

Comment organiser l'enseignement secondaire obligatoire? : Une politique publique et son analyse dans le canton de Genève

Autor(en): **Felouzis, Georges / Charmillot, Samuel / Fouquet-Chauprade, Barbara**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizerische Zeitschrift für Soziologie = Revue suisse de sociologie = Swiss journal of sociology**

Band (Jahr): **39 (2013)**

Heft 2

PDF erstellt am: **21.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-814994>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Comment organiser l'enseignement secondaire obligatoire ? Une politique publique et son analyse dans le canton de Genève

Georges Felouzis*, Samuel Charmillot* et Barbara Fouquet-Chauprade*

1 Introduction

La question de l'organisation de l'enseignement obligatoire fait aujourd'hui débat en Suisse et plus particulièrement dans les cantons romands. En témoignent les votations récentes à Genève en 2009 et dans le canton de Vaud en 2011 sur l'opportunité de renforcer ou au contraire de limiter la filiarisation dès la fin de l'enseignement primaire. L'un des éléments du débat est de savoir si les filières ont pour conséquence principale de renforcer l'efficacité de l'enseignement en limitant l'hétérogénéité des classes, ou à l'inverse d'accentuer les inégalités d'éducation qui se manifestent dès le début de l'enseignement primaire. Sur cette question, la recherche en éducation propose des résultats instructifs en démontrant que plus la filiarisation est précoce, plus les inégalités scolaires sont marquées. Ces résultats s'obtiennent soit par des comparaisons internationales (Mons 2007 ; Monseur et Crahay 2008 ; Baudelot et Establet 2009), soit par des travaux centrés sur des cas nationaux tels que la Belgique (Dumay et al. 2010), les États-Unis (Gamoran et Mare 1989) ou plus récemment la Suisse (Felouzis et al. 2011b).

Il reste pourtant nécessaire de comprendre comment et selon quels référentiels de l'action publique (Muller 1995) ces systèmes segmentés sont mis en place et quels en sont les effets, non seulement sur les compétences et les inégalités scolaires, mais aussi sur les orientations des élèves. Et de ce point de vue, le cas de Genève apparaît comme très pertinent. En effet, jusqu'à la rentrée 2011, le système éducatif genevois présentait une particularité liée à son histoire (Bain et al. 2004). Le secondaire 1, dénommé cycle d'orientation, était organisé en deux « sous-systèmes » distincts et fortement contrastés au plan de leur organisation : en fonction de leur secteur d'habitation, certains élèves étaient orientés vers des établissements « à filières » (à exigences élevées, moyennes ou élémentaires) alors que d'autres étaient scolarisés dans des classes hétérogènes (avec regroupement de niveau au sein des classes pour certaines disciplines) – voir encadré 1. La nouvelle loi¹, entrée en vigueur à la rentrée

* Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève, CH-1205 Genève, georges.felouzis@unige.ch, samuel.charmillot@unige.ch et barbara.fouquet-chauprade@unige.ch.

1 Votation populaire cantonale du 17 Mai 2009 – qui a donné lieu à la loi C 1 10, voir : http://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_c1_10.html.

2011, vient supprimer la coexistence de ces deux systèmes en renforçant encore la filiarisation, et ceci dans l'ensemble des établissements de l'enseignement secondaire obligatoire.

L'intérêt d'une telle situation est que le projet proposé au vote des Genevois en mai 2009, ainsi que le contre-projet émanant du Département de l'Instruction Publique (DIP) ont suscité des prises de position et des débats très vifs. Cela rend possible l'identification des acteurs en présence, la nature de leurs arguments et des références plus ou moins implicites qui les fondent, et de comprendre selon quelle logique l'action publique, au travers du DIP, a construit une contre-proposition qui sera en définitive adoptée. Au plan proprement scolaire, nous examinerons les conséquences des filières sur l'efficacité et l'équité du système éducatif genevois. Sans pouvoir évaluer sur des données empiriques une réforme mise en place récemment, nous montrerons comment le système qui a prévalu jusqu'en 2010 permet une comparaison précise des systèmes segmenté et unifié. Une discussion finale des résultats nous permettra d'avancer quelques hypothèses sur les raisons de l'attachement des Genevois à une organisation scolaire en filières plutôt qu'en classes hétérogènes et plus généralement sur l'écart prononcé entre les apports de la recherche et leur prise en compte par l'action publique.

2 L'organisation scolaire à Genève : sociologie d'un débat public

2.1 Histoire et contexte

La question de la mise en place de filières dès la fin de l'enseignement primaire traverse toute l'histoire du cycle d'orientation (CO, voir encadré 1) à Genève. Dès 1962, lorsque le CO est créé, la question fait déjà débat². On s'interroge alors 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. Face à la réticence de nombreux acteurs, les responsables du DIP décident d'y renoncer afin de désamorcer les oppositions, et de faire passer une réforme du secondaire 1 attendue depuis longtemps. Ils optent donc pour un cycle d'orientation en trois filières homogènes dès la 7^e année, qui met clairement l'accent sur la fonction de sélection du CO plutôt que sur sa fonction d'orientation continue.

Au début des années 1970, la question de l'hétérogénéité va resurgir, notamment face au constat que la 6^e primaire ne parvient pas à remplir son rôle de pré-orientation correctement. On va alors tester une organisation en classes hétérogènes, avec des groupes de niveaux, dans trois établissements du CO. Cette réforme est inspirée du modèle anglais de la *Comprehensive School*. Bien qu'un rapport d'expertise l'ait évaluée plutôt positivement (Munari 1977), il sera décidé de ne pas la généraliser en raison de l'absence de consensus de la part des acteurs concernés, que ce soit les

2 Pour les aspects historiques, nous utilisons ici l'ouvrage de Bain et al. (2004).

Encadré 1 : Organisation de l'enseignement secondaire genevois avant la réforme.

À l'issue de l'enseignement primaire (en 6^e, à l'âge théorique de 11 ou 12 ans), les élèves sont orientés vers le cycle d'orientation (qui dure de la 7^e à la 9^e). Cette orientation se fait principalement sur la base des notes obtenues en cours d'année. Les résultats aux « épreuves cantonales », les rapports des enseignants ainsi que les souhaits des familles sont aussi pris en compte de façon secondaire. Par ailleurs, le système éducatif genevois fonctionne selon une politique de sectorisation, ce qui signifie que l'établissement fréquenté dépend du lieu de domicile. Les élèves peuvent donc être dirigés vers un établissement avec des classes hétérogènes, avec groupes de niveaux dans les disciplines principales (trois établissements), ou dans un établissement fonctionnant selon un système de filières (17 établissements en 2010). On compte trois types de filières : à exigences étendues (A), à exigences intermédiaires (B) et à exigences élémentaires (C). Dès la deuxième année du cycle d'orientation (8^e), les élèves des filières B et C sont regroupés au sein d'une seule filière (B/C). En cours de cursus, les passages d'une filière à l'autre sont possibles, mais ils restent minoritaires et sont souvent négatifs (de la filière A vers la filière B/C) (Felouzis & al. 2011a). À l'issue des trois années du cycle d'orientation, les élèves sont orientés vers les différentes formations post-obligatoires : la maturité gymnasiale, la formation professionnelle (duale ou en école), l'école de culture générale.

enseignants, les parents ou les milieux politiques. En même temps, l'impossibilité de lui trouver des défauts justifiant son abandon va conduire à l'adoption d'une solution hybride qui va perdurer jusqu'à la rentrée 2011, à savoir la coexistence de deux systèmes : des classes hétérogènes dans trois établissements, des filières hiérarchisées dans les autres.

Le débat n'en est pas pour autant clos et va prendre un tournant plus politique au début des années 2000 avec le dépôt d'un projet de loi par le Parti Socialiste proposant l'introduction d'une 7^e hétérogène. Ce projet donne lieu à des débats très animés entre la gauche et la droite, mais il sera finalement adopté de justesse par le parlement³. Cependant, quelques jours plus tard, la droite lance un référendum⁴ qui obtient un nombre de signatures suffisant pour aboutir. C'est donc le peuple qui se prononcera sur le sujet. En mars 2001, c'est le *statu quo* qui l'emporte puisque le projet de 7^e hétérogène est refusé par 64,3% des votants.

3 Le projet de loi (PL 7697) sera adopté par 46 voix contre 42, pour plus détails, voir : http://www.ge.ch/grandconseil/memorial/data/540309/39/540309_39_complete.asp.

4 Le droit de référendum permet de soumettre au vote du peuple toute loi votée par le Grand Conseil. Il faut pour cela réunir les signatures de 7'000 électeurs au moins, dans un délai de 40 jours après la publication de la loi.

On le voit, si la nécessité d'une réforme du CO est reconnue par la grande majorité des acteurs, l'impossibilité d'obtenir un consensus suffisant va avoir pour effet de bloquer toute évolution des structures du cycle d'orientation pendant près de 30 ans. Pourtant, derrière cette apparente inertie, dans la pratique, le cycle d'orientation va évoluer vers une hétérogénéité toujours plus importante. En effet, depuis 1965, la proportion d'élèves scolarisés dans les filières à exigences élevées est passée de 38% (Bain et al. 2004) à 79,4% en 2007 (Le Roy-Zen-Ruffinen et al. 2009). Il y a là un paradoxe entre une structure apparemment hiérarchisée, sans tronc commun officiel, et un cycle d'orientation qui fonctionne concrètement de manière pratiquement unifiée. Cette évolution va se faire sous l'impulsion conjointe de plusieurs acteurs. D'abord les parents, qui cherchent à scolariser leurs enfants dans la filière la plus exigeante afin de maximiser leurs opportunités d'orientations ultérieures. Ensuite, les enseignants du CO et du primaire qui, dans un souci d'équité, cherchent à donner le maximum de chances à leurs élèves en évitant de les sélectionner définitivement de façon trop précoce. Enfin, les autorités politiques et administratives, qui considèrent cette situation comme le moyen de favoriser la démocratisation des études et d'accroître le taux de jeunes qualifiés.

Pourtant, cet accroissement des effectifs de la filière la plus exigeante a des effets néfastes pour les 20% d'élèves qui se retrouvent dans la filière à exigences faibles. Ils vont se trouver de plus en plus stigmatisés et les débouchés dans le post-obligatoire sont pour eux pratiquement inexistantes.

2.2 Les initiatives 134 et 138 de 2006 et leur « visée » scolaire

C'est en partie pour remédier à cette situation que seront lancées simultanément en 2006 deux initiatives⁵, l'IN 134 et l'IN 138.

L'IN 134 « Pour un cycle qui oriente » émane du réseau Réseau école et laïcité, une association composée d'enseignants du primaire, du CO et du post-obligatoire. Elle met clairement l'accent sur un renforcement de la filiarisation et du pouvoir décisionnel des enseignants dans le classement et les orientations des élèves. Dès la 7^e, les élèves seraient regroupés en quatre niveaux d'enseignement en fonction des résultats de 6^e primaire. Les degrés 8 et 9 compteraient six filières hiérarchisées, trois préparant aux formations professionnelles et trois préparant aux études gymnasiales⁶. Par ailleurs, les normes de passages d'une filière à l'autre seraient renforcées et les élèves soumis à un examen de passage.

L'IN 138 « Pour un cycle d'orientation *exigeant et formateur* pour tous » est initiée en réaction à cette première initiative par le groupe « Coordination ensei-

5 Le droit d'initiative permet à chaque citoyen genevois de proposer une nouvelle loi ou de demander la modification d'une loi existante. Pour qu'une initiative soit soumise au vote populaire, il est nécessaire de recueillir les signatures de 10'000 électeurs au moins. Le Grand Conseil se prononce sur l'initiative. S'il la refuse, il peut lui opposer un contre-projet dans l'espoir que le peuple exprime sa préférence pour celui-ci.

6 Pour plus de détails sur l'IN 134, voir Mémorial du Grand Conseil (2006a).

gnement », un mouvement qui regroupe des membres d'associations d'enseignants, des membres de partis politiques de gauche, ainsi que certains représentants des associations de parents d'élèves. Il s'agit ici de faire de la lutte contre l'échec scolaire une priorité et d'offrir plus de moyens de soutien pédagogique pour les élèves en difficulté. Cette mesure s'accompagne d'une réforme des structures. La 7^e serait entièrement hétérogène avec un enseignement identique pour tous les élèves. La 8^e et la 9^e se feraient aussi en classes hétérogènes avec des groupes de niveaux et des options pour certaines matières⁷.

Ces deux initiatives procèdent de deux visions opposées de l'école. Les tenants de l'IN 134 se positionnent sur un principe de justice qui fait du mérite un attribut personnel des élèves qui permettrait très tôt d'identifier des aptitudes différenciées. Il postule aussi que le mérite personnel est entièrement mesurable par les notes et les jugements scolaires que produisent les enseignants. Cette vision de l'école passe aussi par un rejet de l'hétérogénéité des classes. Il s'agit, pour les tenants de cette initiative, de mettre fin à l'illusion de vouloir mener tous les élèves « aux mêmes objectifs », en privilégiant un système qui permettrait de mener chaque élève « aussi loin qu'il le peut » (Mémorial du Grand Conseil 2006b, 45). Et c'est bien là une visée de l'IN 134 : le système de filières hiérarchisées proposé dès la fin de l'enseignement primaire devrait précisément permettre d'orienter les élèves vers une formation qui corresponde à leurs « capacités ».

L'IN 138 procède d'une conception de l'école totalement opposée en relevant que le « mérite » n'est pas un attribut personnel des élèves mais un construit social, un acquis en grande partie lié aux conditions de vie familiale, comme Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964) ont pu le théoriser dans leurs travaux sur la Reproduction sociale par l'école, et comme le confirment aujourd'hui encore les enquêtes internationales PISA (OCDE 2011). On insiste alors sur les inégalités scolaires que renforceraient les filières en proposant aux élèves des enseignements différenciés et hiérarchisés. Les tenants de cette initiative se positionnent donc en faveur de l'égalité des chances et d'une « école juste », qui garantisse « à tous les élèves d'acquérir des savoirs solides, des compétences, le sens des responsabilités et de la solidarité » (Mémorial du Grand Conseil 2007b, 5). Plusieurs éléments sont mis en avant. Il s'agit tout d'abord de s'opposer à la tendance qui consiste à distinguer les élèves sur la base de leurs capacités scolaires, ce qui conduit indirectement « à une distinction raciale ou sociale entre les riches et pauvres » (Mémorial du Grand Conseil 2006b, 17). Il s'agit aussi de lutter contre une école qui se limiterait « à la transmission de quelques savoirs fondamentaux, notamment pour les élèves les plus faibles » (Mémorial du Grand Conseil 2007b, 5). C'est ce que devrait permettre de réaliser l'hétérogénéité qui est pensée ici comme un atout, notamment parce qu'elle permet aux élèves les plus faibles « de bénéficier d'un effet d'entraînement et non du risque d'une exclusion progressive » (Mémorial du Grand Conseil 2006b, 16).

7 Pour plus de détails sur l'IN 138, voir Mémorial du Grand Conseil (2007b).

2.3 Les acteurs et leurs arguments

Ces arguments ne manquent pas d'intérêt car ils reflètent des conceptions très contrastées de ce que doit être une école « juste ». La question devient alors de savoir qui défend chacun de ces arguments, au plan de la position dans le champ scolaire (parents, enseignants, décideurs politiques) comme dans l'espace politique genevois. D'un point de vue empirique, ces deux initiatives ont fait l'objet d'un traitement simultané lors des débats au Grand Conseil. Elles ont été débattues par les représentants politiques, et les différents acteurs concernés – les enseignants, les parents, les autorités administratives – ont été consultés. Il est ainsi possible de voir comment les différents acteurs du monde scolaire genevois se positionnent face à ces projets et à la vision de l'école qu'ils défendent⁸.

La Fédération des Associations de Parents d'Élèves du CO, qui regroupe environ 75% des familles ayant un enfant au CO, ne se prononce pas officiellement sur ces deux initiatives. Néanmoins, les propos de son représentant semblent plutôt pencher en faveur des arguments de l'IN 134. Celui-ci relève en effet que « l'idée et la philosophie d'une école égalitaire sont une utopie » (Mémorial du Grand Conseil 2006b, 20). Il se positionne contre l'hétérogénéité et admet que les enfants n'étant « pas similaires, les structures ne doivent donc pas être identiques » (Mémorial du Grand Conseil 2006b, 19). Il reconnaît de plus que « l'IN 134 présente des filières intéressantes » (Mémorial du Grand Conseil 2006b, 20) et que la mission d'orientation du CO ne pourra être réalisée que grâce à la filiarisation.

Le point de vue des enseignants est donné par la Fédération des Associations de Maîtres du Cycle d'Orientation (FAMCO), qui déclare qu'une grande partie des membres seraient prêts à soutenir l'initiative 138, en précisant qu'il n'y a cependant pas d'unanimité sur le sujet. Toutefois, le soutien à cette initiative apparaît plus comme un moyen de s'opposer à l'IN 134, pour laquelle la FAMCO « éprouve une extrême frayeur » (Mémorial du Grand Conseil 2006b, 21), que d'une véritable adhésion pour la structure de classes hétérogènes. En effet, les représentants de la FAMCO précisent que si « la majorité des professeurs ne sont pas opposés à l'hétérogénéité », ils croient aussi « à la nécessité de nourrir parallèlement les plus doués, au sein d'une même classe » (Mémorial du Grand Conseil 2006b, 21).

Le DIP et la Direction Générale du Cycle d'Orientation ne sont favorables à aucune des deux initiatives. Leur propos est de montrer que l'amélioration de l'école ne passe pas obligatoirement par des réformes de structure. Ils relèvent ainsi en plusieurs occasions que les rapports PISA ont montré qu'il n'y avait pas de corrélation directe entre les structures et les performances et que la lutte contre l'échec scolaire peut donc passer par d'autres moyens qu'une refonte complète des structures. Constatant « qu'une opposition entre les deux initiatives pourrait voir

8 Les sources utilisées sont les retranscriptions des débats sur l'IN134 et 138 qui ont eu lieu au Grand Conseil. L'intégralité de ces débats peut être trouvée sur le site Internet de l'État de Genève : <http://www.ge.ch/grandconseil/memorial/index.asp>.

l'IN 134 l'emporter », le DIP, représenté par le conseiller d'État Charles Beer, recommande l'élaboration d'un « contre-projet équilibré » qui rencontrerait « un consensus suffisamment large » pour permettre « un retrait des deux initiatives » (Mémorial du Grand Conseil 2006b, 11–12).

2.4 Améliorer l'École ou rechercher un consensus ?

C'est donc la recherche d'un consensus qui va dominer dans le processus de prise de décision, plus que la recherche d'une solution optimale pour résoudre un problème d'éducation scolaire : comment former les élèves les plus faibles et faire en sorte qu'ils obtiennent une formation qualifiante à la fin de leur scolarité obligatoire ? Le problème scolaire proprement dit apparaît en définitive secondaire comparé au problème politique posé par le dépôt de l'IN 134. C'est ce qui ressort de façon plus explicite encore de l'examen des prises de position des partis politiques : tous rejettent officiellement les deux initiatives et tous se déclarent favorables à l'élaboration d'un contre-projet, même si la conception de l'école des différents partis politiques varie considérablement entre les deux bords de l'échiquier politique. Du côté de la gauche, on met l'accent sur la dimension d'égalité et la nécessité d'augmenter le niveau global d'éducation, et l'on tend donc à défendre un cycle d'orientation non filiarisé jusqu'en 9^e. Du côté de la droite, on insiste plus sur les capacités différenciées des élèves et l'idée que tous ne peuvent accéder à de hautes études. Pourtant, tous les députés ont recommandé le refus des deux initiatives au profit de l'élaboration d'un contre-projet.

L'objet du contre-projet sera donc de satisfaire les demandes de chacun des acteurs, plutôt que de traiter de la question scolaire en elle-même, trop vive et potentiellement conflictuelle. Cette recherche de solution entre les différents acteurs peut s'expliquer par l'expérience récente de conflits très durs qui sont intervenus dans l'école genevoise au début des années 2000 avec l'introduction de la nouvelle grille horaire puis avec la votation sur le retour des notes. Cela a conduit tous les participants à vouloir « pacifier le débat sur l'instruction publique » et à rétablir « la paix scolaire »⁹ (Mémorial du Grand Conseil 2007a).

Le contre-projet élaboré par le DIP reflète donc de façon prioritaire cette volonté de trouver un terrain d'entente entre des acteurs dont les conceptions de l'école, des élèves et des problèmes scolaires divergent de façon notable. Il propose notamment un renforcement de la filiarisation et de la sélection (on passe de deux à trois filières) ainsi que des normes explicites d'admission au CO¹⁰. Parallèlement,

9 Ces expressions reviennent à plusieurs reprises dans les débats.

10 Pour être admis dans le regroupement le plus exigeant, les élèves doivent obtenir un total minimal de 14 sur 18 dans les trois disciplines de passage (français structuration, français communication, mathématiques) et aucune de ces trois notes ne doit être inférieure à 4 sur 6. Auparavant, un minimum de 4 dans chacune de ces trois disciplines était demandé. Pour entrer dans le regroupement moyen, un total minimal de 11,5 est requis et aucune des trois notes ne doit être inférieure à 3,5. Dans l'ancien système, il était nécessaire d'avoir une note au moins égale à 4 et deux notes au

toute une série de mesures sont prises pour répondre aux demandes de l'IN 138 : mise en place de « passerelles » garantissant une meilleure perméabilité des filières et introduction du principe de « redoublement promotionnel » pour favoriser les réorientations en cours de cursus. On crée aussi des mesures de soutien pour les élèves en difficulté scolaire¹¹.

La question devient alors de savoir quelles sont les conséquences prévisibles de ce renforcement des filières dès la fin de l'enseignement primaire sur les acquis des élèves genevois. La recherche sur cette question laisse peu de doutes sur ces conséquences : les travaux de Gamoran et Mare (1989), de Kerckhoff (1986) et plus récemment sur le cas plus spécifique de la Suisse de Felouzis et Charmillot (2012) montrent que les systèmes filiarisés ne sont pas plus efficaces au plan scolaire et suscitent plus d'inégalités d'apprentissage : l'offre d'enseignement est plus étoffée pour les meilleurs élèves, ce qui revient à donner plus à ceux qui sont déjà les meilleurs. Cet « effet Matthieu » (Crahay 2013) rend bien compte des conséquences de la séparation précoce des élèves dans des filières différenciées. Notre propos sera ici de contextualiser l'analyse et de mettre en œuvre une évaluation des filières à Genève à partir des données disponibles.

3 Les conséquences des filières à Genève : une analyse empirique

Il est possible d'apporter des réponses au débat sur les conséquences des filières dans l'enseignement obligatoire en utilisant une particularité du système éducatif genevois. Rappelons que celui-ci offrait, avant la réforme mise en place à la rentrée 2011, une situation quasi expérimentale pour comparer les conséquences des deux types de regroupement des élèves. Être dans un établissement « à filières » ou dans un établissement « sans filière », c'est-à-dire avec des classes hétérogènes, ne dépendait pas du niveau de départ de l'élève ou des choix éducatifs des familles, mais seulement de son secteur d'habitation. La coexistence de ces deux sous-systèmes permet de mettre en œuvre une comparaison raisonnée. D'autant que les modes d'accès à l'un ou l'autre des sous-systèmes genevois n'introduisent – de fait – aucun biais du point de vue de la composition du public d'élèves, comme en témoigne le tableau 1.

Il est rare de trouver une situation de proximité aussi forte entre des publics scolaires scolarisés dans des systèmes si différents, sauf bien sûr dans le cas d'un dispositif expérimental (Duflo et al. 2008) qui attribue au hasard les élèves dans un système segmenté ou unifié pour ensuite comparer les effets de cette répartition. Dans le cas des deux sous-systèmes genevois, la répartition des élèves selon l'index socioéconomique, mesuré par la variable PISA « Economic, Social and Cultural

moins égales à 3. Pour le regroupement le moins exigeant, les normes d'admission ne changent pas : le total minimal doit être de 9 et aucune des trois notes ne doit être inférieure à 3.

11 Pour plus de détails sur le contre-projet voir <http://www.ge.ch/dip/doc/actu/2010/L10176.pdf>.

Encadré 2 : Les données d'enquête

Les données utilisées ici sont issues d'une recherche sur l'enseignement secondaire genevois réalisée en 2009 et portant sur les parcours scolaires de la fin de l'école primaire jusqu'à la sortie de l'enseignement post-obligatoire. Nous avons pour cela mobilisé deux bases de données. Celle de l'ensemble des élèves genevois qui ont passé les épreuves du sur-échantillon PISA suisse en 2003 et 2006. Rappelons que l'enquête PISA Suisse est échantillonnée sur la base d'élèves scolarisés en 9^e et non sur des élèves de 15 ans comme dans PISA International. Cela représente environ 1700 élèves en 2003 et 1750 en 2006. La deuxième base de données est la base « élèves » du Service de la recherche en éducation du canton de Genève (SRED) qui nous a permis de retrouver les élèves qui ont passé PISA en 2003 et en 2006 à chaque phase de leur scolarité (fin de l'école primaire, parcours dans le secondaire 1, orientation et parcours dans le post-obligatoire). Nous nommons « cohorte 2003 » l'ensemble des élèves qui ont passé les épreuves PISA lors de l'année scolaire 2002–2003 alors qu'ils étaient en classe de 9^e et dont nous avons retracé le parcours scolaire depuis l'année scolaire 2000–2001 jusqu'à leur sortie de l'enseignement secondaire post-obligatoire. La cohorte 2006 a été constituée sur le même principe.

Status (ESCS)¹², est identique (0,25 en moyenne sur une échelle standardisée et normalisées de moyenne 0 et d'écart type 1) et la proportion des élèves migrants ou issus de l'immigration est très proche, avec une légère surreprésentation de ces élèves dans le sous-système unifié (22% d'élèves immigrés de 1^{ère} génération contre 17% dans le sous-système segmenté).

Il faut aussi noter qu'en fin d'école primaire (en 1999 pour la cohorte 2003), la proportion d'élèves en retard¹³ était plus importante dans le sous-système unifié (7,6% des élèves contre 6,3%). Mais ce rapport s'inverse en 9^e (11,9% contre 10,8%). Les différences sont minimales, mais nous donnent quelques indications sur les pratiques pédagogiques différenciées dans l'un et l'autre cas : le redoublement est plus fréquent dans le système filiarisé que dans le système unifié. Pour la cohorte 2006, la situation est identique : les deux publics scolaires sont très proches et cela permet de mesurer l'effet propre de chacun de ces sous-systèmes sur les compétences moyennes des élèves et sur l'ampleur des inégalités de compétence que nous présentons au tableau suivant.

12 L'ESCS est une variable quantitative centrée réduite construite par PISA. Il s'agit de la synthèse entre trois informations : le diplôme le plus élevé des deux parents, le statut social le plus élevé des deux parents, les possessions culturelles du foyer.

13 Sont considérés comme « en retard » les élèves ayant redoublé une fois ou plus au cours de leur scolarité.

Tableau 1 Public d'élèves genevois scolarisé dans le sous-système avec filières et sans filières (2003 et 2006)

	ESCS moyen	% d'élèves en retard en 6 ^e primaire	% d'élèves en retard en 9 ^e	% d'élèves immigrés, 1 ^{ère} génération	% d'élèves immigrés, 2 ^{ème} génération
PISA 2003					
Sous-système segmenté (filières A et B/C)	0,25	6,3	11,9	17,0	26,2
Sous-système unifié (classes hétérogènes)	0,25	7,6	10,8	22,0	28,0
PISA 2006					
Sous-système segmenté (filières A et B/C)	0,29	5,3	12,6	17,2	26,3
Sous-système unifié (classes hétérogènes)	0,26	6,9	8,2	16,0	37,0

3.1 Les conséquences des filières sur les inégalités d'apprentissage

Le tableau 2 montre que les scores moyens sont très proches dans les deux sous-systèmes. Cela signifie qu'avec des élèves comparables du point de vue de leurs caractéristiques, le système segmenté et le système unifié obtiennent les mêmes résultats, et ceci quel que soit le domaine de compétence considéré.

En revanche, la dispersion des scores autour de la moyenne, mesurée ici par l'écart-type, est systématiquement plus forte dans le système avec filières que dans le système unifié. Les inégalités individuelles sont donc plus marquées dans le premier que dans le second système. En accord avec les travaux sur le *tracking* (Kerckhoff 1986; Gamoran et Mare 1989; Felouzis et Charmillot 2012), il semble donc que la répartition des élèves dans des filières hiérarchisées dès l'entrée au cycle d'orientation accentue les inégalités entre élèves, sans pour autant être plus efficace. Dans le cas de la cohorte 2006, les résultats sont semblables : les scores moyens sont très proches (pas de différences significatives), mais les écarts types montrent des inégalités individuelles plus importantes dans le sous-système segmenté.

Il reste pourtant à se questionner sur la nature de ces inégalités, et notamment en fonction de l'origine socioéconomique des élèves. Pour cela, nous avons calculé les scores moyens dans chaque sous-système en fonction de chaque quartile de l'index socioéconomique, et cela pour les deux cohortes. Il est ainsi possible de comparer, pour chaque domaine de compétence, l'écart de score entre les élèves situés aux deux extrêmes de l'index socioéconomique : le premier et le quatrième quartile.

Les résultats présentés au tableau 3 sont éloquentes. À l'exception des scores en sciences pour la cohorte 2006, les écarts de performances entre les élèves les plus

Tableau 2 Scores et dispersion des élèves genevois en fonction du sous-système fréquenté (2003 et 2006)

		Mathématiques	Compréhension de l'écrit	Sciences
PISA 2003				
Sous-système segmenté (filiales A et B/C)	Score moyen	508	484	489
	Écart-type	86	85	97
Sous-système unifié (classes hétérogènes)	Score moyen	505	483	488
	Écart-type	82	78	94
PISA 2006				
Sous-système segmenté (filiales A et B/C)	Score moyen	507	487	492
	Écart-type	82	80	86
Sous-système unifié (classes hétérogènes)	Score moyen	507	483	484
	Écart-type	80	78	82

NB : Les différences de scores moyens des élèves des deux sous-systèmes ne sont pas statistiquement significatives.

Tableau 3 Ecart de scores entre élèves des premier et quatrième quartiles ESCS dans le système segmenté et unifié à Genève (2003 et 2006)

		Mathématiques	Compréhension de l'écrit	Sciences
PISA 2003				
Sous-système segmenté (filiales A et B/C)		81	75	101
Sous-système unifié (classes hétérogènes)		50	53	80
PISA 2006				
Sous-système segmenté (filiales A et B/C)		71	71	84
Sous-système unifié (classes hétérogènes)		63	63	83

Lire ainsi : Dans le système à filiales en 2003, l'écart de score en mathématiques entre les élèves du premier et quatrième quartile de l'index socioéconomique est de 81 points. Cet écart n'est que de 50 points dans le système sans filière.

favorisés et les moins favorisés du point de vue socioéconomique sont toujours plus forts dans le sous-système segmenté, ce qui signifie que celui-ci accentue les inégalités sociales de compétence. De façon symétrique, il ressort de cette double comparaison qu'en 2003, le sous-système unifié de l'enseignement secondaire à Genève limitait fortement les inégalités sociales comparativement au système avec filiales (l'écart entre les plus aisés et les plus défavorisés est toujours plus important

dans le système avec filières) et que la situation est restée similaire pour la cohorte 2006, même si les écarts sont plus faibles. On peut ainsi avancer que si le système unifié limite les inégalités sociales à l'école, le système filiarisé les renforce sans pour autant être plus efficace en moyenne.

3.2 Les conséquences des filières sur les orientations

Nos données permettent de comprendre comment les orientations en fin de 9^e s'effectuent, et ceci en fonction de plusieurs facteurs : les caractéristiques individuelles des élèves, leurs compétences mesurées par les scores PISA et le contexte dans lequel ils sont scolarisés. Cela revient à raisonner sur différents facteurs associés aux probabilités pour un élève de 9^e d'être dirigé dans l'une ou l'autre des filières du post-obligatoire. L'analyse multiniveau permet de mettre en évidence les variables qui, toutes choses étant égales par ailleurs, ont un effet significatif sur les chances d'être orienté en maturité gymnasiale. Elle permet également de distinguer dans quelle mesure les orientations sont liées aux caractéristiques individuelles des élèves (niveau 1) ou au contexte dans lequel ils sont scolarisés (niveau 2), c'est-à-dire dans ce cas la classe fréquentée en dernière année du cycle d'orientation.

Nous présentons les résultats¹⁴ de cette analyse dans les graphiques 1 et 2 ci-dessous. Ils permettent de visualiser les effets des filières sur les orientations post-obligatoires un an après la 9^e (PISA+1) et trois après (PISA+3) en comparant le sous-système segmenté (filière A ou B/C) et le sous-système unifié de l'enseignement secondaire (noté H pour classes hétérogènes), les caractéristiques individuelles des élèves étant contrôlées.

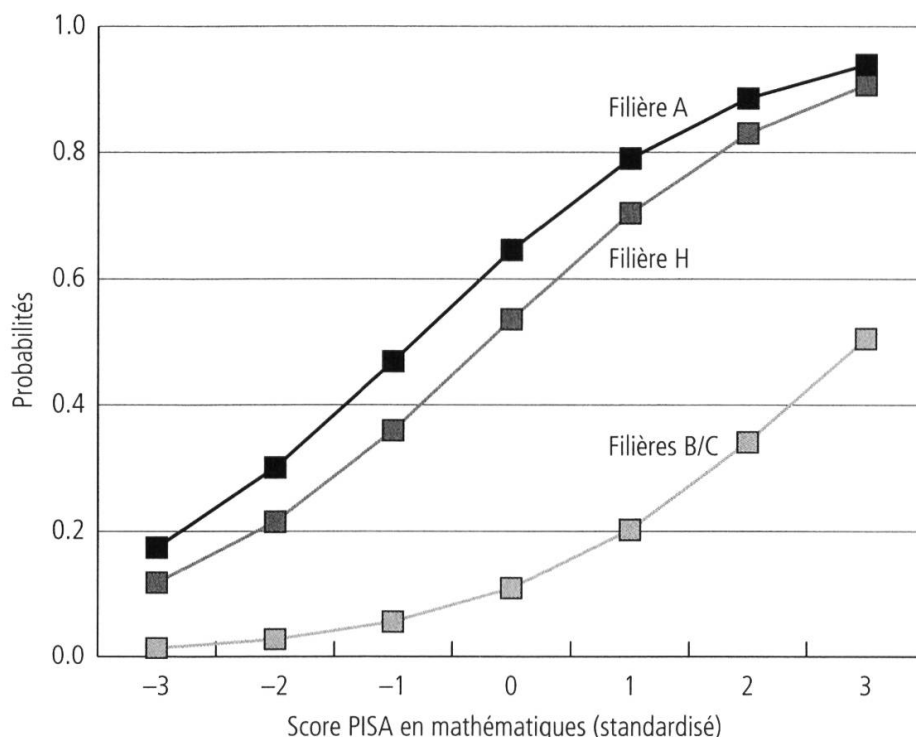
Le graphique 1 montre que pour un niveau de compétence donné¹⁵, les élèves des filières B/C sont fortement pénalisés comparés à leurs homologues de A et des classes hétérogènes. Leurs probabilités d'être orientés vers la filière gymnasiale sont nettement plus faibles : pour un élève moyen (score 0), cette probabilité est de 0,1 pour un élève scolarisé en B/C, de 0,5 pour un élève dans une classe hétérogène et de 0,6 pour un élève de A. En d'autres termes, nous montrons que les biais d'orientation sont très marqués dans le sous-système à filières et qu'être en filière B/C en 9^e exclut quasiment une orientation vers la filière gymnasiale, quelles que soient les compétences des élèves, ce qui contribue à accentuer la différenciation sociale des parcours scolaires dans le secondaire.

La comparaison des deux graphiques permet d'aller plus loin dans l'analyse des effets des filières en 9^e. À PISA+1, les élèves issus des regroupements à exigences élevées ont une probabilité sensiblement plus importante que les élèves venant de regroupements hétérogènes d'être orientés vers la formation gymnasiale, quel que

14 Les résultats complets de l'analyse de régression multiniveau sont disponibles dans Felouzis et al. (2011a).

15 Les mathématiques sont le domaine principal étudié lors des tests PISA 2003. Des analyses ont été effectuées en utilisant les scores en compréhension de l'écrit et en sciences, et les résultats sont très similaires à ceux obtenus pour les mathématiques.

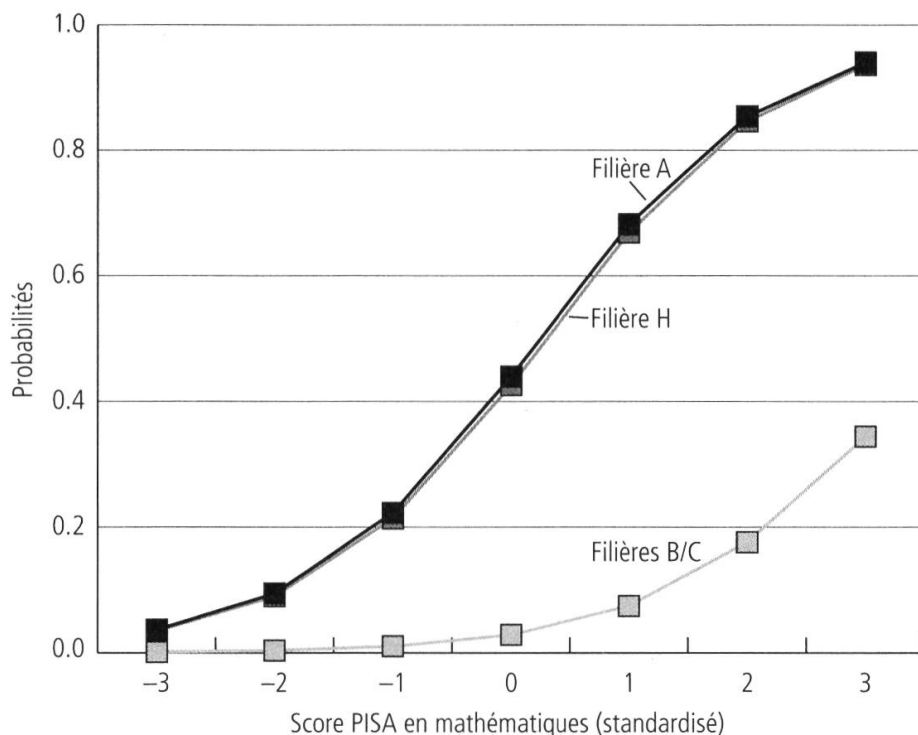
Graphique 1 Probabilités d'être orienté en maturité gymnasiale à Pisa+1 (2003) en fonction de la filière fréquentée en 9^e et du niveau de compétence en mathématiques



Lire ainsi: Les élèves ayant un score (standardisé) moyen de compétence en mathématiques égal à -2.5 et les autres variables étant maintenues constantes, ont une probabilité d'accéder au collège quasiment égal à 0 quand ils sont en filière B/C. Les élèves scolarisés en H et en A ont, toutes choses égales par ailleurs, respectivement des probabilités de 0.15 et 0.2 pour le même niveau de compétence moyen.

soit leur niveau de compétences. Cet écart n'est plus visible deux ans plus tard. La filière A permet plus facilement de rejoindre une formation gymnasiale après la 9^e, sur le long terme en revanche, elle ne présente pas d'avantage par rapport aux classes hétérogènes. Il semble donc que les élèves qui viennent d'une filière à exigences étendues aient un accès simplifié à la filière académique, mais soient aussi plus susceptibles de se réorienter en cours de formation. À l'inverse, les élèves venant des classes hétérogènes entrent moins aisément au gymnase, mais leur parcours y est plus stable.

Graphique 2 Probabilités d'être en maturité gymnasiale à Pisa+3 (2005) en fonction de la filière fréquentée en 9^e et du niveau de compétence en mathématiques



Lire ainsi : Ce graphique se lit de la même façon que le graphique 1.

4 Discussion : comment réformer l'école dans un système « pluri-régulé » ?

On le voit, le choix de renforcer les filières à Genève ne va pas dans le sens d'une amélioration du sort des élèves les plus faibles. Tout au contraire, nos analyses montrent qu'un renforcement des filières ne peut produire que plus d'inégalités en pénalisant fortement les élèves les plus faibles et de milieu défavorisé. Cela pose bien sûr une question théorique : celle du lien entre résultats scientifiques et action publique en éducation. La dernière réforme du CO à Genève illustre parfaitement l'idée, soulignée par Jean-Louis Derouet (2006), que « le transfert de connaissances construites dans un monde vers un autre est tout sauf naturel ». Cela nous conduit à deux réflexions sur la nature de ce lien dans le contexte genevois.

4.1 Réformer l'école dans un système « pluri-régulé »

On ne peut comprendre la conception et le développement des réformes scolaires sans penser le contexte politique plus large dans lequel elles voient le jour. Nous

avons montré que la réforme du cycle d'orientation de 2011 à Genève n'est pas, ou pas uniquement, une réponse à un problème scolaire identifié. Elle n'est pas le fruit d'un diagnostic social concernant l'école et les limites de son fonctionnement. Au contraire, elle s'est construite dans la confrontation d'intérêts et de conceptions de l'école divergeants. En l'absence d'accord sur les principes de base qui permettraient de définir de façon assez précise ce que doit être une école « juste » ou « souhaitable », c'est-à-dire de définir la « bonne » organisation du cycle d'orientation au regard de critères simples tels que l'efficacité et l'équité, chacun défend et promeut sa conception du bien scolaire. Dans un tel contexte, les groupes de pressions et lobbys (de parents d'élèves, d'enseignants, de chefs d'établissement, etc.) plaident pour des définitions contradictoires de l'école. Le problème que doit résoudre la réforme ne relève donc pas du domaine scolaire, mais du domaine proprement politique.

On peut noter, à partir du récit des événements et des débats autour de l'IN 134 présenté dans la première section, deux faits majeurs.

Le premier est que l'on a assisté à un processus – classique dans les organisations – de substitution des moyens aux fins : la recherche d'un consensus politique s'est substituée à la résolution d'un problème scolaire en tant que tel. Dans ce cas l'action publique reste centrée sur elle-même au détriment de ses buts officiels : proposer un système d'enseignement le plus efficace et équitable possible compte tenu des enjeux contemporains. On peut ajouter que ce phénomène est aussi lié au contexte politique suisse. D'une part, au système de « démocratie de concordance », où la prise de décision se fonde sur la recherche de compromis. D'autre part, au système de « démocratie directe » dans lequel « les élites sont tentées d'adopter des comportements coopératifs et de chercher à réunir un consensus le plus large possible autour d'un projet » (Sciarini et Trechsel 1996, 6) afin de limiter le risque d'échec en votation populaire.

Le deuxième fait concerne les modalités de prise de décision qui ont conduit au contre-projet. Il apparaît qu'elles s'apparentent plus au « Garbage Can Model » décrit par Michael Cohen, James March et Johan Olsen (1972) qu'à une prise de décision rationnelle. Dans cet article séminal sur les modes de prises de décision dans les organisations, les auteurs précisent que « A major feature of the garbage can process is the partial uncoupling of problems and choices. Although decision making is thought of as a process for solving problems, that is often not what happens. Problems are worked upon in the context of some choice, but choices are made only when the shifting combinations of problems, solutions, and decision makers happen to make action possible » (Cohen et al. 1972, 16). Tout porte donc à croire qu'il existe une contradiction entre la possibilité de mettre en place une réforme novatrice du cycle d'orientation et la nécessité de proposer « un seul grand projet rassembleur » (Mémorial du Grand Conseil 2006b, 30) capable de concilier des positions divergentes. Car le contre-projet proposé par le DIP, adopté par le peuple par 74,5% des voix en mai 2009 et entré en vigueur à la rentrée 2011, apparaît plus

comme un retour au système imaginé au début des années 1960 qu'à une solution au problème de l'échec scolaire et des inégalités en ce début de 21^{ème} siècle.

Finalement, nous voyons que la dynamique de cette réforme relève davantage de processus de confrontation d'intérêts et d'idées, et n'a donc que peu de choses à voir avec une logique de rationalité qui partirait de l'identification d'un problème scolaire (un nombre trop important d'élèves en échec, des inégalités sociales trop marquées, un niveau de compétence des élèves trop faible, etc.) pour en proposer ensuite des solutions. Le "Carbage Can Model" rend assez bien compte de ce processus dans lequel l'action publique ne répond pas à un processus rationnel mais à des choix guidés par les circonstances. Ce modèle reflète la situation de l'école genevoise qui est, pour reprendre l'expression de Daniel Bain et al. (2004), un « système pluri-régulé » par les différents acteurs : l'administration scolaire, les parents et les enseignants. Cela explique à la fois la continuité des choix en matière de filiarisation dont témoigne la réforme de 2011, et la tendance à orienter 80% des élèves dans la filière à exigences élevées dès lors que chacun – au plan individuel – souhaite offrir aux élèves les meilleures chances de réussite.

4.2 Les filières ou le choix des autres

Cette analyse, si elle éclaire les processus de prise de décision au plan de l'action publique, n'explique pas pourquoi les filières rencontrent un tel succès auprès des électeurs genevois. En effet, même s'ils n'ont pas accepté l'IN 134 à 6 filières, les Genevois ont néanmoins plébiscité, avec 75% des voix, le contre-projet du DIP qui accentue la filiarisation en passant de deux à trois filières¹⁶. Les électeurs genevois ne se sont certes pas prononcés sur l'IN 138 qui aurait dû être votée ultérieurement mais qui a été retirée par les initiants. Toutefois, une votation antérieure datant du 4 mars 2001 avait vu un projet de 7^e hétérogène refusé à 64,3%, ce qui montre clairement le rejet de la population pour une organisation sans filières.

Comment dès lors expliquer ce choix d'un renforcement des filières alors que 80% des élèves du CO étaient dans la filière à exigence élevée ? Certes, tous les électeurs n'ont pas un enfant au CO, mais ce paradoxe montre les divergences entre les valeurs collectives et les stratégies individuelles en matière de scolarisation. Il en va du choix de la filière comme du choix de l'école décrit par Agnès van Zanten (2009) sur un terrain français. Les parents font des choix qui visent à contrôler un ensemble de dimensions scolaires de façon à ce que leurs enfants soient socialisés

16 En mai 2009, les électeurs genevois ont dû se prononcer sur trois questions concernant le cycle d'orientation. La première question posée était : Acceptez-vous l'initiative 134 « Pour un cycle qui oriente » ? L'initiative a été refusée par 68% des électeurs. La deuxième question était : Acceptez-vous la loi modifiant la loi sur l'instruction publique (Un cycle d'orientation exigeant et formateur pour tous), du 12 juin 2008 (C 1 10 – 10176) (Contreprojet à l'IN 134 « Pour un cycle qui oriente ») ? Ce contre-projet a été accepté par 74,5% des voix. La troisième question était : Question subsidiaire – Si l'initiative (IN134 « Pour un cycle qui oriente ») et le contreprojet sont acceptés, lequel des deux a-t-il votre préférence ? Le contreprojet a alors recueilli 75% des voix.

dans un contexte socialement favorisé. L'auteur montre ainsi que les familles de classes moyennes, en faisant le choix de leur école, cherchent en fait à contrôler les fréquentations de leurs enfants et la socialisation du groupe de pairs. Le choix de la filière pourrait s'inscrire dans le même type de stratégies scolaires. Ainsi, choisir pour son enfant la meilleure filière est aussi une façon de préserver un certain entre-soi social. Voter pour un renforcement, même modeste, des filières peut donc aussi être vu comme un moyen de préserver cet entre-soi, sans pour autant être dans l'obligation d'opter pour une autre forme de scolarisation, dans le privé par exemple.

Du côté des classes populaires, la situation est bien différente. D'abord on sait que beaucoup d'élèves scolarisés dans les filières les moins exigeantes sont étrangers et leurs parents le sont aussi. Ils ne peuvent donc participer aux votations, ce qui réduit grandement leur poids électoral comparativement à leur poids réel dans la population genevoise. Ensuite, les travaux de sociologie électorale effectués en Suisse (Lutz 2012), montrent à propos des élections fédérales que l'abstention est d'autant plus fréquente que le niveau de diplôme et le niveau de revenu sont faibles : la participation aux élections fédérales de 2011 était par exemple de 35% seulement pour les niveaux de formation « École obligatoire, apprentissage » et de 59% pour les niveaux de formation universitaire, ce qui là encore amenuise le poids électoral de ces catégories sociales dans les votations. C'est aussi ce qui ressort lorsque l'on analyse les taux de participation aux votations du 17 mai 2009 : dans les quartiers populaires, le taux de participation est très souvent inférieur à 40% alors que dans les communes les plus aisées, périurbaines ou rurales, ce taux est largement plus élevé.

On voit que, dans la perspective ouverte par cette hypothèse, l'attachement des Genevois aux filières prendrait ses sources non pas dans une préoccupation pour la scolarisation des élèves les plus faibles, ou dans un souci d'efficacité éducative, mais dans la possibilité de sauvegarder un entre-soi social dès la fin de l'école primaire de façon à ce que leurs enfants « grandissent entre pairs » à l'école (Felouzis et Perroton 2009).

5 Conclusion : l'action publique à l'heure des politiques de *reddition* de compte

En définitive, nos analyses montrent toute la distance qui sépare les résultats de la recherche en éducation et l'action publique dans ce domaine. Et ce décalage est d'autant plus intéressant que l'école est censée être régie par des politiques de *reddition* de comptes dans lesquelles l'évaluation par les résultats prend une place centrale (Normand 2006), dans une logique de prise de décision rationnelle, éclairée par la connaissance objective des processus scolaires (Felouzis et Hanhart 2011). Cet article montre que nous sommes loin de ce modèle « scientifique » de la décision politique qui réduirait l'action publique à de simples décisions techniques. Ce serait oublier que faire de la politique revient à arbitrer entre des intérêts divergeants, entre des groupes

sociaux qui n'ont pas les mêmes conceptions ni les mêmes usages de l'école. Dans cette perspective, la réforme du cycle d'orientation genevois en 2011 prend un relief tout particulier. Elle montre que les processus de changement de l'enseignement et des structures scolaires sont au moins autant le fruit de dynamiques sociales (choix des parents, stratégies d'optimisation des choix d'étude par les élèves, pratiques professionnelles des enseignants et des chefs d'établissement, etc.) que de réformes structurelles qui obéissent plus à une logique du consensus que d'amélioration de l'efficacité et de l'équité de l'école.

6 Références bibliographiques

- Bain, Daniel, Dagmar Hexel et François Rastoldo. 2004. *Chronique d'une réforme annoncée. Les avatars d'un projet de tronc commun au Cycle d'orientation genevois 1960–1999*. Genève: SRED.
- Baudelot, Christian et Roger Establet. 2009. *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron. 1964. *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Éditions de Minuit.
- Cohen, Michael, James March et Johan Olsen. 1972. A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly* 17(1): 1–26.
- Crahay, Marcel (Ed.). 2013. *L'école peut-elle être juste et efficace*. Bruxelles: De Boeck.
- Derouet, Jean-Louis. 2006. Entre la récupération des savoirs critiques et la construction des standards du management libéral: bougés, glissements et déplacements dans la circulation des savoirs entre recherche, administration et politique en France de 1975 à 2005. *Revue française de pédagogie* 154: 5–18.
- Duflo, Esther, Pascaline Dupas et Michael Kremer. 2008. Peer effects and the impact of tracking: evidence from a randomized evaluation in Kenya. *C.E.P.R. Discussion Papers* 7043.
- Dumay, Xavier, Vincent Dupriez et Christian Maroy. 2010. Ségrégation, effets de composition et inégalités de résultats. *Revue française de sociologie* 51(3): 461–480.
- Felouzis, Georges et Samuel Charmillot. 2013. School tracking and educational inequality: a comparison of 12 education systems in Switzerland. *Comparative Education* 49(2): 181–205.
- Felouzis, Georges, Samuel Charmillot et Barbara Fouquet-Chauprade. 2011a. *L'enseignement secondaire au risque des enquêtes Pisa Suisse. Parcours scolaires, performances et orientation à Genève*. Rapport de recherche GGAPÉ, Université de Genève. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17425>
- Felouzis, Georges, Samuel Charmillot et Barbara Fouquet-Chauprade. 2011b. Les inégalités scolaires en Suisse et leurs déclinaisons cantonales: l'apport de l'enquête Pisa 2003. *Revue suisse de sociologie* 37(1): 33–55.
- Felouzis, Georges et Siegfried Hanhart. 2011. *Gouverner l'éducation par les nombres*. Bruxelles: De Boeck.
- Felouzis, Georges et Joëlle Perroton. 2009. Grandir entre pairs à l'école. *Actes de la recherche en sciences sociales* 180: 92–100.
- Gamoran, Adam et Robert D. Mare. 1989. Secondary school tracking and educational inequality: compensation, reinforcement, or neutrality? *The American Journal of Sociology* 94(5): 1146–1183.
- Kerckhoff, Alan C. 1986. Effects of ability grouping in British secondary schools. *American Sociological Review* 51(6): 842–858.

- Le Roy-Zen-Ruffinen, Odile, Laure Martz, Alexandre Jaunin et Frank Petrucci. 2009. *L'enseignement à Genève. Ensemble d'indicateurs du système genevois d'enseignement et de formation*. Édition 2009. Genève: SRED.
- Lutz, Georg. 2012. *Élections fédérales 2011. Participation et choix électoral*. Lausanne: Selects – FORs.
- Mémorial du Grand Conseil. 2006a. Secrétariat du Grand Conseil. IN 134. <http://www.ge.ch/grandconseil/data/texte/IN00134.pdf> (14.03.2012).
- Mémorial du Grand Conseil. 2006b. Secrétariat du Grand Conseil. IN 138-C. <http://www.ge.ch/grandconseil/data/texte/IN00138C.pdf> (14.03.2012).
- Mémorial du Grand Conseil. 2007a. Séance 45 du 15.06.2007. Initiative populaire 134 « Pour un cycle qui oriente ». http://www.ge.ch/grandconseil/memorial/data/560209/45/560209_45_partie2.asp (20.04.2012).
- Mémorial du Grand Conseil. 2007b. Secrétariat du Grand Conseil. IN 138. <http://www.ge.ch/grandconseil/data/texte/IN00138.pdf> (14.03.2012).
- Mons, Nathalie. 2007. *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix?* Paris: Presses universitaires de France.
- Monseur, Christian et Marcel Crahay. 2008. Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires: une comparaison internationale. *Revue française de pédagogie* 164: 55–65.
- Muller, Pierre. 1995. Les politiques publiques comme construction d'un rapport au monde. Pp. 153–181 in *La Construction du sens dans les politiques publiques. Débats autour de la notion de référentiel*, édité par Alain Faure, Gilles Pollet et Philippe Warin. Paris: L'Harmattan.
- Munari, Alberto. 1977. *Rapport d'expertise sur la « Réforme II » du Cycle d'orientation*. Genève: DIP.
- Normand, Romuald. 2006. L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire. *Revue française de pédagogie* 154: 33–43.
- OCDE. 2011. *Résultats du PISA 2009: Surmonter le milieu social. L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage*. Paris: OCDE.
- Sciarini, Pascal et Alexandre Trechsel. 1996. Démocratie directe en Suisse: l'élite politique victime des droits populaires? *Swiss Political Science Review* 2(2): 1–35.
- van Zanten, Agnès. 2009. *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris: Presses Universitaires de France.

