquant des éléments à des recherches antérieures portant sur des phénomènes pour lesquels une analyse scientifique a déjà été portée.

En premier lieu, il nous faut recontextualiser le système éducatif du cycle d'orientation. Celui-ci a vu son fonctionnement perdurer pendant de nombreuses années puis s'est renouvelé à la suite de la réforme scolaire survenue en 2011. Dans ce cas de figure, notre intention est d'implémenter une perspective politique comme un élément pivot dans les mécanismes produits au sein du système scolaire genevois. Autrement dit, travailler sous cet angle implique de convoquer des arguments en concordance avec les actions politiques. En ce sens, les initiatives ayant été proposées puis ayant conduit à un contre-projet seront précisément explicitées et contextualisées.

En second lieu, nous nous intéresserons au sentiment de discrimination des élèves du cycle d'orientation. Cette partie suggère alors de définir le terme de discrimination dans une double perspective : d'une part cognitive et d'autre part normative. La dimension cognitive illustre avant tout les mécanismes cognitifs responsables de l'organisation et de l'appréhension du monde environnant ; c'est une étape de catégorisation et de séparation. En revanche, la perspective normative traduit un processus de hiérarchisation sociale des groupes ; elle est dite « normative » car elle se rapporte aux normes établies dans la société.

En troisième lieu, nous désirons comprendre l'effet du système de filières sur les inégalités scolaires. Nous analyserons comment les filières sont susceptibles d'affecter certains aspects de l'éducation et dans quelle mesure elles se différencient d'un enseignement non filiarisé. Nous discuterons également de recherches qui ont été menées sur l'effet des filières, tant sur le plan suisse que sur le plan mondial. L'approche que nous menons dans cette partie est également en lien avec le sentiment de discrimination. En effet, nous souhaitons comprendre si un système filiarisé est plus enclin à générer un sentiment de discrimination ou non.

En quatrième lieu, nous chercherons à mettre en exergue les inégalités liées aux caractéristiques individuelles (origine migratoire, statut socioéconomique et sexe). Il s'agira d'une part, d'étudier le(s) lien(s) entre ces spécificités et les sentiments de discrimination, d'autre part, d'établir une corrélation entre un système scolaire qui comporte des filières dans son organisation et les inégalités liées aux caractéristiques de l'individu.

4.1 Émergence d'une réforme : contexte historico-politique du cycle d'orientation à Genève

4.1a Création d'un cycle d'orientation à Genève : contexte historique et organisation sujette à contradictions

Situé entre l'enseignement primaire et le secondaire II, le cycle d'orientation a pour mission de recueillir les élèves en provenance du primaire et de prodiguer un enseignement général. Selon l'alinéa 2 de l'article 1 *Objectifs généraux* du règlement du cycle d'orientation du 9 juin 2010 :

² Il dispense un enseignement de culture générale et vise à développer l'ouverture d'esprit, la faculté de discernement, l'autonomie, la solidarité, toutes compétences qui contribuent à l'éducation citoyenne. À l'articulation entre l'école primaire et le degré secondaire II, il assure un équilibre dans le développement des différentes aptitudes (intellectuelles, manuelles, physiques et artistiques) des adolescentes et des adolescents, qui leur permet de trouver du sens dans leurs apprentissages et leur donne progressivement les éléments de choix pour leur parcours de formation (Règlement du cycle d'orientation. ((C 1 10.26), 2010, p.1)

Le cycle d'orientation dans le canton de Genève voit le jour en 1962. Avant sa création, plusieurs tentatives pour en modifier sa structure avaient déjà été mises œuvre. C'est ce qu'un rapport du SRED rédigé par Bain *et al.* (2004) nomme « la préhistoire du Cycle d'orientation » (p.17). À sa création, le cycle d'orientation a comme fonction centrale d'accueillir et de réunir tous les élèves en provenance du primaire dans une seule et même structure éducative. Les élèves sont toutefois orienté(e)s dans des sections différenciées en fonction de leurs caractéristiques scolaires. En effet, un tronc commun des programmes est institué à ce

moment-là pour « adapter l'enseignement à la diversité des acquis et des capacités des élèves sortant de 6^e primaire » (Bain *et al.*, 2000, p.10). Le rôle de cette nouvelle disposition scolaire est donc, comme son nom l'indique, d'orienter mais aussi de sélectionner les étudiant(e)s dans les diverses sections. De fait, le CO réalise cette orientation-sélection à la fin du primaire pour ainsi préparer les élèves aux formations ultérieures du post-obligatoire. Dans sa caractérisation et en prenant appui sur les différents projets qui l'ont précédé, le CO apparaît en 1962 comme un outil de « démocratisation des études » (Bain *et al.*, 2000, p.10). Le SRED fait l'emploi de cette terminologie pour souligner deux objectifs incontournables de cette nouvelle organisation éducative. En effet, la démocratisation des études se définit d'une part, par un regroupement général pour tous les élèves issu(e)s de l'enseignement primaire. D'autre part, c'est un moyen « d'élargir le recrutement des élites, en rassemblant les ressources humaines nécessaires au développement social et économique » (Bain *et al.*, 2000, p.10). Cette notion prend son sens dans la détection sur le long terme des élèves les plus doué(e)s.

Bien que la démocratisation soit un objectif primordial dans sa gouvernance, le cycle d'orientation est confronté à ses premières difficultés durant son entrée en vigueur. La première, et c'est ce qui est sujet à contestations, se rapporte à sa fonction d'orientation-sélection. Celle-ci n'est malheureusement jamais clairement définie et les nombreux acteurs du secteur scolaire se contredisent sur sa politique de gestion. En d'autres termes, on ne comprend pas réellement si l'organisation du CO doit être formalisée à partir d'un principe d'orientation ou de sélection. La deuxième difficulté attire l'attention sur les procédures d'orientation des élèves. Il n'est pas encore clair si le CO a pour tâche soit, de promouvoir une orientation générale de l'ensemble des élèves ou soit, de mettre davantage en avant un processus de sélection et d'orientation des élèves « les mieux doués ». Finalement, c'est cette deuxième option qui sera choisie (Bain *et al.*, 2000). Le cycle d'orientation est de ce fait perçu comme un système qui mise plus sur ses pratiques de sélection que d'orientation continue.

Un autre débat se révèle en 1962 : on cherche à savoir « qui de l'école primaire ou du Cycle d'orientation va décider de la première orientation des élèves et de leur inscription dans une filière particulière » (Bain *et al.*, 2000, p.10). Les interrogations portent principalement sur « la nécessité de considérer la première année du cycle d'orientation (la 7^e) comme une année d'observation afin d'orienter au mieux les élèves dès la 8^e » (Felouzis *et al.*, 2013, p.226). Une 7^e hétérogène en tronc commun est effectivement envisagée avant l'instauration

du cycle d'orientation (c'est du moins ce que suggérait le projet d'Oltramare) mais cette initiative est rapidement contestée et rejetée. Le chef du Département de l'instruction publique, André Chavanne, décidera bien plus tard de l'exclure en faisant adopter une réforme du secondaire I en trois filières homogènes à partir de la 7^e (Felouzis *et al.*, 2013).

C'est alors la fin de la 6^e primaire qui est envisagée comme une année de pré-orientation pour les sections du CO. Les dispositifs mis en place pour déterminer l'affectation de chaque élève se définissent au prisme de différents critères. Le critère des notes obtenues à la fin de la 6P est principalement pris en considération. Il n'est toutefois pas retenu comme un élément suffisant pour affecter un élève à une filière, d'autres critères s'ont donc pris en compte. En effet, il y a notamment le choix des parents qui pèse dans la balance. Ceux-ci disposent d'une certaine marge de manœuvre dans les prises de décision d'orientation de leur enfant si la note obtenue est jugée comme déterminante. Autrement dit, la famille peut avoir recours à des dérogations pour formuler des vœux d'orientation et ainsi exercer une certaine forme de pression sur ces directives administratives. Puis, un autre critère concerne « la fiabilité des notes données à la fin de la 6^e primaire » (Bain *et al.*, 2000, p.12). Selon Bain *et al.* (2000), pour pallier ces contraintes plusieurs solutions sont présentées : des « épreuves d'inspecteurs » (les épreuves cantonales d'aujourd'hui), des tests psychologiques, un questionnaire et un préavis des enseignant(e)s, ainsi qu'un questionnaire rempli par les parents.

Depuis son ouverture, le cycle d'orientation dans le canton de Genève se distingue également par quelques contradictions qui le particularisent. Celui-ci est en effet présenté à ses prémices comme « une école de culture générale qui ne devrait pas anticiper la formation professionnelle » (Bain *et al.*, 2000, p.11). Le CO fait alors l'emploi d'un tronc commun des programmes pour justifier un enseignement général qu'il promeut¹⁷. En revanche, il contribue à maintenir en son sein un système sous forme de filières afin de « sauvegarder dès le départ la spécialisation antérieure du gymnase » (Bain *et al.*, 2000, p.11). C'est ce qui alimente une forme d'incohérence entre le discours prononcé par ce nouveau fonctionnement et ce qui est réellement mis en pratique dans les faits : à savoir un enseignement adaptatif et donc un système sectorisé.

¹⁷ « Toutefois, dès sa création, le Cycle d'orientation se définit, bien que de façon encore relativement confuse, comme une école de culture générale qui ne devrait pas anticiper la formation professionnelle » (Bain *et al.*, 2000, p.11).

Les débuts du cycle d'orientation sont également marqués par de nouvelles difficultés. Le système mis en place se détermine comme un dispositif visant à mettre sur pied des sections homogènes d'élèves dans lesquelles l'enseignement est censé être adapté à chacune de celles-ci. Malheureusement, ces filières doivent faire face à une hétérogénéité d'élèves. Les sections Générale et Pratique en vigueur à ce moment-là se révèlent de ce fait insuffisantes pour gérer cette situation et marquent une certaine porosité dans son articulation. C'est la raison pour laquelle une nouvelle section est créée en 1968 : la section Moderne. De surcroît, de nouvelles sous-sections ainsi que des niveaux en 9^e Générale voient également le jour ; pourtant, ces nouvelles restructurations ne parviennent toujours pas à résoudre ce problème. Le fonctionnement des filières paraît alors voué à une impasse et c'est pourquoi l'intérêt d'une organisation en classes hétérogènes resurgit (Bain *et al.*, 2000).

À partir des années 1970, l'organisation du cycle d'orientation est fortement mise à discussion. À cet instant-là, le système en filières n'est pas considéré efficient puisqu'il n'arrive pas à contrôler cette problématique d'hétérogénéité. De plus, on s'aperçoit que la 6^e primaire « ne parvient pas à remplir son rôle de pré-orientation correctement » (Felouzis *et al.*, 2013, p.226). C'est pourquoi on souhaite expérimenter une organisation en classes hétérogènes avec des disciplines à niveaux et à options dans trois Collèges du canton de Genève : Budé, Coudriers et Bois-Caran (Cour des comptes, 2014). Une nouvelle réforme est ainsi introduite : la Réforme II. Cette dernière est en quelque sorte une évaluation des nouvelles stratégies progressives mises en œuvre. C'est au mois de septembre 1971 à Budé que cette expérimentation initie. L'extension de cet essai s'effectue peu de temps après aux Coudriers puis à Bois-Caran. Un enseignement entièrement hétérogène est *de facto* formalisé à tous les degrés du CO : 7^e, 8^e, 9^e et de nouvelles options (latin, scientifique, technique) voient le jour. Des niveaux apparaissent aussi à partir de la 8^e et ce nouvel agencement va perdurer jusqu'à la fin du secondaire I. Ces niveaux sont délimités pour les disciplines telles que l'allemand et les mathématiques et ils s'échelonnent en trois groupes : A, B, C. Cette tentative de restructuration, pour seulement une partie des établissements du secondaire I à Genève, est évaluée de manière longitudinale sur plusieurs années. Une généralisation de la Réforme II à tous les cycles du canton de Genève est envisagée au milieu des années 70 mais, par manque de consensus entre les acteurs impliqués (parents, enseignant(e)s, directeur-rices, membres politiques), elle n'est finalement pas acceptée. Bien qu'une majorité des enseignant(e)s de l'époque soit en faveur d'une 7^e en tronc commun, des désaccords se forment notamment

sur son opérationnalisation en 8^e et en 9^e. Il semble y avoir des réticences de la part de certain(e)s professeur(e)s à propos des cours en classes hétérogènes. Les raisons qui sont susceptibles d'être avancées peuvent être liées : à un manque de préparation didactique (c'est un fonctionnement éducatif nouveau, de ce fait certain(e)s peuvent être démotivé(e)s à l'idée d'adopter de nouvelles mesures pédagogiques), ou encore à une inadéquation du système pour les élèves (faibles et forts). Une autre hypothèse formulée est celle d'une crainte de la part des enseignant(e)s d'une dévalorisation des disciplines qui sont enseignées (Bain *et al.*, 2004).

Au courant des années qui ont suivi cette 2^{ème} réforme, plusieurs initiatives populaires et contreprojets ont été soumis à la population genevoise, mais cette dernière les a toujours refusés. Le système éducatif au secondaire I a ainsi vu subsister un fonctionnement hybride jusqu'à la rentrée scolaire de 2011. En effet, deux organisations se définissent assez distinctement : d'une part un système constitué en classes hétérogènes dans trois établissements du canton de Genève ; d'autre part, des filières hiérarchisées dans les dix-sept autres.

4.1b Subsistance de deux systèmes éducatifs différenciés dans le canton de Genève¹⁸

Pendant plusieurs décennies, depuis les années 1970 jusqu'à l'instauration d'une nouvelle réforme en 2011, le cycle d'orientation à Genève s'est constitué de telle manière : un système segmenté en plusieurs sections (trois en 7^e puis deux à partir de la 8^e) et un système en tronc commun. À leur sortie du primaire, les élèves sont orienté(e)s dans l'établissement du secondaire I le plus proche de leur habitation. En effet « le système éducatif genevois fonctionne selon une politique de sectorisation, ce qui signifie que l'établissement fréquenté dépend du lieu de domicile » (Felouzis *et al.*, 2013, p.227). Cela veut ainsi dire que le secteur d'habitation définit le système scolaire dans lequel chaque élève est dirigé(e). Le CO se répartit donc sur une durée de trois ans : 7^e, 8^e, 9^e et les conditions pour y être admis reposent essentiellement sur les notes obtenues au terme de la 6P. Cependant, comme nous l'avons déjà énoncé auparavant, d'autres éléments sont également pris en considération : des

¹⁸ Les différents schémas présentés dans ce sous-chapitre ont été inspirés du rapport du SRED : Département de l'instruction publique de la formation et de la jeunesse (2019). *Les effets de la réforme du cycle d'orientation sur les parcours de formation des élèves*. Genève : DIP / Service de la recherche en éducation.

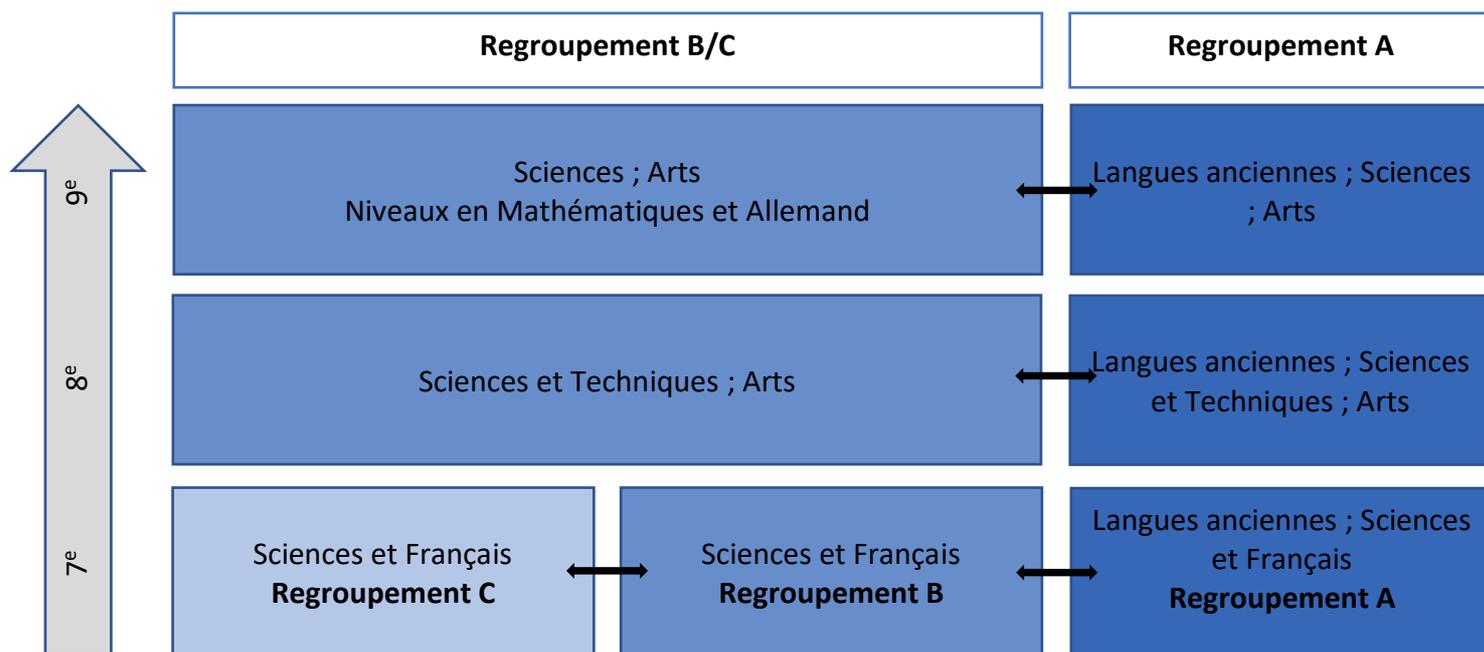
épreuves cantonales, des rapports d'enseignant(e)s ou encore des choix/souhaits formulés par les parents.

La *Figure 1* à la page suivante représente les 17 établissements du secondaire I à Genève qui, avant la Réforme de 2011, adoptent un fonctionnement filiarisé. Nous pouvons remarquer sur ce schéma que l'organisation du cycle se différencie plus tard, à partir de la 8^e. Tout d'abord, la 7^e est marquée par trois regroupements homogènes bien distincts (A, B, C) :

- Regroupement C → à exigences élémentaires (classes à petit effectif ≈ 12 élèves)
- Regroupement B → à exigences intermédiaires (classes à effectif réduit ≈ 18 élèves)
- Regroupement A → à exigences étendues (classes à effectif ordinaire ≈ 24 élèves)

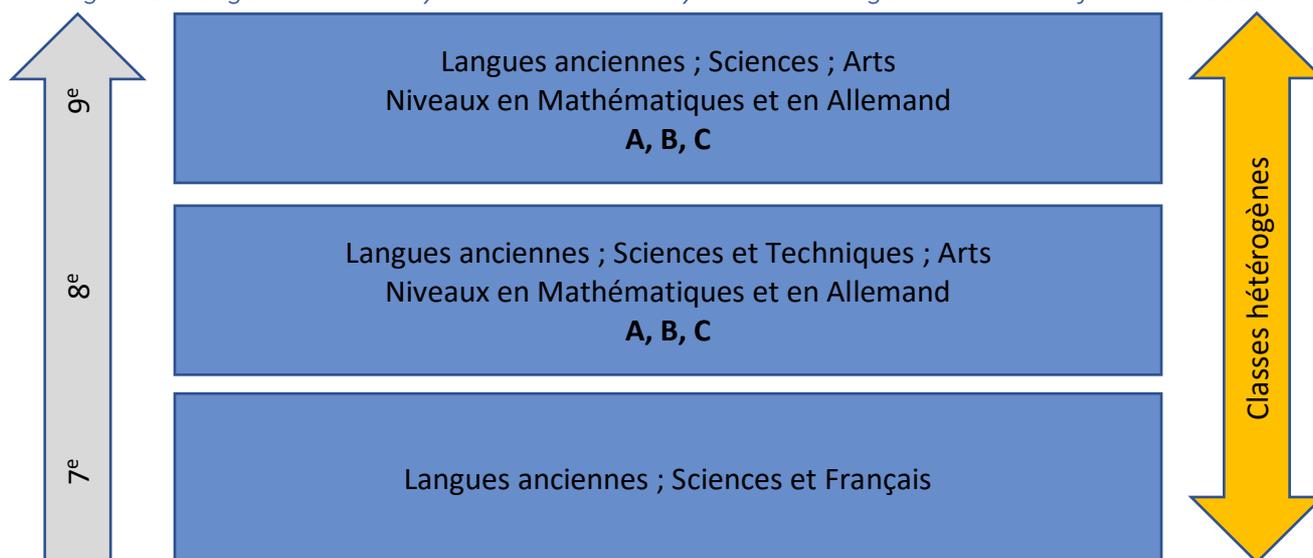
Puis, c'est en 8^e que le regroupement C s'intègre au regroupement B pour former un seul et même regroupement : le regroupement B/C. Le cycle d'orientation passe donc d'un système à 3 filières à un système à deux filières, et ceci tout au long du secondaire I. En 9^e, ce nouveau regroupement est par ailleurs empreint d'un fonctionnement à niveaux en allemand et en mathématique : un niveau normal et niveau fort (Cour des comptes, 2014). La *Figure 1* nous permet aussi d'illustrer les choix à options dans les différents regroupements. En effet, dès la 7^e, les élèves qui ont été orienté(e)s dans le regroupement A à leur rentrée scolaire au CO ont le choix entre une option en latin (langues anciennes) et une option en sciences. En revanche, les élèves issu(e)s des autres regroupements ne disposent pas de cette possibilité. Cependant, une option en arts voit le jour à partir de la 8^e et est ouverte à l'ensemble des élèves (Evrard *et al.*, 2019).

Figure 1 – Organisation du cycle d'orientation : système filiarisé avant la Réforme de 2011



Pour ce qui est du fonctionnement en classes hétérogènes des trois établissements concernés du canton Genève (Budé, Bois-Caran, Coudriers), il se dessine de la manière suivante. À l'entrée de la 7^e, les élèves sont regroupé(e)s dans des classes de même niveau, ceci peu importe le niveau scolaire qu'ils/elles affichent à la fin du primaire. En outre, des options en latin (langues anciennes) et sciences sont (comme pour le système en filières) mises en œuvre. À partir de la 8^e des niveaux font leur apparition pour les mathématiques et l'allemand. Les élèves sont ainsi réunis dans des niveaux correspondant à leurs aptitudes dans ces disciplines. Le niveau A est celui le plus élevé, le niveau B est intermédiaire et le niveau C est le niveau à exigences de base ; cet arrangement perdure jusqu'à la fin du cycle d'orientation. La Figure 2 permet de mettre en évidence comment ce système s'articule et se différencie du précédent.

Figure 2 – Organisation du cycle d'orientation : système hétérogène avant la Réforme de 2011



Jusqu'en 2011, les conditions d'admission pour le CO sont relativement permissives et tolérantes ; c'est notamment le cas au moment du choix des options. Les élèves des différentes filières du système segmenté ont cette possibilité, à l'entrée du secondaire I, de choisir parmi des cours à options qui leur sont proposés. Comme nous l'avons déjà précisé, ces options diffèrent tout de même selon la nature de la filière dans laquelle les élèves se retrouvent. En effet, l'option latin n'est suggérée que pour ceux/celles qui sont scolarisé(e)s dans la filière la plus exigeante. Toutefois, l'option arts est par exemple accessible à tous et à toutes à partir de la 8^e.

Nous avons vu et analysé le cas des options mais intéressons-nous à présent à la question des notes attribuées aux étudiant(e)s à la fin de leur scolarité primaire. Pour accéder aux différentes filières du système segmenté, les conditions d'admission changent en fonction du regroupement en début du secondaire I. Pour ainsi avoir accès au regroupement A (à exigences élevées), les élèves doivent au moins obtenir la note de 4 dans les disciplines suivantes : français I (communication), français II (structuration)¹⁹ et mathématiques. Pour le regroupement B (à exigences intermédiaires), il faut avoir au moins une note égale à 4 et deux au moins égales à 3. Enfin, pour le regroupement C (à exigences élémentaires), les conditions sont dans les trois branches des notes au minimum égales à 3 (Evrard *et al.*, 2019).

¹⁹ Cela fait référence aux éléments suivants : grammaire, vocabulaire, conjugaison et orthographe.

Figure 3 – Conditions d’admission au secondaire I : notes obtenues en fin de primaire avant la Réforme de 2011²⁰

	Regroupement C	Regroupement B	Regroupement A
Français I (communication)	$3.0 \leq \text{note} < 4.0$	≥ 3.0	≥ 4.0
Français II (structuration)	$3.0 \leq \text{note} < 4.0$	≥ 3.0	≥ 4.0
Mathématiques	$3.0 \leq \text{note} < 4.0$	≥ 3.0	≥ 4.0

La Figure 3 ci-dessus nous permet de mieux appréhender la manière dont ces conditions d’admission sont exercées. Ce tableau se réfère donc aux élèves qui s’orientent dans un système filiarisé. A contrario, les élèves remplissant les bancs des établissements hétérogènes sont regroupé(e)s ensemble dès leur rentrée au secondaire I et ceci peu importe les notes qu’ils/elles ont obtenues avant.

Ces conditions d’admission sont fondées et bâties non seulement sur des critères objectifs, à savoir les résultats scolaires obtenus par les élèves, mais aussi sur des critères plus subjectifs. Ces critères nous en avons déjà fait mention aux pages précédentes, ils reposent principalement sur les dérogations formulées par les parents, mais aussi sur les avis des enseignant(e)s. Un autre point qui n’est pas non plus présent sur ce schéma mais qui peut être intéressant de souligner, concerne le seuil de suffisance au CO. Ce seuil est de 3.5 avant 2011, mais nous remarquerons dans le sous-chapitre suivant qu’il sera renforcé en passant à 4 avec l’entrée de la Réforme de 2011 (Evrard *et al.*, 2019). Dans cette sous-partie nous commenterons de plus les modifications que celle-ci a pu produire non seulement sur le plan des notes et les conditions d’admission qu’elle a impliquées mais aussi sur le système d’orientations et de réorientations dans le secondaire I. Par exemple, avant 2011 les élèves ne sont que très peu réorienté(e)s durant leur scolarité au CO, les passages d’une filière à l’autre restent néanmoins possibles mais sont souvent minoritaires et négatifs (passage d’une filière à exigences élevées à une filière à exigences intermédiaires). Nous verrons pourtant qu’un système de passerelles rendra plus perméables ces passages après la réforme.

²⁰ Le tableau a été inspiré d’un rapport de la DGCO, 2010 et DGEO, 2016. Il a été repris par le SRED (Evrard *et al.*, 2019, p.12).

4.1c Création d'une réforme scolaire du secondaire I en 2011: dans quel contexte politique émerge-t-elle ?

Bien que cette organisation hybride de l'enseignement secondaire genevois subsiste jusqu'en 2011, la question de l'hétérogénéité va prendre une dimension fortement politique au courant des années 2000. De nombreux débats sur la question vont être lancés entre la droite et la gauche, et c'est en 2001 qu'un projet de loi est proposé par le Parti Socialiste²¹. Ce projet a pour optique d'étendre le fonctionnement en classes hétérogènes à l'ensemble des établissements du secondaire I du canton de Genève. À travers celui-ci, une interrogation émerge donc : doit-on opter pour un cycle d'orientation qui oriente dès la 7^e les élèves dans des sections spécifiquement adaptées à leurs aptitudes scolaires, ou doit-on au contraire miser sur un fonctionnement qui repose sur une homogénéisation de l'enseignement et sur des niveaux « de branche » ? Initialement, le projet est accepté par le parlement mais très rapidement, la droite décide de mettre en place un référendum visant à contrer cette initiative. La population genevoise est ainsi amenée à voter sur cette proposition d'une 7^e hétérogène introduite par la gauche et décide, en grande majorité, de la rejeter (Felouzis *et al.*, 2013).

Le cycle d'orientation, malgré sa configuration en partie hiérarchisée, va au fil des années renforcer l'hétérogénéité dans ses filières les plus exigeantes. Celles-ci voient en effet leur nombre d'élèves augmenter de plus en plus. Ce nouveau phénomène est justifié par diverses conjonctures :

1. Les parents exercent une pression à l'encontre des directives administratives et bureaucratiques pour insérer leur enfant dans une filière exigeante et ainsi favoriser ses opportunités futures dans le post-obligatoire.
2. Les enseignant(e)s du primaire et du secondaire I sont plus à même d'orienter les élèves dans des filières à niveau élevé car « dans un souci d'équité, [ils/elles] cherchent à donner le maximum de chances à leurs élèves en évitant de les sélectionner définitivement de façon trop précoce » (Felouzis *et al.*, 2013, p.228).
3. Les instances politiques jugent cette situation comme positive car elle s'inscrit dans un objectif de démocratisation des études.

²¹ Projet de loi PL 10176-A, cf. <https://ge.ch/grandconseil/data/texte/PL10176A.pdf>

Toutefois, cela engendre des effets collatéraux pour ceux/celles qui se retrouvent dans les filières les moins prestigieuses. Ceux-ci/Celles-ci sont alors stigmatisé(e)s pas ces nouveaux mécanismes puisque d'une part, une forme de ségrégation scolaire est activée, d'autre part, les possibilités d'accès à une formation gymnasiale sont fortement limitées voire impossibles. C'est de ce fait la raison pour laquelle deux initiatives sont déposées en 2006 : l'IN 134²² et l'IN 138²³. Celles-ci, dans leur définition, sont marquées par une forte dissymétrie ; elles ont pour volonté d'inscrire dans la loi une structure du secondaire I mais avec des dispositions et des modalités foncièrement opposées (Felouzis *et al.*, 2013).

L'IN 134, intitulée « *Pour un cycle qui oriente* », suggère un renforcement des filières ainsi qu'une plus grande marge de manœuvre de la part des enseignant(e)s dans les pratiques décisionnelles de classement et d'orientation des élèves. L'initiative 134 envisage avant tout une organisation du secondaire I en plusieurs sections. À partir de la première année du CO, les élèves seraient orienté(e)s dans quatre regroupements homogènes tributaires des résultats scolaires qu'ils/elles auraient obtenus à la fin de la 6^e primaire. Les compétences détermineraient *de facto* cette première orientation. Six autres sections seraient également considérées pour les deux années suivantes (8^e et 9^e). Parmi ces six filières hiérarchisées, trois d'entre elles prépareraient les élèves à des filières gymnasiales (de maturité) et trois autres à des certifications de capacité et des diplômes dans des formations professionnelles. En outre, « les normes de passage d'une filière à l'autre seraient renforcées et les élèves soumis à un examen de passage » (Felouzis *et al.*, 2013, p.228).

L'IN 138, intitulée « *S'organiser contre l'échec scolaire et garantir une formation pour tous les jeunes* » est créée en réponse à l'IN 134 et a pour postulat de garantir un système éducatif sous la forme de classes hétérogènes. C'est surtout l'idée de lutte contre l'échec scolaire qui se dégage à travers cette initiative. Elle est aussi empreinte d'une volonté accrue d'apporter un soutien pédagogique adapté aux élèves les plus en difficulté. L'IN 138 est pensée pour une structure du CO qui intègre tous/toutes les élèves dans des classes de même niveau et qui adopte une pédagogie d'adaptation et d'adéquation à leurs besoins. Des mesures spécifiques de différenciation pédagogique seraient créées pour permettre aux élèves en difficulté d'être soutenu(e)s scolairement et *ipso facto* de s'épanouir du mieux que

²² IN 134, initiative « *Pour un cycle qui oriente* », cf. <https://ge.ch/grandconseil/data/texte/IN00134A.pdf>

²³ IN 138, initiative « *S'organiser contre l'échec scolaire et garantir une formation pour tous les jeunes* », cf. <https://ge.ch/grandconseil/data/texte/IN00138C.pdf>

possible à travers leur scolarité. L'organisation du secondaire I serait ainsi repensée ; on y retrouverait une 7^e hétérogène pour laquelle un enseignement général y serait dispensé, mais aussi des classes hétérogènes pour la 8^e et la 9^e avec des niveaux et des options pour certaines disciplines (Felouzis *et al.*, 2013 ; Revaz, 2020 ; Secrétariat du Grand Conseil, 2007).

Les conceptions de l'école des adhérents de l'IN 134 et de l'IN 138 sont fortement contradictoires. D'un côté, c'est un discours de méritocratie scolaire qui est mis en lumière. En ce sens, les adeptes de l'initiative 134 justifient les valeurs d'un système éducatif en filières car selon eux c'est le meilleur moyen pour évaluer les aptitudes d'un(e) élève. Ils déclarent que les sections sont un outil fondamental pour différencier les caractéristiques individuelles des étudiant(e)s et pour implémenter un projet éducatif qui vise une orientation vers des formations qui s'accordent avec leurs compétences scolaires. Ils adoptent aussi un discours d'opposition aux classes hétérogènes car ils jugent qu'elles ne sont pas assez efficaces et qu'elles ne correspondent pas aux aptitudes réelles des élèves. Par cette initiative, leur objectif central est donc de mettre en avant un fonctionnement pour lequel c'est le mérite scolaire (par les résultats et les jugements professoraux) qui prime. D'un autre côté, les partisans de l'IN 138 considèrent le mérite scolaire plutôt comme une construction sociale. D'après eux, l'éducation doit plutôt miser sur un fonctionnement hétérogène car c'est ce qui permet de lutter contre les inégalités scolaires. Il va de soi qu'ils ne partagent donc pas la même vision de méritocratie avancée par les adeptes de l'IN 134. Selon eux, cette méritocratie ne peut exister si le système éducatif mise sur une organisation segmentée car cela viendrait renforcer des principes de reproduction sociale. La filiarisation du cycle d'orientation est donc perçue d'un mauvais œil car, pour eux, elle contribuerait à accentuer des formes de ségrégation interindividuelles non seulement sur le plan des compétences des élèves, mais aussi sur le plan des caractéristiques socio-culturelles. Les adhérents de l'IN 138 considèrent plutôt qu'en augmentant le niveau global de l'éducation cela permettrait aussi aux élèves les plus faibles de ne pas être exclu(e)s par des procédures séparatives et de bénéficier d'une formation qualitative (Felouzis *et al.*, 2013 ; Secrétariat du Grand Conseil, 2006, 2007, 2008).

La Commission de l'enseignement du Grand Conseil décide finalement de rejeter ces deux initiatives et de charger le Conseil d'État de l'élaboration d'un contre-projet²⁴. Ce dernier se calque sur un principe de consensus ayant pour visée principale de trouver un terrain

²⁴ Projet de loi PL 10176-A, cf. <https://ge.ch/grandconseil/data/texte/PL10176A.pdf>. Ce contre-projet est conçu pour contrer l'initiative 134, l'initiative 138 ayant déjà été retirée avant la votation (Evrard *et al.*, 2019, p.9).

d'entente et de satisfaire les intérêts et demandes de chacun. Soumis en votation à la population genevoise en 2009 et adopté par 74,5% des votants, ce nouveau projet de loi a pour optique générale d'apaiser, d'une certaine manière, les tensions qui ont été animées par les acteurs de ces initiatives (associations de parents, enseignant(e)s, politiques) mais aussi « de restaurer un climat de confiance durable entre tous les partenaires de l'éducation et de renforcer la qualité et la cohérence du système scolaire et de ses performances » (Cour des comptes, 2014, pp.15-16). Ce contre-projet s'inscrit dans le cadre de l'harmonisation du système scolaire suisse et romand (HarmoS), c'est pourquoi le Conseil d'État a dû tenir compte de cette nouvelle disposition. La Réforme de 2011 est ainsi une résultante de ce contre-projet et met en exergue six principes fondateurs (Cour des comptes, 2014 ; Evrard *et al.*, 2019 ; Secrétariat du Grand Conseil, 2007) :

- une école plus exigeante pour tous mais pas plus sélective ;
- une orientation renforcée, continue, particulièrement promotionnelle ;
- une structure unique et lisible ;
- une volonté de lutter contre les inégalités sociales et d'améliorer la prise en charge des élèves les plus faibles ;
- des débouchés clairement définis pour chaque élève promu du cycle d'orientation, menant à une certification de l'enseignement secondaire II ;
- la valorisation de la formation professionnelle.

Cette nouvelle réforme vient ainsi briser la coexistence des deux organisations éducatives qui s'est maintenue depuis plus de 30 ans. Elle traduit *de facto* une intention marquée d'instaurer une structure d'enseignement qui soit identique pour tous les cycles d'orientation du canton de Genève. Cette Réforme de 2011 s'inscrit dans un premier temps dans un processus de renforcement de filiarisation et de sélection. Le système du CO passe en effet d'un fonctionnement à 2 filières à un fonctionnement à 3 filières, les modalités et les conditions pour accéder à celles-ci sont également revues et intensifiées. En effet, l'accès à la filière exigeante et à la filière moyenne a été totalement redimensionnée car d'une part, les dérogations qui étaient formulées auparavant par les familles n'ont plus de poids concret sur l'orientation future, elles ont d'ailleurs pratiquement disparu. D'autre part, les élèves doivent dorénavant obtenir de meilleurs résultats s'ils/elles veulent espérer rejoindre une section plus prestigieuse. Ces nouvelles contraintes administratives risquent donc de révéler certaines

inégalités d'accès et en particulier pour les élèves les plus fragiles. En un second temps, la Réforme de 2011 met en forme un système de passerelles et de redoublements promotionnels pour combler, d'une certaine façon, les conditions d'admission au sein des filières devenues plus strictes (Revaz, 2020). Nous reviendrons toutefois sur ce point dans la sous-partie suivante où nous expliciterons plus précisément les nouvelles mesures que cette réforme a implémentées.

Comme nous l'avons déjà indiqué précédemment, ce contre-projet est conçu sur un accord, un consensus entre les adhérents des initiatives IN 134 et IN 138. Pourtant, le projet d'amélioration de la qualité du système éducatif genevois est remis en question. En effet, tel que le suggère l'article de Felouzis *et al.*, (2013), « Le problème scolaire proprement dit apparaît en définitive secondaire comparé au problème politique posé par le dépôt de l'IN 134 » (p.231). Le contre-projet mis en place semble plutôt répondre aux exigences et aux demandes des deux partis que d'élaborer un projet éducatif novateur qui puisse pallier les problématiques liées à l'éducation. C'est aussi parce qu'il ne veut pas alimenter davantage de conflits entre les partis politiques. En effet, la gauche est favorable au discours et aux arguments avancés par l'IN 138 qui témoignent d'un fort dessein d'augmenter le niveau global de l'éducation et de mettre l'accent sur la dimension d'égalité. En revanche, la droite est en faveur de l'initiative IN 134 dans la mesure où elle partage l'idée d'un enseignement adapté aux spécificités de chaque élève et d'une différenciation par sections en fonction des niveaux individuels. Les contradictions entre les deux parties sont fortes, c'est pourquoi ce contre-projet se détermine comme un acteur neutre.

D'un côté, la réforme satisfait l'IN 134 par le renforcement de filiarisation et de sélection qu'elle met en place. L'idée de cette initiative était d'apporter une structuration qui puisse différencier les élèves en fonction de leur capacités. Ce renforcement des filières ainsi que l'accentuation des normes explicites d'admission au CO amenés par ce contre-projet reflètent donc la volonté initiale des acteurs de l'IN 134. D'un autre côté, un système de passerelles et de redoublement promotionnel est mis en œuvre pour répondre aux exigences de l'IN 138. Des mesures de soutien et d'aide pour les élèves en difficulté et à besoins éducatifs particuliers sont également proposées par le contre-projet (Cour des Comptes, 2014 ; Felouzis *et al.*, 2013).

4.1d Effets systémiques de la réforme sur le plan des parcours scolaires²⁵

Dans son continuum avec l'école primaire, le cycle d'orientation implique la scolarisation d'élèves âgé(e)s de 12 à 15 ans. Tous les établissements du secondaire I sont sous le rattachement de la direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) qui est elle-même dirigée par le département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP). Le secondaire I constitue de ce fait la dernière voie de scolarisation obligatoire et son rôle est d'aiguiller les étudiant(e)s vers des formations du post-obligatoire.

La nouvelle réforme entrée en vigueur à la rentrée scolaire de 2011 a inéluctablement impacté le système éducatif du secondaire I sur différentes dimensions. C'est avant tout sa structure qui a été redimensionnée. En effet, l'organisation du CO genevois après la réforme est divisée en trois groupes homogènes et ceci tout au long des trois années du secondaire I (9^e, 10^e, 11^e)²⁶. Dès la 9^e, les élèves sont réparti(e)s en trois regroupements sur la base des acquis certifiés par la dernière année de l'école primaire (R1, R2, R3) :

- Regroupement 1 (R1) → niveaux d'attente de base (classes à petit effectif ≈ 11 élèves)
- Regroupement 2 (R2) → niveaux d'attente moyens (classes à effectif réduit ≈ 15 élèves)
- Regroupement 3 (R3) → niveaux d'attente élevés (classes à effectif ordinaire ≈ 23 élèves)

En 10^e et 11^e, l'organisation est semblable à la 9^e sauf que cette fois-ci il n'est plus question de regroupements mais de sections. La 10^e et 11^e comprennent donc trois sections différentes (CT, LC, LS)²⁷ :

- Communication et technologie (CT) → section centrée sur la maîtrise des outils informatiques ainsi que sur l'apprentissage de la communication orale. Les élèves développent des compétences et des connaissances plus pratiques notamment sur la production de fichiers et de documents. (classe à petit effectif ≈ 11 élèves)

²⁵ Les informations liées au fonctionnement du secondaire I et à la constitution en regroupements en 9^e (après 2011) sont tirées, d'une part du rapport du SRED (Evrard *et al.*, 2019, pp.10-12), d'autre part de la brochure du CO du canton de Genève, cf. <https://www.ge.ch/bienvenue-au-cycle-orientation>

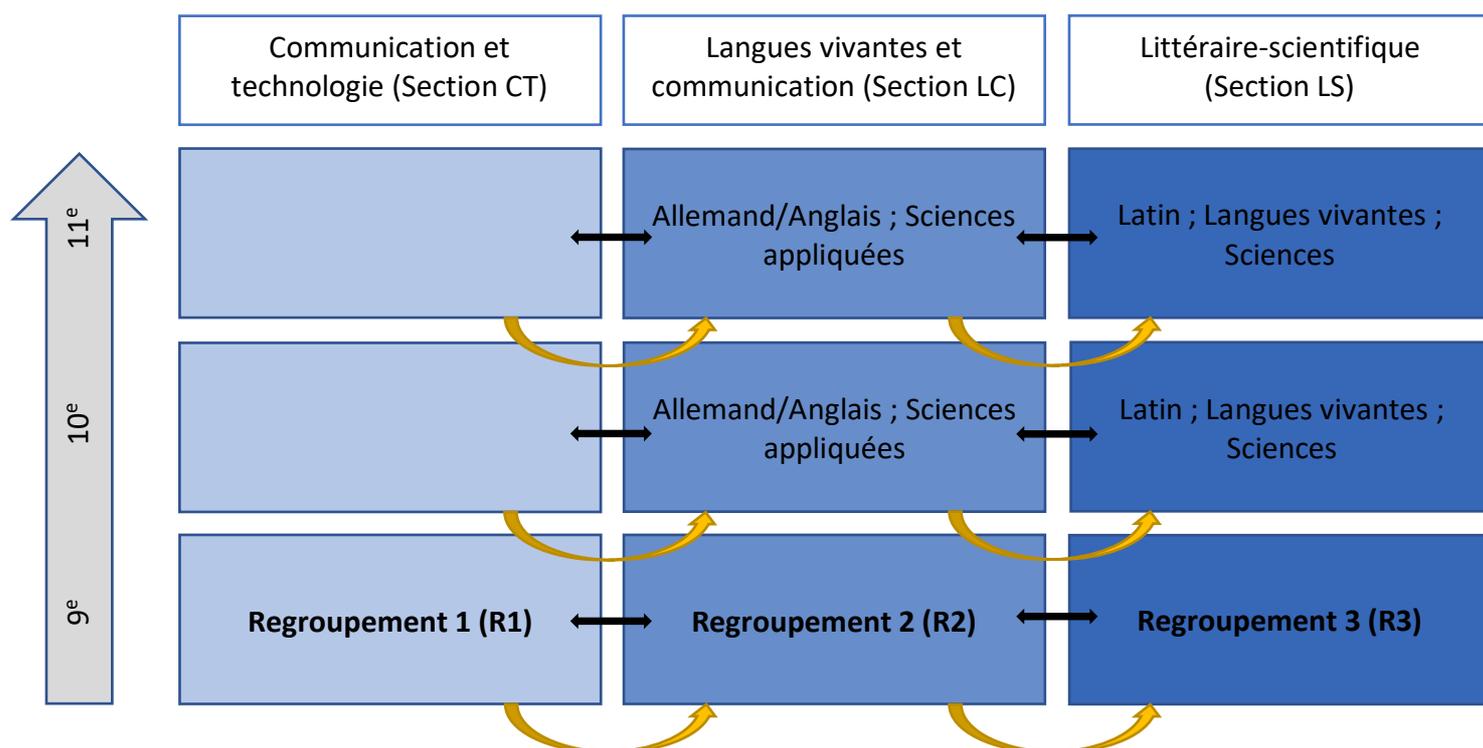
²⁶ Comme nous l'avons spécifié plus tôt, la Réforme de 2011 a été instituée concomitamment à l'harmonisation du système éducatif suisse et romand HarmoS. De ce fait, la 9^e correspond à la 7^e sous l'ancien système, de la même manière que la 10^e correspond à l'ancienne 8^e et la 11^e à l'ancienne 9^e.

²⁷ Tout renseignement lié aux sections 10^e et 11^e et à leur articulation durant le cycle d'orientation est tiré du descriptif du Service enseignement et évaluation, cf. https://edu.ge.ch/enseignement/system/files/2021-06/descriptions_profils_10-11co.pdf

- Langues vivantes et communication (LC) → filière qui se partage en deux paramètres : le profil Allemand/Anglais (AA) et le profil Sciences appliquées (SA). Le profil AA privilégie l'apprentissage et l'amélioration de communication orale et écrite dans trois langues : français, allemand et anglais. Les élèves sont amené(e)s à développer des aptitudes communicationnelles dans des situations en lien avec la vie quotidienne. Le profil SA met l'accent sur des thématiques en lien avec les sciences de la nature, les mathématiques et la science informatique. Il pousse aussi les élèves à approfondir la communication orale et écrite en français. (classe à effectif réduit ≈ 15 élèves)
- Littéraire-scientifique (LS) → met en exergue trois profils différents : le profil latin (L), le profil langues vivantes (LV) et le profil scientifique (S). Le profil latin valorise l'apprentissage du latin et la traduction de textes antiques. Le profil langues vivantes forme à l'approfondissement de l'allemand et de l'anglais. Le profil scientifique favorise l'acquisition de connaissances en mathématiques, en biologie et en physique. (classes à effectif ordinaire ≈ 23 élèves)

L'organisation des enseignements des sections entre la 10^e et la 11^e se différencie que très peu. On retrouve en 10^e, dans le profil AA de la section Langues vivantes et communication, deux périodes d'allemand qui sont remplacées par deux périodes d'anglais en 11^e. Pour ce qui concerne la section Littéraire-scientifique, profil langues vivantes, la période d'anglais en 10^e est étendue en deux périodes en 11^e. C'est d'ailleurs sur ce même principe que se fonde le profil scientifique de cette section puisque la période de démarches mathématiques et scientifiques en 10^e est également déployée en deux périodes à partir de la 11^e.

Figure 4 – Organisation du cycle d'orientation : après la Réforme de 2011²⁸



La Figure 4 permet de rendre compte du fonctionnement du secondaire I et de ses nouvelles modalités après la Réforme de 2011. Les flèches noires indiquent les passerelles possibles d'une filière à l'autre. La réforme a en effet permis une plus grande perméabilité dans les passages entre les filières. Ces orientations/réorientations ont pris une envergure majeure à partir de cette réforme puisque c'est un dispositif pour lequel le contre-projet a voulu accorder une importance particulière. Des orientations ou réorientations étaient certes possibles avant 2011 mais elles ne faisaient pas encore l'objet d'une organisation spéciale pour l'ensemble des établissements du CO. Avec la réforme, des changements d'orientation peuvent survenir en cours d'année ou entre deux années scolaires. Les élèves disposent d'un processus d'accompagnement et de soutien dans le cas de figure où ils/elles rencontreraient des difficultés à intégrer une filière plus exigeante ou à se maintenir dans leur filière de départ (Evrard *et al.*, 2019). Le processus de passerelles s'appuie avant tout sur la décision finale de la direction de l'établissement. Les parents ont néanmoins la possibilité d'être entendus sur le transfert d'une classe à une autre de leur enfant. Un rapport/un préavis est rédigé par des professionnel(le)s de l'établissement qui connaissent l'élève (enseignant(e)s, conseillers-ères

²⁸ Le tableau a été inspiré du rapport du SRED (Evrard *et al.*, 2019, p.11).

en orientation) sur la pertinence d'une réorientation, mais aussi sur les éventuelles passerelles utiles. Les passerelles sont présentées comme des opportunités de réorientation et comme des dispositifs de soutien. Elles visent d'une part à permettre aux élèves de compléter des connaissances et des compétences indispensables à leur réorientation, d'autre part à les aider à combler certaines lacunes dans le cas où ils/elles sont amené(e)s à changer de regroupement ou de section du fait de difficultés particulières. Les passerelles sont aussi perçues comme une aide complémentaire dans la mesure où elles proposent un soutien spécifique aux élèves qui n'ont pas été promu(e)s ou qui ont eu un parcours scolaire que l'on pourrait qualifier d'« atypique ». Elles permettent d'améliorer la/les méthodologie(s) de travail des élèves et de leur apporter un contenu supplémentaire dans une discipline pour laquelle ils/elles doivent effectuer un rattrapage en vue d'une nouvelle orientation²⁹.

Pour mieux définir l'articulation du secondaire I dans ses procédures d'orientation, de réorientation ou encore de redoublement, nous nous proposons d'illustrer nos propos en partageant notre argumentation en deux points : la promotion et la non promotion.

La promotion met en lumière trois éléments : la promotion classique³⁰ d'une année à une autre, l'orientation promotionnelle et le redoublement promotionnel. Dans le premier cas de figure les élèves promu(e)s des regroupements 1 (exigences basses), 2 (exigences intermédiaires) et 3 (exigences élevées), sont respectivement admis(e)s dans les sections CT, LC et LS, en fonction des résultats qu'ils/elles ont pu obtenir en fin de 9^e et de leurs choix d'orientation. Les élèves promu(e)s en 10^e sont admis(e)s à la même section pour la 11^e année. (IRD, 2016) :

- Regroupement 1 → Section communication et technologie (CT)
- Regroupement 2 → Section langues vivantes et communication (LC)
- Regroupement 3 → Section littéraire-scientifique (LS)

Dans le deuxième cas de figure, un(e) élève peut faire la demande d'une orientation promotionnelle vers une section aux niveaux d'attentes plus élevés si, en fin de 9^e ou de 10^e, il/elle a obtenu une moyenne générale de 5 et au plus une seule moyenne insuffisante,

²⁹ Informations tirées sur le site du collège de Pinchat, cf. <https://edu.ge.ch/copinchat/content/les-passerelles>

³⁰ Par « classique » nous entendons qu'un(e) élève a été promu(e) conformément aux conditions établies par le règlement du cycle d'orientation et que l'année suivante il/elle se retrouve dans une section qui correspond au même niveau d'attente que son regroupement/sa section précédent(e).

excepté pour le français et les mathématiques. Autrement dit, celui-ci/celle-ci peut, par exemple, passer du regroupement 1, en 9^e, à la section LC, en 10^e, si les conditions d'orientation promotionnelle établies par le règlement sont remplies. Dans le troisième cas de figure, un(e) élève peut faire la demande d'un redoublement pour être orienté(e) dans un regroupement ou une section aux niveaux d'attente plus élevés. La condition pour que ce redoublement promotionnel soit accepté est que l'élève n'ait pas déjà redoublé une année au cycle d'orientation (IRDP, 2016).

Selon l'Institut de la recherche et de la documentation pédagogique (2016), dans la situation d'une non promotion deux cas de figure s'offrent à l'élève qui en est concerné(e). Pour le premier cas de figure, un(e) élève qui ne remplit pas les conditions de promotion a la possibilité d'être admis(e) pour l'année suivante mais seulement dans une section aux niveaux d'attente moins exigeants. Pour le second cas de figure, un(e) élève qui ne remplit pas les conditions de promotion peut faire une demande de redoublement mais uniquement pour rester dans le même regroupement ou dans la même section. Cette demande ne peut être exercée qu'une seule fois au courant du secondaire I et elle est surtout le fruit d'une décision collective (direction, enseignant(e)s, conseillers-ères en orientation) qui prend en considération divers facteurs tels que : l'engagement de l'élève, son parcours ou encore sa situation scolaire actuelle.

La réforme a également engendré des effets systémiques sur le plan des notes dans l'accès aux différents regroupements de la 9^e année du CO. Comme nous l'évoquions déjà dans le sous-chapitre précédent, les conditions d'admission dans le regroupement le plus exigeant et dans le regroupement moyen du CO ont effectivement été rehaussées et endurcies. En effet, il est devenu beaucoup plus compliqué de s'orienter vers ces deux filières et ceci pour la simple raison que les notes pour y accéder ont été revues à la hausse. La *Figure 5* traduit le changement plus sélectif de ces conditions d'admission au CO. Dorénavant, pour espérer accéder au regroupement le plus exigeant à la rentrée du cycle d'orientation les élèves doivent obtenir un total minimal de 14 sur 18 dans les trois disciplines suivantes : français I (communication), français II (structuration) et mathématiques. La réforme a ainsi augmenté cette norme de passage puisqu'avant celle-ci, les élèves pouvaient être accepté(e)s dans la filière à niveaux élevés s'ils/elles avaient obtenu à l'issue du primaire une note minimum de 4 dans chacune de ces disciplines. Avant la réforme, un total d'au minimum 12 était donc accordé mais il n'est plus suffisant depuis 2011. Avec la réforme, les conditions sont devenues

bien plus restrictives également pour ceux/celles qui souhaitent rejoindre un regroupement à niveaux intermédiaires (R2). En effet, pour avoir accès au regroupement 2, il faut que le total des trois notes dans les disciplines demandées soient au moins égales à 11.5. Cette condition implique de ce fait qu'aucune note en dessous de 3.5 n'est admise. L'ancien système laissait pourtant une plus grande marge de manœuvre puisque l'obtention d'une note au moins égale à 4 et de deux notes au moins égales à 3 suffisait à rejoindre le regroupement 2. En revanche, les conditions sont restées inchangées pour l'accès à la dernière filière, celle à exigences de base. Pour le regroupement 1, les élèves sont autorisé(e)s à obtenir un total de 9 dans ces trois matières. Comme pour le système avant 2011, aucune de ces notes ne doit être inférieure à 3 (Felouzis *et al.*, 2013 ; Evrard *et al.*, 2019).

Figure 5 – Conditions d'admission au secondaire I : notes obtenues en fin de primaire après la Réforme de 2011³¹

	Regroupement 1	Regroupement 2	Regroupement 3
1^{ère} condition			
Français I (communication)	≥ 3.0	≥ 3.5	≥ 4.0
Français II (structuration)	≥ 3.0	≥ 3.5	≥ 4.0
Mathématiques	≥ 3.0	≥ 3.5	≥ 4.0
2^{ème} condition			
	Total ≥ 9.0	Total ≥ 11.5	Total ≥ 14.0

Avant la réforme, le seuil de suffisance était fixé à 3.5 mais avec la réforme, celui-ci est passé à 4. Bien qu'« il s'agit d'une simple translation de l'échelle d'évaluation qui ne devrait pas affecter la sélectivité de l'école, mais il est possible que cette translation ait, dans un premier temps, affecté à la marge la notation des élèves (par exemple par effet 'd'habitude' des anciennes normes) » (Evrard *et al.*, 2019, p.12). La réforme a été adoptée au même moment que l'entrée en vigueur du plan d'études romand (PER). L'adoption de contenus ou de nouvelles méthodologies d'enseignement pour répondre aux exigences du PER ont sans

³¹ De la même manière que la Figure 3, ce tableau a aussi été inspiré du rapport de la DGCO, 2010 et DGEO, 2016, qui a été repris par le SRED (Evrard *et al.*, 2019, p.12).

doute influé sur la notation. Toutefois, on ne peut établir un lien concret entre l'instauration de ce nouveau seuil de suffisance et les pratiques de sélection scolaire. Par ailleurs, selon Revaz :

Le renforcement de la sélectivité entraîné par l'augmentation des critères d'admission dans les regroupements découle de deux facteurs. Le premier a trait à la proportion jugée trop élevée dans le regroupement A et à celle, corollaire, d'échecs dans ce regroupement. [...] Le second relève de l'adoption du plan d'étude romand (PER) et de l'adaptation conséquente des niveaux d'exigences aux nouvelles normes régionales. (Revaz, 2020, p.107)

4.2 Le sentiment de discrimination

Dans ce chapitre, nous évoquerons plusieurs éléments en lien avec le sentiment de discrimination. Nous nous intéresserons d'abord au concept de discrimination en tant que tel et analyserons la façon dont les études scientifiques l'ont abordé. Puis, nous y intégrerons la thématique scolaire et nous mettrons en lumière les diverses dimensions qui permettront de démontrer comment l'école est susceptible de reproduire certaines formes d'inégalités scolaires et comment celles-ci sont perçues par ceux/celles qui les subissent. Nous mettrons ces éléments en relation avec l'origine migratoire et sociale des élèves et nous tâcherons de comprendre dans quelle mesure ces derniers influent sur le sentiment de discrimination. Ensuite, nous évoquerons les pratiques éducatives développées au sein du champ scolaire et nous chercherons à comprendre dans quelle mesure elles peuvent créer des sentiments de discrimination. Parmi ces pratiques, l'orientation sera mise en exergue car lorsqu'elle est dite « contrariée », elle peut générer des effets particulièrement importants sur la perception et l'expérience des discriminations. De surcroît, nous illustrerons comment un système éducatif filiarisé se différencie d'un système unifié non seulement sur le plan des effets systémiques qu'il produit mais aussi dans la perspective du sentiment de discrimination. Enfin, nous examinerons les liens entre la filiarisation et les inégalités liées à l'origine migratoire et au statut socio-économique.

4.2a Le concept de discrimination

Le concept de discrimination est difficilement appréhendable dans le champ scientifique car sa pertinence ne fait malheureusement pas toujours l'unanimité. En effet, selon Fabrice Dhume (2014) : « De nombreux chercheurs y voient un 'effet de mode' plutôt qu'un renouvellement possible des manières d'aborder et de comprendre la construction des inégalités » (p.1). La discrimination est également perçue comme le produit d'importation d'un modèle anglo-saxon. En effet, les sociologues de l'École de Chicago ont été les précurseurs dans l'analyse des faits de discrimination ou encore de ségrégation. Pourtant le modèle américain peut paraître inadapté tant sa conception est susceptible d'être employée sans pour autant être reconnue comme pertinente pour un modèle étranger. En d'autres termes, la discrimination est difficilement définissable universellement car sa conception est encline à changer d'un modèle à un autre et de ce fait, d'une culture à une autre ou d'un pays à un autre.

Néanmoins à ses débuts, la question des discriminations en général est restée plus au moins occultée dans les champs aussi bien scientifique que politique. Selon Dhume (2014), trois raisons principales permettent d'illustrer cette marginalisation. La première raison met en évidence le discours nationaliste d'intégration scolaire entre les années 1960 et 1980 renforcé par la question de l'immigration. La deuxième émerge par l'idée que les inégalités scolaires interindividuelles suffisent à être expliquées par les caractéristiques sociales de l'élève et non plus par son origine migratoire. C'est une manière de se désolidariser des questions relatives aux inégalités de traitement perçues par les descendants immigrés. *De facto*, c'est au regard d'une dimension socio-économique et non plus ethno- raciale que les inégalités sont expliquées ; la question des discriminations liée à l'origine migratoire étant ainsi réfutée. La troisième raison pour laquelle la question des discriminations est demeurée subsidiaire découle des travaux de sciences sociales sur l'école. Souvent, les chercheur(e)s s'évertuent à expliquer les processus d'inégalités scolaires par une inadéquation de la culture des familles immigrées avec la culture scolaire sans pour autant trouver la réponse du côté du système scolaire ou de ses agents (professeurs, organisation de la vie scolaire) (p.3). Dans le contexte français la question ethnique au regard des inégalités sociales est plutôt taboue ; en revanche, elle l'est nettement moins en Suisse.

Intéressons-nous à présent de plus près à la définition même de la discrimination. Le terme de « discrimination » est avant tout polysémique, il est de ce fait important de

distinguer les modalités de sens qui le caractérisent. Il existe deux modalités de sens pour définir le paradigme de la discrimination : le sens étymologique et le sens normatif. Étymologiquement parlant, le mot « discrimination » renvoie au latin *discrimen*³² qui littéralement signifie *point de séparation*. Le sens étymologique désigne donc le fait d'établir une séparation, une distinction, ou encore une classification. Cette modalité est dite *discriminante* car elle fait appel à des mécanismes cognitifs et pratiques par lesquels les individus vont chercher à comprendre et à organiser le monde qui les entoure. D'après Fabrice Dhume (2014) « Les opérations cognitives de séparation et de catégorisation sont une compétence nécessaire pour se repérer et comprendre le monde social » (p.6). De ce fait, le sens étymologique de la discrimination met en lumière une approche psychologique et cognitive qui révèle les actions de différenciation exercées par l'Homme pour mieux appréhender son entourage social. La modalité étymologique du terme est ainsi liée à l'apprentissage des connaissances et donc à des processus mentaux qui sont opérés pour « discriminer » (Dhume, 2014, p.6) c'est-à-dire catégoriser, classer des idées, des mots, des sons. En ce qui concerne le sens normatif, il rend compte de la modalité dite *discriminatoire*. Cette dernière traduit des mécanismes de hiérarchisation sociale des groupes, soit un traitement différencié des personnes. Dans ce contexte, la discrimination est envisagée dans une approche sociologique et législative puisque « l'inégalité de traitement est socialement située (c'est-à-dire qu'il n'y a rien de naturel dans cette différence) et s'inscrit dans la question des rapports de pouvoir » (Thibert, 2014, p.2). La modalité *discriminatoire* se détermine ainsi dans ses enjeux politiques et normatifs mais aussi et surtout dans les rapports sociaux qu'elle dessine. Une situation est alors considérée comme discriminatoire s'il est jugé, sur le plan législatif et juridique, qu'un individu ou un groupe d'individus a été traité différemment d'un autre. Pour que cette approche soit intelligible, il faut qu'un système légal définisse précisément, à partir d'une norme égalitaire, le concept de discrimination et ce qui le délimite. Celui-ci ne peut pas être jugé pertinent s'il n'est pas ancré dans un système sociétal qui met en œuvre et qui promeut des principes d'égalité entre les citoyen(ne)s (Dhume, 2014).

La discrimination est donc interprétée dans une double perspective : la psychologie sociale et le droit. La psychologie sociale est la première discipline à s'être souciée de la question des discriminations. Elle s'est d'abord intéressée à la modalité *discriminante* du

³² Du latin *discrimen, minis*, n. Littéralement, c'est ce qui sépare. C'est un point de séparation, une ligne de démarcation, cf. <https://www.lexilogos.com/latin/gaffiot.php?q=DISCRIMEN>

concept (les mécanismes cognitifs en jeu dans les procédures de séparation et de catégorisation) et a souhaité mettre l'accent sur l'aspect cognitif du paradigme (faire des différences entre les personnes/groupes). Elle s'est ensuite interrogée sur le rapport entre la dimension cognitive de la discrimination (*discriminante*) et sa dimension normative (*discriminatoire*). La psychologie sociale privilégie de ce fait la dimension mentale du problème et permet de comprendre les phénomènes de discrimination comme étant constitutifs des rapports sociaux intergroupes. D'après la thèse psychologique, les mécanismes cognitifs de différenciation résultent d'un processus socialement construit par les relations sociales. De cette façon, c'est principalement le regard que l'être humain a sur son environnement qui le conduit à classer les individus dans certains groupes et à les définir selon des caractéristiques particulières qui les différencient des autres. Selon la psychologie sociale, raisonner de telle sorte permettrait ainsi de justifier les traitements différenciés que nous exerçons sur autrui. D'après Dhume (2014), lorsque nous activons ces processus de discrimination (au sens cognitif du terme), nous construisons en réalité des « catégories sociales spécifiques, qui attribuent à certains groupes un *statut sociopolitique* particulier, marqué par une *hiérarchie sociale* relativement instituée » (p.6). En outre, la psychologie sociale explique la discrimination à partir du paradigme de l'ethnocentrisme ; autrement dit, les membres d'un groupe social ont tendance à considérer les autres groupes sociaux en prenant comme référent leur propre culture, les valeurs ou encore les normes qui la circonscrivent. Ils vont privilégier leur *endogroupe* en traitant défavorablement l'*exogroupe*, les autres groupes. C'est de cette manière que vont se concevoir les formes de préjugés ou encore de stéréotypes automatisés. En effet, en centrant la perspective sur soi, l'individu est non seulement prédisposé à la renforcer mais il va aussi différencier les autres par des jugements et des mécanismes stéréotypés qu'il a encodés dans sa mémoire et qu'il a assimilés au travers de ses relations sociales (Dhume, 2014).

Le paradigme de la discrimination ne peut pas être envisagé uniquement par le prisme de la psychologie sociale. L'usage du droit est aussi fondamental pour définir juridiquement les actes de discrimination. Le droit privilégie une vision pratique de la discrimination et sa finalité est de clarifier ce qui est autorisé et ce qui est interdit par la loi. Toujours selon Dhume, le droit intervient essentiellement pour deux mesures : définir la nature du problème et intervenir en cas de discrimination. Dans le premier niveau, le rôle du droit est de garantir une définition précise des faits jugés comme discriminatoires et de fixer la légitimité des actions.

Dans le cadre du droit suisse, c'est l'article 8 de la Constitution fédérale qui illustre ce principe³³. Le deuxième niveau du droit rend compte des conditions pour lesquelles la justice est amenée à se prononcer. De fait, « le droit peut intervenir comme recours en cas de discrimination. [...] Celui-ci impose un *seuil* et des *conditions* à partir desquels la discrimination est tenue pour un problème en droit » (Dhume, 2014, p.8). Toutefois, le droit n'est pas en mesure de s'appliquer si ces conditions ne sont pas respectées. Le seuil qu'il prescrit est de plus problématique « car il sous-entend qu'il existe des discriminations 'infra-légales' » (Thibert, 2014, p.2). Dit différemment, le recours au droit peut poser problème car il est enclin à valider et à entériner des formes de discriminations légales et à masquer des discriminations infra-légales, ou micro-discriminations, qui « relèvent de définition des discriminations mais sont en-deçà du seuil que le droit fixe pour interdire de telles pratiques » (Dhume, 2014, p. 10). La voie juridique comporte alors quelques limites parce qu'elle ne parvient pas à saisir toutes les formes de discrimination. Il existe effectivement des discriminations qui ne sont pas encadrées par la loi mais qui, à contrecoup, produisent des effets discriminatoires. C'est pour cette raison que Dhume témoigne de l'incomplétude du droit dans la détermination de faits discriminatoires. Il avance par ailleurs plusieurs éléments qui corroborent ces propos. Tout d'abord, il évoque le fait que les discriminations qui ne rentrent pas dans le seuil de la norme légale ont des effets tout aussi néfastes et contribuent à produire des inégalités de la même manière que les discriminations juridiquement avérées et répréhensibles. Ensuite, il reproche au droit de ne considérer les faits de discrimination qu'à travers une conception individualiste. L'approche légale incrimine l'individu pour ses actes mais ne réprime pas le collectif. Pour Dhume, condamner l'individu ne permet donc pas d'agir à l'encontre de ces pratiques. Enfin, il met en avant la limite du droit dans ce qu'il nomme la « conception positiviste » : une conception qui découle d'une logique de prévention des discriminations. En somme, il faut selon Dhume (2014) garder un certain recul quant à l'usage du droit, « on peut lui emprunter sa définition, mais la mobiliser dans une approche extensive – c'est-à-dire sans ses effets de seuil ni domaine limitatifs » (p.10).

La discrimination ne se définit pas uniquement au regard d'une approche dichotomique mais elle est également empreinte de particularités diverses. Dans un dossier

³³L'alinéa 2 de l'Art. 8 stipule que : « Nul ne doit subir de discrimination du fait notamment de son origine, de sa race, de son sexe, de son âge, de sa langue, de sa situation sociale, de son mode de vie, de ses convictions religieuses, philosophiques ou politiques ni du fait d'une déficience corporelle, mentale ou psychique. »

de veille de l'IFÉ (Institut français de l'Éducation), son auteur Rémi Thibert en distingue trois : la discrimination directe, la discrimination indirecte et la discrimination systémique. La discrimination directe est une situation pour laquelle il est relativement facile de déterminer qu'un acte de discrimination s'est produit ; généralement les preuves pour illustrer une discrimination directe sont assez tangibles. Toutefois, il faut la différencier de la discrimination indirecte qui, quant à elle, ne permet pas d'attribuer un fait discriminatoire à un critère en particulier. Bien que la situation en question soit considérée comme neutre au premier abord, les effets d'une discrimination indirecte peuvent amener à des effets discriminatoires. Néanmoins, il est difficile de prouver ce qui les a provoqués. Finalement, la discrimination systémique n'a pas pour intention de discriminer et pourtant, les résultats de celle-ci vont conduire à produire des situations de discrimination (Thibert, 2014).

4.2b La discrimination scolaire : liens entre l'origine migratoire, le statut socio-économique et le sexe avec le sentiment de discrimination

La mesure des discriminations et des inégalités objectives est une démarche occupant le champ de la sociologie de l'éducation depuis déjà plusieurs décennies. Le concept de discrimination est en effet un sujet déjà bien ancré dans les enquêtes quantitatives étasuniennes et canadiennes. Néanmoins, l'intérêt porté pour l'expérience et la perception des discriminations est quelque chose d'assez récent, spécialement en Europe (Brinbaum *et al.*, 2013 ; Primon, 2011). Les études européennes telles que : Eurobaromètre, EU-Midis³⁴, TeO, ou encore MGIS (Lesné & Simon, 2009), se sont récemment intéressées aux discriminations ressenties dans le contexte scolaire. La raison de ce choix peut se traduire par la relative complexité dans la mise en place de dispositifs pour mesurer des discriminations factuelles (Brinbaum & Primon, 2013). Cette difficulté découle de plusieurs raisons. Tout d'abord, c'est parce qu'il faut différencier l'acte de discrimination du sentiment de discrimination. La discrimination est déterminée par des actions qui mènent à des inégalités de traitement au regard d'autres individus ou groupes d'individus considérés comme moins légitimes. On juge par ailleurs qu'une situation est discriminatoire si celle-ci est avérée (par des dynamiques juridiques et législatives notamment, même si la voie légale n'est pas suffisante elle reste un outil sur lequel s'appuyer). En revanche, le sentiment de discrimination

³⁴ European Union Minorities and Discrimination Survey.

exprime une dimension bien plus subjective du fait discriminatoire puisqu'au demeurant, « ce ne sont pas les personnes les plus discriminées qui se sentent le plus discriminées » (Thibert, 2014, p.4). Selon Thibert (2014), certaines études indiquent que les enfants d'immigrés sont plus susceptibles de ressentir des discriminations que des personnes qui se vivent comme immigrés³⁵. Cela explique donc pourquoi la mesure des actions de discrimination et plus spécifiquement, de leur perception, est particulièrement délicate. C'est avant tout parce que chacun ne conçoit pas de la même manière les actes discriminatoires. La difficulté majeure réside essentiellement dans la généralisation du terme discrimination. Est-il admis et défini de la même façon d'un individu à l'autre ? « Avoir le sentiment d'avoir été traité différemment des autres élèves correspond-il toujours à une expérience de discrimination ? » (Brinbaum et al., 2013, p.106). Recueillir des données sur les discriminations engendre donc un décalage entre d'un côté, les discriminations observables et d'un autre côté, les discriminations ressenties et subies. Les chercheur(e)s présupposent donc que les personnes ayant répondu avoir vécu ou expérimenté des formes de discrimination au courant de leur vie l'expliquent en fonction de critères qu'elles attribuent à de la discrimination. À l'aune de la recherche, le sentiment de discrimination est envisagé dans les complexités qui le façonnent. Il est caractéristique d'ambiguïtés et d'incertitudes dans son appréhension car selon Lesné & Simon (2009) : « Les discriminations prennent souvent des formes subtiles et voilées, voire ambiguës, qui limitent leur perception par les victimes » (p.2). Le sentiment de discrimination est donc difficilement perceptible par les enquêtes qui s'y intéressent puisque celui-ci est tributaire de l'interprétation que les répondant(e)s vont avoir des traitements discriminatoires. Les enquêté(e)s peuvent en effet sous-estimer ou sur-estimer leurs expériences de discrimination vécues. *De facto*, la recherche ne peut réellement établir des liens de causalité dans les réponses qu'elle recueille dans ses analyses quantitatives puisque le sentiment de discrimination change au filtre des perceptions personnelles.

Au courant de ce travail, nous avons pu souligner dans quelle mesure l'école est susceptible de reproduire, indirectement, des inégalités et des discriminations à l'égard des

³⁵ Il est important de différencier les termes « immigrés » et « enfants/descendants d'immigrés ». Les immigrés sont des personnes nées étrangères à l'étranger et résidant dans un pays différent de celui dont elles sont originaires (en prenant comme pays référentiel la Suisse, on peut établir qu'une personne est immigrée si elle est née étrangère dans un autre pays que la Suisse). En revanche, les enfants/descendants d'immigrés sont nés dans le pays dans lequel ils vivent (pays de scolarisation, dans notre exemple la Suisse) et ont au moins un parent né étranger à l'étranger.

élèves. En effet, les travaux sociologiques de Bourdieu présentés dans la partie *Cadrage théorique : concepts systémiques* nous permettent de comprendre comment les institutions scolaires peuvent produire des formes de discrimination implicites. Dans ce cadre-là, c'est la violence symbolique qui est mise à l'œuvre puisqu'elle explique des processus discriminatoires inconsciemment activés. C'est aussi par le biais des capitaux culturels que les inégalités scolaires peuvent se déployer. Les élèves entrent dans la scolarisation avec un capital culturel plus ou moins familier avec les attentes et les implicites de l'école. Les différences de traitement s'exercent dans les systèmes éducatifs à l'encontre de ceux/celles qui ne disposent pas d'un capital culturel proche du capital scolaire. De fait, la discrimination à l'école découle surtout de procédures indirectes voire systémiques. Comme nous le présentions dans la sous-partie 4.2a, la discrimination indirecte et systémique n'agissent pas dans une dynamique intentionnelle. C'est précisément le cas pour la discrimination systémique qui, sans en être consciente, va afficher des effets de discrimination. Souvent, si les pratiques scolaires discriminatoires semblent implicites c'est parce que « la discrimination se produit de manière très incorporée aux processus habituels de fonctionnement d'institutions telles que l'école » (Dhume, 2014, p.13). Les discriminations à l'école sont donc difficilement constatables car elles ne sont, au premier abord, pas empreintes d'intentionnalité.

Analyser le sentiment de discrimination requiert inévitablement une mise en relation avec les caractéristiques individuelles des répondant(e)s. De cette manière, les analyses statistiques peuvent révéler quelles sont les particularités qui reviennent le plus souvent dans la déclaration des discriminations auto-rapportées. Le référentiel ethnique est éminemment cité dans les motifs discriminatoires des enquêtes. En ce sens, les personnes issues de parcours migratoires semblent exprimer plus intensément les expériences de discrimination qu'elles disent avoir vécues durant leur scolarité. L'article de Brinbaum et Primon rend compte des résultats obtenus dans l'enquête TeO³⁶ sur les parcours scolaires et le sentiment de discrimination chez les descendants d'immigrés. Il met en lumière un élément incontournable de l'étude, à savoir que : « Les injustices scolaires sont fréquemment attribuées à des motifs discriminatoires à caractère ethno-racial » (Brinbaum & Primon, 2013, p.215).

Néanmoins, les inégalités scolaires ne peuvent être étudiées à partir de facteurs pris isolément (origine ethnique, origine sociale, sexe); ce sont plutôt des « cumuls de

³⁶ Trajectoire et Origines. Cette enquête est une coproduction de l'Ined et l'Insee. Elle s'interroge sur l'impact des expériences de discrimination sur les parcours des individus.

discriminations » (Thibert, 2014, p.9) qui sont exposés. D'après Cousin (2012) : « la question raciale ne supprime pas la question sociale, au contraire la seconde alimente encore très fortement la première » (p.91). En effet, l'origine migratoire est souvent amenée à éclairer des effets sur les inégalités scolaires lorsqu'elle est couplée avec l'origine sociale et le sexe. C'est aussi parce que l'on trouve une forte concentration de populations issues de la migration et d'origine sociale défavorisée dans les regroupements scolaires les moins exigeants ou dans les établissements les moins réputés, que ces formes d'inégalités se dévoilent. La ségrégation sociale se transpose alors en ségrégation scolaire dans la mesure où les établissements dans lesquels on retrouve majoritairement des élèves d'origine immigrée et/ou avec un statut socio-économique défavorisé, sont situés à proximité de zones assez populaires et urbaines. L'origine culturelle et raciale est fortement mentionnée dans les réponses données mais généralement, lorsqu'elle n'est pas associée à d'autres facteurs comme l'origine sociale, le sexe, le niveau d'étude des parents ou encore la langue parlée à la maison, on se rend compte que l'effet migratoire s'estompe peu à peu. C'est pour cette raison que les résultats de l'étude TeO, mais également des recherches en sciences sociales en général, ont démontré depuis de nombreuses années déjà que lorsque l'origine sociale est maintenue constante dans les analyses statistiques, les élèves issu(e)s de l'immigration ont tendance à obtenir des résultats équivalents voire même meilleurs que les élèves natifs (Brinbaum & Primon, 2013 ; Cousin, 2012 ; Dhume & Dukic, 2012 ; Primon, 2011).

Si dans l'explication des parcours scolaires l'effet migratoire est susceptible de s'effacer et de se résorber à caractéristiques sociales et scolaires semblables, le sentiment de discrimination peut subsister dans certains cas de figure. En effet, l'enquête TeO illustre vraisemblablement qu'un lien entre l'origine migratoire et la discrimination auto-déclarée persiste malgré un contrôle de l'origine sociale mais également « du niveau scolaire des parents, de la langue de socialisation, du type d'établissement, passé scolaire et niveau de diplôme de l'enquêté ou encore des spécialités de formation du secondaire » (Brinbaum & Primon, 2013, p. 225). Ce qui semble clarifier l'enquête sur cet aspect c'est que l'origine sociale ainsi que le niveau scolaire des parents n'interviennent pas ou en tout cas très peu dans les expériences personnelles de discrimination chez les enquêté(e)s. En d'autres termes, l'origine sociale et le niveau scolaire des parents sont explicatifs dans l'analyse des effets des inégalités scolaires mais ils ne le sont pas dans l'expérience de la discrimination scolaire auto-

rapportée. En réalité, le sentiment de discrimination à l'école est plus fréquemment associé à des orientations vers des filières moins valorisées et plus contraintes.

Dhume et Dukic (2012) mettent en exergue dans leur rapport une approche par les publics de l'école dans les inégalités de traitement selon l'origine. Ils définissent cette démarche de gamme majoritaire. Dans celle-ci, ils attirent l'attention sur des dynamiques politiques de revalorisation des populations immigrées lorsqu'à niveau socioéconomique identique les enfants étrangers semblent réussir autant voir mieux que les enfants natifs. Selon les deux chercheurs, ces conclusions plutôt hâtives vont surtout servir à faire émerger l'idée d'une école intégratrice et non discriminante. En effet, bien que les recherches scientifiques révèlent une légère surréussite des élèves issu(e)s de l'immigration à niveau socioéconomique équivalent, c'est principalement dû au fait que leur aspiration à réussir est plus forte que pour les élèves non étrangers (Charmillot, 2013 ; Dhume & Dukic, 2012). D'après Dhume et Dukic (2012), les familles immigrées ont surtout une plus forte résistance à l'échec mais aussi un degré d'aspiration scolaire plus important « mais qui va de pair avec un sensible sentiment d'injustice » (p.168). Ce constat vient ainsi mettre en porte-à-faux le poids de l'origine migratoire dans la détermination scolaire.

D'autres facteurs que les origines migratoires entrent en jeu de manière transversale dans la déclaration d'injustices scolaires : c'est notamment le cas pour le facteur de sexe. En effet, le sexe peut avoir un impact sur les injustices scolaires vécues. L'étude de l'Ined et l'Insee montre que : « Les hommes, par exemple, déclarent toujours plus d'injustices que les femmes et cela à caractéristiques sociales et scolaires semblables » (Brinbaum & Primon, 2013, p.229). C'est un phénomène qui peut éventuellement s'expliquer par une socialisation différentielle des sexes. Les filles et les garçons se comportent habituellement en conformité avec leur genre et cela depuis l'entrée au primaire. De surcroît, les inégalités de traitement sont susceptibles de traduire une construction sociale dans la question du genre. Les décisions d'orientation peuvent alors être faussées et biaisées par des mécanismes cognitifs de stéréotypes que les acteurs scolaires vont mettre en pratique pour différencier les orientations selon le critère de genre. Ce sont aussi des processus d'autosélection, notamment de la part des filles, qui s'excluent elles-mêmes de certaines formations qui seraient jugées comme trop masculines. C'est notamment pour ces raisons que l'on retrouve plus d'hommes que de femmes dans des filières scientifiques. Inversement, il y a plus de femmes dans des filières de lettres et de sciences humaines. Pour conclure, c'est en quelque

sorte une intériorisation des stéréotypes de sexe en vigueur dans la société qui expliciterait les parcours scolaires différents entre étudiants et étudiantes (Mangard & Channouf, 2007).

4.2c L'orientation contrariée : une pratique scolaire perçue comme particulièrement discriminatoire

Les enseignant(e)s, orientent, notent, sanctionnent et s'adressent différemment selon le sexe et l'origine ethnique et sociale de l'élève. Ces derniers-ères mettent alors en pratique, généralement de manière inconsciente, de la discrimination interne dans leurs classes. Mais comment expliquer ces attitudes négatives développées et déployées en filigrane ? En réalité, ces attributions causales se déterminent par des mécanismes cognitifs et des facteurs psychosociaux. En effet, si les enseignant(e)s sont susceptibles d'adopter des modes de conduite qui mènent à de la différenciation entre les élèves, c'est parce qu'ils/elles activent inconsciemment ce que l'on appelle des « stéréotypes implicites » (Mangard & Channouf, 2007, p.2). Ces stéréotypes sont définis comme « implicites » parce qu'ils sont « activables en dehors de la conscience et peuvent générer ainsi des effets sur le jugement social y compris chez les personnes qui condamnent et combattent activement ces préjugés sociaux » (Mangard & Channouf, 2011, p. 162). Cela veut donc dire que les agents scolaires sont en mesure de produire des conditions de discrimination sans pour autant qu'elles soient conscientisées. Ces « inférences inconscientes » s'activent automatiquement et vont agir sur la posture des enseignant(e)s. Les jugements professoraux sont ainsi entachés par ces automatismes mis en œuvre, ce qui va causer et engendrer des situations que l'on nomme prophéties auto-réalisantes, que l'on connaît aussi sous le concept d'effet Pygmalion. Ces prophéties auto-créatrices traduisent la façon dont le jugement des professeur(e)s se répercute sur l'élève qui, à son tour, va adapter son comportement aux attentes qui sont posées sur lui (Dhume, 2014 ; Gremion, 2013). En effet, plusieurs recherches mettent par exemple en évidence que « les enseignants favorisent les élèves qu'ils s'attendent à voir réussir, les encouragent davantage, leur accordent plus d'attention, [...], autant d'attitudes qui s'inversent lorsque les enseignants ont des attentes faibles » (Gremion, 2013, p.12). Ces biais socio-affectifs agissent sur les attentes des enseignant(e)s qui vont tenir compte, chez les élèves, de facteurs qui vont au-delà de leurs compétences scolaires. Lise Gremion (2013) donne l'exemple de l'impact de l'attrait physique (*what is good is beautiful*) mais aussi des représentations de l'élève idéal. Selon elle, les enseignant(e)s attribuent des valeurs scolaires

pour des qualités qui ne rentrent normalement pas en ligne de compte dans des critères objectifs (résultats à l'école). Elle déclare que les élèves perçu(e)s comme intelligent(e)s, attentifs-ves sont aussi considéré(e)s comme plus sympathiques et plus soigné(e)s, ceci laissant alors paraître des normes socialement construites. Le concept d'habitus de Pierre Bourdieu encadre dans sa définition les stéréotypes ainsi que les préjugés. Ceux-ci sont donc des prédispositions à penser et agir qui sont forgées par un héritage social et culturel, et peuvent conduire les acteurs de l'institution à avoir un jugement différencié à l'aune du genre ou encore de l'origine socio-culturelle des élèves (André *et al.*, 2018).

Les discriminations scolaires sont le fruit de pratiques institutionnelles implémentées et développées de manière inconsciente par les acteurs institutionnels. En d'autres mots, les enseignant(e)s, les directeurs-rices ou encore les conseillers-ères en orientation sont enclins à provoquer des formes de discrimination indirecte et systémique. Plusieurs pratiques sont mises en lumière³⁷, en particulier par les enquêtes TeO, et celles-ci peuvent s'illustrer en quatre points principaux : l'orientation, la notation, les sanctions et les modes d'interpellation (Brinbaum & Primon, 2013). Parmi ces quatre pratiques, l'orientation est la dimension perçue comme la plus discriminante par ceux et celles qui se sont exprimé(e)s sur la question (Brinbaum *et al.*, 2013 ; Brinbaum & Primon, 2013).

La raison principale pour laquelle l'orientation est la plus fréquemment mentionnée dans les motifs de discrimination réside dans le fait qu'elle dessine un enjeu prépondérant et déterminant dans le cursus d'un(e) étudiant(e). En effet, l'orientation est un élément indispensable dans l'aspiration scolaire ou professionnelle d'un(e) élève parce que son destin scolaire et social se joue en grande partie au travers de ces procédures d'orientation (Mangard & Channouf, 2007). L'orientation peut être pensée par les populations minoritaires comme un levier de réussite, un enjeu clé pour l'avenir ou, comme le définissent Dhume et Dukic (2012), comme un « retournement du stigmaté » (p.173). Ainsi, une orientation imposée, contrariée et non choisie est fortement ressentie comme injuste car elle entrave potentiellement les choix d'orientation future de certain(e)s élèves et elle aurait « pour effet de conditionner des projets d'avenir différents et d'induire les élèves à investir différemment les filières de formation » (Mangard & Channouf, 2007, p.6). Non seulement ces orientations sont perçues comme particulièrement injustes par ceux et celles qui les vivent, mais « dans le

³⁷ Ici nous mentionnons uniquement et seulement les pratiques enseignantes mises à l'œuvre.

même temps, elle favorisent la perception d'injustices dans les autres domaines de la vie scolaire » (Brinbaum & Primon, 2013, p.230). Le caractère discriminatoire des orientations s'explique aussi par la difficulté de la part de ceux/celles qui s'en disent victimes, d'accéder à certaines filières ou formations. En effet, lorsqu'une orientation est imposée, les chances d'obtenir un diplôme sont grandement réduites (Brinbaum & Primon, 2013). En conséquence, c'est le caractère non-choisi de l'orientation qui est foncièrement mis en cause.

Diverses recherches révèlent que les descendant(e)s d'immigrés font quelquefois les frais de ces biais d'orientation. Une orientation contrainte fait ainsi émerger des sentiments d'injustice que les étudiant(e)s issu(e)s des parcours migratoires vont vouloir associer à leur origine ethno-raciale ou encore à leur couleur de peau. Par exemple, l'enquête TeO mise en lumière par Brinbaum & Primn (2013), rend compte du constat suivant : les orientations considérées comme forcées et contrariées sont bien plus nombreuses chez les descendants d'immigrés d'Algérie, du Maroc, de Tunisie, de Maroc, d'Afrique centrale et guinéenne, d'Afrique sahélienne ou encore de Turquie. Les pourcentages de personnes ayant déclaré avoir expérimenté des situations de discrimination scolaire varient donc selon l'origine migratoire et la nationalité. En effet, les résultats statistiques de cette enquête illustrent que ce sont certaines minorités qui se sentent concernées par cette problématique ; ce qui veut dire que les autres origines migratoires citées dans TeO, entre autres les élèves d'origine sud-asiatique et européenne, font moins part de sentiments de discrimination au regard des pratiques d'orientation. Des témoignages sur la question des discriminations ressenties ont également été recueillis dans des entretiens compréhensifs post-enquête TeO qui viennent corroborer certains éléments de l'étude quantitative. Par exemple, plusieurs témoignages dénoncent des actes de discrimination, de racisme ou encore de stigmatisation à l'école qui sont attribués au facteur ethnique ou à la nationalité (Brinbaum *et al.*, 2013).

Nous avons explicité dans quelle mesure l'origine migratoire pouvait être assimilée à un fort ressenti de discrimination dans les orientations scolaires. Pourtant, ce n'est pas sans rappeler les effets de l'origine sociale ou encore du sexe sur ces traitements différenciés. En effet, l'état de la littérature scientifique dépeint aussi les inégalités de traitement d'orientation en lien avec ces caractéristiques (Brinbaum *et al.*, 2013 ; Brinbaum & Primon, 2013 ; Cousin, 2012 ; Mangard & Channouf, 2007, 2011 ; Thibert 2014 ; André *et al.*, 2018). L'origine sociale est à plusieurs reprises mentionnée comme un aspect explicatif des inégalités dans les orientations scolaires, même si elle est souvent reliée à l'origine culturelle. L'article

de Mangard et Channouf (2007) renforce d'ailleurs ces éléments à travers l'exemple des dérogations d'orientation faites par les familles. Ces demandes semblent nettement se diversifier en fonction de l'origine socio-culturelle de l'élève. Selon eux, les vœux d'orientation formulés par les parents sont généralement ambitieux lorsque leur enfant a obtenu de bons résultats et ils sont modestes lorsqu'il a obtenu de faibles résultats. Pourtant, si l'élève a des résultats moyens, les demandes d'orientation se différencient intensément selon le niveau socioculturel des parents. Les familles socioculturellement défavorisées vont s'exclure des filières exigeantes alors que les plus favorisées vont exprimer des volontés d'orientation dans des filières plus prestigieuses, même si celles-ci ne correspondent pas aux capacités scolaires de leur fils/fille.

L'effet du sexe est quant à lui un vecteur assez alambiqué dans la détermination des inégalités de traitement. Parmi les origines citées par TeO comme les plus ciblées dans le sentiment de discrimination, c'est en grande majorité la population masculine qui estime davantage avoir été traitée défavorablement à l'aune des orientations scolaires. Les hommes ont ainsi tendance à éprouver plus de ressentis d'injustice que les femmes (Brinbaum & Primon, 2013). Pourtant, l'étude de Mangard et Channouf (2007) souligne que les décisions d'orientation sont davantage préjudiciables aux filles qu'aux garçons. Selon leur enquête, les enseignant(e)s jugent différemment selon si l'élève est une fille ou un garçon. Bien que cette étude ne révèle pas un effet du sentiment de discrimination, elle met néanmoins en lumière un traitement inégal dans les propositions d'orientation à l'aune du genre. D'après eux, les filles sont les principales cibles des orientations contraintes parce qu'elles subissent plus fortement une pression de conformité du genre. Les rôles sexués qui déterminent ces orientations sont ancrés déjà dès la plus tendre enfance à travers l'école et les manuels scolaires, mais aussi par le biais de la famille et des médias qui vont renforcer cette dichotomie des rôles. Des stéréotypes de genre sont activés dans ces diverses dimensions qui vont par ailleurs toucher bons nombres d'aspects tels que le choix d'étude ou de carrière professionnelle. Les filles ont ainsi plus de chances, à notes égales, de se retrouver plus tard dans des filières perçues comme socialement moins prestigieuses (Mangard & Channouf, 2007 ; Thibert, 2014).

Agir sur la discrimination scolaire, notamment lorsqu'elle est interne, se révèle être une tâche relativement complexe. Dans son article, Cousin précise comment les maîtres-esses se retrouvent pris-es au piège face aux potentielles situations de discrimination qu'ils/elles

peuvent contribuer à renforcer. L'impasse qu'il fait remarquer est explicative de la posture adoptée par le/la professeur(e) : il/elle peut considérer l'élève dans un contexte collectif de classe ou alors, il/elle peut appréhender l'élève en partant de sa singularité. Peu importe l'attitude qu'il/elle adopte en fonction de la situation, il reste difficile dans certains cas de figure ne pas occasionner d'actions discriminatoires. De ce fait, « les profs discriminent quand ils ne tiennent pas compte des diversités, donc des histoires singulières ; ils en prennent aussi le risque quand ils ne voient plus leurs élèves qu'à travers leurs origines ou la couleur de leur peau » (Cousin, 2012, p. 94).

4.3 Liens entre le système de filières et les inégalités liées à l'origine migratoire, au statut socio-économique et au sexe

Dans la question des filières, la littérature scientifique a rendu compte de plusieurs points intéressants. Le premier point marquant semble mettre en lumière les caractéristiques individuelles comme explicatives des regroupements dans des filières moyennes voire moins valorisées. Nous pourrions entre autres mentionner la variable socioéconomique comme explicative d'une variation plus ou moins forte au sein des filières. En d'autres termes, les élèves issu(e)s d'un statut socioéconomique plutôt défavorable ont souvent tendance à se retrouver dans des niveaux moyens voire faibles. Le facteur de l'immigration s'illustre également comme un critère souvent corrélatif à la variable socioéconomique. Cette variable migratoire vient bien souvent se suppléer à la variable socioéconomique traduisant ainsi une massification de la population issue de l'immigration dans les filières les moins exigeantes. Nous pourrions en outre mettre en avant la représentation majeure d'élèves garçons dans les regroupements/niveaux les moins valorisants dans le secondaire I. Un deuxième point à retenir c'est sans doute l'impact des pratiques des acteurs scolaires sur, d'une part le parcours scolaire des élèves, d'autre part le ressenti de traitement différencié. Les lectures portant sur cette problématique révèlent en effet que les procédures prises par les agents scolaires sont souvent associées à un traitement discriminatoire lorsqu'elles prennent pour élément central l'orientation de l'élève. C'est bien souvent ce facteur qui est mentionné comme révélateur d'un traitement considéré comme injuste. D'autre part, ces procédures activent un ressenti relativement variable en fonction de critères individuels : ce sont souvent des critères relatifs à l'origine ethnique, la couleur de peau, le sexe, et parfois même le look vestimentaire adopté.

Ce qui résulte néanmoins c'est que, bien qu'à statut socioéconomique égal, le sentiment de discrimination demeure tout de même plus prononcé chez les élèves issu(e)s de la migration. Le troisième point notoire dépeint les pratiques professionnelles au regard des stéréotypes que celles-ci peuvent activer. En effet, la littérature met en lumière des biais d'orientation socio-cognitifs activés automatiquement, de manière implicite en fonction du profil des élèves. Autrement dit, les enseignant(e)s ont des attentes et émettent des décisions différenciées en fonction de si l'élève est issu d'un parcours migratoire ou non, de s'il est une fille ou un garçon, de s'il provient d'un milieu favorisé ou non. De ce fait, ce troisième élément laisse profiler toutes les définitions de stéréotypes, de préjugés que l'école reproduit à travers ces mécanismes de renforcement d'inégalités.

De manière générale, un système éducatif filiarisé sous-tend qu'en regroupant les élèves dans des filières différenciées selon leurs compétences scolaires, ceci permettra d'améliorer l'enseignement qui leur est administré. Ainsi, les filières auraient l'avantage de livrer une éducation adaptée aux caractéristiques scolaires de chaque élève. Pourtant, certaines recherches démontrent l'inverse. D'après l'article de Felouzis *et al.* (2013), séparer les élèves en les regroupant dans des filières différenciées n'aurait pas d'effet réellement positif sur les performances ; cela contribuerait même à renforcer certaines formes d'inégalités entre élèves. En réalité, « l'offre d'enseignement est plus étoffée pour les meilleurs élèves, ce qui revient à donner plus à ceux qui sont déjà les meilleurs » (p.232). Ce phénomène est appelé « effet Matthieu » et met en exergue l'accentuation de la ségrégation scolaire par le système filiarisé. Il illustre aussi la façon dont les élèves scolarisé(e)s dans les filières à niveaux élémentaires sont pénalisé(e)s. De surcroît, la thèse de Charmillot (2013) sur la ségrégation scolaire dans l'enseignement secondaire à Genève souligne l'impact négatif des filières sur la réussite des élèves et l'égalité des chances dans l'accès aux filières valorisées. Les aboutissements de cette recherche traduisent d'une part, l'inefficience d'un fonctionnement en filières dans l'amélioration de l'enseignement et dans la lutte contre les inégalités des chances et d'autre part, ils font ressortir les répercussions qu'impliquent ces sélections par filières. Cette étude met également l'accent sur les accès aux formations gymnasiales et informe des importants biais d'orientation que subissent ceux et celles qui sont en fin du cycle d'orientation dans les filières moyennes et élémentaires³⁸.

³⁸ Dans ce contexte, il s'agit de la filière B/C dans l'ancien système.

Les analyses sur les enquêtes de PISA rendent notamment compte du fait suivant : les pays qui adoptent un système éducatif segmenté en filières sont également ceux qui consolident les inégalités aussi bien sur le plan de l'origine sociale que sur le plan de l'origine migratoire des élèves (Danhier, J. *et al.*, 2014). Le système éducatif en Belgique francophone en est un parfait exemple. Celui-ci est effectivement fondé et façonné sur un principe de filiarisation précoce qui filtre ses élèves à partir de l'école primaire. L'école secondaire belge se distingue entre autres par son fonctionnement « d'orientations précoces en cascade, allant de formes d'enseignement plus académiques [...], et dont les débouchés les plus logiques sont des cursus dans l'enseignement supérieur de type long, vers des formes d'enseignement plus professionnalisantes [...] » (André *et al.*, 2018, p.32). Ce système-ci est considéré comme ségrégatif en particulier de par ses procédures d'orientation vers des filières inégales de l'enseignement secondaire, mais aussi de par l'organisation même des établissements scolaires. La filiarisation précoce est un sérieux problème en Belgique francophone car certain(e)s élèves sont aiguillé(e)s pour leur première année d'enseignement secondaire vers des écoles qui ne proposent pas de filières exigeantes et valorisées. Le système éducatif belge affiche donc une très forte ségrégation entre les établissements. Certaines écoles produisent du redoublement et du retard scolaire tandis que d'autres sont contraintes d'accueillir les étudiant(e)s les plus fragiles, et ceux/celles qui sont issu(e)s de l'immigration. La ségrégation scolaire due au fonctionnement éducatif belge est de plus alimentée par les acteurs institutionnels qui en ont intériorisé ses mécanismes. En effet, ces derniers reproduisent par le prisme de leurs pratiques d'orientation, d'évaluation ou encore de délibération, de la ségrégation scolaire et vont, par effet domino, spécialement désavantager les élèves issu(e)s de milieux défavorisés et avec un parcours migratoire (André *et al.*, 2018).

En Suisse, les cantons n'organisent pas tous de la même manière leur enseignement au secondaire I. Certains privilégient une approche unifiée en classes hétérogènes, alors que d'autres priorisent un fonctionnement plus filiarisé. Une enquête menée par Felouzis *et al.* (2016) témoigne des modes de scolarisation différenciés des élèves selon les politiques éducatives implémentées au sein des cantons. Cet article s'appuie sur les données PISA Suisse de 2009³⁹ et examine les conséquences des inégalités d'acquis scolaires des élèves issu(e)s de

³⁹ PISA est une enquête internationale qui mesure et compare les compétences des élèves de différents pays. En revanche, PISA Suisse est un sur-échantillon de cette enquête. En effet, parler de système éducatif suisse est un peu dénué de sens puisque les cantons disposent d'une relative indépendance dans l'organisation de leur

la deuxième génération (élève né(e) en Suisse, de parents nés à l'étranger) selon les contextes de scolarisation. Les résultats de cette recherche mettent en évidence plusieurs éléments. Tout d'abord, les élèves de 2^{ème} génération sont sensiblement plus orienté(e)s vers les filières moins qualifiantes dans l'enseignement obligatoire et dans le post-obligatoire. En effet, les analyses démontrent des inégalités d'accès vers les filières exigeantes plus marquées pour les élèves de 2^{ème} génération que pour les natifs. Cela indique ainsi que « le fait d'être scolarisé dans une filière à exigences élémentaires continue à distinguer les élèves dont le rapport à la migration est ancien (génération 2.0 notamment) » (Felouzis *et al.*, 2016, p.230). Ces élèves, avec ceux/celles de la 1^{ère} génération (élève né(e) à l'étranger, de parents nés à l'étranger), sont alors les plus représenté(e)s dans les filières à niveaux d'exigences élémentaires. Néanmoins, les inégalités scolaires exposées par cette recherche ne se rapportent pas uniquement à l'origine migratoire, mais également au sexe et au statut socioéconomique. Les garçons et les élèves les plus défavorisé(e)s socioéconomiquement sont aussi les plus touchés par les biais d'orientation et sont majoritairement affiliés aux regroupements les plus dévalorisés.

Toutefois, ces mécanismes de différenciation restent relativement contrastés selon les cantons. Par exemple, pour les cantons du Jura, de Berne ou encore du Valais francophone, le pourcentage d'élèves scolarisé(e)s dans les filières à exigences élémentaires et issu(e)s de la 2^{ème} génération est assez proche du pourcentage des élèves natifs. En revanche, il est fortement contrasté notamment dans les cantons de Zürich ou d'Argovie. Selon Felouzis *et al.* (2016), ces contrastes intercantonaux peuvent s'expliquer par les caractéristiques individuelles des élèves de la génération 2.0, mais aussi par les pratiques d'orientation tributaires des politiques scolaires cantonales. Ces politiques institutionnelles jouent effectivement un rôle prépondérant sur les effets d'inégalités en termes d'acquis scolaires et d'accès aux filières les plus exigeantes. De fait, les cantons qui contribuent à renforcer une structuration en filières sont également ceux qui produisent le plus d'inégalités dans les acquis et les orientations. C'est par ailleurs ce que Felouzis *et al.* (2016) qualifient d' « intégration scolaire inférieurisante » (p.237) pour définir la scolarisation massive des élèves de la seconde génération dans les filières élémentaires. Les inégalités scolaires découlent ainsi des politiques

éducation. PISA Suisse est donc un outil de comparaison entre cantons : 13 d'entre eux ont pris part à cette étude.

éducatives cantonales qui contribuent, plus ou moins, à reléguer les élèves issu(e)s de l'immigration dans les filières moins prestigieuses.

Pour rappel, la Réforme éducative de 2011 s'est construite sur la base d'une double perspective : améliorer l'enseignement et lutter contre les iniquités au CO. Si elle a mis en place un fonctionnement en passerelles permettant des réorientations descendantes et ascendantes, elle a avant tout renforcé sa filiarisation. Pourtant, les exemples que nous venons de donner viennent accréditer l'idée que les filières ne sont pas plus efficaces que les classes hétérogènes. Le rapport du SRED sur les effets de la réforme de cycle d'orientation rédigé par Evrard *et al.*, (2019) souligne plusieurs points. En ce qui concerne la transition entre le primaire et le CO, la réforme met en évidence une augmentation de la sélection scolaire à l'entrée de la 9^e qui s'est accompagnée d'un renforcement de la sélection sociale. Pour les parcours au CO, les éléments de synthèse du rapport témoignent d'une répartition selon les filières qui varie que très peu avant et après la réforme. Pour l'orientation vers le secondaire II, la réforme n'a pas spécialement modifié les processus d'orientation si ce n'est pour les élèves qui n'ont pas pu avoir accès à la filière la plus exigeante en 9^e alors que les anciennes conditions d'admission auraient pu leur permettre d'y accéder. Ces élèves ont été notamment limité(e)s dans l'orientation vers des formations gymnasiales. De manière générale, l'origine sociale influe sur les orientations au secondaire II qui restent intensément différenciées et ceci avant comme après la réforme.

Finalement quel lien établir entre le système filiarisé et le sentiment de discrimination. En effet, nous avons pu analyser dans quelle mesure le fonctionnement en filières était susceptible de générer des traitements différenciés au regard de caractéristiques individuelles comme le sexe, le statut socioéconomique ou encore l'origine migratoire. Les propos avancés dans les paragraphes précédents suggèrent qu'une certaine population d'élèves est particulièrement touchée par ces dynamiques. On peut néanmoins supposer que le sentiment de discrimination est ancré pour les élèves qui souhaitent rejoindre une formation à niveaux d'exigences élevées mais qui sont freiné(e)s par les procédures d'orientation. Les filières peuvent ainsi favoriser un sentiment de discrimination dans la mesure où les élèves se situant dans des filières beaucoup moins valorisantes peuvent ressentir une plus forte injustice du simple fait de s'y trouver.

5. Analyse des données

5.1 Caractéristiques générales de l'échantillon et description des enquêté(e)s

Cette partie a pour optique d'exposer les éléments descriptifs de notre enquête et d'éclairer les caractéristiques individuelles, académiques et contextuelles des répondant(e)s.

Tableau 1 – Description des enquêté(e)s

		Effectifs	%
Sexe	Homme	31	37,8
	Femme	51	62,2
Type de système	Avant réforme	79	84,9
	Après réforme	14	15,1
Filières⁴⁰	Filière A	53	57,6
	Filière B/C	8	8,7
	Classes hétérogènes	17	18,5
	Section LS	8	8,7
	Section LC	4	4,3
	Section CT	2	2,2
Redoublement	Oui	3	3,7
	Non	78	96,3
Niveau scolaire⁴¹	Moyen ou mauvais	23	28
	Bon ou très bon	59	72
Langue maternelle	Autre langue	28	34,1
	Français	54	65,9
Statut migratoire	Natifs	40	48,8
	2 ^{ème} génération	32	39
	1 ^{ère} génération	10	12,2
	Moyenne	Écart-type	Effectifs
Niveau d'études des parents	0	1	79
Âge	25,85	2,95	82

Lecture : 37,8% des participant(e)s de l'enquête sont des hommes.

Le *Tableau 1* souligne tout d'abord qu'il y a une majorité de femmes dans la participation à cette étude. En effet, les femmes sont représentées à 62,2% contre 37,8% d'hommes. En ce qui concerne la variable *Type de système*, le tableau fait ressortir une très forte prédominance d'individus qui ont été scolarisés avant la réforme : l'ancien système fait 84,9% contre 15,1% pour le système actuel. La variable précise qu'une grande partie des

⁴⁰ Pour la variable *Filières* est considérée uniquement la dernière année de scolarisation au cycle d'orientation.

⁴¹ Ici nous parlons du niveau scolaire auto-rapporté des élèves. C'est donc leur propre déclaration sur leur niveau scolaire qui est détaillée ici.

sondé(e)s (les deux tiers) a été scolarisée dans les filières et les sections les plus exigeantes du secondaire I (Filière A à 57,6% ; Section LS à 8,7%). Pour ce qui est de la variable *Redoublement*, elle met en lumière une très infime partie des participant(e)s (3,7%) ayant redoublé au moins une année scolaire durant le cycle d'orientation. Pour la variable *Langue maternelle*, nous constatons que 65,9% ont le français comme langue maternelle et 34,1% ont une autre langue. La variable *Statut migratoire* affiche un pourcentage de 48,8% de natifs, 39% de la 2^{ème} génération et 12,2% de la 1^{ère} génération. La variable *Niveau d'études des parents* est une variable qui a été standardisée ($\bar{x} = 0$; $s = 1$), et quant à la variable *Âge*, elle indique une moyenne d'âge de $\bar{x} = 25,85$ et un écart-type de $s = 2,95$.

5.2 Vision du cycle d'orientation

Dans cette partie nous souhaitons comprendre dans quelle mesure la vision du cycle d'orientation est susceptible de changer en fonction de critères divers tels que : le sexe, le statut migratoire, le niveau d'études des parents, le type de système ou encore les filières. Nous incluons également des variables de contrôle qui sont insérées dans l'analyse sans forcément être commentées, mais dont le but premier est d'évaluer si elles exercent éventuellement un effet. Ces variables de contrôle sont : le redoublement, la langue maternelle et le niveau scolaire auto-rapporté.

Pour mesurer les effets des différentes variables sur la vision à propos du cycle d'orientation, nous utilisons dans un premier temps des statistiques bivariées pour décrire ce qui en ressort. L'objectif ici est donc de voir quelles variables agissent significativement sur la variable *Vision du cycle d'orientation*. En outre, la variable étant centrée-réduite ($\bar{x} = 0$; $s = 1$), un score de 0 indique une vision ni positive ni négative du CO, en dessous de 0 une vision négative, en dessus de 0 une vision positive. Le *Tableau 2* indique d'ailleurs le score minimal et maximal obtenu durant l'enquête.

Tableau 2 – Score de la variable Vision du CO

Score vision CO				
N ⁴²	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
106	-2,8	3,19	0	1

⁴² N = Effectifs. Ici il s'agit des effectifs valides.

Tableau 3 – Vision du cycle d'orientation en fonction des caractéristiques individuelles, contextuelles et académiques des enquêtés

		Score vision du CO			
		Moyenne	N	Sig.	Mesure d'association ⁴³
Sexe	Homme	-0,18	31	.225	<i>d</i> de Cohen = -.28
	Femme	0,11	51		
Type de système	Avant réforme	0,02	79	.437	<i>d</i> de Cohen = .44
	Après réforme	-0,21	14		
Redoublement	Oui	0,79	3	.669	<i>d</i> de Cohen = .59
	Non	-0,03	78		
Niveau scolaire	Mauvais ou moyen	0,58	23	.001	<i>d</i> de Cohen = .82
	Bon ou très bon	-0,22	59		
Langue maternelle	Autre langue	-0,24	28	.132	<i>d</i> de Cohen = -.35
	Français	0,13	54		
Statut migratoire	Natifs	0,09	40	.530	Eta carré = .016
	2 ^{ème} génération	-0,16	32		
	1 ^{ère} génération	0,15	10		
Filière globale	Exigences élevées	-0,08	61	.736	Eta carré = .014
	Exigences moyennes	0,19	4		
	Exigences faibles	0,27	10		
	Classes hétérogènes	0,06	17		
Niveau d'études des parents		0 ⁴⁴	79	.160	<i>r</i> = .160

Lecture : La vision du CO varie significativement en fonction du niveau scolaire ($p = .001$) .
Notes : La *p-value* est significative à $p < .05$.

La variable *Sexe* montre une tendance légèrement plus prononcée chez les hommes que chez les femmes à conserver une vision plutôt négative de leur expérience au CO. Toutefois, il n'y a pas de différence de score significative sur la vision du cycle d'orientation entre les hommes et les femmes ($p = .225$). La variable *Type de système* traduit une légère différence de score entre ceux/celles qui ont suivi leur cursus scolaire avant la réforme (0,02) et après la réforme (-0,21). Néanmoins, cette différence n'est pas significative ($p = .437$). Les variables *Redoublement*, *Niveau scolaire* et *Langue maternelle* sont les variables contrôle de notre analyse. Si le redoublement ($p = .669$) et la langue maternelle ($p = .132$) n'agissent pas de

⁴³ Le ***d* de Cohen** exprime la différence entre deux groupes en unités d'écart-type. L'**éta carré** s'interprète comme le pourcentage de la variance totale expliqué par la variable prise en compte, il nous informe sur la force et l'ampleur des liens. Quant au **coefficient de Pearson *r***, il donne non seulement la force mais aussi le sens de la corrélation.

⁴⁴ La moyenne est à 0 car la variable *Niveau d'études des parents* est une variable quantitative centrée-réduite.

manière significative sur la vision du cycle d'orientation, les élèves se considérant comme mauvais(es) ou moyen(ne)s obtiennent en revanche un score significativement différent de ceux/celles se considérant comme bon(ne)s ou très bon(ne)s ($p = .001$). Ce que montre le *Tableau 3* c'est que ceux/celles qui se considèrent comme moyen(ne) ou mauvais(es) ont une vision du CO plus positive (0,58) que ceux/celles qui se considèrent bon(ne)s ou très bon(ne)s (-0,22). De plus, le d de Cohen met en évidence une association forte entre les deux catégories ($d = .82$). Pour ce qui est de la variable *Statut migratoire*, les natifs et les sondé(e)s issu(e)s de la 1^{ère} génération ont une vision du CO relativement positive alors que ceux/celles de la 2^{ème} génération conservent une vision légèrement négative. Cependant, les résultats de ces trois modalités ne sont pas significativement différents ($p = .530$). Pour la variable *Filière globale*, seul(e)s ceux/celles qui ont suivi un parcours dans la filière à exigences élevées ont une vision faiblement négative du CO (-0,08). Néanmoins, il n'y a aucun effet significatif de cette variable indépendante sur la variable réponse *Vision du CO* ($p = .736$). Pour finir, le score de la variable *Vision du CO* ne varie pas significativement selon la variable *Niveau d'études des parents* ($r = .160$; $p = .160$).

Précédemment, nous avons effectué des statistiques bivariées afin de voir si chaque variable prise séparément avait un impact sur la vision du cycle d'orientation. Dans ce *Tableau 4*, nous avons cette fois-ci produit une analyse de régression qui nous permet de vérifier si toutes les variables indépendantes prises ensemble peuvent agir conjointement sur la variable dépendante. En effet, le but de cette analyse de régression linéaire multiple est avant tout de repérer les facteurs qui peuvent avoir un effet sur la vision du cycle d'orientation. De fait, nous pouvons raisonner *ceteris paribus* (toutes choses égales par ailleurs) et mesurer l'effet spécifique de chaque variable explicative sur la variable réponse. Ce tableau retrace donc les variations de la variable réponse *Score vision du CO* en fonction des multiples variables explicatives.

Tableau 4 – Analyse de régression linéaire multiple du score vision du CO

Score vision du CO	Analyse de régression multiple		
	B	t	Sig.
(Constante)	3,192	1,764	.084
Sexe	0,399	1,277	.208
Langue maternelle	0,381	0,933	.356
Redoublement	-0,056	-0,086	.932
Niveau scolaire	-0,975	-2,499	.016
2 ^{ème} génération	0,046	0,125	.901
1 ^{ère} génération	0,286	0,527	.601
Type de système	-0,952	-1,912	.062
Filière à exigences élevées vs faibles	-0,087	-0,176	.861
Score niveau d'études des parents	0,254	1,359	.180
Âge	-0,111	-1,715	.093
R-deux ajusté = .112			

Le R-deux ajusté sous signale que ce modèle explique 11,2% de la variance du score vision du CO. La colonne **B** nous informe du nombre de points sur le score dans la vision du CO lorsque la variable explicative augmente d'un point. Nous avons inscrit dans ce tableau dix variables dont huit qualitatives et deux quantitatives. Sur ces dix variables, seule la variable *Niveau scolaire* révèle des différences significatives sur la variable dépendante ($p = .016$). Celle-ci est codée : 0 = Élève moyen(ne) ou mauvais(e) ; 1 = Élève bon(ne) ou très bon(ne). Cela signifie que les enquêté(e)s qui se considèrent rétrospectivement comme un(e) bon(ne) ou très bon(ne) élève obtiennent 0,975 points de moins que ceux/celles qui se considèrent comme un(e) élève moyen(ne) ou mauvais(e). Autrement dit, les ancien(ne)s bon(ne)s ou très bon(ne)s élèves ont une vision significativement plus négative du CO que les ancien(ne)s élèves moyen(ne)s ou mauvais(es). En somme, cette analyse de régression n'apporte pas plus d'informations supplémentaires dans l'effet sur la vision du CO. Toutefois, elle contribue à confirmer l'effet du niveau scolaire auto-rapporté sur l'opinion que les répondant(e)s se font du secondaire I et de son fonctionnement. Au premier abord, ce résultat peut paraître assez étonnant. Une interprétation qui pourrait être faite serait de dire que les individus qui se considèrent comme bons ou très bons, ont une approche peut-être plus sévère du fonctionnement du CO notamment sur la notion d'efficacité du système et sur son rôle d'orientation. Au vu des faibles effectifs, cette observation est à prendre avec des pincettes.

5.3 Opinion sur les discriminations situationnelles de la vie quotidienne

Cette partie nous informe sur l'opinion des enquêté(e)s à propos des discriminations en général. En effet, la partie C de notre questionnaire présente deux questions à ce sujet (voir *Annexes*, pp.139-140). Pour la première, les participant(e)s devaient classer dans un tableau les critères qu'ils/elles qualifiaient du plus discriminatoire au moins discriminatoire. Dix modalités de réponse étaient présentées : les caractéristiques physiques, l'origine ethnique, la couleur de peau, l'orientation sexuelle, le handicap, le sexe, l'accent ou la manière de parler, la nationalité, le prénom et/ou le nom de famille, la religion.

Tableau 5 – Trois critères/motifs discriminatoires les plus fréquemment cités

	Critères les plus fréquemment cités (3 premiers)
Les caractéristiques physiques (par exemple la taille ou le poids)	48
L'origine ethnique (le/les pays dont une personne est originaire)	44
La couleur de peau	36
L'orientation sexuelle	30
Le handicap	27
Le sexe	20
L'accent ou la manière de parler	20
La nationalité (le/les pays dont une personne est liée juridiquement)	19
Le prénom et/ou le nom de famille	12
La religion	8

Le *Tableau 5* ci-dessus décrit les motifs de discrimination les plus souvent évoqués. Pour construire ce tableau, nous avons pris en compte les trois critères les plus fréquemment cités. Ce qui semble revenir le plus, si l'on prend en compte les trois premiers du classement, ce sont : les caractéristiques physiques, l'origine ethnique et la couleur de peau. L'accent, le nom de famille et la nationalité sont également cités à quelques reprises. Hormis les caractéristiques physiques, les autres critères que nous venons de mettre en évidence sont, d'une manière plus ou moins proche, liés au statut migratoire. Ceci nous amène donc à penser que c'est un élément assez souvent rapporté. Dans la lignée de ce qui constitue nos hypothèses, il est souvent fait mention du sexe comme une raison de discrimination. En revanche, la raison qui semble être la moins évoquée parmi ces critères discriminatoires est la religion.

Afin de prolonger un peu plus notre analyse, nous avons en premier lieu effectué des tableaux croisés entre d'un côté les variables : *Statut migratoire, Sexe et Filière globale* et de l'autre côté, les critères : ethnique, physique, sexe et couleur de peau⁴⁵. Néanmoins toutes les relations mises en lumière par nos trois tableaux n'ont révélé aucune différence significative⁴⁶. En second lieu, nous avons testé si ces critères variaient en fonction d'autres caractéristiques individuelles ou contextuelles (*Redoublement, Niveau scolaire, Type de système, etc.*) mais malheureusement aucun effet significatif n'est ressorti.

La deuxième question de la partie C du questionnaire est une forme de continuum à la question précédente (voir *Annexes, p.140*). Les sondé(e)s devaient indiquer s'ils/elles estimaient qu'en Suisse certaines personnes étaient traitées défavorablement en fonction des dix mêmes critères.

Tableau 6 – Traitements défavorables en Suisse

	Statistiques descriptives		
	N	Moyenne	Écart type
Origine ethnique	89	3,43	0,67
Nationalité	89	3,28	0,74
Couleur de peau	89	3,34	0,72
Religion	89	2,92	0,77
Prénom/nom de famille	89	2,91	0,78
Sexe	89	3,01	0,9
Handicap	89	3,08	0,86
Caractéristiques physiques	89	3,43	0,69
Accent/manière de parler	89	3,10	0,74
Orientation sexuelle	89	3,13	0,76

Le *Tableau 6* rend compte des éléments de réponses obtenus par cette deuxième question. Pour ce cas de figure, nous avons fait le choix de quantifier les résultats sous forme de moyenne. Le résultat minimal indique la réponse *Jamais* et le résultat maximal la réponse *Souvent*⁴⁷. De ce fait, plus la moyenne est proche de ce résultat maximal, à savoir 4, plus le critère est intensément rapporté. Les données de ce tableau corroborent les observations du

⁴⁵ Ces critères sont les plus représentatifs du *Tableau 4* et, hormis le physique, ils se réfèrent à nos hypothèses.

⁴⁶ Des tableaux complémentaires sur ces trois variables sont présentés dans la partie *Annexes, p.131*.

⁴⁷ Les modalités de réponse à cette question étaient : Souvent, Parfois, Rarement, Jamais.

Tableau 5. En effet, les critères les plus cités restent l'origine ethnique (3,43), les caractéristiques physiques (3,43) et la couleur de peau (3,34).

Tableau 7 – Critères liés à l'origine ethnique, à la nationalité, à la couleur de peau, au handicap et à l'accent en fonction de la variable Sexe

		Sexe				
		N	Moyenne	Écart type	Sig.	Eta carré
Origine ethnique	Homme	31	3,19	0,79	.009	.083
	Femme	51	3,59	0,54		
Nationalité	Homme	31	3	0,77	.004	.099
	Femme	51	3,47	0,64		
Couleur de peau	Homme	31	3,03	0,8	.003	.107
	Femme	51	3,53	0,64		
Handicap	Homme	31	2,74	0,82	.007	.086
	Femme	51	3,25	0,82		
Accent/manière de parler	Homme	31	2,84	0,73	.023	.063
	Femme	51	3,22	0,7		

Comme précédemment, nous avons voulu vérifier si ces critères variaient en fonction des caractéristiques individuelles, contextuelles et académiques. Pour les variables *Statut migratoire*, *Filière globale*, *Type de système*, *Niveau scolaire*, *Langue maternelle*, *Redoublement* et *Niveau d'études des parents* aucun effet significatif n'a pu être relevé. En revanche, un effet significatif entre la variable Sexe et les critères liés à l'origine ethnique, à la nationalité, à la couleur de peau, au handicap et à l'accent, est ressorti. C'est ce que présente le Tableau 7. Pour chaque motif discriminatoire de ce tableau, les femmes sont plus souvent amenées à déclarer qu'en Suisse certaines personnes sont traitées de manière défavorable selon leur origine ethnique, leur nationalité, leur couleur de peau, leur handicap et leur accent ou manière de parler. Nous remarquons en outre, grâce à l'êta carré, qu'il y a une association moyenne entre la variable Sexe et ces cinq critères. Il faut aussi relever que l'êta carré est le plus élevé pour la couleur de peau et le plus faible pour l'accent ou la manière de parler.

5.4 Discrimination auto-rapportée

5.4a Sentiment de discrimination dans des situations de la vie quotidienne

Jusqu'à présent, nous nous sommes cantonnés à porter une analyse sur la discrimination qui repose essentiellement sur l'opinion des personnes. Cette fois-ci, dans cette première sous-partie du point 5.4, nous désirons mesurer la discrimination mais sous un angle plus subjectif et personnel. Dans la partie D de notre questionnaire de recherche (voir *Annexes*, pp.141-142), les participant(e)s se sont tout d'abord exprimé(e)s sur des actes de discrimination dans des situations de la vie quotidienne qu'ils/elles sont susceptibles d'avoir subis au cours de ces cinq dernières années. Si la réponse était affirmative, une question sur la fréquence à laquelle ils/elles avaient subi ces traitements inégaux leur était posée. Ensuite une troisième question proposant une liste de plusieurs situations (à l'école, à la banque, pour une demande de stage, etc.) leur était également présentée.

Tableau 8 – Traitements inégaux au cours des 5 dernières années

	Traitements inégaux 5 dernières années	
	Fréquence	Pourcentage
Oui	46	52,9
Non	32	36,8
Ne sait pas	9	10,3

Tableau 9 – Fréquence du sentiment de discrimination

	Fréquence du sentiment de discrimination	
	Fréquence	%
Moins d'une fois par an	5	10,9
Une ou deux fois par an	26	56,5
Une ou deux fois par mois	9	19,6
Une ou deux fois par semaine	5	10,9
Tous les jours ou presque	1	2,2

Le *Tableau 8* affiche les réponses données aux traitements inégaux vécus au cours des cinq dernières années. Plus de la moitié des personnes ont répondu « Oui », un peu plus du tiers ont répondu « Non », et les 10% restants ont répondu « Ne sait pas ». Le *Tableau 9* dévoile la fréquence du sentiment de discrimination vécu. 56,5% des personnes ayant répondu « Oui » à la question précédente disent avoir subi des discriminations « Une ou deux fois par an ». Un peu moins de 20% annoncent avoir été victimes de traitements différenciés

« Une ou deux fois par mois ». 10,9% disent en avoir subi « Moins d'une fois par an » et pareil pour ceux et celles qui disent en avoir subi « Une ou deux fois par semaine ». Seulement une personne a révélé en avoir subi « Tous les jours ou presque ». Pour ces deux tableaux nous sommes contents d'une analyse purement descriptive car en mettant en lien les variables du *Tableau 8* et du *Tableau 9* avec les caractéristiques individuelles, académiques et contextuelles des enquêté(e)s, aucun effet significatif n'est apparu.

Tableau 10 – Situations de discrimination

	Situations de discrimination
	Fréquence
À l'école	27
En discothèque	15
Pour une demande d'emploi	14
Dans un bar, restaurant	12
Dans un magasin, supermarché	12
Dans les transports publics	9
Pour une demande de stage	6
Pour accéder à un apprentissage	6
Pour une demande de logement	6
Dans des services administratifs	5
À la banque	3
À la poste	1
À la douane aéroportuaire	1
À l'armée	1
À la salle de sport	1
Au lieu de travail	1

Le *Tableau 10* nous informe sur la fréquence des réponses données pour diverses situations de la vie quotidienne. Les participant(e)s de l'enquête, qui avaient préalablement répondu « Oui » à la question sur les discriminations vécues au cours des cinq dernières années, ont également dû se prononcer sur les situations dans lesquelles ils/elles jugeaient avoir vécu au moins une fois des traitements inégaux. Ils/elles avaient la possibilité de cocher plusieurs réponses et c'est l'école qui est revenue le plus souvent. Les situations en discothèque, pour une demande d'emploi, dans les bars et restaurants, dans les magasins et supermarchés ont aussi été assez souvent citées. Cependant, le nombre de répondant(e)s

pour cette question étant trop petit (N = 46), les réponses n'ont pas pu être mises en relation avec des variables indépendantes.

5.4b Sentiment de discrimination scolaire au cycle d'orientation

Dès à présent, nous désirons analyser le sentiment de discrimination scolaire au cycle d'orientation. Dans cette sous-partie 5.4b nous souhaitons d'abord comprendre dans quelle mesure les pratiques institutionnelles au CO ont un impact sur l'expérience des discriminations des enquêté(e)s. En effet, la partie E du questionnaire détaille cet aspect-là puisqu'elle interroge les sondé(e)s sur les traitements différentiels qu'ils/elles estiment avoir vécu (voir *Annexes*, pp.142-145). La première question était d'ailleurs posée de la façon suivante : « Au courant de votre scolarité au cycle d'orientation pensez-vous avoir été traité(e) différemment des autres élèves ? ». Trois modalités étaient présentées : « Moins bien traité(e), Traité(e) de la même manière, Mieux traité(e) ». Ces modalités sont reliées aux quatre dimensions qui se réfèrent à des moments précis intervenant au cours de la carrière scolaire : l'orientation, la notation, les sanctions/punitions, les modes d'interpellation. Les participant(e)s ont donc dû répondre s'ils/elles jugent avoir été moins bien traité(e)s, traité(e)s de la même manière ou mieux traité(e)s au regard des décisions d'orientation, de la notation, des sanctions et de la façon dont les enseignant(e)s s'adressaient à eux.

Tableau 11 – Expérience à propos des discriminations au cycle d'orientation en lien avec les pratiques institutionnelles

	Moins bien traité(e)		Traité(e) de la même manière		Mieux traité(e)	
	Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%
Lors des décisions d'orientation	11	12,8	69	80,2	6	7
Dans la notation	8	9,3	76	88,4	2	2,3
Dans les sanctions et les punitions	8	9,3	65	75,6	13	15,1
Dans la manière de s'adresser	8	9,3	64	74,4	14	16,3

Ce qui semble se dégager du *Tableau 11* c'est surtout une position neutre de la part des répondant(e)s. En effet, une très grande majorité des ancien(ne)s élèves jugent avoir été traité(e)s de la même manière que les autres au regard des prises de décision sur leur

orientation, de la notation, des punitions ainsi que des modes d'interpellation des professeur(e)s. En ce qui concerne les personnes qui déclarent avoir été moins bien traitées, nous remarquons que les décisions d'orientation sont plus souvent évoquées : 12,8% contre 9,3% pour les trois autres pratiques. En revanche, pour ceux et celles qui disent avoir été mieux traité(e)s, les réponses données sont un peu plus réparties. 2,3% des répondant(e)s révèlent avoir été mieux traité(e)s dans la notation, 7% lors des décisions d'orientation, 15,1% dans les punitions et les sanctions, et 16,3% dans les modes d'interpellation.

Tableau 12 – Sentiment de discrimination au regard des pratiques institutionnelles en lien avec les caractéristiques individuelles, contextuelles et académiques de participant(e)s

		Orientation	Notation	Sanctions	Modes d'interpellation
Sexe	Sig.	.561	.146	.300	.518
Statut migratoire	Sig.	.188	.278	.172	.617
Redoublement	Sig.	.003	.001	.001	.183
Niveau scolaire	Sig.	.002	.006	.023	.005
Langue maternelle	Sig.	.538	.867	.364	.186
Type de système	Sig.	.436	.375	.977	.715
Filière globale	Sig.	.059	.004	.036	.062
Filière à exigences élevées vs faibles⁴⁸	Sig.	.013	.071	.105	.073
Système filiarisé vs hétérogène⁴⁹	Sig.	.491	.201	.035	.082
Niveau d'études des parents	Sig.	.438	.461	.714	.741

Le *Tableau 12* illustre les liens entre les variables indépendantes (individuelles, contextuelles et académiques) et les variables liées aux pratiques institutionnelles (orientation, notation, sanctions et modes d'interpellation). L'objectif de cette analyse est de comprendre si ces variables indépendantes ont un effet significatif sur les variables réponses. Les variables *Sexe*, *Statut migratoire*, *Langue maternelle*, *Type de système* et *Niveau d'études des parents* ne démontrent aucun effet significatif. Cependant, nous constatons des effets

⁴⁸ Nous avons recodé la variable *Filière globale* qui dispose de 4 modalités en une nouvelle variable qui n'en possède que deux. Le but principal de cette manœuvre est de voir si les probabilités d'obtenir des données significatives sont plus grandes lorsque l'on oppose les filières à exigences élevées avec les filières à exigences faibles.

⁴⁹ Dans le même principe que pour la variable précédente, nous avons ici créé une variable en deux modalités : système filiarisé et système hétérogène.

significatifs entre la variable *Redoublement* avec l'orientation ($p = .003$; V de Cramer = .003), la notation ($p = .001$; V de Cramer = .001), et les sanctions ($p = .001$; V de Cramer = .001). Il apparaît donc que les redoublant(e)s se sentent plus souvent moins bien traité(e)s. De plus, il y a un effet significatif entre la variable *Niveau scolaire* avec l'orientation ($p = .002$; V de Cramer = .002), la notation ($p = .006$; V de Cramer = .006), les sanctions ($p = .023$; V de Cramer = .023) et les modes d'interpellation ($p = .005$; V de Cramer = .005). Les élèves moyen(ne)s ou mauvais(es) se sentent plus souvent moins bien traité(e)s. En outre, nous remarquons un effet significatif entre la variable *Filière globale* avec la notation ($p = .004$; V de Cramer = .004) et les sanctions ($p = .036$; V de Cramer = .036). Dans cette situation, les élèves dans les filières à exigences élevées se sentent plus souvent moins bien traité(e)s. Il existe aussi un effet significatif entre la variable *Filière à exigences élevées vs faibles* avec l'orientation ($p = .013$; V de Cramer = .013). Les élèves dans les filières à exigences élevées se sentent plus souvent moins bien traité(e)s. Enfin, il y a effet significatif entre la variable *Système filiarisé vs hétérogène* avec les sanctions ($p = .035$; V de Cramer = .035). Dans ce cas de figure, les élèves du système filiarisé se sentent plus souvent moins bien traité(e)s. Le V de Cramer nous indique que l'association entre ces variables et le sentiment de discrimination au regard des pratiques institutionnelles reste faible. Il faut toutefois noter que SPSS nous indique que pour chacun de ces résultats significatifs les effectifs théoriques sur plusieurs cellules sont inférieurs à 5, ce qui incite à la prudence dans l'interprétation des données⁵⁰.

Pour poursuivre l'analyse sur le sentiment de discrimination au cycle d'orientation, nous désirons cette-fois ci tenir compte du score de discrimination. Ce score est une variable quantitative que nous avons construit à partir des réponses données aux questions de la partie E de notre questionnaire (voir *Annexes*, pp.142-145). Ces dernières font référence aux pratiques institutionnelles mais aussi aux traitements défavorables subis de la part d'autres élèves. Sur une échelle de Likert (*Souvent, Parfois, Rarement, Jamais*), les répondant(e)s ont dû affirmer s'ils/elle estiment avoir été traité(e)s différemment des autres au CO. Le *Tableau 13* présenté retrace les caractéristiques de la variable *Score de discrimination au CO*. Comme c'est une variable centrée-réduite, sa moyenne est à 0 et son écart type à 1. De ce fait, plus ce

⁵⁰ En réalité, il n'existe pas de consensus entre chercheur(e)s sur ce seuil de significativité. D'après Howell : « cette limite fixée à 5 est une convention. Il est possible d'utiliser un critère moins conservateur » (p.151). La convention la plus courante consiste vraisemblablement à exiger que la totalité des fréquences attendues soient au moins égales à cinq.

score est négatif plus il traduit un sentiment de discrimination faible. En revanche, plus ce score est positif plus il met en évidence un sentiment de discrimination prononcé.

Tableau 13 – Score de discrimination au CO

Score de discrimination au CO				
N Valide	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
86	-1,98	2,21	0	1

Le Tableau 14 nous présente les statistiques bivariées entre les variables indépendantes et la variable dépendante *Score de discrimination au CO*.

Tableau 14 – Score de discrimination au CO en lien avec les caractéristiques individuelles des répondant(e)s⁵¹

		Score de discrimination au CO			
		Moyenne	N	Sig.	Mesure d'association
Sexe	Homme	-0,14	31	.349	<i>d</i> de Cohen = -.22 ⁵²
	Femme	0,07	51		
Langue maternelle	Autre langue	-0,05	28	.788	<i>d</i> de Cohen = -.06
	Français	0,01	54		
Redoublement	Oui	0,85	3	.125	<i>d</i> de Cohen = .64
	Non	-0,05	78		
Niveau scolaire	Mauvais ou moyen	0,55	23	.001	<i>d</i> de Cohen = -.24
	Bon ou très bon	-0,23	59		
Statut migratoire	Natifs	0,07	40	.112	Eta carré = .054
	2 ^{ème} génération	-0,26	32		
	1 ^{ère} génération	0,45	10		
Âge			82	.037	<i>r</i> = .231
Niveau d'études des parents			79	.030	<i>r</i> = .245
Lecture : Le sentiment de discrimination varie significativement en fonction du niveau d'études des parents ($p = .030$).					
Notes : La <i>p-value</i> est significative à $p < .05$.					

À première vue, ce qui ressort de ces observations c'est la non significativité du sexe, de la langue maternelle, du redoublement ainsi que du statut migratoire sur le sentiment de

⁵¹ Dans ce cas de figure nous n'avons pas pris en compte les filières et le type de système. Ces variables sont exploitées pour la partie 5.5.

⁵² Lorsque le *d* de Cohen est négatif, nous prenons en considération uniquement la valeur absolue et donc la force du coefficient.

discrimination des répondant(e)s. Même si ces résultats ne ressortent pas significativement, nous remarquons tout de même que les redoublant(e)s obtiennent un score élevé (0,85) par rapport aux non redoublant(e)s (-0,05). Nous observons aussi un score plutôt élevé des personnes issues de la 1^{ère} génération (0,45) comparativement aux personnes issues de la 2^{ème} génération (-0,26) et aux natifs (0,07). Pour ce qui concerne les éléments significatifs, nous constatons que le niveau scolaire ($p = .001$), l'âge ($p = .037$) et le niveau d'études des parents ($p = .030$) agissent significativement sur la variable réponse. La variable *Niveau scolaire* souligne le fait que les personnes qui se considèrent comme ayant été un(e) élève moyen(ne) ou mauvais(e) ont plus tendance à se sentir discriminées durant le CO (0,55) que les élèves se considérant comme ayant été un(e) élève bon(ne) ou très bon(ne) (-0,23). Le d de Cohen indique néanmoins une association faible entre ces deux variables ($d = -.24$). Par ailleurs, ces résultats semblent contraster avec ce qui a été révélé sur la vision du CO où les bon(ne)s et très bon(ne)s élèves avaient une vision plus négative. La relation entre la variable *Âge* et la variable *Score de discrimination au CO* nous informe d'une corrélation positive et faible ($r = .231$). De la même façon, la corrélation entre le niveau d'études des parents et le sentiment de discrimination est positive et faible ($r = .245$).

5.5 Effet de la réforme et des filières sur le sentiment de discrimination

Pour cette dernière partie d'analyse, nous nous sommes focalisés sur l'effet du système (avant et après réforme) et des filières dans le sentiment de discrimination. Pour mesurer ces effets sur le score de discrimination au cycle d'orientation, nous avons pris en considération plusieurs éléments. Tout d'abord, nous avons créé une variable qui puisse différencier le système segmenté (filiarisé) du système unifié (hétérogène). Dans le même sens que pour la variable *Type de système*, nous avons également créé deux variables qui mettent en évidence le fonctionnement en filières avant et après la réforme. Nous disposons en outre d'une variable *Filière globale* qui affiche les filières à exigences élevées, moyennes et faibles ainsi que les classes hétérogènes. Quant à la variable *Filière à exigences élevées vs faibles* que nous avons constituée à partir de la variable précédente, elle prend en compte uniquement les individus qui ont été scolarisés dans des filières à exigences élevées et faibles.

Tableau 15 – Score de discrimination au CO en lien avec les caractéristiques académiques et contextuelles des répondant(e)s

		Score de discrimination au CO			
		Moyenne	N	Sig.	Mesure d'association
Type de système	Avant la réforme	0,05	73	.161	<i>d</i> de Cohen =.38
	Après la réforme	-0,28	13		
Système hétérogène vs filiarisé	Hétérogène	0,06	15	.776	<i>d</i> de Cohen =.08
	Filiarisé	-0,02	70		
Filière à exigences élevées vs faibles	Exigences élevées	-0,09	57	.049	<i>d</i> de Cohen =-.70
	Exigences faibles	0,6	9		
Filière globale	Exigences élevées	-0,09	57	.204	Eta carré =.055
	Exigences moyennes	-0,44	4		
	Exigences faibles	0,6	9		
	Classes hétérogènes	0,06	15		
Filière avant la réforme	Filière A	-0,08	50	.093	Eta carré =.067
	Filière B/C	0,84	7		
	Classes hétérogènes	0,06	15		
Filière après la réforme	Section LS	-0,21	7	.872	Eta carré =.027
	Section LC	-0,44	4		
	Section CT	-0,21	2		

Lecture : Les filières à exigences élevées sont significativement différentes des filières à exigences faibles sur le sentiment de discrimination ($p = .049$) .

Notes : La *p-value* est significative à $p < .05$.

Le *Tableau 15* laisse comprendre qu'il n'y pas d'effet significatif des variables : *Type de système* ($p = .161$), *Système hétérogène vs filiarisé* ($p = .776$), *Filière globale* ($p = .204$), *Filière avant la réforme* ($p = .093$), *Filière après la réforme* ($p = .872$) sur la variable *Score de discrimination au CO*. Malgré tout, nous notons une significativité de la variable *Filière à exigences élevées vs faibles* ($p = .049$). Les moyennes pour chaque modalité nous indique que les ancien(ne)s élèves qui ont terminé leur cursus du secondaire I dans une filière à exigences faibles (0,6) ressentent significativement plus de discrimination scolaire que ceux/celles qui ont conclu leur parcours dans une filière à exigences élevées (-0,09). Le d de Cohen nous informe d'une association moyenne ($d = -.70$).

Tableau 16 – Analyse de régression linéaire multiple du score de discrimination au CO

Score de discrimination au CO	Analyse de régression multiple		
	B	t	Sig.
(Constante)	-0,218	-0,131	.896
Sexe	0,055	0,192	.849
Langue maternelle	0,23	0,615	.542
Redoublement	-0,383	-0,637	.527
Niveau scolaire	-0,978	-2,729	.009
2 ^{ème} génération	-0,002	-0,007	.995
1 ^{ère} génération	0,224	0,45	.655
Type de système	0,016	0,035	.973
Filière à exigences élevées vs faibles	-0,206	-0,454	.652
Score niveau d'études des parents	0,153	0,893	.376
Âge	0,041	0,692	.492
R-deux ajusté = .109			

Afin de poursuivre dans une analyse plus fine des résultats obtenus aux parties précédentes, nous avons fait une analyse de régression multiple. Le R-deux ajusté de ce *Tableau 16* est de .109, ceci signifie que le modèle explique 10,9% de la variance du score de discrimination au CO. Dix variables sont présentées, dont huit qualitatives et deux quantitatives. Sur ces dix, seule la variable *Niveau scolaire* a rapporté un effet significatif sur le sentiment de discrimination au cycle d'orientation ($p = .009$). Comme nous l'avions déjà défini et précisé pour le *Tableau 4*, la variable *Niveau scolaire* est codée : 0 = Élève moyen(ne) ou mauvais(e) ; 1 = Élève bon(ne) ou très bon(ne). Dans ce cas de figure, les différences entre les variables étant significatives, les ancien(ne)s élèves qui estiment avoir été bon(ne)s ou très bon(ne)s durant leur scolarité au secondaire I obtiennent 0,978 points de moins que ceux et

celles qui pensent avoir été des élèves moyen(ne)s ou mauvais(es). Cela nous amène donc à dire que les ancien(ne)s élèves moyen(ne)s ou mauvais(es) ont un sentiment de discrimination au CO plus important que les ancien(ne)s bon(ne)s ou très bon(ne)s élèves. Toutefois, nous constatons également que dans cette analyse de régression, le niveau d'études des parents devient non significatif. L'explication probable de la non significativité de cette variable serait qu'elle est fortement corrélée au niveau scolaire auto-rapporté. C'est peut-être aussi le cas pour l'âge qui en analyse de régression ne devient plus significatif. Nous pourrions faire l'hypothèse qu'il y a encore une fois, une forte corrélation entre l'âge et le niveau scolaire auto-déclaré. Finalement, pour ce qui est de la variable *Filières à exigences élevées vs faibles*, nous supposons également qu'il y a une corrélation avec le niveau scolaire. Cela viendrait donc résorber son effet dans cette régression multiple.

6. Discussion des données

L'objectif de ce sixième et avant-dernier chapitre est de commenter et d'interpréter les résultats obtenus à nos analyses de données. Par cette discussion, nous souhaitons également rapprocher les bilans statistiques de notre enquête avec les recherches en sciences sociales intégrant la discrimination comme objet central. Ainsi, nous serons à même de comprendre en quoi nos réponses se différencient de ces études ou, au contraire, comment elles s'y apparentent.

6.1 Discussion de la partie 5.1 de l'analyse des données

La partie 5.1 de l'analyse de données détaille les caractéristiques générales de notre échantillon. Ce qui semble principalement se détacher de ces statistiques descriptives, c'est avant tout l'importante disparité des effectifs pour certaines catégories de variables (par exemple pour la variable *Redoublement*, on compte 3 redoublant(e)s contre 78 non-redoublant(e)s). Ces écarts peuvent poser un problème majeur dans la mesure où l'on ne peut que difficilement faire ressortir des différences significatives si certaines modalités de variables se retrouvent numériquement réduites. Mais c'est aussi sans compter le nombre relativement faible de réponses complètes recueillies pour notre questionnaire. En effet, sur 107 réponses totales, seul(e)s 81 participant(e)s ont répondu entièrement à cette enquête. Ces détails ont sans doute eu des répercussions sur les données récoltées. Nous pouvons d'ailleurs mettre en parallèle ces données statistiques avec celles du rapport du SRED (2019) qui concerne les effets de la réforme du cycle d'orientation sur les parcours de formation des élèves. Evrard *et al.* (2019) détaillent les effectifs réels de la composition de trois cohortes d'élèves du CO⁵³. Si nous prenons l'exemple du sexe, les effectifs de cette étude montrent que les élèves filles et garçons s'équivalent pour chacune des cohortes étudiées : 1^{ère} cohorte, 50% filles vs 50% garçons ; 2^{ème} cohorte, 50% filles vs 50% garçons ; 3^{ème} cohorte, 51% filles vs 49% garçons. Si nous comparons ces statistiques avec notre recherche, nous constatons que les pourcentages diffèrent (62% filles vs 38% garçons). En effet, il y a plus de femmes que

⁵³ Cette analyse longitudinale porte sur trois cohortes d'élèves qui ont traversé le cycle d'orientation entre 2010 et 2015. La première volée constitue tous/toutes les élèves qui sont entré(e)s au CO avant la mise en œuvre de la réforme ; la deuxième volée regroupe ceux et celles qui ont fait leur entrée au CO au même moment que la réforme ; la troisième volée se compose des élèves qui ont commencé le CO une année après la mise en place de la réforme.

d'hommes dans notre recherche. Le rapport du SRED (2019) rend également compte du pourcentage de redoublant(e)s durant les trois années du CO, et le pourcentage d'élèves dans chaque filière. Il y a eu pour chaque volée le pourcentage suivant de redoublant(e)s : 1^{ère} cohorte, 7,9% ; 2^{ème} cohorte, 7,8% ; 3^{ème} cohorte, 8,6%. Notre enquête, quant à elle, met en évidence un pourcentage de redoublement presque deux fois plus faible (4%). Dans le pourcentage des filières à la fin du CO, les résultats de notre enquête révèlent ceci : Filière élevée, 66% ; Filière moyenne, 13% ; Filière élémentaire, 2% ; Classes hétérogènes, 19%. Or, le rapport du SRED dévoile les pourcentages suivants⁵⁴: Filière élevée, 68% ; Filière moyenne, 24% ; Filière élémentaire, 8%⁵⁵. Le pourcentage d'élèves inscrit(e)s dans une filière à exigences élevées en dernière année est presque le même pour les deux enquêtes. En revanche, dans le rapport du SRED (2019) le pourcentage d'élèves dans une filière moyenne et dans une filière élémentaire est plus important. Il ressort donc que notre échantillon n'est probablement pas représentatif des effectifs à Genève, ce qui affecte inéluctablement les résultats obtenus.

6.2 Discussion de la partie 5.2 de l'analyse des données

La partie 5.2 expose l'opinion et la vision des enquêté(e)s sur le cycle d'orientation et son organisation. Parmi les variables indépendantes exploitées pour cette analyse, seule la variable *Niveau scolaire* a eu un effet significatif sur la variable réponse *Vision du CO*. Les individus qui s'auto-déclarent comme scolairement moyens ou mauvais durant leur parcours au secondaire I ont une vision significativement plus positive (0,58) de ceux qui se considèrent bons ou très bons (-0,22). En réalité, nous avons été quelque peu surpris par ce résultat puisque d'une part, nous ne pensions pas que cette variable soit la seule à faire émerger quelque chose de significatif et d'autre part, nous présumions plutôt un rapport inversé (les bon(ne)s/très bon(ne)s élèves avec une image favorable du CO et, *a contrario*, les élèves moyen(ne)s/mauvais(es) avec une image défavorable). L'article de Brinbaum & Primon illustre par exemple ceci :

Les injustices à l'école sont dénoncées par un certain nombre de jeunes, mais leur dénonciation n'est pas généralisée et dans l'ensemble cela n'entame pas la confiance

⁵⁴ Dans ce rapport, les élèves des classes hétérogènes ont été assimilé(e)s aux regroupements A et B.

⁵⁵ Dans ce cas de figure, nous avons fait une moyenne de pourcentages sur les trois volées.

que les individus accordent à cette institution : 87% des personnes déclarent avoir plutôt ou tout à fait confiance dans l'école dont 89% dans la population majoritaire et 86% parmi les descendants d'immigrés. Dans la population qui se déclare discriminée au nom de l'origine ou de la couleur de peau, en revanche, la confiance en l'école s'érode : les jeunes ne sont plus que 76% à afficher leur confiance. (Brinbaum & Primon, 2013, pp. 232-233)

Même si dans ce cadre-là c'est le contexte français qui est mis en exergue, il fait remarquer que les personnes gardent une opinion positive du système scolaire dans lequel elles ont été scolarisées et ce pourcentage tend à baisser pour les populations qui se déclarent discriminées pour leur origine et leur couleur de peau. Toutefois, l'explication ou du moins l'interprétation que nous prêtons à notre résultat obtenu est la suivante : nous supposons que les personnes qui jugent avoir eu un bon ou un très bon niveau scolaire ont une vision pessimiste parce qu'elles ont un recul différent sur l'enseignement, les pratiques pédagogiques et l'organisation du cycle d'orientation. Nous faisons ainsi l'hypothèse que ces personnes conscientisent plus fortement ces dimensions et qu'elles désirent éventuellement mettre au clair les failles de ce système éducatif. En effet, au regard des questions posées dans la partie A du questionnaire (voir *Annexes*, p.133), nous faisons l'hypothèse que les bon(ne)s et très bon(ne)s élèves ont sans doute une sensibilité plus forte à l'égard de la notion de réussite scolaire, d'investissement, ou encore d'efficacité du système. Au contraire, les individus qui se disent mauvais ou moyens ont une position plus édulcorée et une vision globalement très positive, sans doute parce qu'ils attribuent leur niveau scolaire à des causes internes (ils n'ont probablement pas été assez investis et impliqués durant cette période de leur scolarité). Cette deuxième hypothèse pourrait donc expliquer pourquoi ils ne vont pas à l'encontre du fonctionnement scolaire du secondaire I et elle rejoint les propos tenus par Gremion lorsqu'elle déclare que :

Dans la classe d'un enseignant *innéiste*, l'élève, qui rencontre des difficultés scolaires, construit une image négative de ses propres compétences, se perçoit *nul* et *démotivé* alors que dans la classe d'un enseignant *constructiviste*, il peut attribuer ses difficultés à des causes *contrôlables* qu'il lui est possible de dépasser. (Gremion, 2013, p.12)

Ces propositions restent interprétatives et sont donc à prendre avec des pincettes. Pour ce qui est des autres variables, nous présumons qu'il y a principalement un effet prééminent de l'échantillon sur celles-ci. En effet, nous postulons qu'avec un plus grand nombre de répondant(e)s, nous aurions pu potentiellement identifier des différences significatives sur certaines de ces variables. On retrouve des différences de moyennes pour : le sexe (vision plus négative chez les hommes que chez les femmes), le type de système (vision plus négative après la réforme qu'avant la réforme), le redoublement (vision très positive de ceux/celles qui ont redoublé par rapport aux non-redoublant(e)s), ou encore le statut migratoire (vision légèrement négative pour les 2^{ème} génération et neutre voire positive pour les natifs et les 1^{ère} génération). La différence entre les hommes et les femmes pourrait potentiellement s'expliquer par une plus grande réussite scolaire des filles (Mangard & Channoud, 2007) et la vision légèrement plus négative des 2^{ème} génération pourrait aussi s'expliquer par leur orientation plus fréquente dans des filières à exigences moyennes et élémentaires (Felouzis *et al.*, 2016). Malgré cela, aucune de ces différences n'est significative. Nous avons également effectué une analyse de régression afin de découvrir si à caractéristiques équivalentes des résultats différents pouvaient se dégager. Toutefois, le modèle n'a expliqué que 11,2% de la variance sur la vision de CO et, comme pour les analyses de statistiques bivariées, seul le niveau scolaire est ressorti comme significatif.

6.3 Discussion de la partie 5.3 de l'analyse des données

La partie 5.3 s'intéresse à l'opinion des sondé(e)s sur les discriminations dans des situations de la vie quotidienne. Parmi les critères de discrimination les plus évoqués nous retrouvons en grande majorité : les caractéristiques physiques, l'origine ethnique et la couleur de peau. Pour les caractéristiques physiques, nous pensons que c'est un motif qui illustre assez bien la réalité qu'est notre société actuelle, à savoir une société au sein de laquelle les réseaux sociaux prennent une place considérable dans le culte de l'apparence et dans la promotion du corps idéal, exempt de tout défaut. Quant aux critères liés à l'origine ethnique et à la couleur de peau, ils s'imbriquent vivement dans la mouvance récente et actuelle du *Black Lives Matter*⁵⁶, dans la lutte contre toutes les formes de racisme et de discrimination à l'égard de

⁵⁶ Le *Black Lives Matter* est un mouvement politique de lutte contre le racisme systémique envers la communauté afro-américaine. Ce mouvement a vu le jour en 2013 aux États-Unis mais il a connu une popularité grandissante, fin mai 2020, à la suite de violences policières à l'encontre d'un homme afro-américain du nom de George Floyd.

l'origine ethnique et de la couleur de peau. Le critère ethnique est aussi particulièrement mis en avant dans les recherches en sciences sociales, et notamment dans les enquêtes de TeO. En effet, « Les injustices scolaires sont fréquemment attribuées à des motifs discriminatoires à caractère ethno-racial : parmi ceux qui déclarent des injustices, 58% l'associent à leur origine ou à leur nationalité » (Brinbaum & Primon, 2013, p.215). Bon nombre d'articles soulignent l'effet de l'origine migratoire sur les inégalités scolaires (Cousin, 2012 ; Dhume, 2014 ; Lesné & Simon, 2009 ; Mangard & Channoud, 2007 ; Thibert, 2014). Dans cette partie, nous avons également voulu solliciter l'avis des participant(e)s sur les discriminations en Suisse. Les analyses de variance ont fait ressortir un effet significatif de la variable *Sexe* sur les motifs discriminatoires liés à l'origine ethnique, à la nationalité, à la couleur de peau, au handicap, et à la manière de parler. Ces résultats laissent entendre que les femmes ont un point de vue significativement différent des hommes à propos des discriminations en Suisse. Autrement dit, elles sont plus portées que les hommes à déclarer, qu'en Suisse, certaines personnes sont victimes de traitements défavorables au regard de l'origine ethnique, la nationalité, la couleur de peau, le handicap et la manière de parler. Cependant, un sondage récent vient mettre à mal cette affirmation puisqu'il met en évidence que les hommes seraient plus concernés par la discrimination que les femmes (50% pour les hommes contre 40% pour les femmes). D'après ce sondage du 20 Minutes (2017), les hommes disent être victimes de discrimination dans leurs droits en tant que pères (38%) ou à l'armée (24%). En effet, l'experte zurichoise en égalité des sexes, Martha Weingartner, avance que les hommes réagissent plus sensiblement aux discriminations que les femmes (Monsieur se sent plus discriminé que Madame, 2017). De plus, la troisième enquête sur la diversité en Suisse de l'Office fédéral de la statistique (2021) offre une analyse approfondie des attitudes de la population suisse envers la diversité. D'après ce rapport, la majorité des Suisses (69%) condamnent toute forme de racisme ou de xénophobie. Bien que centrée sur les attitudes négatives, cette étude semble révéler une prévalence des attitudes positives envers la diversité. De surcroît, près de 70% de la population qui n'est pas issue de parcours migratoires, n'a pas d'opinion négative à l'égard des étrangers. Cette analyse longitudinale établie sur une période de cinq ans, entre 2016 à

Ce dernier en est malheureusement mort, ce qui a créé l'émoi, l'agitation, mais surtout l'indignation dans le pays. Des manifestations de lutte contre le racisme scandant le slogan « Black Lives Matter » se sont également déroulées dans d'autres pays du monde.

2020, tend même à afficher une augmentation des attitudes positives envers les personnes d'origine ethnique différente (OFS, 2021).

6.4 Discussion de la partie 5.4 de l'analyse des données

La partie 5.4 est partagée en deux sous-parties. Une première transcrit les discriminations auto-rapportées dans les situations du quotidien et une deuxième précise le sentiment de discrimination ressenti et vécu durant le cycle d'orientation. Pour la première sous-partie, 5.4a, les résultats démontrent un pourcentage de 52,9% de personnes affirmant avoir subi des traitements inégalitaires au cours de ces cinq dernières années. C'est un pourcentage plutôt notable puisque cela signifie que plus d'un(e) répondant(e) sur deux s'est senti(e) discriminé(e). Lorsque nous nous attardons sur la fréquence de l'expérience de discrimination, nous remarquons que plus de la moitié des enquêté(e)s (56,5%) estiment avoir été traité(e)s de manière différenciée une ou deux fois par an et 10,9% moins d'une fois par an. De ce fait, pour les deux tiers des répondant(e)s qui ont subi ces traitements inégalitaires, les discriminations vécues dans les situations fréquentes de la vie quotidienne restent bien souvent inhabituelles voire sporadiques. Mais cela ne signifie pas que les effets sont limités car bien qu'ils/elles n'en subissent pas souvent, les discriminations vécues peuvent avoir des conséquences importantes. En revanche, pour le tiers restant (32,7%) le sentiment de discrimination est beaucoup plus récurrent, allant de une ou deux fois par mois jusqu'à presque tous les jours. Ce taux reste relativement élevé et nous interroge sur les dynamiques qui ont pu causer ces expériences. Cette sous-partie 5.4a met en outre en évidence les situations de discrimination citées par les sondé(e)s. Parmi les situations les plus évoquées nous retrouvons : l'école, la discothèque et la demande d'emploi. L'école est citée à 27 reprises ce qui veut dire que, sur les 46 participant(e)s qui se sont senti(e)s discriminé(e)s, environ 59% d'entre eux/elles affirment qu'il/elles ont été victimes de discrimination à l'école. Cependant, les observations n'ont révélé aucun effet significatif quand celle-ci étaient mises en lien avec les variables indépendantes de l'étude. Ici, nous remettons encore une fois en cause la taille de notre échantillon. L'Office fédéral de la statistique (2021) a très récemment déposé un rapport sur l'expérience de la discrimination en Suisse. Les chiffres de cette enquête ont mis en évidence d'une part, le pourcentage de personnes se sentant discriminées et d'autre part, les critères les plus cités comme sources de discrimination. Dans ce rapport, sont aussi recensées les situations du quotidien dans lesquelles les discours ou les

actes de discrimination sont vécus. Selon les résultats statistiques de cette enquête, 32% déclarent avoir subi au moins une fois une forme de discrimination au cours des cinq dernières années. Dans cette part de la population qui se déclare victime de discriminations en Suisse, 56% déclarent l'avoir été pour leur nationalité et 35% pour la langue et la manière de parler. Les motifs liés au genre font 27%, à la position politique 20%, à la religion 19%, à la position professionnelle 18%, aux caractéristiques physiques et aux signes corporels distinctifs 16% et à l'origine ethnique 14%. Les situations les plus récurrentes dans lesquelles de la discrimination se produit en Suisse en 2020, sont : le travail ou la recherche d'un emploi, 53% ; les lieux et espaces publics, 34% ; à l'école ou lors d'une formation, 19%. Au regard de nos analyses, il y a certains éléments qui se rejoignent. Par exemple, certains critères de discrimination semblent revenir (la nationalité, les caractéristiques physiques, l'origine ethnique ou encore l'accent). La discrimination est perçue par 32% de personnes contre presque 53% dans le cadre de notre étude. Enfin, les situations de discrimination dans la vie quotidienne sont fortement mentionnées dans les deux enquêtes : c'est notamment le cas dans les espaces publics et lors d'une formation/à l'école.

La deuxième sous-partie, 5.4b, est centrée sur le sentiment de discrimination scolaire au CO. Les analyses en lien avec les pratiques institutionnelles ont en premier lieu rendu compte d'une très grande majorité de réponses « Traité(e) de la même manière ». De fait, ces indications nous laissent à penser que les pratiques institutionnelles n'ont pas d'impact concret sur le sentiment de discrimination pour une grande partie des ancien(ne)s élèves du secondaire I. Néanmoins, les sondé(e)s qui disent avoir été traité(e)s de manière défavorable sont un peu plus nombreux-ses à faire mention des décisions d'orientation comme causes des inégalités subies (12,8% vs 9,3% pour chacune des trois autres pratiques). Cet élément vient quelque peu conforter les apports des recherches sur la discrimination scolaire qui soulignent l'influence des décisions d'orientation sur le sentiment de discrimination ressenti chez les élèves et particulièrement lorsque celles-ci sont dites « contraintes » ou « contrariées » (André *et al.*, 2018 ; Brinbaum & Primon, 2013 ; Dhume & Dukic, 2012 ; Mangard & Channouf, 2007). Pour le cas des individus qui disent avoir été mieux traités, 16,3% l'ont été dans les modes d'interpellation par les enseignant(s) ; nous n'avons pas d'explication claire à ce sujet. Toutes réponses ont par ailleurs été mises en lien avec les variables indépendantes de l'enquête (sexe, statut migratoire, filière, niveau d'études des parents, etc.). Bien que certaines d'entre elles aient révélé un effet significatif (redoublement, niveau scolaire, filière

globale, filière à exigences élevées vs faibles, système filiarisé vs hétérogène), les effectifs théoriques pour diverses cellules sont inférieurs à 5 (seuil conventionnel). *De facto*, ces résultats sont à interpréter avec prudence. Pour le niveau scolaire auto-évalué, les analyses illustrent que ce sont les élèves moyen(ne)s et mauvais(es) qui se sentent plus souvent moins bien traité(e)s dans l'orientation, la notation, les sanctions ainsi que les modes d'interpellation. Pour la filière globale, ce sont ceux et celles qui ont été scolarisé(e)s dans des niveaux à exigences élevées qui se sentent plus souvent moins bien traité(e)s dans la notation et les sanctions. Pour la variable qui différencie les types de système, ceux et celles qui ont été inscrit(e)s dans un système filiarisé se sentent plus souvent moins bien traité(e)s à l'égard des punitions. Pour le redoublement, les redoublant(e)s se sentent moins bien traité(e)s dans l'orientation, la notation et les sanctions. Toutefois, nous souhaitons également rappeler et préciser que les mesures d'association de ces variables traduisent un effet faible sur la variable dépendante.

Dans cette sous-partie 5.4b, nous avons également exploité la variable *Score de discrimination au CO* qui nous renseigne sur le sentiment de discrimination. Les statistiques bivariées ont illustré que les variables *Niveau scolaire*, *Âge* et *Niveau d'études des parents* ont eu un effet significatif sur la variable *Score de discrimination au CO*. Pour le niveau scolaire auto-rapporté, ce sont les élèves se déclarant moyen(ne)s et mauvais(es) qui ont un sentiment de discrimination plus élevé. Ce constat vient pourtant contrecarrer l'observation faite dans la partie 5.2 pour laquelle ces mêmes élèves avaient une vision sensiblement plus positive du CO que les autres. En d'autres termes, lorsqu'il s'agit d'exprimer un avis sur le système éducatif genevois du CO et de son organisation, les ancien(ne)s élèves qui se disent moyen(ne)s et mauvais(es) ont une position assez positive à cet égard. En revanche, lorsque ceux-ci/celles-ci sont interrogé(e)s sur des situations de discrimination scolaire ils/elles se sentent visiblement plus concerné(e)s. Cette différence est relativement complexe à définir, mais nous pouvons la traduire de la façon suivante. Nous pensons et supposons que ces enquêté(e)s ont une opinion neutre voire positive sur des faits objectifs (nous pouvons considérer que la vision du CO est un facteur objectif) mais sur des phénomènes subjectifs tels que le sentiment de discrimination, ces personnes sont plus enclines à dénoncer les traitements inégalitaires qu'elles disent avoir subis. Les différences d'âge agissent aussi significativement sur le score de discrimination. Le coefficient de corrélation nous signale une relation positive et faible entre le score de discrimination et l'âge des répondant(e)s ($r = .231$)

ce qui révèle que plus ils/elles sont âgé(e)s, plus leur sentiment de discrimination est élevé. Ici, nous pourrions supposer que le fait d'avoir terminé le cycle d'orientation depuis longtemps (environs plus de 10 ans, voire plus) peut impacter les déclarations des répondant(e)s sur leur rapport à la discrimination scolaire. Comme nous l'avons énoncé, nous avons également relevé un effet significatif du niveau d'études des parents. Le coefficient de Pearson nous informe d'une relation positive et faible entre le score de discrimination et le niveau d'études des parents ($r = .245$). Autrement dit, plus le niveau d'études des parents des enquêté(e)s est élevé, plus leur sentiment de discrimination l'est aussi. Ce résultat de notre analyse nous interloque tout particulièrement puisqu'il remet en question les réponses apportées par les recherches en sciences sociales. Ces dernières témoignent du fait que la discrimination (objective ou subjective) va de pair avec une origine sociale plutôt défavorisée. Or, bien que la variable que nous avons construite ne mesure pas toutes les dimensions de l'origine sociale, elle rend toutefois compte d'un phénomène inverse. Comment expliquer cela ? Nous supposons encore une fois, que la taille de l'échantillon a pu jouer sur ces observations.

6.5 Discussion de la partie 5.5 de l'analyse des données

Si la sous-partie 5.4b tient compte des caractéristiques individuelles des participant(e)s, la partie 5.5 prend comme sources les caractéristiques académiques (filières, type de système, etc.). Les statistiques bivariées n'ont montré aucun effet significatif sauf pour la variable *Filières à exigences élevées et faibles*. Les moyennes indiquent un score moyen de discrimination de -0,09 pour les filières à exigences élevées, et un score de 0,6 pour les filières à exigences élémentaires. Par conséquent, ceux/celles qui ont été scolarisé(e)s dans une filière à exigences faibles en dernière année du CO ont un sentiment de discrimination significativement plus important que ceux/celles qui ont terminé le cursus du CO dans une filière à exigences élevées. Ce fait statistique, déjà explicité par les recherches en sciences sociales et en sciences de l'éducation, traduit l'idée qu'un système filiarisé avec d'une part, des élèves se trouvant dans des filières à niveau élevé, d'autre part des élèves se situant dans des filières à niveau élémentaire, est susceptible de renforcer un effet stigmatisant pour ces derniers-ères (André *et al.*, 2018 ; Felouzis *et al.*, 2013, 2016 ; Zuercher, 2017). L'analyse de régression que nous avons effectué n'a finalement pas été plus concluante car le R-deux ajusté du modèle explique 10,9% de la variance du score de discrimination au CO. De plus, le seul élément qui est resté significatif est le niveau scolaire.

Finalement, les réponses apportées par nos analyses de données semblent, sur certains points, différer des recherches scientifiques ayant étudié le sujet des inégalités scolaires et/ou de la discrimination. En effet, notre enquête n'a par exemple mis en lumière aucun effet significatif du statut migratoire, ni sur la vision du CO, ni sur le sentiment de discrimination. C'est un bilan assez singulier puisque les recherches sur lesquelles nous avons façonné et nourri notre cadre théorique, ont traduit un effet notoire de l'origine migratoire sur les traitements inégalitaires à l'école. De manière générale, les réponses de notre enquête n'ont malheureusement pas montré beaucoup de différences significatives ; tant sur le plan de l'origine migratoire que sur le plan du sexe (même si nous notons une différence significative de celle-ci sur l'opinion des discriminations en Suisse). L'origine sociale, mise en évidence par la variable *Niveau d'études des parents* dans notre recherche, n'a pas exercé d'effet significatif hormis pour le score de discrimination. Mais comme nous l'avons déjà stipulé, c'est un résultat qui nous a paru étonnant parce qu'il souligne le fait que plus le niveau d'études des parents est élevé, plus le sentiment de discrimination l'est également. Pourtant, les recherches récentes et les avancées théoriques de Bourdieu ont démontré que les élèves issu(e)s de milieux défavorisés étaient plus souvent victimes de traitements différenciés que ceux/celles issu(e)s de milieux favorisés (André *et al.*, 2018 ; Bourdieu, 1966 ; Bourdieu & Passeron, 1964, 1970 ; Felouzis *et al.*, 2013 ; Mangard & Channoud, 2007, 2011). En revanche, le niveau scolaire auto-rapporté a mis en évidence des différences significatives dans l'opinion sur le fonctionnement du cycle d'orientation ainsi que dans la discrimination scolaire.

7. Conclusion

7.1 Retour sur les hypothèses

Cette première partie conclusive a pour but de réfuter ou d'appuyer les hypothèses formulées au début de notre recherche. Avant d'établir la validation ou l'invalidation de ces hypothèses, il est nécessaire de rappeler comment elles ont été établies ; elles étaient précisées de la manière suivante :

1. Les décisions d'orientation sont les pratiques institutionnelles qui provoquent le plus de sentiment de discrimination chez les étudiant(e)s qui les subissent.
2. Le sentiment de discrimination au cycle d'orientation est tributaire des caractéristiques individuelles des élèves.
 - a. Les variables : sexe, origine migratoire et statut socioéconomique (origine sociale), sont principalement impliquées dans le sentiment de discrimination des jeunes élèves du cycle d'orientation⁵⁷.
3. La nouvelle structuration scolaire de la Réforme de 2011, à savoir le passage d'un système éducatif de deux filières à trois filières, a conduit les élèves regroupé(e)s dans des niveaux à exigences intermédiaires et élémentaires à percevoir plus fortement un sentiment de discrimination.

Commençons tout d'abord par la première hypothèse. Au regard des salves de lecture et des articles scientifiques sur la question des pratiques institutionnelles dans le cadre scolaire, nous avons présupposé que les décisions d'orientation, en particulier lorsqu'elles étaient contrariées ou contraintes, étaient celles qui provoquaient le plus d'indignation et de sentiment de discrimination chez ceux et celles qui en étaient victimes. Les résultats de nos données n'ont pourtant démontré aucun effet significatif de cette dimension, ce qui nous amène donc à **infirmer** cette première hypothèse. En effet, sur 86 réponses valides seulement 11 participant(e)s ont rapporté avoir été traité(e)s différemment à l'aune de l'orientation, soit 12,8%. Ce pourcentage bien trop bas ne nous permet effectivement pas d'accréditer les affirmations de cette hypothèse. De surcroît, les résultats qui se réfèrent à ces pratiques ont avant tout mis en évidence une position neutre des enquêté(e)s. Cependant, il reste

⁵⁷ Ici, nous faisons référence à la sous-hypothèse de la deuxième hypothèse.

intéressant de souligner que parmi les réponses « moins bien traité(e)s », les décisions d'orientation restent les plus citées.

La deuxième hypothèse se rapporte aux caractéristiques individuelles en lien avec le sentiment de discrimination. Elle est jalonnée par une sous-hypothèse qui met en exergue les effets du sexe, du statut migratoire et de l'origine sociale. De manière générale, les résultats statistiques nous conduisent à **infirmer** cette hypothèse. En effet, ces derniers n'ont mis en lumière aucun effet significatif ni du sexe, ni de l'origine migratoire sur le score de discrimination au CO (sentiment de discrimination). Un effet significatif de l'origine sociale, en l'occurrence du niveau d'études des parents, est toutefois ressorti. Pourtant, ces différences significatives ont exposé un score de discrimination plus marqué chez les personnes dont les parents ont un niveau d'études élevé. Or, notre supposition initiale était que les élèves issu(e)s de milieux favorisés (parents avec un niveau d'études élevé) obtenaient un score significativement plus bas de discrimination que les élèves issu(e)s de milieux moins favorisés (parents avec un niveau d'études faible). Si ces variables centrales n'ont pas mis en exergue des effets significatifs concrets, des caractéristiques qui n'ont pourtant pas été incluses dans cette hypothèse ont quant à elles rendu compte de différences significatives. C'est notamment le cas pour le niveau scolaire auto-rapporté et l'âge. Au premier abord, le niveau scolaire auto-déclaré a été considéré comme une variable de contrôle. Seulement, c'est le seul et unique élément de notre enquête qui a révélé un effet significatif non seulement sur le sentiment de discrimination scolaire, mais aussi sur la vision du cycle d'orientation. La variable âge, caractéristique intrinsèque des participant(e)s à l'enquête, a également influé sur la discrimination vécue. En somme, les variables pour lesquelles nous imaginions qu'elles aient un effet significatif sur les variables dépendantes n'ont finalement pas démontré de différences significatives. C'est notamment le cas pour les variables *Sexe*, *Statut migratoire* ou encore *Type de système*. Cependant, ces analyses ont aussi permis de mettre en évidence d'autres variables qui ont agi significativement à l'instar des variables : *Niveau scolaire*, *Âge*, *Niveau d'études des parents*, *Filière à exigences élevées vs faibles*.

La troisième hypothèse illustre principalement un renforcement de filiarisation mis en évidence par la Réforme de 2011. Les facteurs statistiques de nos analyses n'ont montré aucun effet significatif de cette réforme, et donc du type de système. Ceci nous contraint de ce fait à **infirmer** cette hypothèse. Néanmoins, nous retrouvons tout de même un effet de la variable *Filière à exigences élevées vs faibles* sur la variable réponse *Score de discrimination au CO* ;

nous constatons donc qu'il existe tout de même un effet des filières. Par conséquent, l'hypothèse prise dans sa globalité n'est pas valide même si les différences entre filières à exigences élevées et à exigences faibles semblent transcrire un sentiment de discrimination significativement distinct. Nous pouvons toutefois nuancer ce résultat et dire que nos analyses ne permettent de conclure avec certitude. Les résultats semblent en effet aller dans le sens d'un sentiment de discrimination plus élevé pour les filières à niveaux d'exigences de base. De ce fait, séparer les élèves tend à renforcer le sentiment de discrimination des élèves qui se trouvent dans ces filières. Ainsi comme la Réforme de 2011 s'est instituée par un renforcement de la filiarisation (elle a aussi par la même occasion accentué la distinction entre élèves forts et faibles), on peut supposer que le sentiment de discrimination s'est intensifié après la réforme dans la filière à exigences élémentaires.

Nos trois hypothèses n'ont malencontreusement pas pu être validées par les résultats apportés par nos données. Toutefois, certains points intéressants ont tout de même été notés.

7.2 Conclusion générale

Lorsque nous avons entrepris ce projet de mémoire, notre volonté initiale était de comprendre dans quelle mesure les pratiques bureaucratiques étaient susceptibles d'alimenter des processus de discrimination chez les élèves. Nous nous sommes alors intéressés à la manière dont ces pratiques institutionnelles étaient articulées et comment elles pouvaient avoir un impact direct sur ces élèves. Les notions centrales qui ont été avancées par les articles sur lesquels nous nous sommes appuyés ont révélé que les filières à niveaux n'étaient pas spécialement profitables pour tout le monde. Certain(e)s étudiant(e)s, en particulier ceux et celles scolarisé(e)s dans des niveaux à exigences élémentaires, étaient les premiers à être le fruit de formes de stigmatisation. De ce fait, la filiarisation a présenté un point majeur pour notre enquête. Nous avons porté un intérêt particulier pour le système éducatif genevois et spécifiquement pour la réforme mise en place en 2011 au secondaire I. La dernière réforme du cycle d'orientation s'est implémentée par un renforcement des filières ; notre question de départ a donc été remise à jour. Nous avons petit à petit pris note de ces dimensions et avons formulé la problématique suivante : « ***Dans quelle mesure les pratiques institutionnelles, notamment les décisions d'orientation ; les caractéristiques individuelles des élèves ; les effets systémiques et les nouvelles réglementations éducatives instaurées par la Réforme du CO de 2011, peuvent-ils avoir un effet sur le sentiment de***

discrimination des élèves du secondaire I ? » Cette question de recherche a été le fil conducteur de ce travail ; nous avons donc convoqué plusieurs principes théoriques pour éclairer les conceptions qu'elle dégageait.

Les concepts théoriques ont engagé un réel exercice réflexif autant sur les éléments systémiques qu'opératoires. La première partie du cadrage théorique (chapitre 3) a pris appui sur la théorie des champs, conception rendue notoire par le sociologue Bourdieu. Celle-ci a permis de mettre en avant les mécanismes sociaux à l'œuvre dans la sociologie bourdieusienne et d'appréhender, par la même occasion, la délimitation du champ scolaire par les lois qui règlent son fonctionnement. Le champ est ainsi envisagé comme un espace de forces et de lutte défini par des enjeux et une autonomie relative par rapport aux autres champs. Ce chapitre conceptuel a surtout été essentiel pour éclairer les notions telles que : les capitaux, l'habitus, la violence symbolique ou encore la reproduction sociale. En effet, la notion d'habitus permet d'expliquer la mise en œuvre de stéréotypes ou de préjugés et donc d'appréhender en filigrane comment ces jugements et ces biais socio-cognitifs peuvent se dessiner dans les pratiques institutionnelles (évaluation, notation, sanctions, modes d'interpellation). Quant à la violence symbolique, elle se manifeste dans des rapports de force de normes et de structures sociales. Elle institue une forme de hiérarchisation au sein de la société et devient donc pertinente pour expliquer des faits inégalitaires tels que la discrimination qui se matérialise dans les rapports sociaux (Dhume, 2014). La deuxième partie du cadrage théorique (chapitre 4) a retracé l'organisation du cycle d'orientation depuis les années 1960 jusqu'à aujourd'hui. Ce chapitre 4 a notamment permis d'une part, de recontextualiser sur le plan politique l'émergence de la Réforme éducative de 2011 ; d'autre part de rendre compte du sentiment de discrimination et des principes qui s'y rattachent. Cette seconde phase conceptuelle a dévoilé plusieurs choses. En premier lieu, elle a clarifié les modifications exercées par la réforme dans les conditions d'admission pour accéder aux filières du CO mais elle a en outre permis d'analyser la restructuration du système du secondaire I et de son fonctionnement. En second lieu, elle a explicité le concept de discrimination en lien avec le statut migratoire, l'origine sociale et le sexe. Les apports théoriques sur cette thématique nous ont ainsi permis d'expliquer le sentiment vécu de discrimination par le prisme de ces critères.

Finalement, quels sont les éléments de réponse que nous pouvons apporter à notre problématique de départ ? Comme cela a déjà été précisé précédemment, la réforme n'a pas

témoigné d'un effet significatif sur le sentiment de discrimination et sur l'opinion à propos du CO. Il n'y a donc pas de différences significatives avant et après la réforme. Pourtant, des différences significatives demeurent lorsque l'on oppose les réponses données par ceux/celles qui ont terminé le parcours scolaire dans une filière à niveau élémentaire avec ceux/celles qui ont clôturé leur cursus obligatoire dans une filière à niveau élevé. Cette information vient néanmoins corroborer les explications fournies par les chercheur(e)s sur l'influence de la filiarisation dans les traitements inégalitaires, dans les performances scolaires mais également dans le sentiment de discrimination. Ce qui est intéressant dans notre résultat c'est que le système filiarisé semble avoir un effet néfaste sur les élèves en difficulté scolaire. Cela vient d'ailleurs contredire les projets de départ de la réforme qui soutenaient des principes d'équité et d'égalité des chances entre les élèves. Or, le sentiment de discrimination plus prononcé dans les filières élémentaires conforte l'idée que le système filiarisé est sensiblement plus inégalitaire que le système unifié. Les élèves qui s'y trouvent sont susceptibles de souffrir d'une stigmatisation importante qui se reflète, dans notre recherche, par ce sentiment de discrimination. Quelle conclusion tirer de ce constat ? Les effets de la réforme n'ont sans doute pas rencontré les effets désirés. Le rapport du SRED d'Evrard *et al.* (2019) s'accorde par ailleurs pour dire que, malgré la mise en place de passerelles et de réorientations promotionnelles, le système en trois filières reste ségrégatif pour une partie des élèves dans l'accès aux formations gymnasiales du post-obligatoire. La réforme n'amène pas plus d'efficacité que le système précédent et c'est d'ailleurs la raison pour laquelle, la tentative d'adoption d'un nouveau projet de loi pour renouveler l'organisation du secondaire I est actuellement en cours (Revaz, 2020).

7.3 Limites et apports de notre recherche

Ce travail a comporté quelques difficultés et plus précisément dans une étape plutôt cruciale, à savoir celle de la passation du questionnaire. Dans la partie *Méthodologie* nous avons par ailleurs détaillé la procédure de construction de l'échantillon. Dans ce chapitre, nous avons aussi mis en évidence les obstacles administratifs ainsi que les contraintes qui ont inéluctablement impacté notre méthode d'échantillonnage. Il faut comprendre que notre enquête cible avant tout une population relativement jeune (\approx entre 18 et 30 ans) et qui a déjà terminé le cycle d'orientation. De cette façon, les participant(e)s de notre enquête

peuvent avoir un regard rétrospectif sur leur parcours scolaire au secondaire I. De ce fait, notre idée initiale était de mettre en œuvre une méthode probabiliste d'échantillonnage.

Dans un premier temps, notre souhait était de faire appel aux différents cycles d'orientation afin d'obtenir les adresses mails des ancien(ne)s élèves. Par ce procédé, nous pouvions avoir différentes cohortes d'élèves et avoir un contrôle sur le type de système dans lequel ils/elles étaient inscrit(e)s (nous pouvions maintenir un équilibre numérique dans la composition de ces cohortes d'élèves). Malheureusement cette démarche était difficilement réalisable et n'a donc pas porté ses fruits. Dans un second temps, notre volonté était de solliciter les directeurs et directrices des établissements du post-obligatoire à Genève (collège, école de culture générale, école de commerce, formation professionnelle, etc.) afin de leur faire part de notre projet de recherche et ainsi espérer avoir leur accord pour administrer le questionnaire aux élèves. Cette manière de faire nous aurait permis de s'assurer que certaines populations distinctes soient bien présentes à l'intérieur de notre échantillon. Cette technique probabiliste est appelée « échantillonnage stratifié » et se définit comme un découpage de la population par strates homogènes. C'est une méthode qui aurait pu être tout à fait bénéfique pour notre enquête puisque nous aurions pu construire un échantillon hétérogène avec des étudiant(e)s sélectionné(e)s dans chaque formation du secondaire II. Cependant, en raison de problèmes éthiques et au vu d'un sujet jugé par la DGEO (instance en charge dans la prise de décision finale pour l'administration du questionnaire dans les écoles du canton de Genève) comme beaucoup trop sensible, nous nous sommes cantonnés à des méthodes non probabilistes d'échantillonnage. Celles-ci sont très restreintes car elle ne permettent pas réellement de prendre en considération la diversification des profils sociaux de l'échantillon. Dans notre cas, nous avons employé la méthode d' « échantillon en boule neige ». Nous avons contacté des personnes pour répondre à notre enquête et leur avons demandé si elles pouvaient désigner à leur tour, d'autres personnes qui pouvaient être désireuses d'y participer. On comprend assez aisément les biais de cette technique puisque, par cet effet « boule de neige », le chercheur ne parvient pas à contrôler toutes les dynamiques nécessaires au bon fonctionnement de l'échantillonnage. Cette technique ne permet que difficilement d'obtenir un échantillon qui puisse être représentatif de la population. De plus, les effectifs sont parfois fortement limités pour certaines catégories comme le redoublement ou le type de système (à peine une dizaine d'élèves scolarisé(e)s après la réforme (15,1%).

Cette manière de faire est également contraignante dans la mesure où cela peut être complexe de rassembler plusieurs participant(e)s qui répondent à toutes les conditions de notre enquête (scolarisé(e)s avant ou après la réforme, dans une filière élevée, moyenne ou faible, etc.). C'est par ailleurs pour cette raison que nos analyses mettent en exergue des disparités pour certaines catégories. Mais, c'est aussi sans compter sur le bon vouloir de des répondant(e)s à prendre part à l'entièreté de l'enquête et à répondre consciencieusement aux questions qui leur sont posées. En outre, certain(e)s ont été interrogé(e)s sur une période révolue pour eux/elles depuis plusieurs années ; cela a pu aussi avoir un effet sur nos observations. Nous pouvons aussi souligner l'éventuelle confusion que peut porter le sujet de la discrimination. En effet, les enquêté(e)s se sont prononcé(e)s en premier lieu sur la discrimination en Suisse et dans la société en général, c'est un point de vue actuel qui est abordé. En second lieu, ils/elles se sont exprimé(e)s sur la thématique de la discrimination au cycle d'orientation, c'est un point de vue rétrospectif qui peut être plus compliqué à transcrire.

Comme le montrent les résultats de nos analyses, seules quelques variables explicatives ont eu un impact significatif sur les variables réponses. Une autre limite qui peut donc apparaître, outre la composition de l'échantillon et le faible nombre de participant(e)s, c'est la définition même du concept de discrimination. En effet, comme le déclarent Lesné & Primon (2009) : « les traitements discriminatoires ne se laissent pas facilement appréhender » (p.2). Une enquête quantitative, telle que nous l'avons menée, pose ce risque que les interrogé(e)s se saisissent du concept de discrimination pour en faire une interprétation qui leur est propre et qui peut ne pas faire consensus pour tout le monde. Le rapport subjectif à la discrimination peut fortement différer de la conception même de la discrimination, dans son versant « objectif ». En effet, tel que l'avancent à nouveau Lesné & Primon (2009) : « Les traitements défavorables liés à un critère prohibé sont alors qualifiés autrement par leurs victimes. Parler d'injustices ou d'inégalités, même si ces concepts fonctionnent dans des univers de signification, n'est pas identique à se percevoir discriminé » (p.2).

Même si cette recherche comporte quelques limites, elle a toutefois mis en lumière des résultats intéressants. Le premier apport que met en lumière cette étude c'est l'approche novatrice du concept de discrimination, tant dans son versant subjectif que dans le contexte scolaire genevois. À ce jour, la mesure des discriminations reste un thème peu exploré au niveau statistique et la sensibilité de ce sujet peut sans doute expliquer les raisons pour

lesquelles peu d'études ont été menées. De plus, porter une analyse sur un aspect qui n'est pas factuel mais qui concentre son objet de recherche sur un regard subjectif de la discrimination, nous amène à poser un regard nouveau sur la question de la discrimination. De fait, mesurer la discrimination sous une forme subjective permet soit de souligner les apports amenés par les mesures objectives, soit de les nuancer comme cela a été le cas par exemple, pour les enquêtes TeO. Celle-ci se sont évertuées à différencier les effets des inégalités du ressenti de discrimination. En effet, l'article de Brinbaum & Primon (2013) expose que l'origine sociale et le niveau d'études des parents « se révèlent particulièrement explicatives dans l'analyse des inégalités d'éducation au point de diminuer ou même d'effacer l'effet des origines migratoires, elles n'interviennent pour ainsi pas (ou peu) dans l'expérience des injustices scolaires » (pp.229-230). Enfin, un autre apport de ce travail de mémoire peut émerger par les réponses qui ont exposé des éléments significatifs ; c'est le cas tout spécialement pour la variable *Niveau scolaire* qui a agi significativement sur la vision du CO ainsi que sur le sentiment de discrimination. Cette variable est certainement une perspective à approfondir car elle est fortement impliquée dans les différences entre les individus s'auto-déclarant comme scolairement moyens/mauvais et bons/très bons. Généralement, lorsque les recherches scientifiques tiennent compte du niveau scolaire des élèves, elles s'appuient sur les notes des élèves, ou en tout cas sur des preuves tangibles. Or, dans notre situation, le niveau scolaire est uniquement une indication auto-rapportée qui ne se dévoile que sur un plan personnel et subjectif. Ces nouvelles informations fournies par notre recherche nous poussent à se demander pourquoi ce facteur est si révélateur dans les variations sur les variables dépendantes mesurées.

Un dernier élément qui peut être souligné comme un apport dans la recherche en général, c'est que notre travail se démarque par le fait qu'il mesure les effets de la réforme sur le sentiment de discrimination. Habituellement, les recherches sont souvent portées à se focaliser sur des critères académiques (notes, résultats à des tests standardisés, orientations dans le post-obligatoire). Ce travail s'insère également dans une tendance récente de recherches qui ont pour objectif de mesurer l'impact des systèmes éducatifs sur d'autres dimensions plus subjectives comme le bien être à l'école, ou une attitude de rejet envers l'école pour les élèves de filières basses (Geven, 2019).

7.4 Perspectives de la recherche et liens avec l'actualité

Nous pouvons imaginer d'autres perspectives pour introduire la perception des discriminations. Une première perspective pourrait être d'approfondir cette stratégie d'enquête quantitative en construisant un échantillon qui puisse être généralisé à la population genevoise de 18 à 30, qui a été scolarisée au CO à Genève et qui comprend, par conséquent, un nombre plus grand de personnes. De cette manière, il serait potentiellement possible de rencontrer des effets significatifs pour des variables qui, dans notre enquête, se trouvaient aux limites de la significativité.

Une autre perspective serait de proposer une étude complémentaire compréhensive. Des volontaires pourraient passer un entretien et témoigner de leur vécu au courant de leur scolarité au cycle d'orientation. Ainsi, à l'instar de l'article de Brinbaum *et al.* (2013), l'enquête qualitative pourrait permettre aux personnes interrogées d'exprimer des sentiments de discrimination dans le domaine scolaire. Cela permettrait essentiellement au/à la chercheur(e) d'appréhender la manière dont les enquêté(e)s qualifient et perçoivent la discrimination et de comparer ces différentes interprétations. Les enquêtes quantitatives demeurent intéressantes pour recueillir des données groupées mais elles ne rendent pas compte des indications plus personnelles de ce type qui passent en filigrane. De ce fait, des entretiens compréhensifs apporteraient un angle de vue différent sur l'objet de recherche, ce qui permettrait par la même occasion de mettre au clair des notions et des conceptions qui ne font pas forcément sens dans un questionnaire. L'entretien permettrait alors de mettre en parallèle les définitions éventuellement différentes que les interviewé(e)s prêteraient au concept de discrimination et à sa dimension plus individuelle.

Pour clôturer ce travail de recherche, plongeons-nous à présent dans l'actualité. Le 13 novembre dernier, le Grand Conseil genevois a adopté avec la majorité des voix, 57 oui contre 31 non, une nouvelle réforme du cycle d'orientation qui aurait pour but la suppression des regroupements par niveaux en 9^e et en 10^e et le remplacement par des classes mixtes. Cette réforme CO22 soutenue par la conseillère d'État genevoise Anne Emery-Torracinta, envisage une organisation en classes mixtes de 18 élèves. En 9^e année, les élèves seraient réparti(e)s, selon leurs compétences scolaires, dans des classes hétérogènes avec des niveaux différenciés en français et en mathématiques. Ce fonctionnement se prolongerait jusqu'en 10^e avec également l'introduction de disciplines à options. En 11^e, les élèves seraient regroupé(e)s en deux voies distinctes : une première qui conduirait vers la maturité gymnasiale, une seconde

vers un certificat de l'École de culture générale ou un certificat fédéral de capacité par un apprentissage. En outre, cette structuration du cycle d'orientation permettrait aux élèves avec de grandes facilités de terminer le cycle en deux ans. (La réforme sur le cycle d'orientation enflamme le Grand Conseil genevois, 2021). Cette réforme vient essentiellement répondre à la précédente qui, dans les faits, n'a malheureusement pas eu les effets escomptés. En effet, les objectifs de départ ont été en partie voués à l'échec. C'est par exemple le cas pour « le renforcement des inégalités sociales entre élèves et la réduction des orientations vers des regroupements (par exemple, le passage du Regroupement 1 au Regroupement 2) » (Revaz, 2020, p.309). Ainsi, le projet de réforme CO22 peut nous questionner sur les éventuels bénéfices d'une telle restructuration systémique. Comme par le passé (Bain *et al.*, 2000), la question de l'hétérogénéité ressurgit encore aujourd'hui, en 2022, et anime les débats politiques actuels. Plusieurs éléments d'interrogation peuvent se poser quant à ce nouveau projet. Est-ce que cette nouvelle réforme va dans le bon sens ? Est-ce que cette fois-ci, les objectifs « pédagogiques » primeront sur les objectifs politiques ? Des critères plus subjectifs tels que le sentiment de discrimination seront-ils pris en considération ? Ce sont des questions qui susciteront sans doute une réflexion plus poussée sur le long terme.

Néanmoins, le PLR, les Vert'libéraux et l'UDC se sont ouvertement opposés au projet de la réforme CO22. Selon eux, ce dernier a été établi de façon trop précipitée (Dethurens, 2022), et ont de ce fait demandé une prolongation de délai supplémentaire de signatures afin de faire aboutir leur référendum. Initialement refusée par le Conseil d'État (Lugon, 2022 ; Simon, 2022), le PLR, les Vert'libéraux et l'UDC ont déposé un recours à la Chambre constitutionnelle de la Cour de justice. Une votation populaire permettra de trancher ces débats. Si la réforme du CO22 est acceptée par la population genevoise, elle entrera en vigueur à la rentrée 2023 (Dethurens, 2022).

8. Références bibliographiques

- André, G., Alarcon-Henriquez, A., & Groenes, S. (2018). Orientation et stéréotypes. *E.N.S. Éditions*, 3(89), 31-44. doi : 10.4000/rechercheformation.4321
- Bain, D., Favre, B., Hexel, D., Lurin, J., & Rastoldo, F. (2000). *Hétérogénéité et différenciation au Cycle d'orientation. Le débat genevois dans le contexte national et international : pratiques et recherches* (Rapport – février 2000). Genève : SRED.
- Bain, D., Hexel, D., & Rastoldo, F. (2004). *Chronique d'une réforme annoncée. Les avatars d'un projet de tronc commun au Cycle d'orientation genevois 1960-1999* (Rapport – février 2004). Genève : SRED.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7(3), 325-347. doi : 10.2307/3319132
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique : Précédé de « Trois études d'ethnologie kabyle »*. Genève : Librairie Droz.
- Bourdieu, P. (1976). Le champ scientifique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2(2-3), 88-104. <https://doi.org/10.3406/arss.1976.3454>
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1991). Le champ littéraire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 89, 3-46. <https://doi.org/10.3406/arss.1991.2986>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers : Le étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Brinbaum, Y., & Primon, J. (2013). Parcours scolaires et sentiment d'injustice et de discrimination chez les descendants d'immigrés. *Économie et statistique*, (464-466), 215-243. <https://doi.org/10.3406/estat.2013.10239>
- Brinbaum, Y., Chauvel, S., & Tenret, É. (2013). Quelles expériences de la discrimination à l'école ? Entre dénonciation du racisme et discours méritocratique. *Migrations Société*, 3(147-148), 97-110. doi : 10.3917/migra.147.0097
- Charmillot, S. (2013). *Ségrégation et inégalités scolaires : le cas de l'enseignement secondaire à Genève*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.

- Collège de Pinchat (s.d.). *Les passerelles*. Carouge : Collège de Pinchat. Repéré à <https://edu.ge.ch/copinchat/content/les-passerelles>
- Conseil d'État de la République et du canton de Genève (2010, août). *Règlement du cycle d'orientation (RCO) (C 1 10.26), 2010*. Repéré à <https://www.lexfind.ch/tolv/179808/fr>
- Constitution fédérale de la Confédération Suisse (Cst.) du 18 avril 1999 (état le 30 novembre 2008), RS 101, art. 8 al.2..
- Coulangeon, P., & Duval, J. (2013). *Trente ans après La Distinction, de Pierre Bourdieu*. Paris : La Découverte.
- Cour des comptes (2014). *Dispositif du nouveau cycle d'orientation (nCO) (Rapport n°83 – décembre 2014)*. Genève : Cour des comptes.
- Cousin, O. (2012). L'école face aux discriminations. *Diversité-VEI*, (168), 89-95.
- Danhier, J., Jacobs, D., Devleeshouwer, P., Martin, É., & Alarcon-Henriquez, A. (2014). *Vers des écoles de qualité pour tous ? Analyse des résultats à l'enquête PISA 2012 en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Bruxelles : GERME.
- Dethurens, C. (2022, 19 janvier). Le référendum contre la réforme du Cycle d'orientation aboutit. *Tribune de Genève*. Repéré à <https://www.tdg.ch/le-referendum-contre-la-reforme-du-cycle-dorientation-aboutit-535367549072>
- Dhume, F. (2014). *Le concept de discrimination : éléments de repères et de clarification*. Montpellier : Institut Social et Coopératif de Recherche Appliquée.
- Dhume, F., & Dukic, S. (2012). Orientation scolaire et inégalités de traitement selon « l'origine » : une synthèse critique des connaissances. *Diversité-VEI* [En ligne]. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01421933>
- DIP (2021). *Bienvenue au cycle d'orientation*. Genève : DIP. Repéré à <https://www.ge.ch/bienvenue-au-cycle-orientation>
- Dirkx, P. (s.d.). *Champ*. Le Lexique socius. Consulté le 13 mai 2021, sur <http://ressources-socius.info/index.php/lexique/21-lexique/37-champ>
- Draelants, H., & Ballatore, M. (2014). Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique. *Revue française de pédagogie*, 1(186), 115-142. <https://doi.org/10.4000/rfp.4430>
- Dubois, J., Durand, P., & Winkin, Y. (2013). Aspects du symbolique dans la sociologie de Pierre Bourdieu. *CONTEXTES* [En ligne]. Repéré à <http://contextes.revues.org/5661>

- Evrard, A., Petrucci, F., & Rastoldo, F. (2019). *Les effets de la réforme du cycle d'orientation sur les parcours de formation des élèves* (Rapport – septembre 2019). Genève : SRED.
- 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), 225-243.
- 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), 219-244. doi : 10.1515/sjs-2016-0010
- Geven, S. (2019). The impact on school tracking misconduct : variations by migration background in England, The Netherlands, and Sweden. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 45(15), 2864-2887.
<https://doi.org/10.1080/1369183X.2019.1600402>
- Garcia, A. (2015). Utiliser les théories de Bourdieu sur l'École. *Éducation et socialisation*, 37.
<https://doi.org/10.4000/edso.1191>
- Gilgen, L. (s.d.). *L'école reproductrice – Les théories critiques de l'éducation*. La Fondation Carrefour. Consulté le 15 avril 2021, sur <https://www.fondation-carrefour.net/?p=620>
- Girard, A., & Clerc, P. (1964). Nouvelles données sur l'entrée scolaire au moment de l'entrée en sixième. *Population*, (5), 829-872. doi : 10.2307/1525889
- Gremion, L. (2013). L'évaluation scolaire : un jugement controversé par les recherches. *Enjeux pédagogiques*, (21), 10-12.
- Institut de recherche et de documentation pédagogique (2016). *Les conditions de promotion et d'orientation au cours de la scolarité obligatoire et conditions d'accès au Secondaire 2. Suisse romande et Tessin*. Neuchâtel : IRDP.
- Jourdain, A., & Naulin, S. (2011). Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu. *Idées économiques et sociales*, 4(166), 6-14.
- Keskpaik, S., & Rocher, T. (2011). La mesure de l'équité dans PISA : pour une décomposition des indices statistiques. *Éducation & formations*, (80), 69-78.
- La réforme sur le cycle d'orientation enflamme le Grand Conseil genevois. (2021, 13 novembre). Extrait de <https://www.rts.ch/info/regions/geneve/12638740-la-reforme-sur-le-cycle-dorientation-enflamme-le-grand-conseil-genevois.html>

<https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiken/kataloge-datenbanken/publikationen.assetdetail.19305347.html>

OFS (2021). *Expérience de la discrimination*. Neuchâtel : OFS. Repéré à

<https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/migration-integration/vivre-ensemble-suisse/experience-discrimination.html>

Petrucci, F., Fouquet-Chauprade, B., Charmillot, S., & Felouzis, G. (2021). Tracking effects on achievement and opportunities of middle-high ability students : a case study in Switzerland. *School Effectiveness and School Improvement*, 1-21.

<https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1942928>

Pinto, L. (s.d.). Quelques propriétés du champ. In *Encyclopædia Universalis*. Consulté le 10 avril 2021, sur <https://www.universalis.fr/encyclopedie/champ-sociologie/1-quelques-proprietes-du-champ/>

Primon, J. (2011). La perception des discriminations au filtre des enquêtes statistiques.

Agora débats/jeunesses, 1 [En ligne]. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2011-1-page-121.htm>

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 en sciences de l'éducation, Université de Genève. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:137426>

Roueff, O. (2013). 10. Les homologies structurales : une magie sociale sans magiciens ? La place des intermédiaires dans la fabrique des valeurs. In P. Coulangeon & J. Duval (Ed.), *Trente ans après La Distinction, de Pierre Bourdieu* (pp. 153-164). Paris: La Découverte.

Secrétariat du Grand Conseil (2006, avril). *Rapport du Conseil d'État au Grand Conseil sur la validité et la prise en considération de l'initiative populaire 134 « Pour un cycle qui oriente », 2006* (publication n° IN 134-A). Repéré à

<https://ge.ch/grandconseil/data/texte/IN00134A.pdf>

Secrétariat du Grand Conseil (2007, mai). *Rapport de la Commission de l'enseignement et de l'éducation chargée d'étudier l'initiative populaire 138 « S'organiser contre l'échec scolaire et garantir une formation pour tous les jeunes », 2007* (publication n° IN 138-C). Repéré à <https://ge.ch/grandconseil/data/texte/IN00138C.pdf>

- Secrétariat du Grand Conseil (2008, mai). *Rapport de la Commission de l'enseignement et de l'éducation chargée d'étudier le projet de loi du Conseil d'État modifiant la loi sur l'instruction publique (C 1 10) (Contreprojet à l'IN 134), 2008* (publication n° PL 10176-A). Repéré à <https://ge.ch/grandconseil/data/texte/PL10176A.pdf>
- Service enseignement et évaluation (2021). *Sections et profils en 10^e et en 11^e année du cycle d'orientation. Apprentissages spécifiques liés aux sections et aux profils*. Genève : DIP. Repéré à https://edu.ge.ch/enseignement/system/files/2021-06/descriptions_profils_10-11co.pdf
- Simon, S. (2022, 13 janvier). Difficile de récolter des signatures contre la réforme du Cycle. *Tribune de Genève*. Repéré à <https://www.tdg.ch/difficile-de-recolter-des-signatures-contre-la-reforme-du-cycle-703422887930>
- Tenret, É. (2008). *L'école et la croyance en la méritocratie*. Thèse de doctorat en sociologie, Université de Bourgogne.
- Thibert, R. (2014). Discriminations et inégalités à l'école. *Dossier de veille de l'IFÉ*, (90), 1-24.
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Malakoff : Dunod.
- Wagner, A.-C. (2012). Habitus. *Sociologie* [En ligne]. Repéré à <http://journals.openedition.org/sociologie/1200>
- Widmer, É. (2018, 13 décembre). *Chapitre 3. Les structures sociales* (UF T105001 – Introduction à la sociologie B) [Présentation PowerPoint]. Genève : Université de Genève. Repéré sur la plateforme Moodle <https://moodle.unige.ch/enrol/index.php?id=7926>
- Williams, D.R., Yu, Y., Jackson, J.S., & Anderson, N.B. (1997). Racial Differences in Physical and Mental Health : Socioeconomic Status, Stress, and Discrimination. *Journal of Health Psychology*, 2(3), 335-351.
- Zuercher, C. (2017, le 12 avril). Les filières scolaires sont mises en cause. *24 heures*, p.6.

9. Annexes

9.1 Tableaux

Liens entre le statut migratoire et les critères : ethnique, physique, sexe, peau

Critères	Statut migratoire			Sig.
	Natifs	2 ^{ème} génération	1 ^{ère} génération	
Autre	35	26	8	.716
Ethnique	5	6	2	
Autre	25	24	7	.523
Physique	15	8	3	
Autre	37	29	9	.946
Sexe	3	3	1	
Autre	33	26	8	.980
Peau	7	6	2	

Liens entre le sexe et les critères : ethnique, physique, sexe, peau

Critères	Sexe		Sig.
	Homme	Femme	
Autre	26	43	1
Ethnique	5	8	
Autre	20	36	.628
Physique	11	15	
Autre	29	46	.705
Sexe	2	5	
Autre	25	42	1
Peau	6	9	

Liens entre la filière globale et les critères : ethnique, physique, sexe, peau

Critères	Filière globale				Sig.
	Exigences élevées	Exigences moyennes	Exigences faibles	Classes hétérogènes	
Autre	50	4	9	11	.271
Ethnique	9	0	0	4	
Autre	40	2	6	11	.850
Physique	19	2	3	4	
Autre	53	4	9	13	.639
Sexe	6	0	0	2	
Autre	47	4	7	13	.707
Peau	12	0	2	2	



Bonjour,

Dans le cadre d'un projet de mémoire pour un master (AISE) en Sciences de l'éducation à l'Université de Genève je mène une enquête sur le parcours scolaire et le sentiment de discrimination vécu durant le cycle d'orientation à Genève. Cette recherche s'adresse donc à des ancien(ne)s élèves ayant été scolarisé(e)s au cycle d'orientation dans le canton de Genève et ayant terminé leur scolarisation obligatoire. Je désire ainsi comprendre comment ils/elles perçoivent rétrospectivement leur parcours scolaire. Les informations collectées seront exploitées uniquement de manière statistique et préserveront ainsi la confidentialité des données et l'anonymat des répondants. Répondre à ce questionnaire ne vous prendra qu'une dizaine de minutes, mais cela me sera d'une grande aide.

En vous remerciant d'avance de votre participation qui permettra sans doute d'enrichir mes interrogations,

Alessandro Sinatra (Alessandro.Sinatra@etu.unige.ch), étudiant master AISE

Pour toute question ou précision, veuillez me contacter à l'adresse mail ci-dessus.

~~Partie A~~. Consentement

Cette étude respecte l'anonymat des données et la confidentialité des répondants. De ce fait, il nous est impossible de relier vos réponses à votre identité. Ainsi, conformément à la procédure en vigueur à l'Université de Genève, nous vous prions de bien vouloir confirmer ci-dessous votre accord pour l'utilisation de vos réponses à des fins scientifiques et pédagogiques. Vos informations seront gardées de façon sécurisée et ne seront accessibles qu'au responsable de l'étude. Une fois votre accord donné, toutes vos réponses seront enregistrées et nous ne pourrons plus les détruire si vous deviez en faire la demande ultérieurement. Cependant, si vous deviez refuser que vos réponses soient exploitées, ces dernières seront automatiquement détruites.

En répondant OUI, vous acceptez que vos données soient utilisées. En répondant NON, vous refusez que vos données soient utilisées.

~~A1~~. Acceptez-vous que vos données soient exploitées ?

Cocher une seule réponse

Oui

Non



~~Partie B.~~ **Partie A: Votre vision du cycle d'orientation**

B1. A1. Comment décririez-vous le cycle d'orientation dans le canton de Genève ?

Cocher une seule réponse pour chaque option

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
Le cycle d'orientation est efficace pour la plupart des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Son fonctionnement permet à chaque élève de trouver l'orientation qui lui convient le mieux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le cycle d'orientation est juste pour la plupart des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les notes correspondent bien aux compétences des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lorsqu'un élève est investi, le cycle d'orientation lui permet de réussir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

~~Partie C.~~ **Partie B: Système de filières durant le cycle d'orientation**

B1. Quand avez-vous commencé votre cycle d'orientation ?

Cocher une seule réponse

Avant l'année scolaire 2011-2012	<input type="checkbox"/>
Durant ou après l'année scolaire 2011-2012	<input type="checkbox"/>



C2: B2. Veuillez préciser en quelle année vous avez commencé votre cycle d'orientation

Cocher une seule réponse

- 2000
- 2001
- 2002
- 2003
- 2004
- 2005
- 2006
- 2007
- 2008
- 2009
- 2010
- 2011
- 2012
- 2013
- 2014
- 2015
- 2016
- 2017
- Autre

Autre



E3:

B3. Dans quel système étiez-vous scolarisé(e) ?

Avant l'année scolaire 2011-2012, le cycle d'orientation est organisé en 2 systèmes:

- un premier avec des classes hétérogènes (les élèves ne sont pas regroupés selon un niveau, sauf en maths et en allemand à partir de la 2ème année de scolarisation)- un second divisé en 2 filières (filière A = à exigences élevées, filière B/C = à exigences moyennes et élémentaires)

Cocher une seule réponse

Classes hétérogènes

Système à 2 filières

E4:

B4. Quels étaient vos niveaux en maths et en allemand durant votre 2ème année de scolarisation au cycle d'orientation ?

Niveau A = élevé, Niveau B = moyen, Niveau C = élémentaire

Cocher une seule réponse pour chaque option

	Niveau A	Niveau B	Niveau C
Mathématiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Allemand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E5:

B5. Quels étaient vos niveaux en maths et en allemand durant votre 3ème année de scolarisation au cycle d'orientation ?

Niveau A = élevé, Niveau B = moyen, Niveau C = élémentaire

Cocher une seule réponse pour chaque option

	Niveau A	Niveau B	Niveau C
Mathématiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Allemand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E6:

B6. Indiquez à quel point vous êtes en accord ou en désaccord avec les propositions suivantes ?

Cocher une seule réponse pour chaque option

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
Le niveau de mathématiques dans lequel vous vous trouviez vous a permis de progresser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le niveau de mathématiques dans lequel vous vous trouviez correspondait à vos compétences	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le niveau de mathématiques dans lequel vous avez été orienté(e) correspondait à votre souhait d'orientation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
Le niveau d'allemand dans lequel vous vous trouviez vous a permis de progresser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le niveau d'allemand dans lequel vous vous trouviez correspondait à vos compétences	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le niveau d'allemand dans lequel vous avez été orienté(e) correspondait à votre souhait d'orientation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E7: B7. Dans quelle filière vous trouviez-vous durant votre 1ère année de scolarisation au cycle d'orientation ?

Cocher une seule réponse

Filière A

Filière B/C

Autre

Autre

E8: B8. Dans quelle filière vous trouviez-vous durant votre 2ème année de scolarisation au cycle d'orientation ?

Cocher une seule réponse

Filière A

Filière B/C

Autre

Autre



E9: B9. Dans quelle filière vous trouviez-vous durant votre 3ème année de scolarisation au cycle d'orientation ?

Cocher une seule réponse

Filière A

Filière B/C

Autre

Autre

E10: B10. Indiquez à quel point vous êtes en accord ou en désaccord avec les propositions suivantes ?

Cocher une seule réponse pour chaque option

Tout à fait d'accord Plutôt d'accord Plutôt pas d'accord Pas du tout d'accord

La filière dans laquelle vous vous trouviez vous a permis de progresser

.....

La filière dans laquelle vous vous trouviez correspondait à vos compétences

.....

La filière dans laquelle vous avez été orienté(e) correspondait à votre souhait d'orientation

.....

La filière dans laquelle vous avez été orienté(e) était juste

.....

Le cycle d'orientation vous a permis de vous orienter vers une filière plus exigeante

.....



E11:

B11. Dans quelle filière vous trouviez-vous en 9^{ème} année ?

Durant ou après l'année scolaire 2011-2012, le cycle d'orientation est organisé en 3 filières. En 9^{ème} année il existe 3 filières:

- Regroupement 1 (R1) = à exigences élémentaires
- Regroupement 2 (R2) = à exigences moyennes- Regroupement 3 (R3) = à exigences élevées

Cocher une seule réponse

Regroupement 1 (R1)

Regroupement 2 (R2)

Regroupement 3 (R3)

Autre

Autre

E12:

B12. Dans quelle filière vous trouviez-vous en 10^{ème} année ?

En 10^{ème} il existe 3 filières:

- Communication et technologie (CT) = à exigences élémentaires
- Langues vivantes et communication (LC) = à exigences moyennes- Littéraire-scientifique (LS) = à exigences élevées

Cocher une seule réponse

Communication et technologie (CT)

Langues vivantes et communication (LC)

Littéraire-scientifique (LS)

Autre

Autre



C13:

B13. Dans quelle filière vous trouviez-vous en 11ème année ?

En 11ème il existe 3 filières:

- Communication et technologie (CT) = à exigences élémentaires
- Langues vivantes et communication (LC) = à exigences moyennes- Littéraire-scientifique (LS) = à exigences élevées

Cocher une seule réponse

- Communication et technologie (CT)
- Langues vivantes et communication (LC)
- Littéraire-scientifique (LS)
- Autre

Autre

C14:

B14. Indiquez à quel point vous êtes en accord ou en désaccord avec les propositions suivantes ?

Cocher une seule réponse pour chaque option

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
La filière dans laquelle vous vous trouviez vous a permis de progresser au mieux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La filière dans laquelle vous vous trouviez correspondait à vos compétences	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La filière dans laquelle vous avez été orienté(e) correspondait à votre souhait d'orientation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La filière dans laquelle vous avez été orienté(e) était juste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le cycle d'orientation vous a permis de vous orienter vers une filière plus exigeante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

~~Partie D:~~ Partie C: Votre opinion à propos des discriminations en général

La discrimination survient lorsqu'une personne est traitée différemment des autres ou du moins de manière défavorable.

D1:

C1. À quels critères attribuez-vous le plus des actes de discrimination ? Classez les éléments ci-dessous du critère qui est selon vous le plus discriminatoire au critère le moins discriminatoire

- L'origine ethnique (le/les pays dont une personne est originaire)
- La nationalité (le/les pays dont une personne est liée juridiquement)



La couleur de peau	<input type="checkbox"/>
La religion	<input type="checkbox"/>
Le sexe	<input type="checkbox"/>
Le prénom et/ou le nom de famille	<input type="checkbox"/>
L'orientation sexuelle	<input type="checkbox"/>
Le handicap	<input type="checkbox"/>
Les caractéristiques physiques (par exemple la taille ou le poids)	<input type="checkbox"/>
L'accent ou la manière de parler	<input type="checkbox"/>

D2: C2. Pensez-vous qu'en Suisse certaines personnes sont victimes de traitements défavorables ?

Cocher une seule réponse pour chaque option

	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
À cause de leur origine ethnique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
À cause de leur nationalité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
À cause de leur couleur de peau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
À cause de leur religion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
À cause de leur prénom et/ou de leur nom de famille	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
À cause de leur orientation sexuelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
À cause de leur handicap	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
À cause de leurs caractéristiques physiques (par exemple la taille ou le poids)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
À cause de leur accent ou de leur manière de parler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



~~Partie E.~~ **PARTIE D: Votre expérience à propos des discriminations dans des situations de la vie quotidienne**

Une personne peut avoir un sentiment de discrimination lorsque dans certaines situations de la vie quotidienne elle pense avoir été traitée différemment des autres.

E1: D1. Pensez-vous avoir subi des traitements inégaux/discriminations au cours des 5 dernières années ?

Cocher une seule réponse

Oui

Non

Ne sait pas

E2: D2. À quelle fréquence jugez-vous avoir subi des traitements inégaux/discriminations ?

Cocher une seule réponse

Moins d'une fois par an

Une ou deux fois par an

Une ou deux fois par mois

Une ou deux fois par semaine

Tous les jours ou presque

E3: D3. Dans quelle(s) situation(s) jugez-vous avoir subi au moins une fois des traitements inégaux/discriminations ?

Plusieurs réponses sont possibles

À l'école

À la poste

À la banque

Dans un magasin, un supermarché

Dans un bar, un restaurant

En discothèque

Dans les transports publics

Avec des agents de police

Pour une demande de stage

Pour accéder à une formation ou un apprentissage

Pour une demande d'emploi

Pour une demande de logement



Dans des services publics et administratifs

Autre

Autre

Partie F: Partie E: Votre expérience à propos des discriminations durant le cycle d'orientation

F1: E1. Au courant de votre scolarité au cycle d'orientation pensez-vous avoir été traité(e) différemment des autres élèves ?

Cocher une seule réponse pour chaque option

	Moins bien traité(e)	Traté(e) de la même manière	Mieux traité(e)
Lors des décisions d'orientation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dans la notation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dans les sanctions et les punitions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dans la manière dont les enseignant(e)s s'adressaient à vous	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F2: E2. Veuillez préciser le(s) motif(s) pour le(s)quel(s) vous estimez avoir été moins bien traité(e) lors des décisions d'orientation

Plusieurs réponses sont possibles

- L'origine ethnique (le/les pays dont une personne est originaire)
- La nationalité (le/les pays dont une personne est liée juridiquement)
- La couleur de peau
- La religion
- Le sexe
- Le prénom et/ou le nom de famille
- L'orientation sexuelle
- Le handicap
- Les caractéristiques physiques (par exemple la taille ou le poids)
- L'accent ou la manière de parler



Autre

Autre

F3: E3. Veuillez préciser le(s) motif(s) pour le(s)quel(s) vous estimez avoir été moins bien traité(e) dans la notation

Plusieurs réponses sont possibles

L'origine ethnique (le/les pays dont une personne est originaire)

La nationalité (le/les pays dont une personne est liée juridiquement)

La couleur de peau

La religion

Le sexe

Le prénom et/ou le nom de famille

L'orientation sexuelle

Le handicap

Les caractéristiques physiques (par exemple la taille ou le poids)

L'accent ou la manière de parler

Autre

Autre

F4: E4. Veuillez préciser le(s) motif(s) pour le(s)quel(s) vous estimez avoir été moins bien traité(e) dans les sanctions et les punitions

Plusieurs réponses sont possibles

L'origine ethnique (le/les pays dont une personne est originaire)

La nationalité (le/les pays dont une personne est liée juridiquement)

La couleur de peau

La religion

Le sexe

Le prénom et/ou le nom de famille



L'orientation sexuelle

Le handicap

Les caractéristiques physiques (par exemple la taille ou le poids)

L'accent ou la manière de parler

Autre

Autre

F5: E5. Veuillez préciser le(s) motif(s) pour le(s)quel(s) vous estimez avoir été moins bien traité(e) dans la manière dont les enseignant(e)s s'adressaient à vous

Plusieurs réponses sont possibles

L'origine ethnique (le/les pays dont une personne est originaire)

La nationalité (le/les pays dont une personne est liée juridiquement)

La couleur de peau

La religion

Le sexe

Le prénom et/ou le nom de famille

L'orientation sexuelle

Le handicap

Les caractéristiques physiques (par exemple la taille ou le poids)

L'accent ou la manière de parler

Autre

Autre



F6: E6. À quelle fréquence jugez-vous avoir subi des traitements défavorables dans les situations suivantes au cycle d'orientation ?

Cocher une seule réponse pour chaque option

	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
Un(e) enseignant(e) vous a découragé dans le choix de votre orientation après la scolarité obligatoire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un(e) conseiller(ère) d'orientation vous a découragé dans le choix de votre orientation après la scolarité obligatoire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un(e) enseignant(e) vous a évalué plus sévèrement dans la notation que les autres élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un(e) enseignant(e) vous a sanctionné plus sévèrement que les autres élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un(e) enseignant(e) s'est adressé(e) à vous différemment des autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F7: E7. À quelle fréquence jugez-vous avoir subi des traitements défavorables de la part d'autres élèves dans les situations suivantes au cycle d'orientation ?

Cocher une seule réponse pour chaque option

	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
Vous avez été mis à l'écart par d'autres élèves durant la récréation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vous avez été mis à l'écart par d'autres élèves durant les activités sportives à la gym	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vous avez été victime de moqueries	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Partie G: Partie F: A propos de vous

G1: F1. Avez-vous redoublé une ou plusieurs classes durant votre scolarité au cycle d'orientation ?

Cocher une seule réponse

Oui

Non

G2: F2. Veuillez indiquer laquelle ou lesquelles ?

Plusieurs réponses sont possibles

1ère année de scolarisation au cycle d'orientation

2ème année de scolarisation au cycle d'orientation

3ème année de scolarisation au cycle d'orientation



G3: F3. Quelle a été votre orientation après le cycle d'orientation ?

Cocher une seule réponse

- Collège (formation gymnasiale)
- École de commerce (formation professionnelle préparant à la maturité professionnelle)
- Apprentissage ou école professionnelle (formation professionnelle)
- École de Culture Générale (formation de culture générale)
- Service des classes d'accueil et d'insertion (SCAI)
- Autre

Autre

G4: F4. Si vous deviez décrire votre niveau scolaire durant votre scolarité au cycle d'orientation qu'en diriez-vous ?

Cocher une seule réponse

- J'étais un(e) très bon(ne) élève
- J'étais un(e) bon(ne) élève
- J'étais un(e) élève moyen(ne)
- J'étais un(e) mauvais(e) élève

G5: F5. Comment décririez-vous votre parcours scolaire au cycle d'orientation ?

Cocher une seule réponse

- Mon parcours a été très facile
- Mon parcours a été relativement facile
- Mon parcours a été difficile
- Mon parcours a été très difficile

G6: F6. Êtes-vous ?

- Un homme
- Une femme

G7: F7. Quel âge avez-vous ?

En années

G8: F8. Dans quel pays êtes-vous né(e) ?

Suisse





	Albanie	<input type="checkbox"/>
	Algérie	<input type="checkbox"/>
	Allemagne	<input type="checkbox"/>
	Arabie Saoudite	<input type="checkbox"/>
	Argentine	<input type="checkbox"/>
	Belgique	<input type="checkbox"/>
	Bolivie	<input type="checkbox"/>
	Bosnie-Herzégovine	<input type="checkbox"/>
	Brésil	<input type="checkbox"/>
	Cameroun	<input type="checkbox"/>
	Canada	<input type="checkbox"/>
	Cap Vert	<input type="checkbox"/>
	Chili	<input type="checkbox"/>
	Chine	<input type="checkbox"/>
	Colombie	<input type="checkbox"/>
	Congo	<input type="checkbox"/>
	Côte d'Ivoire	<input type="checkbox"/>
	Croatie	<input type="checkbox"/>
	Égypte	<input type="checkbox"/>
	Érythrée	<input type="checkbox"/>
	Espagne	<input type="checkbox"/>
	États-Unis	<input type="checkbox"/>
	France	<input type="checkbox"/>
	Ghana	<input type="checkbox"/>
	Grèce	<input type="checkbox"/>
	Inde	<input type="checkbox"/>
	Iran	<input type="checkbox"/>
	Italie	<input type="checkbox"/>
	Japon	<input type="checkbox"/>

▼



- Maroc
- Nigéria
- Pakistan
- Paraguay
- Pays-bas
- Pérou
- Philippines
- Pologne
- Portugal
- Roumanie
- Russie
- Sénégal
- Togo
- Tunisie
- Turquie
- Autre

Autre

G9: F9. Quelle(s) est/sont votre/vos nationalité(s) ?

Plusieurs réponses sont possibles

- Suisse
- Albanie
- Algérie
- Allemagne
- Arabie Saoudite
- Argentine
- Belgique
- Bolivie



	Bosnie-Herzégovine	<input type="checkbox"/>
	Brésil	<input type="checkbox"/>
	Cameroun	<input type="checkbox"/>
	Canada	<input type="checkbox"/>
	Cap Vert	<input type="checkbox"/>
	Chili	<input type="checkbox"/>
	Chine	<input type="checkbox"/>
	Colombie	<input type="checkbox"/>
	Congo	<input type="checkbox"/>
	Côte d'Ivoire	<input type="checkbox"/>
	Croatie	<input type="checkbox"/>
	Égypte	<input type="checkbox"/>
	Érythrée	<input type="checkbox"/>
	Espagne	<input type="checkbox"/>
	États-Unis	<input type="checkbox"/>
	France	<input type="checkbox"/>
	Ghana	<input type="checkbox"/>
	Grèce	<input type="checkbox"/>
	Inde	<input type="checkbox"/>
	Iran	<input type="checkbox"/>
	Italie	<input type="checkbox"/>
	Japon	<input type="checkbox"/>
	Maroc	<input type="checkbox"/>
	Nigéria	<input type="checkbox"/>
	Pakistan	<input type="checkbox"/>
	Paraguay	<input type="checkbox"/>
	Pays-Bas	<input type="checkbox"/>
	Pérou	<input type="checkbox"/>
	Philippines	<input type="checkbox"/>



- Pologne
- Portugal
- Roumanie
- Russie
- Sénégal
- Togo
- Tunisie
- Turquie
- Autre

Autre

G10: F10. Vous diriez que vous êtes d'origine

Plusieurs réponses sont possibles

- Africaine
- Asiatique
- Européenne
- Maghrébine
- Moyen-Orient
- Sud-américaine
- Suisse
- Autre

Autre

G11: F11. Dans quel pays est née votre mère ?

- Suisse
- Albanie
- Algérie



	Allemagne	<input type="checkbox"/>
	Arabie Saoudite	<input type="checkbox"/>
	Argentine	<input type="checkbox"/>
	Belgique	<input type="checkbox"/>
	Bolivie	<input type="checkbox"/>
	Bosnie-Herzégovine	<input type="checkbox"/>
	Brésil	<input type="checkbox"/>
	Cameroun	<input type="checkbox"/>
	Canada	<input type="checkbox"/>
	Cap Vert	<input type="checkbox"/>
	Chili	<input type="checkbox"/>
	Chine	<input type="checkbox"/>
	Colombie	<input type="checkbox"/>
	Congo	<input type="checkbox"/>
	Côte d'Ivoire	<input type="checkbox"/>
	Croatie	<input type="checkbox"/>
	Égypte	<input type="checkbox"/>
	Érythrée	<input type="checkbox"/>
	Espagne	<input type="checkbox"/>
	États-Unis	<input type="checkbox"/>
	France	<input type="checkbox"/>
	Ghana	<input type="checkbox"/>
	Grèce	<input type="checkbox"/>
	Inde	<input type="checkbox"/>
	Iran	<input type="checkbox"/>
	Italie	<input type="checkbox"/>
	Japon	<input type="checkbox"/>
	Maroc	<input type="checkbox"/>
	Nigéria	<input type="checkbox"/>

▼



- Pakistan
- Paraguay
- Pays-bas
- Pérou
- Philippines
- Pologne
- Portugal
- Roumanie
- Russie
- Sénégal
- Togo
- Tunisie
- Turquie
- Autre

Autre

G12: F12. Quelle(s) est/sont la/les nationalité(s) de votre mère ?

Plusieurs réponses sont possibles

- Suisse
- Albanie
- Algérie
- Allemagne
- Arabie Saoudite
- Argentine
- Belgique
- Bolivie
- Bosnie-Herzégovine
- Brésil



	Cameroun	<input type="checkbox"/>
	Canada	<input type="checkbox"/>
	Cap Vert	<input type="checkbox"/>
	Chili	<input type="checkbox"/>
	Chine	<input type="checkbox"/>
	Colombie	<input type="checkbox"/>
	Congo	<input type="checkbox"/>
	Côte d'Ivoire	<input type="checkbox"/>
	Croatie	<input type="checkbox"/>
	Égypte	<input type="checkbox"/>
	Érythrée	<input type="checkbox"/>
	Espagne	<input type="checkbox"/>
	États-Unis	<input type="checkbox"/>
	France	<input type="checkbox"/>
	Ghana	<input type="checkbox"/>
	Grèce	<input type="checkbox"/>
	Inde	<input type="checkbox"/>
	Iran	<input type="checkbox"/>
	Italie	<input type="checkbox"/>
	Japon	<input type="checkbox"/>
	Maroc	<input type="checkbox"/>
	Nigéria	<input type="checkbox"/>
	Pakistan	<input type="checkbox"/>
	Paraguay	<input type="checkbox"/>
	Pays-Bas	<input type="checkbox"/>
	Pérou	<input type="checkbox"/>
	Philippines	<input type="checkbox"/>
	Pologne	<input type="checkbox"/>
	Portugal	<input type="checkbox"/>



- Roumanie
- Russie
- Sénégal
- Togo
- Tunisie
- Turquie
- Autre

Autre

613: F13. Dans quel pays est né votre père ?

- Suisse
- Albanie
- Algérie
- Allemagne
- Arabie Saoudite
- Argentine
- Bolivie
- Bosnie-Herzégovine
- Brésil
- Cameroun
- Canada
- Cap Vert
- Chili
- Chine
- Colombie
- Congo
- Côte d'Ivoire
- Croatie



	Égypte	<input type="checkbox"/>
	Érythrée	<input type="checkbox"/>
	Espagne	<input type="checkbox"/>
	États-Unis	<input type="checkbox"/>
	France	<input type="checkbox"/>
	Ghana	<input type="checkbox"/>
	Grèce	<input type="checkbox"/>
	Inde	<input type="checkbox"/>
	Iran	<input type="checkbox"/>
	Italie	<input type="checkbox"/>
	Japon	<input type="checkbox"/>
	Maroc	<input type="checkbox"/>
	Nigéria	<input type="checkbox"/>
	Pakistan	<input type="checkbox"/>
	Paraguay	<input type="checkbox"/>
	Pays-Bas	<input type="checkbox"/>
	Pérou	<input type="checkbox"/>
	Philippines	<input type="checkbox"/>
	Pologne	<input type="checkbox"/>
	Portugal	<input type="checkbox"/>
	Roumanie	<input type="checkbox"/>
	Russie	<input type="checkbox"/>
	Sénégal	<input type="checkbox"/>
	Togo	<input type="checkbox"/>
	Tunisie	<input type="checkbox"/>
	Turquie	<input type="checkbox"/>





Autre



Autre

G14: F14. Quelle(s) est/sont la/les nationalité(s) de votre père ?

Plusieurs réponses sont possibles

- Suisse
- Albanie
- Algérie
- Allemagne
- Arabie Saoudite
- Argentine
- Belgique
- Bolivie
- Bosnie-Herzégovine
- Brésil
- Cameroun
- Canada
- Cap Vert
- Chili
- Chine
- Colombie
- Congo
- Côte d'Ivoire
- Croatie
- Égypte
- Érythrée
- Espagne
- États-Unis



- France
- Ghana
- Grèce
- Inde
- Iran
- Italie
- Japon
- Maroc
- Nigéria
- Pakistan
- Paraguay
- Pays-Bas
- Pérou
- Philippines
- Pologne
- Portugal
- Roumanie
- Russie
- Sénégal
- Togo
- Tunisie
- Turquie
- Autre

Autre



G15: F15. Quelle est votre langue maternelle ?

- Français
- Albanais
- Allemand
- Anglais
- Arabe
- Bengali
- Croate
- Espagnol
- Grec
- Italien
- Japonais
- Lingala
- Mandarin
- Néerlandais
- Persan
- Portugais
- Russe
- Tamoul
- Turc
- Autre

Autre

G16: F16. Quelle est l'activité professionnelle principale de votre mère ? (Si elle ne travaille pas actuellement, veuillez indiquer sa dernière activité professionnelle principale)

Écrivez le nom de son travail



G17: F17. Quelle est l'activité principale de votre père ? (S'il ne travaille pas actuellement, veuillez indiquer sa dernière activité professionnelle principale)

Écrivez le nom de son travail

G18: F18. Quel est le niveau d'études le plus élevé que votre mère a terminé ?

Cocher une seule réponse

- Hautes écoles/Université (Bachelor, Master, Doctorat)
- Une école du niveau de la Maturité (gymnase, collège, niveau de la maturité professionnelle)
- Une formation professionnelle (apprentissage ou école professionnelle)
- Une école de culture générale de degré diplôme
- La scolarité obligatoire (7 à 9 ans de scolarité)
- L'école primaire (4 à 6 ans de scolarité)
- Elle n'a pas terminé l'école primaire
- Autre

Autre



G19: F19. Quel est le niveau d'études le plus élevé que votre père a terminé ?

Cocher une seule réponse

- Hautes écoles/Université (Bachelor, Master, Doctorat)
- Une école du niveau de la Maturité (gymnase, collège, niveau de la maturité professionnelle)
- Une formation professionnelle (apprentissage ou école professionnelle)
- Une école de culture générale de degré diplôme
- La scolarité obligatoire (7 à 9 ans de scolarité)
- L'école primaire (4 à 6 ans de scolarité)
- Il n'a pas terminé l'école primaire
- Autre

Autre

G20: F20. Disposez-vous des choses suivantes, chez vous ?

Répondre par oui ou par non pour chaque option

- | | Oui | Non |
|----------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Un bureau pour travailler | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Une chambre pour vous seul(e) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Un endroit calme pour travailler | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

G21: F21. Y a-t-il chez vous les choses suivantes et, si oui, combien ?

Cocher une seule réponse pour chaque option

- | | Aucun(e) | Un(e) | Deux | Trois ou plus |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Téléphone portable | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Télévision | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ordinateur | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Voiture | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Pièce équipée d'une baignoire ou d'une douche | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Des livres de la littérature classique (par exemple Victor Hugo ou Molière) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Des objets d'art (par exemple des tableaux) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



G22: F22. Combien de livres y a-t-il chez vous ? Ne tenez pas compte des magazines ni de vos journaux

1 mètre d'étagères correspond environ à 40 livres

Cocher une seule réponse

- 0 à 10 livres
- 11 à 25 livres
- 26 à 100 livres
- 101 à 200 livres
- 201 à 500 livres
- Plus de 500 livres

G23: F23. Où habitez-vous ?

Cocher une seule réponse

- J'habite seul(e)
- J'habite avec mon conjoint/ma conjointe
- J'habite en collocation
- J'habite avec mes parents
- Autre

Autre

Merci infiniment pour le temps que vous avez consacré à cette enquête. Bonne journée/soirée.