

Les effets de la réforme du cycle d'orientation sur les parcours de formation des élèves



Annick Evrard
Franck Petrucci
François Rastoldo

Septembre 2019

**Les effets de la réforme
du cycle d'orientation
sur les parcours de
formation des élèves**

**Annick Evrard
Franck Petrucci
François Rastoldo**

Septembre 2019

Fin des travaux : chapitres 1 à 5, mars 2018 ; addendum, juin 2019

Cette contribution s'inscrit dans le projet de recherche

« Comment organiser l'enseignement secondaire obligatoire ? Une étude des réformes scolaires et de leurs effets dans trois cantons romands »

(100019_156702/1) soutenu par le FNS.

Compléments d'information :

Annick Evrard

Tél. +41/0 22 546 71 46

annick.evrard@etat.ge.ch

Franck Petrucci

Tél. +41/0 22 546 71 22

franck.petrucci@etat.ge.ch

François Rastoldo

Tél. +41/0 22 546 71 36

francois.rastoldo@etat.ge.ch

Responsable de l'édition :

Narain Jagasia

Tél. +41/0 22 546 71 14

narain.jagasia@etat.ge.ch

Internet :

<http://www.ge.ch/sred>

Diffusion :

Service de la recherche en éducation (SRED)

12, quai du Rhône - 1205 Genève

Tél. +41/0 22 546 71 00

Document 18.007

Avertissements

Afin de faciliter la lecture, seul le masculin est employé pour désigner de manière égale les personnes des deux sexes.

Le contenu de ce document n'engage que la responsabilité du service de la recherche en éducation.

Avant-propos

Le présent rapport porte sur les effets du nouveau cycle d'orientation (nCO), instauré en 2011, sur le parcours des élèves (transitions primaire-secondaire I, au sein du secondaire I et secondaire I-secondaire II). Pour ce faire, ce rapport s'appuie sur les résultats de deux études :

- ♦ une première étude, financée par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS), a été réalisée par le SRED, l'Université de Genève, l'Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP) du canton de Vaud et la Haute étude pédagogique (HEP) du Valais, étude pour laquelle le SRED a été mandaté par le secrétariat général du DIP. Les résultats de cette recherche ont été achevés en mars 2018. Cette analyse *longitudinale* portait sur trois cohortes d'élèves ayant traversé le CO entre 2010 et 2015. Les résultats de cette première analyse constituent les cinq premiers chapitres de ce rapport ;
- ♦ afin de compléter l'analyse longitudinale réalisée dans l'étude du FNS, le SRED a été mandaté par le secrétariat général du DIP pour réaliser cette fois-ci une analyse *séquentielle*. Elle permet d'intégrer les données les plus récentes (à savoir jusqu'au 31.12.2018) dans l'analyse des séquences de formation réétudiées (entrée au CO, parcours au sein du CO et orientations après le CO). Ces résultats complémentaires (addendum) à la première étude constituent le sixième chapitre de ce rapport.

Martin Benninghoff

Directeur du SRED

Juin 2019

Sommaire

Résumé.....	7
1. Introduction et cadrage.....	9
1.1 La réforme du cycle d'orientation genevois.....	9
1.2 Cadrage de la problématique.....	13
1.3 Méthode	14
2. L'entrée au cycle d'orientation.....	19
2.1 Les flux d'élèves entre l'école primaire et le CO	19
2.2 L'orientation des élèves à l'entrée du CO	20
2.3 Les « correctifs » de l'orientation entre le primaire et le CO	24
2.4 La sélection sociale à l'entrée du CO.....	29
2.5 Éléments de synthèse sur la transition entre le primaire et le CO.....	32
3. Les parcours au sein du cycle d'orientation	33
3.1 Les parcours « atypiques »	33
3.2 Le redoublement durant le CO.....	34
3.3 Les changements de filières durant le CO.....	36
3.4 Les réorientations durant le CO	38
3.5 La situation en fin de CO.....	42
3.6 Éléments de synthèse sur les parcours au CO.....	49
4. Les orientations à l'issue du cycle d'orientation	51
4.1 Première orientation dans l'enseignement secondaire II à l'issue du CO.....	51
4.2 Linéarité des parcours au sein de l'enseignement secondaire II.....	55
4.3 Type de parcours au secondaire I et orientation au secondaire II.....	56
4.4 Un impact de la réforme sur l'orientation de certains publics uniquement ?	57
4.5 Éléments de synthèse sur l'orientation vers le secondaire II	61
5. Conclusion	63
6. Addendum : analyses séquentielles 2010-2018	67
6.1 L'entrée au CO	68
6.2 Les parcours de formation au sein du CO	75
6.3 Les orientations à l'issue du CO	77
6.4 Situation des sous-groupes d'élèves dont l'orientation a été plus directement modifiée par la réforme	80
6.5 Éléments de synthèse et de conclusion de l'addendum	87
Bibliographie.....	89

Résumé

Les effets de la réforme du cycle d'orientation (CO) sur les parcours des élèves ont été mesurés dans le cadre d'analyses longitudinales depuis la fin de l'école primaire jusqu'à la deuxième année de l'enseignement secondaire II de trois cohortes d'élèves, celle qui a précédé la réforme et les deux qui ont directement suivi sa mise en place (cf. point 1.3).

La réforme du CO propose, en matière de gestion des parcours de formation, une structure unique en filières (auparavant, deux structures coexistaient : l'une, majoritaire, en filières, et l'autre en classe hétérogènes assorties de niveaux et d'options). Les conditions d'accès aux différentes filières ont été relevées, mais les possibilités de réorientations entre les différentes filières ont été renforcées. Les résultats ont été lus notamment à l'aune des objectifs de cette réforme qui visait une orientation continue, renforcée et promotionnelle, dans le cadre d'une école plus exigeante mais pas plus sélective, dans une structure unifiée, proposant des débouchés au secondaire II clairement définis et menant à une certification, avec une volonté de lutter contre les inégalités sociales (cf. point 1.1).

Si l'ampleur des flux d'élèves entrant au CO est restée inchangée avec la réforme, la sélection scolaire a été renforcée. Moins d'élèves ont été admis dans la filière la plus exigeante et davantage dans la filière élémentaire. Cependant, cette sélection accrue en début du secondaire I tend à diminuer au fur et à mesure des cohortes successives. En contrepartie, les réorientations promotionnelles au début du CO ont fortement crû, avec un taux de confirmation l'année suivante élevé. Enfin, cette sélection scolaire plus forte s'est accompagnée d'une sélection sociale plus importante également (cf. partie 2, *L'entrée au CO*).

Les parcours de formation des élèves au sein du CO ont connu, avec la réforme, des variations notablement plus importantes. En effet, environ 30% des élèves ont vécu des réorientations au CO, surtout promotionnelles. Toutefois, la confirmation des réorientations tant vers une filière plus exigeante que vers une filière moins exigeante sur l'entier du parcours au secondaire I est restée à un niveau identique avant et après la réforme, composant des réorientations « neutres » (combinaison de plusieurs réorientations vers un niveau plus exigeant puis moins exigeant, ou l'inverse). En fin de secondaire I, la combinaison d'une sélection scolaire plus forte à l'entrée et de réorientations promotionnelles plus fréquentes compose une répartition des élèves, entre les différentes filières, peu différente à la situation d'avant la réforme (cf. partie 3, *Les parcours au sein du CO*).

Les orientations au secondaire II sont restées, avec la réforme, relativement inchangées et connaissent un niveau d'inégalité des chances également inchangé. La sélection sociale plus forte à l'entrée a été en partie compensée par des réorientations promotionnelles. La linéarité des parcours d'entrée au secondaire II (une orientation au secondaire II poursuivie l'année suivante sans redoublement) est légèrement plus fréquente, mais elle n'est probablement pas uniquement due à la réforme du CO ; les aménagements du secondaire II peuvent aussi être invoqués (cf. partie 4, *Les orientations à l'issue du CO*).

Certains élèves dont les notes, en fin de primaire, étaient comprises entre les normes d'admission dans les différentes filières de l'ancien système et celles, plus exigeantes, du nouveau¹, ont eu des parcours scolaires directement affectés par la réforme. Leurs résultats scolaires en fin de CO se sont éloignés de ceux des élèves pour lesquels la réforme n'a rien changé (mesurés sur la base d'épreuves communes) (cf. point 3.5). Leurs orientations au secondaire II les ont plutôt dirigés dans des filières moins exigeantes et la linéarité de leurs parcours en début du secondaire II ne s'est pas améliorée, voire s'est péjorée pour certains (cf. point 4.4).

La réforme du CO n'est effectivement, selon l'objectif de départ, pas plus sélective ; la sélection scolaire plus forte à l'entrée, couplée à des réorientations plus fréquentes, a contribué à remettre le CO au centre du processus d'orientation/sélection de l'école par une plus grande variabilité des parcours de formation. Comme les orientations sont demeurées inchangées, les débouchés ne sont

¹ Autrement dit, ceux qui ont connu une orientation dans une filière moins exigeante que celle à laquelle ils auraient pu prétendre avant la réforme.

pas vraiment plus clairement définis qu'auparavant et le niveau d'inégalité des chances en fin de secondaire I est le même que précédemment. Globalement, la dynamique d'orientation/réorientation du début du secondaire II est restée la même avant et après la réforme, avec notamment la difficulté pour les élèves issus de la filière la moins exigeante de trouver une solution de formation dans une filière certifiante du secondaire II. Pour les élèves dont les parcours ont été directement affectés par la réforme, le fait d'avoir eu, en début de CO, un enseignement plus adapté à leur niveau, dans une filière de moindre exigence, n'a pas amélioré leurs parcours à l'entrée du secondaire II (cf. partie 4).

Des analyses complémentaires ont été effectuées au printemps 2019, portant sur l'évolution, à moyen terme, de la situation post réforme, à la demande du secrétariat général. Ces analyses complémentaires présentées dans un addendum proposent une approche séquentielle des différents moments de la formation des élèves (entrée au CO, parcours au sein du CO et orientations au secondaire II) en complément de l'approche longitudinale de l'étude source. Cette approche permet d'intégrer des données reflétant la situation des élèves jusqu'à l'année scolaire 2018-2019, pour toutes les séquences de formation réétudiées.

Les résultats complémentaires confirment largement les résultats obtenus dans l'étude source et montrent, en particulier, des parcours de formation qui tendent, au fil des années qui ont suivi la réforme, à converger vers la situation qui existait avant la réforme (diminution de la sélection à l'entrée du CO et diminution des réorientations promotionnelles).

Pour une lecture rapide des résultats de cette étude, des synthèses (grisées) figurent à la fin des parties 2, 3, 4 et 6 du document.

1. Introduction et cadrage

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une collaboration entre la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève (FPSE), l'Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques du canton de Vaud (URSP), la Haute école pédagogique du canton du Valais (HEPVS) et le Service de la recherche en éducation du canton de Genève (SRED). Elle est placée sous l'égide d'un projet soutenu par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS) intitulé : *Comment organiser l'enseignement secondaire obligatoire ? Une étude des réformes scolaires et de leurs effets dans trois cantons romands* (Felouzis, Fouquet-Chauprade, Ferro-Luzzi et Suchaut, 2014). Il s'agit d'étudier les raisons qui président à l'organisation de l'enseignement obligatoire (premier axe de cette recherche), ainsi que leurs effets sur les parcours de formation des élèves (deuxième axe), dans une période où l'organisation scolaire du secondaire I a connu des réformes dans les trois cantons étudiés. L'engagement du SRED dans ce collectif de travail se concentre autour du deuxième axe et prévoit une analyse des effets de la réforme du cycle d'orientation (CO) genevois sur les parcours des élèves entre la fin de l'école primaire et le début des formations de niveau secondaire II.

Parallèlement à cette recherche, un mandat du DIP a été adressé au SRED. Il s'intitule : *Suivi du nouveau cycle d'orientation : effets sur la réussite des élèves* (DIP, 2017). L'objectif de ce mandat est : « Dans le prolongement et en compléments des rapports de 2014 (*Cour des comptes et DGEO*), et notamment afin de documenter avec le recul nécessaire l'impact du nCO [nouveau cycle d'orientation] et des autres changements introduits dès 2011 sur la réussite des élèves, la Secrétaire générale du DIP mandate le SRED pour mener une étude permettant de :

1. caractériser les parcours des élèves avant et après réforme (transitions primaire–secondaire I, au sein du secondaire I et secondaire I–secondaire II) ;
2. analyser spécifiquement les mesures de pédagogie différenciée mises en œuvre au nCO (soutien, passerelles) et leurs effets sur la réussite des élèves. » (ibid.).

Le présent document représente une contribution du SRED à la recherche du FNS et rend compte des analyses de la première problématique du mandat du DIP (caractérisation des parcours). La deuxième problématique du mandat du DIP n'est pas abordée dans la mesure où les informations documentant les mesures d'accompagnement mises en place au CO depuis la réforme manquent assez largement et ne permettent donc pas, pour l'heure, une analyse rendant compte de leur fonctionnement sur l'ensemble du CO.

1.1 La réforme du cycle d'orientation genevois

La réforme du CO est, notamment, la résultante de deux initiatives abouties en 2006, l'une intitulée « *Pour un cycle qui oriente* » (IN 134) et l'autre « *S'organiser contre l'échec scolaire et garantir une formation pour tous les jeunes* » (IN 138). Dans les deux cas, il s'agit d'inscrire dans la loi les structures du CO, mais selon des modalités et des principes opposés (Secrétariat du Grand Conseil, 2007a). À propos de l'organisation du secondaire I, l'initiative 134 prévoit, pour la première année du CO, quatre regroupements homogènes fondés sur le niveau de compétences des élèves, et six sections pour les deux années suivantes, trois dirigeant les élèves vers des filières de maturité et trois orientées vers les autres diplômes et certificats de capacité. L'initiative 138 postule au contraire des classes qui intègrent tous les élèves (principe des classes hétérogènes) dans lesquelles les adaptations aux besoins des élèves seraient faites par des mesures de différenciation pédagogique internes et des profils de compétences résultant des acquis différenciés de chacun. Entre ces deux visions de l'enseignement secondaire I, le Conseil d'Etat, avec l'approbation de la commission de l'enseignement du Grand Conseil, propose le rejet des deux initiatives et l'élaboration d'un contre-projet (qui sera opposé en votation à l'initiative 134, l'initiative 138 ayant été retirée avant la votation). Ce contre-projet, outre ses considérations organisationnelles du secondaire I, a pour ambition une recherche de consensus sur un modèle clair mais pas trop contraignant (donc susceptible d'être évolutif) afin de pacifier le débat sur l'école (Secrétariat du Grand Conseil, 2007b) et de restaurer un

climat de confiance durable entre les partenaires de l'éducation (Cour des comptes, 2014). Ce contre-projet sera soumis en votation en 2009 et adopté par 74.5% des votants.

La réforme du CO issue de ce contre-projet met en avant six principes fondamentaux (Secrétariat du Grand Conseil, 2007a) :

- ♦ une école plus exigeante pour tous, mais pas plus sélective ;
- ♦ une orientation continue renforcée, 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 CO, menant à une certification de l'enseignement secondaire II ;
- ♦ la valorisation de la formation professionnelle.

En termes d'organisation des parcours de formation, la réforme du CO a mis fin à la cohabitation des deux structures d'enseignement qui existaient à Genève depuis 1972, d'une part une structure en filières distinctes et hiérarchisées selon les performances des élèves (qui concernait la majorité des établissements du secondaire I) et d'autre part une structure sans filière comprenant des classes hétérogènes, assorties de niveaux en allemand et en mathématiques dès la deuxième année du secondaire I (dans trois établissements, pour environ 13% des élèves d'une cohorte). Une structure unique est mise en place avec la réforme. Elle est organisée en trois filières composées de regroupements² pour la première année du secondaire I (même enseignement, mais objectifs de maîtrise différenciés), suivis de sections³ différenciées à la fois par leurs exigences et leurs orientations pour les deux années suivantes (cf. *Figure 2*).

Avant la réforme, les filières du CO (sans les classes hétérogènes à niveaux et options) connaissaient trois niveaux en première année du secondaire I (regroupement A, B et C) et plus que deux pour les 10^e et 11^e années de scolarité (le regroupement C étant intégré dans le regroupement B qui était assorti de niveaux en allemand et en mathématiques) (cf. *Figure 1*). Avec la réforme, les trois filières perdurent tout au long du secondaire I.

Avec la réforme, les conditions d'accès à la filière la plus exigeante (regroupement 3) et à la filière moyenne (regroupement 2) du CO ont été relevées (cf. *Figure 3*). L'entrée dans ces filières est donc devenue plus sélective. Parallèlement, les possibilités de réorientation durant le secondaire I ont été développées, davantage formalisées et encadrées, par l'organisation de « passerelles » de soutien ou de promotion proposant un accompagnement spécifique pour les élèves rejoignant une filière plus exigeante, ou peinant à se maintenir dans leur filière de départ. Ces passerelles peuvent être activées en cas de réorientation durant l'année ou entre deux années scolaires⁴.

Par ailleurs, des classes spécifiques existent au CO pour répondre aux besoins particuliers de certains élèves. Il s'agit des classes du dispositif sport-arts-études, des classes d'accueil pour migrants allophones, des classes spécialisées et des classes-atelier pour les élèves dont les déficits ou les difficultés ne permettent pas une orientation en classe régulière. L'existence de ces classes, qui concernent environ 4% des effectifs du CO, et leur évolution ne sont pas concernées par la réforme du CO.

En résumé, la structure d'enseignement du CO avant et après la réforme peut être représentée par les deux schémas suivants⁵ (*Figures 1 et 2*).

² Intitulés *regroupements 1, 2 et 3* (ou *R1, R2 et R3*) en fonction de leurs exigences croissantes.

³ Section CT (communication et technologie), section LC (langues vivantes et communication) et section LS (littéraire-scientifique).

⁴ Les réorientations en cours d'année ou entre deux années existaient déjà avant la réforme, mais sans faire l'objet d'une organisation spécifique et transversale à l'ensemble du CO.

⁵ Une description complète de l'organisation du CO est disponible dans la brochure destinée aux parents d'élèves (DGEO, 2017). Dans la suite du document, les changements spécifiques apportés par la réforme seront décrits de manière plus détaillée en fonction des analyses effectuées.

Figure 1. Organisation du CO genevois avant la réforme

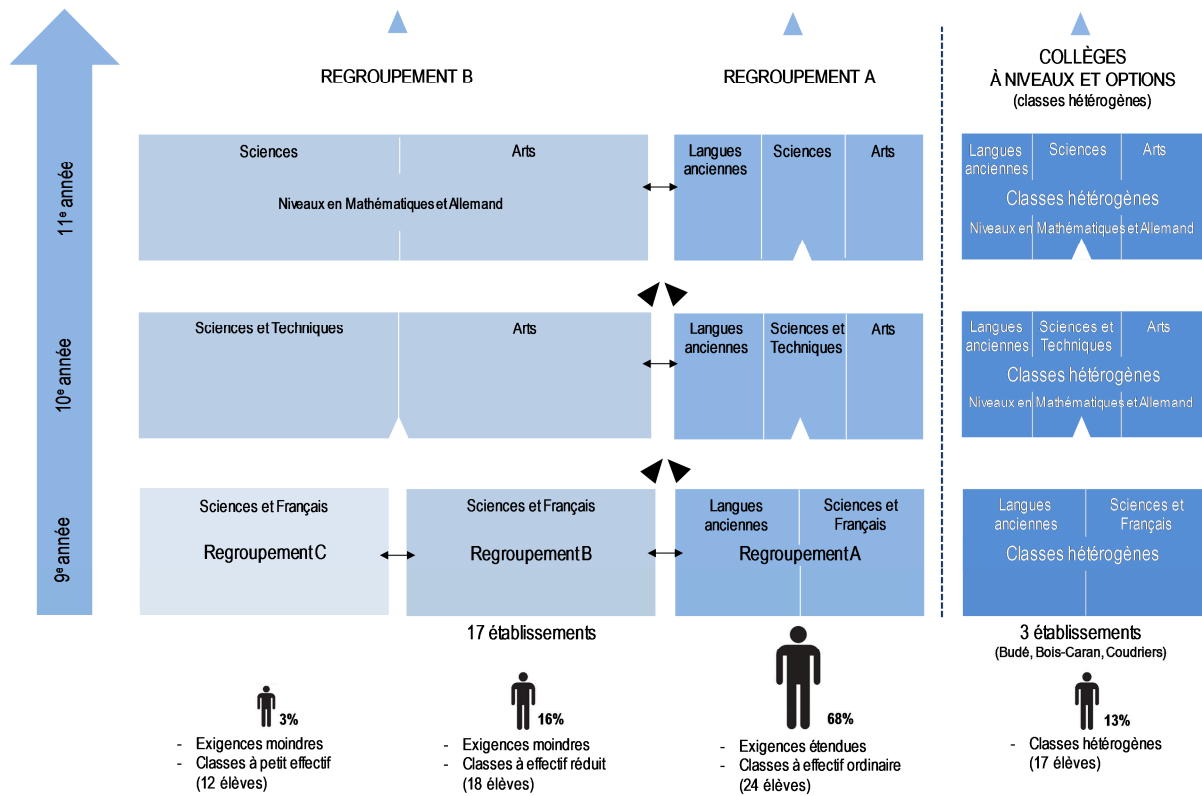
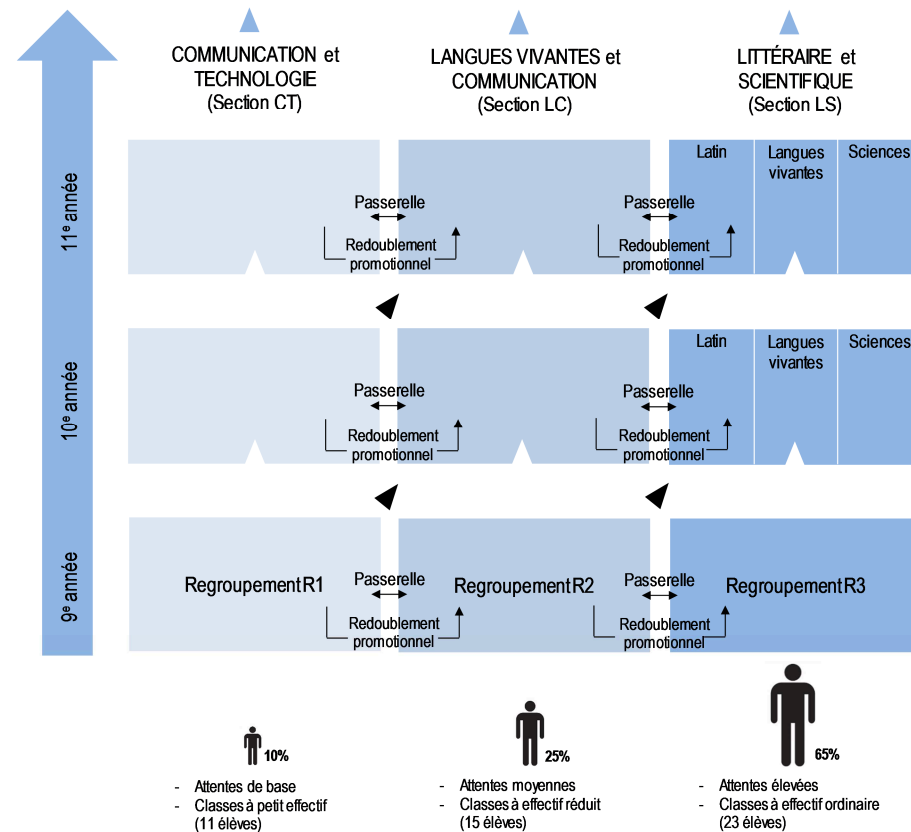


Figure 2. Organisation du CO genevois après la réforme



La réforme du CO a également changé les options proposées aux élèves. Avant la réforme, les élèves des différentes filières pouvaient choisir, dès la 9^e année, une option entre le latin (seulement pour les élèves de la filière la plus exigeante), les sciences et, dès la 10^e année, les arts. Après la réforme et dès la 10^e année, la section LS comprend les options latin, sciences et langues vivantes (approfondissement de l'anglais et de l'allemand), les autres sections n'ayant pas d'option à choix. Les différences entre les options ne font pas partie de la présente étude dans la mesure où elles ne conditionnent pas de manière différente les orientations des élèves (seul le latin est un prérequis pour la poursuite de l'apprentissage du latin ou du grec au Collège, mais ceci tant avant qu'après la réforme).

Avec la réforme, les conditions d'admission dans les différents regroupements à l'issue de l'école primaire ont aussi changé : elles sont devenues plus sélectives qu'auparavant pour les regroupements à exigences élevées et moyennes (Figure 3).

Alors que la note 4 en français I (expression), français II (structuration) et mathématiques permettait d'accéder au regroupement le plus exigeant (*regroupement A* avant la réforme et *regroupement 3* depuis 2011), la réforme a élevé cette norme de passage à l'obtention de notes égales ou supérieures à 4 pour ces trois disciplines, mais dont le total doit être égal ou supérieur à 14. Concernant le regroupement intermédiaire (*regroupement B* avant la réforme et *regroupement 2* depuis), il fallait pour les trois disciplines concernées une note au moins égale à 4 et deux au moins égales à 3, et depuis 2011 il faut que les trois notes soient au moins égales à 3.5 avec un total de 11.5. Enfin, pour le regroupement élémentaire (*regroupement C* avant la réforme et *regroupement 1* depuis 2011), les conditions sont restées identiques, à savoir trois notes au moins égales à 3 (DGCO, 2010 ; DGEO, 2016).

Figure 3. Conditions d'admission au CO

		Avant réforme *			Après réforme		
		Regroup ^{mt} C	Regroup ^{mt} B	Regroup ^{mt} A	R1	R2	R3
1^e condition							
Seuils minimaux	Français I (communication)	3.0 ≤ note < 4.0	≥ 3.0	≥ 4.0	≥ 3.0	≥ 3.5	≥ 4.0
	Français II (structuration)**	3.0 ≤ note < 4.0	≥ 3.0	≥ 4.0	≥ 3.0	≥ 3.5	≥ 4.0
	Mathématiques	3.0 ≤ note < 4.0	≥ 3.0	≥ 4.0	≥ 3.0	≥ 3.5	≥ 4.0
2^e condition							
			Au moins une note ≥ 4		Total ≥ 9.0	Total ≥ 11.5	Total ≥ 14.0

N.B. Les notes attribuées aux différents travaux réalisés par les élèves s'inscrivent sur une échelle de 1 à 6 (la note 1 est attribuée à un travail non rendu ou non exécuté). Une précision supérieure à la fraction 1/2 n'est pas autorisée.

* Dans les établissements à niveaux et à options, les élèves promus de 8^e sont inscrits en 9^e dans des classes hétérogènes.

** Grammaire, vocabulaire, conjugaison et orthographe.

Source : DGCO, 2010 et DGEO, 2016

On notera par ailleurs que la réforme des filières et de leurs conditions d'accès est concomitante à d'autres changements intervenus au CO. En même temps que la réforme, le seuil de suffisance au CO est passé à 4 alors qu'il était de 3.5 auparavant (sur 6). En principe, 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). Au même moment, le CO a adopté le plan d'étude romand (PER) et les moyens d'enseignement qui l'accompagnent. Les niveaux d'exigences des différentes filières sont d'ailleurs en partie définis selon les degrés de maîtrise décrits dans ce nouveau plan d'étude. Ici aussi il n'y a pas de lien organique avec les parcours de formation, mais cela a tout de même entraîné des changements ou des adaptations dans les contenus d'enseignement et les attentes en matière d'acquisitions des élèves. Cette étude ne peut faire la distinction entre les effets spécifiques de ces différents changements, faute de groupes comparatifs pour chacun des éléments cités. Les éventuelles modifications dans les parcours de formation des élèves relèvent donc d'une modification de la structure des filières du CO, compte tenu de l'adoption concomitante du PER et de la modification du seuil de suffisance.

1.2 Cadrage de la problématique

La transformation des filières du CO, les raisons invoquées et les effets attendus ou observés relèvent du débat ancien, récurrent et pas encore clos sur l'efficacité des différents modes de regroupement des élèves. Ces modes de regroupement s'étendent des systèmes « segmentés », où coexistent des filières distinctes, jusqu'aux systèmes « intégrés » dans lesquels les élèves sont scolarisés en classes hétérogènes. Entre ces deux pôles s'inscrivent toute une série de solutions mixtes, incluant l'alternance de groupes de niveaux (en nombre variable) et de groupes hétérogènes (à divers degrés), pour certains types d'enseignement ou certaines disciplines, ainsi qu'un degré – variable lui aussi – de perméabilité entre les différents groupes de niveaux et les différentes filières.

À Genève, ce débat a une histoire assez longue. Dès l'avènement du CO au début des années 1960, la question du tronc commun se pose pour être finalement rejetée. De 1972 à 2011, deux systèmes coexistent, l'un en filières, l'autre comprenant des classes hétérogènes assorties de niveaux en allemand et en mathématiques, et d'options dès la deuxième année du secondaire I⁶. Ce double système prend fin avec la mise en place de la réforme du CO de 2011, qui voit disparaître le système « intégré » et se généraliser une organisation unique en filières (Secrétariat du Grand Conseil, 2007a). Cette réforme est, d'ailleurs, totalement ancrée dans cette problématique, puisqu'elle résulte d'un contre-projet élaboré à la suite du dépôt de deux initiatives, l'une proposant une segmentation très marquée (IN 134) et l'autre la généralisation d'un système hétérogène assorti de différenciations sectorielles (IN 138), et ceci à peu près pour les mêmes raisons exprimées (lutter contre l'échec scolaire, faire réussir les élèves, favoriser les parcours de formation qualifiants au secondaire II), mais en se fondant sur des vues pédagogiques et politiques assez divergentes (segmentation vs hétérogénéité). Au final, l'adoption du contre-projet en votation montre assez bien la volonté de trouver un accord entre « segmentation » et « intégration » puisqu'il signifie l'abandon des classes hétérogènes, le retour à trois filières, mais avec la mise en place de procédures devant augmenter sensiblement la perméabilité des filières, particulièrement pour rejoindre un niveau de formation plus exigeant.

Sans faire un tour de l'évolution de l'enseignement secondaire I en Suisse, relevons tout de même, comme indice de la prégnance de ce débat, que le canton de Vaud adopte, à peu près en même temps que la réforme genevoise, une nouvelle organisation de ce degré d'enseignement, qui passe d'un système à trois filières à un système qui tend à être davantage intégratif avec deux filières, dont la moins exigeante est assortie de niveaux dans certaines disciplines⁷. Ainsi, deux cantons voisins font donc des chemins inverses et ceci pour des raisons affichées relativement semblables, telles que le renforcement des apprentissages de base, la lutte contre l'échec scolaire, l'adaptation des profils de formation aux niveaux des élèves et une orientation postsecondaire I facilitée (Canton de Vaud, 2011 ; Secrétariat du Grand Conseil, 2007a et 2007b). Par ailleurs, le canton du Valais qui connaissait comme Genève une double organisation du CO (des filières et des classes hétérogènes à niveaux selon les établissements) a, lors de sa réforme, unifié la structure de cette école en généralisant le système de classes hétérogènes à niveaux, avec des arguments déclarés peu différents de ceux qui ont présidé aux réformes genevoises et vaudoises (Conseil d'Etat du canton du Valais, 2009).

La réforme du CO genevois ne propose pas le passage d'une organisation « intégrée » à une organisation « segmentée », puisque le système en filières existait déjà très majoritairement, mais cette réforme tend globalement à renforcer la filiarisation de ce niveau d'enseignement. La question est alors de savoir qui, d'un enseignement davantage segmenté visant une meilleure adaptation de l'enseignement au niveau réel des élèves ou d'un enseignement plus intégratif favorisant des apprentissages dans une plus grande équité (aucun élève n'est a priori écarté d'objectifs ou de niveaux d'objectifs scolaires [Gabriel, 1995]), se révèle le plus efficace pour répondre aux finalités de l'école.

Les recherches en la matière montrent d'abord que le mode de regroupement des élèves n'a qu'un effet marginal, s'il en a, sur les performances scolaires moyennes (Kulik et Kulik, 1982 ; Slavin, 1990 ; Dupriez et Drealents, 2004) et donc sur les parcours de formation, pour autant que les objectifs poursuivis soient comparables (ce qui doit être assuré au CO par le PER).

⁶ Une chronique de l'évolution des modes de regroupement des élèves du CO genevois et des débats qu'ils ont suscités durant les 40 premières années du CO a été publiée en 2010 (Bain, Hexel et Rastoldo, 2010).

⁷ Une analyse des effets de la réforme vaudoise sur les parcours des élèves et leur satisfaction a été publiée en 2016 (Ntamakiliro et Benghali Deappen, 2016).

À cet égard, la cohabitation durant plus de 40 ans au CO genevois de deux systèmes d'organisation scolaire montre une très grande identité des parcours des élèves au niveau secondaire II, signifiant une forte convergence des résultats obtenus et des modalités d'orientation (Bain et al., 2000a).

Certaines analyses constatent une absence d'effet, particulièrement lorsqu'elles se basent sur des conditions expérimentales (avec un contrôle fort des conditions d'observation) ; d'autres, qui cherchent notamment à différencier les effets selon le niveau des élèves, concluent généralement à des effets plutôt favorables pour les élèves forts dans le cas de segmentation et plus favorables aux élèves faibles en situation intégrative, particulièrement pour les recherches qui se fondent sur une observation de l'enseignement en contexte. Ces recherches relèvent généralement l'effet négatif des regroupements homogènes d'élèves faibles. En effet, en situation « naturelle », davantage de différences peuvent apparaître notamment par le fait que les regroupements ou l'hétérogénéité ne sont pas toujours faits pour les mêmes publics d'élèves et que dans les classes regroupant des élèves plutôt faibles (voire très faibles selon le mode segmentation), le risque que les élèves ne soient pas exposés aux mêmes attentes, aux mêmes exigences, voire aux mêmes opportunités d'apprentissage est majoré, conduisant ainsi à des « glissements du curriculum » (Grisay, 1993 ; Dupriez et Draelants, 2004). La filiarisation semble donc avoir un effet négatif sur les performances et sur les orientations des élèves les plus faibles, et ces effets négatifs sont plus importants que les effets négatifs que pourraient connaître les meilleurs élèves à fréquenter des classes hétérogènes (Duru-Bellat et Mingat, 1997).

Les études relèvent également des différences sur la dimension de l'égalité. La segmentation tend à augmenter les différences entre les élèves des différentes filières scolaires, car ceux qui sont dans les filières les plus exigeantes progressent plus vite que ceux des filières moins exigeantes, ce qui contrarie l'idée qu'une filière adaptée permettrait une sorte de « rattrapage » scolaire pour les élèves qui en auraient besoin, alors que des classes plus intégrées, davantage favorables aux élèves faibles tendent à limiter cette différenciation (Grisay, 1993).

Une organisation scolaire se déclinant en filières est susceptible d'affecter indirectement les parcours des élèves, particulièrement s'ils fréquentent une filière élémentaire. Elle peut conduire à un effet de polarisation (Bain et al., 2000b), l'élève étant considéré par autrui non seulement par ses performances mais également par son appartenance à une filière, ce qui peut induire ou renforcer une forme de stigmatisation. Ceci est d'autant plus fort si cet effet de catégorisation est considéré comme pertinent par l'élève (dont l'image de soi peut être diminuée) et/ou les enseignants (dont les attentes peuvent être modifiées) (Kaiser, 1995).

La segmentation a également un effet sur l'équité sociale, étant donné les différences récurrentes et sensibles des résultats scolaires des élèves issus de milieux sociaux différents. La répartition des élèves dans les filières du secondaire I et du secondaire II, comme les risques de décrochage scolaire ou de redoublement, sont des phénomènes socialement marqués⁸. Donc les filières élémentaires concentrent clairement les élèves issus des milieux sociaux défavorisés. Dans ce contexte, le « milieu d'enseignement » qu'est la classe de niveau est nettement affecté par les caractéristiques, valeurs, attentes, aspirations et difficultés du public spécifique qu'elle accueille. Ainsi la segmentation tend à accroître le lien entre l'origine sociale et le niveau de performance scolaire (Felouzis et Charmillot, 2017).

Il s'agit donc, suite à ce rapide panorama, de saisir si – et le cas échéant, à quel point – le double mouvement de la réforme du CO genevois qui vise à renforcer à la fois la segmentation en filières et la perméabilité entre celles-ci produit des effets sur les parcours de formation des élèves.

1.3 Méthode

La présente étude se fonde essentiellement sur l'analyse longitudinale de trois cohortes d'élèves entre la fin de l'école primaire et l'année qui suit la première orientation dans l'enseignement secondaire II (Figure 4). La première cohorte précède la mise en place de la réforme et permet un état des lieux. Les deuxième et troisième cohortes concernent les élèves qui ont effectué leur parcours de formation dans le CO réformé et permettent de connaître la situation après la réforme en « neutralisant » d'éventuels effets uniquement dus à la période de mise en place.

⁸ À cet égard, on peut consulter les *Repères et indicateurs statistiques* du SRED, qui montrent pour différents aspects de performance ou d'orientation l'effet quasi-systématique et assez prononcé de l'origine sociale sur les résultats des élèves à Genève (SRED, 2018).

Il s'agit donc :

- ♦ pour la cohorte 1, des élèves pour la première fois en 8^e primaire l'année scolaire 2009-10, et de ceux qui sont pour la première fois au CO l'année scolaire 2010-11 (dernière cohorte avant la réforme) ;
- ♦ pour la cohorte 2, des élèves en 8^e primaire l'année scolaire 2010-11 et de ceux qui sont pour la première fois au CO l'année scolaire 2011-12 (première cohorte après la réforme) ;
- ♦ pour la cohorte 3, des élèves en 8^e primaire l'année scolaire 2011-12 et de ceux qui sont pour la première fois au CO l'année scolaire 2012-13 (deuxième cohorte après la réforme).

Ces élèves ont été suivis durant leur parcours se déroulant de la 8^e année primaire à leur deuxième année de l'enseignement secondaire II. Pour la 1^{re} année du CO (9^e CO), deux prises de données ont été faites, l'une au début septembre, l'autre à fin décembre, afin de pouvoir saisir les réorientations précoces. Pour les autres années scolaires, ont été retenues les situations scolaires de fin décembre.

Le suivi de la 8^e primaire à la deuxième année du secondaire II permet l'analyse des transitions qui mènent au CO et qui lui font suite. La prise en compte de la transition entre l'école primaire et le secondaire I montre les éventuels effets de la réforme à l'articulation de l'école primaire et du CO. À l'autre extrémité, le suivi du parcours de formation deux ans après la fin du CO permet non seulement un panorama des orientations des élèves qui traversent le CO en trois ou quatre ans (redoublement), mais également la confirmation de cette orientation. On pourra, par exemple, connaître la part de parcours linéaires au début du secondaire II (poursuite de la formation dans la même filière sans redoublement) ou les orientations dans une filière certifiante des élèves qui commencent le secondaire II en fréquentant des structures de transition.

Figure 4. Constitution des trois cohortes

Année scolaire	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17
Cohorte 1 (avant réforme)	8 P	9 CO	10 CO	11 CO	1 ES II	2 ES II		
Cohorte 2 (1 ^{re} cohorte après réforme)		8 P	9 CO	10 CO	11 CO	1 ES II	2 ES II	
Cohorte 3 (2 ^e cohorte après réforme)			8 P	9 CO	10 CO	11 CO	1 ES II	2 ES II

Clé de lecture : Déroulement théorique des parcours des élèves par cohorte sur la base d'une scolarité sans redoublement ni interruption temporaire de formation. P = primaire, CO = cycle d'orientation, ES II = enseignement secondaire II.

Globalement, les trois cohortes considérées présentent des tailles et des caractéristiques scolaires et sociales très comparables. En ce qui concerne la taille, pour la cohorte avant la réforme (cohorte 1), 4099 élèves sont pour la première fois en 9^e année du CO ; parmi eux, 3849 (94%) sont également au secondaire II trois ou quatre ans après être entrés en 9^e année, et 3574 (87%) ont traversé tout le CO dans une filière « ordinaire » (*Figure 5*). Les autres sont soit sans scolarité à Genève au secondaire II, soit passés au cours du secondaire I dans des écoles privées, des filières spécialisées, des classes-atelier ou des classes d'accueil, soit ont connu des interruptions de scolarité.

Pour la première cohorte après la réforme (cohorte 2), 4100 élèves sont pour la première fois en 9^e année du CO ; parmi eux, 3896 (94.5%) sont également au secondaire II trois ou quatre ans après être entrés en 9^e année et 3674 (89.5%) ont traversé tout le CO dans une filière « ordinaire ».

Pour la deuxième cohorte après la réforme (cohorte 3), 4082 élèves sont pour la première fois en 9^e année du CO ; parmi eux, 3872 (95%) sont également au secondaire II trois ou quatre ans après être entrés en 9^e année et 3616 (88.5%) ont traversé tout le CO dans une filière « ordinaire ».

Figure 5. Taille des trois cohortes

Élèves qui sont :	Cohorte 1 (avant réforme)		Cohorte 2 (1 ^{re} après réforme)		Cohorte 3 (2 ^e après réforme)	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
la 1 ^{re} fois en 9 ^e CO	4099	100%	4100	100%	4082	100%
et au secondaire II après le CO	3849	94%	3896	94.5%	3872	95%
et passés par le CO en filière « ordinaire »	3574	87%	3674	89.5%	3616	88.5%

Source : SRED/nBDS

Clé de lecture : Les filières ordinaires sont les regroupements A, B et C ainsi que les classes hétérogènes à niveaux et options (avant la réforme) et les regroupements 1, 2 et 3 ainsi que les sections LS, LC et CT après la réforme. Les élèves qui ne relèvent pas d'un parcours ordinaire sont ceux qui ont fréquenté une classe d'accueil, une filière spécialisée, une classe-atelier, une école privée ou qui ont connu des interruptions de formation durant le temps du secondaire I.

En ce qui concerne les caractéristiques sociodémographiques, les élèves des trois cohortes se répartissent de la même manière en fonction de leur genre, de leur origine sociale et de leur profil migratoire (Figure 6). Aucune des différences constatées n'est statistiquement significative⁹.

Figure 6. Caractéristiques sociodémographiques des élèves relevant des trois cohortes

Élèves du CO, qui vont au secondaire II	Cohorte 1 (avant réforme)		Cohorte 2 (1 ^{re} après réforme)		Cohorte 3 (2 ^e après réforme)	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
Origine sociale (CSP)						
Favorisée	642	17%	668	17%	641	17%
Moyenne	1702	44%	1755	45%	1729	45%
Défavorisée	1505	39 %	1463	38%	1502	39%
Total	3849	100%	3886	100%	3872	100%
Profil migratoire						
Francophones	2254	59%	2280	59%	2269	59%
Allophones nés à GE	1192	31%	1231	32%	1189	31%
Autres allophones	378	10%	350	9%	366	10%
Total	3824	100%	3661	100%	3824	100%
Données manquantes	25		25		48	
Genre						
Garçons	1932	50%	1951	50%	1905	49%
Filles	1917	50%	1935	50%	1967	51%
Total	3849	100%	3886	100%	3872	100%

Source : SRED/nBDS

Clé de lecture : Le profil migratoire distingue les élèves dont la première langue est le français, des allophones, eux-mêmes répartis selon leur lieu de naissance. Les allophones nés à Genève (ou arrivés à Genève avant l'âge scolaire) sont une approximation des enfants de migrants (migrants de deuxième génération) et les allophones arrivés à Genève après l'âge scolaire sont des enfants migrants (migrants de première génération). Les données manquantes représentent les quelques cas où la date d'arrivée à Genève et/ou la langue maternelle n'est pas renseignée dans la nBDS.

L'identité des trois cohortes en termes numériques, de parcours globaux et selon les caractéristiques des élèves permet donc une comparaison des parcours de formation avant et après la réforme.

En outre, pour les élèves ayant commencé le CO, une analyse de la totalité des situations scolaires enregistrées dans la base de données scolaires (nBDS) durant la traversée du CO a été réalisée. Ceci

⁹ Chi2 p>0.1.

a permis de dénombrer la totalité des « mouvements de scolarité » (réorientations, redoublements, passages par l'accueil, les classes-atelier, etc.)

Cette analyse permet de voir que pour l'étude des parcours globaux, une mesure par année suffit. En effet, si l'on regarde les situations en début et en fin de secondaire I, le recouvrement est quasiment de 100%. De plus, si la description des parcours se fonde sur une situation par année est légèrement moins précise que celle prenant en compte l'ensemble des situations scolaires, elle n'omet que 2% des changements de situation (ce qui concerne moins d'une centaine d'élèves par cohorte).

Enfin, une attention particulière a été portée sur certains élèves. Il s'agit des jeunes qui, à compétences scolaires égales, auraient ou ont été affectés par la réforme quant au regroupement dans lequel ils ont été admis lors de leur entrée au CO. Plus précisément, l'application des conditions d'admission au CO d'avant et d'après réforme sur la base des résultats scolaires de fin de primaire (cf. *Figure 3*) permet de distinguer deux catégories d'élèves (*Figure 7*).

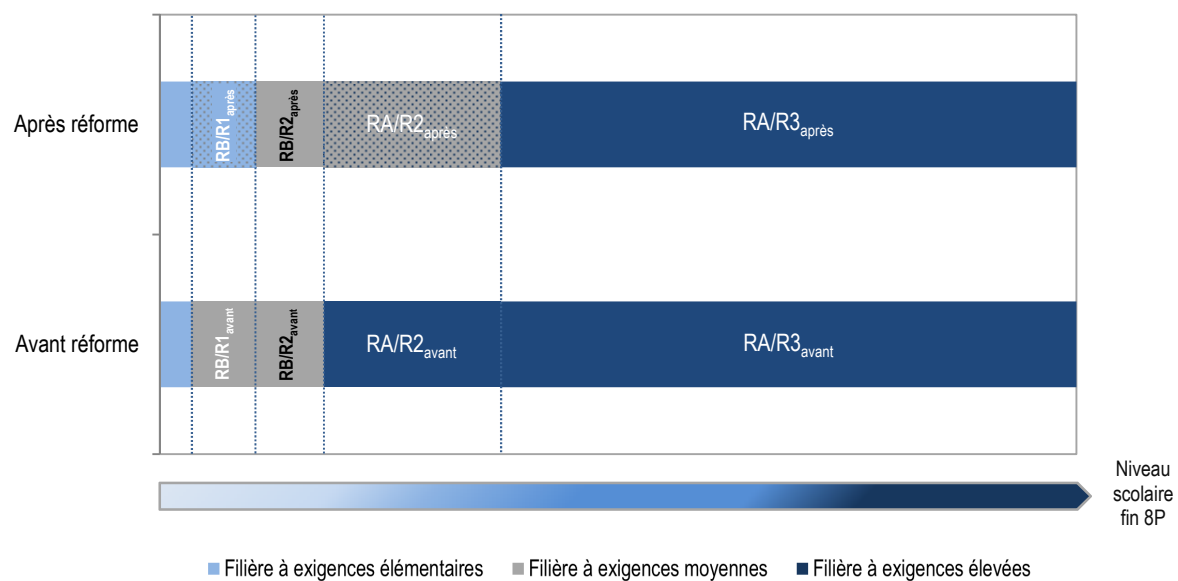
- ♦ *Première catégorie* : ceux dont les résultats scolaires ont permis une orientation dans un regroupement plus exigeant que celui auquel ils auraient pu prétendre après la réforme. Il s'agit plus précisément :
 - des élèves scolarisés dans le regroupement A alors qu'ils auraient été en R2 après la réforme (RA/R2_{avant} ; N=754). On notera que certains de ces élèves ont bénéficié de dérogations qui ont quasiment disparu après la réforme ;
 - des élèves scolarisés dans le regroupement B alors qu'ils auraient été en R1 après la réforme (RB/R1_{avant} ; N=292).
- ♦ *Deuxième catégorie* : ceux qui, compte tenu de leurs résultats scolaires, ont connu une orientation dans un regroupement moins exigeant que celui auquel ils auraient pu prétendre avant la réforme. Il s'agit plus précisément :
 - des élèves scolarisés en R2 alors qu'ils auraient été dans le regroupement A avant la réforme (RA/R2_{après} ; N=426) ;
 - des élèves orientés en R1 alors qu'ils auraient été dans le regroupement B avant la réforme (RB/R1_{après} ; N=158).

Sur la même base, par opposition aux deux catégories d'élèves qui précèdent, on définira aussi pour les besoins de l'analyse les groupes d'élèves pour lesquels la réforme ne change rien quant à leur orientation. Il s'agit plus précisément :

- ♦ des élèves scolairement les plus performants, c'est-à-dire ceux du regroupement A qui auraient été en R3 (RA/R3_{avant}) ou, à l'inverse, ceux de R3 qui auraient été dans le regroupement A (RA/R3_{après}) ;
- ♦ des élèves du regroupement B qui auraient été en R2 (RB/R2_{avant}) ou, au contraire, des R2 qui auraient été dans le regroupement B (RB/R2_{après}).

Les intitulés des différents groupes d'élèves définis ci-dessus seront utilisés dans le document et le lecteur sera renvoyé aux définitions qui précèdent. On notera enfin que ce travail de reconstitution de groupes n'a pu être mené que pour les élèves des cohortes 1 et 2, les résultats de fin de primaire des élèves de la 3^e cohorte n'étant malheureusement pas disponibles. Par ailleurs, les élèves scolarisés dans les trois collèges qui fonctionnaient en système hétérogène ont été exclus de cette démarche car l'organisation de l'ancien système ne permet pas de reconstituer des filières (la 9^e année de scolarité au CO était totalement hétérogène, c'est-à-dire sans les niveaux d'enseignement en mathématiques et allemand qui, à partir de la 10^e année, permettent de reconstituer des « profils » A ou B).

Figure 7. Orientation des élèves de 8P dans les différentes filières du CO en fonction du niveau scolaire de fin de 8P



Source : SRED

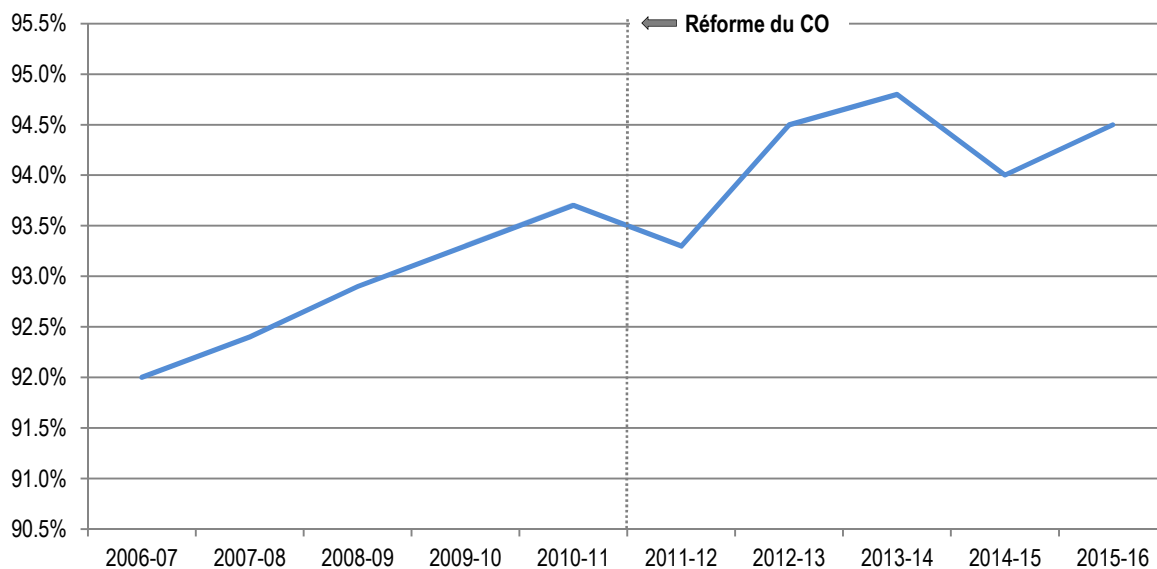
2. L'entrée au cycle d'orientation

Cette partie est consacrée à la comparaison des modalités d'orientation des élèves entre la fin de l'école primaire et la première année du CO, afin de comprendre dans quelle mesure la réforme du CO a affecté cette phase de transition.

2.1 Les flux d'élèves entre l'école primaire et le CO

Parmi les élèves de 8P en 2015-16, 94.5% d'entre eux fréquentent le CO l'année scolaire suivante. Ce taux est, sur un moyen terme et au-delà des fluctuations annuelles, plutôt en augmentation (92% pour la volée de 2006-07) (Figure 8). Cependant cette tendance n'apparaît pas particulièrement consécutive à la réforme du CO puisqu'elle est déjà perceptible avant et se poursuit après.

Figure 8. Proportions d'élèves en dernière année de l'école primaire publique (8P) qui sont au CO l'année suivante (9^e CO)

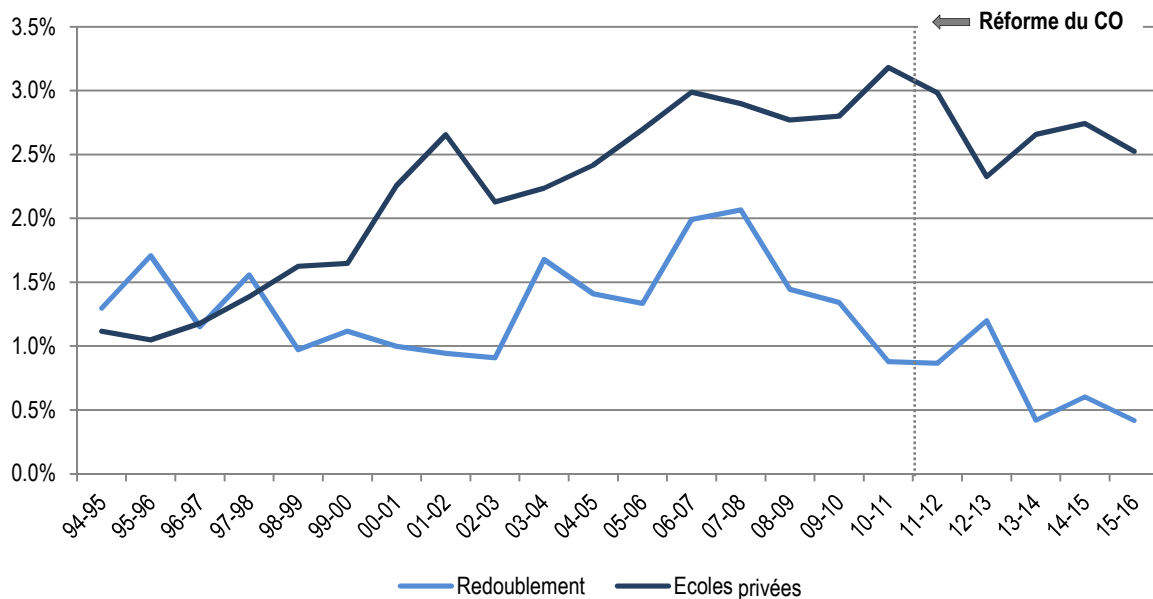


Source : SRED/nBDS (situation au 31.12 de chaque année)

Ni les mobilités (élèves qui quittent le système de formation genevois), ni les orientations vers les filières spécialisées ne peuvent expliquer cette tendance. En effet, les taux de transition de ces deux phénomènes restent stables sur cette période : environ 2% à 2.5% des élèves quittent le système de formation genevois et moins de 0.5% se dirigent vers l'enseignement spécialisé à cette étape de la scolarité.

En revanche, deux mouvements perceptibles sur le long terme affectent le taux d'orientation du primaire vers le CO : les redoublements en fin de primaire et l'orientation vers les écoles privées.

Figure 9. Proportions de redoublements et de passages à l'école privée des élèves issus de la dernière année de l'école primaire publique (8P)



Source : SRED/nBDS (situation au 31.12 de chaque année)

Depuis le milieu des années 1990, la proportion des élèves qui, après l'école primaire publique, poursuivent une formation dans une école privée est en augmentation. Elle passe d'un peu plus de 1% en 1994-95 à environ 2.5% en 2015-16, avec un pic à plus de 3% en 2010-11 (Figure 9). Cependant, cette augmentation est surtout remarquable entre le milieu des années 1990 et le milieu des années 2000. Depuis 2005, la tendance globale est à la stabilité. De fait, elle n'affecte pas l'évolution des orientations au CO depuis l'année 2006. En revanche le redoublement en dernière année de l'école primaire évolue assez clairement à la baisse depuis le milieu des années 2000. Ainsi la diminution du taux de redoublement apparaît dès 2006 reliée à l'augmentation du taux de transition entre le primaire et le CO. Cette évolution est déjà perceptible avant la réforme et se poursuit après. La réforme n'a donc pas, en soi, modifié le taux de redoublement (et donc le taux de transition entre école primaire et CO), elle a plutôt permis à cette tendance (et aux décisions des enseignants, des directions d'établissements et des familles qui les fondent) de se poursuivre, sans les affecter.

2.2 L'orientation des élèves à l'entrée du CO

Si la réforme n'a pas modifié l'accès au secondaire I, elle a en revanche clairement modifié la distribution des élèves au sein des différentes filières de la première année du CO, en raison de l'élévation des critères d'orientation régissant l'entrée au regroupement moyen et au regroupement le plus exigeant (cf. Figure 11).

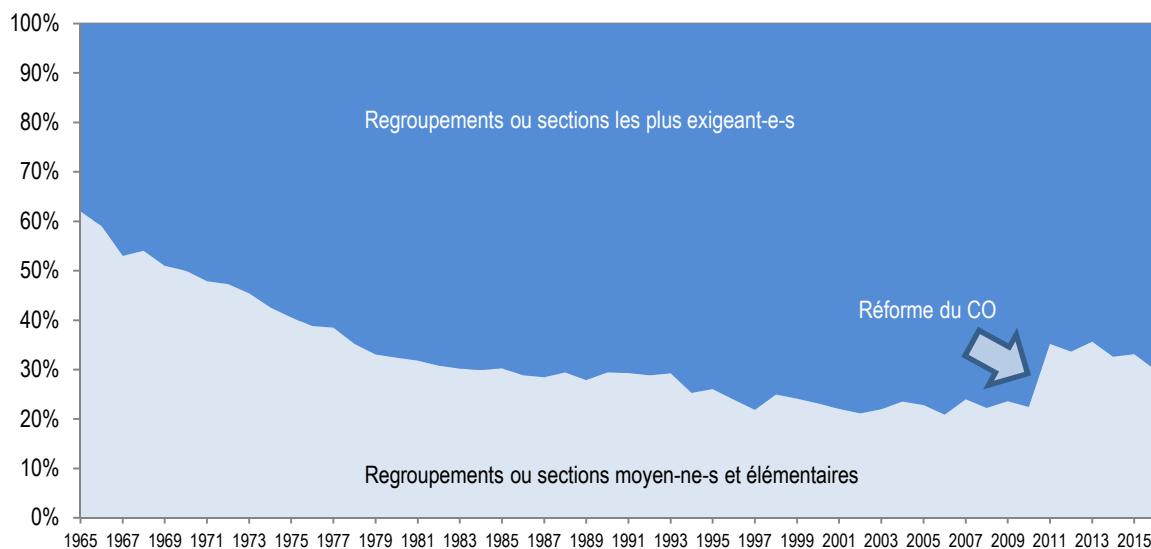
De plus, un certain nombre d'élèves (550 élèves de trois établissements, soit environ 13% de la volée en 2010) entraient au CO dans des classes hétérogènes quelles que soient leurs notes de fin de primaire pour autant qu'ils aient été promus (ou traités comme tel, cf. infra : l'octroi de dérogations). L'instauration de la réforme a supprimé ce mode de regroupement et a réuni la structure du secondaire I (les classes hétérogènes, suivies des classes hétérogènes à niveaux et options avaient été créées en 1972). Ainsi, avec la réforme, tous les établissements du secondaire I partagent la même organisation en filières globales dès le début du secondaire I¹⁰. Le premier effet de la réforme du CO sur la transition entre le primaire et le secondaire II est donc la disparition de la structure qui

¹⁰ Pour une description complète du système hétérogène à niveaux et options on peut se référer au document d'information générale du CO précédant la réforme (DGCO, 2010). Pour une analyse comparée du fonctionnement des deux structures on peut consulter la recherche du SRED consacrée à ce thème (Bain et al, 2000a).

accueillait une partie des élèves dans des classes hétérogènes et qui ne connaissaient donc aucune mesure de sélection scolaire¹¹.

Sans tenir compte de l'apparition puis de la disparition des classes hétérogènes, il est possible, dans une première approche, de saisir l'évolution des orientations des élèves vers la filière scolairement la plus exigeante depuis la généralisation du CO (Figure 10).

Figure 10. Évolution de la répartition des élèves selon la filière fréquentée en 1^{re} année du CO, 1965-2016



Source : SRED/nBDS (situation au 31.12 de chaque année)

Clé de lecture : Répartition (au 31.12 de chaque année) des élèves dans les différentes filières en première année du CO, sans les élèves qui ont fréquenté les classes hétérogènes. Avant 2000 la section la plus exigeante était la section latino-scientifique, entre 2000 et 2010 il s'agissait du regroupement A et depuis 2011 du regroupement 3.

Le graphique ci-dessus montre que l'introduction des nouvelles normes d'admission dans la section la plus exigeante lors de la réforme (2011) a eu pour conséquence une plus grande sélectivité. En effet, la proportion d'élèves entrant dans le regroupement le plus exigeant a diminué de presque 13%, passant de 77.6% d'élèves admis en regroupement A en 2010 à 64.8% d'élèves admis en regroupement 3 en 2011.

L'allure générale de cette répartition sur le long terme montre un autre aspect de l'évolution de cette répartition. Depuis le début du CO (1965), l'accès à la filière la plus exigeante a concerné une part de plus en plus grande d'élèves entrant au secondaire I. Ils étaient un peu moins de la moitié jusqu'en 1970, 70% en 1984 et 78% en 2010. Cette évolution s'est faite graduellement et n'est pas articulée à des réformes précédentes du secondaire I, les normes d'admission étant restées identiques sur l'ensemble de cette période. Depuis la réforme du CO de 2011 et avec le recul des cinq années qui suivent, on constate un phénomène de même nature. L'année de la réforme, 65% des élèves fréquentaient un regroupement 3 et en 2016 ils étaient 70% à le faire, alors que les normes d'admission sont restées stables.

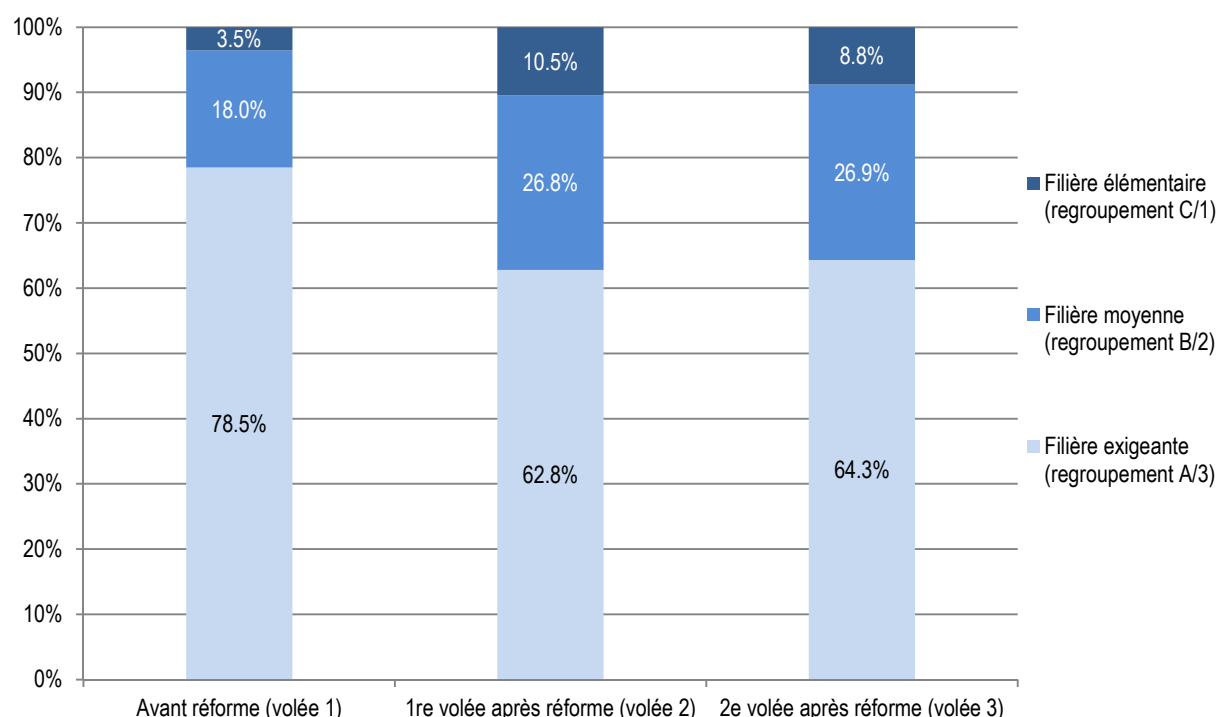
Cette évolution de la proportion de jeunes admis dans la section la plus exigeante, depuis la création du CO relève moins de mutations dans l'organisation scolaire que de la manière dont les acteurs agissent. Il s'agit plus particulièrement (i) des parents dont la demande d'éducation (exigeante) est forte et grandissante (en regard des exigences croissantes du marché du travail), (ii) des professionnels de l'école qui notamment par l'évolution de l'évaluation et l'octroi de dérogations ont permis à un plus grand nombre d'élèves de « tenter leur chance » dans une filière exigeante et (iii) des autorités du système éducatif qui y ont vu une manière d'augmenter non seulement la proportion

¹¹ Précisons que l'orientation vers ces classes hétérogènes se faisait sur un critère géographique (en fonction de la carte scolaire attribuée à trois établissements disséminés dans le canton) et pas sur un critère pédagogique ni sur le libre choix de la famille.

de jeunes qualifiés mais aussi le niveau de qualification de chacun (Bain, Hexel et Rastoldo, 2010). L'évolution des orientations vers la filière la plus exigeante depuis la réforme de 2011, qui prend (mais avec un recul limité) la même allure que l'évolution antérieure doit encore être explicitée. Il est, cependant, probable qu'elle soit mue par les mêmes tendances et relayée par les mêmes acteurs, car les éléments qui ont conditionné cette évolution persistent. Ainsi sera-t-il intéressant d'observer l'évolution des notes des élèves et des « correctifs » à l'entrée au CO (les dérogations ont en principe disparu, mais les passerelles promotionnelles au tout début du secondaire I ont le même rôle fonctionnel, même si les conditions diffèrent). Ces observations seront initiées ci-après, mais mériteraient d'être revues sur le moyen terme.

Ce n'est pas seulement la répartition entre la filière la plus exigeante (et majoritaire) et les autres qui a été modifiée, toutes les filières ont été repositionnées par la réforme (Figure 11).

Figure 11. Orientation des élèves issus du primaire public dans les différents regroupements du CO avant et après réforme



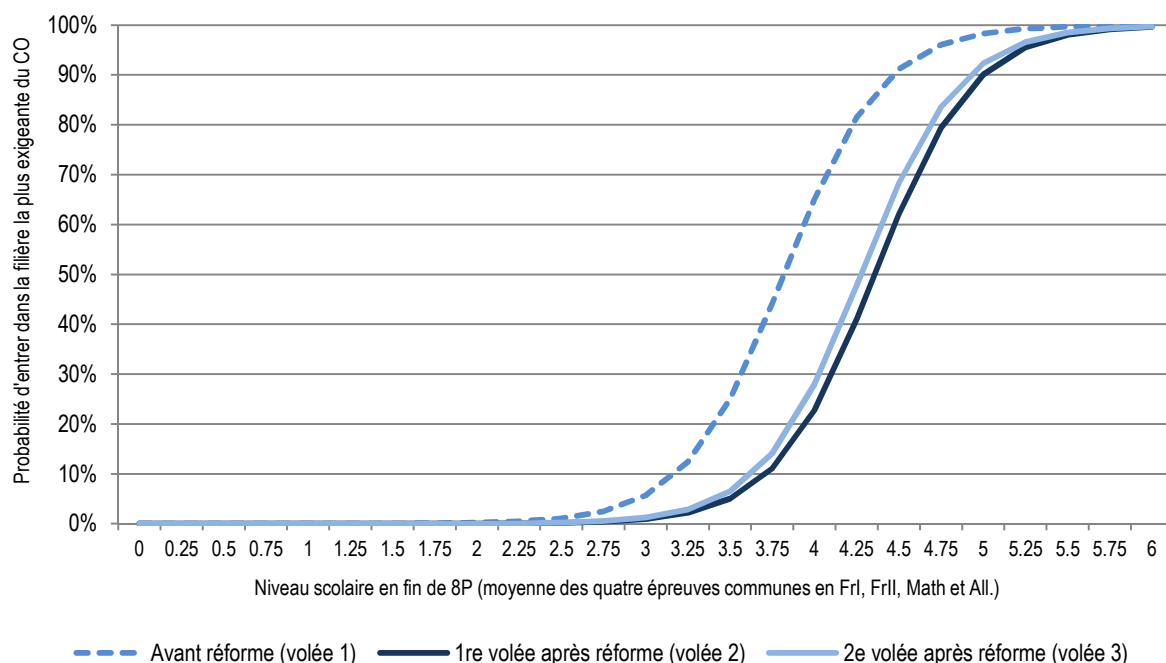
Source : SRED/nBDS (situation au 15 septembre de chaque année)

Clé de lecture : Répartition au 15 septembre des élèves qui entrent pour la première fois au CO, depuis la 8^e primaire publique, sans les élèves qui, avant la réforme, ont fréquenté des classes hétérogènes en première année du CO.

En plus de la diminution des effectifs de la filière la plus exigeante déjà évoquée, la filière élémentaire, qui était marginale avant la réforme (environ 3.5% des élèves provenant de l'école primaire), a plus que doublé de taille (entre 9% et 10% après la réforme) et la filière moyenne, qui recevait 18% des élèves issus du primaire, s'est étoffée, devenant l'orientation de plus de 26% des élèves des deux cohortes qui ont suivi la réforme. Cette filière moyenne voit sa population transformée à ses deux extrémités : elle accueille passablement d'élèves dont le niveau de compétence leur permettait auparavant la fréquentation du regroupement le plus exigeant, et ne compte plus un certain nombre d'élèves dont les compétences en fin de primaire étaient assez faibles. Enfin, la filière élémentaire compte non seulement les mêmes élèves en grandes difficultés qu'auparavant, mais accueille en plus un nombre supérieur d'élèves dont les compétences leur permettaient, avant la réforme, une orientation en filière moyenne. Il y a une sorte de translation entre ces trois filières. Si on retient comme hypothèse que le niveau de compétences scolaires des trois cohortes est resté stable, alors après la réforme, la filière élémentaire compte davantage d'élèves en moins grandes difficultés, la filière moyenne reçoit des élèves dotés de compétences plus élevées et la filière la plus exigeante n'accueille plus un certain nombre d'élèves dont le niveau de compétences peut être qualifié de « moyen ».

Sous un autre angle, on peut observer la probabilité de fréquenter la filière la plus exigeante en première année du CO en fonction de la moyenne des notes de quatre épreuves communes¹² de 8^e primaire (français I, français II, mathématiques et allemand). À compétences scolaires comparables, on relève, après la réforme, une moindre probabilité de fréquenter le regroupement le plus exigeant et donc l'accroissement de la sélection à l'entrée au CO (*Figure 12*).

Figure 12. Probabilité de fréquenter la filière la plus exigeante, selon le niveau de compétence en 8^e primaire et la volée considérée (avant ou après réforme)



Source : SRED/nBDS et DGEO

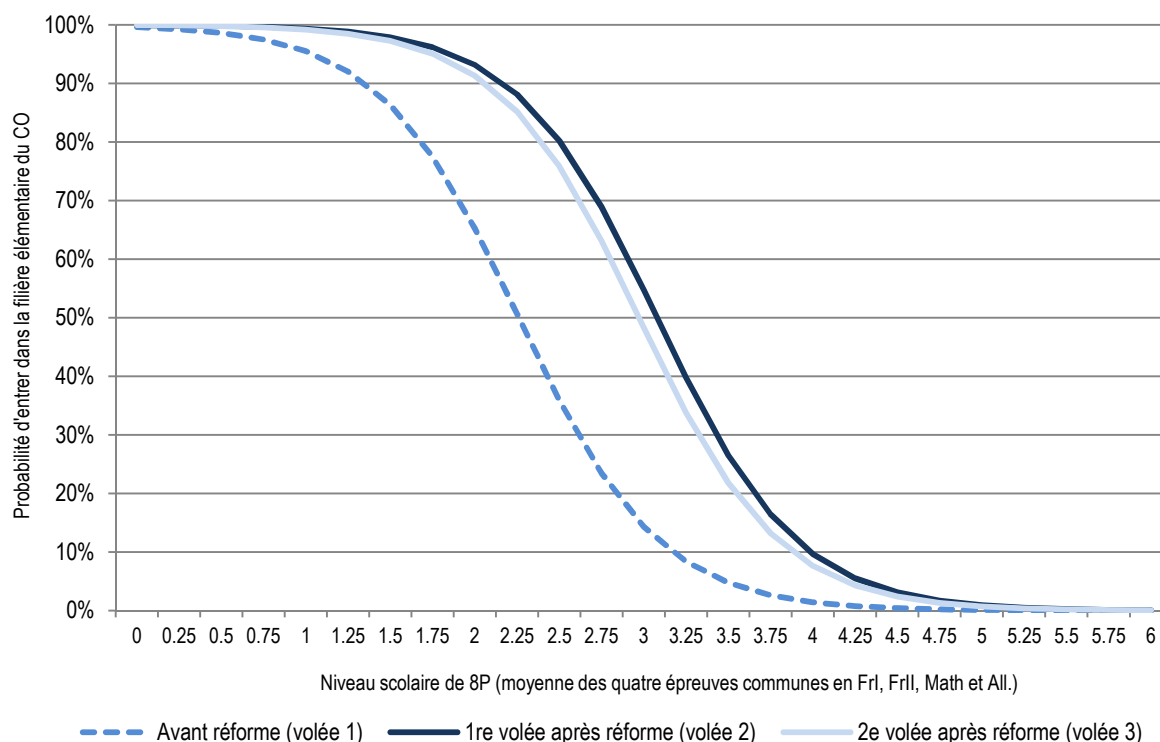
Clé de lecture : La moyenne des quatre épreuves communes en français I (communication), français II (structuration), allemand et mathématiques permet, pour les trois cohortes, une estimation assez précise du niveau scolaire des élèves à la fin de l'école primaire. La probabilité de fréquenter la filière considérée est mesurée en décembre de chaque année afin de tenir compte non seulement du niveau en fin de primaire, mais également des éventuels correctifs intervenant entre le primaire et le CO (dérégations et réorientations promotionnelles précoces).

L'écart des courbes modélise l'accroissement nécessaire des notes de fin de primaire pour avoir une chance égale de fréquenter la filière la plus exigeante. La volée avant la réforme (volée 1) est clairement distincte des deux volées qui suivent la réforme (volées 2 et 3) et montre, pour un niveau de performance donné, une plus grande probabilité de fréquenter la filière la plus exigeante. Après la réforme, si les courbes des deux volées sont assez proches, remarquons tout de même que la modélisation de la volée deux ans après la réforme (volée 3) semble un peu moins sélective en regard des niveaux de compétences mesurés (notes aux épreuves communes primaires), ce qui confirme l'observation faite à partir des *Figures 10* et *11* qui voient le taux d'élèves dirigés vers le regroupement le plus exigeant croître légèrement.

Symétriquement, la modélisation de la probabilité de fréquenter la filière élémentaire pour les différentes volées en fonction de la moyenne des notes aux épreuves communes de 8^e primaire en français I, français II, mathématiques et allemand montre les mêmes différences (*Figure 13*). À profil de notes égal, on constate une probabilité plus forte de fréquenter le regroupement élémentaire après la réforme, mais un peu moins la deuxième année (volée 3) que la première (volée 2).

¹² Les épreuves communes sont des tests récapitulatifs, communs à tous les élèves de l'école primaire, dans notre cas nous avons relevé celles qui se sont déroulées en fin de 8^e primaire.

Figure 13. Probabilité de fréquenter la filière élémentaire, selon le niveau de compétence en 8^e primaire et la volée considérée (avant ou après réforme)



Source : SRED/nBDS et DGEO

Clé de lecture : La moyenne des quatre épreuves communes en français I (communication), français II (structuration), allemand et mathématiques permet, pour les trois cohortes, une estimation assez précise du niveau scolaire des élèves à la fin de l'école primaire. La probabilité de fréquenter la filière considérée est mesurée en décembre de chaque année afin de tenir compte non seulement du niveau en fin de primaire, mais également des éventuels correctifs intervenant entre le primaire et le CO (déroptions et réorientations promotionnelles précoces).

L'effet de sélection induit par la réforme est manifeste tant dans la répartition des élèves entre regroupements exigeant et moyen qu'entre regroupements moyen et élémentaire.

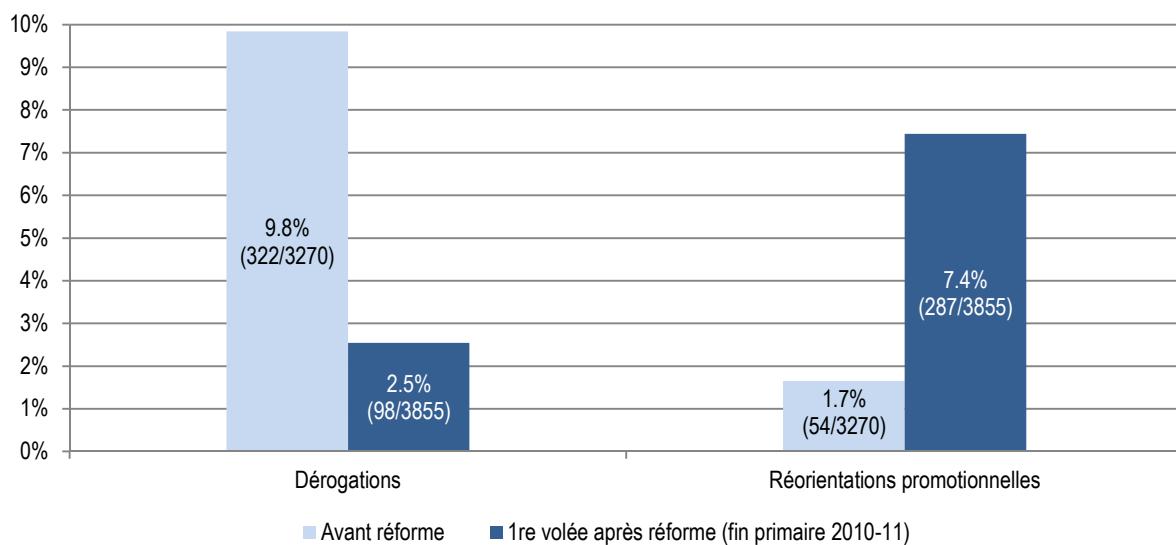
2.3 Les « correctifs » de l'orientation entre le primaire et le CO

Avant la réforme, certaines orientations au CO se faisaient par le biais de promotions « par dérogation ». Lorsqu'un élève présentait un profil de notes ne permettant pas formellement l'orientation dans un regroupement déterminé, mais proche des exigences requises, une discussion/négociation pouvait avoir lieu entre les répondants de l'élève (et l'élève lui-même) et les responsables des inscriptions du CO (direction de l'établissement). À l'issue de cette « transaction », une dérogation pour fréquenter un regroupement plus exigeant que ne le permettait le profil de notes pouvait être accordée à l'élève. Ces dérogations étaient assez largement utilisées. Dans le cadre de la réforme, l'usage de cette pratique devait être largement abandonné, dans la mesure où des réorientations promotionnelles mises en place très rapidement après l'arrivée au CO (quelques semaines après le début de l'année) permettent aux élèves une réorientation précoce dans un regroupement aux exigences plus élevées lorsqu'ils font preuve des compétences requises¹³.

¹³ Une directive de la Direction générale de l'enseignement obligatoire entérine l'abandon d'une certaine marge de manœuvre pour les « situations limites » (proches des normes d'admission) et précise le cadre strict de l'octroi de dérogation (pour des élèves récemment sortis des classes d'accueil, ou dont la santé a pu affecter transitoirement la situation scolaire notamment) (DGEO, 2014).

Ces réorientations promotionnelles précoces remplissent fonctionnellement un peu le même rôle que les dérogations, à savoir corriger l'orientation strictement déterminée par les notes en fin d'école primaire. Cependant les modalités d'octroi des dérogations ne sont pas celles des réorientations promotionnelles précoces. Dans le premier cas, il s'agit d'une logique transactionnelle entre la famille et l'école qui s'accordent sur un diagnostic de réussite de l'élève (ainsi que sur le degré de risque qui lui est associé) et débouche sur une décision de type administratif (décision de l'octroi d'une dérogation ou non, le cas échéant parfois assortie de mesures de soutien). Dans le deuxième cas, la décision repose sur l'observation des performances scolaires de l'élève durant les premières semaines de scolarité au CO et, si une réorientation promotionnelle est envisagée, sur l'élaboration d'un « plan » de réorientation s'étalant dans le temps, assorti en principe d'observations complémentaires, de mesures de soutien, voire de maintien après la réorientation promotionnelle. Globalement, il s'agit du remplacement d'une décision de réorientation de type administratif par un processus de réorientation davantage pédagogique.

Figure 14. Proportions de dérogations à l'entrée au CO et réorientations promotionnelles durant le premier trimestre pour l'ensemble de la volée



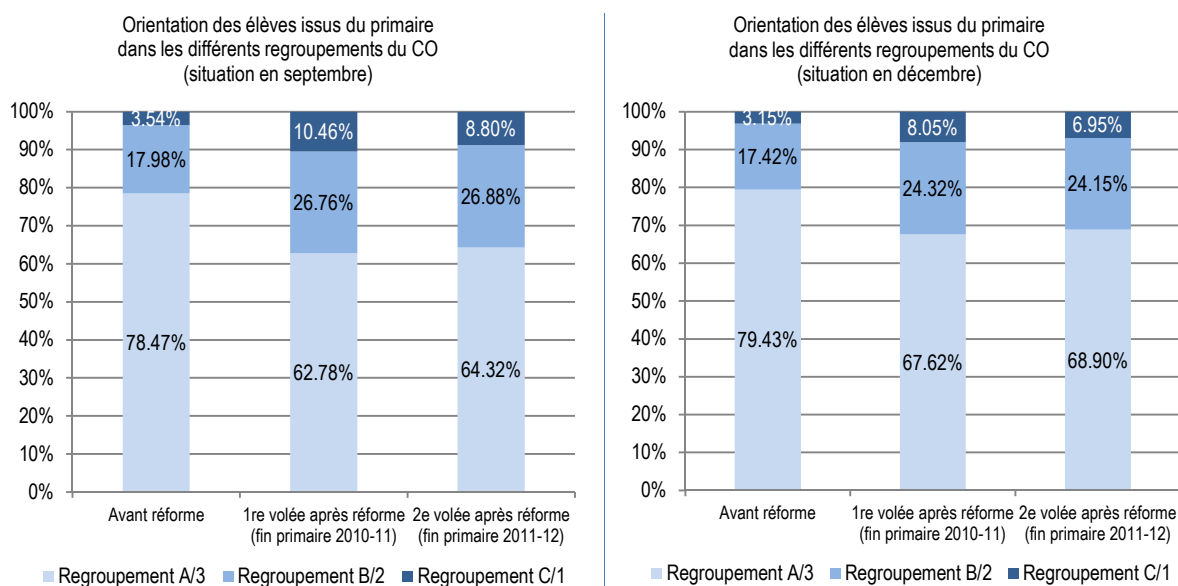
Source : SRED/nBDS et DGEO

Clé de lecture : La comparaison n'est possible que pour les volées 1 et 2, les notes de fin de primaire pour la volée 3 manquent. On notera cependant qu'une analyse partielle de la volée d'élèves fréquentant pour la première fois la 8^e primaire l'année 2012-2013 (soit la 3^e volée après la réforme) confirme largement les chiffres obtenus pour les élèves de la 1^{re} volée après la réforme.

Afin de qualifier ces deux « correctifs » de l'orientation, relevons d'abord que les réorientations promotionnelles précoces existaient déjà avant la réforme et que les dérogations n'ont pas complètement disparu. En effet, la possibilité de réorientation durant l'année scolaire faisait déjà partie de l'arsenal des dispositifs d'orientation du CO et les situations particulières justifiant un écart entre le strict profil de notes en fin de primaire et l'orientation au secondaire I continuent d'exister après la réforme, mais dans un cadre plus restreint et plus strictement défini (cf. note 13). Néanmoins, on constate, avec la réforme, le net remplacement des dérogations par des mesures de réorientations promotionnelles précoces. Près de 10% des élèves entrant au CO bénéficiaient d'une dérogation et moins de 2% d'une réorientation promotionnelle avant la réforme (Figure 14). Après la réforme, c'est plus de 7% des élèves qui bénéficient d'une réorientation promotionnelle et les dérogations ne concernent plus que 2.5% des élèves entrant au secondaire I, dont les deux tiers pour des élèves qui, selon leurs notes, n'étaient pas admissibles au CO dans le regroupement élémentaire. Au total, l'utilisation de ces deux « correctifs » de l'orientation a légèrement diminué après la réforme, tout en restant dans des ordres de grandeur comparables (11.5% vs 9.9%).

L'importance des réorientations promotionnelles précoces est aussi visible par la comparaison de la répartition des effectifs dans les regroupements de la 9^e année de scolarité en septembre et décembre (soit avant et après les réorientations promotionnelles précoces) (Figure 15).

Figure 15. Répartition dans les différents regroupements en 9^e CO en septembre et en décembre

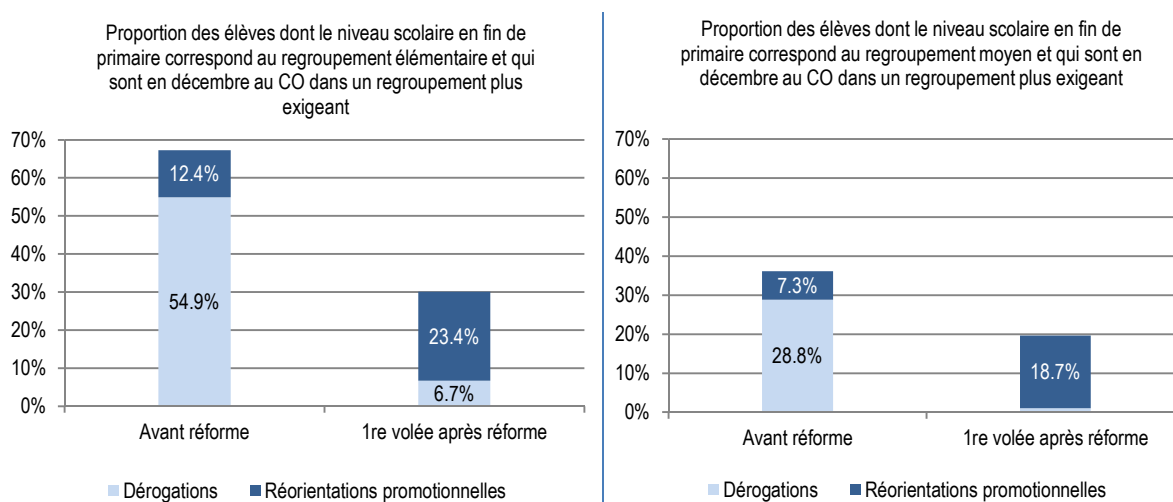


Source : SRED/nBDS

Clé de lecture : Répartition dans les différentes filières pour les élèves ayant fréquenté pour la première fois une 8^e primaire l'année précédant l'entrée au CO à l'exception des élèves orientés dans des classes hétérogènes (volée 1).

Alors que la répartition des élèves dans les différents regroupements est très stable entre septembre et décembre avant la réforme, après la réforme les regroupements 1 et 2 voient la proportion de leurs effectifs diminuer légèrement alors que le regroupement 3 devient plus important. Ici, l'étude de la deuxième volée après la réforme montre un mouvement qui se poursuit au-delà de la première année de la réforme.

Figure 16. Répartition des dérogations et des réorientations promotionnelles précoces selon le niveau scolaire en fin de primaire



Source : SRED/nBDS et DGEO

Clé de lecture : Exemple de lecture pour les élèves de niveau scolaire correspondant au niveau élémentaire avant la réforme : 54.9% des élèves ayant un profil de notes en fin de primaire correspondant à la filière élémentaire (regroupement C) ont obtenu une dérogation et fréquentent dès le début du CO la filière moyenne (regroupement B), et 12.4% d'élèves de même profil ont bénéficié d'une réorientation promotionnelle précoce durant le 1^{er} trimestre pour passer de la filière élémentaire (regroupement C) à la filière moyenne (regroupement B). La comparaison n'est possible que pour les volées 1 et 2, les notes de fin de primaire pour la volée 3 manquent. Une analyse partielle de la volée d'élèves fréquentant pour la première fois la 8^e primaire l'année 2012-2013 (soit la 3^e volée après la réforme) confirme cependant largement les chiffres obtenus pour les élèves de la 1^{re} volée après la réforme.

Avant la réforme, pour les élèves dont les notes en fin de primaire correspondaient à une admission dans le regroupement élémentaire, les dérogations (pour fréquenter le regroupement B) étaient très fréquentes (plus de la moitié des cas) et les transferts du regroupement C vers le regroupement B au début du secondaire I largement attestés (plus d'un élève sur 10) (Figure 16). Ceci était également dû en partie à l'organisation, dans certains collèges, de classes « B-C » étiquetées comme classes de regroupement B¹⁴. Après la réforme, les dérogations ont été drastiquement diminuées et les réorientations promotionnelles précoces fortement augmentées.

Pour les élèves qui avaient des notes correspondant au regroupement moyen, on constate la même dynamique. Les dérogations fréquentes ont quasiment disparu (elles concernaient près de 30% des élèves de ce profil et sont tombées à 1%) et les réorientations promotionnelles précoces ont été fortement augmentées (de 7% environ à plus de 18%).

Relevons encore que, tant avant qu'après la réforme, quelques élèves (60 dans la volée avant la réforme et 64 dans la première volée après la réforme) n'étaient formellement pas promus au CO et y ont tout de même été intégrés, principalement en raison de certains critères de dérogation qui sont restés inchangés, notamment afin d'éviter des redoublements multiples à l'école primaire.

Pour terminer cette comparaison des dispositifs qui « corrigent » l'orientation des élèves entre le primaire et le CO (dérogations) ou au début du CO (réorientations promotionnelles précoces), il convient encore d'examiner leur orientation l'année suivante.

Figure 17. Taux de maintien l'année suivante des élèves ayant bénéficié d'une dérogation ou d'une réorientation promotionnelle précoce à l'entrée du CO

Volées d'élèves	Taux de maintien après dérogations (avant réforme) ou réorientations promotionnelles précoces (après réforme) pour accéder au regroupement le plus exigeant	Effectifs
Dernière volée avant la réforme	75%	138 élèves sur 184
- Première volée après la réforme	87%	168 élèves sur 193
- Deuxième volée après la réforme	75%	134 élèves sur 178
Cumul des deux volées après la réforme	81%	302 élèves sur 371

Source : SRED/nBDS et DGEO

Les élèves qui ont bénéficié, avant la réforme, d'une dérogation pour entrer dans le regroupement le plus exigeant (A) s'y maintiennent, l'année d'après, au 10^e degré dans 75% des cas (138/184) (Figure 17).

Pour les deux volées qui suivent la réforme du CO, les élèves qui ont bénéficié d'une réorientation promotionnelle précoce pour passer du regroupement moyen (R2) au regroupement le plus exigeant (R3) se maintiennent en section LS (suite du regroupement 3 en 10^e année de scolarité) l'année suivante à hauteur de 81% (302/371)¹⁵.

Dans les deux cas (dérogations et réorientations promotionnelles précoces), le pari scolaire qui consiste à permettre à certains élèves de rejoindre un regroupement plus exigeant dès le début du CO conduit très majoritairement à la confirmation de la décision.

Globalement, la réorientation promotionnelle précoce semble d'une efficacité un peu plus grande que la dérogation, puisque cette réorientation est environ 8 fois sur 10 confirmée l'année suivante. Il faut peut-être y voir, par hypothèse, un dispositif davantage construit pédagogiquement et accompagné sur une certaine durée (observation de l'élève en début d'année, préparation pédagogique au transfert et soutien au maintien après le transfert). Cependant, on observe des variations dans le taux de maintien entre la première et la deuxième volée après la réforme. Le taux de maintien très élevé

¹⁴ Certains établissements, notamment en raison des effectifs d'élèves, n'ouvraient pas de classes de regroupement C en 9^e année et composaient des classes de regroupement B mélangeant des élèves de niveaux B et C.

¹⁵ Le calcul d'un taux de maintien pour les bénéficiaires d'une dérogation pour entrer en regroupement B avant la réforme n'est pas possible car le regroupement C n'existait plus en 10^e année, tous les élèves promus étant orientés en regroupement B. Pour la première volée après la réforme le taux de maintien (en 10^e LC) des élèves qui avaient bénéficié d'une réorientation promotionnelle précoce pour rejoindre le regroupement B est de 67% (63/94); ce taux est de 80% pour la deuxième volée après la réforme (57/71).

l'année de l'introduction de la réforme (87%) diminue sensiblement pour la volée suivante (75%) et rejoint le taux de maintien des dérogations accordées avant la réforme. Ce peut être un effet de volée (ce que confirmerait le mouvement inverse observé sur le taux de maintien des réorientations promotionnelles précoces des élèves orientés en septembre dans le regroupement 1, cf. note 15) ou une modification des procédures d'organisation des réorientations promotionnelles précoces. Seule une observation sur le moyen terme pourrait permettre une évaluation plus fine.

L'évolution des effectifs des élèves à l'entrée au CO, qui a vu la proportion d'élèves intégrés dans la section ou le regroupement le plus exigeant augmenter considérablement durant l'histoire du CO (cf. *Figure 10*), est en partie due au fait que les élèves avaient, dès sa création, de plus en plus souvent des notes en dessus des normes d'admission de la section la plus exigeante (Bain, Hexel et Rastoldo, 2010). Le renforcement des conditions d'admission dans les différents regroupements amené par la réforme de 2011 a changé les orientations en accentuant la sélection scolaire à ce stade de la formation (moins d'élèves dans la section la plus exigeante). La question qui se pose alors est de savoir si la notation des élèves à la fin de l'école primaire a été modifiée. Il est nécessaire pour y répondre d'avoir un recul plus important (probablement une dizaine d'années) pour estimer et surtout valider de tels effets ; cependant, l'observation des notes des élèves rapidement après l'introduction de la réforme peut permettre de poser le problème et donner quelques indices utiles à une réflexion en devenir.

Quatre indices peuvent être relevés pour alimenter cette problématique.

1. Depuis la réforme, la proportion d'élèves admis dans le regroupement le plus exigeant tend à s'accroître : 64.8% des élèves arrivant au CO étaient en regroupement 3 en 2011 et 70.1% en 2016 (chiffres de décembre). Dans l'hypothèse où les réorientations promotionnelles précoces sont restées stables et les dérogations n'ont pas été réintroduites, cette évolution dit une légère augmentation moyenne des notes en fin de primaire.
2. Si on applique les normes de promotion prévues dans le cadre de la réforme à la volée d'élèves avant la réforme, la filière la plus exigeante aurait dû compter 5% d'élèves de moins qu'elle n'en a effectivement compté avec la réforme. Symétriquement, la filière moyenne aurait dû compter 4% d'élèves en plus, la filière élémentaire restant relativement inchangée (1% de plus).
3. Les notes en français I (communication), français II (structuration) et mathématiques prises en compte lors de la décision d'orientation des élèves en fin de primaire ont, en moyenne pour l'ensemble de ces derniers, crû légèrement de 0.05 à 0.1 sur l'échelle de 6. Cette évolution très modeste se constate non seulement pour la première volée d'élèves entrant au CO après la réforme, mais également pour ceux qui sont entrés au CO en septembre 2013 (troisième volée après la réforme).
4. Cet accroissement léger des notes est notamment sensible pour les notes se situant autour de la norme d'admission dans la section la plus exigeante. Avant la réforme, les élèves en fin de primaire étaient 29.8%, 35.3% et 36.4% à obtenir des moyennes inférieures à 4.5 pour respectivement le français I, le français II et les mathématiques. Après la réforme, les proportions étaient respectivement de 25.5%, 31.4% et 33.1% pour le français I, le français II et les mathématiques. Pour les élèves entrés au CO en 2013, cette baisse peut à nouveau être constatée.

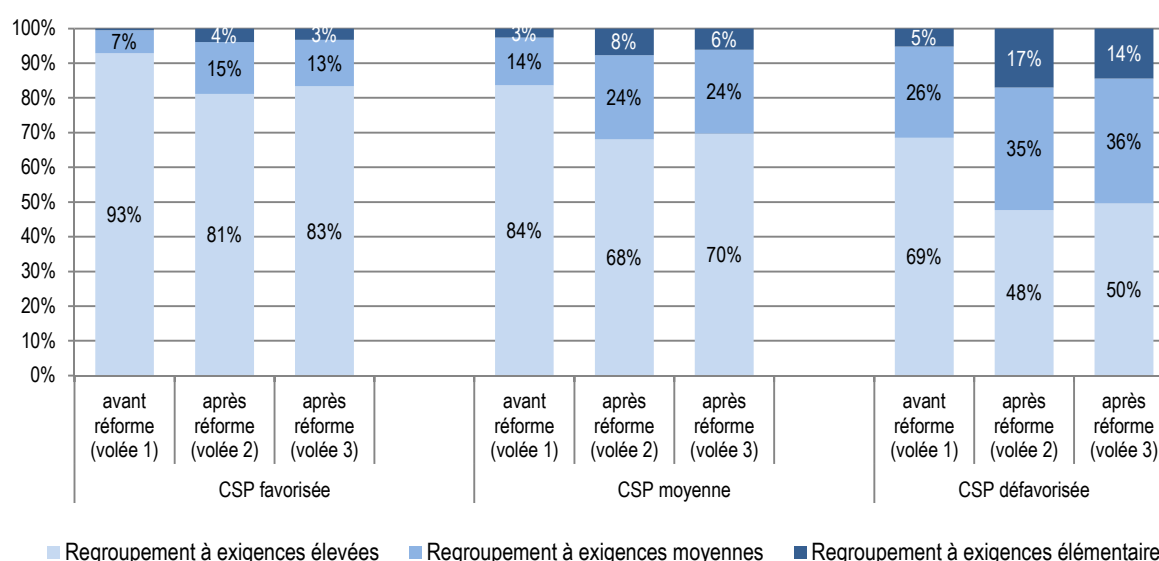
Ces résultats ne valent pas pour démonstration mais constituent des signaux indiquant que la question mériterait d'être observée sur un plus long terme afin de caractériser l'évolution des orientations à venir, en regard de l'évolution des orientations passées. Relevons encore que ces mouvements sont de faible ampleur, produisant des ajustements à la marge (dans une courte période). Cette dynamique, si elle devait trouver une confirmation à l'avenir, ne constituerait pas pour autant un dysfonctionnement du processus d'orientation. Par hypothèse, elle pourrait signifier un accroissement du niveau de compétence moyen des élèves en regard des exigences scolaires à l'entrée du CO. À ce titre, elle pourrait également être un effet de l'introduction du PER pour la scolarité obligatoire (et des moyens d'enseignement qui vont avec) survenue en même temps que la réforme du CO, qui affecterait positivement les apprentissages des élèves. Il se peut même que cette dynamique ne soit que passagère et ne se confirme d'ailleurs pas sur le long terme. Enfin, on peut également retenir l'hypothèse que l'évaluation donnée en fin d'école primaire s'adapte à la marge aux conditions d'admission du degré d'enseignement qui la suit, par une diminution des notes ne permettant pas un libre passage dans le regroupement le plus exigeant. En ce sens, une note de 4.5

peut être très différente d'une note de 4.4¹⁶, sans que le niveau de la compétence évaluée soit très dissemblable. L'évaluation n'est pas une pure mesure de performance, le contexte joue aussi (Merle, 2007) et les normes d'admission, les enjeux qui y sont rattachés ainsi que les transactions se déroulant au sein des classes en font partie.

2.4 La sélection sociale à l'entrée du CO

Dans un système de formation qui connaît un certain degré d'inégalité des chances de formation selon la situation sociale, la sélection scolaire (mesurée ici par l'orientation dans des filières d'inégales exigences scolaires) est généralement affectée d'une certaine inégalité sociale. La réforme du CO, qui implique une plus forte sélection scolaire au début du secondaire I, risque fort d'avoir pour conséquence un renforcement de la sélection sociale à ce moment de la formation des élèves.

Figure 18. Répartition des élèves dans les regroupements à l'entrée du CO, selon la catégorie socioprofessionnelle (CSP)



Source : SRED/nBDS

Clé de lecture : La CSP favorisée comprend les enfants de cadres supérieurs et de dirigeants, la CSP moyenne les enfants d'employés, de cadres intermédiaires et de petits indépendants, la CSP défavorisée les enfants d'ouvriers, d'autres professions assimilées (par exemple employés de maison), ainsi que les enfants dont les parents ne travaillent pas ou dont l'information n'est pas renseignée. Les élèves des classes hétérogènes (avant la réforme) ne sont pas pris en compte.

L'orientation dans les trois regroupements du début du CO, selon l'origine sociale des élèves, montre non seulement l'accroissement de la sélection (p. ex. la moindre proportion d'élèves en regroupement le plus exigeant après la réforme, quelle que soit l'origine sociale), mais également que cette sélection semble affecter davantage les élèves issus des milieux sociaux les moins favorisés (les élèves des milieux les moins favorisés sont 21% de moins dans le regroupement le plus exigeant après la réforme [48% vs 69%], alors que ceux des milieux les plus favorisés ne sont que 12% de moins [81% vs 93%]). L'indice d'association entre l'orientation en début de CO et l'origine sociale a légèrement augmenté, mais de manière significative statistiquement, depuis la réforme. Il était de 0,16 et est passé à 0,19 avec la réforme¹⁷ et ceci pour les deux volées qui ont suivi la réforme du CO.

¹⁶ Ou, pour être conforme aux conditions d'admission en R3, un total des notes de français I, II et mathématiques de 14.4 au lieu de 14.5.

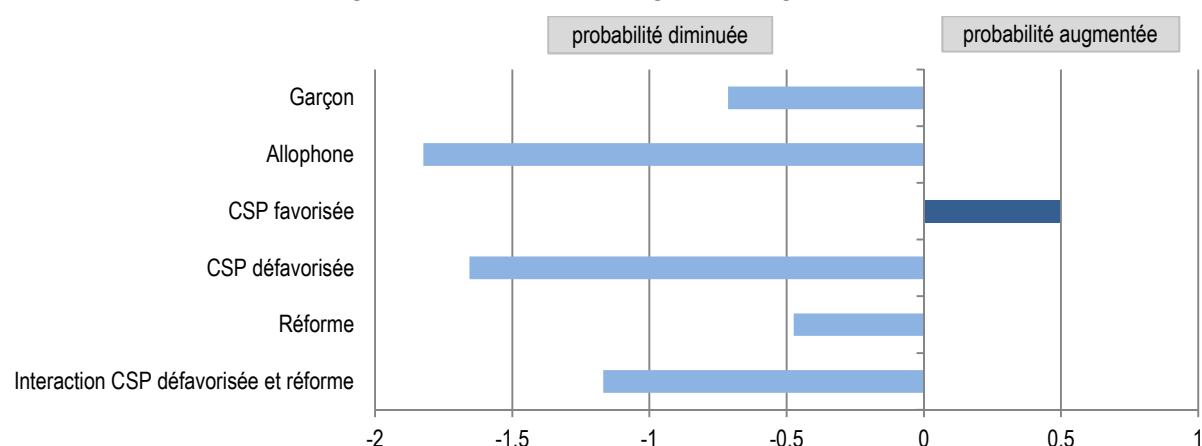
¹⁷ V de Cramer $p > 0.01$. Cet indice mesure le lien qui existe entre deux variables qualitatives (nominales). Il varie de 0 à 1. Plus sa valeur est proche de 0 et plus il y a indépendance entre les deux variables étudiées. À l'inverse, lorsqu'il vaut 1, on se situe dans un cas de parfaite dépendance.

L'augmentation de cet indice montre une relation un peu plus forte entre l'origine sociale et l'orientation en début de secondaire I depuis l'introduction de la réforme.

Le genre et l'histoire migratoire sont aussi des éléments qui sont souvent corrélés avec le niveau de formation. Classiquement, on retrouve dans les populations en difficultés scolaires, à côté d'une origine sociale peu favorisée, une surreprésentation des jeunes garçons et des jeunes migrants ou enfants de migrants qui n'ont pas le français comme langue maternelle.

Une analyse multivariée rendant compte de l'orientation au début du CO dans le regroupement le plus exigeant, compte tenu de la situation sociale des jeunes, permet de saisir l'effet propre du genre, du milieu social d'origine, du fait d'être francophone ou allophone et de la réforme du CO, et ainsi d'appréhender le poids respectif de ces différentes variables lors de la première orientation au CO¹⁸.

Figure 19. Effets des caractéristiques sociodémographiques et de la réforme sur la probabilité de fréquenter la filière la plus exigeante au début du CO (régression logistique, coefficients standardisés)



Source : SRED/nBDS et DGEO

Clé de lecture : Coefficients standardisés qui permettent une comparaison directe de la taille des différents effets. Les élèves orientés dans les classes hétérogènes de la volée qui a précédé la réforme (volée 1) ne sont pas pris en compte. Tous les coefficients sont significatifs au seuil de 0.05. Pourcentage de variance expliquée égal à 8.6% (R2 de Nagelkerke).

Les coefficients standardisés montrent que les garçons et, un peu plus, les élèves allophones ont moins de chances (toutes choses égales par ailleurs) d'accéder au regroupement le plus exigeant à l'entrée au secondaire I (Figure 19). Le fait d'avoir une origine sociale favorisée augmente ces chances et celui d'être issu d'un milieu modeste les diminue plus fortement (par comparaison à un élève de la classe moyenne). Ces résultats confirment l'inégalité des chances d'accès au regroupement le plus exigeant à l'entrée du CO (ainsi que l'inégalité des notes permettant cet accès).

La réforme du CO a aussi un effet sélectif déjà évoqué : en relevant les conditions d'accès au regroupement le plus exigeant, elle diminue les probabilités d'accès à ce regroupement.

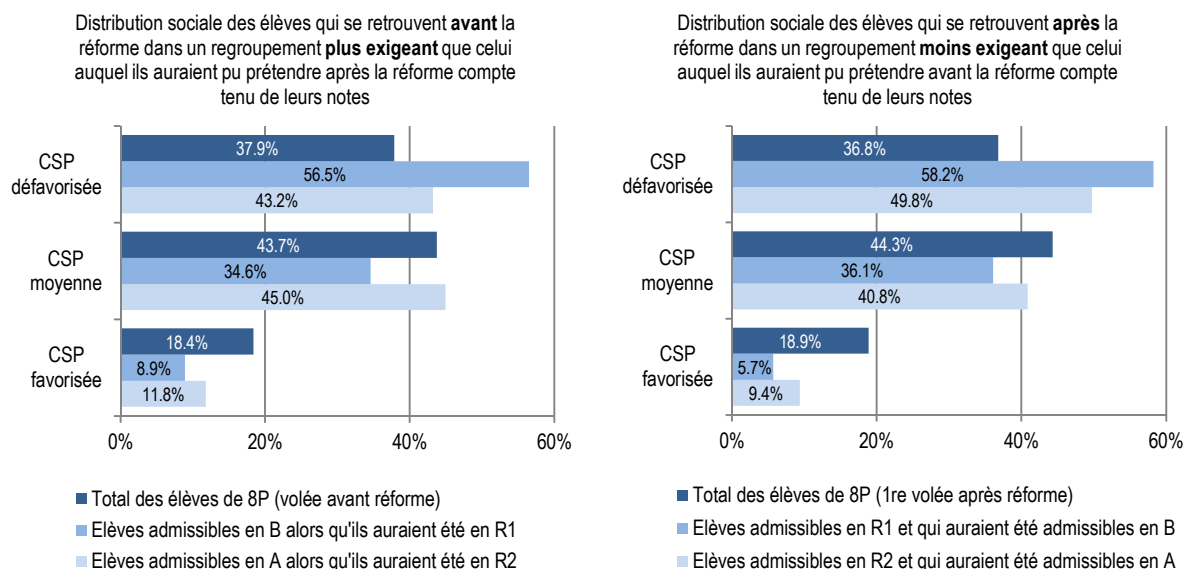
Enfin, la combinaison pour un élève d'être de milieu social modeste et d'entrer au CO après la réforme (variable « interaction CSP défavorisée et réforme ») est, en plus des résultats précédents, une caractéristique qui limite l'accès au regroupement le plus exigeant. Cela signifie que le fait d'être issu d'un milieu modeste est, en soi, une condition sociale associée à une moindre orientation dans le regroupement le plus exigeant à l'entrée du CO, mais davantage encore depuis l'introduction de la réforme. Relevons que ces résultats sont confirmés par la comparaison de la volée initiale (avant réforme) avec la deuxième volée après la réforme (non présentée ici).

La modification des conditions d'admission dans les regroupements du CO a un effet général (plus grande sélectivité), mais aussi des effets spécifiques pour des élèves avec un certain profil scolaire.

¹⁸ Ces analyses ont été confirmées par d'autres examinant l'entrée au CO dans le regroupement élémentaire ou moyen (analyses non présentées ici). Les notes en fin de primaire sont évidemment les indicateurs décisifs de l'orientation au CO, elles ne sont pas intégrées dans ce modèle, car c'est bien l'effet du niveau scolaire atteint en fin de primaire et de l'orientation au début du CO (représentée par l'orientation dans le regroupement le plus exigeant), selon les caractéristiques sociales et la réforme du CO, qu'il s'agit d'estimer.

Considérons alors les deux groupes d'élèves spécifiques directement impactés par la plus grande sélectivité à l'entrée au CO (cf. *Introduction* et *Figure 7*), c'est-à-dire ceux dont les notes en fin de primaire se situaient entre les anciennes conditions d'admission (avant la réforme) et les nouvelles (après la réforme).

Figure 20. Distribution sociale des élèves dont le profil de notes se situe dans l'écart des normes d'admission relevées par la réforme du CO



Source : SRED/nBDS et DGEO

Pour ces deux populations, on remarque que ceux, avant la réforme, qui ont bénéficié de conditions d'admission moins sévères (soit les groupes RB/R1_{avant} et RA/R2_{avant}) et ceux, après la réforme, qui ont directement été impactés par les conditions d'admission plus sévères (soit les groupes RB/R1_{après} et RA/R2_{après}), sont socialement assez différenciés de l'ensemble de la population scolaire (*Figure 20*).

Pour les élèves issus des milieux les plus modestes, alors qu'ils représentent environ 37% de la population scolaire entrant au CO, ils sont avant la réforme sensiblement surreprésentés parmi les élèves qui ont bénéficié directement de conditions d'accès moins sévères. Ils représentent environ 56% des élèves qui ont été en regroupement B avec un profil de notes correspondant au regroupement 1 (RB/R1_{avant}) et 44% des élèves qui ont été en regroupement A avec des notes qui les auraient orientés en regroupement 2 (RA/R2_{avant}).

Symétriquement, les élèves des milieux les plus modestes sont surreprésentés parmi ceux qui, après la réforme, ont été directement concernés par la hausse des conditions d'admission. Ils composent 58% des élèves qui auraient été en regroupement B, alors que leurs notes les orientent vers le regroupement 1 (RB/R1_{après}) et représentent 49% des élèves orientés en regroupement 2 avec des notes qui leur auraient permis l'accès au regroupement A (RA/R2_{après}).

À l'inverse, les élèves des milieux les plus favorisés sont proportionnellement moins touchés par la modification des normes d'admission dans les regroupements du CO, et ceci dans tous les cas de figures.

Cette inégale distribution sociale parmi ces deux populations montre que l'accroissement de la sélection scolaire due à la hausse des normes d'admission a touché plus particulièrement les élèves d'origine modeste, car ils sont plus nombreux à avoir un profil de compétences moyen à faible, qui est la zone où l'on observe les effets de la sélection accrue à l'entrée du secondaire I. En effet, plus de la moitié des élèves entrent directement dans le regroupement le plus exigeant tant avant qu'après la réforme, et c'est parmi cette population que se trouve la plus grande proportion de jeunes issus des milieux les plus favorisés, conformément à la dynamique d'inégalité des chances selon le milieu d'origine.

2.5 Éléments de synthèse sur la transition entre le primaire et le CO

En résumé, la comparaison de la transition entre école primaire et secondaire I pour les volées qui ont précédé et suivi la réforme du CO montre que :

- ♦ la réforme n'a pas affecté le flux d'élèves entre l'école primaire et le CO ;
- ♦ la hausse des normes d'admission dans les regroupements moyen et exigeant a entraîné un accroissement de la sélection scolaire à l'entrée du CO, mais cette sélection accrue tend à diminuer un peu au fur et à mesure des années qui ont suivi la réforme ;
- ♦ les dérogations fréquentes avant la réforme ont fortement diminué, et dans le même temps, les réorientations promotionnelles précoces ont fortement augmenté. Au total, après la réforme, moins d'élèves bénéficient des « correctifs » au début du CO qui modifient l'orientation définie sur la seule base des notes de 8^e primaire ;
- ♦ dans les deux cas (dérogations et réorientations promotionnelles précoces), ces « correctifs » sont souvent « confirmés » l'année scolaire suivante, probablement un peu plus souvent dans le cadre des réorientations promotionnelles précoces après la réforme, mais ceci est à valider sur la base d'observations à reprendre sur un moyen terme ;
- ♦ la sélection scolaire à l'entrée du CO, plus marquée depuis la réforme, s'est accompagnée d'un renforcement de la sélection sociale : la relation entre filières et origines sociales en 9^e année est plus forte après la réforme.

3. Les parcours au sein du cycle d'orientation

Dans une logique chronologique, après avoir observé les changements induits par la réforme du CO lors de l'entrée au secondaire I, la description des parcours de formation durant les trois années du CO permet de saisir l'impact de la réforme sur l'ensemble de la traversée du secondaire I.

L'analyse des parcours présentée dans cette étude se fonde sur l'étude exhaustive de toutes les situations scolaires des élèves durant leur passage au CO ainsi que sur l'observation longitudinale des trois cohortes (cf. point 1.3, *Méthode*).

3.1 Les parcours « atypiques »

Tant avant qu'après la réforme, certains élèves traversent le CO avec des parcours qui dérogent aux passages par les trois années du secondaire I (avec ou sans redoublement) en fréquentant les regroupements ou les sections régulières (A, B, classes hétérogènes à niveaux et à options avant la réforme ; R1, R2 et R3 en 9^e année et LS, LC et CT en 10^e et 11^e année après la réforme). Ces parcours sont qualifiés d'« atypiques » et comportent au moins un passage par une classe d'accueil, une classe-atelier ou spécialisée, une école privée ou une interruption de scolarité. Relevons que ces parcours atypiques ne sont pas systématiquement assimilables à des difficultés scolaires. Dans certains cas, ils relèvent d'événements contextuels qui affectent le parcours de formation des élèves (migration ou mobilité p. ex.).

Globalement, ces parcours « atypiques » – qui concernent environ un élève sur 20 – sont de même ampleur et de même nature avant et après la réforme (*Figure 21*). Entre 30% et 40% de ces parcours comportent un passage par la classe-atelier du CO, environ 30% comportent au moins une interruption de scolarité (dans le parcours ou en fin de parcours avant l'entrée dans le secondaire II) et plus faiblement, on compte environ 20% de passages par une classe d'accueil (entre 18% et 23%) et par l'enseignement privé (entre 15% et 20%).

Figure 21. Typologie des parcours atypiques

Parcours « atypiques » au CO avec :	Volée 1 (avant réforme)	Volée 2 (après réforme)	Volée 3 (après réforme)
- passage par l'accueil du CO	17.7%	20.8%	22.6%
- passage par la classe-atelier du CO	37.1%	39.2%	32.8%
- passage par l'enseignement spécialisé	3.6%	1.4%	0.4%
- passage par l'enseignement privé	17.1%	14.2%	20.7%
- interruption(s) de scolarité	30.9%	32.5%	28.1%
	(N=275)	(N=212)	(N=256)

Source : SRED/nBDS

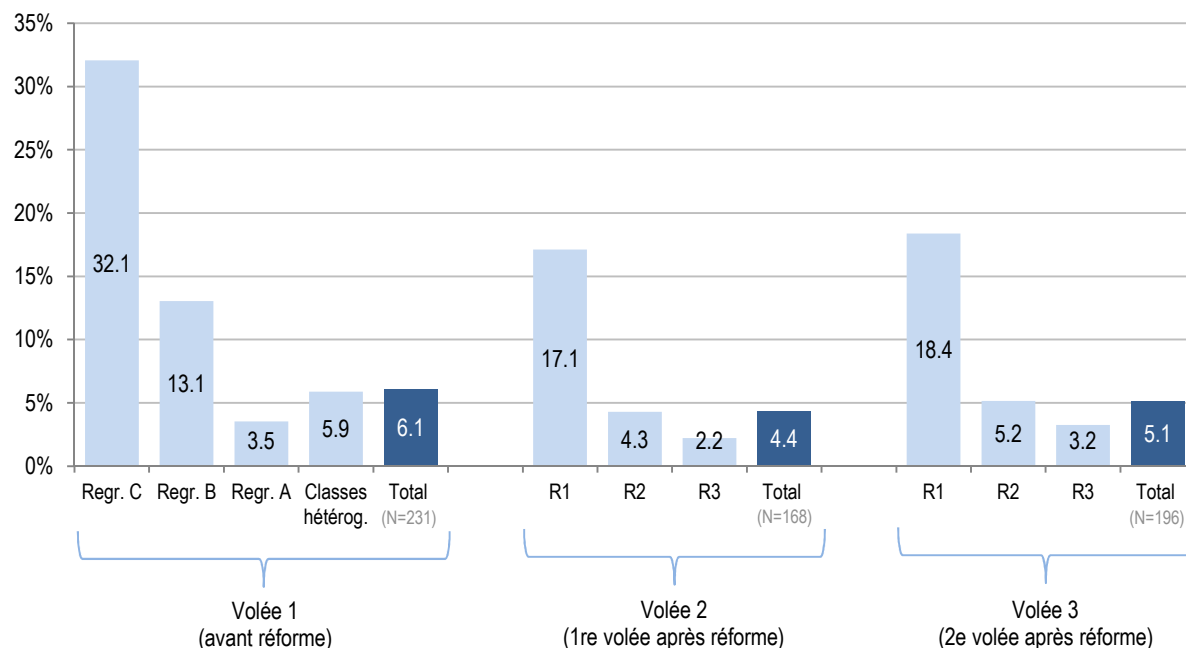
Clé de lecture : La somme dépasse 100% car un parcours peut cumuler plusieurs de ces caractéristiques.

Les parcours « atypiques » sont fortement liés à la filière suivie (*Figure 22*). Pour les élèves commençant le CO dans le regroupement élémentaire, ils comprennent surtout des passages vers les classes-atelier et l'enseignement spécialisé. Pour ceux qui commencent dans le regroupement le plus exigeant, il s'agit prioritairement d'interruptions de la scolarité (mobilités) ou de passages par le secondaire I privé.

Avant la réforme, l'entrée dans les regroupements moyen et élémentaire (qui comptaient moins d'élèves et plus souvent en difficultés, voire en grandes difficultés) conduisait plus fréquemment à des parcours « atypiques », mais au total ce sont environ 5% des élèves qui connaissent un tel parcours

de formation, avec un léger tassement depuis la réforme, surtout concernant les parcours vers l'enseignement spécialisé (tendance qui reste à confirmer sur la durée).

Figure 22. Part des parcours atypiques dans les parcours au CO selon le regroupement de départ



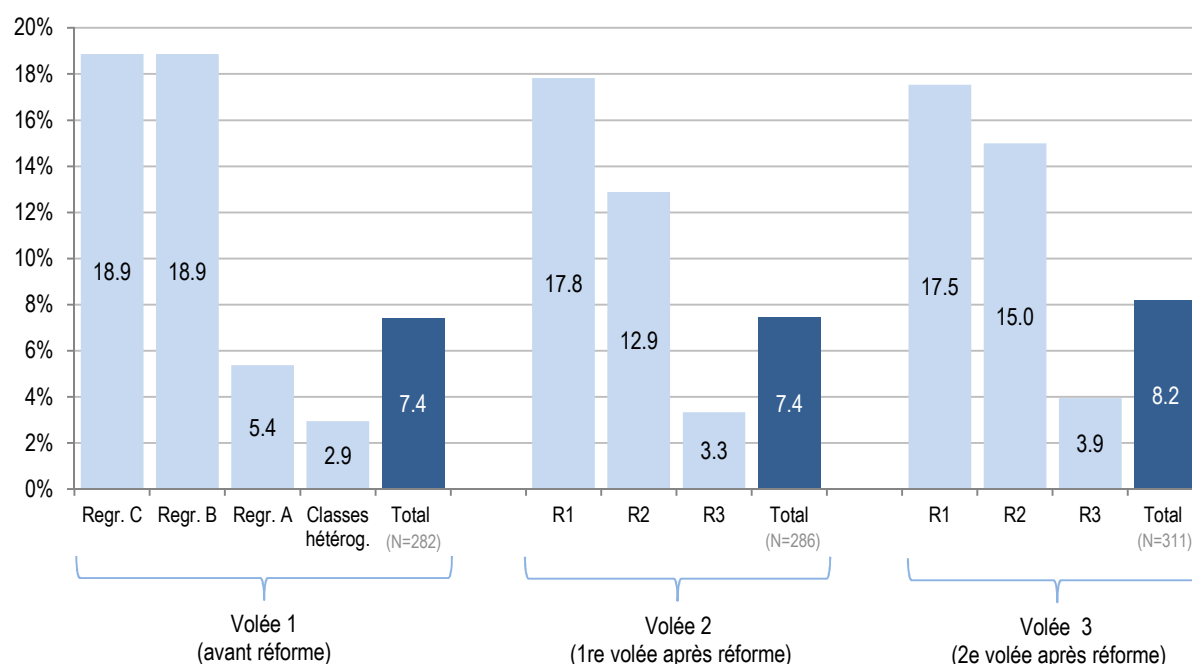
Source : SRED/nBDS

Les parcours « atypiques » sont socialement différenciés, mais de la même manière avant et après la réforme. Sans grande surprise, dans chacune des trois volées, on constate une surreprésentation des garçons, des jeunes issus des milieux défavorisés et des allophones qui ne sont pas nés à Genève chez les élèves concernés par ces parcours (par rapport à l'ensemble des parcours qui mènent au secondaire II). L'équivalence du poids des parcours « atypiques » entre les trois volées étudiées permet en outre les comparaisons des parcours réguliers des élèves par-delà la réforme (soit ceux qui connaissent un parcours complet au secondaire I, dans une section, un regroupement ou un profil de niveaux et d'options réguliers).

3.2 Le redoublement durant le CO

Le volume du redoublement, sur l'entier de la traversée du secondaire I, est stable entre la dernière volée avant la réforme et la première volée après. La deuxième volée après la réforme voit le volume du redoublement augmenter légèrement (surtout pour les élèves commençant le CO en regroupement 2) (Figure 23).

La comparaison avant/après la réforme est difficile, étant donné l'existence avant la réforme d'un regroupement C uniquement en 9^e année, d'une filière hétérogène à niveaux et options, et d'un degré de sélectivité différent qui transforme les populations scolaires dans les différents regroupements depuis la réforme. Quelques constats peuvent néanmoins être faits. Avant la réforme, les élèves qui fréquentaient une structure hétérogène à niveaux et options tendaient à moins redoubler que dans le système organisé en filières distinctes. L'attribution d'un profil plus différencié, entre cours hétérogènes d'une part et cours d'allemand et de mathématiques à niveaux d'autre part, limitait un certain nombre de redoublements (Bain et al., 2000a). Tant avant qu'après la réforme, plus de 9 redoublements sur 10 ont lieu dans le cadre du même regroupement ou de la même section et ils sont, assez logiquement, plus fréquents parmi les élèves dont le niveau scolaire n'autorise pas la fréquentation de la filière la plus exigeante. Après la réforme, le redoublement est un peu plus rare dans le regroupement le plus exigeant, notamment parce que ce dernier compte moins d'élèves aux performances scolaires plus fragiles en raison de l'élévation des normes d'accès.

Figure 23. Taux de redoublement durant le CO selon le regroupement à l'entrée


Source : SRED/nBDS

Si le volume du redoublement ne semble pas avoir été affecté par la réforme, le moment du redoublement est en revanche un peu différent (*Figure 24*). Avant la réforme, le redoublement a surtout lieu en 10^e année (la moitié de tous les redoublements). Après la réforme, la répartition est plus homogène (27% des redoublements en 9^e année, 36% en 10^e année et 38% en 11^e année pour la première volée après réforme, et répartition comparable pour la volée qui a suivi). De fait, les redoublements en 9^e année et surtout en 11^e année ont sensiblement augmenté, alors que les redoublements en 10^e année sont moindres.

Figure 24. Répartition des redoublements durant les trois années du CO

	Volée 1 (avant réforme)		Volée 2 (après réforme)		Volée 3 (après réforme)	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
Total des élèves qui ont un parcours « ordinaire/complet » au CO	3574		3674		3616	
dont						
redoublent au CO	282	7.9%	286	7.8%	311	8.6%
dont						
redoublent en 9 ^e année	63	22.3%	79	27.6%	83	26.7%
redoublent en 10 ^e année	142	50.4%	112	39.2%	110	35.4%
redoublent en 11 ^e année	77	27.3%	95	33.2%	118	37.9%
Ensemble des redoublements	282	100%	286	100%	311	100%

Source : SRED/nBDS

Le redoublement, à l'instar de la plupart des événements de sélection, est socialement marqué, tant avant qu'après la réforme, et concerne davantage les garçons, les élèves issus des milieux modestes et les allophones (*Figure 25*). Après la réforme, il concerne cependant un peu plus les élèves des classes moyennes, les garçons et les jeunes allophones nés à Genève.

Figure 25. Redoublements durant le CO selon les caractéristiques sociodémographiques

Part des élèves ayant un parcours « ordinaire/complet » confrontés au redoublement	Volée 1 (avant réforme)	Volée 2 (après réforme)	Volée 3 (après réforme)
CSP			
Favorisée	4.6%	4.3%	3.6%
Moyenne	7.7%	8.0%	9.2%
Défavorisée	9.6%	9.2%	10.1%
Profil migratoire			
Francophones	7.6%	7.2%	8.0%
Allophones nés à GE	7.3%	8.5%	9.0%
Autres allophones	11.7%	9.1%	12.0%
Genre			
Garçon	8.8%	10.0%	10.5%
Fille	7.0%	5.6%	6.8%

Source : SRED/nBDS

La réforme a induit une sorte d'égalisation des années redoublées, sans en affecter notablement le volume global, ni sa relation avec les caractéristiques sociodémographiques des élèves.

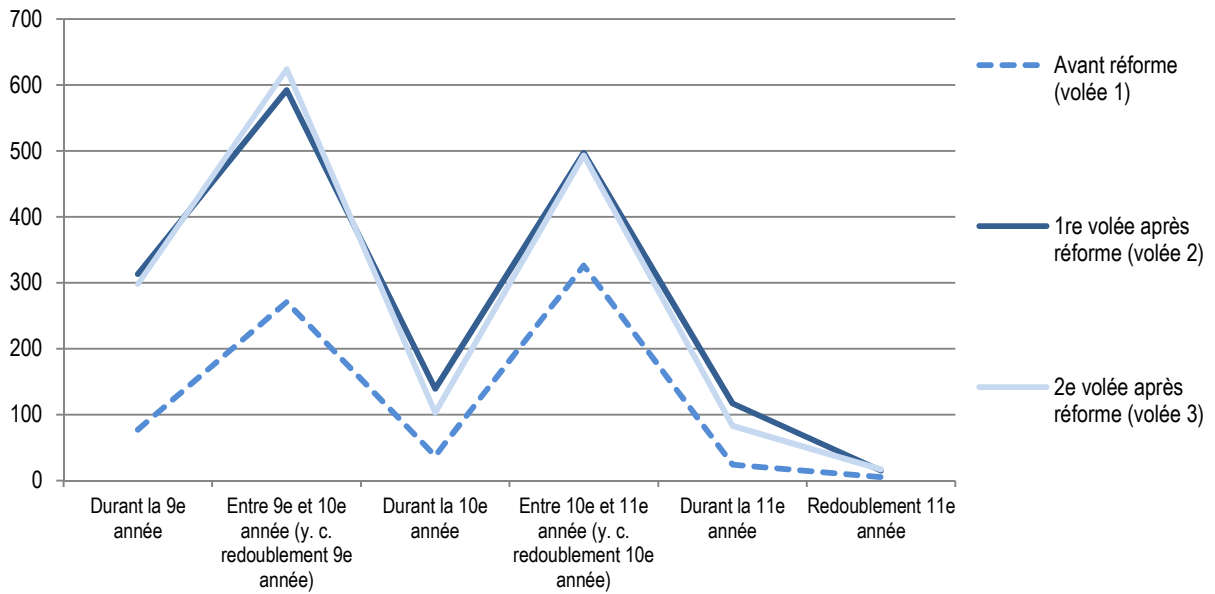
3.3 Les changements de filières durant le CO

Sur la base des « mouvements de scolarité » repérables aux différentes périodes du cursus des élèves durant le secondaire I et en précisant qu'il s'agit d'un nombre de réorientations et non d'un nombre d'élèves (un élève peut connaître plusieurs réorientations), on constate la croissance nette du nombre de réorientations impliquant un changement de filière depuis la réforme. Cette croissance est visible dans la *Figure 26*, par les décalages entre les lignes représentant le nombre de réorientations avant et après la réforme. À tous les moments de la formation de niveau secondaire I, la réforme a augmenté le nombre de réorientations, mais particulièrement durant la 9^e année où l'on est passé de 77 mouvements à environ 300, et à l'articulation entre la 9^e et la 10^e année ainsi qu'entre la 10^e et la 11^e année où le nombre des réorientations dépasse les 500, alors que les volumes étaient d'environ 300 avant la réforme.

Cependant, les différentes courbes ont approximativement la même allure, ce qui signifie que l'augmentation du nombre de réorientations s'est approximativement concentrée aux mêmes moments tant avant qu'après la réforme. Durant la 10^e ou 11^e année – ou dans le cas d'un redoublement de la 11^e année – ces réorientations, certes croissantes, sont restées notablement plus rares que lors du passage d'une année à l'autre et durant la 9^e année. Dans la *Figure 26*, les courbes qui tendent vers 0 lors du redoublement de la 11^e année signifient qu'indépendamment de la réforme, ce redoublement se fait généralement dans la même filière¹⁹.

¹⁹ Les réorientations lors d'un redoublement en 9^e et 10^e année sont comptées dans les réorientations se déroulant à l'articulation entre ces deux années.

Figure 26. Mouvements de réorientations durant le parcours au CO

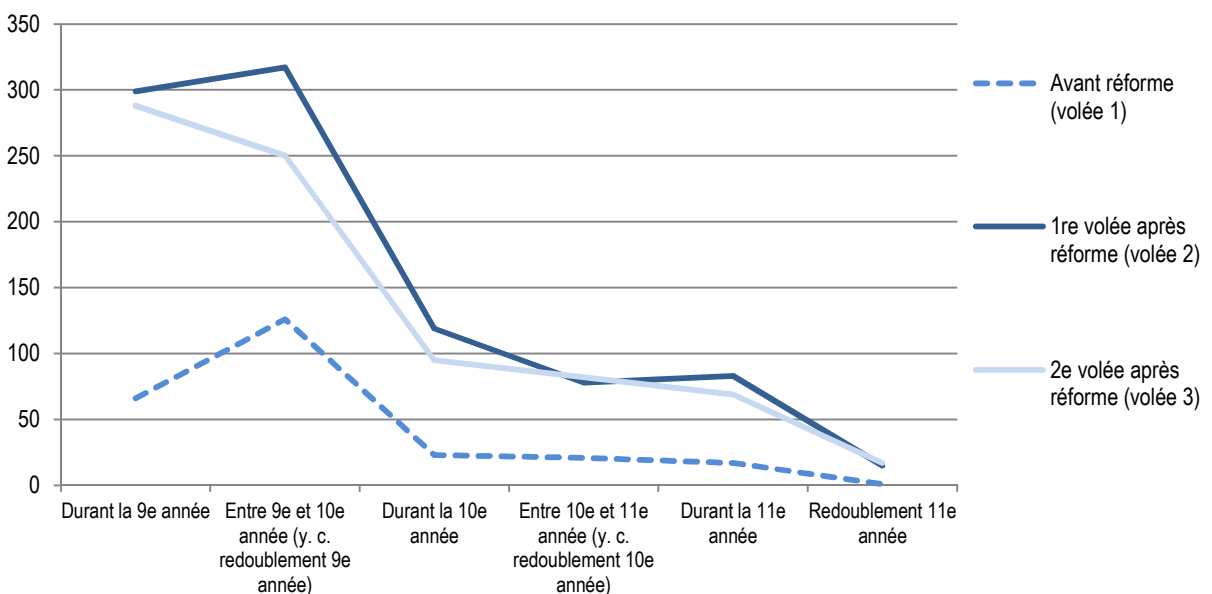


Source : SRED/nBDS

Les réorientations sont soit promotionnelles (vers un regroupement ou une section plus exigeante), soit sélectives (vers un regroupement ou une section moins exigeante).

Les réorientations promotionnelles croissent fortement depuis la réforme, tout au long du parcours mais particulièrement durant la 9^e année (il s'agit, en grande partie, des réorientations promotionnelles précoces analysées dans la partie consacrée à l'entrée au secondaire I), ainsi qu'à l'articulation entre la 9^e et la 10^e année, illustrant ainsi l'importance des « correctifs » fréquents d'une orientation en début de CO, plus sélective depuis la réforme et qui requalifie rapidement, dans une section plus exigeante, des élèves dont les notes de fin de primaire les orientaient vers un regroupement moyen ou élémentaire (Figure 27). Ensuite, ces réorientations promotionnelles décroissent au fil du parcours de formation.

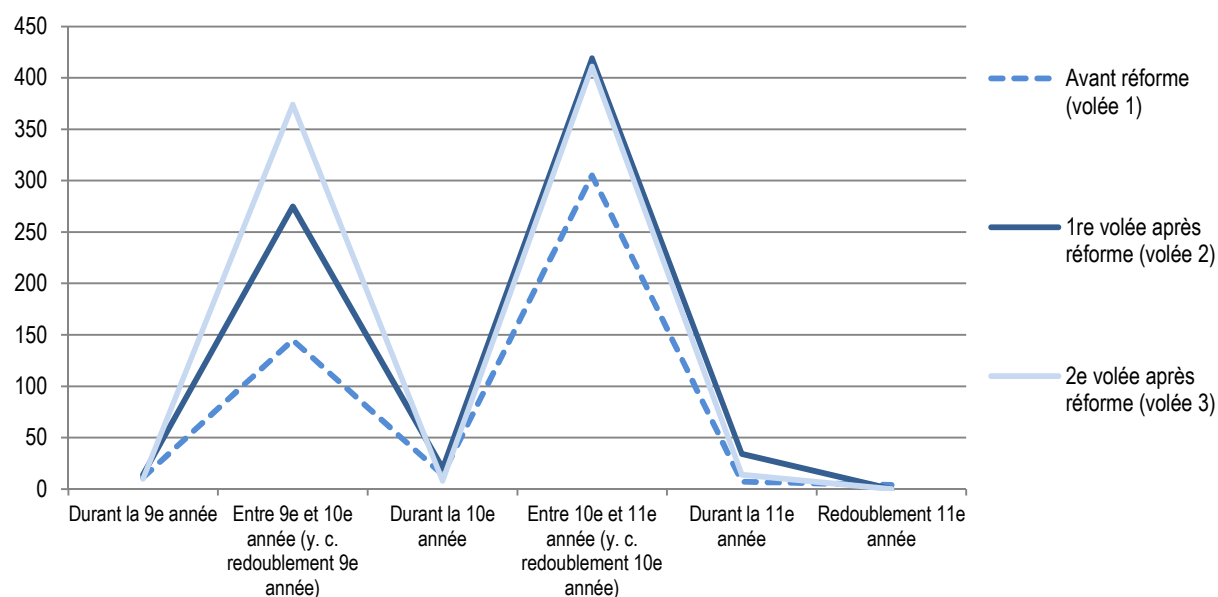
Figure 27. Mouvements de réorientations promotionnelles durant le parcours au CO



Source : SRED/nBDS

Les réorientations sélectives croissent également dans une configuration assez semblable avant ou après la réforme (Figure 28). Ces réorientations sont très rares (voire quasi inexistantes) durant l'année scolaire et ont lieu lors du changement d'année scolaire. C'est un reflet de la latitude généralement laissée à un élève en difficultés dans sa filière de poursuivre sa formation dans cette dernière jusqu'à la fin de l'année scolaire, l'ajustement se faisant au passage d'une année à l'autre. Reste que, depuis la réforme, les réorientations sélectives croissent assez nettement, surtout entre les années de scolarité 9 et 10 (et se renforcent entre les deux volées qui suivent la réforme), en reflet de l'accroissement des réorientations promotionnelles à l'entrée du CO. Ce phénomène renvoie notamment au taux de maintien des élèves qui connaissent une réorientation promotionnelle (cf. point 3.4).

Figure 28. Mouvements de réorientations sélectives durant le parcours au CO



Source : SRED/nBDS

L'ensemble des mouvements de réorientations au fil du parcours de formation secondaire I montre une réforme qui a considérablement augmenté la variabilité des parcours de formation des élèves au CO, tant dans le sens d'une requalification que dans celui d'une sélection. Cette variabilité des formes de parcours est nettement amplifiée au début du cursus secondaire I, durant et à l'issue de la 9^e année (on l'a vu au chapitre précédent) en modulant les parcours plus fortement en début de cursus secondaire I et en diminuant les diverses mesures dérogatoires qui se faisaient précédemment avant l'entrée au CO. La réforme oriente donc les élèves d'une manière plus strictement dépendante des notes de fin de primaire, mais se dote des moyens de revoir cette première orientation plus fréquemment qu'auparavant (et de manière répétée) tout au long du parcours de formation et notablement plus souvent dans le sens d'une requalification (réorientation vers une filière plus exigeante).

3.4 Les réorientations durant le CO

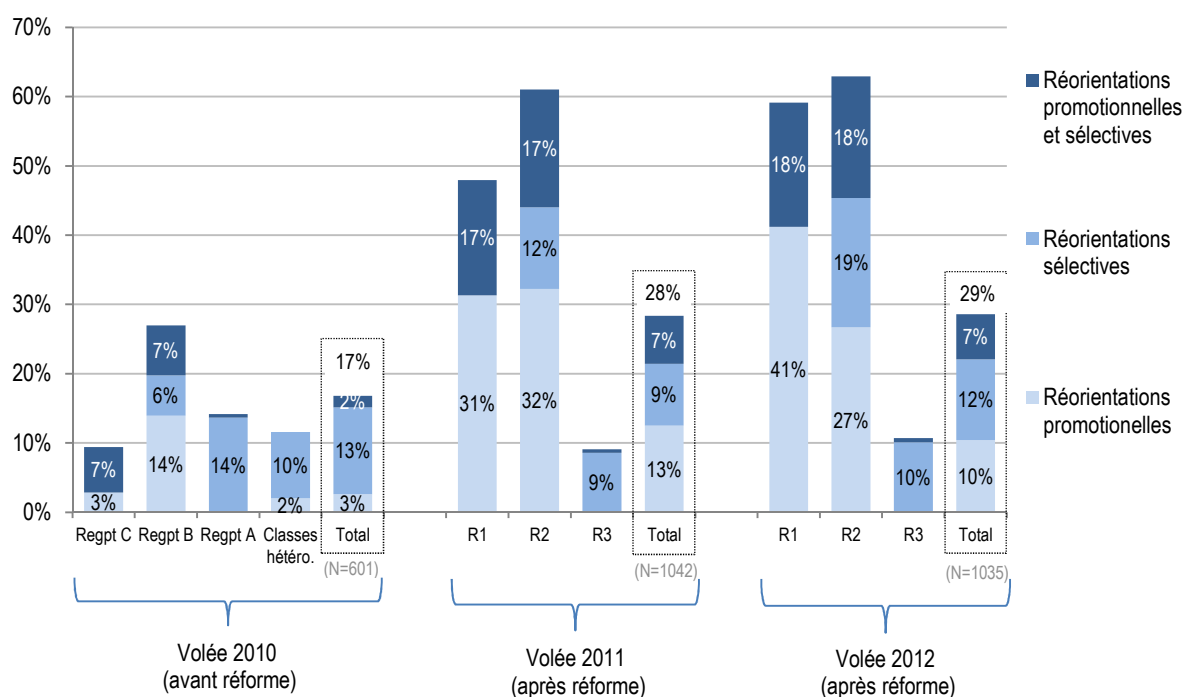
L'accroissement des réorientations durant le secondaire I peut aussi être observé par la comparaison, avant et après la réforme, des parcours types des élèves qui traversent le CO. Ici l'unité de mesure n'est plus, comme dans la partie précédente, le nombre de réorientations, mais le parcours des élèves qui sont entrés au secondaire I dans un regroupement déterminé (ou une classe hétérogène avant la réforme).

Il s'agit de compter la proportion d'élèves qui connaissent des réorientations durant leur parcours au CO, pour autant que ces élèves aient effectué un parcours de formation complet, soit la fréquentation des trois années de scolarité en classe régulière, avec ou sans redoublement. Trois types de parcours

non linéaires ont été établis²⁰. Le premier concerne les élèves qui terminent la 11^e année dans une filière plus exigeante que celle du départ. Ces élèves ont alors connu une réorientation globalement promotionnelle durant leur parcours au CO. Dans le deuxième se trouvent les élèves qui terminent la 11^e année dans une filière moins exigeante que celle de départ ; ils ont alors connu une réorientation globalement sélective durant leur parcours. Enfin, les élèves qui terminent leur parcours dans la même filière que celle d'entrée, mais qui ont connu successivement une (rarement plusieurs) réorientation(s) promotionnelle(s) et sélective(s) – quelle que soit celle qui vient en premier – sont regroupés dans le troisième type de parcours. Cette statistique ne tient pas compte du redoublement (relativement équiprobable avant et après réforme) et, pour les élèves orientés avant la réforme dans le système hétérogène à niveaux et options, leur profil (niveaux en allemand et en mathématiques) a été assimilé à un regroupement, selon le tableau d'équivalence des orientations en fin de CO (DIP, 2011).

Alors qu'avant la réforme, 17% des élèves connaissaient un parcours au secondaire I non linéaire du point de vue de la fréquentation des différents regroupements, ils sont, après la réforme, près de 30% dans ce cas, tant la première année après la réforme que la deuxième (Figure 29). Les parcours globalement sélectifs sont restés assez stables (entre 9% et 13%). C'est surtout les parcours se soldant par des réorientations promotionnelles qui ont fortement augmenté, de 3% avant la réforme à 13% la première année après la réforme, pour diminuer un peu l'année suivante (10%). Les parcours non linéaires cumulant des réorientations promotionnelles et sélectives pour arriver à la fréquentation d'une filière d'un niveau d'exigences identique à la filière de départ ont également crû fortement. Ils représentaient 2% de la cohorte avant réforme et représentent 7% des cohortes des deux années qui suivent la réforme.

Figure 29. Part des réorientations dans les parcours au CO



Source : SRED/nBDS

Ici aussi, les comparaisons par niveau d'exigences dans la filière d'entrée sont limitées par le fait que le regroupement C n'existe, avant la réforme, qu'en 9^e année et que le système à niveaux et options ne permet une qualification en termes de niveaux « équivalents aux regroupements » qu'à partir de la 10^e année. Il y a donc une composante « arithmétique » à cet accroissement des réorientations par le fait que le système de filières après la réforme permet davantage de profils changeants.

²⁰ Les parcours en trois ans ou quatre ans (redoublement) ne sont pas différenciés, dans la mesure où le redoublement n'a pas été affecté par la réforme.

Néanmoins avec la réforme, plus de la moitié des élèves qui, à l'entrée au CO, ne fréquentent pas le regroupement le plus exigeant vont connaître une réorientation durant leur parcours secondaire I, tant sélective que promotionnelle, qui sera confirmée ou non, jusqu'à la fin de ce degré d'enseignement.

Lors d'une entrée dans le regroupement élémentaire (R1), près de 50% des élèves la première volée après la réforme et près de 60% de la deuxième vont fréquenter un regroupement plus exigeant durant un temps (généralement le niveau moyen [R2 ou la section LC]) et environ deux fois sur trois, ils vont se maintenir jusqu'à la fin du CO dans ce regroupement (*Figure 29*). Lors d'une entrée en R2, plus de 60% des élèves vont connaître des changements de regroupement ou de section, majoritairement en rejoignant un profil plus exigeant et en s'y maintenant jusqu'à la fin du CO, un peu moins souvent en ne réussissant pas à se maintenir dans le regroupement d'exigence moyenne et en rejoignant alors la filière élémentaire, ou en connaissant des réorientations multiples conduisant à terminer le secondaire I dans la filière moyenne qu'ils ont connue au début. Les élèves entrés dans le regroupement le plus exigeant vont, environ une fois sur dix, sortir du CO dans un regroupement de moindre exigence (généralement la section LC), soit un peu plus rarement après la réforme où les normes d'admission pour ce regroupement étaient plus exigeantes.

La réforme du CO, qui a relevé les normes d'admission dans les regroupements moyen (R2) et exigeant (R3), a augmenté la sélection scolaire à l'entrée au secondaire I (cf. partie 2), mais dans le même temps elle a considérablement augmenté les réorientations promotionnelles, qu'elles aient été ou non confirmées jusqu'à la fin du secondaire I.

Les réorientations ne concernent pas tous les élèves de la même manière. Ceux issus des milieux modestes et les allophones, qui représentent les catégories généralement associées à de moindres performances scolaires, ainsi que dans une moindre mesure les garçons, sont davantage susceptibles d'en connaître (*Figure 30*). Soit ils ont été davantage sélectionnés à l'entrée du CO et sont nombreux à connaître des réorientations promotionnelles, soit ils sont proportionnellement plus nombreux à ne pas réussir à se maintenir dans leur filière d'origine et connaissent alors une réorientation sélective. Ces deux phénomènes ne sont pas exclusifs l'un de l'autre, un élève pouvant très bien connaître les deux situations durant sa scolarité au secondaire I.

Par exemple, les élèves issus des milieux modestes (CSP défavorisée) sont 62% à connaître un parcours linéaire après la réforme alors que ceux appartenant à une catégorie socioprofessionnelle favorisée sont plus de 85% dans ce cas. Toutefois, la proportion des parcours promotionnels est, pour les premiers, de 13% à 17%, alors qu'avant la réforme cette part était de 3%. Pour les élèves les plus favorisés socialement, cette part est de 5% alors qu'elle était de 2%. De même, près de la moitié des élèves allophones arrivés à Genève après l'âge de 4 ans connaissent un parcours avec des réorientations après la réforme (entre 42% et 46%) contre près du quart des élèves francophones, mais ils sont près de 20% avec un parcours globalement promotionnel après la réforme (4% avant) contre moins de 10% pour les francophones (2% avant).

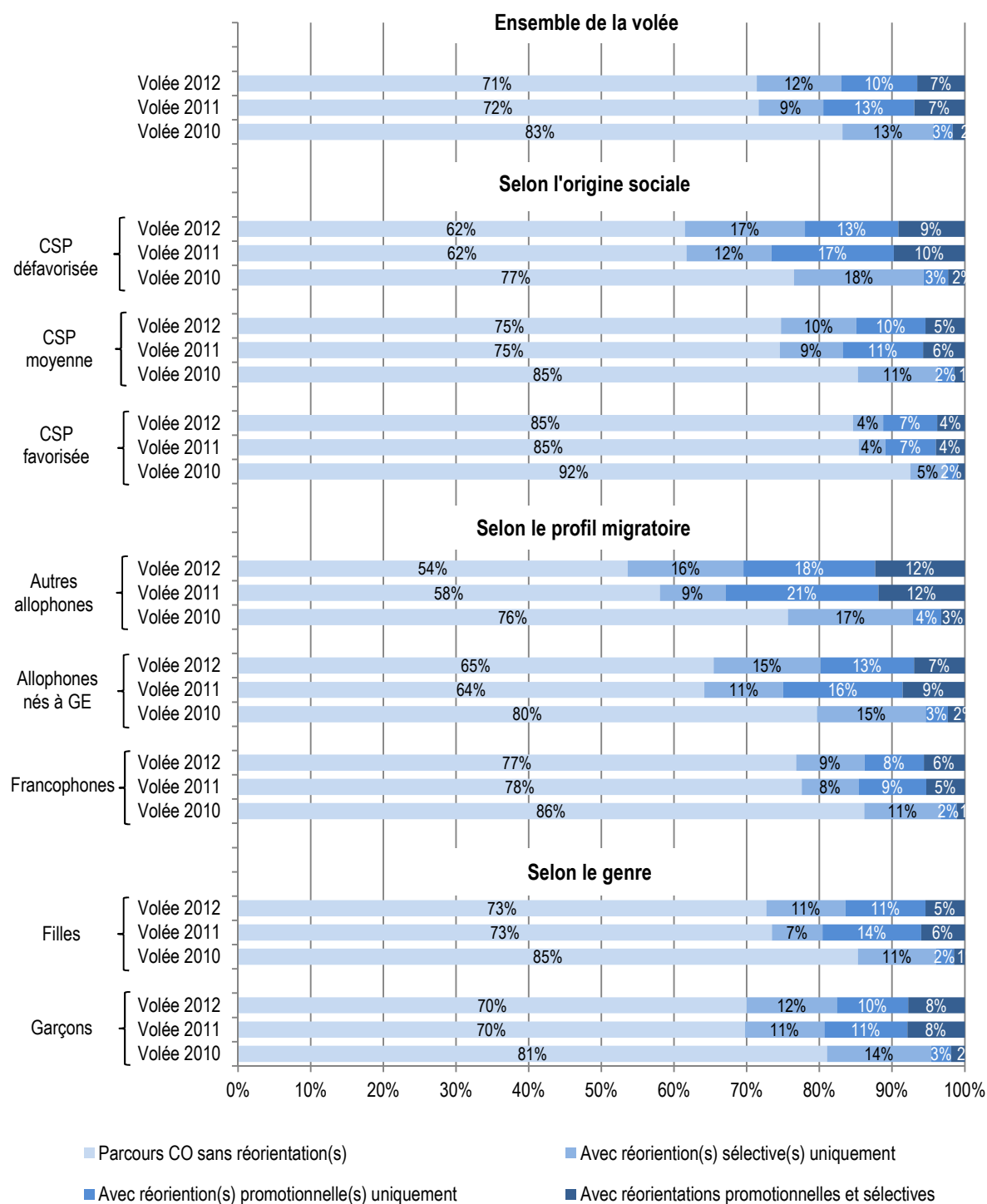
Globalement, ces différences de répartition montrent un accroissement des réorientations, plus souvent promotionnelles, qui concerne davantage les élèves dont les caractéristiques sociodémographiques correspondent plutôt à des signes de vulnérabilité scolaire. En ce sens, ces réorientations compensent en partie l'accroissement des inégalités des chances constaté à l'entrée du CO depuis l'avènement de la réforme. Le chapitre suivant fera d'ailleurs le point sur cette dimension lors de la transition entre le secondaire I et II.

Outre l'accroissement du nombre de réorientations durant le secondaire I depuis la mise en place de la réforme, il convient d'observer le taux de maintien des élèves qui connaissent une telle réorientation, étant donné que les réorientations multiples (promotionnelle puis sélective, ou sélective puis promotionnelle) sont également en nette hausse (2% d'une cohorte avant la réforme et 7% après). Le calcul d'un taux de maintien répond à cette interrogation puisqu'il donne la proportion des élèves qui, ayant connu une réorientation (sélective ou promotionnelle), se maintiennent dans l'orientation nouvelle jusqu'à la fin du CO (voire qui connaissent une autre réorientation sélective ou promotionnelle qui confirme la première réorientation, p. ex. un élève qui passe de R1 en R2 et ensuite en section LS, ou à l'inverse un élève qui passe de R3 en section LC puis en section CT).

Lorsque la première réorientation est sélective (ce qui concerne un nombre assez comparable d'élèves avant et après la réforme, soit entre 9% et 13% d'une cohorte), les élèves restent très largement dans la filière de réorientation (à plus de 90%), mais un peu moins depuis la réforme (97% avant la réforme, respectivement 90% et 91% depuis) (*Figure 31*). Les réorientations sélectives sont très largement confirmées par le parcours postérieur de l'élève, signe probable que la décision de réorientation, dans ces cas, est prise non pas à la première difficulté, mais sur la base d'un diagnostic

des difficultés de l'élève assez documenté et probablement après un temps d'essai important (notamment en ayant très rarement recours à des réorientations sélectives durant une année scolaire). Cependant, depuis la réforme, une part un peu plus importante d'élèves parvient à « corriger » cette réorientation sélective et à rejoindre le niveau d'exigences plus élevé duquel il avait été écarté dans un premier temps. Cette évolution, à la marge, contribue à l'augmentation de la variabilité des parcours de formation au CO depuis la réforme. Relevons encore que les réorientations sélectives ont souvent lieu au début de la 2^e ou de la 3^e année du secondaire I, ce qui réduit les possibilités de réorientation ultérieures durant le secondaire I.

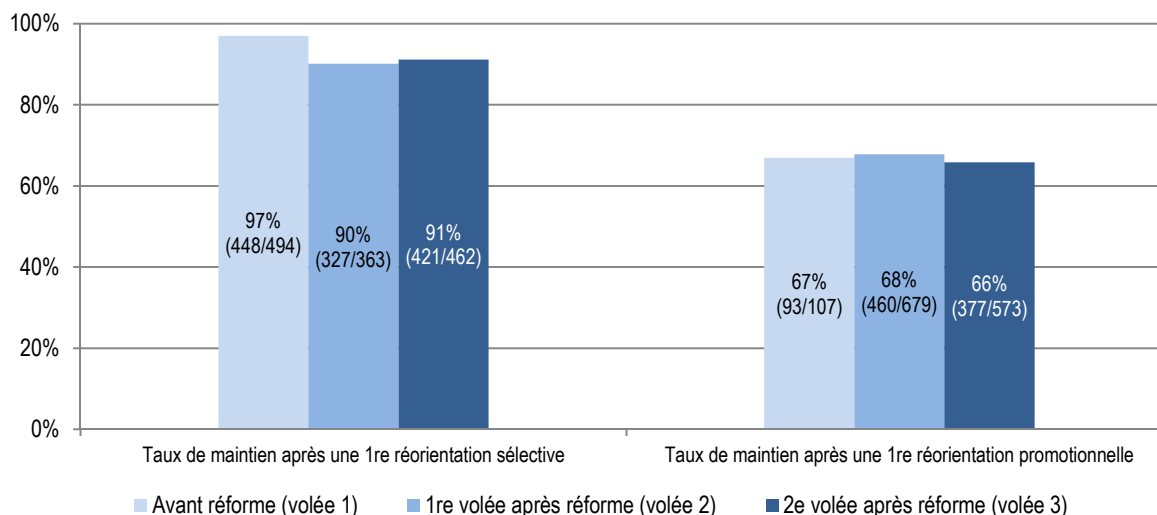
Figure 30. Réorientations dans les parcours au CO selon les catégories sociodémographiques



Source : SRED/nBDS

Lorsque la première réorientation est promotionnelle, en notant que ces réorientations se produisent le plus souvent au début du parcours de formation et qu'elles concernent depuis la réforme un nombre beaucoup plus important d'élèves, les élèves se maintiennent deux fois sur trois dans le niveau plus exigeant atteint, tant avant qu'après la réforme. Cela signifie un « pari » sur la réussite de l'élève dans une filière plus exigeante qui est très majoritairement couronné de succès, mais également des « révisions » de ces réorientations assez fréquentes. La réforme n'a donc pas affecté le taux de maintien après une réorientation promotionnelle.

Figure 31. Taux de maintien jusqu'à la fin du CO après une première réorientation



Source : SRED/nBDS

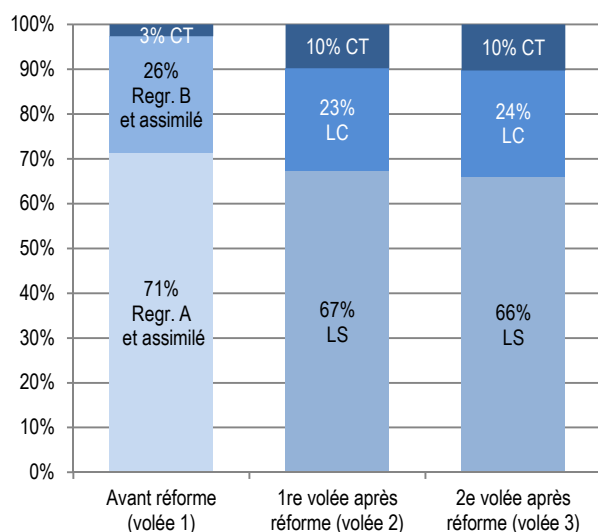
Sans information sur la manière dont sont encadrées ces réorientations (modalité des décisions, préparation, accompagnement, consolidation), il n'est pas possible de qualifier davantage ces taux de maintien. Mais globalement, il en ressort des réorientations sélectives qui ne croissent pas après la réforme et qui débouchent sur des niveaux de formation très souvent définitifs jusqu'à la fin du secondaire I, bien qu'un peu plus souvent révisés depuis la réforme, et des réorientations promotionnelles beaucoup plus fréquentes (notamment en début de cursus), souvent confirmées par la suite du parcours mais révisées dans un tiers des cas, et ceci indépendamment de la réforme.

3.5 La situation en fin de CO

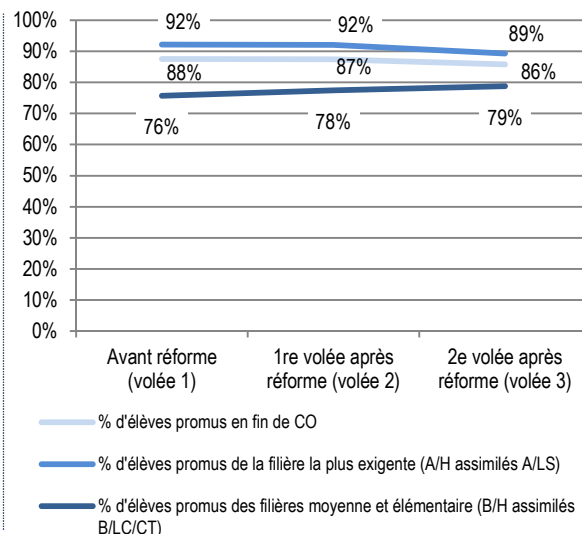
Avant l'analyse de la transition entre le secondaire I et II, objet du chapitre suivant, et qui est la véritable mesure de la situation scolaire des jeunes qui quittent le secondaire I, la répartition des élèves en dernière année du CO et leur statut de promotion permettent quelques considérations.

Figure 32. Situation en fin de CO selon :

la section fréquentée



le statut de promotion



Source : SRED/nBDS et DGEO

Clé de lecture : Pour la volée 1 (avant réforme), les 3% d'élèves qui finissent le CO en section CT correspondent aux élèves qui ont redoublé une année et sont en fin de secondaire I dans la filière la moins exigeante (pour ceux qui n'ont pas redoublé, ils sont toujours en regroupement B, car il n'y a pas de regroupement C en 11^e année). Les élèves des classes hétérogènes à niveaux et options (avant la réforme) ont été « assimilés » aux regroupements A et B selon leur profil et la clé de comparaison qui préside aux orientations du secondaire II (DIP, 2011). Les classes d'accueil et les classes-atelier ne sont pas représentées.

La répartition en filières des élèves à la fin du CO est assez peu différente avant et après la réforme. Environ les deux tiers des élèves sortent de la filière la plus exigeante (un peu plus avant la réforme, 71%), un quart est issu du regroupement moyen (*Figure 32*). L'année avant la réforme, il n'y a pas de regroupement élémentaire en 11^e année, ils sont tous intégrés dans le regroupement B. Seuls certains élèves ayant traversé le CO en quatre ans (redoublements) peuvent se retrouver en section CT (après la réforme) et ils ne sont que 3%. Après la réforme, c'est environ 10% des élèves qui se retrouvent dans la section la moins exigeante du secondaire I.

Comparativement à la situation d'entrée au CO, davantage différenciée par la répartition des élèves dans les différents regroupements, l'augmentation des réorientations, notamment promotionnelles, compense une partie de la sélection accrue à l'entrée au secondaire I. La sélection scolaire apparaît donc après la réforme comme essentiellement déplacée et concentrée à l'articulation du primaire et du secondaire I, mais davantage comparable à la situation avant la réforme en fin de scolarité obligatoire.

Le taux d'élèves qui sortent « promus » du CO²¹ (quelle que soit la filière) est assez comparable dans le temps. Deux inflexions sont à suivre : un taux de promotion fléchissant un peu pour les élèves de LS la deuxième année après la réforme et, à l'inverse, un taux de promotion se renforçant pour les élèves des filières moyenne et élémentaire depuis la réforme. En combinant ces deux résultats, après la réforme il y a un peu moins d'élèves promus du regroupement le plus exigeant et un peu plus d'élèves issus des regroupements moyen et élémentaire, mais qui sont un peu plus souvent promus en fin de CO.

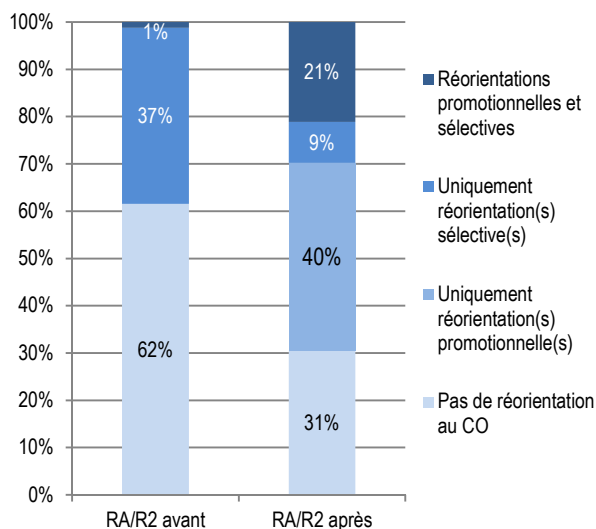
Afin de compléter le panorama des parcours de formation au sein du CO, la situation des élèves dont les orientations ont été changées à cause de l'évolution des normes d'admission nécessite un examen complémentaire, après avoir constaté au chapitre précédent qu'ils présentaient un profil social spécifique (cf. *Figure 20*).

De façon plus précise, nous allons comparer dans ce qui suit la situation des groupes RA/R2_{avant} et RA/R2_{après} ainsi que celle des groupes RB/R1_{avant} et RB/R1_{après} (cf. *Introduction* et *Figure 7*).

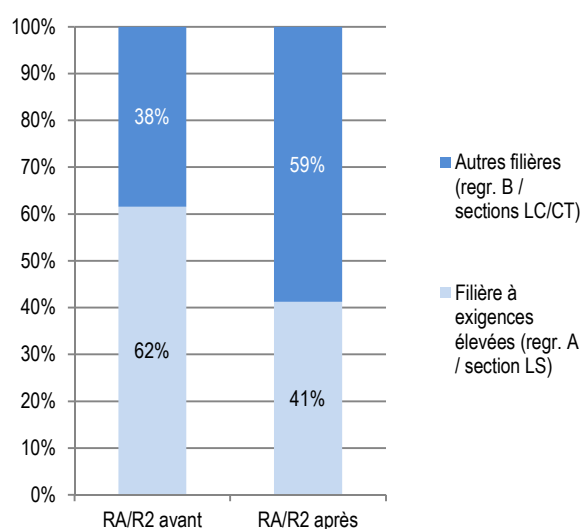
²¹ Élèves qui, au sein de leur filière, ont satisfaits aux normes de promotion en fin d'année indépendamment de leur orientation au secondaire II.

Figure 33. Élèves relevant de la catégorie RA/R2

Parcours au sein du CO



Situation en fin de CO



Source : SRED

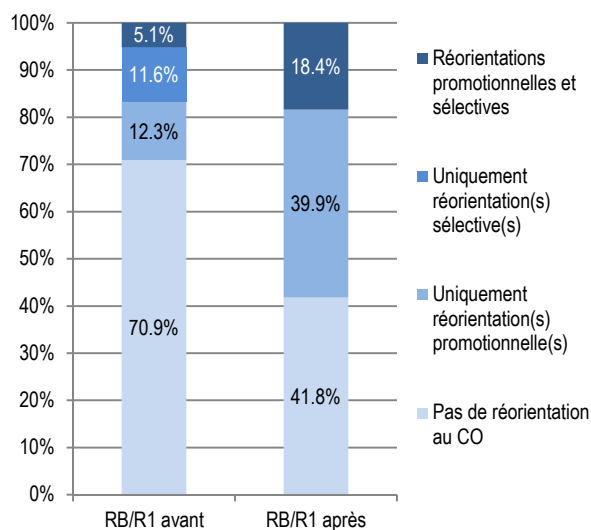
Concernant les élèves de type RA/R2, les parcours scolaires au sein du CO diffèrent assez sensiblement depuis la réforme. Alors que 62% d'entre eux ont eu un parcours sans changement de filière avant la réforme (donc en regroupement A, ou en section LS s'ils ont redoublé), après la réforme ils sont 31% à avoir connu un parcours linéaire (donc en regroupement 2 et ensuite en section LC) (Figure 33). Avant la réforme, les réorientations sont essentiellement sélectives (37%), ces élèves orientés en regroupement A n'ayant pas réussi à s'y maintenir ; et marginalement, elles sont suivies d'une orientation promotionnelle (1%). Après la réforme, cette catégorie d'élèves connaît des réorientations notablement plus nombreuses car plus des deux tiers changent au moins une fois de filière. Les réorientations promotionnelles sont les plus nombreuses (40% rejoignent la filière la plus exigeante), les réorientations sélectives sont quatre fois moins fréquentes (9% rejoignent la filière élémentaire) et les réorientations multiples concernent 21% de ces élèves.

Au moment de leur dernière année au CO, les élèves de ce profil (RA/R2) sont, avant la réforme, à 62% dans le regroupement le plus exigeant (regroupement A, ou section LS s'ils ont redoublé). Après la réforme, ce même type d'élèves fréquente, durant la dernière année du CO, la section la plus exigeante (LS) à hauteur de 41%. Les élèves qui ont d'emblée été acceptés dans la filière la plus exigeante avant la réforme tendent à y rester plus souvent que les élèves comparables qui ont été, après la réforme, admis dans la filière moyenne. Cette différence participe à la diminution des effectifs de la filière la plus exigeante depuis la réforme. Relevons encore que le volume du redoublement sur l'ensemble du parcours au CO, pour ce type d'élèves, est relativement constant entre les deux volées (11% avant la réforme et 13% après).

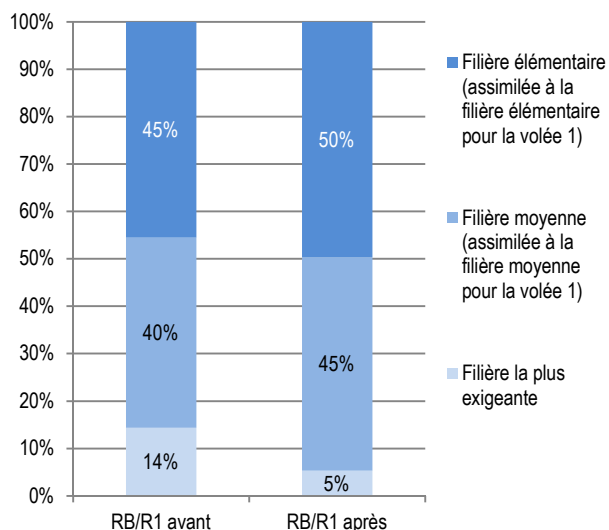
Globalement, les élèves directement affectés par la hausse des normes d'admission dans le regroupement le plus exigeant connaissent, après la réforme, une sélection à l'entrée en 9^e année plus forte, des parcours de formation plus variés, fréquemment promotionnels ; mais à la fin du secondaire I, ils sont moins nombreux à fréquenter la filière la plus exigeante que leurs homologues d'avant la réforme.

Figure 34. Élèves relevant de la catégorie RB/R1

Parcours au sein du CO



Situation en fin de CO



Source : SRED

Clé de lecture : Avant la réforme, il n'existe que deux regroupements en 10^e et 11^e années. Donc les élèves de la volée avant la réforme qui ont connu une réorientation sélective n'ont pu le faire que lorsqu'ils ont redoublé une année et se sont retrouvés dans le nouveau système en section CT. Les autres sont restés en regroupement B quelles que soient leurs notes (sauf en cas d'orientation en classes-atelier, non représentées ici). Pour la situation en fin de CO, avant la réforme les élèves du regroupement B ont été répartis en niveaux « assimilés à la filière élémentaire » et « assimilés à la filière moyenne » en fonction de leur profil de niveaux en allemand et en mathématiques. Les élèves du regroupement B avec au moins un niveau « fort » en allemand ou en mathématiques ont été considérés comme « assimilés à la filière moyenne ». Les élèves du regroupement B avec deux niveaux « normaux » en allemand et en mathématiques ont été considérés comme « assimilés à la filière élémentaire ». Lorsqu'ils ont connu un redoublement et que ces élèves ont basculé dans le nouveau système, la section de destination (LC ou CT) a été retenue. La répartition a été faite sur la base des conditions d'admission au secondaire II (DIP, 2011) et des orientations comparées des élèves selon leur profil avant et après la réforme (SRED, 2018 et Rastoldo et Mouad, 2015).

Concernant les élèves de type RB/R1, la situation des réorientations est un peu de même nature, mais les comparaisons ne peuvent être faites terme à terme car avant la réforme, le regroupement C n'existe qu'en 9^e année ; donc, quelles que soient leurs performances, les élèves, s'ils restent dans le système à regroupements²², fréquentent tous au moins un niveau B. Néanmoins, on relève également une plus grande variabilité des parcours de formation après la réforme (29% de changement de filière avant la réforme contre 62% après). Ceci est dû en partie aux possibilités de réorientation plus grandes après la réforme (présence de trois filières tout au long du CO) et surtout à l'augmentation considérable des réorientations promotionnelles (40% des élèves fréquentent une section LC, voire LS, en étant entrés au CO en regroupement 1) ainsi que des réorientations multiples (18% ont fréquenté un temps une filière plus exigeante mais ne s'y sont pas maintenus ou, plus rarement, certains élèves ont connu des réorientations multiples tant promotionnelles que sélectives et qui se soldent au final par un bilan promotionnel). Pour cette catégorie d'élèves, le taux de redoublement durant le parcours secondaire I est en baisse sensible : il passe de 25% avant la réforme à 17% après.

En 11^e année du CO, les élèves relevant de ce groupe sont dans une situation assez peu différenciée avant ou après la réforme, si l'on admet l'équivalence qui est faite selon le profil des élèves du regroupement B (avant réforme) et les sections (après réforme), à quelques nuances près. Quelques élèves rejoignent la filière la plus exigeante, une petite moitié présente un profil qui peut être assimilé à la filière moyenne (proche du niveau de la section LC) et quasiment une moitié des élèves présente un profil proche de la filière élémentaire (CT). Les effectifs, les différences assez faibles de leur répartition dans les filières ainsi que la reconstruction des profils d'élèves par-delà la réforme, limitent des interprétations plus détaillées.

²² C'est-à-dire sans les réorientations vers les classes-atelier, qui sont équiprobables avant et après la réforme.

Globalement, les élèves directement concernés par la hausse des normes d'admission dans le regroupement moyen connaissent des parcours plus variables en raison de l'existence de trois filières tout au long du CO, mais également en raison de réorientations promotionnelles notablement plus nombreuses qui leur permettent de se maintenir en section LC (voire LS) jusqu'à la fin du CO, et ceci en ayant dans l'ensemble moins recours à des redoublements et pour arriver à une situation en 11^e année relativement similaire avant et après la réforme.

À ce stade de l'analyse, on peut également s'interroger sur l'impact qu'a eu la réforme sur les acquisitions des élèves dont l'orientation a été directement modifiée avec le renforcement de la sélectivité à l'entrée au secondaire I. Bien que nous ne disposions pas de mesures d'acquis scolaires permettant une comparaison directe et robuste dans le temps pour le canton de Genève, l'utilisation des résultats obtenus aux évaluations communes de 11^e (EVACOM) devrait tout de même nous permettre de voir dans quelle mesure les résultats moyens de ces élèves s'éloignent ou se rapprochent des résultats moyens obtenus par ceux dont la réforme n'a pas modifié l'orientation. Il va s'agir plus précisément d'analyser les scores obtenus en mathématiques et français à la partie « tronc commun »²³ de ces épreuves. Seuls les élèves qui ont connu un parcours en trois ans au CO sont conservés dans l'analyse. Ainsi, tous ont passé les EVACOM au même moment, ce qui permet d'éviter les traditionnelles difficultés liées à la comparabilité de ces épreuves d'une année à l'autre.

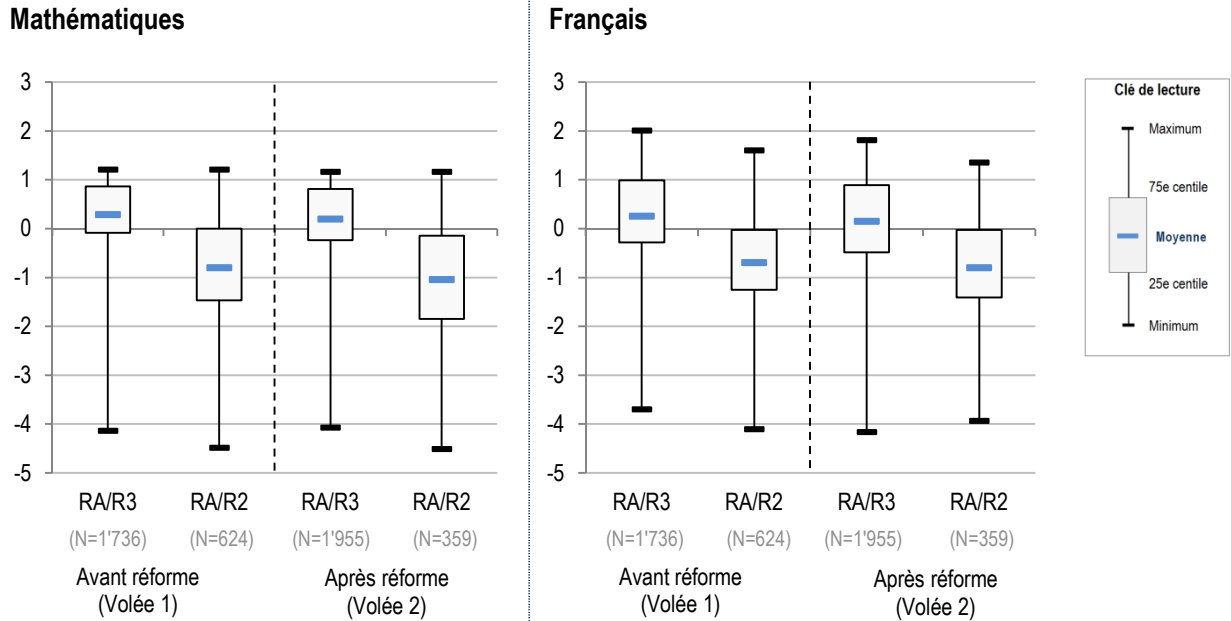
Dans un premier temps, nous allons comparer au sein de chaque cohorte les résultats des élèves de type RA/R3 à ceux des élèves appartenant au groupe RA/R2 (voir *Introduction* et *Figure 7*). Sans grande surprise, on constate que ceux qui appartiennent au premier groupe obtiennent, en moyenne, de meilleures performances en mathématiques et en français que ceux du groupe RA/R2, et ceci que l'on se situe avant ou après la réforme (*Figure 35*).

Ce constat s'explique principalement par le fait que l'accroissement de la sélection scolaire, qui a en quelque sorte façonné le groupe RA/R2 (composé des élèves scolairement moins performants que ceux qui remplissent les conditions de la filière exigeante, RA/R3) a touché plus particulièrement les élèves cumulant des caractéristiques négativement corrélées à la réussite scolaire (origine sociale modeste, allophones, garçons, etc.). On notera par ailleurs que si l'écart de scores moyens entre les deux groupes reste le même pour le français (0.95), il tend en revanche à augmenter pour les mathématiques avec la réforme (passage de 1.09 à 1.24) (*Figure 36*).

À certains égards, il semble donc que cette dernière ait dégradé la situation des élèves qui ont connu une orientation dans un regroupement moins exigeant que celui auquel ils auraient pu prétendre avant la réforme (RA/R2), dans la mesure où leurs résultats se sont, en moyenne, éloignés de ceux pour lesquels l'orientation n'a pas été modifiée (RA/R3).

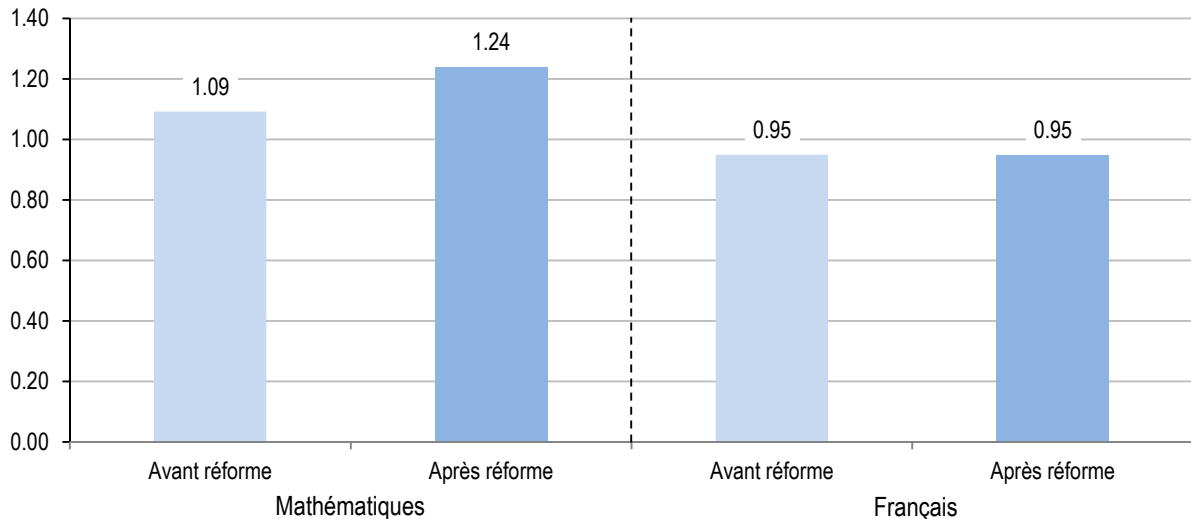
²³ Partie commune à tous les élèves, quelle que soit la filière dans laquelle ils sont scolarisés.

Figure 35. Résultats moyens des élèves au tronc commun des EVACOM de 11^e année selon le groupe (RA/R3 et RA/R2)



Clé de lecture : Seuls les élèves qui ont traversé le CO en 3 ans sont considérés ici. Ainsi, au sein d'une même volée, tous ont passé les EVACOM au même moment, ce qui garantit la comparabilité des résultats. Par ailleurs, on utilise ici les scores bruts de la partie « tronc commun » des EVACOM transformés en « scores Z » (centrés et réduits), ce qui permet de disposer d'une échelle où la moyenne est toujours de 0 et l'écart-type égal à 1. L'utilisation de cette échelle permet de positionner les élèves par rapport à la moyenne de la distribution (distance à la moyenne exprimée en écart-type). Exprimer les résultats sur une même échelle facilite les comparaisons et permet d'étudier l'évolution de l'écart entre les moyennes des différents groupes avant et après la réforme.

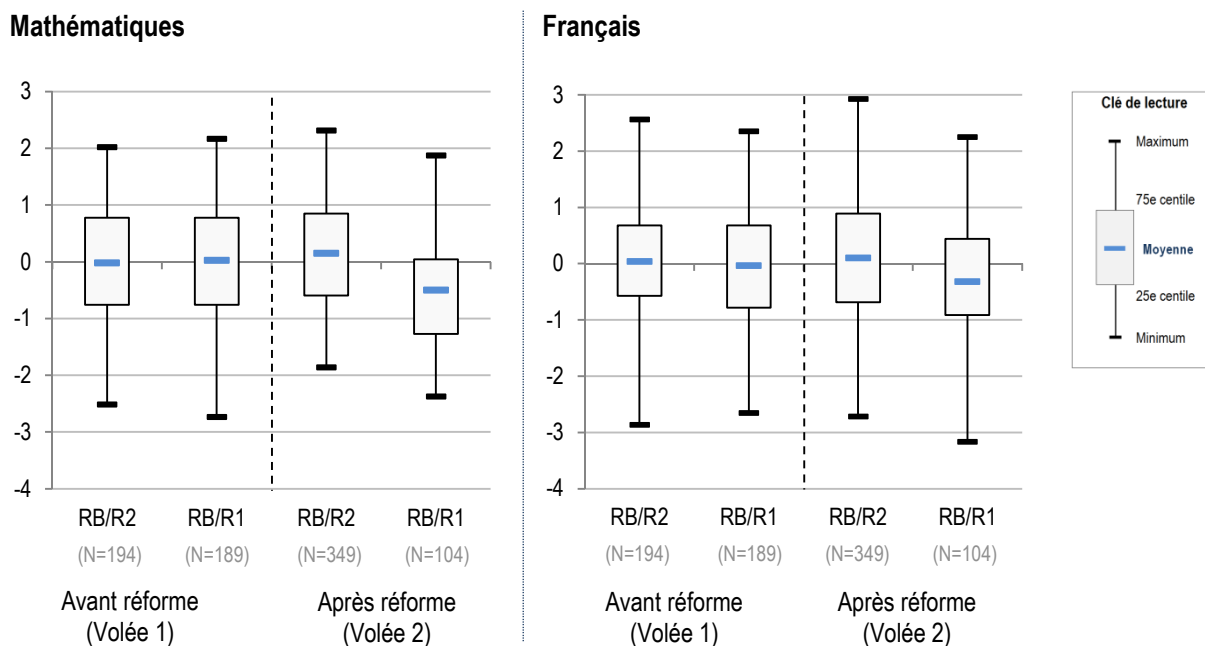
Figure 36. Évolution de l'écart entre résultats moyens aux EVACOM de 11^e année des différents groupes (RA/R3 et RA/R2) selon la discipline



Source : SRED

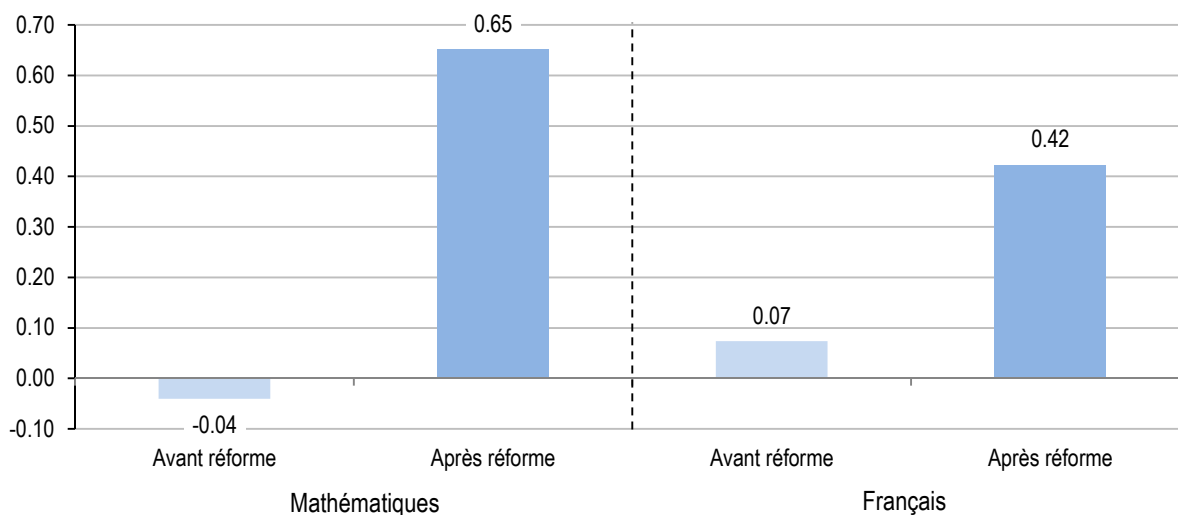
Une analyse similaire, réalisée sur les groupes scolairement plus faibles que sont les élèves de type RB/R2 et RB/R1 (cf. *Introduction* et *Figure 7*), nous montre qu'en moyenne les performances étaient similaires avant la réforme en mathématiques et en français (*Figure 37*). Après la réforme, les élèves qui ont connu une orientation dans un regroupement moins exigeant obtiennent en revanche des résultats moyens plus faibles dans les deux domaines, ce qui se traduit, là encore, par un accroissement de l'écart de performances entre les deux groupes (*Figure 38*).

Figure 37. Résultats moyens des élèves au tronc commun des EVACOM de 11^e année selon le groupe (RB/R2 et RB/R1)



Clé de lecture : Seuls les élèves qui ont traversé le CO en 3 ans sont considérés ici. Ainsi, au sein d'une même volée, tous ont passé les EVACOM au même moment, ce qui garantit la comparabilité des résultats. Par ailleurs, on utilise ici les scores bruts de la partie « tronc commun » des EVACOM transformés en « scores Z » (centrés et réduits), ce qui permet de disposer d'une échelle où la moyenne est toujours de 0 et l'écart-type égal à 1. L'utilisation de cette échelle permet de positionner les élèves par rapport à la moyenne de la distribution (distance à la moyenne exprimée en écart-type). Exprimer les résultats sur une même échelle facilite les comparaisons et permet d'étudier l'évolution de l'écart entre les moyennes des différents groupes avant et après la réforme.

Figure 38. Évolution de l'écart entre résultats moyens des différents groupes (RB/R2 et RB/R1) selon la discipline



Source : SRED

Au final, pour des élèves au profil scolaire identique en fin de primaire, avoir connu une entrée au CO plus sélective (en regroupement 2 plutôt qu'en regroupement A, ou en regroupement 1 plutôt qu'en regroupement B) tend à augmenter leur déficit de performances scolaires par rapport aux élèves qui avaient les compétences scolaires suffisantes pour ne pas être concernés par la réforme.

3.6 Éléments de synthèse sur les parcours au CO

En résumé, la comparaison des parcours des élèves qui ont traversé le CO l'année avant la réforme et les deux années qui l'ont suivie montre que :

- ♦ les parcours « atypiques » sont restés d'une ampleur comparable avant et après la réforme. On ne constate pas de modification sur les parcours passant par les classes d'accueil, les classes-atelier ou l'enseignement spécialisé, ni dans les interruptions de parcours durant le CO ;
- ♦ le redoublement durant les trois années de scolarité du CO est, avant et après réforme, d'un volume assez comparable, généralement sans changement de filière. Toutefois, depuis la réforme il se répartit davantage sur les trois années et se renforce un peu pour la deuxième volée après la réforme, surtout pour les élèves entrant en regroupement 2 ;
- ♦ les réorientations durant le CO ont largement augmenté, surtout les réorientations promotionnelles et notamment en début de cursus (9^e année). Près de 30% d'élèves connaissent au moins un changement de filière durant leur parcours au CO depuis la réforme (17% auparavant) ;
- ♦ lors de réorientations sélectives, les élèves restent le plus souvent dans la filière de destination (à peine moins après la réforme). Lors de réorientations promotionnelles, deux tiers des élèves confirment cette réorientation jusqu'à la fin du CO. Ce chiffre est identique avant et après réforme ;
- ♦ en dernière année du CO (pour qui y a fait un parcours complet en classe ordinaire), la répartition selon les filières ne diffère que peu avant et après réforme. La sélection accrue en début du CO est en partie compensée par les réorientations promotionnelles plus fréquentes ;
- ♦ l'analyse des résultats aux EVACOM de 11^e (partie « tronc commun » de mathématiques et de français) semble indiquer que les résultats moyens des élèves dont l'orientation au secondaire I a directement été impactée par la réforme (autrement dit, ceux qui ont connu une orientation dans un regroupement moins exigeant que celui auquel ils auraient pu prétendre) se sont éloignés de ceux des élèves pour lesquels la réforme n'a rien changé, attestant d'une certaine dégradation de leur situation du point de vue de l'acquisition des connaissances et compétences.

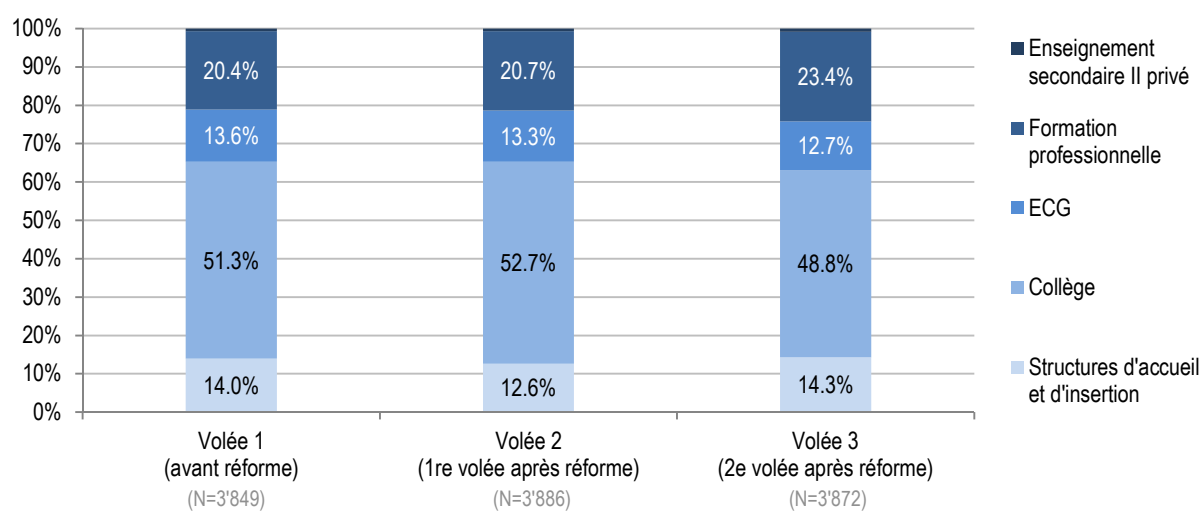
4. Les orientations à l'issue du cycle d'orientation

Cette partie du rapport se concentre sur l'orientation des élèves à l'issue de la scolarité obligatoire. Il s'agira plus précisément de voir dans quelle mesure la réforme du CO a modifié ou non l'entrée des élèves dans le secondaire II ainsi que leurs parcours de formation pendant les deux premières années de scolarité au sein de ce degré d'enseignement.

4.1 Première orientation dans l'enseignement secondaire II à l'issue du CO

Cinq ans après être entrés pour la première fois en 9^e CO, la grande majorité des élèves de chacune des cohortes considérées (soit environ 95% des effectifs) est scolarisée dans une formation du secondaire II. De manière générale, il apparaît que la réforme n'a modifié ni l'accès à ce degré d'enseignement, ni les orientations dans ses différentes filières (Figure 39). En effet, après un parcours au CO, environ 50% des élèves entrent au Collège, avant comme après la réforme. De même, quelle que soit la volée considérée, un peu plus de 20% d'entre eux s'orientent vers la formation professionnelle, notamment plein temps avec le CFP Commerce. Enfin, les proportions d'élèves qui entrent à l'École de culture générale (ECG) et dans les structures d'accueil et d'insertion restent, elles aussi, relativement inchangées (environ 13% à 14% pour chacune de ces formations et chacune des cohortes). On notera tout de même que les proportions observées sur la troisième volée, bien que très proches de celles observées sur les deux autres, connaissent de modestes fluctuations vraisemblablement liées au changement des conditions d'admission dans le secondaire II intervenu en 2015²⁴.

Figure 39. Orientation des élèves issus du CO dans les différentes filières du secondaire II avant et après réforme



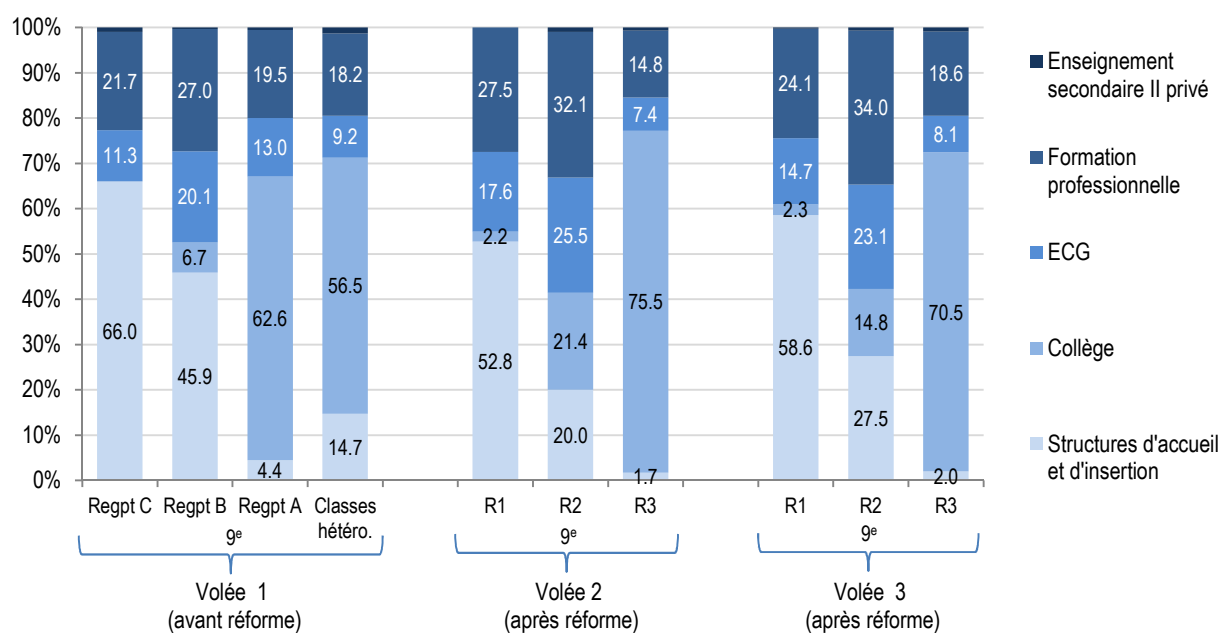
Source : SRED/nBDS

Champ : Élèves entrés dans le secondaire II au plus tard cinq ans après leur première scolarisation en 9^e CO. Autrement dit, il s'agit de tous les élèves dont la durée de scolarisation dans l'enseignement secondaire I n'a pas excédé quatre ans. Cela correspond à environ 95% des effectifs de chacune des cohortes considérées. Les 5% restants correspondent principalement à des élèves qui ne sont plus scolarisés à Genève (probable mobilité géographique).

²⁴ Les élèves de la volée 3 sont entrés dans le secondaire II à partir de 2015 et ont connu de nouvelles normes d'accès à ce degré d'enseignement. De façon plus précise, c'est la notion d'élève « bien promu » qui a été modifiée pour les élèves des sections LC et CT. Cette mesure a notamment rendu plus difficile l'accès au Collège ou aux formations professionnelles de type maturité professionnelle intra pour les élèves de la section LC et l'accès à l'ECG et au CFCi-B du CFP Commerce pour les élèves de la section CT.

Une analyse plus détaillée de l'orientation au secondaire II en fonction de la filière fréquentée à l'entrée au CO nous permet de constater qu'après la réforme, il y a proportionnellement plus d'élèves qui entrent au Collège après avoir débuté le secondaire I dans la filière la plus exigeante (Figure 40). Ainsi, en moyenne sur les volées 2 et 3, 73% des élèves qui ont commencé le CO dans le regroupement 3 sont scolarisés dans la filière gymnasiale lors de leur entrée dans le secondaire II, alors qu'avant la réforme moins des deux tiers des élèves du regroupement A étaient dans la même situation. Ce constat est principalement à mettre en relation avec la plus grande sélectivité qui prévaut à l'entrée du CO après la réforme. On notera également qu'après la réforme, plus de la moitié des élèves qui débutent leur parcours au secondaire I dans la filière la moins exigeante (regroupement 1) entrent au secondaire II dans une filière non certifiante (entre 53% et 59% selon la volée).

Figure 40. Orientation des élèves dans les différentes filières du secondaire II avant et après réforme selon la filière d'entrée au CO



N.B. Sauf structures d'accueil du CO.

Source : SRED/nBDS

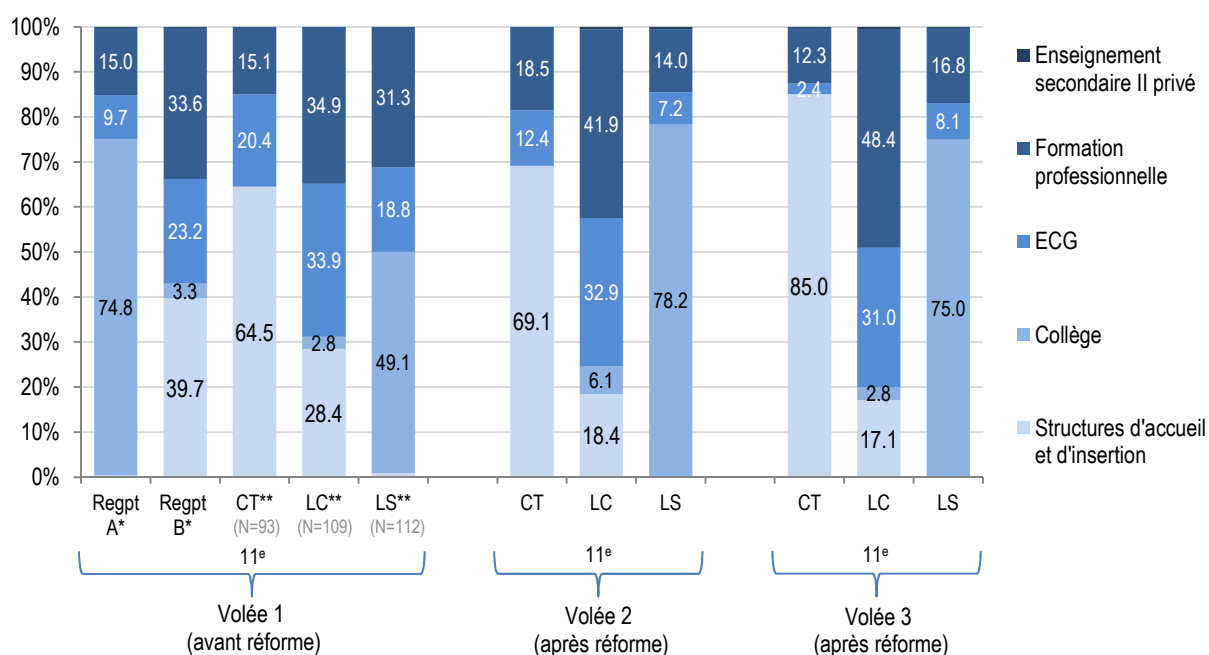
Champ : Élèves entrés dans le secondaire II au plus tard cinq ans après leur première scolarisation en 9^e CO. Autrement dit, il s'agit de tous les élèves dont la durée de scolarisation dans l'enseignement secondaire I n'a pas excédé quatre ans. Cela correspond à environ 95% des effectifs de chacune des cohortes considérées. Les 5% restants correspondent principalement à des élèves qui ne sont plus scolarisés à Genève (probable mobilité géographique).

On peut également s'intéresser à l'orientation au secondaire II en fonction de la filière fréquentée en 11^e CO, c'est-à-dire en fin de scolarité obligatoire. Ainsi, il apparaît que les orientations des élèves qui achèvent leur parcours au CO dans la filière la plus exigeante sont assez semblables avant et après la réforme. En effet, les trois quarts d'entre eux sont scolarisés, dans le secondaire II, en 1^{re} année du Collège, qu'ils aient fréquenté le regroupement A (avant réforme) ou la filière LS (après réforme) (Figure 41). Le quart restant des effectifs se distribue de façon similaire entre la formation professionnelle (environ 15%) et l'ECG (environ 10%), quelle que soit la volée considérée.

Un autre constat intéressant réside dans le fait qu'après la réforme, la grande majorité (entre 70% et 85% selon la volée considérée) des élèves qui terminent leur scolarité au CO dans la filière CT, soit la moins exigeante, entrent au secondaire II dans une formation non certifiante. Cette proportion n'était que de 40% chez les élèves qui, avant la réforme, achevaient leur scolarité au secondaire I dans le regroupement B. Cette différence s'explique principalement par le fait que la répartition des élèves dans les différentes filières en 11^e CO a été passablement modifiée par la réforme, la filière CT accueillant un public moins nombreux et plus en difficulté que celui qui était scolarisé dans le regroupement B avant la réforme (la filière CT ne représente que 10% des effectifs de 11^e CO après la réforme, alors que le regroupement B en scolarisait plus du quart avant la réforme).

De façon plus générale, il convient aussi de relever que l'analyse de l'impact de la réforme du CO sur les orientations au secondaire II est rendue plus difficile par la mise en œuvre de changements règlementaires qui sont intervenus successivement après la réforme pour les volées 2 et 3. Comme nous l'avons mentionné précédemment, les conditions d'admission au secondaire II ont été modifiées en 2015. Le durcissement des conditions d'accès à ce degré d'enseignement a notamment rendu plus difficile l'accès au Collège pour les élèves de LC (2.8% pour la volée 3 contre 6.1% pour la volée 2) qui se sont, en conséquence, davantage dirigés vers la formation professionnelle (*Figure 41*). Les élèves issus de CT ont, quant à eux, plus difficilement accès à la formation de culture générale et à la formation professionnelle commerciale de base (respectivement 2.4% et 12.3% pour la volée 3 contre 12.4% et 18.5% pour la volée 2). Dès lors, ils se sont davantage orientés vers les structures d'accueil et d'insertion (+15 points entre la volée 2 et la volée 3). Enfin, ce changement n'est pas le seul qui soit intervenu au cours de la période qui nous intéresse : en effet, dès 2014, les conditions de promotion de 2^e en 3^e année au sein de la filière gymnasiale ont été renforcées et la possibilité de redoubler plus d'une fois a été supprimée. Bien que le nombre d'élèves potentiellement concernés par ces changements soit modeste (une dizaine d'élèves pour chacune des années de scolarité), l'annonce du renforcement de la sélectivité au Collège a vraisemblablement dissuadé un certain nombre de jeunes, pourtant admissibles à ces formations, de s'y diriger effectivement. Ceci pourrait en partie expliquer le fait que la proportion d'élèves de 11^e LS qui se dirige vers le Collège soit passée de 78.2% à 75% entre les volées 2 et 3.

Figure 41. Orientation des élèves dans les différentes filières du secondaire II avant et après réforme selon la filière fréquentée en 11^e CO



N.B. Uniquement élèves qui ont fini le CO en 11^e.

* Ou assimilé pour les élèves des classes hétérogènes.

** Redoublants de l'ancien CO dans le nouveau système.

Source : SRED/nBDS

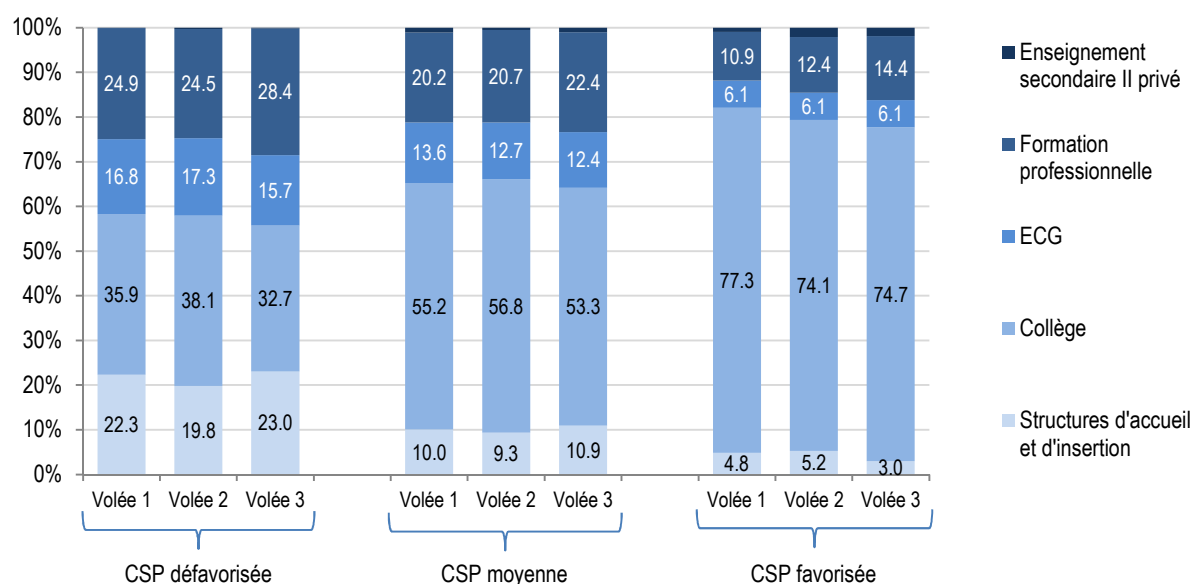
Champ : Éléves entrés dans le secondaire II au plus tard cinq ans après leur première scolarisation en 9^e CO. Autrement dit, il s'agit de tous les élèves dont la durée de scolarisation dans l'enseignement secondaire I n'a pas excédé quatre ans. Cela correspond à environ 95% des effectifs de chacune des cohortes considérées. Les 5% restants correspondent principalement à des élèves qui ne sont plus scolarisés à Genève (probable mobilité géographique).

La réforme du CO ne s'est globalement pas traduite par des changements dans les orientations au secondaire II, la répartition des élèves dans les différentes filières de ce degré d'enseignement étant sensiblement la même avant et après la réforme. On peut toutefois se demander si la nouvelle organisation en vigueur au secondaire I a induit des changements dans l'orientation au secondaire II de certaines catégories d'élèves. De façon plus précise, avant la réforme les orientations à l'issue de

la scolarité obligatoire étaient assez différenciées en fonction de l'origine sociale des élèves. Est-ce toujours le cas après la réforme ? Il apparaît que cette dernière n'a effectivement pas modifié les constats qui prévalaient par le passé. Ainsi, dans chacune des volées considérées, les élèves issus des milieux favorisés fréquentent majoritairement le Collège (environ trois quarts d'entre eux) (Figure 42). Seuls un peu plus de la moitié des élèves de CSP moyenne et environ un tiers de ceux issus des milieux les plus modestes se trouvent dans la même situation. À l'inverse, ces derniers sont proportionnellement les plus nombreux à fréquenter les structures d'accueil et d'insertion lors du passage dans le secondaire II (environ 20% des élèves dans chaque volée). Chez les élèves de CSP moyenne et supérieure, les proportions de jeunes orientés vers ces formations sont d'environ 10% avant et 5% après la réforme. On notera encore que près d'un quart des élèves de milieux modestes entrent dans la formation professionnelle (principalement plein temps) à l'issue de la scolarité obligatoire dans chacune des volées, alors que cette proportion est plutôt de 20% chez ceux de CSP moyenne et d'environ 12-14% chez les plus favorisés.

Enfin, il est également possible de mesurer de façon plus synthétique l'intensité du lien qui existe entre origine sociale et orientations au secondaire II à l'aide d'un indice d'association appelé « V de Cramer »²⁵. La valeur de cet indice reste environ égale à 0.22 avant et après la réforme, ce qui signifie que l'intensité du lien entre origine sociale et orientations au secondaire II reste inchangée avec la mise en œuvre de la réforme.

Figure 42. Orientation des élèves dans les différentes filières du secondaire II avant et après réforme, selon l'origine sociale



Source : SRED/nBDS

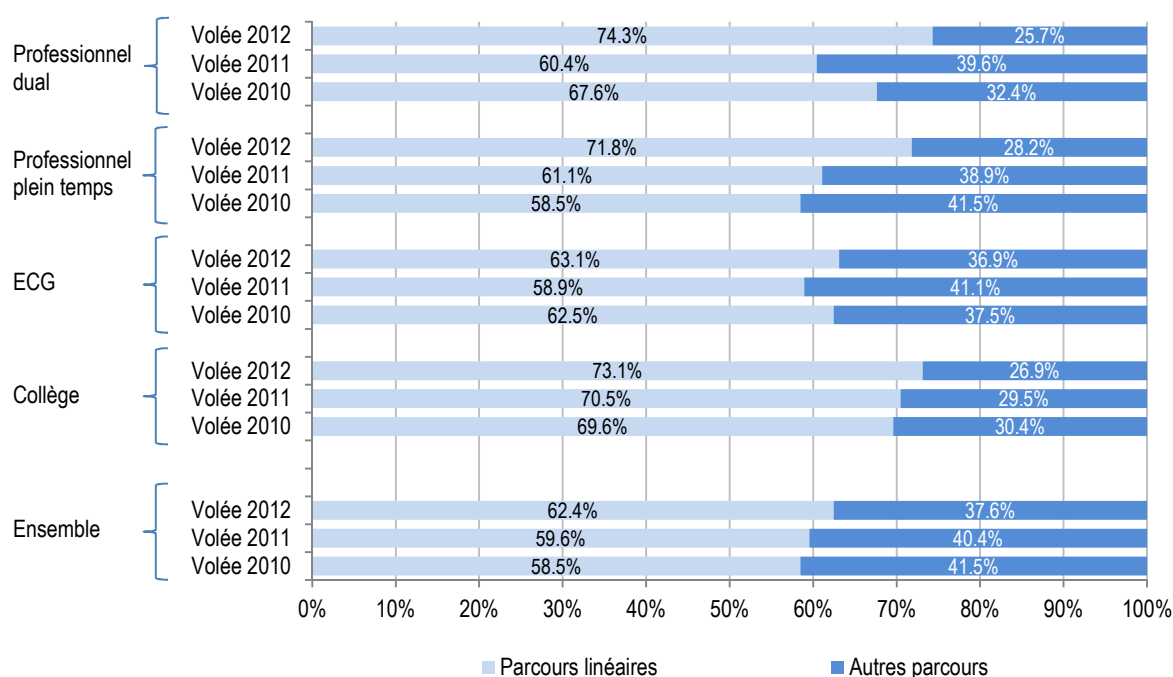
Champ : Éléves entrés dans le secondaire II au plus tard cinq ans après leur première scolarisation en 9^e CO. Autrement dit, il s'agit de tous les élèves dont la durée de scolarisation dans l'enseignement secondaire I n'a pas excédé quatre ans. Cela correspond à environ 95% des effectifs de chacune des cohortes considérées. Les 5% restants correspondent principalement à des élèves qui ne sont plus scolarisés à Genève (probable mobilité géographique).

²⁵ Cet indice mesure le lien qui existe entre deux variables qualitatives (nominales). Il varie de 0 à 1. Plus sa valeur est proche de 0 et plus il y a indépendance entre les deux variables étudiées. À l'inverse, lorsqu'il vaut 1, on se situe dans un cas de parfaite dépendance. Avec une valeur de $V=0.22$, le lien entre origine sociale et orientations dans le secondaire II peut être considéré comme « modéré ».

4.2 Linéarité des parcours au sein de l'enseignement secondaire II

La réforme du CO n'a pas modifié les orientations vers le secondaire II à l'issue de la scolarité obligatoire, mais on peut tout de même se demander si elle a eu un impact sur la manière dont se déroulent les parcours au sein de ce degré d'enseignement, notamment en termes de linéarité. On définira ici un parcours linéaire comme comportant une première orientation au secondaire II dans une filière certifiante, suivie d'une seconde année scolaire dans la même filière sans redoublement (p. ex. 1^{re} année du Collège puis 2^e année du Collège). L'observation des trois volées d'élèves considérées dans la présente recherche permet de mettre en évidence une légère tendance à une plus grande linéarité des parcours de formation au sein du secondaire II après la réforme. En effet, un peu plus de 58% des élèves qui entrent au secondaire II avant la réforme connaissent un parcours linéaire, alors que cette proportion s'élève à 59.6% et 62.4% pour les volées 2 et 3, qui ont suivi la réforme (soit +4 points entre les situations avant et 2 ans après la réforme) (Figure 43). Cette tendance globale à plus de linéarité dans les parcours de formation au secondaire II se vérifie également au sein de certaines filières comme le Collège et la formation professionnelle plein temps, mais s'avère toutefois plus délicate à illustrer au sein de l'ECG ou de la formation professionnelle duale. Il convient par ailleurs de relever que les évolutions décrites dans ce qui précède ne peuvent être imputées avec certitude à la réforme du CO. En effet, bien qu'elles puissent effectivement être le fruit des différents changements qui ont accompagné la réforme (travail sur l'orientation, mise en œuvre du PER, etc.), elles pourraient tout aussi bien être liées au hasard ou à des modifications survenues dans le fonctionnement du secondaire II en matière d'accompagnement et de suivi des élèves.

Figure 43. Linéarité des parcours au secondaire II en fonction de la filière fréquentée



Définition : un parcours linéaire correspond à une première orientation dans le secondaire II dans une filière certifiante et continuant l'année scolaire suivante dans la même filière sans redoublement.

Source : SRED/nBDS

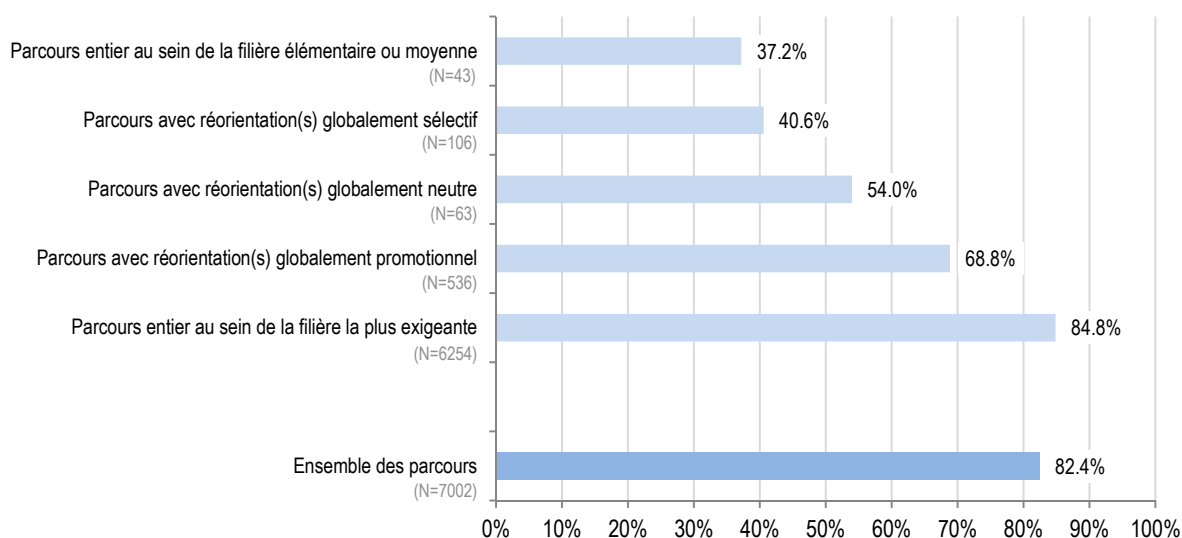
Champ : Élèves entrés dans le secondaire II au plus tard cinq ans après leur première scolarisation en 9^e CO et qui ont connu un parcours « ordinaire/complet » au CO. Autrement dit, ils n'ont pas connu de parcours « atypiques » définis comme comportant au moins un des événements suivants : passage par les classes d'accueil du CO, passage par l'enseignement spécialisé, passage par les classes-atelier du CO, passage par l'enseignement secondaire I privé ou une interruption de scolarité dans la nBDS (ce dernier cas correspond souvent à une année de scolarité effectuée dans un autre canton ou à l'étranger). Sont donc ici exclus de chacune des cohortes étudiées environ 12% des élèves qui correspondent à ceux ayant connu des parcours « atypiques » au CO et à ceux qui n'accèdent pas au secondaire II.

4.3 Type de parcours au secondaire I et orientation au secondaire II

Des travaux antérieurs ont déjà permis de constater que des élèves éligibles aux mêmes formations du secondaire II s'orientent de façon différenciée en fonction de leurs parcours au CO (Mouad et Rastoldo, 2015). On retrouve sans grande surprise dans la présente recherche le même type de résultats. En effet, si l'on s'intéresse plus spécifiquement au cas des élèves qui, compte tenu de leurs résultats scolaires en fin de 11^e CO, sont admissibles dans la filière gymnasiale, on peut globalement constater que, sur l'ensemble des trois cohortes considérées, plus de 80% d'entre eux s'orientent effectivement vers cette formation lorsqu'ils entrent au secondaire II. Cette proportion diffère cependant de façon assez importante en fonction du type de parcours au sein du CO (*Figure 44*). Ainsi, la très grande majorité (près de 85%) des élèves qui n'ont fréquenté que la filière la plus exigeante entrent au Collège, alors que seuls un peu plus des deux tiers de ceux qui ont eu un parcours globalement promotionnel et 40% de ceux qui ont connu un parcours globalement sélectif sont dans la même situation (même si tous remplissent théoriquement les conditions nécessaires pour accéder à ces formations).

Par ailleurs, étant donné que la réforme du CO a passablement modifié les parcours au sein de l'enseignement secondaire I en augmentant, de façon assez marquée, les réorientations (notamment promotionnelles), on peut légitimement se demander si la situation des orientations vers l'enseignement secondaire II a été modifiée. En effet, rappelons qu'après la réforme, près de 30% des élèves connaissent un changement de filière durant leur traversée du secondaire I alors que cela ne concernait que 17% d'entre eux avant la réforme.

Figure 44. Proportion d'élèves admissibles au Collège en fin de 11^e CO et qui fréquentent effectivement cette formation au secondaire II selon le type de parcours au secondaire I (cumul de trois cohortes)



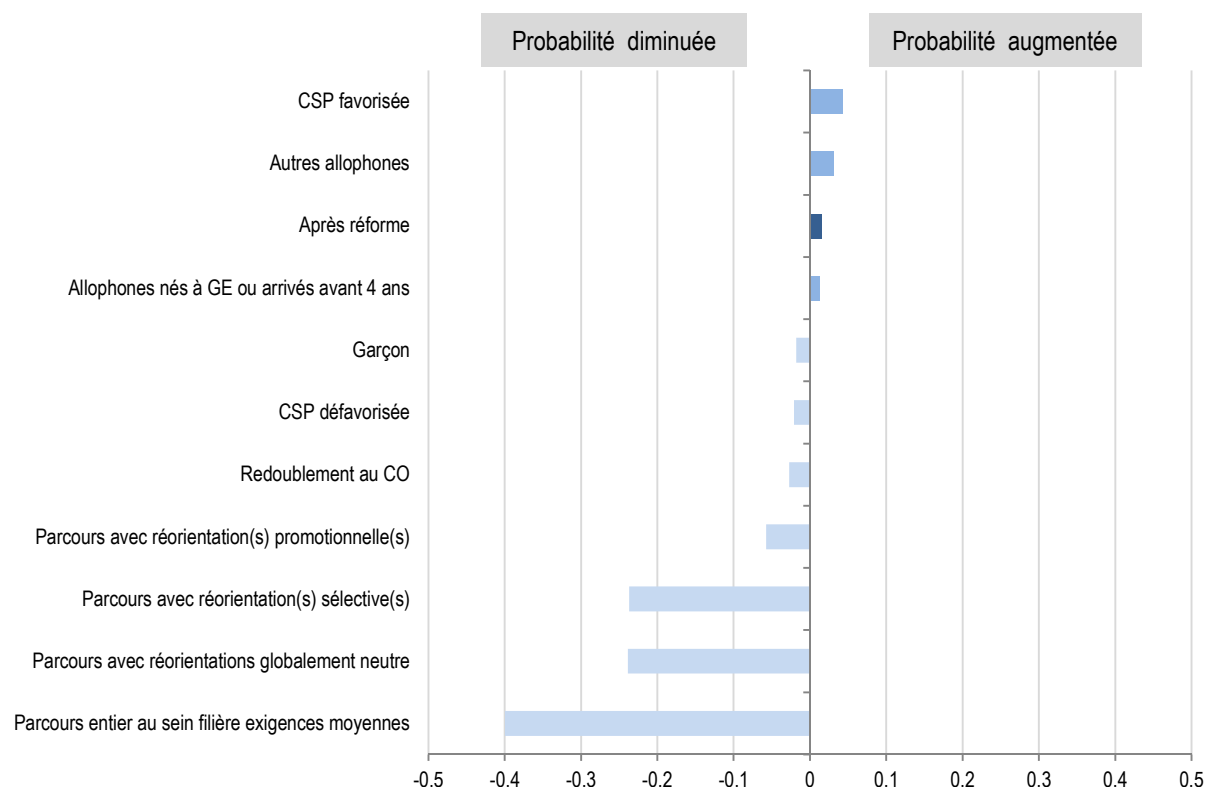
Source : SRED/nBDS

Champ : Élèves entrés dans le secondaire II au plus tard cinq ans après leur première scolarisation en 9^e CO, qui ont connu un parcours « ordinaire/complet » au CO et qui, compte tenu de leurs résultats scolaires en fin de 11^e CO, étaient admissibles au Collège.

De façon plus précise, la réforme a-t-elle modifié, pour les élèves admissibles dans la filière gymnasiale, la probabilité de fréquenter effectivement le Collège lors de l'entrée dans le secondaire II ? La mise en œuvre d'un modèle de régression logistique nous permet tout d'abord de vérifier que « toutes choses égales par ailleurs », c'est-à-dire à genre, origine sociale, statut migratoire et redoublement au secondaire I identiques, un élève admissible au Collège en fin de 11^e CO s'oriente moins vers cette formation lorsqu'il a connu un autre parcours au CO que celui qui consiste à fréquenter la seule filière à exigences élevées (modalité de référence) (*Figure 45*). D'ailleurs, il existe une certaine gradation dans la typologie des parcours au CO, ceux qui réduisent le plus la probabilité de fréquenter le Collège étant (i) le parcours complet au sein de la filière à exigences moyennes et, dans une moindre mesure, (ii) les parcours globalement neutres avec

plusieurs réorientations et (iii) ceux avec réorientation(s) sélective(s). Le parcours avec réorientation(s) promotionnelle(s) demeure le moins pénalisant par rapport à la modalité de référence. En ce qui concerne l'impact de la réforme, bien que l'influence du parcours au CO sur l'orientation effective au Collège reste dans les grandes lignes la même, on notera tout de même que les chances de fréquenter effectivement cette formation augmentent très légèrement après la mise en place de la réforme (effet positif, statistiquement significatif mais modeste).

Figure 45. Effets des caractéristiques sociodémographiques, du type de parcours et de la réforme sur la probabilité de fréquenter le Collège



N.B. Régression logistique. Toutes les variables introduites dans la modélisation sont statistiquement significatives au seuil de 5%.

Coefficients standardisés (exprimés en termes d'unité d'écart-type, ils permettent une comparaison directe des différents effets pour identifier la variable qui a l'impact le plus fort sur le phénomène étudié).

Source : SRED/nBDS

Champ : Élèves entrés dans le secondaire II au plus tard cinq ans après leur première scolarisation en 9^e CO, qui ont connu un parcours « ordinaire/complet » au CO et qui, compte tenu de leurs résultats scolaires en fin de 11^e CO, étaient admissibles au Collège.

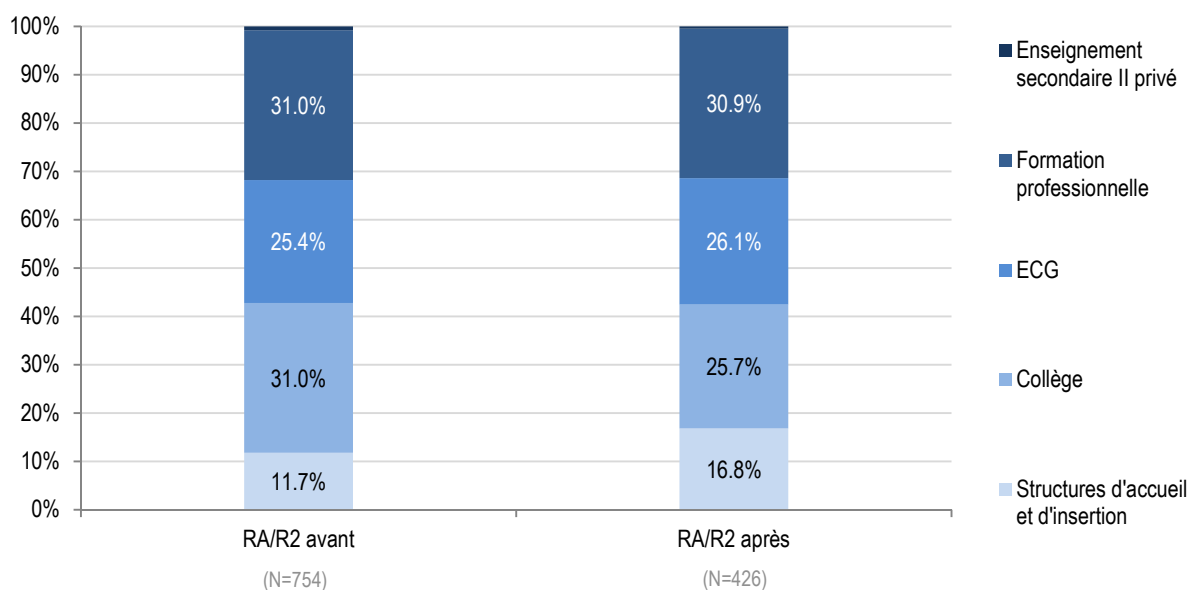
4.4 Un impact de la réforme sur l'orientation de certains publics uniquement ?

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la réforme du CO ne s'est pas traduite, à l'échelle des cohortes d'élèves étudiées, par des changements majeurs dans les orientations vers l'enseignement secondaire II. On peut cependant se demander si pour certains groupes d'élèves, notamment ceux qui ont été directement touchés par les conditions d'admission plus sévères, la situation est réellement restée inchangée après la réforme.

De façon plus précise, nous allons comparer dans ce qui suit la situation des groupes RA/R2_{avant} et RA/R2_{après} ainsi que celle des groupes RB/R1_{avant} et RB/R1_{après} (cf. *Introduction* et *Figure 7*).

En matière d'orientation dans le secondaire II, on constate qu'après la réforme, les élèves qui n'ont pas eu la possibilité de fréquenter la filière la plus exigeante en raison de la plus grande sélectivité à l'entrée au CO (RA/R2_{après}) se dirigent moins fréquemment vers le Collège (25% contre 31%) et plus souvent vers les structures de transition (17% contre 12%) que leurs homologues qui ont pu fréquenter le regroupement A avant la réforme (RA/R2_{avant}) (*Figure 46*).

Figure 46. Première orientation dans l'enseignement secondaire II des élèves qui ont eu ou non l'opportunité de fréquenter la filière à exigences élevées en fonction de leur date d'entrée au CO (avant/après réforme)



Source : SRED/nBDS

Peut-on pour autant déduire de ce qui précède que la réforme a péjoré l'orientation de certains élèves dans le secondaire II ? Le résultat évoqué ci-dessus est, en réalité, très certainement le fruit d'un effet de structure puisqu'une observation plus fine des données montre que les élèves du premier groupe, c'est-à-dire ceux que la réforme a empêché de fréquenter la filière à exigences élevées, cumulent davantage de caractéristiques sociodémographiques défavorables à la réussite scolaire (notamment davantage de garçons, de jeunes issus des milieux modestes ou d'allophones). Dès lors, seule une démarche d'analyse de type multivariée permettant de tirer des conclusions « toutes choses égales par ailleurs » pourrait nous permettre de statuer sur l'existence d'un éventuel effet de la réforme sur l'orientation de ces élèves dans le secondaire II. Il va s'agir plus précisément de mettre en œuvre une régression logistique visant à expliquer la probabilité de s'orienter au Collège en fonction des caractéristiques sociodémographiques usuelles (sexe, origine sociale et statut migratoire), de la situation scolaire en fin de primaire (niveau et retard) et de la période d'entrée au secondaire II. En effet, une telle analyse va nous permettre de déterminer si, au sein des sous-groupes qui nous intéressent, deux élèves ayant les mêmes caractéristiques individuelles et scolaires en fin de primaire ont les mêmes chances de fréquenter le Collège avant et après la réforme. On notera que le niveau scolaire en fin de primaire est mesuré ici par la moyenne des notes obtenues aux quatre épreuves communes de français 1, français 2, mathématiques et allemand.

Dans un premier temps, on peut constater que toutes les variables introduites dans la modélisation ont un effet statistiquement significatif au seuil de 5% (Figure 47). L'observation du signe des coefficients estimés nous indique, par ailleurs, que l'on retrouve les effets attendus pour la plupart de ces variables. Ainsi, sans grande surprise, le fait d'être issu d'un milieu favorisé ou d'avoir un niveau scolaire en fin de 8P plus élevé augmentent la probabilité d'aller au Collège (coefficients positifs). À l'inverse, être un garçon, avoir du retard dans sa scolarité en fin de primaire ou être issu d'un milieu défavorisé sont autant de caractéristiques qui vont réduire cette même probabilité (coefficients négatifs). L'effet associé au statut migratoire est, quant à lui, un peu moins intuitif. En effet, l'analyse nous indique que les allophones ont davantage de chances de fréquenter le Collège (coefficients positifs) que les élèves dont la première langue parlée est le français. En règle générale, on observe plutôt l'inverse mais ce résultat présente tout de même une certaine cohérence. Tout d'abord, il convient de rappeler que l'effet du statut migratoire mis en évidence ici s'interprète « toutes choses égales par ailleurs » et notamment à origine sociale, niveau et retard scolaires identiques en fin de primaire. Par ailleurs, la sous-population d'élèves considérée dans cette analyse correspond aux jeunes qui se situent à l'articulation des filières à exigences élevées et moyennes (ils sont tantôt scolarisés dans l'une ou l'autre de ces filières selon qu'ils sont entrés au secondaire I avant ou après la réforme). On notera que les élèves francophones s'orientent majoritairement dans la filière la plus

exigeante à l'issue du primaire. Dès lors, ceux d'entre eux qui appartiennent au sous-groupe considéré ici sont vraisemblablement des élèves qui connaissent davantage de difficultés scolaires. Pour l'ensemble de ces raisons, les coefficients positifs associés aux différentes modalités du statut migratoire peuvent donc être considérés comme tout à fait cohérents.

En ce qui concerne plus particulièrement l'effet de la réforme, on constate qu'à caractéristiques sociodémographiques et scolaires identiques (notamment même niveau scolaire en fin de primaire), un élève a moins de chances d'aller au Collège quand il a débuté son parcours au CO en R2 après la réforme que lorsqu'il a été orienté en regroupement A avant la réforme. Ainsi, les élèves dont la réforme a modifié l'orientation au secondaire I (par sur-sélection) ont bel et bien été pénalisés dans leurs chances d'accéder au Collège à l'issue de la scolarité obligatoire par rapport à des élèves qui avaient les mêmes caractéristiques et qui ont eu, en revanche, l'opportunité de fréquenter la filière la plus exigeante. L'observation de l'*odds ratio* associé à la variable *Réforme* nous permet de quantifier le phénomène puisqu'il apparaît que, toutes choses égales par ailleurs, un élève appartenant à la sous-population qui nous intéresse avait des chances 1.35 fois plus élevées²⁶ de s'orienter au Collège avant la réforme. On pourra également relever qu'en plus de voir leurs chances d'entrer dans la filière gymnasiale se réduire après la réforme, les élèves considérés ici connaissent aussi moins de parcours linéaires²⁷ que leurs homologues lorsqu'ils fréquentent effectivement le Collège en entrant au secondaire II (30% vs 37%). Cette tendance à une moins grande linéarité des parcours se retrouve d'ailleurs aussi chez ceux qui débutent leur formation dans le secondaire II par l'ECG ou la formation professionnelle.

Figure 47. Effets des caractéristiques sociodémographiques, de la situation en fin de primaire et de la réforme sur la probabilité de fréquenter le Collège

		Accès au Collège à l'issue de la scolarité obligatoire		
Modalité de référence	Modalité active	Coeff. de régression	Significativité	Odds ratio
Niveau scolaire en fin de 8P		1.03	***	2.79
À l'heure	En retard scolaire	-0.87	***	0.42
Fille	Garçon	-0.50	***	0.61
CSP moyenne	CSP favorisée	0.52	*	1.67
	CSP défavorisée	-0.33	*	0.72
Francophone	Allophones nés à GE ^(a)	0.43	**	1.54
	Autres allophones	0.46	*	1.59
Avant réforme	Après réforme	-0.31	*	0.74
Constante		-5.03	***	0.01
R ² de Nagelkerke				0.241

^(a) Ou arrivés dans le canton avant l'âge de la scolarité obligatoire (4 ans).

Niveaux de significativité : ns = non significatif ; * significatif à $p < .05$; ** significatif à $p < .01$; *** significatif à $p < .001$.

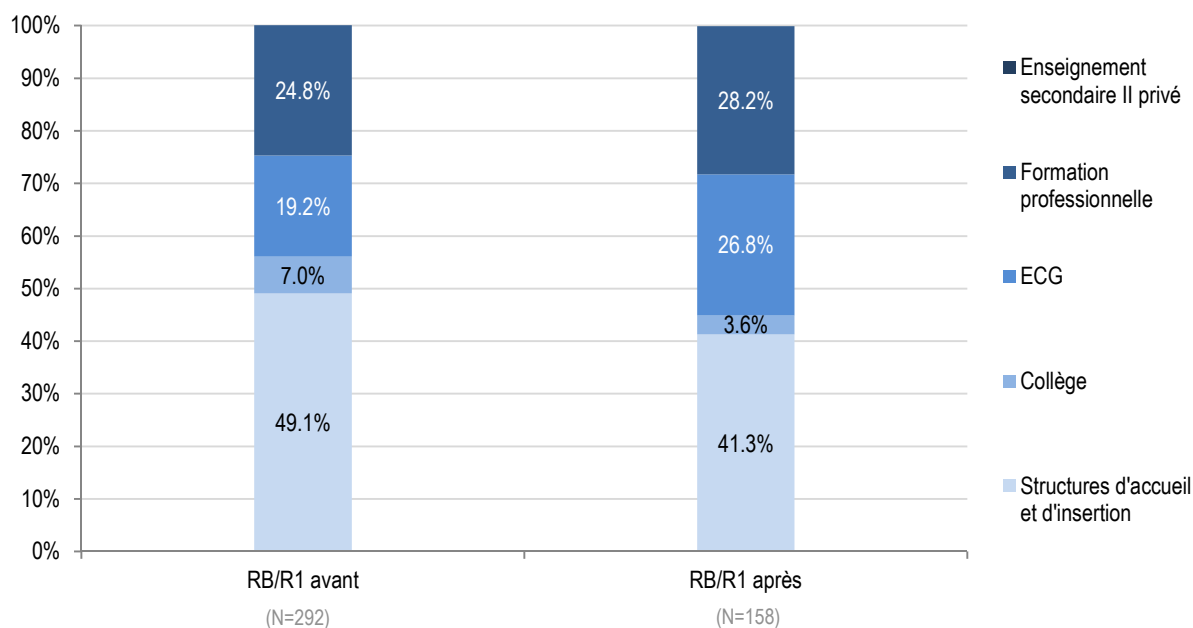
Source : SRED

On peut également réaliser la même démarche analytique que celle développée précédemment mais en considérant, cette fois, les élèves situés à l'autre extrémité de la distribution des résultats scolaires en fin de primaire. Il va s'agir plus précisément de comparer les élèves de la volée 2 – pour lesquels la réforme a été synonyme d'orientation dans la filière à exigences élémentaires alors qu'ils auraient été en B avant la réforme (RB/R1_{après} ; N=158) – avec ceux de la première volée, qui sont entrés dans le regroupement B, filière plus exigeante que celle à laquelle ils auraient pu prétendre après la réforme (compte tenu de leurs résultats scolaires de fin de 8P, ils auraient été orientés en R1) (RB/R1_{avant} ; N=292). Une première analyse descriptive nous permet de constater que les élèves qui ont été orientés en R1 après la réforme connaissent légèrement plus d'orientations vers des formations certifiantes lors de l'entrée au secondaire II et moins de passages dans les structures de transition (41% contre 49%) (Figure 48).

²⁶ $1 / 0.74 = 1.35$.

²⁷ Comme précédemment, un parcours linéaire est défini ici comme une première orientation au secondaire II dans une filière certifiante et une deuxième année de scolarité dans la même filière au degré suivant.

Figure 48. Première orientation dans l'enseignement secondaire II des élèves qui ont ou non fréquenté la filière à exigences élémentaires en fonction de leur date d'entrée au CO (avant/après réforme)



Source : SRED/nBDS

Cela signifie-t-il pour autant que la situation est plus favorable à ces élèves après la réforme ? Comme précédemment, la réponse à une telle question passe par la mise en œuvre d'une analyse de régression logistique. L'observation des résultats nous révèle que pour ces élèves, seules les caractéristiques scolaires ont un effet statistiquement significatif sur la probabilité de fréquenter une formation certifiante à l'issue de la scolarité obligatoire (Figure 49). De façon plus précise, toutes choses égales par ailleurs, le fait d'avoir un niveau scolaire en fin de 8P plus élevé augmente cette probabilité (coefficient positif) alors qu'à l'inverse, avoir du retard dans sa scolarité en fin de primaire tend plutôt à la réduire (coefficient négatif). Par ailleurs, après contrôle des caractéristiques individuelles des élèves, on constate que la réforme ne possède aucun effet statistiquement significatif sur la probabilité d'entrer dans une formation certifiante à l'issue du secondaire I. Dans le cas présent, le renforcement de la segmentation en filières, qui vise à une meilleure adaptation de l'enseignement au niveau réel des élèves, ne semble pas avoir affecté la situation des jeunes qui ont été orientés dans la filière à exigences élémentaires après la réforme par rapport à ceux qui avaient les mêmes caractéristiques et qui ont eu, en revanche, l'opportunité de fréquenter une filière un peu plus exigeante en ayant débuté leur scolarité au secondaire I avant la mise en œuvre de la réforme.

Figure 49. Effets des caractéristiques sociodémographiques, de la situation en fin de primaire et de la réforme sur la probabilité de fréquenter une formation certifiante lors de l'entrée au secondaire II

		Accès à une formation certifiante à l'issue de la scolarité obligatoire		
Modalité de référence	Modalité active	Coeff. de régression	Significativité	Odds ratio
Niveau scolaire en fin de 8P		0.72	**	2.04
À l'heure	En retard scolaire	-0.95	***	0.39
Fille	Garçon	-0.01	ns	0.99
CSP moyenne	CSP favorisée	-0.71	ns	0.49
	CSP défavorisée	-0.37	ns	0.69
Francophone	Allophones nés à GE ^(a)	0.23	ns	1.26
	Autres allophones	0.51	ns	1.67
Avant réforme	Après réforme	0.25	ns	1.29
Constante		-2.01	*	0.13
R ² de Nagelkerke				0.122

^(a) Ou arrivés dans le canton avant l'âge de la scolarité obligatoire (4 ans).

Niveaux de significativité : ns = non significatif ; * significatif à $p < .05$; ** significatif à $p < .01$; *** significatif à $p < .001$.

Source : SRED

Le fait d'avoir été orienté en 9^e CO dans une filière plus adaptée à son niveau scolaire (par opposition à ceux qui, avant la réforme, à niveau identique, étaient les élèves les moins performants d'une filière plus exigeante), n'entraîne donc pas des orientations plus favorables ni une plus grande linéarité des parcours au secondaire II, la situation se trouvant même plutôt péjorée dans ces deux dimensions.

4.5 Éléments de synthèse sur l'orientation vers le secondaire II

En résumé, l'observation comparative de la transition vers le secondaire II pour les volées qui ont précédé et suivi la réforme du CO montre que :

- ♦ la réforme du CO ne modifie globalement pas les orientations vers l'enseignement secondaire II ;
- ♦ les orientations au secondaire II restent assez fortement différenciées en fonction de l'origine sociale avant et après la réforme. Le lien entre origine sociale et orientation conserve la même intensité ;
- ♦ on relève quelques fluctuations dans les orientations entre les volées qui ont suivi la réforme, ces dernières étant vraisemblablement liées au changement des conditions d'admission au secondaire II intervenu en 2015 ;
- ♦ après la réforme, il existe une légère tendance à une plus grande linéarité des parcours lors des deux premières années de scolarité dans le secondaire II. Cette évolution ne peut toutefois pas être rattachée avec certitude à la seule réforme du CO ;
- ♦ avant comme après la réforme, à situation comparable en fin de CO, on s'oriente différemment dans le secondaire II selon le type de parcours que l'on a eu au secondaire I ;
- ♦ les élèves qui n'ont pu accéder à la filière la plus exigeante en 9^e CO alors qu'ils auraient pu le faire avant la réforme ont été pénalisés en termes d'accès au Collège et de linéarité des parcours au secondaire II. En revanche, pour les élèves de type RB/R1_{après}, la réforme ne semble pas avoir eu d'impact significatif. Ils n'ont notamment pas davantage de chances d'accéder à une filière certifiante lors de leur entrée au secondaire II, et ce quand bien même ils ont théoriquement bénéficié d'un enseignement plus adapté à leur niveau scolaire réel (ce qui justifie leur scolarisation dans une filière moins exigeante).

5. Conclusion

Pour conclure, il convient de lire les résultats obtenus à l'aune des objectifs de la réforme du CO tels qu'ils ont été présentés aux électeurs qui l'ont largement approuvée. Un objectif global, qui fut souvent présenté comme central dans la dynamique de l'époque opposant les deux initiatives sur le CO, par bien des aspects peu conciliables, était d'apaiser les tensions politiques et citoyennes autour de l'organisation de l'enseignement secondaire I. Il s'agissait alors de définir un contreprojet « *équilibré et rassembleur* » (République et canton de Genève, 2009, p. 54). Un autre objectif connexe était de « *réunifier le cycle* » (Gregori, 2008) en proposant une structure du CO unique et lisible, mettant fin à la cohabitation entre les établissements organisés en filières distinctes pour toute la durée du secondaire I et ceux organisés en classes hétérogènes, assorties de niveaux et d'options dès la 10^e année. Ces deux objectifs majeurs ne font pas partie du périmètre de la présente étude. Pour le premier, l'analyse des tensions persistantes, nouvelles ou dépassées qui existent, aujourd'hui et en comparaison avec hier, autour du mode de regroupement des élèves, requiert un appareillage de recherche différent de celui qui est élaboré ici (analyse des prises de position citoyennes, professionnelles et/ou politiques concernant l'organisation scolaire, p. ex.). Pour le deuxième, le fait d'avoir adopté la réforme, qui prévoit une structure unique, induit de fait son accomplissement.

En revanche, l'étude des parcours de formation des jeunes qui ont traversé l'enseignement secondaire I avant et après la réforme donne des indications sur le degré d'atteinte des autres objectifs annoncés.

- ♦ Concernant la sélection scolaire au regard de l'ambition *d'un CO plus exigeant, mais pas plus sélectif*, il faut noter qu'une part de cette exigence accrue relève de dimensions pédagogiques et pas directement des parcours de formation. Elle se traduit par une volonté de renforcer et d'améliorer « *la formation générale des élèves dans tous les domaines de base* » (République et canton de Genève, 2009), dans le cadre des mêmes disciplines enseignées à tous les élèves en première année du CO, impliquant une exigence dans tous les regroupements, mais des niveaux attendus différents (idem, 2008). Cette facette de l'objectif n'est pas spécifiquement traitée dans cette étude. L'exigence accrue revendiquée, dans le contexte des parcours de formation, concerne également la volonté d'ouvrir moins largement les filières les plus exigeantes à l'entrée du secondaire I et de compenser cette « *sur-sélection* » par un dispositif de promotion au sein de l'école reposant sur la mobilisation des jeunes qui en montrent les compétences. À cet égard, on constate une forte augmentation des réorientations promotionnelles après la réforme. Globalement, la sélection scolaire avancée et renforcée à l'entrée du CO a été en partie compensée par une plus grande perméabilité des filières de formation. Il apparaît donc que la sélection avant et après la réforme est globalement identique. En effet, la proportion d'élèves qui a connu un parcours sortant des voies de l'enseignement régulier (par un passage en classe-atelier et spécialisée notamment) et celle qui a connu un allongement du parcours (par un redoublement) sont assez semblables. Les orientations au secondaire II dans les différentes filières sont également très stables, de même que le taux de linéarité des parcours au début du secondaire II (poursuite, l'année suivante, dans la même filière sans redoublement), qui s'est même peut-être légèrement amélioré dans certaines filières (mais cela reste à confirmer sur plusieurs années). L'objectif d'une sélection identique est atteint ; toutefois, cet objectif était déjà rempli avant la réforme, comme l'a relevé la Cour des comptes (2014) puisqu'il ne prévoyait *in fine* pas de changement.
- ♦ La réforme postulait *une orientation continue renforcée, particulièrement promotionnelle*. La variabilité fortement accrue des parcours de formation au sein du CO atteste ce changement. Au sein des filières régulières, près de 30% des élèves ont connu des réorientations durant le secondaire I après la réforme (contre 17% auparavant), et le plus souvent des réorientations promotionnelles (qu'elles soient confirmées jusqu'à la sortie du CO ou non). Après la réforme, les parcours de formation apparaissent moins déterminés par les notes du primaire. En ce sens, le CO est (re)devenu davantage le lieu premier du dispositif d'orientation-sélection. Une sélection plus forte à l'entrée couplée à une perméabilité plus grande des filières a mis le CO en position centrale dans l'opération de distribution/attribution des élèves dans les différents profils de formation, en adéquation avec l'idée que « *l'orientation c'est l'affaire du cycle* » (République et

canton de Genève, 2008, p. 40). Cette orientation renforcée et continue au CO doit reposer sur un dispositif de réorientation plus étoffé et mieux encadré qu'il ne l'était auparavant. Toutefois, le taux de maintien après une réorientation, qu'elle soit promotionnelle ou sélective, est globalement identique (peut-être un peu amélioré dans le cas des réorientations promotionnelles précoces durant la 9^e année par rapport aux dérogations). Les réorientations, notamment promotionnelles, ont donc fortement augmenté, mais leur « rendement » (confirmation de la réorientation sur la durée) est resté globalement stable.

- ♦ Il s'agissait également de déterminer *des débouchés clairement définis, pour chaque élève promu du CO, menant à une certification de l'enseignement secondaire II*. Certes, les sections du CO dès la 10^e année sont davantage profilées dans leurs définitions par leur adéquation à des filières du secondaire II, mais les conditions d'accès aux différentes filières du secondaire II sont restées, à peu de choses près, pareilles et surtout les orientations réelles des élèves n'ont pas vraiment été transformées après la réforme. La répartition des élèves entre formations générales et professionnelles n'a pas été affectée. Les élèves promus de la filière la plus exigeante s'orientent toujours (et même un peu plus) très majoritairement vers le Collège. École de culture générale et formation professionnelle à plein temps en école sont toujours les orientations les plus suivies des élèves ayant un profil moyen. Enfin, les élèves en difficultés en fin de CO (non promus de la filière moyenne [regroupement B avec au moins un niveau fort avant la réforme, ou section *Langues vivantes et communication* après la réforme]) ou issus de la filière élémentaire (regroupement B avec deux niveaux moyens avant la réforme ou section *Communication et technologie* après la réforme), qu'ils soient promus ou non, connaissent toujours les mêmes difficultés d'orientation. Ces derniers sont un peu « coincés » entre des filières en école dont ils ne remplissent pas les conditions d'accès et des apprentissages en alternance pour lesquels ils n'arrivent pas à se faire engager. Ils sont alors majoritairement orientés vers des structures de transition, et ceci tant avant qu'après la réforme. En termes de débouchés après le CO, la réforme n'a pas apporté de changement notable, particulièrement pour les élèves les plus fragiles scolairement, dont la situation à l'entrée du secondaire II est précaire (orientation dans une filière pré-qualifiante) et pour lesquels le risque de décrochage reste élevé²⁸.

En matière d'orientation au secondaire II, une attention particulière a été portée sur les élèves directement concernés par l'élévation des conditions d'accès aux filières moyenne et exigeante. Il s'agit (i) des élèves qui ont un profil de notes identique en fin de primaire, mais qui avant la réforme auraient pu s'orienter vers la filière moyenne (regroupement B), alors qu'ils ont fréquenté la filière élémentaire après la réforme (regroupement 1), et (ii) des élèves qui auraient pu fréquenter, avec leur profil de notes, le regroupement exigeant avant la réforme (regroupement A), alors qu'ils ont fréquenté la filière moyenne après la réforme (regroupement 2). Pour ces deux types d'élèves, il ressort, en termes d'orientation vers le secondaire II, que la situation avant la réforme était un peu plus favorable qu'après. En effet, leurs orientations sont un peu moins fréquentes vers les filières plus exigeantes après la réforme et la confirmation de cette orientation (promotion au degré suivant dans la même filière) n'est pas meilleure après la réforme, voire même légèrement péjorée pour certaines volées ou dans certaines filières. Au-delà du constat d'identité des orientations avant et après réforme, il apparaît qu'une sélection accrue en début de secondaire I (pour dispenser un enseignement et un cadre d'enseignement plus adaptés au niveau des élèves), suivie de possibilités de réorientations promotionnelles plus nombreuses, ne conduit pas à des parcours de formation plus linéaires au secondaire II²⁹ pour les élèves directement concernés par des conditions d'admission plus exigeantes.

- ♦ Plus spécifiquement en regard de la *valorisation de la formation professionnelle*, avec notamment un renforcement de l'information et de l'orientation scolaire et professionnelle prévu par la réforme (IOSP), force est de constater que cela n'a pas entraîné de changement dans la transition entre le secondaire I et le secondaire II. L'apprentissage dual reste fortement déconnecté du CO (environ

²⁸ Pour illustration, l'indicateur D4 du SRED « Transitions vers l'enseignement secondaire II » présente un panorama des transitions depuis une quinzaine d'année, ainsi que les transitions des élèves selon leur profil de sortie du CO (SRED, 2017).

²⁹ L'analyse des performances de ces groupes d'élèves à la partie « tronc commun » des épreuves communes de français et de mathématiques de 11^e année, confirme ce fait. En effet, les résultats moyens des élèves dont l'orientation au secondaire I a directement été impactée par la réforme (autrement dit ceux qui ont connu une orientation dans un regroupement moins exigeant que celui auquel ils auraient pu prétendre) se sont éloignés de ceux des élèves pour lesquels la réforme n'a rien changé, attestant d'une certaine dégradation de leur situation du point de vue de l'acquisition des connaissances et compétences.

4% des orientations). Les élèves qui pourraient facilement prétendre à un apprentissage dual restent, à la sortie du secondaire I, très majoritairement intéressés d'abord par des filières en école, et les élèves qui souhaiteraient un apprentissage dual, notamment parce qu'ils ont un profil scolaire ne leur permettant pas une poursuite de formation en école, n'arrivent pas en fin de CO à trouver une place.

- ♦ La réforme du CO a également *la volonté de lutter contre les inégalités sociales et d'améliorer la prise en charge des élèves les plus faibles*. Au niveau des parcours de formation, il ressort que la sélection accrue à l'entrée du secondaire I s'est accompagnée d'une sélection sociale plus importante. Les élèves qui sont directement impactés par l'élévation des conditions d'accès aux regroupements moyen et exigeant sont surtout des élèves issus des milieux sociaux les moins favorisés. À l'entrée du CO, la relation entre le milieu social et la filière fréquentée est plus grande. Durant le CO, les mouvements de réorientations après la réforme – plus nombreux, rappelons-le – ont de manière un peu symétrique concerné plus souvent les élèves socialement les plus vulnérables (selon leur genre, leur milieu social d'origine et/ou leur profil migratoire). Ces réorientations étant plus fréquemment promotionnelles, cela a compensé en bonne partie la « sur-sélection » sociale du début du CO. De fait, au niveau des orientations à l'issue de la scolarité obligatoire, on constate le même niveau d'inégalité sociale dans les différentes filières du secondaire II avant et après la réforme. Le niveau d'égalité des chances n'a donc, globalement, ni augmenté ni diminué.

D'une manière générale, la réforme du CO n'a pas (ou très peu) modifié le résultat du processus d'orientation-sélection visible à la fin de la scolarité obligatoire ; elle a cependant modifié quelques dimensions du processus lui-même. Alors que l'entrée au CO peu sélective était largement entérinée durant l'ensemble du secondaire I (sauf des réorientations sélectives), le couplage d'une sélection plus forte et d'une perméabilité plus grande des filières de formation a déplacé au sein du CO un processus qui se jouait plus largement à l'articulation du primaire et du secondaire I. Toutefois, le jeu d'orientations-réorientations au début du secondaire II est resté globalement inchangé. Les élèves qui ont traversé le CO dans la nouvelle organisation, lorsqu'ils ont un choix, n'ont pas vraiment modifié ce choix en matière d'orientation, notamment par rapport aux diverses formes de la formation professionnelle ; et ceux qui n'ont que peu de choix sont, comme avant la réforme, obligés d'entrer au secondaire II par des structures de transition pour espérer, dans un second temps, rejoindre une filière qualifiante, le tout avec un niveau d'inégalité des chances inchangé. À cet égard, l'analyse des parcours de formation des élèves entre la fin de l'école primaire et le début du secondaire II montre clairement un point d'attention qui reste central après la réforme : c'est la destinée difficile, en matière de formation, des élèves dont le niveau scolaire est inférieur à la filière moyenne (soit parce qu'ils n'en sont pas promus, soit parce qu'ils sont dans la filière élémentaire). Pour ces derniers, qui représentent près de 700 élèves de la cohorte sortie du CO en juin 2016 (SRED, 2017), l'orientation majoritaire (à plus de 70%) est représentée par les structures de transition, reflétant le manque d'adéquation entre le niveau de compétences auquel l'école obligatoire est parvenue à amener ces élèves et le niveau de compétences exigé par les filières certifiantes du secondaire II. Ce n'est pas un constat d'échec de la réforme, car la situation était la même avant, et il est possible, voire même probable, que les exigences d'entrée dans les filières certifiantes soient en hausse, particulièrement pour l'entrée en apprentissage dual. Cela reste le principal défi de la transition à l'issue de la scolarité obligatoire.

Enfin, la comparaison de trois cohortes d'élèves (celle d'avant la réforme et des deux qui l'ont suivie) montre à plusieurs égards que la situation pour la deuxième année après réforme ressemble largement à celle observable pour la première volée après réforme, mais tend tout de même à se rapprocher un peu de la situation d'avant. Ceci est notamment visible dans la proportion des élèves fréquentant les diverses filières ou dans le nombre et la forme des réorientations. Cette évolution est à suivre sur le moyen terme, mais elle renvoie à une limite des réformes. Un changement est certes défini par les textes qui le fondent, mais également par l'usage que les acteurs en font. Dans ce cas, les lois et règlements ont entériné une autre organisation du CO, mais les enjeux, les attentes et les diverses transactions qui ont lieu dans les espaces « sous-déterminés » du système, où des marges de manœuvre existent et où la stratégie est possible (Dubet, 1994), restent probablement inchangés, ou s'ils changent, ne le font pas nécessairement au rythme des réformes, pouvant modifier le fonctionnement du système de formation tant par-delà les réformes qu'à lois et règlements inchangés (Bain et al., 2010).

6. Addendum : analyses séquentielles 2010-2018

Suite aux analyses consacrées aux effets de la réforme du cycle d'orientation (CO) sur les parcours de formation des élèves, des analyses confirmatoires ont été menées, à la demande du secrétariat général du département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP). Cette demande était de consolider ou, le cas échéant, de réapprécier les résultats obtenus sur la base des deux premières volées d'élèves qui ont traversé le CO après cette réforme, comparativement à la situation qui prévalait avant la réforme.

Ces analyses complémentaires font l'objet du présent addendum et ont été effectuées au printemps 2019. En permettant une vision de l'évolution des parcours de formation des élèves sur un plus long terme, il est alors possible de mieux faire le partage entre des évolutions (ou des absences d'évolution) qui seraient réductibles à une période de mise en œuvre ou plus pérennes dans le temps. Bien que dans les premières analyses, les effets constatés aient été fondés non pas sur la première volée d'élèves ayant connu la réforme du CO mais sur les deux premières volées d'élèves, un recul plus important représente une étape supplémentaire dans la vérification des effets de la réforme.

Ce complément fait intégralement partie du rapport du SRED sur les effets de la réforme du CO en matière de parcours de formation. Il constitue la sixième partie de l'étude source³⁰ qui avait été achevée en mars 2018.

Longitudinal ou séquentiel

L'essentiel du rapport initial repose sur l'observation longitudinale de trois volées d'élèves (celle avant la réforme et les deux qui ont directement suivi la réforme), suivies depuis la fin de l'école primaire jusqu'à la deuxième année d'insertion dans les filières du secondaire II (cf. *Figure 4*, p. 15). Afin de pouvoir intégrer les données les plus récentes (les dernières datent de décembre 2018), l'approche longitudinale fondée sur six années scolaires d'observations n'est pas reprise dans cet addendum qui privilégie une approche séquentielle, avec des dimensions longitudinales de trois années scolaires au plus.

En effet, une approche identique à celle utilisée dans l'étude source n'aurait permis d'ajouter qu'une volée d'observations, celle des élèves ayant commencé le CO l'année scolaire 2013-14, soit il y a six ans. Certes, une approche intégralement longitudinale permet des analyses plus complètes et plus articulées des parcours de formation des élèves, mais dans une logique confirmatoire, l'approche séquentielle peut non seulement s'appuyer sur les analyses longitudinales précédentes, mais également présenter l'avantage d'intégrer des données reflétant la situation des élèves jusqu'à l'année scolaire 2018-2019, pour toutes les séquences de formation réétudiées (entrée au CO, parcours au sein du CO et orientations après le CO).

En conséquence, les résultats présentés dans cette partie ne reprendront pas à l'identique l'ensemble des analyses de l'étude source (en raison du passage d'une vision longitudinale à une vision davantage séquentielle), mais ils présenteront, dans tous les cas, différents points de comparaison.

Structure de l'addendum

À l'instar de l'étude source, cette partie examinera les parcours de formation des élèves autour de quatre axes :

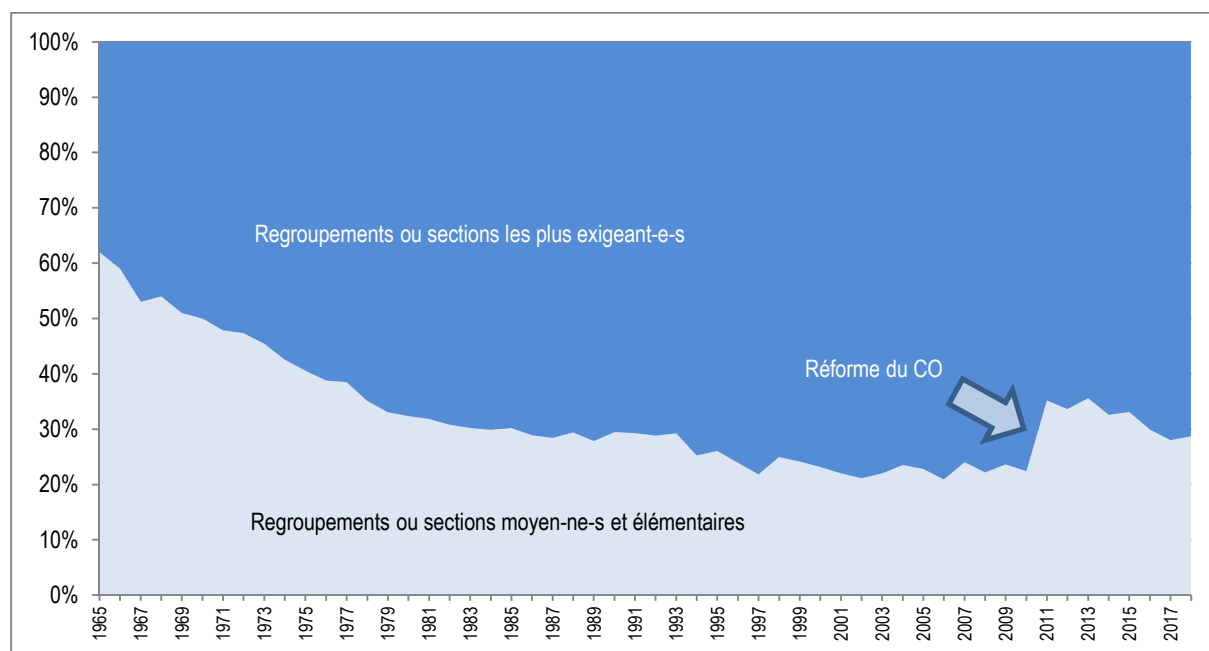
1. l'entrée au CO,
2. les parcours de formation au sein du CO,
3. les orientations à l'issue du CO,
4. un éclairage particulier porte sur les sous-groupes d'élèves dont l'orientation a été directement impactée par la réforme, c'est-à-dire ceux qui, compte tenu de leurs résultats scolaires, ont connu une orientation dans un regroupement moins exigeant que celui auquel ils auraient pu prétendre avant la réforme.

³⁰ Cette étude source est celle présentée dans les points 1 à 5 de ce rapport.

6.1 L'entrée au CO

L'observation de l'entrée au CO se fonde, le plus souvent, sur les huit volées d'élèves qui ont commencé le CO depuis l'instauration de la réforme.

Figure 50. Évolution de la répartition des élèves selon la filière fréquentée en 1^{re} année du CO, 1965-2018 (extension de la Figure 10)



Sources : SRED/nBDS (situation au 31.12 de chaque année)

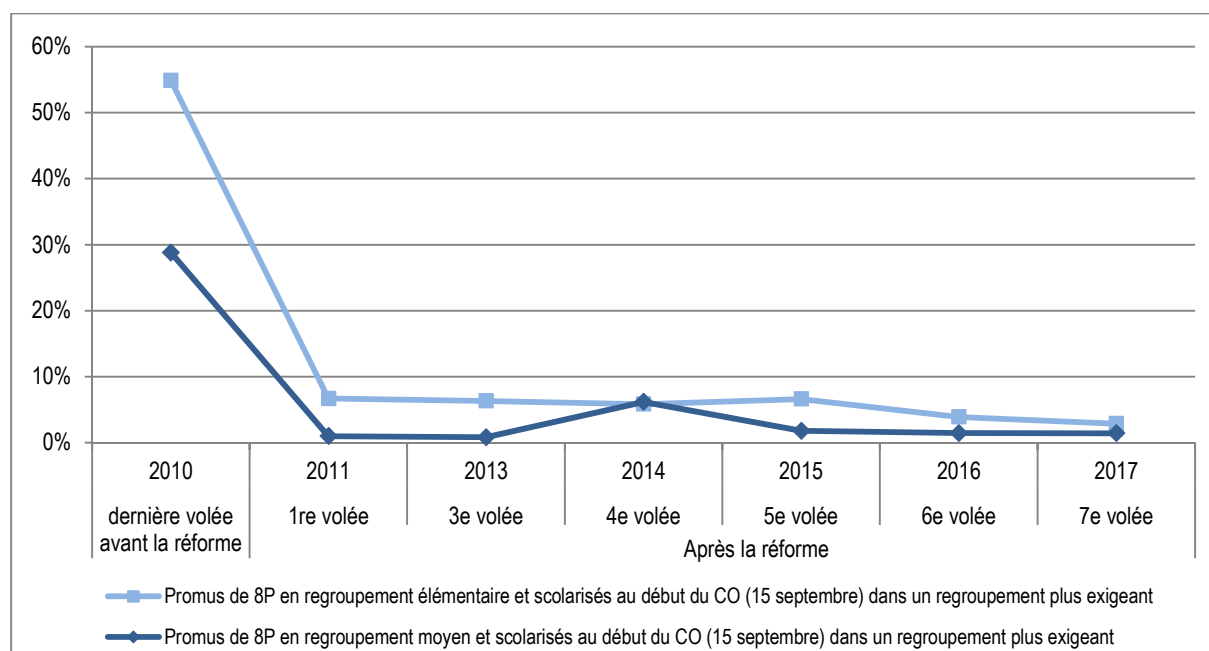
Clé de lecture : Répartition (au 31.12 de chaque année) des élèves dans les différentes filières en 1^{re} année du CO, sans les élèves qui ont fréquenté les classes hétérogènes. Avant 2000, la section la plus exigeante était la section latino-scientifique, entre 2000 et 2010 il s'agissait du regroupement A et depuis 2011 du regroupement 3.

L'extension de la période d'observation jusqu'à l'année scolaire 2018-19 confirme la tendance qui voit, depuis la réforme, de plus en plus d'élèves scolarisés dans la section la plus exigeante du CO au 9^e degré. Ils étaient 64,8% en 2011 (première volée après la réforme) et sont plus de 70% sept et huit ans après la réforme (respectivement 72% et 71,3%). Cette tendance est régulière depuis la réforme et comparable à celle observable dans l'évolution du CO depuis sa création. La réforme a fortement modifié la répartition des élèves en 2011 en relevant les conditions d'admission, mais n'a pas modifié la tendance générale de l'évolution de cette répartition, ni probablement les raisons d'une telle tendance (cf. p. 21-22). Après huit volées d'élèves depuis la réforme, la sélection accrue à l'entrée du regroupement le plus exigeant au CO a été divisée par deux (sur-sélection pour l'entrée dans le regroupement le plus exigeant de 12,8% entre la situation avant la réforme et la première volée après la réforme, et de 6,3% entre la situation avant la réforme et la huitième volée après la réforme).

L'étude source examinait les réorientations précoces (se déroulant entre septembre et fin décembre de la 1^{re} année du CO), l'évolution des dérogations à l'entrée du CO (p. 26) et l'évolution des notes des élèves en dernière année du primaire (p. 28) comme des facteurs qui influencent les orientations en 1^{re} année du CO.

Les octrois de dérogations étaient fréquents avant la réforme et devaient, conformément aux attendus de la réforme, quasiment disparaître sauf dans quelques cas strictement définis. L'observation de quatre volées d'élèves qui sont entrés au CO après la réforme confirme largement cet état de fait, qui avait déjà été constaté dans l'enquête de référence.

Figure 51. Répartition des dérogations à l'entrée au CO, selon le profil de notes en fin de primaire et l'année d'entrée au CO (complément à la Figure 16)



Sources : SRED/nBDS et DGEO

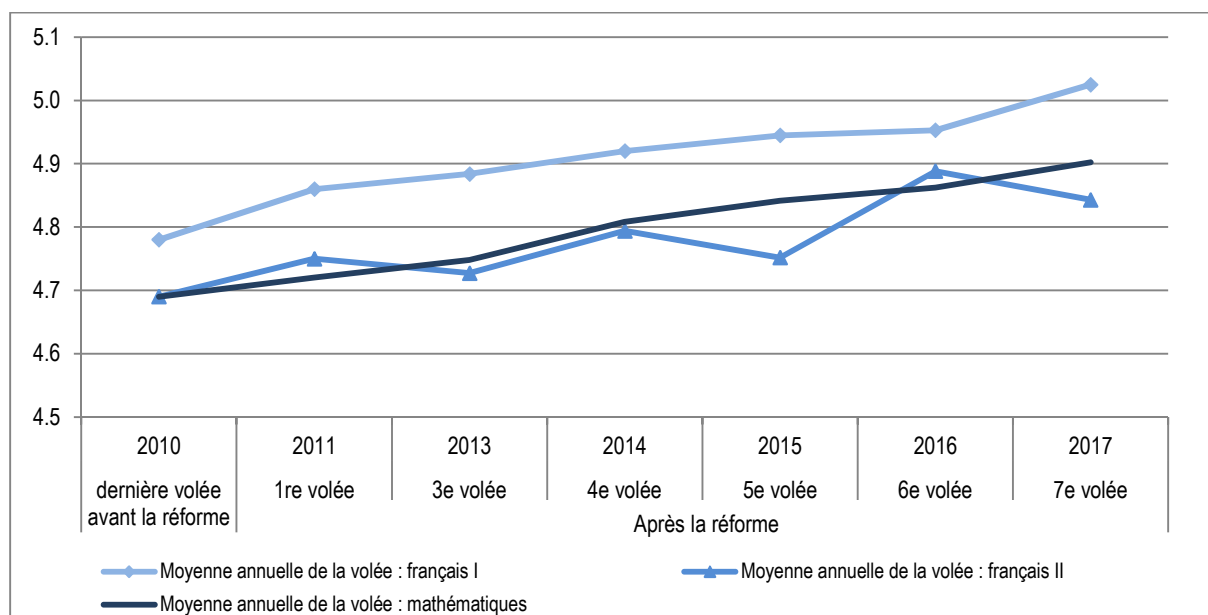
Clé de lecture : Les notes de 8P des élèves entrés au CO en 2012 (2^e volée après la réforme) manquent, et celles des élèves de 8P entrés au CO en 2018 ne sont pas encore disponibles.

Exemple de lecture : avant la réforme, plus de la moitié des élèves promus de 8P dans le regroupement élémentaire (regroupement C) fréquentaient au 15 septembre de l'année suivante le regroupement moyen (regroupement B). Depuis la réforme, entre 6% et 7% des élèves promus de 8P dans le regroupement élémentaire (regroupement 1) fréquentaient au 15 septembre de l'année suivante le regroupement moyen (regroupement 2).

Depuis la réforme, la diminution des dérogations a été forte, quasi-totale pour les élèves promus de 8P dans le regroupement moyen (avec une nuance pour les élèves entrés au CO en septembre 2014), ce qui est compatible avec la définition des conditions plus strictes d'octroi d'une dérogation.

L'autre élément susceptible d'expliquer la tendance à l'augmentation des élèves entrant en 1^{re} année du CO dans le regroupement 3 depuis la réforme est l'évolution des notes des élèves en fin de 8P dans les trois disciplines fondant la sélection à l'entrée du CO (français I [expression], français II [structuration] et mathématiques). L'observation des mêmes volées que précédemment montre une telle évolution.

Figure 52. Évolution de la note moyenne des élèves de 8P dans les disciplines de sélection (complément à l'analyse de la p. 28)

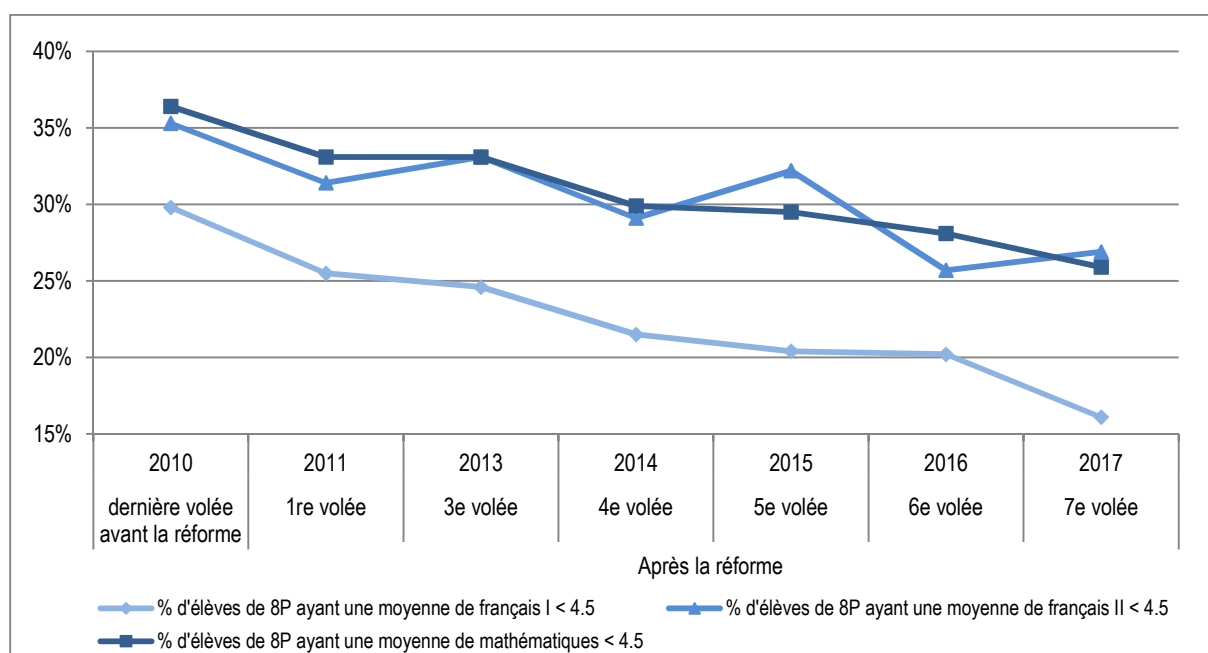


Sources : SRED/nBDS et DGEO

Clé de lecture : Les notes de 8P des élèves entrés au CO en 2012 (2^e volée après la réforme) manquent, et celles des élèves de 8P entrés au CO en 2018 ne sont pas encore disponibles.

Depuis la réforme, on constate que les moyennes annuelles des volées ont tendance, en français I, français II et mathématiques, à être un peu plus élevées d'une volée à l'autre. Les écarts sont faibles, mais la tendance est assez régulière.

Figure 53. Évolution de la proportion des élèves de 8P obtenant une moyenne annuelle inférieure à 4.5 dans les disciplines de sélection (complément à l'analyse de la p. 28)



Sources : SRED/nBDS et DGEO

Clé de lecture : Les notes de 8P des élèves entrés au CO en 2012 (2^e volée après la réforme) manquent, et celles des élèves de 8P entrés au CO en 2018 ne sont pas encore disponibles.

De même, la part des élèves de 8P qui ont une moyenne annuelle inférieure à 4.5 dans ces mêmes disciplines est aussi en faible, mais régulière diminution.

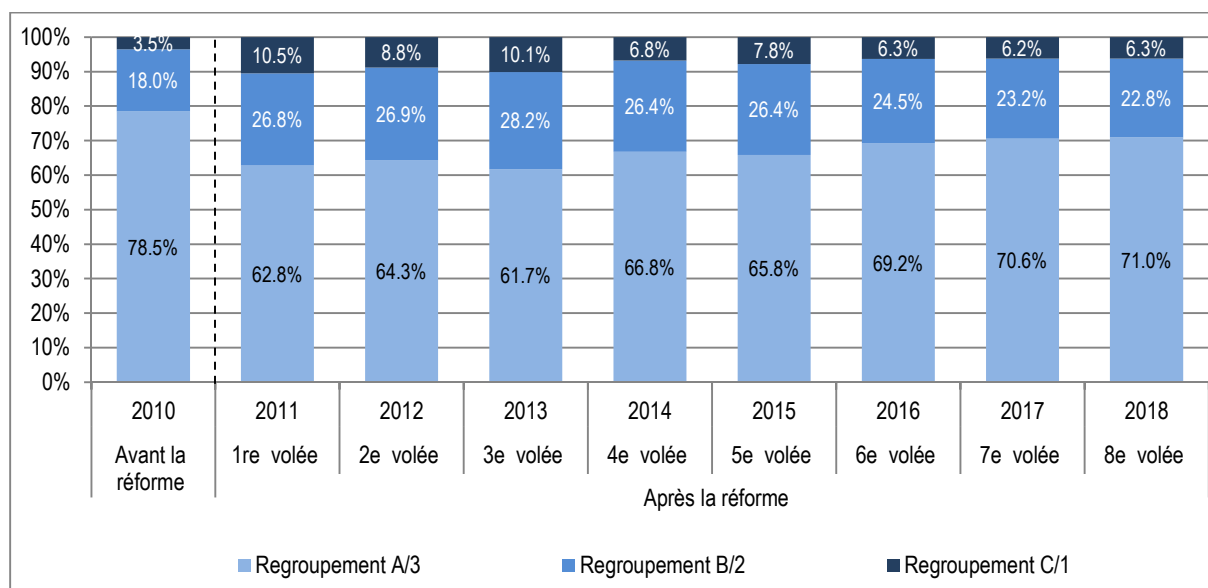
Ces résultats confirment ceux mis en évidence dans l'étude source (p. 26 à 28), ainsi que les hypothèses énoncées à leur suite. En effet, ils contribuent à expliquer la légère mais régulière augmentation des orientations des élèves de 8P vers le regroupement 3 depuis la réforme, suite à la sélection accrue instaurée par cette même réforme (cf. *Figure 50*). Une partie de la sélection accrue à l'entrée au CO contenue dans la réforme est limitée par des notes en fin de primaire en légère croissance, mais probablement pas par les octrois de dérogation qui sont restés à un niveau faible³¹.

Un des objectifs de la réforme était de renforcer la sélection scolaire à l'entrée du CO pour permettre rapidement des réorientations promotionnelles aux élèves qui en montraient les capacités. De fait, la diminution de cette sélection renforcée, au fil des volées, pourrait conduire à une diminution des réorientations promotionnelles précoces au début de la 9^e année, dans la mesure où moins d'élèves devraient être en situation proximale de rejoindre une filière plus exigeante dans les mois qui suivent l'entrée au CO.

Il est alors utile d'observer l'ampleur des réorientations effectuées entre septembre et décembre pour les élèves commençant le CO (cf. *Figures 54 et 55* ci-dessous).

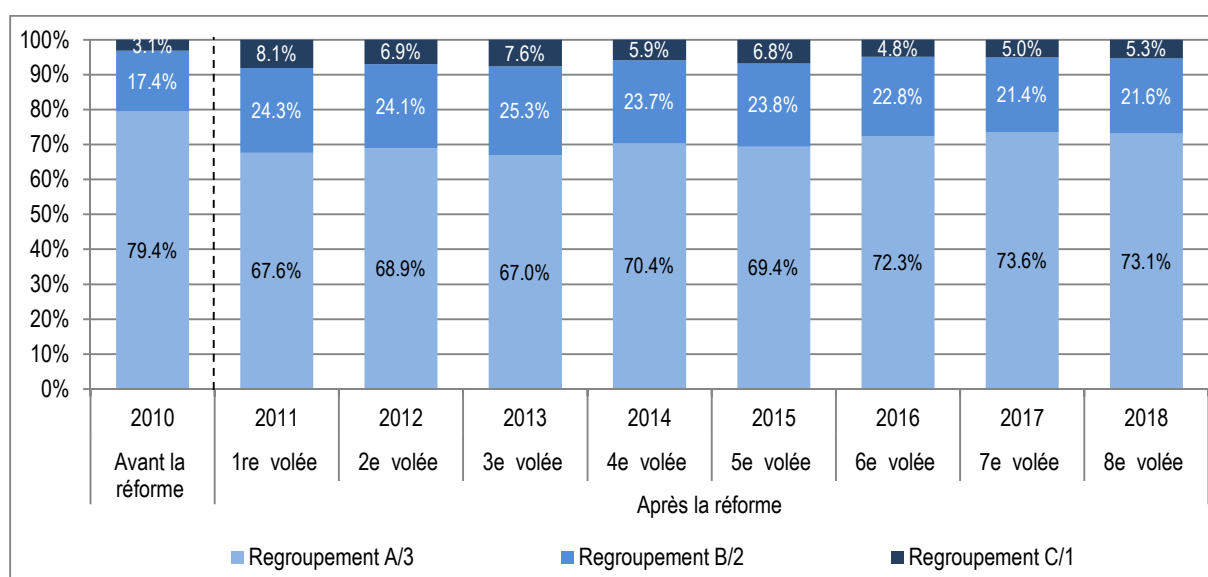
³¹ Sauf peut-être pour la volée entrée au CO en 2014 qui a connu un taux de dérogation, certes faible, mais plus élevé que les autres volées post réforme considérées, ainsi qu'une faible proportion d'élèves ayant des notes de français I, français II (surtout) et mathématiques inférieures à 4.5 et parallèlement un léger pic d'orientation en R3, confirmant ainsi la relation directe entre niveaux des notes, dérogations et orientation.

Figure 54. Répartition dans les différents regroupements en 9^e CO en septembre entre 2011 et 2018 (extension de la Figure 15)



Sources : SRED/nBDS.

Figure 55. Répartition dans les différents regroupements en 9^e CO en décembre entre 2011 et 2018 (extension de la Figure 15)



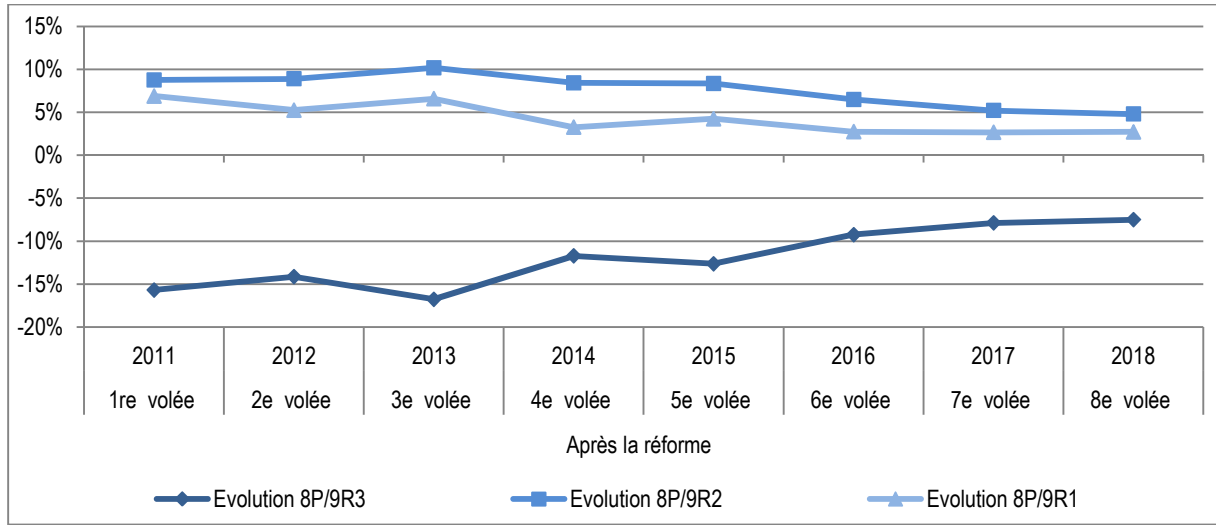
Sources : SRED/nBDS.

Clé de lecture : Répartition dans les différentes filières pour les élèves ayant fréquenté pour la première fois une 8^e primaire l'année précédant l'entrée au CO à l'exception des élèves orientés dans des classes hétérogènes (volée 1).

Avant la réforme, les répartitions d'élèves sont assez stables entre septembre et décembre. Après la réforme, les réorientations sont plus nombreuses et majoritairement promotionnelles (cf. pp 26-27), mais d'une ampleur moindre au fil des volées qui suivent la réforme.

De manière synthétique, on peut mesurer deux mouvements, d'une part l'évolution des taux d'orientation dans les différents regroupements à l'entrée du CO (septembre) au fil des volées, et d'autre part l'évolution des taux de réorientations (essentiellement promotionnelles) entre septembre et décembre au fil des mêmes volées.

Figure 56. Variation des orientations dans les différents regroupements entre 2011 et 2018 par rapport à la situation avant la réforme

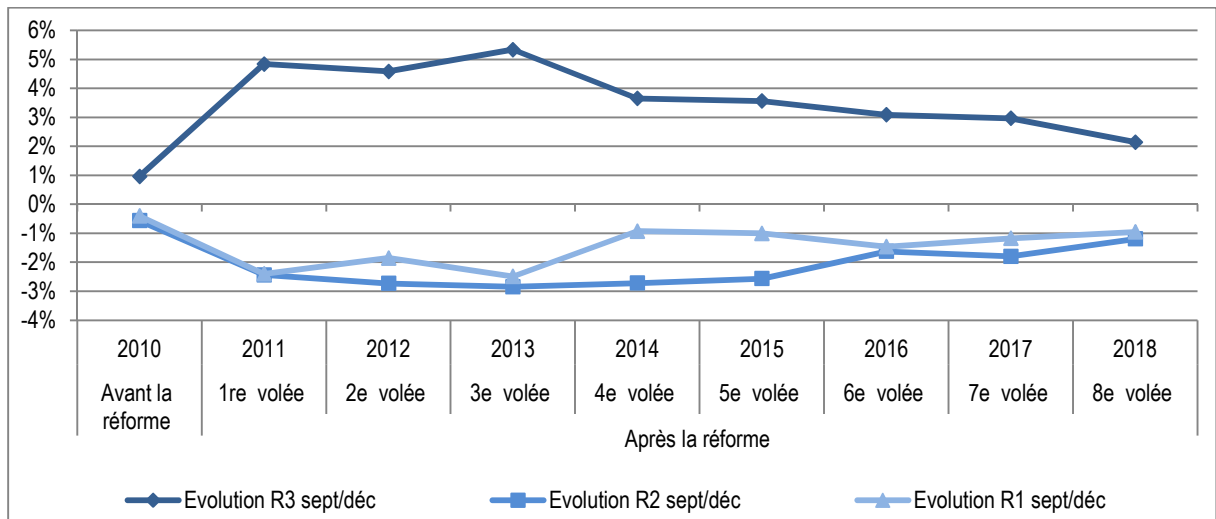


Sources : SRED/nBDS

Clé de lecture : Lors du passage à la réforme, les orientations en septembre dans le regroupement le plus exigeant (R3) ont diminué de 15.7 % par rapport à la situation avant réforme. Cette diminution n'était plus que de 7.5% pour la 8^e volée après la réforme (t+8). Symétriquement, lors du passage à la réforme les orientations en septembre dans le regroupement le moins exigeant (R1) ont augmenté de 6.9 % par rapport à la situation avant réforme. Cette augmentation n'était plus que de 2.7% pour la 8^e volée après la réforme (t+8).

L'évolution de la variation des orientations montre, juste après la réforme, une forte divergence avec les orientations en 9^e année par rapport à la situation avant la réforme (moins 15.7% d'orientation en R3, plus 8.8% en R2 et plus 6.9% en R1). Au fil des volées successives, on constate une convergence vers la situation qui prévalait avant la réforme. Ainsi, la huitième volée après la réforme est nettement moins différente de la situation avant la réforme (moins 7.5% d'orientation en R3, plus 4.8% en R2 et plus 2.7% en R1). Visuellement, cela se traduit par une convergence des courbes du graphique 56 vers le point 0 qui représente la situation avant la réforme.

Figure 57. Variation des réorientations entre septembre et décembre de la 9^e CO entre les différents regroupements entre 2011 et 2018



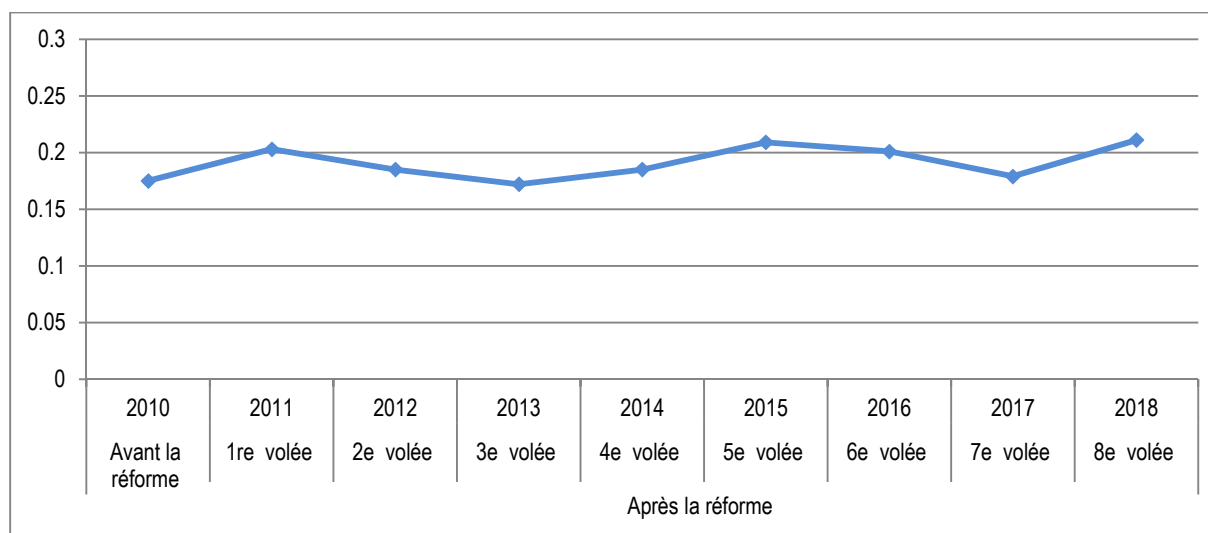
Sources : SRED/nBDS.

Clé de lecture : Avant la réforme, la part des élèves fréquentant le regroupement le plus exigeant augmentait de 1% entre septembre et décembre de la 9^e année. Lors du passage à la réforme, cette augmentation était de 4.8% (réorientations promotionnelles précoces) ; pour la 8^e volée après la réforme (t+8), cette augmentation n'était plus que de 2.2%. Symétriquement, avant la réforme la part des élèves fréquentant le regroupement élémentaire diminuait de 0.4% entre septembre et décembre de la 9^e année. Lors du passage à la réforme, cette diminution était de 2.4%, pour la 8^e volée après la réforme (t+8) cette diminution n'était plus que de 1%.

L'évolution des réorientations durant les premiers mois de la 9^e année était assez marginale avant la réforme (moins de 1% de variation). Lors du passage à la réforme, ces mouvements de réorientations précoces ont fortement augmenté. La part des élèves scolarisés dans le regroupement 3 a progressé de près de 5 points de pourcentage entre septembre et décembre pour les trois premières volées et symétriquement, la part de ceux qui fréquentaient un regroupement 1 a diminué de plus de 2 points de pourcentage. Pour le regroupement 2, le mouvement est double car des élèves quittaient le regroupement 1 pour aller vers le regroupement 2 et en même temps, d'autres quittaient le regroupement 2 pour aller dans le regroupement 3. Mais globalement, entre septembre et décembre de chaque année, le regroupement 2 voyait ses effectifs diminuer. Ici aussi, on constate sur la durée une convergence des courbes vers le point 0, particulièrement à partir de la quatrième volée après la réforme, signifiant un tassement sensible des réorientations précoces au fil des volées qui suivent la réforme.

L'évolution des orientations à l'entrée du CO observées sur une durée de 9 ans confirme la sélection scolaire plus forte depuis la réforme, ainsi que l'augmentation des réorientations précoces et essentiellement promotionnelles qui contrebalance cette sélection accrue. Ces constats restent vrais pour les huit volées qui ont suivi cette réforme. Mais on peut également confirmer la tendance, depuis la réforme, à converger vers la situation qui prévalait avant la réforme. En effet, l'ampleur de la sélection scolaire à l'entrée au CO et des réorientations précoces tend à diminuer de manière assez constante. L'effet de la réforme sur ces différents indicateurs est globalement moitié moins important huit ans après la réforme qu'il ne l'était lors du passage à la réforme.

Figure 58. Indice d'association entre l'orientation et l'origine sociale des élèves entrant en 9^e CO



Sources : SRED/nBDS.

Clé de lecture : Le V de Cramer mesure le lien qui existe entre deux variables qualitatives (ici l'origine sociale et l'orientation après le CO). Il varie entre 0 et 1. Plus sa valeur est proche de 0 et plus il y a indépendance entre les deux variables. Une valeur autour des 0.2 signifie une relation modérée. Les valeurs diffèrent légèrement de celles calculées dans l'étude source en raison de références différentes, dues à l'approche séquentielle et non plus longitudinale.

Lors du passage à la réforme, la sélection scolaire accrue à l'entrée du CO s'est accompagnée d'une sélection sociale également en augmentation (faiblement mais significativement). L'observation des huit volées qui sont entrées au CO depuis la réforme confirme cette hausse de la sélection sociale, mais montre sur le moyen terme une fluctuation plus aléatoire. En effet, la sélection sociale à l'entrée du CO varie faiblement d'une volée à l'autre dans les deux sens, mais reste le plus souvent à un niveau plus élevé que lors de la situation avant la réforme.

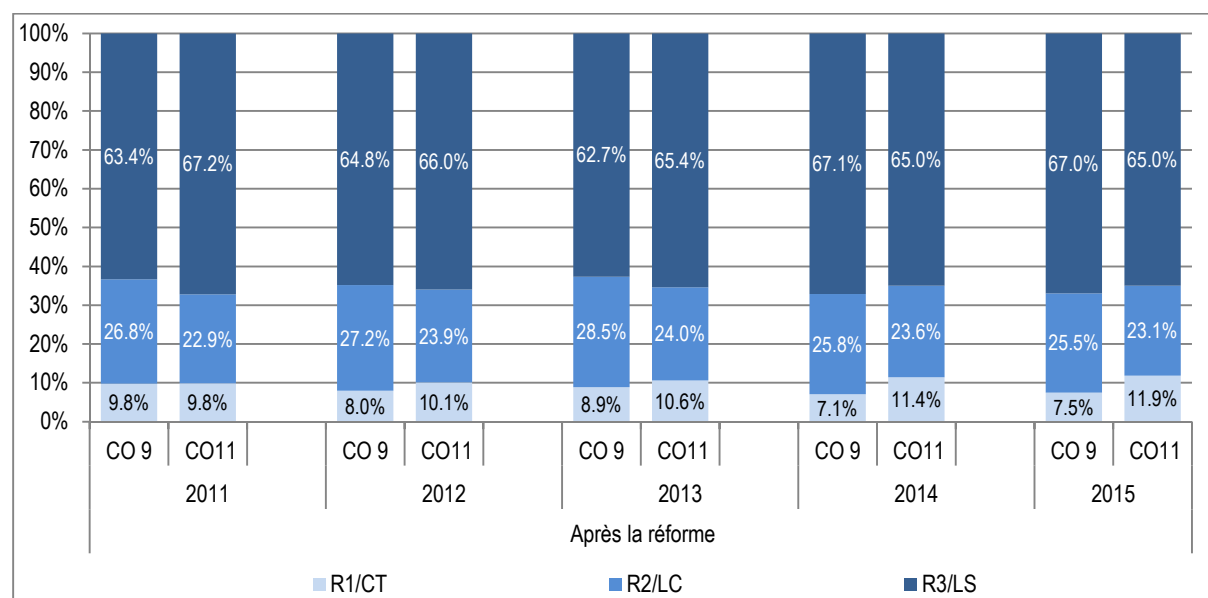
6.2 Les parcours de formation au sein du CO

Depuis la mise en place de la réforme, cinq volées d'élèves ont pu faire la totalité de leur scolarité de niveau secondaire dans la nouvelle structure du CO en 3 ou 4 ans. Il s'agit des élèves entrés dans un regroupement du CO en septembre des années 2011 à 2015.

La plupart de ces élèves ont eu un parcours complet au CO en 3 ou 4 ans, c'est-à-dire qu'ils ont traversé le CO en étant chaque année scolarisés dans les structures régulières du CO (regroupements R1, R2 et R3 en 9^e année ; sections LS, LC et CT en 10^e et 11^e années). Les autres ont un parcours que l'on peut qualifier d'atypique (passage par des classes d'accueil pour non-francophones, passage par la classe-atelier, départ vers l'enseignement privé, départ du canton).

L'observation de la répartition des élèves ayant eu un parcours complet au CO dans les regroupements fréquentés à l'entrée du CO et dans les sections fréquentées en 11^e année (Figure 59) montre que des réorientations ont lieu entre la 9^e et la 11^e année.

Figure 59. Répartition des élèves ayant un parcours complet régulier au CO en 9^e et en 11^e, selon le regroupement ou la section

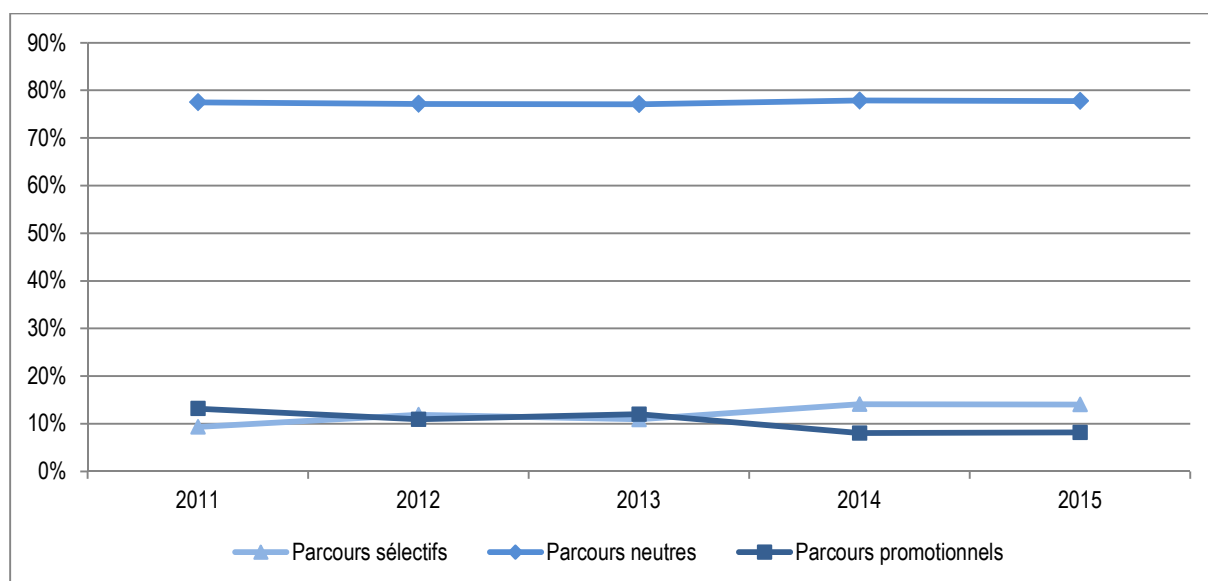


Source : SRED/nBDS

On constate que la part des élèves dans les structures à exigences élevées entre la 9^e et la 11^e année de scolarité a augmenté pour les trois premières volées. Un changement de tendance s'opère en revanche pour les volées de 2014 et 2015, pour lesquelles la proportion d'élèves dans la filière R3/LS diminue entre l'entrée et la sortie du CO. En ce qui concerne les élèves en regroupement R1 et en section CT (filière à exigences élémentaires), leur part à partir de la volée de 2012 (soit la deuxième après la réforme) augmente entre la 9^e et la 11^e et cette augmentation croît au fur et à mesure des volées (de 2 points pour les volées de 2012 et 2013 à 4 points pour les volées de 2014 et 2015). La proportion d'élèves en R2 en 9^e et en section LC en 11^e diminue pour chacune des volées depuis la réforme. Toutefois, cette diminution, qui était d'environ 4 points pour les trois premières volées qui ont suivi la réforme, n'est plus que de 2 points pour les suivantes.

Ces évolutions s'expliquent par des parcours d'élèves qui peuvent être sélectifs (l'élève termine le CO dans une section à exigences moindres que celles de sa section d'entrée), promotionnels (l'élève finit le CO dans une section plus exigeante que son regroupement d'entrée) ou neutres (le regroupement d'entrée a le même niveau d'exigences que la section de sortie).

Figure 60. Répartition des élèves selon le type de parcours complet au CO et la volée d'entrée après la réforme



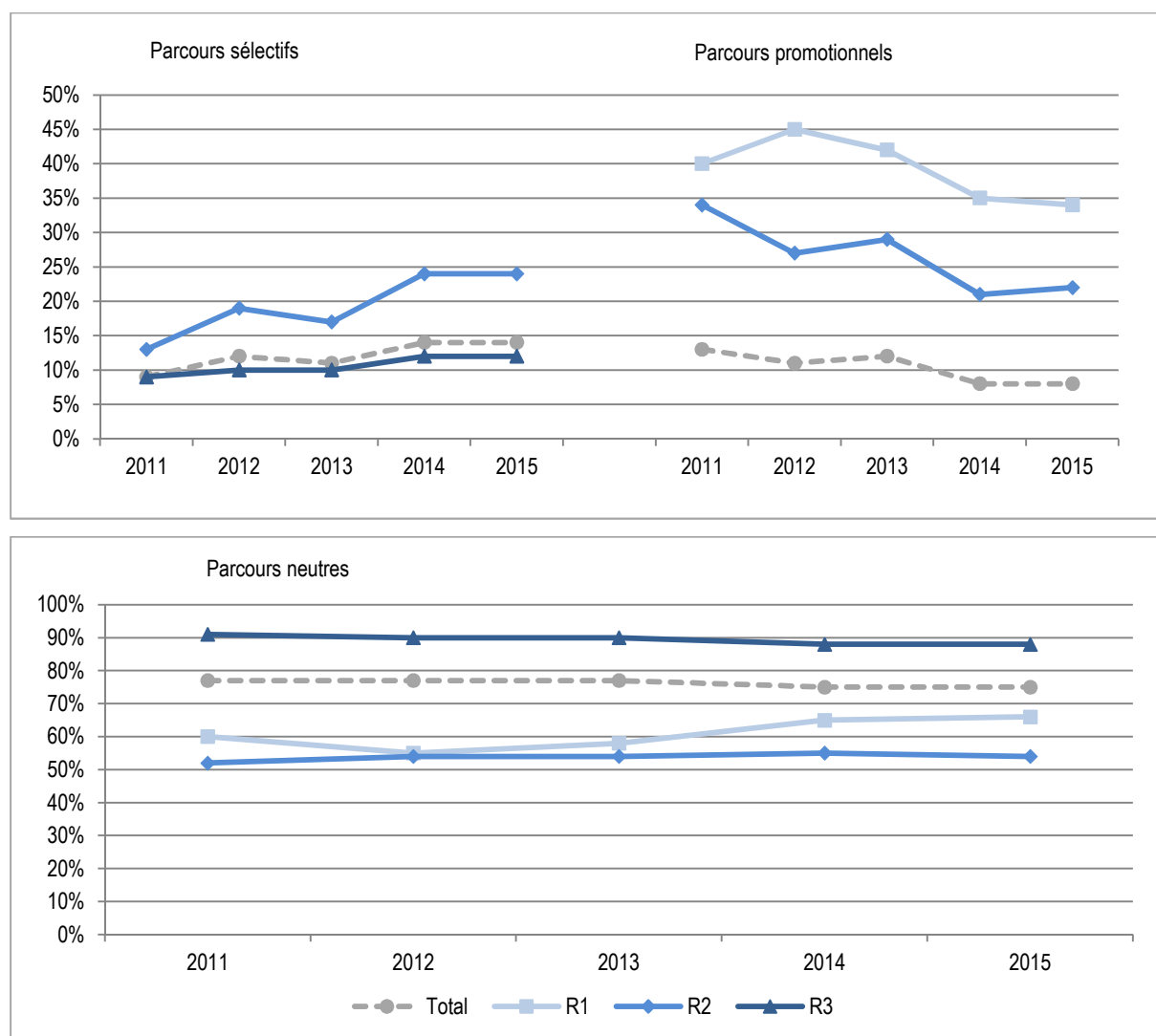
Si la proportion de parcours neutres est pratiquement identique pour toutes les volées (environ 77%), on constate que la proportion des parcours promotionnels est inférieure à celle des parcours sélectifs pour les volées de 2014 et 2015, alors que pour la 1^{re} volée les parcours promotionnels étaient plus nombreux que les sélectifs, et que pour les volées de 2012 et 2013, ces deux types de parcours avaient lieu dans les mêmes proportions.

L'évolution des types de parcours varie non seulement selon la volée considérée mais aussi selon le regroupement de 9^e année, comme on peut le voir dans la *Figure 61*.

Les parcours sélectifs pour les élèves entrés en R2 et R3 sont tendanciellement à la hausse depuis le début de la réforme et plus particulièrement depuis la volée entrée en 2014, moment où l'on constate que les entrées dans les regroupements R1 et R2 ont diminué au profit du regroupement R3. À l'inverse, et probablement pour la même raison, les parcours promotionnels pour les élèves entrés en R1 et R2 diminuent entre les volées de 2011 et de 2015.

L'observation, sur le moyen terme, des parcours de formation au sein du CO après l'observation des entrées au secondaire I (cf. section 6.1) montre une certaine « érosion » des effets de la réforme. Les réorientations promotionnelles diminuent, les réorientations sélectives augmentent en même temps que la sélection à l'entrée du CO fléchit. En d'autres termes, la forme des parcours de formation au CO tend à redevenir comme celle qui existait avant la réforme. De fait, quelques années après la réforme, la situation scolaire à la fin du CO dépend davantage de la situation en fin de primaire que des modifications d'orientation durant le secondaire I comparativement à la situation juste après la réforme.

Figure 61. Répartition des élèves selon le type de parcours complet au CO et le regroupement suivi à l'entrée au secondaire II, selon l'année d'entrée au CO après la réforme



6.3 Les orientations à l'issue du CO

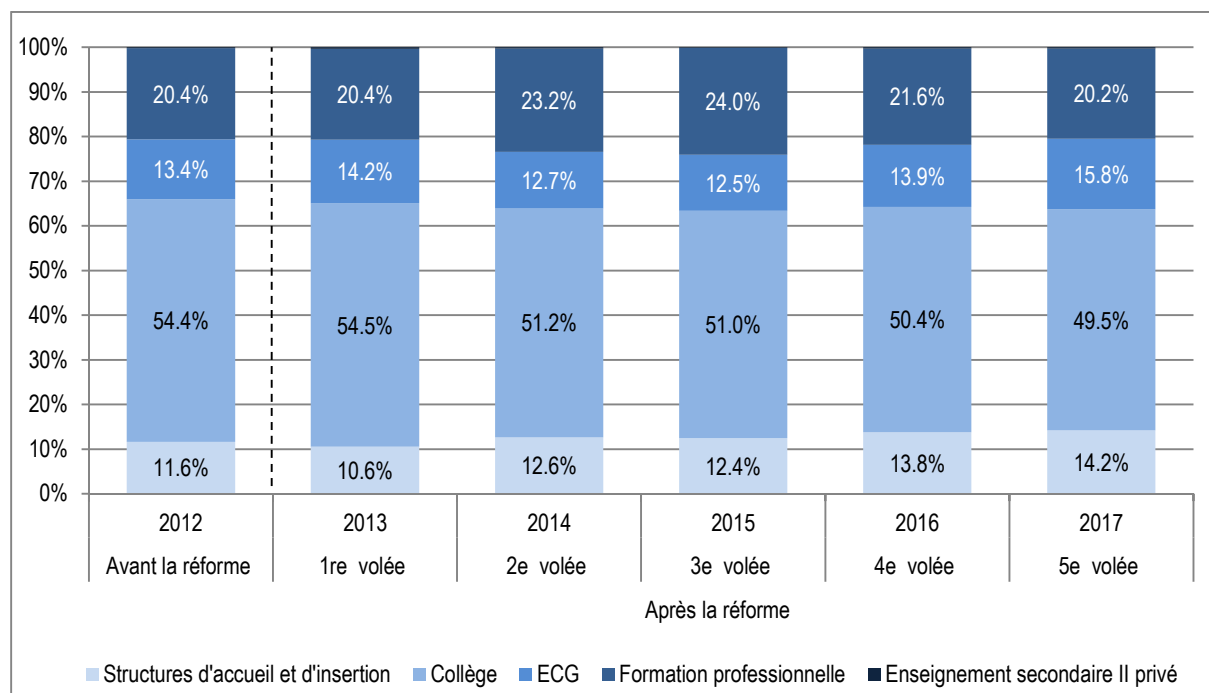
Depuis la réforme, cinq volées d'élèves ont quitté la 11^e du CO pour suivre leur formation, en principe au secondaire II (élèves en 11^e année entre 2013 et 2017), et les quatre premières (élèves de 11^e année de 2013 à 2016) ont effectué au moins deux ans au secondaire II. Il est donc possible d'observer les orientations post réforme au secondaire II ainsi que la linéarité de l'entrée au secondaire II sur plus de volées que ce qui a été fait dans l'étude source.

Comme annoncé en introduction du présent chapitre, les volées présentées ne sont pas strictement comparables à celles de l'étude source, dans la mesure où elles ne concernent pas tout à fait les mêmes populations d'élèves (élèves ayant eu un parcours complet au CO et étant entrés dans l'enseignement secondaire II dans l'étude source ; élèves en 11^e année de scolarité quels que soient les parcours antérieurs et scolarisés dans l'enseignement secondaire II l'année suivante). Mais elles cernent les mêmes dimensions.

Les orientations sont quasi similaires, tant avant la réforme que pour les deux volées qui l'ont directement suivie (comme déjà constaté dans l'étude source), ainsi que pour les trois volées suivantes (de 2015 à 2017). Les quelques variations qui peuvent être relevées sont une légère tendance à voir moins d'élèves se diriger vers le Collège (visible dès la 2^e volée après la réforme

[2014]) ainsi qu'un renforcement des orientations vers les structures de transition. Les orientations vers l'ECG ou les formations professionnelles sont plus fluctuantes, mais dans des proportions toutefois relativement faibles, et l'orientation vers les écoles privées reste marginale et stable.

Figure 62. Répartition des élèves issus du CO dans les filières du secondaire II (complément à la Figure 39)



Sources : SRED/nBDS

Clé de lecture : Orientations au secondaire II des élèves des sections LS, LC, CT, qui ont fréquenté pour la première fois la 11^e CO l'année de référence, quel que soit le parcours de formation antérieur.

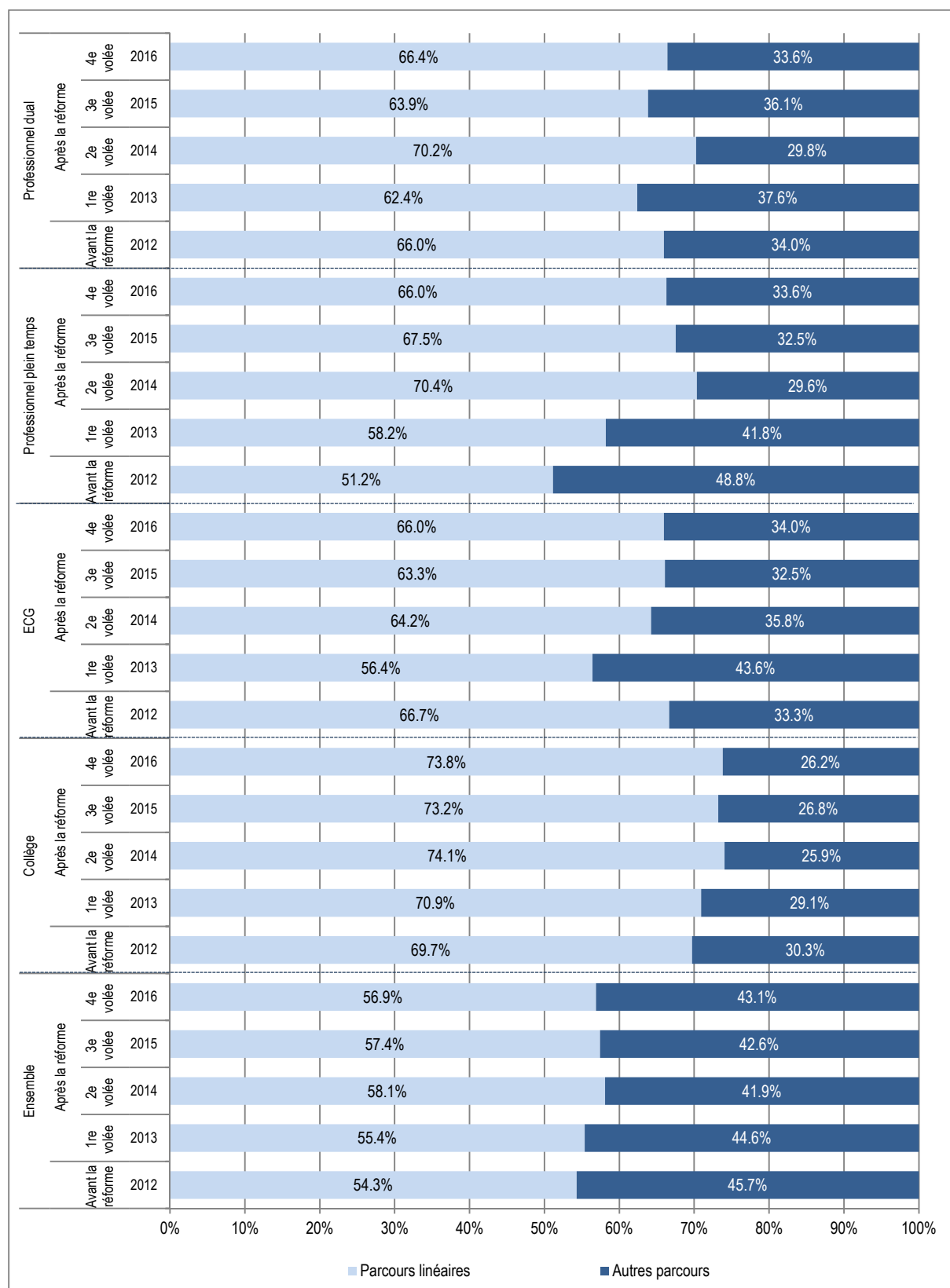
Ce recul supplémentaire permet de confirmer les résultats de l'étude source. Les orientations vers le secondaire II n'ont pas été modifiées par la réforme du CO, d'autant que les quelques variations perceptibles ne sont pas nécessairement dues à la réforme, mais probablement aussi à des modifications des conditions d'admission au secondaire II intervenues au cours de la période (adaptation du règlement sur le redoublement au Collège ou difficultés croissantes de certains élèves à trouver une place d'apprentissage duale et qui ne peuvent entrer en formation certifiante en raison de leurs performances scolaires).

Outre les orientations à la sortie du CO, l'étude source analysait la linéarité des deux premières années de formation au secondaire II public. Rappelons qu'un début de parcours linéaire au secondaire II correspond à une entrée dans une filière certifiante l'année qui suit la sortie du CO, et une poursuite de cette formation dans la même filière l'année scolaire suivante (les réorientations, les redoublements ainsi que les passages par les structures de transition ne constituent donc pas des parcours linéaires).

Ici aussi, on rompt avec la logique de l'analyse longitudinale de la totalité du parcours de formation au CO pour se concentrer sur les élèves qui sont pour la première fois en 11^e année, quels que soient leurs parcours antérieurs. On rompt donc aussi avec la comparabilité stricte de l'étude source, mais on mesure la même grandeur.

L'observation, pour chaque volée du début des parcours à l'ES II, montre une légère tendance à une linéarité renforcée des parcours au début du secondaire II depuis la réforme et qui tend à se stabiliser pour les volées suivantes. Cette linéarité plus fréquente est visible et assez constante pour les élèves qui entrent au Collège et en formation professionnelle à plein temps en école. Concernant les élèves qui s'orientent vers l'ECG ou les apprentissages en alternance, les variations sont plus fluctuantes, ne vont pas toutes dans le même sens depuis la réforme et ne permettent pas de saisir une évolution nette.

Figure 63. Linéarité des parcours au secondaire II selon la filière fréquentée (complément à la figure 43)



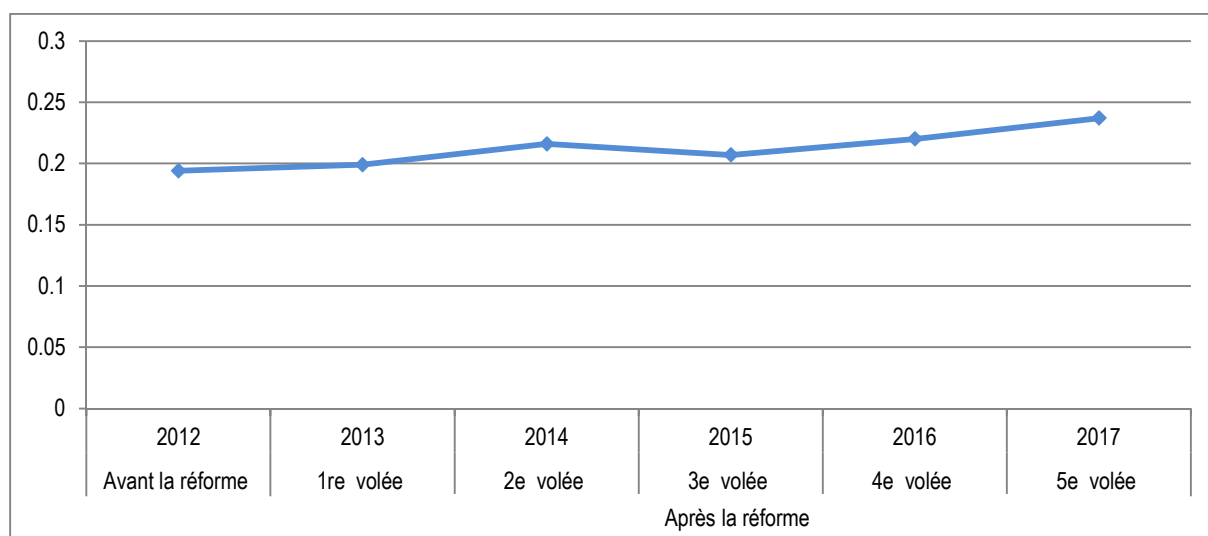
Sources : SRED/nBDS

Clé de lecture : Linéarité du parcours de formation les deux premières années du secondaire II des élèves des sections LS, LC, CT, qui ont fréquenté pour la première fois la 11^e CO l'année de référence, quel que soit le parcours de formation antérieur.

Ici également, plus de recul permet de confirmer en tous points les constats de l'étude source. À orientations globalement identiques, la linéarité des parcours d'entrée dans le secondaire II, depuis la réforme du CO, est renforcée, mais faiblement et essentiellement au Collège et dans les formations professionnelles se déroulant en école, sans qu'il soit possible d'imputer cette tendance uniquement à la réforme du CO car certains aspects règlementaires du secondaire II ont été également adaptés ou ont évolué.

Les orientations après le CO sont en partie liées à l'origine sociale des élèves, reflet d'une relative inégalité des chances de formation selon le milieu social de provenance. Sans reprendre les détails de l'étude source, on peut observer l'évolution de la force du lien entre orientation et origine sociale (V de Cramer) des volées qui sont sorties du CO depuis la réforme. Nous avons constaté que cet indice d'inégalité des chances était resté assez constant entre la volée avant la réforme et les deux volées qui l'ont suivie. Une vision à plus long terme permet de compléter ce constat.

Figure 64. Indice d'association entre l'orientation et l'origine sociale des élèves issus de la 11^e CO



Sources : SRED/nBDS

Clé de lecture : Le V de Cramer mesure le lien qui existe entre deux variables qualitatives (ici l'origine sociale et l'orientation après le CO). Il varie entre 0 et 1. Plus sa valeur est proche de 0 et plus il y a indépendance entre les deux variables. Une valeur autour des 0.2 signifie une relation modérée. Les valeurs diffèrent légèrement de l'enquête source en raison de références différentes, due à l'approche non plus longitudinale, mais séquentielle.

La force du lien entre origine sociale et orientation après le CO reste globalement de même ampleur avant et après la réforme. On notera cependant une tendance faible, mais constante, d'augmentation du lien entre origine sociale et orientation après le CO, et ceci indépendamment du passage à la réforme. Le niveau d'inégalité des chances d'orientation à l'issue du CO est donc resté globalement le même, avec à la marge une faible tendance à l'accentuation sur les six volées observées.

La réforme du CO n'a donc pas fondamentalement transformé la hiérarchisation des orientations selon l'origine sociale des élèves, en tous cas pas en limitant l'inégalité des chances de formation selon l'origine sociale. Les inégalités des chances de formation au CO et après le CO sont restées largement comparables, et se sont même un peu renforcées depuis la réforme, mais sans rupture forte lors du passage à la réforme.

6.4 Situation des sous-groupes d'élèves dont l'orientation a été plus directement modifiée par la réforme

Au-delà des effets de la réforme sur la totalité des élèves qui composent les différentes cohortes analysées, l'enquête de référence a également accordé une attention particulière à plusieurs sous-groupes d'élèves dont l'orientation a été plus directement affectée par la réforme. De façon plus précise, il s'agit des élèves situés à l'articulation des différentes filières et qui, en raison de leurs

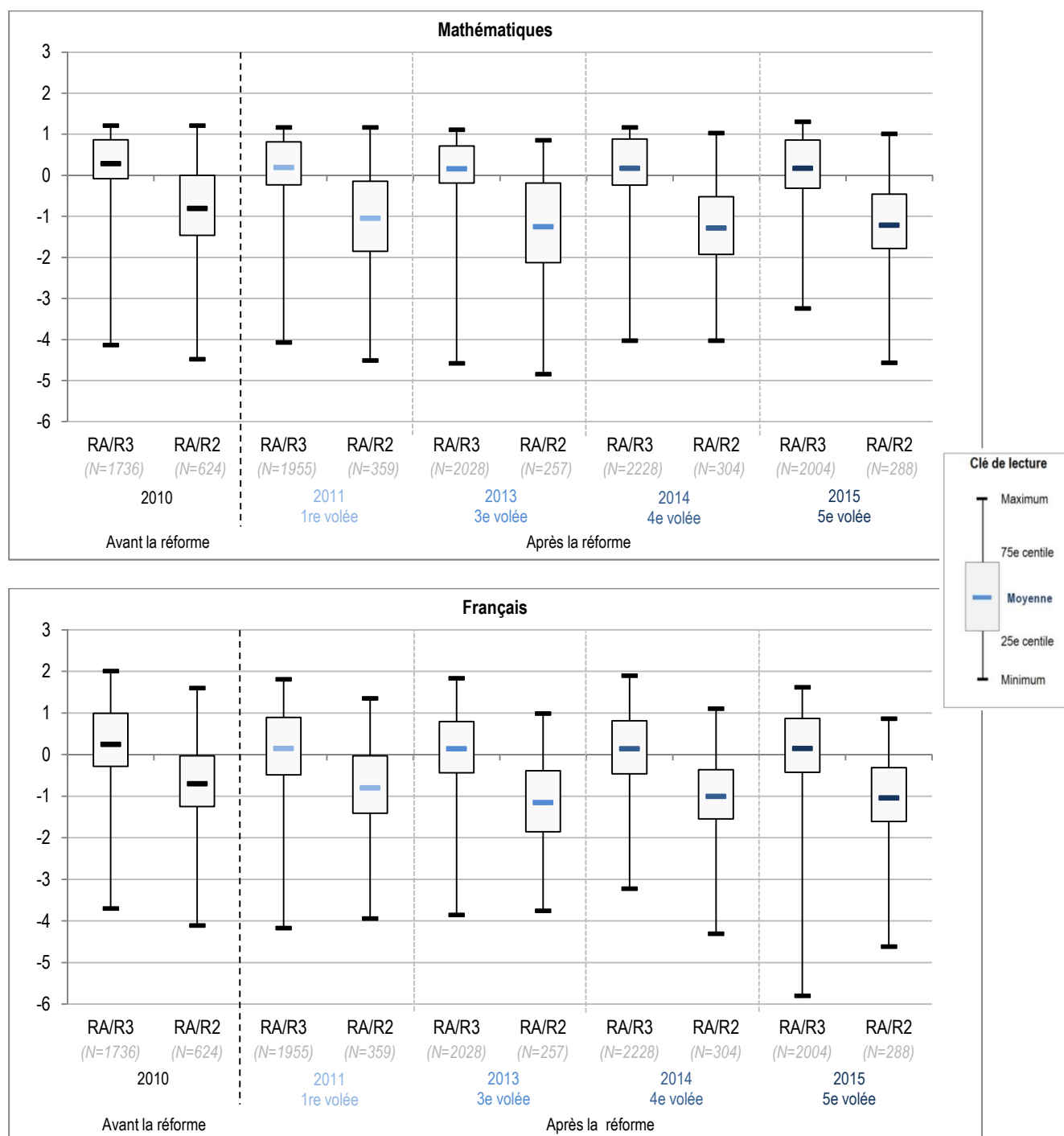
résultats scolaires de fin de primaire, ont été orientés vers des regroupements moins exigeants que ceux auxquels ils auraient pu prétendre avant la réforme (voir p.17 pour la définition des groupes). Les analyses réalisées ont globalement permis de constater que le fait d'avoir placé ces élèves dans des filières moins exigeantes, au motif de vouloir leur dispenser un enseignement plus adapté à leurs besoins, les a plutôt pénalisés à différents égards par rapport à des élèves d'un niveau scolaire similaire qui ont eu l'opportunité de fréquenter des filières à exigences plus élevées avant la réforme. Tout d'abord sur le plan de l'acquisition des connaissances et compétences, l'analyse des résultats de mathématiques et français aux EVACOM³² de 11^e (partie « tronc commun ») a notamment permis de mettre en évidence, après la réforme, un éloignement des résultats moyens de ces élèves par rapport à ceux des élèves dont l'orientation n'a pas été modifiée, attestant ainsi d'une certaine dégradation de leur situation (*Figures 36 et 38*). Par ailleurs, les élèves de type RA/R2, qui avec la réforme n'ont pu accéder à la filière la plus exigeante en 9^e année, ont été pénalisés en termes d'accès au Collège et de linéarité des parcours au sein du secondaire II (*Figure 47*). Pour les élèves de type RB/R1, la réforme n'a pas augmenté les chances d'accéder directement à une filière certifiante du secondaire II à l'issue de la scolarité obligatoire, et ce quand bien même ils ont théoriquement bénéficié d'un enseignement plus adapté à leur niveau scolaire réel (*Figure 48*).

L'ensemble des résultats qui précèdent repose sur la comparaison entre la dernière cohorte avant réforme et la première qui a immédiatement suivi. Les données dont nous disposons désormais permettent la mise à jour de ces analyses pour les volées 3, 4 et 5 qui ont suivi la réforme³³. En préambule à la présentation des résultats, il convient de mentionner que plus on s'éloigne de la réforme et plus la comparaison des résultats doit être considérée avec précaution. En effet, la constitution des différents sous-groupes, sur la base de l'application des conditions d'admission au CO d'avant et d'après la réforme, peut poser question dans la mesure où, comme l'a montré la *Figure 52*, la notation en 8P dans les trois disciplines qui fondent la sélection à l'entrée du CO – à savoir français I, français II et mathématiques – a évolué au fil du temps. Les élèves tendent à obtenir des notes un peu plus élevées dans les volées les plus récentes et, dès lors, la composition des différents sous-groupes s'en trouve modifiée. Ainsi, lorsqu'on s'éloigne du début de la réforme, les sous-groupes RA/R2 et RB/R1 se composent d'un nombre moins important d'élèves et ces derniers sont vraisemblablement davantage en difficulté. Avec la mise à jour des analyses, on constate qu'en mathématiques comme en français, pour les volées 3, 4 et 5 qui ont suivi la réforme, les écarts entre les scores moyens des élèves qui ont fait l'objet d'une sur-sélection et ceux des élèves dont l'orientation n'a pas été modifiée restent plus importants que ceux qui prévalaient avant la réforme (*Figures 65 à 68*). Dans la mesure où les EVACOM ne sont pas directement comparables d'une année à l'autre, ces résultats, comme ceux énoncés dans l'étude source, ne permettent pas dans l'absolu d'affirmer que les élèves qui ont fait l'objet d'une sur-sélection sont scolairement moins performants en fin de scolarité obligatoire que ne l'étaient leurs homologues qui ont eu l'opportunité de fréquenter des filières plus exigeantes. Ils indiquent simplement qu'avec la réforme les résultats de ces élèves se sont, en moyenne, éloignés de ceux du groupe de référence alors même qu'on aurait pu espérer que l'écart se comble en partie avec la réforme. Par ailleurs, pour les volées 3, 4 et 5 les écarts ont même tendance à s'accroître en mathématiques et en français pour les élèves de type RA/R2 par rapport à ceux observés pour la première volée après réforme (*Figure 66*). Pour les élèves de type RB/R1, à l'inverse, l'écart en français tend à diminuer pour les volées 3, 4 et 5 par rapport à la volée 1, mais il reste tout de même plus important que l'écart observé avant réforme (*Figure 68*).

³² EVACOM : évaluations communes de 11^e qui comportent un tronc commun pour tous les élèves et une partie spécifique à chaque section. Seul le tronc commun est traité ici. Pour une description plus complète, voir *Repères et indicateurs statistiques – F4. Compétences des élèves en fin de 11^e*.
<https://www.ge.ch/dossier/analyser-education/reperes-indicateurs-statistiques>

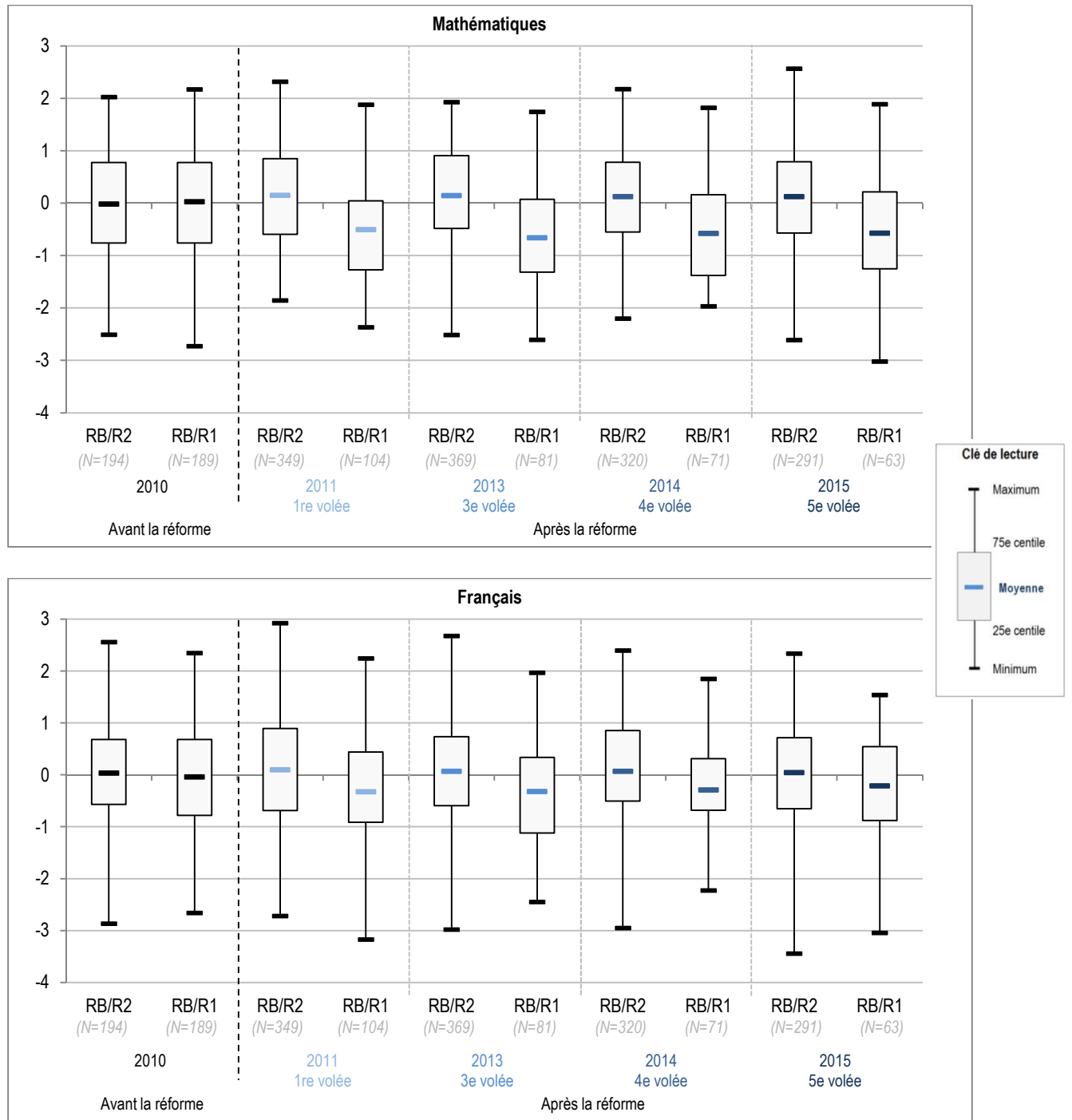
³³ Les résultats scolaires de fin de primaire nécessaires à la constitution des différents sous-groupes ne sont pas disponibles pour la deuxième cohorte d'élèves entrée au CO après la réforme.

Figure 65. Résultats moyens des élèves au tronc commun des EVACOM de 11^e année selon le groupe (RA/R3 et RA/R2) et l'année d'entrée au CO (complément à la Figure 35)



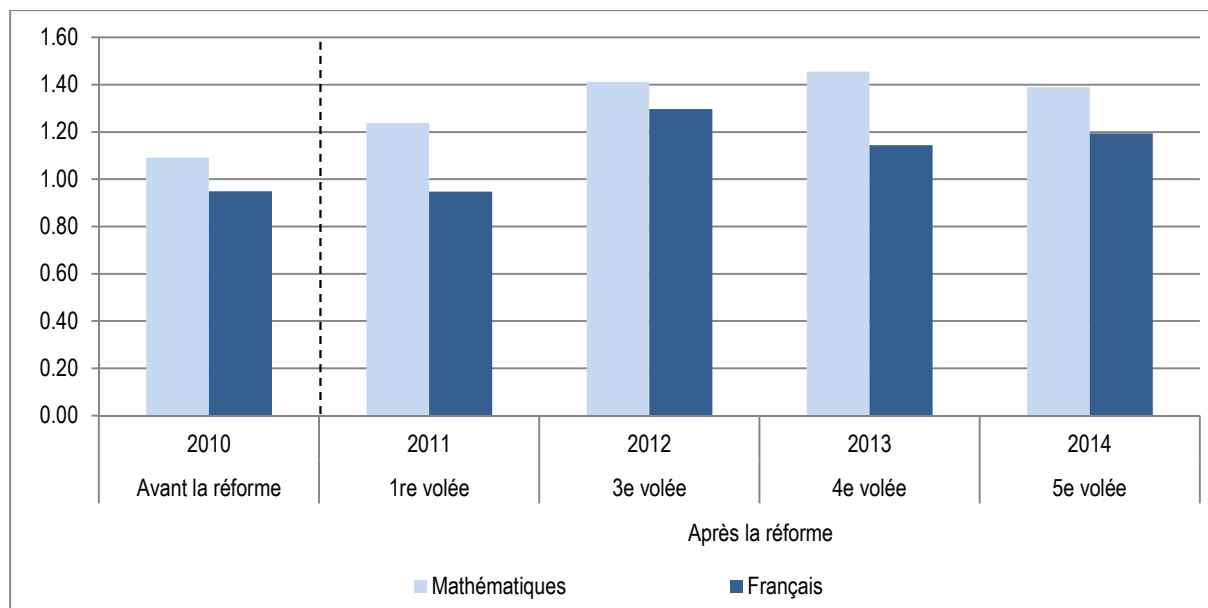
Clé de lecture : Seuls les élèves qui ont traversé le CO en 3 ans sont considérés ici. Ainsi, au sein d'une même volée, tous ont passé les EVACOM au même moment, ce qui garantit la comparabilité des résultats. Par ailleurs, on utilise ici les scores bruts de la partie « tronc commun » des EVACOM transformés en « scores Z » (centrés et réduits), ce qui permet de disposer d'une échelle où la moyenne est toujours de 0 et l'écart-type égal à 1. L'utilisation de cette échelle permet de positionner les élèves par rapport à la moyenne de la distribution (distance à la moyenne exprimée en écart-type). Exprimer les résultats sur une même échelle facilite les comparaisons et permet d'étudier l'évolution de l'écart entre les moyennes des différents groupes avant et après la réforme.

Figure 66. Résultats moyens des élèves au tronc commun des EVACOM de 11^e année selon le groupe (RB/R2 et RB/R1) et l'année d'entrée au CO (complément à la Figure 37)



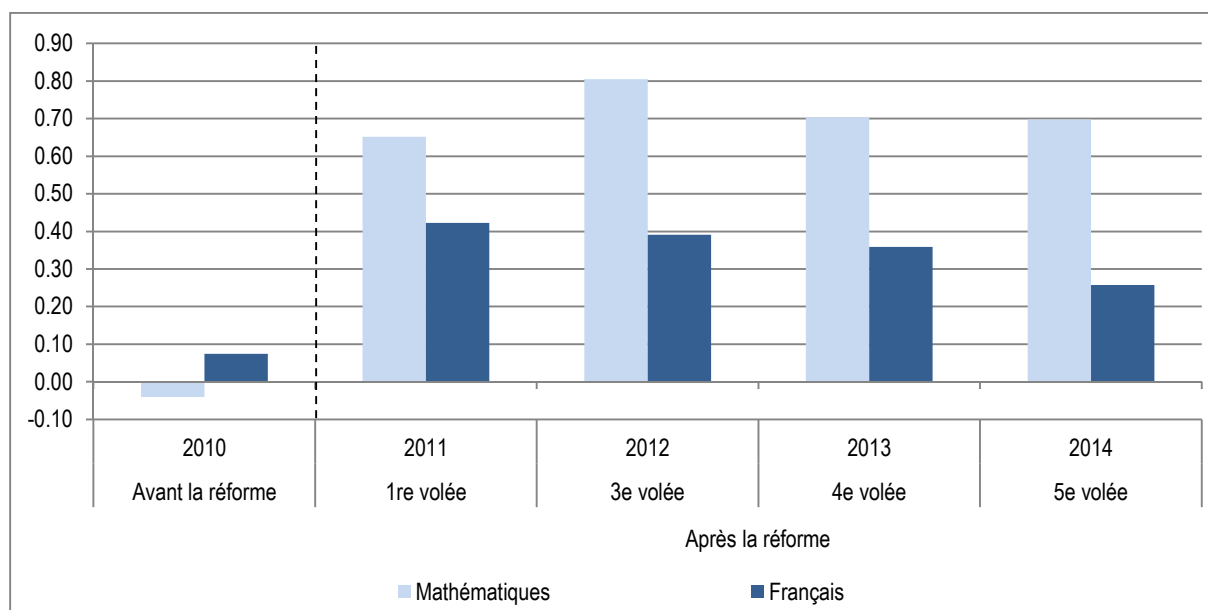
Clé de lecture : Seuls les élèves qui ont traversé le CO en 3 ans sont considérés ici. Ainsi, au sein d'une même volée, tous ont passé les EVACOM au même moment, ce qui garantit la comparabilité des résultats. Par ailleurs, on utilise ici les scores bruts de la partie « tronc commun » des EVACOM transformés en « scores Z » (centrés et réduits), ce qui permet de disposer d'une échelle où la moyenne est toujours de 0 et l'écart-type égal à 1. L'utilisation de cette échelle permet de positionner les élèves par rapport à la moyenne de la distribution (distance à la moyenne exprimée en écart-type). Exprimer les résultats sur une même échelle facilite les comparaisons et permet d'étudier l'évolution de l'écart entre les moyennes des différents groupes avant et après la réforme.

Figure 67. Évolution de l'écart entre résultats moyens au tronc commun des EVACOM de 11^e année des différents groupes (RA/R3 et RA/R2) selon la discipline et l'année d'entrée en 9^e CO (complément à la Figure 36)



Source : SRED

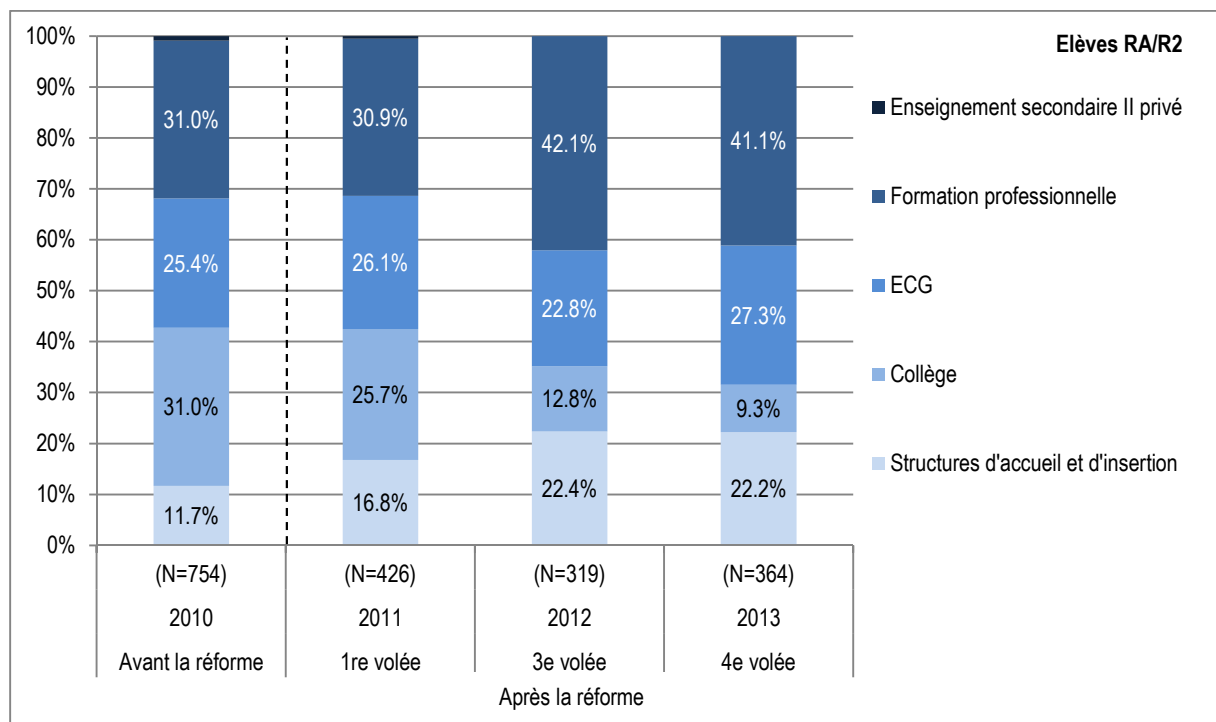
Figure 68. Évolution de l'écart entre résultats moyens au tronc commun des EVACOM de 11^e année des différents groupes (RB/R2 et RB/R1) selon la discipline et l'année d'entrée en 9^e CO (complément à la Figure 38)



Source : SRED

En matière de première orientation dans l'enseignement secondaire II, les résultats présentés dans l'étude source montraient qu'après la réforme, les élèves qui n'avaient pas eu la possibilité de fréquenter la filière la plus exigeante en raison de la plus grande sélectivité à l'entrée au CO se dirigeaient notamment moins fréquemment vers le Collège, et davantage vers les structures de transition que leurs homologues ayant eu l'opportunité de fréquenter le regroupement A avant la réforme. Ces constats se vérifient à nouveau sur les volées 3 et 4 qui ont suivi la réforme et se sont même amplifiés (Figure 69). En effet, la proportion d'élèves de type RA/R2 qui entre au Collège à l'issue de la scolarité obligatoire est passée de 26% à 9% entre les volées 1 et 4 qui ont suivi la réforme. À l'inverse, la proportion d'élèves qui fréquente les structures d'accueil et d'insertion est passée de 17% à 22%. Par ailleurs, on avait relevé chez les élèves de ce type qui entrent au Collège une moins grande linéarité des parcours au secondaire II : 37% pour la dernière cohorte avant réforme contre 30% pour la première volée après réforme. Les dernières données disponibles semblent confirmer ce constat sur la volée 3, avec 32% de parcours linéaires.

Figure 69. Première orientation dans l'enseignement secondaire II des élèves qui ont eu ou non l'opportunité de fréquenter la filière à exigences élevées, en fonction de l'année d'entrée au CO (avant/après réforme) (complément à la Figure 46)

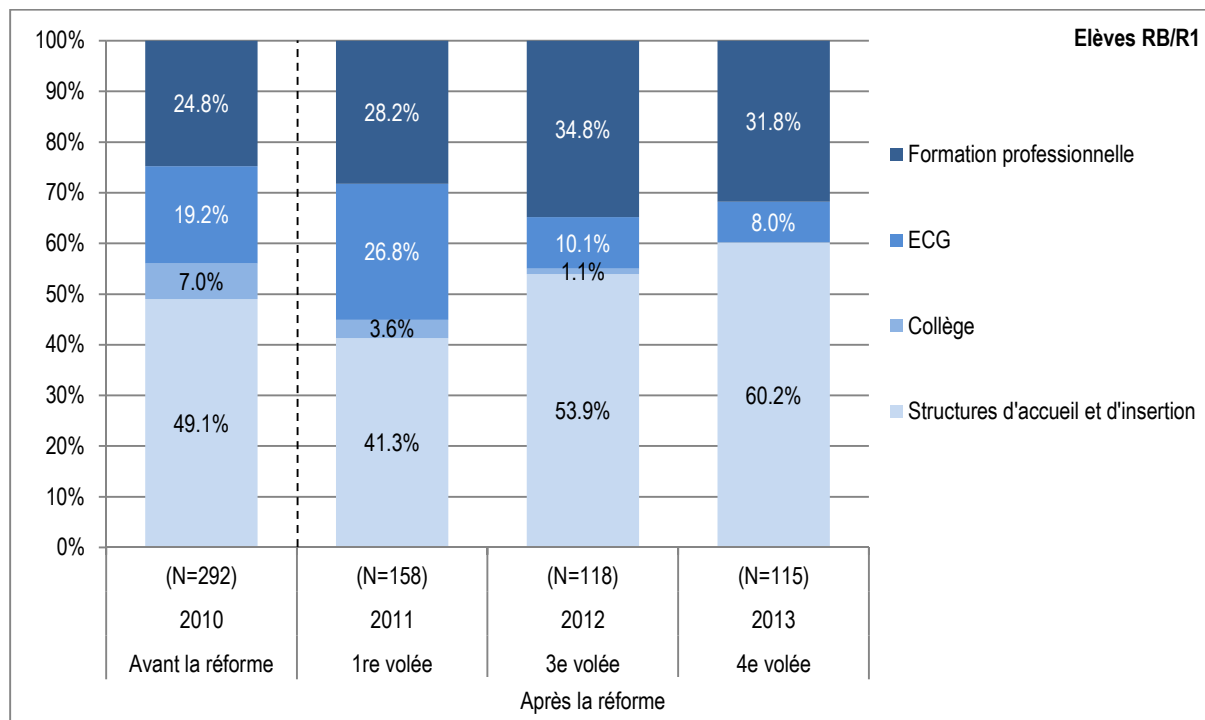


Source : SRED

Clé de lecture : Sont considérés ici les élèves qui ont, à résultats scolaires identiques en fin de 8P, été orientés soit en regroupement A (avant la réforme), soit en regroupement 2 (après la réforme).

Enfin, pour les élèves qui ont été orientés dans la filière à exigences élémentaires alors qu'ils auraient été orientés dans le regroupement B avant la réforme, on avait notamment relevé une légère diminution des passages vers les structures de transition (41% pour la première volée après réforme contre 49% pour la dernière volée avant réforme), mais cette évolution ne se vérifie plus pour les volées 3 et 4 qui ont suivi la réforme (Figure 70).

Figure 70. Première orientation dans l'enseignement secondaire II des élèves qui ont eu ou non l'opportunité de fréquenter la filière à exigences élémentaires en fonction de l'année d'entrée au CO (avant/après réforme) (complément à la Figure 48)



Source : SRED

Clé de lecture : Sont considérés ici les élèves qui ont, à résultats scolaires identiques en fin de 8P, été orientés soit en regroupement B (avant la réforme), soit en regroupement 1 (après la réforme).

Ces résultats confirment ceux de l'étude source qui montrent que les élèves qui ont connu, après la réforme, une orientation à l'entrée du CO dans un regroupement moins exigeant que leurs homologues de même niveau scolaire avant la réforme, n'ont pas bénéficié de cette nouvelle organisation (enseignement plus adapté à leur niveau scolaire et possibilités accrues de réorientations promotionnelles). Leurs résultats scolaires ont davantage divergé (en devenant un peu plus faibles), leurs orientations après le CO n'ont pas été plus ambitieuses, ni plus souvent dans une filière certifiante (pour les plus faibles scolairement), ni encore prélude à une entrée plus souvent linéaire au secondaire II.

6.5 Éléments de synthèse et de conclusion de l'addendum

De manière synthétique, ces analyses complémentaires :

- ♦ confirment largement les résultats obtenus en 2018 dans l'étude source ;
- ♦ montrent des parcours de formation qui, quelques années après la réforme, tendent à converger à nouveau vers la situation qui existait avant la réforme, avec des réorientations promotionnelles qui diminuent en même temps que la sélection à l'entrée au CO fléchit ;
- ♦ relèvent un degré d'inégalité des chances de formation selon l'origine sociale qui reste comparable après la réforme, voire qui se renforce légèrement depuis la réforme ;
- ♦ montrent des orientations au secondaire II peu affectées par la réforme, sauf une légère tendance à des parcours en début de secondaire II plus linéaires au Collège et dans les formations professionnelles se déroulant à plein temps en école, et une tendance à l'accroissement des orientations vers les dispositifs pré-qualifiants pour les élèves en difficultés ;
- ♦ attestent, sur le moyen terme aussi, de l'impossibilité de confirmer qu'une sélection accrue pour dispenser aux élèves un enseignement plus adapté à leurs compétences, afin qu'ils aient accès à des réorientations promotionnelles, permette aux élèves de connaître une carrière au secondaire II plus favorable (en termes d'orientations et de linéarité du parcours de formation).

Outre le fait que ces analyses complémentaires confirment largement les constats de l'étude source, une vision plus longue de la situation post réforme montre assez clairement une tendance à la convergence des parcours de formation tels qu'ils existaient l'année avant la réforme. En prolongement des propos relatifs à l'évolution des parcours de formation (p. 21-22 et conclusion de l'étude source), ces observations sur le moyen terme mettent en évidence le caractère « pluri-régulé » des parcours de formation. L'orientation et la sélection – par conséquent les parcours de formation – ne sont que peu régies « mécaniquement » par des règles et des dispositifs organisationnels, mais constituent un espace social engageant différents acteurs, qui ont en partage la capacité à influencer les formes des parcours scolaires. Rapidement dit, ces acteurs sont ceux qui dirigent l'institution (la direction générale de l'enseignement obligatoire, les directions d'établissement), ceux qui y travaillent (les enseignants et autres professionnels) ainsi que ceux qui y vivent (les élèves et leurs familles). Chacun à leur niveau, ces différents acteurs agissent au sein de l'organisation scolaire, l'utilisent selon leurs propres rationalités (qui peuvent être divergentes) en usant des stratégies qui leur sont singulières et en s'appuyant sur des références et valeurs qui peuvent être spécifiques. On peut, à cet égard, reprendre les propos de Dubet (1994, p. 86) : « le système n'est jamais total, il ménage des zones d'incertitude qui sont le champ de la stratégie ». De fait, personne dans l'institution n'est en position d'organiser et de faire fonctionner une structure d'orientation-sélection indépendamment des autres acteurs (Bain, Hexel et Rastoldo, 2010). Il faut alors une certaine conjonction des stratégies que chacun déploie dans sa marge de manœuvre spécifique, qu'elles s'orientent vers les mêmes tendances, pour transformer le fonctionnement du système de formation, sinon le risque est grand de voir des effets de réforme en partie « neutralisés » par la survivance ou le déploiement d'autres dynamiques, mêmes sectorielles. La réforme des structures reste certes un levier de transformation de l'école important, mais elle n'est ni suffisante, à elle seule, pour transformer en profondeur les parcours de formation, ni même forcément nécessaire pour une telle transformation (les parcours de formation peuvent rester stables par-delà une réforme et changer même en l'absence de réforme). Dans ce sens, ces analyses complémentaires illustrent cette nécessité de convergence des stratégies d'actions pour initier le changement.

Sélectionner les élèves pour qu'ils soient dans un regroupement au plus proche de leurs compétences scolaires attestées, pour ensuite promouvoir ceux d'entre eux qui en montrent les capacités est une approche dont la rationalité est évidente, mais qui au final montre dans cette étude (comme dans d'autres, cf. section 1.2 de l'étude source) que les élèves directement concernés n'ont pas bénéficié de cette nouvelle organisation. Au contraire, ils ont connu des résultats plutôt plus divergents et des parcours de formation plutôt moins favorables que leurs homologues avant la réforme. Ce souci constant d'augmenter l'efficacité de l'organisation scolaire, avec comme levier le découpage de ce qu'il faut enseigner en fonction des publics scolaires à qui il faut l'enseigner se trouve, en reprenant les propos de Derouet (1992, p. 109), « en situation permanente de défaut de preuve ». Ici aussi, la dynamique de recherche de congruence entre le niveau des élèves et celui de l'enseignement est en

concurrence avec d'autres dynamiques connexes qui peuvent limiter prématurément l'exposition aux différents niveaux d'apprentissage, ainsi que les conditions d'une dynamique collective d'apprentissage dans les groupes homogènes faibles, ou encore augmenter les risques d'inégalités sociales, comme cela est résumé dans la section 1.2 de l'étude source.

Enfin, ces analyses complémentaires permettent également quelques propos sur les approches analytiques longitudinales (dans l'étude source) et séquentielles (dans l'addendum). À quelques détails près, les résultats sont largement similaires, ce qui signifie une capacité comparable des deux approches à rendre compte d'une même réalité, en l'occurrence les parcours de formation des élèves. Chaque approche permet de valider l'autre. Un découpage séquentiel permet d'approximer une évolution globale et complexe, et en retour, une approche longitudinale, toujours soupçonnée de fournir des résultats obsolètes étant donné la longueur du temps d'observation, permet de présenter une réalité dont la pertinence résiste au-delà du temps des premières observations, et ceci d'autant plus dans le champ d'étude concerné ici. En effet, les transformations des parcours de formation des élèves changent par un processus évolutif progressif, en fonction du jeu et des stratégies des acteurs, et rarement par des ruptures institutionnelles successives.

Bibliographie

- Bain, D., Davaud, C., Favre, B., Hexel, D. Jaeggi, J.-M., Lurin, J., Rastoldo, F. et Soussi, A. (2000a). *Hétérogénéité et différenciation au cycle d'orientation. Classes hétérogènes et classes à sections au 7^e degré : Carrières d'élèves et discours d'acteurs. 2. Enquêtes et analyses de références*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Bain, D., Favre, B., Hexel, D., Lurin, J. et Rastoldo, F. (2000b). *Hétérogénéité et différenciation au cycle d'orientation. Le débat genevois dans le contexte national et international : pratiques et recherches*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Bain, D., Hexel, D. et Rastoldo, F. (2010). *Chronique d'une réforme annoncée. Les avatars d'un projet de tronc commun au cycle d'orientation genevois 1960-1999*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Canton de Vaud (2011). *Votation cantonale du 4 septembre 2011. Initiative populaire et contre-projet du Grand Conseil. « École 2010 - sauver l'école » et nouvelle loi sur l'enseignement obligatoire (LEO)*. Canton de Vaud.
- Conseil d'Etat du canton du Valais (2009). *Message accompagnant le projet de décision concernant le projet de loi sur le cycle d'orientation*. Sion : Conseil d'Etat.
- Cour des comptes (2014). *Rapport No 83. Dispositif du nouveau cycle d'orientation (nCO)*. Genève : Cour des comptes.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et justice*. Paris : Métailié.
- DGCO (2010). *Informations générales 2010-2011. Cycle d'orientation*. Genève : DIP.
- DGEO (2014). *Directive sur les dérogations au cycle d'orientation*. Genève : Service du suivi de l'élève. Direction générale de l'enseignement obligatoire.
- DGEO (2017). *Informations générales 2017-2018. Cycle d'orientation*. Genève : DIP.
- DIP (2011). *Après la scolarité obligatoire. Edition 11/12*. Genève : Département de l'instruction publique.
- DIP (2017). *Mandat : Suivi du nouveau cycle d'orientation : effets sur la réussite des élèves*. Document interne.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Dupriez, V. et Drealants, H. (2004). « Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique ». *Revue française de pédagogie*, 148. 145-165.
- Duru-Bellat, M. et Mingat, M. (1997). « Les effets pervers des classes de niveau dans les collèges ». *Revue française de sociologie*. XXXVIII (4). 759-788.
- Gabriel, F. (éd.) (1995). *... nous on s'en fout, on est en G...* Genève : Centre de recherches psychopédagogiques du cycle d'orientation.
- Grégori, M. (2008). « Trois projets de cycle s'affrontent ». *Les clés de l'école*. Octobre, p. 4.
- Grisay, A. (1993). Hétérogénéité des classes et équité éducative. *Enjeux*, 30. 69-95.
- Felouzis, G., Fouquet-Chauprade, B., Ferro-Luzzi, G. et Suchaut, B. (2014). *Comment organiser l'enseignement secondaire obligatoire ? Une étude des réformes scolaires et de leurs effets dans trois cantons romands*. Document interne.
- Felouzis, G. et Charmillot, S. (2017). Les inégalités scolaires en Suisse. *Social change in Switzerland 8*. Récupéré de <http://www.socialchangeswitzerland.ch>.

- Kaiser, C. (1995). Critères et facteurs de différenciation : une perspective psychosociale. In Gabriel, F. (éd.) *...nous on s'en fout, on est en G...* Genève : Centre de recherches psychopédagogiques du cycle d'orientation.
- Kulik, C.L. et Kulik, J.A. (1982). Effects of Ability Grouping on Secondary School Students: A Meta-Analysis of Evaluation Findings. *American Educational Research Journal*, 19(3), 415-428.
- Merle, P. (2007). *Les notes. Secrets de fabrication*. Paris : PUF.
- Mouad, R. et Rastoldo, F. (2015). Formation professionnelle : le « choix » de l'alternance. L'exemple du canton de Genève. In Boudesseul et al. (eds), « Alternance et professionnalisation : des atouts pour les parcours des jeunes et les carrières ? » *Relief, No 50*. Marseille : CEREQ.
- Ntamakiliro, L. et Benghali Deappen, K. (2016). *Orientation scolaire et satisfaction des élèves avant et depuis la réforme du secondaire I*. Renens : URSP.
- Rastoldo, F. et Mouad, R. (2015). Berufsbildungsverläufe von Jugendlichen in Genf. In Häfli, K., Neuenschwander, M. et Schumann, S. (eds), *Berufliche Passagen im Lebenslauf. Berufsbildungs- und Transitionsforschung in der Schweiz*. Stuttgart : Springer VS, pp. 161-186.
- République et canton de Genève (2008). *Votation cantonale. 30 novembre 2008*. Genève : République et canton de Genève.
- République et canton de Genève (2009). *Votation cantonale. 17 mai 2009*. Genève : République et canton de Genève.
- Secrétariat du Grand Conseil (2007a). *Projet de loi, modifiant la loi sur l'instruction publique. PL 10176 (Contreprojet à l'IN 134)*. Genève : Secrétariat du Grand Conseil.
- Secrétariat du Grand Conseil (2007b). *Rapport de la commission de l'enseignement et de l'éducation chargée d'étudier l'initiative populaire 134 « Pour un cycle qui oriente »*. Genève : Secrétariat du Grand Conseil.
- Slavin, R.E. (1990). Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 57 (3), 293-336.
- SRED (2017). *Repères et indicateurs statistiques*. « D4. Transitions vers l'enseignement secondaire II ». Genève : Service de la recherche en éducation.
- SRED (2018). *Repères et indicateurs statistiques*. Site Internet : <https://www.ge.ch/dossier/analyser-education/reperes-indicateurs-statistiques>.

