

Entre l'atout de la diversité et les risques de discrimination : quel vécu pour les élèves de l'école genevoise ?



**Marion Dutrévis
Laure Scalabrin
Jason Wettstein**

Octobre 2022

Entre l'atout de la diversité et les risques de discrimination : quel vécu pour les élèves de l'école genevoise ?

**Marion Dutrévis
Laure Scalambrin
Jason Wettstein**

Octobre 2022
Fin des travaux : juin 2022

Remerciements

Nos remerciements s'adressent en premier aux élèves et à l'ensemble du personnel scolaire qui ont pris le temps de répondre à notre enquête. Leur participation était essentielle à ce projet.

Merci également à toutes les personnes que nous avons pu consulter en amont de cette enquête et qui ont contribué à améliorer la qualité de ce projet (DGEO, DGESII, OEJ, OMP, OFPC, directions d'établissement, syndicats enseignants, bureau de l'intégration des étrangers).

Nous tenons également à remercier le secrétariat général qui nous a fait confiance pour aborder la question essentielle mais sensible des discriminations en contexte scolaire, et plus particulièrement Éléonore Zottos, secrétaire générale adjointe, qui a été notre interlocutrice privilégiée durant cette enquête.

Ce rapport est le fruit d'un travail collectif au sein du SRED, dont l'implication dépasse les trois signataires de ce document. Nous remercions ainsi Martin Benninghoff, directeur du SRED, pour son accompagnement tant scientifique qu'institutionnel durant l'ensemble de ce travail. Merci également à Bernard Engel et Youssef Hrizi pour leur aide dans la construction des outils et dans l'encodage des retours des élèves. Comme pour tous les autres travaux du SRED, le travail d'édition de Narain Jagasia aura grandement amélioré la qualité et la lisibilité de ce rapport. Enfin, merci à Verena Jendoubi et Eva Roos d'avoir partagé leur temps et leur expertise en langue allemande pour donner accès à toutes et tous les germanophones au résumé de ce rapport.

Compléments d'information :

Marion Dutrévis

Tél. +41/0 22 546 71 38

marion.dutrevis@etat.ge.ch

Laure Scalambri

Tél. +41/0 22 546 71 24

laure.scalambri@etat.ge.ch

Jason Wettstein

Tél. +41/0 22 546 71 38

jason.wettstein@etat.ge.ch

Responsable de l'édition :

Narain Jagasia

Tél. +41/0 22 546 71 14

narain.jagasia@etat.ge.ch

Internet :

<https://www.ge.ch/dossier/analyser-education>

Diffusion :

Service de la recherche en éducation (SRED)

12, quai du Rhône - 1205 Genève

Tél. +41/0 22 546 71 00

Document 22.048

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

Table des matières

Résumé	5
Zusammenfassung.....	7
Introduction	9
Contexte	9
Plan du rapport	10
Cadre théorique.....	11
Définition et mécanismes de la discrimination.....	11
<i>Discrimination et relations intergroupes</i>	<i>11</i>
<i>Le fonctionnement scolaire comme source de discrimination</i>	<i>12</i>
<i>Discrimination et climat scolaire.....</i>	<i>13</i>
Diversité et discrimination : quelle articulation ?.....	13
<i>La diversité des élèves de l'école genevoise.....</i>	<i>13</i>
<i>Le lien entre diversité et discrimination.....</i>	<i>14</i>
Problématique.....	15
Méthodologie.....	17
Actions menées dans l'ensemble des établissements scolaires genevois.....	17
Le point de vue des actrices et acteurs scolaires sur la diversité, la discrimination et le climat scolaire perçu	18
Résultats 1. Diversité et discrimination : lecture globale de la situation genevoise	21
Des établissements mobilisés autour des enjeux de diversité et de discrimination	21
<i>Quelles entrées pour parler de diversité et de discrimination dans les écoles genevoises ?.....</i>	<i>21</i>
<i>À qui s'adressent les actions dans les établissements et par qui sont-elles menées ?</i>	<i>23</i>
<i>Regard global sur les spécificités inter-degrés d'enseignement et parcours de l'élève en matière de formation aux enjeux de diversité et de discrimination</i>	<i>24</i>
Les identités personnelles et sociales saillantes dans le contexte scolaire genevois	25
<i>Définition de soi des élèves de l'école genevoise.....</i>	<i>25</i>
Les élèves vus par le personnel scolaire.....	27
La discrimination envers les élèves : qu'en disent les élèves et les actrices et acteurs de l'école ?	28
<i>Une perception large de ce qu'est la discrimination</i>	<i>28</i>
<i>Victimes, témoins, auteurs et autrices de discrimination : quelles sources principales de vécus complexes ?.....</i>	<i>29</i>
<i>Des disparités de vécus des discriminations</i>	<i>33</i>
<i>Lecture longitudinale des expériences de discrimination.....</i>	<i>37</i>
<i>Le parallèle entre le corps enseignant et les élèves.....</i>	<i>39</i>

Climat scolaire	42
<i>L'évaluation des différentes dimensions du climat scolaire par les élèves et les adultes</i>	42
<i>Des disparités de vécus du climat scolaire</i>	44
<i>Le lien entre expérience de discrimination et climat scolaire</i>	49
Synthèse de la partie 1	51
Résultats 2. Regard sur des sources spécifiques de discrimination	53
Les sources de discriminations au cœur des préoccupations des élèves.....	53
<i>Les caractéristiques physiques</i>	53
<i>L'habillement</i>	54
Les discriminations au cœur du débat public	55
<i>Le genre et l'orientation sexuelle</i>	55
<i>Le statut migratoire et la religion</i>	57
L'école comme vecteur ou amplificateur possible de discrimination.....	59
<i>Résultats scolaires, filiarisation et type de formation</i>	60
<i>Modes de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers</i>	62
Synthèse de la partie 2	65
Synthèse et pistes de réflexion	67
Articuler diversité et prévention des discriminations dans les établissements	67
Les modes de scolarisation des élèves et les risques d'une amplification des discriminations par l'école.....	68
Mesurer l'expérience scolaire des élèves.....	69
<i>La diversité des actrices et acteurs vs les catégories d'analyse de l'école genevoise</i>	69
<i>Catégories visibles ou non visibles, pertinentes ou non pertinentes ? Enjeux autour de la mesure des discriminations</i>	70
<i>Au-delà des catégories sociales, interroger les normes qui régissent la vie scolaire</i>	70
Pour conclure... et continuer le travail	71
Références bibliographiques	73
Annexes	77
Annexe 1 : Lettre de mission.....	78
Annexe 2 : Enquête sur les actions menées par les établissements en matière de prévention et de lutte contre les discriminations	81
Annexe 3 : Questionnaire aux élèves.....	83
Annexe 4 : Supports pour les discussions collectives en classe	86

Résumé

Les établissements scolaires sont des microsociétés que chacun et chacune rejoint avec son histoire personnelle, ses intérêts, ses motivations et tout ce qui le ou la caractérise. Pour l'école, un des enjeux actuels consiste à maintenir un climat scolaire bienveillant et favorable aux apprentissages, notamment à travers la prévention des discriminations. En 2020, en écho aux questionnements politiques et associatifs, le département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP) a confié pour mission au service de la recherche en éducation (SRED) de mener une enquête sur la diversité et les discriminations dans les écoles genevoises.

Une enquête a donc été menée durant l'année scolaire 2021-2022, à travers deux prises d'informations complémentaires. D'une part, les directions de l'ensemble des établissements scolaires du canton de Genève ont eu l'opportunité de renseigner l'ensemble des actions menées au sein de leur établissement en matière de prévention et de lutte contre les discriminations. D'autre part, un échantillon d'actrices et d'acteurs scolaires (élèves et adultes) ont 1) décrit les élèves de leur école, 2) indiqué les expériences de discrimination vécues et 3) évalué le climat au sein de leur établissement.

Les données récoltées et analysées amènent plusieurs constats. Les écoles genevoises s'emparent largement des questions de diversité et de discrimination en leur sein. Les actions proposées s'inscrivent soit dans une démarche de valorisation et de respect de la diversité, soit dans une volonté de prévention des discriminations spécifiques du point de vue de leurs sources et/ou de leurs modalités d'expression. Les données montrent également la diversité de la population scolaire genevoise, à travers les descriptions faites par les élèves et les membres du personnel scolaire. Malgré ces actions menées et cette diversité constatée, les expériences de discrimination auxquelles les élèves sont confrontés s'avèrent relativement fréquentes. Certaines identités, réelles ou supposées, exposent plus les élèves à des expériences de discrimination que d'autres. C'est notamment le cas des caractéristiques physiques ou de l'orientation sexuelle, et ce tout au long de la scolarité. D'autres caractéristiques sont également des sources fréquentes de discrimination, comme la tenue vestimentaire ou les résultats scolaires, alors que d'autres sont quasi-absentes. Enfin, l'école, dans son organisation et ses pratiques, s'avère elle-même génératrice de discriminations. Malgré tout, le climat scolaire est perçu comme globalement positif, mais on fait le constat d'une dégradation au fil de la scolarité. L'ensemble de ces résultats donne lieu à des pistes de réflexion sur le plan institutionnel comme scientifique.

Zusammenfassung

Schulen sind Mikrogesellschaften, denen sich jeder und jede mit seiner/ihrer persönlichen Geschichte, seinen/ihren Interessen, Motivationen und allem, was ihn/sie auszeichnet, anschliesst. Eine der aktuellen Herausforderungen für die Schule besteht darin, ein wohlwollendes und lernförderndes Schulklima aufrechtzuerhalten, insbesondere durch die Verhinderung von Diskriminierungen. In Bezug auf die von der Politik und von Verbänden aufgeworfenen Fragen, beauftragte das Departement für Erziehung, Ausbildung und Jugend (DIP) im Jahr 2020 den Bildungsforschungsdienst (SRED) mit der Durchführung einer Untersuchung zu Diversität und Diskriminierung an den Genfer Schulen.

Daher wurde im Schuljahr 2021-2022 eine Erhebung durchgeführt, bei der zwei sich ergänzende Aspekte untersucht wurden. Einerseits hatten die Schulleitungen aller Schulen im Kanton Genf die Möglichkeit, über sämtliche Massnahmen zu informieren, die in ihrer Schule im Bereich der Prävention und Bekämpfung von Diskriminierung durchgeführt werden. Zum anderen hat eine Stichprobe von Schulakteuren (Schülerinnen und Schüler, Erwachsene) 1) die Schülerinnen und Schüler ihrer Schule beschrieben, 2) über Diskriminierungserfahrungen berichtet und 3) das Klima in ihrer Schule bewertet.

Die gesammelten und analysierten Daten führen zu mehreren Feststellungen. Die Genfer Schulen greifen die Themen Vielfalt und Diskriminierung in ihren Reihen weitgehend auf. Die durchgeführten Massnahmen sind entweder Teil eines Ansatzes zur Valorisierung und Wahrung der Vielfalt oder Teil eines Bestrebens, spezifische Diskriminierungen hinsichtlich ihrer Ursachen und/oder ihrer Ausdrucksformen zu verhindern. Die Daten zeigen auch die Vielfalt der Genfer Schulpopulation anhand der Beschreibungen der Schülerinnen und Schüler, sowie des Schulpersonals. Trotz dieser Massnahmen und der festgestellten Vielfalt erweisen sich die Diskriminierungserfahrungen, mit denen die Schülerinnen und Schüler konfrontiert werden, als relativ häufig. Bestimmte Identitäten, ob real oder vermeintlich, setzen diese Schülerinnen und Schüler eher zu Diskriminierungserfahrungen aus als andere. Dies gilt insbesondere für körperliche Merkmale oder die sexuelle Orientierung, und dies während der gesamten Schulzeit. Andere Merkmale, wie Kleidung oder schulische Leistungen, sind ebenfalls häufige Diskriminierungsquellen, während andere Merkmale kaum vorkommen. Schliesslich erweist sich die Schule in ihrer Organisation und ihren Praktiken selbst als diskriminierungsfördernd. Trotz allem wird das Schulklima insgesamt als positiv wahrgenommen, doch ist eine Verschlechterung im Laufe der Schulzeit festzustellen. Im Gesamten geben diese Ergebnisse Anlass zu institutionellen sowie wissenschaftlichen Überlegungen.

Introduction

Contexte

La prévention des violences et des discriminations en contexte scolaire constitue un enjeu pour tous les systèmes éducatifs. Un examen rapide de l'agenda politique genevois témoigne de l'intérêt pour la problématique des discriminations dans le contexte de formation¹. Ainsi, en mai 2019, le Grand Conseil genevois modifie la Loi sur l'instruction publique (L12378) comme suit :

« Art. 12 Égalité (nouvelle teneur)

¹ *Le département lutte contre les discriminations, au sens de l'article 15, alinéas 2 et 3, de la constitution de la République et canton de Genève, du 14 octobre 2012.*

² *Il sensibilise le personnel et les élèves en la matière, notamment par des actions de formation et de prévention dans tous les établissements scolaires.*

³ *Il sensibilise en particulier à l'égalité entre filles et garçons et la promeut, notamment en matière d'information et d'orientation scolaires et professionnelles. »*

Par un communiqué de presse en date du 15 octobre 2019, le DIP annonce également le « *renforcement du dispositif pour l'égalité de genre, la prévention des discriminations et la lutte contre les abus et le harcèlement* ». Ce communiqué fait réagir d'autres acteurs. S'en suit alors une série de questions ouvertes adressées au Grand Conseil. Chacune d'elles vise la prévention des discriminations, mais touche des domaines différents : le handicap (QUE 1228), l'orientation sexuelle (QUE 1226) ou encore l'appartenance ethnique, culturelle et religieuse (QUE 1232 et QUE 1765).

Ce que suggère avant tout cet agenda parlementaire chargé, c'est que 1) la discrimination en contexte scolaire constitue une préoccupation politique et sociétale majeure, et que 2) tout un chacun peut, à un moment donné et en fonction du contexte, être exposé à des actes de discrimination.

Cette préoccupation présente à l'agenda politique se retrouve également dans les sollicitations de certaines associations, qui s'adressent au DIP soit pour des formations, soit pour des recherches qui se centrent sur l'expérience scolaire – et les possibles expériences de discrimination – de groupes sociaux dont elles défendent les intérêts.

Dans ce contexte, le secrétariat général du DIP a confié au SRED la réalisation d'une étude sur la discrimination en contexte scolaire (cf. *Annexe 1*). L'objectif principal de cette étude est d'inscrire la réflexion sur les discriminations dans le contexte d'une institution scolaire genevoise qui se caractérise par la diversité de ses élèves. Il s'agit à la fois de questionner ce que fait l'école sur cette thématique, mais aussi d'interroger les élèves et les professionnels et professionnelles sur ce qui définit les acteurs et les actrices scolaires et ce qui les met à risque de subir des expériences de discrimination.

¹ L'agenda politique sur la question des discriminations dépasse par ailleurs le contexte de la scolarité obligatoire et post-obligatoire avec des débats et projets de loi concernant l'anonymisation des CV pour l'embauche dans l'administration publique ou l'anonymisation des copies à l'Université de Genève.

Dans l'ensemble, ce projet permettra d'aborder les questions suivantes :

- Que font les établissements scolaires pour prévenir et répondre aux discriminations ?
- Quelles sont les identités sociales mobilisées par les élèves et le personnel scolaire pour se décrire et décrire les élèves qui les entourent ?
- Quelles sont les expériences de discrimination vécues par les élèves, que ce soit en tant que victime, témoin ou auteur et autrice de discrimination ? Et qui sont les élèves les plus exposés à ces expériences ?
- Quelle perception les élèves et le personnel scolaire ont-ils et ont-elles du climat scolaire ?

Plan du rapport

Le présent rapport débute par une proposition de cadre théorique pour aborder la thématique de la diversité et des discriminations. Une section méthodologique décrit ensuite les deux prises d'informations complémentaires qui permettent de répondre à cette demande. Les résultats sont ensuite discutés en deux temps. Les analyses présentées dans un premier temps questionnent la diversité, les expériences de discrimination et le climat scolaire dans une perspective globale et longitudinale. Dans un second temps, c'est sous l'angle de certaines sources spécifiques de discrimination que les données sont analysées. La dernière partie du document est consacrée aux pistes de réflexion que cette enquête permet de dégager, tant du point de vue institutionnel que scientifique.

Cadre théorique

À l'échelle nationale comme internationale, chercher à prévenir les actes de discrimination représente un axe de recherche et d'action majeur, tant ce phénomène peut entraver le parcours scolaire et le bien-être à l'école des élèves qui en sont victimes. Sans nier les spécificités liées aux différentes formes de discrimination selon le groupe social visé, il semble important de questionner la discrimination et les catégories mobilisées à cet effet dans une optique globale. En effet, chaque élève possède plusieurs identités et il semble pertinent de se concentrer sur la diversité de ces identités qui contribuent à la construction de l'élève. Une autre raison concerne la dimension subjective des expériences de discrimination en contexte scolaire, encore peu documentée par la recherche scientifique.

Travailler sur la diversité et les discriminations constitue un enjeu crucial, mais complexe tant ces notions sont sensibles et encourent le risque d'être utilisées de manière contre-productive (Duru-Bellat, 2011). Ces notions renvoient à une visibilité de certaines et certains élèves et de la reconnaissance sociale et parfois institutionnelle de ce qui fait leur différence. Le risque est d'admettre des différences que l'on va considérer comme de nature essentialiste et que l'on présume comme descriptives de tout membre d'un groupe social donné, puis de réduire les élèves à cette identité spécifique et les représentations sociales (normes, valeurs, etc.) attribuées à celle-ci.

À travers ce questionnement, c'est donc celui de la ou des normes scolaires qui est interrogé (Verhoeven, 2012). Les schèmes normatifs, instaurés dans le contexte d'un établissement par et pour les actrices et acteurs, constituent une grille d'analyse à laquelle chacun peut (ou est contraint de) se référer pour développer son identité, en accord ou en opposition aux normes en vigueur. Les catégories sociales sont en effet visibles et prennent sens pour les actrices et acteurs du fait d'un contexte social donné. Par exemple, si chaque élève d'une classe était de nationalité différente, la nationalité ne ferait pas partie des éléments rendus pertinents par le contexte pour décrire le groupe-classe, sa majorité et sa ou ses minorités. Dans la suite de cette section, nous présentons brièvement les mécanismes qui sous-tendent les expériences de discrimination avant de questionner l'articulation de cette problématique avec la diversité de la population scolaire.

Définition et mécanismes de la discrimination

Par discrimination, il est ici fait référence à tout comportement négatif à l'égard d'une personne ou d'un groupe de personnes (Ashmore & Del Boca, 1981 ; Bourhis & Leyens, 1999 ; Tajfel, 1981). Les comportements discriminatoires peuvent être volontaires ou involontaires, visibles ou plus cachés, individuels ou systémiques. La plupart du temps, la discrimination émerge lorsqu'une personne ou un groupe de personnes différent, ou sont perçus comme tels, des normes et valeurs d'un groupe majoritaire. Par exemple, un garçon qui considère que le hockey sur glace est un sport violent et sans intérêt risque d'être rejeté par les autres garçons dans un établissement où une majorité de garçons pratiquent et se passionnent pour ce sport. Dans la section suivante, nous voyons en quoi la discrimination constitue un enjeu central pour l'école.

Discrimination et relations intergroupes

La discrimination est inhérente aux relations interindividuelles et intergroupes. « *Discriminer, c'est émettre un traitement différent aux membres de l'exogroupe en comparaison avec le traitement réservé à ceux qui font partie de notre groupe* » (Yzerbit & Demoulin, 2019, p.71).

L'école, comme microsociété, est constituée d'une somme d'individus et de multiples groupes plus ou moins stables dans le temps. Il y a les élèves et les adultes, les élèves selon leur âge ou la classe fréquentée, les « bons » et les « mauvais » élèves, le personnel enseignant et le personnel administratif... Au-delà de ces catégories scolaires et administratives, on retrouve également les catégories sociales présentes en dehors de l'école : les filles, les garçons et les non-binaires, les Suisses et les élèves de nationalité étrangère, les Blancs et les Noirs, les gros, les minces... Et encore d'autres catégories qui se font et se défont selon des affinités particulières : les sportifs, les artistes ou les fans de manga, les flexitariens et les végétariens, les beaux et les moches, les populaires et les discrets, les sympas, les drôles, les bizarres... Tout, dans notre mode de fonctionnement, conduit à catégoriser, à la fois par souci de simplification de notre environnement et par une double volonté d'affiliation avec certaines personnes qui nous entourent (s'identifier avec) et de distinction par rapport à d'autres (s'identifier contre) (Taylor, 1981 ; Brewer, 2007).

Pour l'élève en pleine construction de soi, il faut donc naviguer dans cet environnement social et scolaire pour développer son identité, qui découle à la fois de son histoire personnelle et des groupes sociaux auxquels il ou elle se sent appartenir (Tajfel, 1982 ; Turner, Hogg, Oakes, Reicher & Wetherell, 1987). Cela conduit à chercher des groupes auxquels s'identifier, afin de construire une image de soi positive et une appartenance groupale protectrice, mais souvent aussi à se distinguer d'autres groupes ou d'autres élèves en les rejetant parfois, voire en les discriminant. Ce rejet est d'autant plus probable que les autres sont vus comme une menace. Par exemple, les régions frontalières comme Genève ou la Haute-Savoie peuvent donner lieu à des conflits intergroupes et à des expériences de discrimination que Lucerne et l'Auvergne ne connaissent pas.

Le fonctionnement scolaire comme source de discrimination

À ces formes de discrimination liées à toute dynamique sociale s'ajoute une discrimination qui peut découler de l'institution même dans laquelle l'élève évolue. En effet, certaines pratiques pédagogiques, qui visent les élèves en difficulté et sont donc mises en place dans une volonté de soutien à ces élèves, comportent paradoxalement le risque de voir ces élèves victimes de discrimination et de stigmatisation. C'est le cas par exemple des élèves qui ont redoublé une année scolaire (Dutrévis & Crahay, 2013). De même, le fait de labelliser un établissement comme « établissement prioritaire » peut conduire à percevoir les élèves de cet établissement comme membre d'une catégorie unique, qui se distingue des élèves des établissements « réguliers » et conduit à un traitement différencié (Fouquet-Chauprade, Dutrévis & Demeuse, 2015 ; Merle, 2012). Indirectement, l'émergence de dispositifs mis en œuvre dans les écoles pour plus d'égalité ou d'équité pose la question d'une distanciation des élèves qui ont des besoins spécifiques d'une école pour toutes et tous (voir p. ex. le numéro de la revue *Diversité* consacré aux dispositifs, *Canopé*, 2017).

Dans une optique similaire, la mise en place de certains dispositifs de médiation école-famille en France, s'adressant majoritairement aux familles socialement désavantagées issues de l'immigration et à leurs enfants, visent un rapprochement de ces dernières avec l'école (Perroton, 2000). Or, ces dispositifs de médiation qui ambitionnent initialement une meilleure compréhension de la culture (scolaire) de ces familles conduit à les enfermer dans des stéréotypes et des images dévalorisées et dévalorisantes. Des éléments encourageants montrent au contraire que les contextes inclusifs ou intégratifs peuvent modifier les attitudes et représentations des élèves dans le sens d'une réduction de la distance sociale prise et des préjugés (Harma, Gombert & Roussey, 2014 ; Bertrand, 2018). La discrimination en contexte scolaire pose donc inévitablement la question de l'inclusion de toutes et tous les élèves et des modalités de cette inclusion.

Discrimination et climat scolaire

En 2015, pour définir le climat scolaire, Debarbieux mobilise les travaux du *School Climate Center* (Cohen, McCabe et alii, 2009, cités par Debarbieux, 2015, p. 12) : « *Le climat scolaire renvoie à la qualité et au style de vie à l'école. Le climat scolaire repose sur les modèles qu'ont les personnes de leur expérience de vie à l'école. Il reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école.* » Debarbieux en dégage cinq dimensions principales du climat scolaire : les relations, l'enseignement et l'apprentissage, le sentiment d'appartenance, la sécurité et l'environnement physique (Poulin, Beaumont, Blaya & Frenette, 2015). Dans chacune de ces dimensions ou presque, les expériences de discrimination peuvent jouer un rôle. Tous les enjeux relationnels évoqués plus haut vont dans ce sens. C'est également ce que révèlent différents travaux. Par exemple, Poulin, Beaumont, Blaya & Frenette (2016) ont montré que les élèves victimes de violence à l'école rapportaient un sentiment d'injustice, ainsi qu'une collaboration et une satisfaction dans les relations plus faibles que les autres élèves. Dans cette même étude, les résultats concernant le sentiment de sécurité ne montraient pas de différences significatives en fonction du niveau de victimation. Si l'on se réfère aux écrits de Debarbieux (2015), le sentiment de sécurité renvoie notamment à une sécurité émotionnelle, dépendante du sentiment de tolérance à la différence et de la réponse institutionnelle en cas de violence, de conflit ou de harcèlement, soit autant de formes que la discrimination peut prendre. Le lien entre sécurité et climat dépendrait donc de la politique de gestion des violences au sein de l'établissement.

Une des dimensions du climat scolaire et des discriminations qui est parfois négligée concerne l'apprentissage des élèves. On associe aux expériences de discrimination le risque d'un mal-être sur le plan psychologique et social, avec des mesures et des modes de régulation centrés sur le bien-être de l'élève. Mais l'impact sur l'apprentissage et le parcours scolaire est tout aussi important, comme en témoignent les travaux sur le climat (Debarbieux, 2015 ; Poulin et al., 2015), mais aussi plus spécifiquement sur les conséquences de la discrimination et des stéréotypes en contexte scolaire (Steele & Aronson, 1995 ; Spencer, Logel & Davies, 2015 ; Steven, Liu & Chen, 2019).

En résumé, être victime de discrimination à l'école, c'est subir consciemment ou inconsciemment un traitement différencié et négatif. Ce traitement négatif s'appuie la plupart du temps sur une image ou un stéréotype négatif que les autres nous renvoient, auquel on va adhérer ou contre lequel on va lutter, mais qui dans tous les cas va entraver notre expérience sociale et scolaire tant sur le plan du bien-être (intégration et reconnaissance sociale) que des apprentissages scolaires, les deux étant étroitement liés.

On le voit, l'enjeu est très important tant pour les élèves que pour l'institution scolaire. A priori, il n'y a aucune raison de penser que cette discrimination ne s'exprime pas également dans le contexte scolaire genevois. Pour autant, certaines caractéristiques peuvent-elles contribuer à amplifier ou à diminuer les discriminations en contexte scolaire ? L'école genevoise est marquée par sa diversité sociale et culturelle. Cette diversité est-elle susceptible de modérer les discriminations ou de les renforcer ? La section suivante s'empare de ces questions.

Diversité et discrimination : quelle articulation ?

La diversité des élèves de l'école genevoise

À quoi renvoie le terme de *diversité* ? D'un point de vue scientifique comme social, la diversité s'analyse à l'aide de quelques catégories sociales et administratives. Par exemple, au SRED comme ailleurs, les indicateurs produits pour décrire la population scolaire prennent en compte le genre, l'origine sociale, la langue première ou la nationalité (voir p. ex. Engel & Le Roy-Zen Ruffinen, 2021). Ces données s'appuient sur des informations fournies par les familles et qui

sont recatégorisées pour illustrer la diversité du public scolaire et, par la suite, pour questionner l'égalité des parcours des élèves selon certaines de leurs identités.

Dans cette enquête, la diversité est à comprendre dans une logique plus globale et plus ascendante (les catégories qui nous sont remontées, plutôt que d'imposer des catégories administratives et scientifiques à penser la diversité). Elle décrit l'ensemble des identités qui peuvent constituer une classe d'élèves et qui sont mobilisés par les membres d'une institution scolaire (élèves et personnel scolaire). Autrement dit, des élèves de différentes nationalités, de différents genres, d'orientations sexuelles diverses, avec certains troubles ou maladies, de langues maternelles variées, avec des parcours scolaires plus ou moins linéaires ou chaotiques, une apparence physique propre à chacun d'eux et à chacune d'elles... Cette liste ne peut être exhaustive, car comme le souligne Bonvin (2020) dans un entretien², « *la différence est inhérente à notre identité d'être humain. Que l'on se situe sur le plan génétique ou sociétal, l'espèce humaine est productrice de diversité, et de manière plus affirmée encore dans une société compétitive et multiculturelle.* »

Cette diversité ordinaire décrite par Bonvin résonne avec la volonté institutionnelle de créer une école inclusive et dont l'ambition est d'accroître la diversité tout en la rendant invisible et/ou non-discriminante. Celle-ci vise un changement de conception dans lequel chaque élève aurait des besoins spécifiques, variables en fonction des contextes, des disciplines, de son avancée dans le cursus, etc. (Ebersold, 2017, 2021 ; Thomazet, 2008, 2015). Mais ce changement radical dans la conception de l'école et de son organisation prend du temps, la question de la diversité et de l'hétérogénéité étant pour l'instant plutôt traitée en référence à une représentation plutôt homogène et normative de l'élève-type, à la fois en termes de niveau scolaire, de capacités d'apprentissage et de comportements.

Le lien entre diversité et discrimination

La diversité modère-t-elle ou au contraire ajoute-t-elle de la discrimination ? Les théories de l'identité sociale et des relations intergroupes permettent d'alimenter les réflexions autour de ce questionnement. On distingue ainsi deux interrogations : la première concerne le rôle de la diversité dans les discriminations, la seconde aborde le rôle joué par l'école dans la (représentation de la) diversité.

Un premier constat se dégage : la diversité est indissociable de la différence. En effet, sans différence, pas de diversité. Ainsi, il apparaît que l'intelligibilité de la diversité revient à savoir quelle altérité est considérée et dans quelle mesure celle-ci participe à quantifier la diversité. Or, il apparaît que la perception des différences est manifestement situationnelle (Diehl, 1990 ; Judd, Ryan & Park, 1991). Elles évoluent en fonction des cultures et du temps, et l'appréciation de la diversité dans les écoles n'en est pas exempte. Ainsi, les événements sociaux modifient constamment la saillance de certaines formes de différences qui constituent, *in fine*, ce que l'on considère comme des indicateurs de la diversité. Alors que les différences de classe sociale ou d'origine migratoire étaient probablement centrales pour juger de la diversité dans les écoles auparavant, la prévalence toujours plus importante d'élèves à besoins particuliers et en situation de handicap (BEPH) change probablement aujourd'hui les déterminants de la diversité. Dès lors, il y a lieu de penser que la diversité et les discriminations sont avant tout des construits sociaux, relativement indépendants de qualificatifs objectivables de différence. Ainsi, l'interrogation pertinente est certainement plus celle de la visibilité des différences. Autrement dit, est-ce que l'école rend plus visibles certaines différences ou, au contraire, essaie-t-elle et réussit-elle à les effacer partiellement, à les rendre moins visibles et donc légitimes ?

² Pour accéder à l'entretien dans son intégralité : <https://medium.com/hep-vaud/la-diversit%C3%A9-%C3%A0-l%C3%A9cole-ni-un-probl%C3%A8me-ni-une-maladie-d526e2fdc748>

Cette interrogation sous-entend un postulat : celui de la diversité comme vecteur d'invisibilisation des normes et des différences. Postulat qui, nous le verrons, n'est pas exempt de conditions. Dès lors, est-ce que l'école rassemble des individus plus différents que ce qui aurait pu advenir sans contrainte et est ainsi créatrice de diversité, ou a-t-elle tendance à rassembler des individus plutôt semblables, mais qui autrement ne se seraient pas rassemblés ? À l'école primaire, nous pouvons argumenter que par son processus de scolarisation, relativement indépendant d'autres contraintes que les critères géographiques (qui eux-mêmes ne sont pas anodins), l'école réunit l'ensemble des élèves qui se connaissent ou se reconnaissent peut-être du fait de vivre dans le même quartier, mais qui ne se seraient pas fréquentés sans une scolarité commune. En ce sens, l'école peut être vue comme potentielle créatrice de diversité. Néanmoins, ce postulat n'est vrai qu'au primaire, car le constat dans l'enseignement secondaire I et II est inversé. En effet, par des processus de sélection, de regroupement en sections et finalement en filières, elle opère progressivement une homogénéisation qui s'observe notamment sur les profils des élèves (catégorie socio-professionnelle, genre, origine migratoire) et participe ainsi assurément à rendre visibles certaines différences.

Dans les travaux du SRED, on voit également poindre le risque d'une « concurrence » en matière d'inclusion de la diversité. Sur différents projets (notamment Jendoubi et al., 2019 et Dutrévis & Brüderlin, 2018), la place pour l'inclusion et l'accueil de la diversité semblent dépendre en partie des ressources « à partager » entre tous les élèves : classe d'accueil pour élèves allophones, classe intégrée pour élèves BEPH, saut de classe pour élève à haut potentiel, classe sport-art-étude pour sportifs d'élite, etc. La diversité peut alors passer d'un « atout » à une « menace ». Ce sont finalement les conditions matérielles et les politiques éducatives qui sont au cœur des mécanismes et des équilibres entre diversité et discriminations.

Cette réflexion peut aussi s'appliquer à la lecture des questions urgentes mentionnées en début de document. Le communiqué de presse du DIP en date du 15 octobre 2019 sur le *Renforcement du dispositif pour l'égalité de genre, la prévention des discriminations et la lutte contre les abus et le harcèlement* est mobilisé par des questions pendantes qui visent respectivement le handicap, l'appartenance sociale, ethnique et religieuse, le genre et l'orientation sexuelle.

Problématique

Les quelques éléments théoriques présentés ci-dessus s'appuient sur différents champs de recherche qui ont pour point commun d'interroger l'expérience scolaire de l'élève selon son histoire personnelle, ses appartenances groupales et le contexte scolaire dans lequel il ou elle évolue. Chaque élève qui passe la porte de l'école arrive avec ses expériences personnelles et son identité et doit trouver sa place dans un environnement social aux règles plus ou moins explicites. Dans ce cadre, comme nous avons essayé de le montrer, les conflits et les expériences de discrimination semblent inévitables. Cette enquête vise à mieux appréhender l'ampleur de ces situations et leur gestion au sein des établissements scolaires. L'objectif principal de cette recherche est donc double : d'une part, il s'agit de mettre en évidence le travail fait par les établissements scolaires genevois en matière de prévention et de lutte contre les discriminations. D'autre part, et c'est là le cœur de ce rapport, l'enquête menée auprès des actrices et acteurs de l'école doit fournir des indices de l'ampleur des discriminations dans les écoles, et ce tout au long de la scolarité, de l'école primaire au secondaire II. La recherche concerne un contexte particulier, l'école genevoise, qui se caractérise par une forte diversité sur le plan social, culturel et migratoire. Il s'agira donc de tenir compte de ce contexte pour interroger l'impact de la diversité sur les expériences de discrimination.

Méthodologie

L'étude s'articule autour de deux principales sources d'information, à savoir le recueil des actions menées dans les établissements et l'enquête auprès des élèves et adultes des établissements concernant la diversité, la discrimination et le climat scolaire perçu. La méthodologie appliquée pour chaque prise d'information, unique dans le premier cas et double dans le second, est décrite ci-dessous.

Actions menées dans l'ensemble des établissements scolaires genevois

À l'automne 2021, l'ensemble des directions des établissements de l'enseignement régulier a reçu un message électronique les interrogeant sur les actions menées dans leur établissement en lien avec la diversité et les discriminations en contexte scolaire. Pour leur retour, les établissements pouvaient s'appuyer sur un canevas fourni par l'équipe de recherche (cf. *Annexe 2*). Ce canevas, construit sur le modèle d'un questionnaire utilisé dans le cadre d'une précédente recherche (Hrizi & Dutrévis, à paraître), donnait la possibilité aux directions de renseigner les activités menées durant les cinq années précédentes et les actions prévues pour l'année en cours.

Pour chaque activité, les directions pouvaient expliciter le contenu, les modalités, la fréquence, le public visé, et le type de discriminations concernées. Toute autre activité pertinente pouvait être communiquée (difficultés rencontrées, effets perçus, besoins découlant de l'activité, etc.). Les établissements avaient également la possibilité de joindre à leur réponse tout document complémentaire explicitant les actions décrites.

Suite à deux relances, les taux de réponses obtenus sont relativement satisfaisants (*Figure 1*), notamment pour le secondaire I et le secondaire II.

Figure 1. Nombre d'établissements ayant renseigné les actions menées en matière de prévention des discriminations

	Primaire (EP)	Secondaire I (CO)	Secondaire II (ESII)
Nombre de retours	36	14	20
Taux de réponses	60%	74%	74%

À noter que si la majorité des répondants et répondantes a utilisé le canevas fourni, certains et certaines parmi eux et elles n'ont répondu que partiellement aux questions posées, d'autres se sont appuyés sur leur propre documentation, et d'autres encore ont répondu par courriel ou par échange oral. Si la base d'informations récoltées est riche, elle est donc relativement diversifiée. Les données ont fait l'objet d'une analyse qualitative, avec un intérêt particulier pour les sources de discrimination à l'étude, le public visé et les modalités d'action.

Le point de vue des actrices et acteurs scolaires sur la diversité, la discrimination et le climat scolaire perçu

La principale récolte de données visait à étudier le regard porté par les élèves et les adultes de l'école genevoise sur leur établissement en termes de diversité, de discriminations envers les élèves et de climat scolaire. Pour donner la parole à un maximum d'actrices et d'acteurs et bénéficier d'un regard longitudinal, une enquête par questionnaire a concerné les élèves de la 5P jusqu'à la fin du secondaire II.

L'échantillon pour les questionnaires a été constitué selon une méthode de stratification, car il s'agissait de s'assurer une représentativité d'écoles REP, proches du REP et non REP pour le primaire et le cycle d'orientation (CO), et des différentes filières de formation pour l'ESII. Pour les élèves du primaire au cycle moyen, nous avons utilisé une méthode en grappe aléatoire pour la sélection de plusieurs classes au sein des écoles échantillonnées. Les questionnaires ont été administrés au format papier et sur le temps scolaire. Pour les élèves du CO et de l'ESII, les questionnaires ont été complétés en ligne. Au CO, un temps scolaire a été dédié à la complétion du questionnaire en salle informatique. À l'ESII, les élèves recevaient un courriel avec un code d'accès au questionnaire, à remplir quand ils et elles le souhaitaient³.

Les questionnaires ont été envoyés aux enseignantes et enseignants des mêmes écoles que les élèves par courriel. Dans notre échantillon, nous avons 10 écoles de l'école primaire avec 47 classes, 4 établissements du CO, où l'ensemble des élèves a reçu le questionnaire, et pour l'ESII, nous avons 1 collège, 1 ECG, 1 école de commerce, l'ACCESS et 1 CFP (Espace Entreprise). Les taux de réponse des élèves et du corps enseignant sont résumés dans la *Figure 2* ci-dessous.

Figure 2. Nombre d'élèves et de personnel scolaire ayant répondu au questionnaire sur les discriminations*

	EP		CO		ESII	
	Élèves	Professionnels	Élèves	Professionnels	Élèves	Professionnels
Questionnaires envoyés	939	318	2679	370	3021	667
Réponses complètes (%)	585 (62%)	46 (14%)	1891 (71%)	84 (23%)	161 (5%)	178 (27%)
Réponses partielles (%)	0 (0%)	4 (1%)	266 (10)	19 (5%)	63 (2%)	22 (3%)

* Les taux de réponse très différents chez les élèves s'expliquent principalement par les modalités de passation, sur temps scolaire à l'enseignement obligatoire et hors temps scolaire pour les élèves de l'enseignement secondaire II. Chez les membres du personnel scolaire, on observe des taux relativement faibles, particulièrement au primaire.

Une partie non négligeable des questionnaires n'était remplie que partiellement. Un certain nombre de répondantes et répondants avaient uniquement ouvert le questionnaire et s'étaient arrêtés à la première ou à la seconde page : dans ce premier cas de figure, les non-réponses ont été interprétées comme des absences, donc simplement non comptabilisées dans les résultats. Nous avons néanmoins contrôlé les éléments qualitatifs de certains de ces questionnaires pour écarter l'hypothèse d'une non-réponse liée à la sensibilité des questions, ce qui ne semble pas être le cas.

Dans un deuxième cas de figure, soit ils et elles avaient été jusqu'au bout du questionnaire, l'avaient envoyé, mais n'avaient pas complété l'ensemble des champs, soit ils et elles s'étaient arrêtés au milieu du questionnaire. Dès lors, nous avons comptabilisé les réponses partielles dans les résultats de cette recherche, mais avons néanmoins effectué des

³ Ces logiques différentes appliquées au CO et à l'ESII sont le fruit d'une réflexion menée avec les directions des établissements concernées. Les directions du CO étaient intéressées à la participation de l'ensemble des élèves et ont mis en place les conditions d'une telle passation. À l'ESII, les deux possibilités ont été proposées et l'option retenue a été celle d'un contact direct entre équipe de recherche et élèves.

vérifications de la stabilité de nos résultats en restreignant les analyses uniquement aux questionnaires envoyés ou en ne conservant que les questionnaires où ils et elles avaient au moins atteint une page donnée. Nos résultats sont robustes à ces contrôles.

Le questionnaire comprenait trois parties distinctes. La première partie interrogeait les élèves et le personnel scolaire sur la façon dont ils et elles se perçoivent, se décrivent, perçoivent et décrivent deux personnes, l'une qu'ils et elles jugent positivement, l'autre négativement, puis comment ils et elles décrivent leur classe et leur école.

La deuxième partie interrogeait les discriminations, selon trois postures : en tant que victime, témoin ou auteur ou autrice de discrimination. Seules les postures de témoin et d'auteur et autrice étaient demandées au personnel scolaire. Les questions sur les discriminations étaient déclinées selon la source des discriminations (âge, milieu social, genre, etc., cf. *Figure 9* pour une liste complète des sources de discrimination), leur intensité (*jamais, une ou deux fois* [équivalent de *parfois* dans les analyses], *souvent*), puis si les discriminations étaient le fait d'un ou de plusieurs élèves et/ou adultes de l'école, et enfin si celles-ci avaient lieu sur les réseaux sociaux.

La dernière partie questionnait le climat scolaire (sentiment de justice, de sécurité, etc., cf. *Figure 19* pour une liste complète des questions sur le climat scolaire). Les deux dernières parties du questionnaire se présentaient sous la forme d'un questionnaire à choix multiples. Néanmoins, dans chaque partie, il était possible de laisser un commentaire (cf. *Annexe 3* pour un exemplaire du questionnaire).

Pour donner également la parole aux actrices et acteurs scolaires souvent moins sollicités dans le cadre d'enquêtes de plus grande envergure (constituant souvent une limite méthodologique)⁴, tels que les élèves des classes d'accueil et d'alphabétisation ne maîtrisant pas encore la langue de scolarisation de manière suffisante pour répondre à un questionnaire, ou les élèves de l'enseignement spécialisé et du cycle élémentaire pouvant rencontrer des difficultés avec la compréhension ou l'expression écrite, des entretiens collectifs ont été menés auprès de ces publics spécifiques. Au total, ces entretiens ont été conduits : a) auprès d'élèves de l'accueil dans quatre classes au primaire, au CO et au secondaire II, b) auprès d'élèves de l'enseignement spécialisé dans sept classes CLI et trois CLIM au primaire, et dans une CLI au CO, c) auprès d'élèves du cycle élémentaire dans deux classes de 1P et de 3P et dans une classe de 4P.

Lors des entretiens collectifs, sous forme d'échanges en classe avec les élèves, les trois parties du questionnaire ont été abordées (auto- et hétéro-descriptions, expériences de discrimination, climat scolaire). La méthodologie a également été adaptée en fonction du contexte de la rencontre (type d'élèves, avec le soutien actif ou une participation plus passive de l'enseignante ou de l'enseignant). Par exemple, des supports visuels ont été utilisés pour amorcer l'échange avec les élèves du cycle élémentaire (un coloriage à compléter par l'élève ; un dessin proposant une situation d'exclusion entre élèves, cf. *Annexe 4*).

Si les entretiens collectifs ont été menés au sein de classes entières, les élèves ne se sont pas toujours toutes et tous exprimés. Parfois également, un groupe d'élèves avait été préalablement sélectionné par l'enseignant ou l'enseignante qui estimait certains et certaines élèves plus aptes à l'échange (p. ex. détenant une expérience scolaire plus avancée pour narrer des situations de discrimination). Enfin, la participation de l'enseignante ou de l'enseignant durant l'échange avec les élèves pouvait varier, allant d'une participation de type passif dans la majorité des rencontres (gestion de certaines dynamiques

⁴ À noter que des recherches de type qualitatif visent à mieux comprendre et à rendre compte de l'expérience scolaire de certains publics scolaires spécifiques tels que les enfants migrants par exemple, en mêlant méthodes qualitatives dites « traditionnelles » (observations in situ, échanges formels et informels, etc.) et pratiques méthodologiques innovantes (co-construction d'un design méthodologique avec des artistes par exemple ; voir Armagnague-Roucher, Cossée, Cossée-Cruz, Hieronimy & Lallouette, 2017) ou encore en faisant usage de dessins commentés par les jeunes migrants eux-mêmes (Farmer, 2012).

perturbatrices entre des élèves) à une participation plus active (reformulation de certaines questions de l'équipe de recherche). Dans certains cas, plus rarement, l'enseignante ou l'enseignant s'est proposé de s'extraire de la classe pour favoriser (de leur point de vue) une plus grande liberté de paroles aux élèves. Ce cas de figure s'est présenté par exemple lors de rencontres avec des élèves plus âgés en classe d'accueil (ACCES II).

Résultats 1. Diversité et discrimination : lecture globale de la situation genevoise

Des établissements mobilisés autour des enjeux de diversité et de discrimination

À l'automne 2021, tous les établissements scolaires avaient reçu une demande d'information concernant leurs travaux autour des enjeux de diversité et de discrimination. La plupart des directions qui ont répondu rapportent de nombreuses actions (jusqu'à plus de dix actions différentes citées sur les cinq dernières années), dont le contenu, l'intensité, les prestataires et les destinataires varient.

Quelles entrées pour parler de diversité et de discrimination dans les écoles genevoises ?

Pour aborder la diversité et la discrimination dans leur établissement, les directions proposent de nombreuses actions. Dans certains cas, les directions mettent en avant un travail global au sein de leur structure, pensé ou non sous forme de projet d'établissement, et qui s'inscrit dans une logique de respect des différences, de bien-vivre ensemble, autrement dit un projet autour du climat scolaire. Pour atteindre cet objectif général, des actions spécifiques sont déployées. D'autres directions ont utilisé le canevas de réponse proposé en listant les événements, actions, formations ou autres menés durant les cinq dernières années. À noter enfin que quelques directions ont tout simplement répondu que la prévention des discriminations fait partie de leur mission, qu'elle relevait d'un travail quotidien au sein des établissements, et qu'il était donc impossible et/ou pertinent de décliner ce quotidien en actions spécifiques.

Au-delà de ce premier constat, on peut ensuite s'intéresser aux problématiques au cœur des actions rapportées par les établissements. À la question de savoir sur quels types de discrimination les établissements ont travaillé, les réponses relèvent soit des sources de discrimination traitées, soit des modalités d'expression de ces discriminations, soit de leurs modes de prévention et de régulation. Concernant les sources de discriminations, la *Figure 3* donne à voir les discriminations principalement traitées selon les degrés d'enseignement. De manière globale, le genre et l'orientation sexuelle constituent les thématiques le plus souvent abordées. Au primaire (EP), c'est surtout vrai pour le genre. Au CO, les actions sur l'orientation sexuelle sont deux fois plus fréquentes que celles sur le genre, mais ces deux catégories sont les plus souvent traitées – et de loin – au niveau secondaire I. Au secondaire II (ESII), genre et orientation sexuelle sont des sujets également importants. Dans l'ensemble, le genre et l'orientation sexuelle sont donc les entrées principales pour parler de discrimination dans les écoles genevoises. Au CO, on peut même considérer que les actions sur d'autres thématiques sont marginales, alors qu'on voit émerger des problématiques en plus dans les autres degrés d'enseignement, comme le handicap au primaire et le racisme au secondaire II.

Figure 3. Nombre d'occurrences de certaines catégories sociales au cœur des actions menées selon le degré d'enseignement*

Catégories sociales	EP	CO	ESII
Genre, filles, garçons	57	12	24
Orientation sexuelle, homophobie, transphobie	9	24	21
Racisme	5	3	6
Antisémitisme / religion	1	0	3
Handicap	11	2	4

* Les sources de discrimination mobilisées ici sont celles qui sont le plus présentes dans le débat public. Elles ne donnent pas à voir une vision exhaustive des actions menées au sein des établissements.

La *Figure 4* illustre plus encore la diversité des thématiques traitées selon les ordres d'enseignement. On voit par exemple apparaître la notion de « culture » au primaire et au secondaire II. Le secondaire II rend aussi visible les questions de précarité. De plus, à l'intérieur d'une même source de discrimination, les actions vont cibler des formes de discrimination et/ou de prévention différentes. Par exemple, le primaire rend visibles les identités de filles et de garçons et les enjeux de stéréotypes associés. Les établissements du CO se concentrent plus sur la dimension sexuée des relations de genre. Et ceux du secondaire II ajoutent les enjeux de couple et de consentement notamment.

Sur la même figure, on voit apparaître le terme de « harcèlement », largement évoqué comme au cœur même des actions menées dans les trois degrés d'enseignement. Ce constat n'est pas surprenant compte tenu des enjeux forts autour du (cyber-)harcèlement et du plan d'action déployé par le DIP depuis 2018⁵. La violence ou encore les remarques blessantes sont également citées comme des comportements sur lesquels les établissements travaillent.

Figure 4. Représentation des différentes sources de discrimination abordées dans les établissements selon le degré d'enseignement



Les actions menées sont également à distinguer selon qu'elles visent la prévention ou la gestion des expériences de discrimination. La prévention peut passer par des spectacles, des interventions dans les classes ou dans l'école, des ateliers de réflexion ou encore par l'élaboration de chartes et de règles de vie communes. La prévention passe aussi par la formation, avec des conférences données par des expertes et experts externes ou par des membres des établissements. Certaines actions de prévention sont ponctuelles, d'autres s'inscrivent dans la durée. Et de nombreuses structures recourent à des modalités d'intervention variées, gérées en interne ou en faisant appel à des partenaires externes (autres services du DIP, associations, troupes de théâtre, etc.). En termes de gestion des expériences de discrimination, les retours des établissements font référence à certaines pratiques que l'on

⁵ Le plan d'actions est disponible ici : <https://www.ge.ch/document/plan-actions-prevention-situations-harcèlement-ecole>.

retrouve, dans des proportions plus ou moins grandes, dans les trois degrés de scolarité. Il est notamment question de médiation par les pairs, de préoccupation partagée ou encore de communication non violente. Au primaire et dans une moindre mesure au CO, c'est le personnel scolaire qui est surtout formé aux techniques de préoccupation partagée. Ce travail peut être étendu aux élèves, principalement au secondaire II.

À qui s'adressent les actions dans les établissements et par qui sont-elles menées ?

Une des questions posées aux directions d'établissement dans le document qui leur était proposé pour présenter leurs travaux sur la problématique des discriminations concernait les destinataires des mesures mises en œuvre. La *Figure 5* offre une vue d'ensemble des destinataires des actions entreprises, selon les degrés d'enseignement. Les établissements n'ont pas renseigné cette information de manière systématique, mais assez fréquemment pour que l'on puisse considérer les données à disposition comme représentatives de l'ensemble des pratiques.

Deux tiers des actions dans l'enseignement obligatoire et trois quarts d'entre elles au secondaire II sont destinées uniquement aux élèves. Les élèves sont également concernées et concernés par des actions destinées à un public multiple. Au final, 87% des actions au primaire, 77% au CO et 90% à l'ESII impliquent la participation des élèves. Ils et elles sont donc les destinataires premières et premiers de ce travail. Mais les actions touchent également les membres du personnel scolaire, le plus souvent les enseignantes et enseignants, mais aussi les équipes médico-psycho-éducatives, le personnel administratif et technique, et/ou les directions d'établissement. Enfin, les actions peuvent également concerner des acteurs externes. Il s'agit en premier lieu des parents – et l'on pourrait discuter de la qualification « externe » – pour ces partenaires. Au secondaire, ce sont les seuls externes cités. Au primaire, il peut également s'agir d'autres partenaires tels que le personnel du parascolaire ou les assistants sociaux de l'Hospice général, par exemple.

Figure 5. Destinataires des actions menées dans les établissements*

Public	EP		CO		ESII	
	N	%	N	%	N	%
Élèves	84	64%	40	66%	88	75%
Personnel scolaire	14	11%	14	23%	11	9%
Élèves et personnel scolaire	15	11%	5	8%	12	10%
Parents	2	2%	0	0%	1	1%
Établissement/école	8	6%	0	0%	6	5%
Acteurs et actrices scolaires + partenaires externes	8	6%	2	3%	0	0%
Autre	1	1%	0	0%	0	0%

* Le total des actions par degré n'est pas indiqué dans le tableau, car il ne reflète pas le total des actions menées puisque les établissements n'ont pas communiqué cette information de manière systématique.

Au-delà du profil des actrices et acteurs au bénéfice de ces mesures, il faut relever que les effectifs concernés peuvent largement varier. Dans certains cas, tous les élèves d'une école participent, dans d'autres c'est uniquement une volée d'élèves, voire une classe. De la même façon, le personnel scolaire peut participer en bloc, mais les actions peuvent également concerner uniquement les enseignantes et enseignants, voire certaines et certains d'entre eux, sur une base contrainte ou volontaire. De ce point de vue, il existe donc une variabilité des mesures et, par conséquent, de leur possible impact en termes de prévention des discriminations et, plus globalement, de climat scolaire.

Regard global sur les spécificités inter-degrés d'enseignement et parcours de l'élève en matière de formation aux enjeux de diversité et de discrimination

Comme décrit ci-dessus, les 70 établissements qui ont répondu à l'enquête rapportent agir à de multiples niveaux pour prévenir la discrimination et favoriser le respect de la diversité au sein de leur établissement. Des différences importantes existent entre établissements d'un même degré d'enseignement, mais quelques éléments semblent plutôt typiques respectivement du primaire, du CO et du secondaire II.

Les établissements du primaire semblent inscrire leur action dans une réalité locale ; c'est en tout cas comme cela que plusieurs directions expliquent les travaux menés. Ainsi le contexte d'établissement (présence de classes d'accueil et proximité d'un foyer de l'Hospice général, établissement de ville *versus* de campagne, taille et nombre d'écoles, présence d'une ou plusieurs structures du spécialisé, etc.) fournit des indices précieux pour décider des actions menées. Pour prendre un exemple non évoqué jusqu'ici, un travail spécifique sur les transitions entre cycle élémentaire et cycle moyen à l'école primaire peut s'avérer pertinent, et ce d'autant plus si les deux cycles ne se trouvent pas dans le même bâtiment. Ces actions peuvent également découler de situations spécifiques qui émergent dans l'établissement, comme une situation de harcèlement, ou un ou une élève en transition de genre. Certaines thématiques sont aussi spécifiquement abordées au primaire. C'est notamment le cas d'un travail autour des droits de l'enfant pour aborder les discriminations avec les élèves. La question de l'aménagement et de l'accès aux espaces dans le préau est aussi un enjeu que l'on retrouve uniquement au primaire. Et la diversité (des diversités) est également citée (diversité de taille, de point de vue, de genre, des intérêts, etc.). Ceci semble aussi correspondre à la réalité de l'école primaire, période durant laquelle il n'y a pas encore (ou presque) d'orientation sélective des élèves. Enfin, les directions d'établissements primaires rapportent également la mobilisation des ressources pédagogiques (séquences d'enseignement, activités, etc.) pour traiter de diversité et discrimination avec les élèves. Ce dernier constat est très spécifique du degré primaire.

Au CO, le principal point à relever est sans doute l'accent mis sur les discriminations de genre et celles basées sur l'orientation sexuelle. Bien sûr, les établissements portent, pour beaucoup d'entre eux, un regard global sur les enjeux liés aux comportements discriminatoires et proposent, de ce fait, des entrées multiples. Mais comme déjà évoqué plus haut, dans ces degrés scolaires (9^e-11^e), les actions spécifiques concernent essentiellement le genre et l'orientation sexuelle. Les autres thématiques sources de discrimination sont beaucoup moins présentes. Une autre spécificité concerne les destinataires des actions, sans doute en partie en raison du mode d'organisation des CO. Concernant les élèves, dans de nombreux établissements on suit une logique de volée d'élèves, les actions étant destinées aux 9^e, 10^e ou 11^e. Parfois, cette logique se double d'une logique de « parcours », au sens où le travail autour des discriminations est construit pour atteindre les élèves via différentes modalités tout au long de leur passage par le CO. Concernant le personnel scolaire, on peut relever le rôle des maîtres et maitresses de classe, qui peuvent être les bénéficiaires de formation et/ou les interlocutrices et interlocuteurs privilégiés pour aborder la problématique des discriminations avec les élèves durant les maîtrises de classes.

Il est plus difficile de parler du secondaire II de manière générale, tant les formations – et le public scolaire qui les fréquente – diffèrent. Précisément, le type de formation suivie pourrait jouer un rôle dans l'exposition des élèves à un travail de prévention des discriminations. Mais compte tenu du faible nombre d'établissements par type de formation, et d'un taux de réponse à l'enquête qui n'atteint pas les 100%, cela reste de l'ordre de l'hypothèse. Du point de vue des thématiques abordées, on voit apparaître des sujets quasi-inexistants dans l'enseignement obligatoire. C'est notamment le cas de la précarité sociale ou du statut lié au parcours migratoire. Les discriminations abordées semblent également dépasser le cadre scolaire, en prévision du passage des élèves du statut d'enfant à celui d'adultes. À ce titre, les élèves sont également cités plus souvent qu'à l'enseignement obligatoire comme partie

prenante dans la conception et la mise en œuvre des actions menées au sein et en dehors des établissements.

Au final, il semble se dégager la possibilité d'un parcours de sensibilisation de l'élève aux enjeux de diversité et de discrimination du primaire au secondaire II. Mais un tel parcours, outre ce qui relève des contenus pédagogiques travaillés en classe (PER), dépend largement des établissements que l'élève fréquentera tout au long de sa scolarité et des politiques menées par leurs directions.

Les identités personnelles et sociales saillantes dans le contexte scolaire genevois

Définition de soi des élèves de l'école genevoise

Trois niveaux de description ont été demandés aux élèves : une auto-description (« Qui suis-je ? »), une hétéro-description individuelle (« Quel est l'élève avec qui je m'entends le mieux/le moins bien ? ») et une hétéro-description collective (« Qui sont les élèves de la classe/de l'école ? »). Cette entrée permet de questionner la manière dont les élèves se définissent et définissent l'autre en mobilisant des catégories d'entendement de manière spontanée et « ascendante » (et non imposées de manière « descendante »).

Nous nous concentrons ici sur la manière dont les élèves se définissent. La *Figure 6* donne à voir le recodage⁶ des réponses des élèves à la question « Qui suis-je ? » selon les trois degrés d'enseignement. Les catégories qui regroupent plus de 10% des réponses sont en gras. Une première lecture globale des données fait apparaître une dimension comme cruciale tout au long de la scolarité : il s'agit de la dimension relationnelle. Les élèves se décrivent par leurs amitiés ou plus rarement leurs inimitiés, ils et elles se disent « *gentils ou gentilles* », « *sympas* », « *à l'écoute des autres* », parfois « *associables* ». À l'enseignement obligatoire, c'est la dimension principale pour les élèves, largement même pour le CO. Au secondaire II, cela reste un aspect très important pour les élèves quand ils doivent se définir, même s'il ne s'agit pas de la dimension première.

D'autres dimensions se révèlent également importantes, avec des évolutions au fil de la scolarité des élèves. À l'enseignement obligatoire, les centres d'intérêt, les caractéristiques physiques et le genre sont des dimensions que les élèves mobilisent spontanément pour se définir. Les centres d'intérêt peuvent renvoyer à des activités variées telles que le sport, la pratique de telle ou telle activité artistique, une passion pour le Japon, la lecture, les jeux vidéo ou les animaux par exemple. Concernant les caractéristiques physiques, les élèves font référence à la taille, au poids, à la couleur ou à la longueur des cheveux, au fait de porter des lunettes, ou encore à la beauté. Enfin, les élèves se définissent aussi comme fille ou garçon (voire non binaire, mais cela reste très rare). Pour conclure sur l'enseignement obligatoire, une dernière catégorie distingue le primaire du CO. Les élèves du primaire mobilisent également des qualités et/ou défauts qui ne rentrent pas dans les autres catégories. Par exemple, certaines et certains se décrivent comme « *bruyants* » ou « *bizarres* ». Beaucoup se décrivent comme « *drôles* ». Du côté des élèves du CO, c'est la dimension scolaire qui émerge. Dans cette catégorie, on retrouve les références à la classe fréquentée, à l'année de scolarité, ou à la section/regroupement et à l'école fréquentées. On y voit aussi apparaître des compétences scolaires telles que le fait d'être studieux (ou non), d'avoir des bonnes notes (ou non) ou encore d'aimer (ou non) l'école ou plus particulièrement certaines disciplines enseignées.

⁶ Suite à un premier travail collectif pour s'accorder sur les catégories à mobiliser, le codage a ensuite été réalisé de manière individuelle. Pour le CO, compte tenu du grand nombre de répondants, seul un échantillon de réponses (N = 1100) a été codé.

La dimension scolaire occupe une place plus importante encore chez les élèves de l'ESII. Elles et ils font largement appel à la formation suivie, à l'année de scolarité, aux options prises ou à la structure fréquentée. Lorsque les élèves font appel à la dimension scolaire, ils et elles en livrent une description plutôt détaillée, qui peut aller jusqu'aux options spécifiques suivies. Dans l'ensemble, on voit que trois dimensions se détachent au secondaire II : les qualités/défauts des élèves (p. ex. drôle, maladroit/maladroite, distrait/distraite, etc.), la dimension scolaire dont nous venons de parler et la dimension relationnelle. Comparativement à ce que l'on observe pour l'enseignement obligatoire, les descriptions des élèves tournent principalement autour de ces trois dimensions. Le genre et les caractéristiques physiques, présents en proportion importante au primaire et au CO, n'occupent plus une place aussi importante à l'ESII.

Figure 6. Recodage des réponses des élèves à la question « Qui suis-je ? » selon les degrés d'enseignement

	EP		CO		ESII	
	N	%	N	%	N	%
Âge	78	4.8%	205	7.8%	54	6.5%
Alimentation	4	0.2%	18	0.7%	0	0.0%
Autres qualités / défauts	187	11.4%	205	7.8%	202	24.4%
Caractéristiques physiques	256	15.6%	358	13.6%	47	5.7%
Couleur de peau	15	0.9%	18	0.7%	10	1.2%
Dimension relationnelle	273	16.7%	533	20.2%	137	16.5%
Dimension scolaire (classe, école, compétences)	135	8.2%	333	12.6%	184	22.2%
Émotions, ressenti	52	3.2%	42	1.6%	30	3.6%
Genre	204	12.4%	359	13.6%	69	8.3%
Habillement	5	0.3%	3	0.1%	4	0.5%
Handicap	7	0.4%	6	0.2%	10	1.2%
Intérêts (sportifs, artistiques, ...)	316	19.3%	390	14.8%	34	4.1%
Langue parlée	4	0.2%	3	0.1%	0	0.0%
Lieu de vie	2	0.1%	18	0.7%	3	0.4%
Métier des parents	0	0.0%	0	0.0%	1	0.1%
Orientation sexuelle	0	0.0%	7	0.3%	10	1.2%
Pays d'origine	101	6.2%	135	5.1%	30	3.6%
Religion	0	0.0%	3	0.1%	3	0.4%
Autres	53	3.2%	205	7.8%	39	4.7%

Aux trois degrés d'enseignement, certaines dimensions sont relativement peu présentes. On aurait pu s'attendre à ce que les élèves se définissent beaucoup par leur âge. C'est peu le cas, notamment au primaire. À l'inverse, le pays d'origine est plus présent au primaire qu'au secondaire. Tout au long de la scolarité, les références au lieu de vie, au métier des parents, à la religion, à l'alimentation, à l'habillement ou encore à l'orientation sexuelle sont plutôt rares. Nous verrons que pour certaines de ces catégories, cette faible occurrence dans les descriptions de soi peut entrer en conflit avec le fait d'être une forte source de discrimination. À noter enfin que la catégorie « Autres » occupe une place non négligeable des réponses fournies par les élèves. Cette catégorie peut renvoyer à différentes dimensions : les élèves peuvent se décrire par leur prénom et/ou leur nom, le fait d'être un humain, d'être « eux-mêmes » ou encore par la configuration familiale ou le fait d'avoir un animal de compagnie.

Dans une perspective longitudinale et sans surprise, plus l'élève avance dans son parcours scolaire, plus il se définit selon les catégories scolaires (classe, école, compétence, etc.), effet de la socialisation scolaire plus ou moins marquée : le jeune enfant entre à l'école comme un individu social et en sort comme un individu scolaire.

Les élèves vus par le personnel scolaire

Les membres du personnel scolaire qui ont pris le temps de répondre au questionnaire devaient, entre autres tâches, décrire les élèves de leur établissement. Comme pour les élèves, leurs réponses ont fait l'objet d'un recodage systématique. La *Figure 7* donne à voir les catégories mobilisées par le personnel scolaire selon les trois degrés d'enseignement.

Deux catégories sont largement mobilisées à tous les degrés d'enseignement, à savoir la dimension relationnelle et la dimension scolaire. Dans la dimension relationnelle, on retrouve des caractéristiques positives telles que « *sympathiques* », « *gentils ou gentilles* », « *adorables* », « *qui s'entendent bien* », et dans une proportion bien moins importante le versant négatif de ces qualités. Concernant la dimension scolaire, elle peut viser la classe, la filière, l'année de scolarité ou l'école concernée. Mais cette dimension est aussi et surtout présente sous l'angle du comportement de l'élève en classe.

Passés ces constats généraux, et toujours en lien avec ces deux dimensions, il faut relever la spécificité du CO. En effet, dans ce degré d'enseignement et contrairement à ce que l'on observe au primaire et à l'ESII, c'est la dimension relationnelle qui prend largement le pas sur la dimension scolaire. Et elle s'accompagne d'un recours assez fréquent à l'âge des élèves. Dans ces deux dimensions (relationnelle et âge), c'est l'évocation de l'adolescence qui ressort (les élèves sont « *jeunes* », « *ados* »). Pour les adultes, cette phase de développement constitue l'élément ou un des éléments centraux pour décrire les élèves qu'ils et elles rencontrent au quotidien.

Enfin, une particularité à relever au primaire concerne la mobilisation du milieu familial pour décrire les élèves. La plupart du temps, c'est sous l'angle socioéconomique que l'environnement familial des élèves est rapporté. Les élèves évoluent dans un cadre plutôt favorisé ou au contraire défavorisé, avec « *des réalités familiales et sociales très variées* », pour reprendre le propos d'un ou d'une adulte exerçant en école primaire.

Figure 7. Recodage des réponses des membres du personnel scolaire à la question « Qui sont les élèves de votre école ? », selon le degré d'enseignement

	EP		CO		ESII	
	N	%	N	%	N	%
Âge	6	3.7%	41	14.7%	49	9.8%
Autres qualités / défauts	12	7.3%	1	0.4%	13	2.6%
Caractéristiques physiques		0.0%		0.0%	3	0.6%
Dimension relationnelle	22	13.4%	120	43.0%	81	16.2%
Dimension scolaire (classe, école, compétences)	48	29.3%	42	15.1%	162	32.3%
Émotions, ressenti	3	1.8%	1	0.4%	23	4.6%
Genre		0.0%	4	1.4%	18	3.6%
Habillement		0.0%	2	0.7%	1	0.2%
Handicap		0.0%	1	0.4%	2	0.4%
Intérêts (sportifs, artistiques, ...)		0.0%	4	1.4%	4	0.8%
Langue parlée	1	0.6%	2	0.7%	13	2.6%
Lieu de vie	3	1.8%	3	1.1%	6	1.2%
Milieu familial	22	13.4%	17	6.1%	16	3.2%
Alimentation	1	0.6%		0.0%	0	0.0%
Pays d'origine	14	8.5%	9	3.2%	31	6.2%
Autres	6	3.7%	4	1.4%	27	5.4%
Diversité	26	15.9%	28	10.0%	52	10.4%

Dernier point à relever à la lecture de ces données : l'accent mis sur la diversité. Lorsque le personnel scolaire doit décrire en quelques mots l'ensemble des élèves de l'établissement dans lequel ils et elles travaillent, on observe une tendance forte à mettre en avant la diversité des élèves. Ce constat vaut pour les différentes catégories : il y a des bons et des mauvais élèves, des filles et des garçons, avec un investissement plus ou moins grand dans leurs apprentissages, des élèves de milieu plus ou moins favorisé, ou encore de différentes origines. Cette diversité est particulièrement relevée par le personnel scolaire du primaire, ce qui peut s'expliquer en partie par l'absence d'orientation et de sélection scolaires à cette étape de la scolarité. À noter que lorsqu'il est question de décrire l'ensemble des élèves de leur école, les élèves ont également largement recours à cette diversité dans leur description, certaines et certains jugeant même impossible de décrire en quelques mots un ensemble aussi hétérogène.

Au final, les identités mobilisées dans ces descriptions sont multiples. Ce qui semble faire le quotidien des élèves, ce sont avant tout les relations interpersonnelles, leurs centres d'intérêt, leurs qualités et leurs défauts. Ils décrivent qui ils et elles sont, sans forcément se décrire comme membre de tel ou tel groupe social ou, au contraire, par des critères individuels qui les distinguent des autres. Mis à part le genre, les catégories sociales telles que l'origine migratoire ou le milieu social sont relativement peu présentes. Enfin, l'identité d'élève (que ce soit à travers la classe et l'école fréquentée ou selon l'attitude et le niveau scolaires) est peu présente lorsque les élèves se décrivent. Ce qui les réunit toutes et tous – être élève et la sous-catégorie qui renvoie à l'appartenance à tel ou tel établissement scolaire – ne constitue pas un descripteur important pour les élèves. C'est un constat qui pourrait donner lieu à une double réflexion pour à la fois mettre en avant et valoriser la diversité et renforcer le sentiment d'appartenance à son école, dimension importante en termes de climat scolaire (Debarbieux, 2015).

La discrimination envers les élèves : qu'en disent les élèves et les actrices et acteurs de l'école ?

Une perception large de ce qu'est la discrimination

Comment les élèves et les membres du personnel scolaire définissent-ils et elles les discriminations ? Le questionnaire leur donnait la possibilité d'exemplifier les discriminations rapportées. La *Figure 8* montre l'occurrence des actions les plus fréquemment citées, d'une part par les élèves et d'autre part par le personnel scolaire. Les données révèlent que pour les élèves, la discrimination passe essentiellement par les mots : les moqueries, les remarques, les dire, les insultes, « *se faire traiter de* » sont les termes les plus utilisés pour décrire les expériences vécues. Le personnel scolaire va dans le même sens, avec une nuance au CO où les termes « *actes* » et « *violence* » sont les plus présents. Cette prédominance des mots sur les comportements rejoint les constats faits dans un précédent travail sur les violences scolaires (Hrizi & Dutrévis, à paraître).

Figure 8. Actions les plus fréquemment citées pour illustrer la discrimination

	Élèves			Personnel scolaire		
	Primaire	CO	ESII	Primaire	CO	ESII
1	moquer	moquer	moquer	moquer	actes	moquer
2	dire	traiter	remarques	remarques	violence	remarques
3	traiter	remarques	traiter	dévaloriser	traiter	propos
4	rigoler	insulter	sentir	jouer	casser	regards
5	méchant	dire	regarder	travailler	diffuser	commentaires
6	parler	harcéler	critiquer	ignorer	insulter	blagues
7	maltraiter	rigoler	rigoler	imiter	moquer	parler
8	pleurer	sentir	parler	choisir	asséner	déplacer
9	blessé	critiquer	dévaloriser	regards	bousculer	dévaloriser
10	ignorer	dévaloriser	respecter	traiter	comportement	insulter

N.B. Les actions citées sont reportées à l'infinifitif et classées par ordre de fréquence décroissante.

Victimes, témoins, auteurs et autrices de discrimination : quelles sources principales de vécus complexes ?

Les expériences de discrimination peuvent être vécues selon trois postures possibles : en tant que *victime*, en tant que *témoin* ou en tant qu'*acteur ou actrice*. Ces trois postures nous permettent de questionner les rapports entre celles-ci, de réduire les risques de biais possibles et d'avoir une vision globale de la discrimination en milieu scolaire.

Les différents résultats sur les discriminations nécessitent quelques précautions de lecture avant de pouvoir comparer les chiffres entre eux. Deux pourcentages de discriminations équivalents doivent être mis en relation avec le nombre de personnes potentiellement concernées, la visibilité du stigmaté et sa stabilité dans le temps. Nous pouvons par exemple supposer que seules les personnes en situation de handicap ou malades peuvent être discriminées pour cette raison. Néanmoins, bien que ce raisonnement semble logique, il est aussi possible que les distinctions entre faire partie du groupe pouvant être discriminé pour une raison et être hors de ce groupe ne sont pas clairement identifiées ou identifiables. À titre d'exemple, les discriminations en raison de l'orientation sexuelle ressortent dans les commentaires qualitatifs comme étant liées à des interprétations abusives d'une orientation sexuelle différente de la norme, tel que des comportements efféminés pour les garçons. Nous avons, par ailleurs, essayé de quantifier le nombre maximum d'élèves qui pouvaient être concernés par les discriminations liées à l'origine (pays) ou à la langue parlée en utilisant la base de données scolaires (nBDS) comme référentiel des nationalités et des langues parlées. Il s'est avéré que nous observions des élèves, identifiés dans la nBDS comme Suisses ou francophones, qui se disaient être discriminés par rapport à ces éléments. La lecture des résultats exige donc de tenir compte de la porosité des frontières inter-catégorielles, de différents éléments contextuels.

La position de témoin

La position de témoin se soustrait au biais possible de désirabilité sociale (être bien perçu socialement peut être en contradiction avec le fait d'être discriminé). Néanmoins, il peut y avoir plusieurs témoins pour une seule victime, ce qui mènerait à une potentielle surestimation du nombre de discriminations. Dans cette même veine, il est aussi possible qu'une ou des actions discriminantes se retrouvent dans plusieurs catégories. Cet effet de halo d'attribution à plusieurs sources de discriminations s'observe dans les données, car certaines d'entre elles sont corrélées. Ceci sous-entend que des témoins d'une discrimination rapportent plusieurs sources de discrimination. Il est néanmoins compliqué de différencier s'il s'agit des mêmes actes de discrimination ou d'actes séparés.

Dans la *Figure 9*, les discriminations sont exprimées en pour-cent. Nous comparons les différentes sources de discrimination en fonction des années de scolarité (primaire, CO et secondaire II). Nous avons mis les catégories *souvent* en exergue (gras) pour chaque degré, car elles nous paraissent être plus préoccupantes que le *1 ou 2 fois* (parfois), mais aussi parce que la classification de la discrimination sous-entend une certaine systématique. La ligne « section ou regroupement » correspond à la question « la classe dans laquelle tu es » pour le primaire et « la filière dans laquelle tu es » pour l'ESII. La dernière ligne « toutes discriminations » est une valeur calculée : elle représente les pourcentages d'élèves discriminés *1 à 2 fois* ou *souvent* pour toutes les catégories confondues. Si un répondant ou une répondante indiquait *1 ou 2 fois* ou *souvent* à n'importe laquelle des catégories, ces discriminations étaient comptabilisées dans cette dernière ligne. En cas d'indication de *souvent* et de *1 à 2 fois* dans différentes catégories, celles-ci étaient comptabilisées comme *souvent*.

Figure 9. Les expériences de discriminations des élèves de l'EP à l'ESII depuis la position de témoin

	Témoin EP			Témoin CO			Témoin ESII		
	Jamais	1 ou 2 fois	Souvent	Jamais	1 ou 2 fois	Souvent	Jamais	1 ou 2 fois	Souvent
Âge	73.7	18.7	7.6	74.9	16.6	8.5	84.3	12.0	3.7
Genre	81.2	14.3	4.6	77.0	14.4	8.6	78.0	12.7	9.3
Résultat à l'école	62.5	28.0	9.5	58.4	28.4	13.1	71.0	17.7	11.3
Section ou regroup.	88.1	9.3	2.5	71.6	20.0	8.5	84.0	10.3	5.7
Couleur de peau	69.9	19.5	10.5	68.8	20.4	10.8	80.7	12.7	6.7
Physique	47.5	32.3	20.2	47.6	28.5	23.8	66.3	14.7	19.0
Origine (pays)	82.9	12.6	4.6	73.5	18.5	8.0	82.0	13.0	5.0
Maladie ou handicap	77.4	16.3	6.3	75.1	16.8	8.2	80.7	12.0	7.3
Accent	74.9	19.4	5.8	70.8	21.3	7.9	75.0	18.0	7.0
Habillement	72.0	20.4	7.6	61.2	25.0	13.7	69.7	15.0	15.3
Lieu d'habitation	95.1	3.7	1.2	89.8	7.7	2.6	92.3	5.7	2.0
Métier des parents	92.0	6.5	1.5	85.8	10.9	3.4	92.3	5.7	2.0
Religion	85.9	11.4	2.7	81.3	12.7	6.0	87.0	9.0	4.0
Orientation sexuelle	59.3	28.7	12.1	67.5	16.8	15.7	75.7	11.3	13.0
Langue parlée	92.0	7.1	0.8	92.4	5.6	1.9	98.0	0.7	1.3
Alimentation	87.4	10.9	1.7	88.7	8.8	2.4	91.7	6.7	1.7
Autre	93.4	4.2	2.4	95.4	2.1	2.5	97.0	1.0	2.0
Toutes discriminations	22.6	35.5	41.9	28.4	30.9	40.7	52.3	18.0	29.7

De manière générale, les sources de discrimination dominantes à un degré de scolarité donné restent dominantes pour l'ensemble de la scolarité. En regardant l'évolution des discriminations pour chaque source, on observe une augmentation assez systématique de chacune d'entre elles au CO et à nouveau une légère baisse pour l'ESII ; néanmoins, celle-ci ne se retrouve pas dans les chiffres de la dernière ligne « toutes discriminations » qui tend à montrer une baisse légère des discriminations avec les années de scolarité. Cette différence vient de la méthodologie de computation de « toutes discriminations » qui reprend, comme mentionné en amont, le fait d'avoir été discriminé *parfois* ou *souvent* indépendamment de la source de discrimination. Ceci indique que dans l'ensemble, les élèves sont de moins en moins nombreux et nombreuses à être témoins de discriminations, mais ils et elles identifient plus de sources de discrimination.

Par ailleurs, le physique ressort comme la cause première des discriminations pour toutes les années de scolarité. Le pourcentage d'élèves témoins de discriminations liés au physique est presque le double par rapport aux autres sources de discrimination.

L'orientation sexuelle représente une importante partie des discriminations au primaire et au CO, mais moins au secondaire II. Cette tendance qui s'observe pour presque toutes formes de discriminations confondues au secondaire II, est possiblement le fait que les élèves deviennent plus matures et relativisent mieux les cas de discriminations ou qu'en raison de l'homogénéisation croissante, avec d'abord les sections au CO, puis de manière plus prégnante les filières de formation au secondaire II, les possibilités de discrimination diminuent.

Finalement, la relative stabilité des discriminations entre les différents degrés semble indiquer que malgré un faible taux de réponse pour l'ESII, notre échantillon est représentatif. Une indication du cas contraire aurait été de voir certaines formes de discrimination pas du tout exprimées, voire des changements très importants pour certaines formes de discriminations.

La posture de victime

Intuitivement, les discriminations depuis la posture de victime sont probablement sous-estimées, notamment liées au biais de désirabilité mentionné ci-dessus. Toutefois, il est possible que l'effet de halo expliqué en amont joue un rôle dans les discriminations rapportées. À nouveau, nous observons des corrélations entre les différentes sources de discriminations. Une victime de discriminations peut attribuer celles-ci à plusieurs sources de discriminations, biaisant potentiellement les comparaisons possibles entre les différentes formes de discriminations. La catégorie « toutes discriminations » est, de ce fait, particulièrement intéressante, car elle n'est pas influencée par les effets de halo.

La *Figure 10* ci-dessous reprend les mêmes codes de lectures que pour la posture de témoin.

Figure 10. Les expériences de discrimination des élèves de l'EP à l'ESII depuis la position de victime

	Victime EP			Victime CO			Victime ESII		
	Jamais	1 ou 2 fois	Souvent	Jamais	1 ou 2 fois	Souvent	Jamais	1 ou 2 fois	Souvent
Âge	74.5	21.2	4.2	84.0	13.1	2.9	81.3	15.7	3.0
Genre	84.0	12.1	3.9	87.9	9.1	3.0	83.3	12.7	4.0
Résultat à l'école	78.6	16.8	4.6	69.9	30.1	NA	71.3	28.7	NA
Section ou regroup.	83.5	13.1	3.4	85.1	12.8	2.2	86.3	10.0	3.7
Couleur de peau	92.7	5.3	2.0	90.3	7.8	1.9	90.3	8.7	1.0
Physique	52.6	31.4	16.0	51.4	34.5	14.1	60.0	25.3	14.7
Origine (pays)	84.7	11.7	3.6	77.7	16.8	5.5	80.7	17.0	2.3
Maladie ou handicap	93.9	4.9	1.2	94.3	4.3	1.4	90.0	7.3	2.7
Accent	84.9	10.7	4.4	84.2	12.8	3.1	82.0	14.0	4.0
Habillement	74.2	20.7	5.1	72.6	22.5	4.9	74.3	20.7	5.0
Lieu d'habitation	95.2	4.4	0.3	91.8	6.4	1.8	91.3	7.7	1.0
Métier des parents	92.2	6.3	1.5	91.2	7.5	1.3	93.0	6.3	0.7
Religion	85.6	11.5	2.9	90.2	7.8	2.0	91.0	6.3	2.7
Orientation sexuelle	73.5	18.5	8.0	94.6	3.2	2.2	89.7	6.0	4.3
Langue parlée	92.0	5.8	2.2	94.2	4.8	1.0	98.0	1.7	0.3
Alimentation	89.6	8.5	1.9	91.6	6.7	1.8	85.0	11.3	3.7
Autre	84.4	8.3	7.3	92.7	4.3	3.0	92.0	3.7	4.3
Toutes discriminations	21.1	44.3	34.6	26.7	44.3	29.0	39.0	30.7	30.3

Dans l'ensemble, les pourcentages de discriminations sont légèrement inférieurs à la position témoin. Néanmoins, les constats sur les sources de discrimination les plus importantes restent essentiellement les mêmes, avec le physique qui est vécu comme la première source de discrimination. À noter cependant que si l'orientation sexuelle est un facteur important de discrimination, les chiffres sont deux à trois fois moins importants que pour les témoins.

En outre, nous observons une diminution des discriminations pour une source donnée avec l'avancée des années de scolarité, cette fois-ci en adéquation avec la dernière ligne « toutes discriminations ». Ceci sous-entend que les victimes de discriminations n'ont pas particulièrement tendance à indiquer de multiples sources de discriminations.

La position d'auteur et d'autrice

À nouveau, les codes de lecture sont les mêmes pour la *Figure 11* que pour les deux figures ci-dessus. Le biais de désirabilité peut jouer un rôle nettement plus important dans la posture d'auteur ou d'autrice, car il semble peu probable qu'être dans la position d'auteur ou d'autrice de discrimination soit valorisable socialement.

Figure 11. Les expériences de discrimination des élèves de l'EP à l'ESII depuis la position d'auteur ou d'autrice

	Auteur-trice EP			Auteur-trice CO			Auteur-trice ESII		
	Jamais	1 ou 2 fois	Souvent	Jamais	1 ou 2 fois	Souvent	Jamais	1 ou 2 fois	Souvent
Âge	92.0	7.0	1.0	90.2	8.8	1.0	93.0	6.0	1.0
Genre	94.1	5.9	NA	95.1	3.8	1.0	96.7	3.0	0.3
Résultat à l'école	86.2	12.9	0.8	84.5	14.2	1.3	87.7	10.7	1.7
Section ou regroup.	94.4	5.4	0.2	91.1	8.0	0.9	93.3	5.0	1.7
Couleur de peau	96.9	2.7	0.3	95.3	3.7	1.0	98.7	0.7	0.7
Physique	76.2	22.9	0.8	77.1	19.2	3.7	84.3	14.0	1.7
Origine (pays)	96.4	3.4	0.2	94.2	4.6	1.1	98.0	1.3	0.7
Maladie ou handicap	95.6	4.1	0.3	95.7	3.7	0.6	96.3	3.0	0.7
Accent	86.4	13.1	0.5	87.6	10.9	1.5	88.3	11.3	0.3
Habillement	83.5	15.3	1.2	82.8	14.8	2.4	84.3	13.7	2.0
Lieu d'habitation	98.1	1.7	0.2	96.5	2.7	0.8	97.7	2.3	NA
Métier des parents	97.8	2.0	0.2	95.8	3.4	0.8	98.3	1.0	0.7
Religion	96.4	3.2	0.3	96.2	2.8	1.0	97.3	2.0	0.7
Orientation sexuelle	76.9	21.1	2.0	91.4	6.1	2.5	96.0	3.3	0.7
Langue parlée	97.8	1.9	0.3	97.1	2.4	0.5	99.3	0.7	NA
Alimentation	95.1	4.2	0.7	95.3	4.0	0.7	97.7	2.3	NA
Autre	94.4	4.4	1.2	97.6	1.7	0.7	97.3	1.7	1.0
Toutes discriminations	47.0	46.3	6.6	57.6	33.8	8.6	66.0	28.0	6.0

On pourrait penser que les chiffres en position d'auteur ou d'autrice devraient être similaires aux chiffres des victimes, or ce n'est pas ce que l'on observe. Ceci montre l'écart important de perception entre *discriminer quelqu'un* et *être discriminé*. Les élèves ont tendance à sous-estimer de manière assez importante les situations où ils et elles discriminent un ou une autre élève. Il existe cependant une autre possibilité, celle d'avoir très peu d'auteurs et d'autrices, mais qui font beaucoup de victimes. Par exemple, pour une source de discrimination donnée telle que le physique, le taux de discrimination rapporté depuis la position de victime est vingt fois plus important que depuis la position d'auteur ou d'autrice. Cela sous-entendrait ainsi qu'une ou un auteur de discriminations « ferait » en moyenne vingt victimes différentes. Cette hypothèse paraît moins probable qu'une sous-évaluation des discriminations de la part des auteurs et autrices.

Néanmoins, et bien que les chiffres diffèrent entre la position de victime et celle-ci, on retrouve les mêmes sources de discriminations qui prédominent telles que le physique, l'habillement et l'orientation sexuelle.

Des disparités de vécus des discriminations

Une première observation générale est celle de fortes corrélations, largement significatives, entre les différentes postures : témoin, victime, auteur et autrice des discriminations. Alors que la corrélation entre la posture de témoin et de victime pourrait être à la fois un indicateur de milieu plus cloisonné (p. ex. un établissement) où des discriminations auraient lieu, augmentant les probabilités de se retrouver à la fois victime et témoin de discrimination, cette corrélation pourrait aussi être un indicateur d'une sensibilité dans l'appréhension ou la qualification des discriminations. Ainsi, les différences dans l'identification des discriminations pourraient expliquer cette forte corrélation, avec certains élèves plus sensibles aux discriminations que d'autres. Par ailleurs, bien que ces hypothèses expliquent aussi bien la corrélation entre la posture d'auteur ou d'autrice et celle de victime, plusieurs éléments suggèrent que les victimes deviennent aussi des auteurs ou des autrices en réaction à leur situation, parfois comme un mécanisme de défense sociale ou peut-être aussi inversement, où discriminer autrui mène à se retrouver discriminé par la suite, une forme de réaction aux provocations (Black, Weinles & Washington, 2010 ; Camodeca & Goossens, 2005).

Intuitivement, un vécu de discriminations devrait reposer sur une réalité, observable ou non, qui serait le socle de la discrimination. Cette présupposition reprend l'idée que tous les élèves ne sont pas forcément concernés par toutes les discriminations. Par exemple, les discriminations en raison de la religion semblent sous-entendre *a minima* d'avoir une croyance ou une pratique religieuse. Bien que cette affirmation soit contestée, des disparités peuvent néanmoins être observées. En croisant les données de discrimination et la nBDS, nous avons examiné ces disparités selon plusieurs dimensions : le genre, la nationalité, le milieu social et le regroupement scolaire, si celui-ci était pertinent (CO).

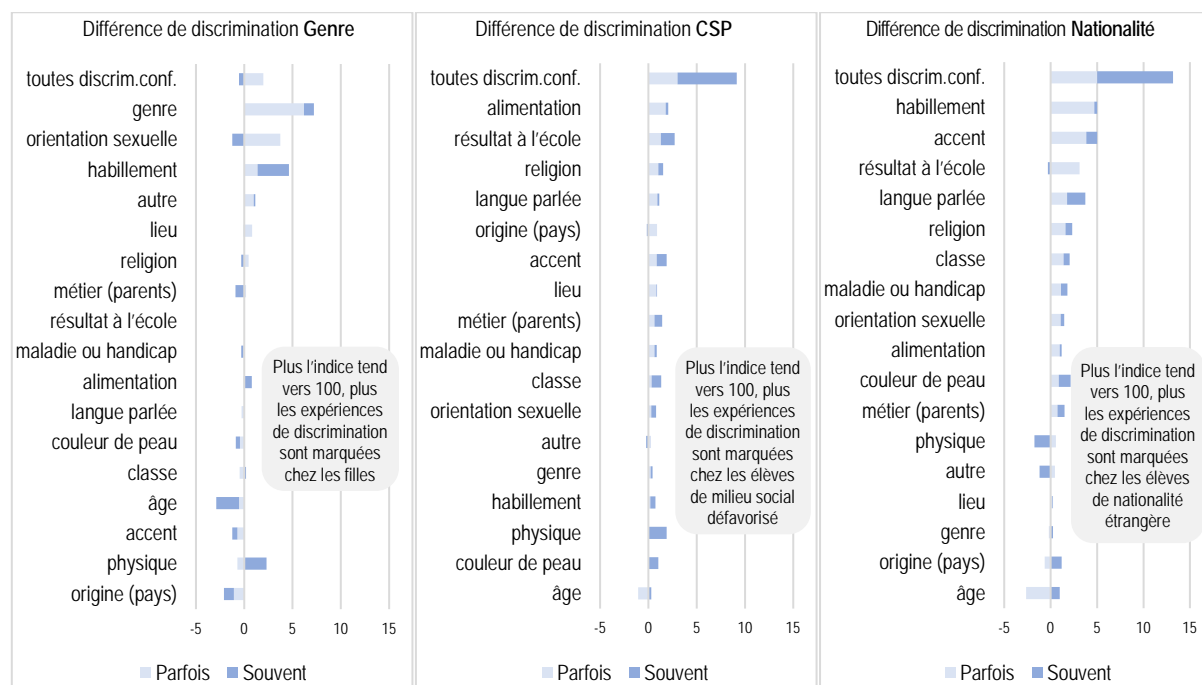
Les figures suivantes (*Figures 12 et 13*) mettent en perspective trois groupes choisis : 1) garçons/filles ; 2) élèves de milieu social modeste/élèves de milieu social plus favorisé ; 3) élèves suisses/étrangers. Plus l'indice se situe fortement à gauche ou à droite de l'axe, plus la source de discrimination est importante et plus elle est également vécue de manière inéquitable entre les deux groupes choisis. Ainsi, les graphiques prennent en considération la fréquence des discriminations (p. ex. les colonnes *parfois* et *souvent* du tableau *victime*), la répartition des discriminations par groupe (p. ex. comment se répartissent ces discriminations pour chacun des groupes), mais aussi la distribution des élèves dans ces groupes (p. ex. les tailles des groupes sont corrigées en supposant que chacun d'eux est de taille équivalente).

Au primaire

Les élèves de CSP modeste expriment plus de discriminations que les élèves de CSP moyenne et élevée, et ceci pour l'ensemble des sources de discrimination proposées, à l'exception de l'âge et de la catégorie « autre ». Le constat est identique pour les élèves de nationalité étrangère par rapport aux élèves suisses, une nouvelle fois à l'exception de certaines sources de discrimination telles que l'âge. Les similitudes observables entre la CSP et la nationalité s'expliquent en partie par la corrélation importante entre ces deux catégories. Le constat est nettement plus contrasté concernant le genre, où l'on observe aussi bien des discriminations plus rapportées par les filles et d'autres plus par les garçons.

Les différences de fréquence entre *parfois* et *souvent* interrogent le vécu des discriminations. Par exemple, les garçons rapportent plus de discriminations avec la fréquence *souvent* et liées à l'orientation sexuelle que les filles, qui les rapportent plus souvent comme *parfois*. Cela suggère possiblement que les vécus de discriminations, notamment pour l'orientation sexuelle, sont potentiellement plus graves pour les garçons que pour les filles.

Figure 12. Profil des élèves et vécus de discriminations par les élèves au primaire



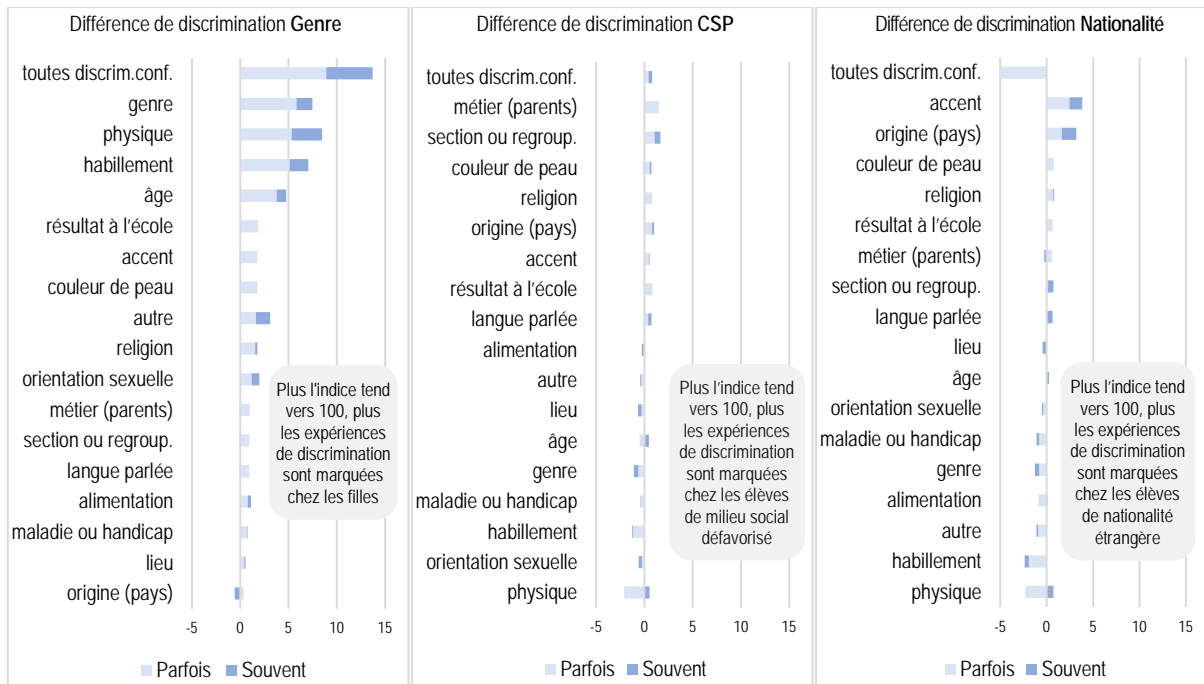
Source : croisement des données récoltées dans le cadre de la recherche avec les données nBDS au 31.12.21.

Dans le but de contrôler que les différences observées dans ces statistiques descriptives ne sont pas des construits de dimensions non observées, autrement dit que d'autres variables expliquent ces variations, nous avons régressé les variables explicatives ci-dessus (genre, CSP et nationalité) sur les discriminations pour chacune des sources questionnées en incluant, en sus, d'autres variables explicatives, telles que l'établissement et l'âge. Pour toutes discriminations confondues, seul l'âge et certains établissements sont significativement corrélés (p. ex. plus l'âge est élevé, plus il y a de discriminations au primaire). Le fait d'être une fille augmente de manière significative les discriminations liées au genre, aux résultats à l'école et à l'habillement, mais diminue celles liées à l'âge. En outre, être étranger augmente significativement les discriminations liées à la couleur de peau, l'accent et la langue parlée, mais être de CSP modeste n'est pas un prédicteur significatif de discriminations.

Au cycle d'orientation

Le constat est presque inversé pour le CO, avec des discriminations rapportées de manière plus équilibrée pour les élèves en fonction de leur milieu social ou de leur nationalité (Figure 13). Alors qu'au primaire, on observait un certain équilibre entre garçons et filles, au CO les filles rapportent systématiquement plus de discriminations que les garçons pour l'ensemble des dimensions, excepté pour l'origine migratoire. Cette systématique résonne avec les actions, majoritairement centrées sur le genre, menées par les établissements. Ces actions pourraient être à l'origine d'une plus importante conscientisation des discriminations par les filles. Néanmoins, l'hypothèse d'une « sensibilité » plus importante aux discriminations par les filles n'est que partiellement soutenue par les données. Pour distinguer genre et sensibilité, nous avons inclus la position de témoin pour prédire les discriminations. L'hypothèse faite ici est que les élèves qui rapportent subir le plus de discriminations devraient aussi davantage les observer chez autrui. Bien que le fait d'être victime de discrimination soit corrélé de manière très significative avec le fait d'être témoin de discriminations, le genre reste un prédicteur significatif des discriminations. Prosaïquement, bien qu'il semble que les filles soient plus conscientes des discriminations, elles restent, de fait, plus touchées par celles-ci.

Figure 13. Profil des élèves et vécus de discriminations par les élèves au CO

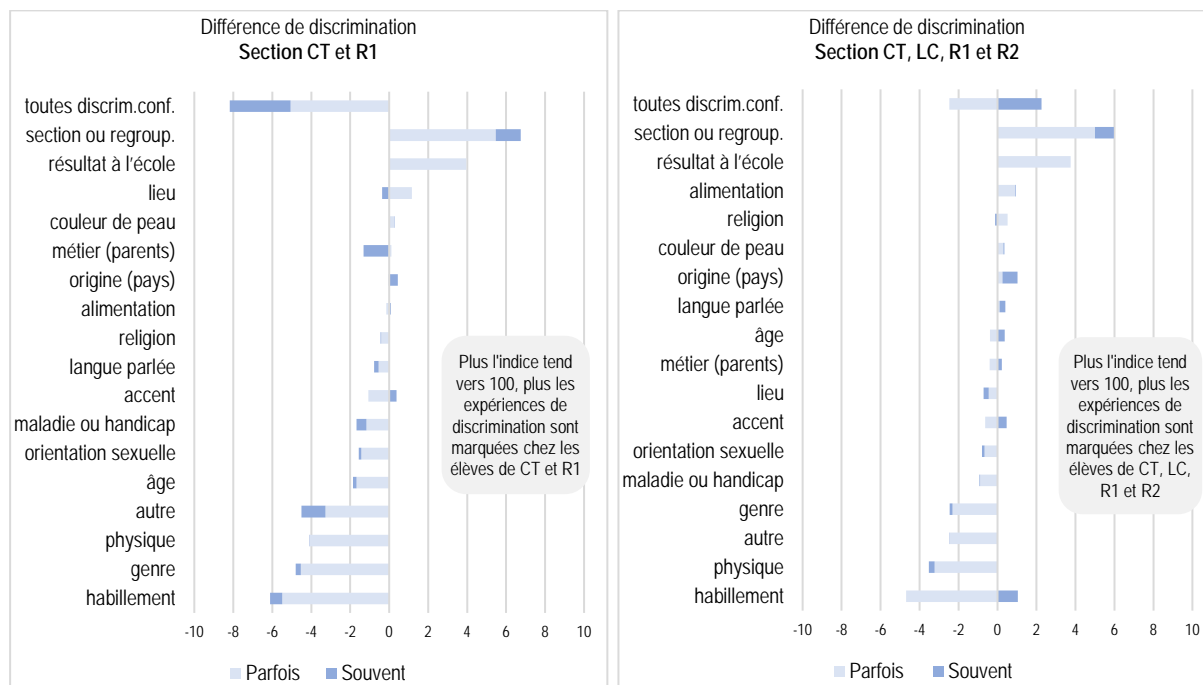


Source : croisement des données récoltées dans le cadre de la recherche avec les données nBDS au 31.12.21.

Dans les modèles de régression avec les mêmes variables de contrôle que pour le primaire, être une fille est associé de manière significative à la variable « toutes discriminations confondues ». Autrement dit, être une fille influence positivement le fait d'être victime de discrimination pour 11 catégories sur 17. Dans l'ensemble, être étranger ou de CSP modeste n'augmente pas de manière importante les discriminations, hormis pour celles liées à l'origine migratoire et l'accent pour les étrangers, et pour celles liées au métier des parents pour les élèves de CSP modeste.

Dans la *Figure 14*, la même méthodologie a été appliquée pour comparer les élèves, dans le tableau de gauche de R1 et de CT en opposition aux élèves de R2, R3, LC et LS, puis dans le tableau de droite de R1, R2, CT, LC en opposition aux élèves de R3 et LS.

Figure 14. Parcours des élèves et vécus de discriminations par les élèves au CO



Source : croisement des données récoltées dans le cadre de la recherche avec les données nBDS au 31.12.21.

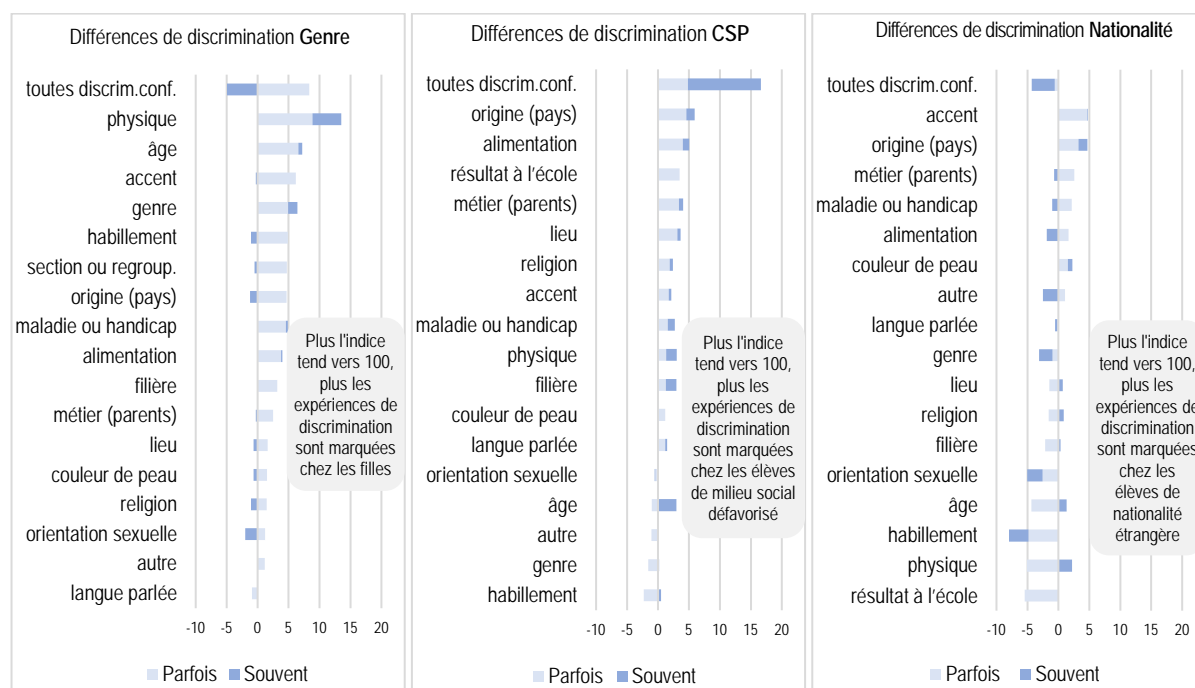
Bien que les élèves des regroupements aux exigences moins élevées ne cumulent pas l'ensemble des discriminations, il est intéressant de constater que les discriminations principalement rapportées par ces regroupements sont liées à leur mode de scolarisation. Ces élèves se disent, en effet, plus discriminés par rapport à leur section, leur regroupement ou leurs résultats scolaires que les autres élèves.

Dans les modèles de régression, le regroupement ou la section est significatif pour expliquer les discriminations liées à la filière de scolarisation. Autrement dit, être en section Communication et Technologie (CT) ou en R1 augmente les discriminations liées au mode de scolarisation. Par ailleurs, en combinant CT, Langues et Communication (LC), R1 et R2, les résultats sont similaires avec l'ajout des discriminations liées aux résultats scolaires.

L'intérêt principal des modèles de régression est de permettre d'isoler une variable par rapport à d'autres. La raison pour laquelle nous n'observons pas de significativité pour la plupart des autres sources de discrimination, alors que certaines sont visuellement manifestes, relève de la corrélation importante entre les variables explicatives et de contrôle. Autrement dit, ces variables « bougent » en même temps : être en CT est fortement corrélé avec le fait d'être un garçon de milieu social défavorisé et/ou d'origine étrangère. En intégrant, dans les modèles de régression, notamment le genre, qui est corrélé avec la variable *section*, une partie de la capacité explicative de la variable est attribuée à ces variables de contrôle. Ainsi, plus les variables sont dépendantes les unes des autres, moins on observera de significativité, à l'instar des sections CT, LC et des regroupements R1 et R2 qui sont relativement homogènes dans leur population, avec notamment une prévalence plus importante de garçons.

Au secondaire II

Figure 15. Profil des élèves et vécus de discriminations par les élèves à l'ESII



Source : croisement des données récoltées dans le cadre de la recherche avec les données nBDS au 31.12.21.

Au secondaire II, les filles et les élèves de CSP modeste se disent plus discriminés que les garçons sur la majorité des dimensions (Figure 15). La nationalité ne semble pas être un prédicteur important des discriminations pour ces années de scolarité. Nous observons à nouveau une répartition contre-intuitive entre les *parfois* et les *souvent*. En fonction du genre, les discriminations liées notamment à l'habillement, l'origine, la religion et l'orientation sexuelle sont rapportées majoritairement comme *souvent* par les garçons, alors que les filles indiquent qu'elles adviennent plus *parfois* que *souvent*. Cela suggère, une nouvelle fois, des vécus de discriminations différenciés, avec des situations peut-être moins fréquentes, mais potentiellement plus sérieuses.

Dans les modèles de régression, être une fille est associé significativement à plus de discriminations liées au physique, mais moins de discriminations liées à la langue d'origine. De manière surprenante, être de nationalité suisse est associé à plus de discriminations liées aux résultats à l'école et à l'habillement, comme si ces dimensions revêtaient une importance accrue, peut-être culturellement ancrée. Finalement, être de CSP modeste est associé à plus de discriminations liées à l'âge et à l'alimentation. Les discriminations liées à l'âge pourraient être expliquées par un décalage de celui-ci entre les élèves, car les élèves de milieu modeste sont notamment plus sujets au redoublement que les élèves de milieu moyen et élevé.

Lecture longitudinale des expériences de discrimination

Être victime de discriminations à un moment donné à l'école est plus la norme que l'exception, puisqu'au primaire seul un élève sur cinq dit ne jamais avoir été discriminé ; au CO, c'est un élève sur quatre et au secondaire II, c'est un élève sur deux ou trois.

Cette baisse, bien que positive, peut avoir des causes différentes. Comme mentionné, elle pourrait être attribuée à une meilleure entente générale entre les élèves ou à une plus grande maturité, mais elle pourrait aussi être attribuée à une homogénéisation des élèves toujours plus importante au cours de la scolarité, dans la mesure où les élèves proches d'un point de

vue scolaire comme social se trouvent dans les mêmes filières de l'enseignement secondaire II. Cet entre-soi expliquerait la réduction des discriminations par rapport au CO et surtout au primaire où l'hétérogénéité sociale est plus importante. Cette baisse pourrait aussi traduire une réticence de plus en plus forte à dénoncer des discriminations pour des raisons normatives notamment.

Par ailleurs, cette baisse pourrait être sous-évaluée. En effet, la consigne était de rapporter les expériences de discrimination vécues dans le lieu de scolarisation actuel de l'élève. Mais lors des entretiens, nous avons parfois observé des confusions sur le moment des discriminations. Certains élèves ont rapporté des discriminations ayant eu cours dans leur précédente école ou au cycle précédent. Ce même phénomène a pu se produire pour les élèves ayant répondu par questionnaire. Dans ce cas, les élèves du CO et de l'ESII ont pu évoquer des discriminations vécues dans le passé.

Concernant les sources de discriminations, le physique et l'orientation sexuelle perdurent tout au long de la scolarité, alors que d'autres sont plus ponctuelles, telles que l'habillement, le genre ou la couleur de peau. Par ailleurs, certaines sources de discriminations, telles que le milieu social ou la religion, bien que présentes médiatiquement et politiquement, sont peu rapportées. Il est possible que ces discriminations s'observent à travers d'autres catégories, telles que l'habillement pour le milieu social ou l'alimentation pour la religion.

Pour étayer cette hypothèse, nous avons contrôlé les correspondances existant entre les sources de discriminations. Deux clusters de sources de discriminations se distinguent : le premier avec l'habillement, le physique et les résultats à l'école, puis un deuxième avec la religion, la première langue parlée et l'origine migratoire. Les corrélations entre ces différentes formes de discriminations sont parfois assez importantes, avec une corrélation de 0.34 entre les discriminations liées à l'habillement et celles liées au physique, de 0.32 entre l'origine migratoire et la religion et 0.30 avec la première langue parlée et de 0.29 entre le genre et l'habillement. Dès lors, certaines catégories sont potentiellement médiées via d'autres catégories, comme la religion pourrait l'être avec la première langue parlée et l'origine migratoire. Néanmoins, les discriminations rapportées comme relevant de l'origine migratoire ne peuvent pas être extrapolées en totalité comme relevant de la religion. Ainsi, même en extrapolant, la religion ne ressort pas comme une source de discrimination importante.

Les indices de corrélation sont à la fois des indicateurs de cumul de discriminations, à savoir que les catégories ne sont pas hermétiques les unes aux autres, et des indicateurs d'absence de discrimination. En effet, si une majorité d'élèves ne rapporte pas de discrimination pour deux catégories données, les indices de corrélation entre ces deux catégories sont biaisés par les occurrences importantes d'absence de discrimination. Ainsi, un ou une élève qui n'est pas discriminée sur son physique n'est généralement pas non plus discriminée sur son habillement.

Finalement, la prégnance de certaines formes de discrimination à certains moments de la scolarité et d'autres tout au long de la scolarité interroge sur les causes de celles-ci. La persistance et l'importance de certaines discriminations, notamment liées au physique, s'expliquent certainement par le nombre d'élèves potentiellement concernés. En effet, une discrimination liée au physique peut toutes et tous les concerner. Par ailleurs, la visibilité du stigmata est un facteur important d'incidence, ce qui expliquerait aussi la faible proportion de discriminations liées à la religion ou à l'alimentation. Les discriminations plus ponctuelles sont probablement à corrélérer avec l'importance de ces catégories dans l'évolution des élèves, à l'instar du genre, présent surtout au CO, résonnant avec le moment de changements corporels et de la puberté. La dernière hypothèse, plus transversale, relève de la thématique importante, institutionnelle, médiatique, voire politique, de certaines catégories. Le genre est par exemple largement présent au CO dans les actions des établissements, ce qui peut participer à une co-construction dans la prévalence de ces discriminations, à la fois présente en soi et exacerbée par les actions institutionnelles. La question épineuse de la causalité, à savoir si la thématique crée l'objet ou si l'objet crée la thématique, est un enjeu majeur,

car elle met peut-être en lumière certaines formes de discriminations au détriment d'autres, plus sérieuses pour les élèves.

Le parallèle entre le corps enseignant et les élèves

Comme mentionné dans la section consacrée à la méthodologie, nous avons aussi interrogé les professionnelles et professionnels avec la posture de témoin ou d'autrice ou d'auteur de discrimination. Nous croisons ici les données des élèves et du corps enseignant pour interroger des enjeux de visibilité et de qualification des discriminations.

Pour chaque tableau, nous soustrayons la vision élève à celle du corps enseignant. Ainsi, toutes les valeurs positives indiquent que les professionnelles et professionnels rapportent plus de discriminations que les élèves. Si les valeurs sont négatives, ce sont les élèves qui rapportent plus de discriminations que ce dont les professionnelles et professionnels témoignent.

Au primaire

De manière générale, les élèves rapportent plus de discriminations que les professionnelles et professionnels depuis la posture de témoin, et ceci aussi bien pour les *1 à 2 fois* que pour les *souvent* (Figure 16). Les écarts sont généralement assez faibles, bien que pour certaines sources de discriminations ils soient nettement plus importants, notamment pour les discriminations liées à l'âge, qui surviennent 1 à 2 fois.

Figure 16. Regards croisés entre les élèves victimes de discrimination et la position de témoin du personnel scolaire au primaire

	Victime élève			Témoin professionnel			Différence (P-E)	
	Jamais	1 ou 2 fois	Souvent	Jamais	1 ou 2 fois	Souvent	1 ou 2 fois	Souvent
Âge	74.5	21.2	4.2	89.2	7.7	3.1	-13.5	-1.2
Genre	84.0	12.1	3.9	80.0	11.5	8.5	-0.5	4.6
Résultat à l'école	78.6	16.8	4.6	74.6	16.9	8.5	0.1	3.9
Section ou regroup.	83.5	13.1	3.4	94.6	3.8	1.5	-9.2	-1.9
Couleur de peau	92.7	5.3	2.0	84.6	13.1	2.3	7.8	0.3
Physique	52.6	31.4	16.0	69.2	17.7	13.1	-13.7	-2.9
Origine (pays)	84.7	11.7	3.6	85.4	10.0	4.6	-1.7	1.1
Maladie ou handicap	93.9	4.9	1.2	83.8	13.1	3.1	8.2	1.9
Accent	84.9	10.7	4.4	79.2	16.9	3.8	6.2	-0.6
Habillement	74.2	20.7	5.1	80.8	13.1	6.2	-7.6	1.1
Lieu d'habitation	95.2	4.4	0.3	97.7	0.8	1.5	-3.6	1.2
Métier des parents	92.2	6.3	1.5	95.4	3.1	1.5	-3.2	0.0
Religion	85.6	11.5	2.9	89.2	8.5	2.3	-3.1	-0.6
Orientation sexuelle	73.5	18.5	8.0	90.8	6.2	3.1	-12.4	-4.9
Langue parlée	92.0	5.8	2.2	95.4	4.6	NA	-1.2	-2.2
Alimentation	89.6	8.5	1.9	93.8	5.4	0.8	-3.1	-1.1
Autre	84.4	8.3	7.3	93.8	3.1	3.1	-5.2	-4.2
Toutes discriminations	21.1	44.3	34.6	65.4	11.5	23.1	-32.8	-11.6

Les discriminations sont moins rapportées par les professionnels de 13.5% ; cet écart coïncide avec les entretiens qualitatifs menés pour les années de scolarité 1P à 4P, ou dans l'enseignement spécialisé où l'âge ressort souvent comme un enjeu important pour ces élèves. Par ailleurs, l'écart est aussi tangible pour les discriminations liées à l'orientation sexuelle avec 4.9% de report en moins par le corps enseignant. Les explications sont peut-être à chercher dans l'asexualisation attribuée aux enfants de ces âges.

Au cycle d'orientation

Le constat est inversé pour le CO puisque les professionnelles et professionnels rapportent quasiment systématiquement plus de discriminations que les élèves (*Figure 17*). Les écarts sont nettement plus importants qu'au primaire et ceci aussi bien pour le 1 à 2 fois que pour le souvent. Les écarts les plus importants sont pour les résultats à l'école et pour le physique. Certains de ces écarts s'expliquent en partie par une différence d'appréciation de la fréquence. Les élèves estiment que cela arrive plus 1 à 2 fois que souvent alors que pour le corps enseignant, c'est plus souvent. Ces différences suggèrent que les discriminations sont suffisamment visibles pour être témoignées par le corps enseignant, mais interrogent quant à leur quantification. Ici, deux lectures sont possibles. Soit les élèves sous-estiment les cas de discriminations, soit les professionnelles et professionnels les surestiment.

Figure 17. Regards croisés entre les élèves victimes de discrimination et la position de témoin du personnel scolaire au CO

	Victime élève			Témoin professionnel			Différence (P-E)	
	Jamais	1 ou 2 fois	Souvent	Jamais	1 ou 2 fois	Souvent	1 ou 2 fois	Souvent
Âge	84	13.1	2.9	71.9	23.4	4.7	10.3	1.8
Genre	87.9	9.1	3	46.9	25.0	28.1	15.9	25.1
Résultat à l'école	69.9	30.1	-	37.5	33.6	28.9	3.5	28.9
Section ou regroup.	85.1	12.8	2.2	43.0	29.7	27.3	16.9	25.1
Couleur de peau	90.3	7.8	1.9	49.2	32.0	18.8	24.2	16.9
Physique	51.4	34.5	14.1	38.3	19.5	42.2	-15.0	28.1
Origine (pays)	77.7	16.8	5.5	43.0	28.1	28.9	11.3	23.4
Maladie ou handicap	94.3	4.3	1.4	65.6	32.8	1.6	28.5	0.2
Accent	84.2	12.8	3.1	48.4	42.2	9.4	29.4	6.3
Habillement	72.6	22.5	4.9	45.3	32.0	22.7	9.5	17.8
Lieu d'habitation	91.8	6.4	1.8	76.6	19.5	3.9	13.1	2.1
Métier des parents	91.2	7.5	1.3	69.5	25.0	5.5	17.5	4.2
Religion	90.2	7.8	2	57.0	35.9	7.0	28.1	5.0
Orientation sexuelle	94.6	3.2	2.2	46.1	31.3	22.7	28.1	20.5
Langue parlée	94.2	4.8	1	79.7	14.8	5.5	10.0	4.5
Alimentation	91.6	6.7	1.8	81.3	16.4	2.3	9.7	0.5
Autre	92.7	4.3	3	96.1	1.6	2.3	-2.7	-0.7
Toutes discriminations	26.7	44.3	29	22.7	13.3	64.1	-31.0	35.1

Au secondaire II

Pour ces années de scolarité, bien que les écarts soient moindres qu'au CO, ceux-ci restent importants et cette fois-ci, ils sont majoritairement en faveur d'un moindre report des discriminations par les professionnelles et professionnels (Figure 18). Les écarts les plus importants s'observent pour le physique avec 10.6% et 9%. Les écarts observés pour les résultats scolaires pour la fréquence 1 à 2 fois sont en partie compensés par la fréquence souvent. Ce schéma d'une catégorisation différente de la fréquence entre le corps enseignant et les élèves interroge les causes. Deux hypothèses sont à nouveau envisageables. Il est possible d'avoir une autre intelligibilité de la discrimination, de telle sorte qu'une action à caractère discriminatoire, tant qu'elle n'est pas attribuable à une caractéristique (genre, religion, habillement, etc.), peut sortir du périmètre des discriminations et rester dans le champ des interactions sociales pour les professionnelles et les professionnels. Prosaïquement, il est possible qu'une discrimination n'en soit une pour les professionnelles et professionnels que si elle arrive à une certaine fréquence. Par ailleurs, il est possible que les professionnelles et les professionnels estiment qu'au vu de l'âge de leurs élèves et de leur maturité, les discriminations sont moins probables.

Figure 18. Regards croisés entre les élèves victimes de discrimination et la position de témoin du personnel scolaire au secondaire II

	Victime élève			Témoin professionnel			Différence (P-E)	
	Jamais	1 ou 2 fois	Souvent	Jamais	1 ou 2 fois	Souvent	1 ou 2 fois	Souvent
Âge	81.3	15.7	3	89.7	9.7	0.7	-6.0	-2.3
Genre	83.3	12.7	4	85.1	11.6	3.3	-1.1	-0.7
Résultat à l'école	71.3	28.7	-	78.9	15.2	5.9	-13.5	5.9
Section ou regroup.	86.3	10	3.7	88.8	8.4	2.9	-1.6	-0.8
Couleur de peau	90.3	8.7	1	89.5	9.0	1.5	0.3	0.5
Physique	60	25.3	14.7	79.6	14.7	5.7	-10.6	-9.0
Origine (pays)	80.7	17	2.3	85.1	11.0	4.0	-6.0	1.7
Maladie ou handicap	90	7.3	2.7	92.7	6.4	0.9	-0.9	-1.8
Accent	82	14	4	82.6	14.3	3.1	0.3	-0.9
Habillement	74.3	20.7	5	83.5	13.2	3.3	-7.5	-1.7
Lieu d'habitation	91.3	7.7	1	94.3	5.3	0.4	-2.4	-0.6
Métier des parents	93	6.3	0.7	97.1	2.6	0.2	-3.7	-0.5
Religion	91	6.3	2.7	90.1	7.7	2.2	1.4	-0.5
Orientation sexuelle	89.7	6	4.3	83.3	14.1	2.6	8.1	-1.7
Langue parlée	98	1.7	0.3	97.4	2.2	0.4	0.5	0.1
Alimentation	85	11.3	3.7	95.4	4.4	0.2	-6.9	-3.5
Autre	92	3.7	4.3	96.3	2.9	0.9	-0.8	-3.4
Toutes discriminations	39	30.7	30.3	67.0	17.4	15.6	-13.3	-14.7

Climat scolaire

L'évaluation des différentes dimensions du climat scolaire par les élèves et les adultes

Pour interroger le climat scolaire, une échelle a été construite en s'inspirant de différents outils existants (Bennacer, Darracq & Pomeler, 2006 ; Debarbieux et al., 2012 ; Janosz, Georges & Parent, 1998 ; Richard & Coulombe, 2012). Les élèves et les adultes devaient indiquer pour chacune des dimensions du tableau ci-dessous dans quelle mesure ils et elles étaient en accord avec les assertions sur le climat (échelle de Likert en 5 : *pas du tout d'accord, plutôt pas d'accord, ni d'accord ni pas d'accord, plutôt d'accord et tout à fait d'accord*). La Figure 19 indique le pourcentage d'accord à chacun des items (les réponses *tout à fait d'accord* et *plutôt d'accord* des élèves sont agrégées). Les items sont triés par ordre de variance entre les années de scolarité, du moins de variance au plus de variance. Les chiffres représentent des pourcentages.

Figure 19. Mesure du climat scolaire par les élèves du primaire au secondaire II

Les élèves sont en accord avec :	EP	CO	ESII
Je me sens accepté-e par les autres élèves	74.1	74.3	75.2
Ma famille peut échanger avec les adultes de l'école si elle le veut	80.8	80.6	82.5
Je me sens bien pour d'autres raisons	70.3	61.6	62.2
Les élèves s'entendent bien entre eux	55.9	56.1	64.7
Mon établissement est un endroit sympa	75.6	65.6	67.3
Je me sens en sécurité à l'école	80.0	65.6	71.4
Les adultes s'entendent bien entre eux	91.1	78.6	78.2
Je peux avoir de l'aide supplémentaire quand j'en ai besoin	86.1	80.2	70.6
Je me sens accepté-e par les adultes de l'école	90.1	75.2	76.3
Il est facile d'accéder et de se déplacer dans tous les bâtiments et espaces de l'école	82.0	70.2	64.6
Les bâtiments sont en bon état	79.3	59.0	65.2
Ma famille se sent la bienvenue à l'école	86.3	70.8	61.9
J'apprends plein de choses	93.5	70.9	68.2
Les bâtiments sont bien pensés pour qu'on puisse apprendre dans de bonnes conditions	86.0	64.9	59.1
Les élèves et les adultes s'entendent bien	78.0	49.1	59.2
Les règles de l'école sont justes	78.9	51.5	51.0
Les enseignantes et les enseignants sont justes envers les élèves	78.0	45.5	44.1

Le principal constat est la baisse générale de la qualité du climat scolaire avec l'avancement de la scolarité rapportée par les élèves. Néanmoins, certaines assertions sont dans l'ensemble de la scolarité bien acceptées par les élèves et ceci tout au long de la scolarité. C'est notamment le cas pour « *Ma famille peut échanger avec les adultes de l'école si elle le veut* », « *Les adultes s'entendent bien entre eux* », « *Je me sens accepté-e par les adultes de l'école* » et « *Je me sens accepté-e par les autres élèves* ». Hormis « *Les élèves s'entendent bien entre eux* » qui reste un point critique tout au long de la scolarité, les autres assertions sur le climat scolaire montrent une diminution importante de la qualité de celui-ci, particulièrement entre le primaire et le CO. La baisse la plus importante concerne la notion de justice à l'école et la relation adulte-élève.

Certaines de ces assertions sont centrées sur l'élève et donc formulées majoritairement en « je » et d'autres sont plus générales telles que « les élèves » ou « les adultes ». Bien que relativement marginale, on observe une meilleure acceptation des items centrés sur l'élève plutôt que ceux plus généraux. Il semble exister une différence de perception entre les relations de soi avec autrui et les autres entre eux, un discours « *moi, ça va* » mais les autres vont « *moins bien* ».

La *Figure 20* rapporte le point de vue du corps enseignant. Elle reprend les assertions demandées aux élèves avec une formulation centrée sur ces derniers. À nouveau, les items sont classés du moins de variance au plus de variance.

Figure 20. Mesure du climat scolaire par le personnel scolaire du primaire au secondaire II

Les professionnelles et les professionnels sont en accord avec :	EP	CO	ESII
Les familles des élèves peuvent échanger avec les adultes de l'établissement si elles le veulent	91.1	94.0	91.3
Les élèves et les adultes s'entendent bien	88.9	88.1	91.9
Les enseignantes et les enseignants sont justes envers les élèves	88.9	85.7	89.5
Les élèves se sentent accepté-es par les adultes de l'établissement	88.9	94.1	92.0
Les élèves apprennent plein de choses	88.9	83.3	83.9
Les familles se sentent les bienvenues dans l'établissement	86.7	81.0	80.7
Les élèves se sentent accepté-es par les autres élèves	88.9	81.0	86.0
Les bâtiments sont en bon état	73.9	70.2	78.7
Les élèves peuvent avoir de l'aide supplémentaire quand ils et elles en ont besoin	95.6	97.6	88.9
Les bâtiments sont bien pensés pour qu'on puisse apprendre dans de bonnes conditions	80.0	70.2	74.2
Les élèves se sentent en sécurité à l'école	93.3	84.7	93.8
Les élèves se sentent bien pour d'autres raisons	64.7	59.7	70.0
L'établissement est un endroit sympa	87.0	75.3	84.1
Les règles de l'école sont justes	93.3	82.1	91.9
Les adultes s'entendent bien entre eux	93.3	78.6	83.3
Les élèves s'entendent bien entre eux	95.6	80.7	91.3
Il est facile d'accéder et de se déplacer dans tous les bâtiments et espaces de l'école	61.4	78.8	78.0

Dans l'ensemble, les adultes ont une appréciation plus positive du climat scolaire que les élèves. Nous observons aussi une plus grande stabilité entre les différentes années de scolarité. En partielle adéquation avec la perception des élèves, le climat semble se détériorer au CO, mais pour le corps enseignant, il s'améliore au secondaire II. Ces résultats sont néanmoins à prendre avec certaines précautions, particulièrement pour le primaire où le nombre de répondants et répondantes n'était que de 34 à 46 suivant les items (67 à 85 au CO et 130 à 164 à l'ESII).

Au primaire, la différence la plus importante est pour « *les élèves s'entendent bien entre eux* » avec une différence de 39.7%. Les élèves sont beaucoup moins en accord avec cette assertion que les adultes. Au CO, la différence la plus importante est pour « *les enseignantes et les enseignants sont justes envers les élèves* » avec une différence de 40.2%. À nouveau, les élèves sont beaucoup moins d'accord avec cette affirmation que les adultes. En outre, le deuxième item avec le plus de différence est « *les élèves et les adultes s'entendent bien* » avec 39.0% de différence, puis « *les règles de l'école sont justes* » avec 30.6%. De manière manifeste, les items liés à la justice et à la relation entre les adultes et les élèves sont largement moins bien perçus par les élèves. Le constat est identique à l'ESII avec les mêmes

items et des différences tout aussi importantes : 45.4% pour « les enseignantes et les enseignants sont justes envers les élèves », 40.9% pour « les règles de l'école sont justes » et 32.7% pour « les élèves et les adultes s'entendent bien ». Dans l'ensemble, les disparités de perception entre les élèves et les adultes augmentent avec les années de scolarité (5.5% pour le primaire, 15.6% pour le CO et 19.3% pour l'ESII).

Des disparités de vécus du climat scolaire

En adéquation avec les analyses sur les discriminations, nous avons croisé le climat scolaire avec les données de la nBDS pour interroger les vécus du climat en fonction des caractéristiques des élèves.

Nous avons repris les mêmes catégories que dans la partie sur les discriminations, néanmoins, aucune différence substantielle ne s'observe pour la majorité des distinctions (CSP, section ou regroupement et la nationalité). Autrement dit, les vécus du climat scolaire ne sont pas différents en fonction de ces caractéristiques. Néanmoins, le genre ressort comme une caractéristique importante dans la perception du climat scolaire.

Au primaire

Dans les figures ci-dessous, nous rapportons les pourcentages d'élèves en primaire qui disent être *tout à fait d'accord* ou *plutôt d'accord* avec les assertions proposées. Les items sont classés par différence (filles *moins* garçons). Dans l'ensemble, les filles rapportent un meilleur climat scolaire que les garçons : celui-ci est de 6.4% en faveur des filles (Figure 21).

Figure 21. Mesure positive du climat scolaire par les élèves au primaire

Ils et elles sont en accord avec :	Filles	Garçons	Différence
Je me sens accepté-e par les autres élèves	73.6	74.7	-1.1
Les adultes s'entendent bien entre eux	91.3	90.7	0.6
Je me sens bien pour d'autres raisons	71.0	69.3	1.7
Les bâtiments sont en bon état	81.0	77.2	3.9
Les élèves s'entendent bien entre eux	57.8	53.4	4.4
Les élèves et les adultes s'entendent bien	80.1	75.5	4.7
Je me sens accepté-e par les adultes de l'école	92.3	87.5	4.8
Il est facile d'accéder et de se déplacer dans tous les bâtiments et espaces de l'école	84.2	79.4	4.8
J'apprends plein de choses	95.9	90.8	5.1
Ma famille se sent la bienvenue à l'école	88.9	83.3	5.6
Les bâtiments sont bien pensés pour qu'on puisse apprendre dans de bonnes conditions	88.6	83.0	5.6
Ma famille peut échanger avec les adultes de l'école si elle le veut	84.2	77.0	7.1
Je me sens en sécurité à l'école	83.6	75.8	7.8
Je peux avoir de l'aide supplémentaire quand j'en ai besoin	91.1	80.5	10.6
Mon école est un endroit sympa	81.4	69.3	12.1
Les règles de l'école sont justes	86.3	70.5	15.9
Les enseignantes et les enseignants sont justes envers les élèves	85.7	69.4	16.2

Les items avec le plus de différence ont trait aux notions de justice. Cette différence de perception résonne en partie avec les attentes (scolaires et sociales) différentes qui peuvent exister entre les garçons et les filles. Il est par exemple attendu des filles un comportement plus docile que pour les garçons. Certains travaux mettent en évidence « *une différence de nature dans les désordres repérés dans le cadre scolaire* » (Serre, 2012, p.52).

Les désordres incriminant les garçons sont plutôt associés à des « délits scolaires » (insultes, destruction de matériel, absentéisme, transgression des règles de l'institution scolaire), alors que ceux incriminant les filles sont plutôt associés à des troubles du comportement indiquant un mal-être (boulimie, tristesse, etc.). L'attitude des garçons relève d'une certaine volonté, alors que celle des filles est jugée plus passive et indépendante de leur volonté. Par ailleurs, les travaux sur les sanctions confirment une appréciation différenciée des comportements des filles et des garçons. Ces derniers sont en effet plus souvent sanctionnés (Grimault-Leprince & Merle, 2008).

En adéquation avec le tableau précédent, les garçons rapportent être plus en désaccord avec les assertions sur le climat (Figure 22). On retrouve les questions de justice au centre des désaccords, mais avec cette fois-ci : « *Je peux avoir de l'aide supplémentaire quand j'en ai besoin* » comme l'élément capitalisant le plus de désaccord. Il existe des corrélations positives entre tous les items et notamment entre les questions de justice et celle d'avoir de l'aide quand en on a besoin. Il est ainsi possible que le sentiment d'injustice soit une conséquence de la perception de ne pas pouvoir avoir de l'aide quand on en a besoin.

Figure 22. Mesure négative du climat scolaire par les élèves au primaire

Ils et elles ne sont pas du tout d'accord avec :	Filles	Garçons	Différence
Je peux avoir de l'aide supplémentaire quand j'en ai besoin	0.3	4.5	-4.2
Les règles de l'école sont justes	2.0	6.1	-4.0
Ma famille peut échanger avec les adultes de l'école si elle le veut	2.8	6.6	-3.8
Les enseignantes et les enseignants sont justes envers les élèves	2.0	5.7	-3.6
Ma famille se sent la bienvenue à l'école	1.0	3.9	-2.8
Les bâtiments sont en bon état	2.0	4.5	-2.5
Je me sens en sécurité à l'école	3.1	5.3	-2.2
J'apprends plein de choses	0.0	1.9	-1.9
Je me sens accepté-e par les adultes de l'école	0.0	1.9	-1.9
Il est facile d'accéder et de se déplacer dans tous les bâtiments et espaces de l'école	2.0	3.7	-1.7
Les élèves et les adultes s'entendent bien	0.7	2.3	-1.6
Mon école est un endroit sympa	2.7	4.1	-1.4
Les bâtiments sont bien pensés pour qu'on puisse apprendre dans de bonnes conditions	1.0	2.3	-1.3
Les élèves s'entendent bien entre eux	3.4	4.5	-1.1
Les adultes s'entendent bien entre eux	0.3	0.4	0.0
Je me sens accepté-e par les autres élèves	3.4	3.4	0.0
Je me sens bien pour d'autres raisons	13.1	13.1	0.0

Au cycle d'orientation

Le constat au CO est dans l'ensemble opposé à celui au primaire (Figures 23 et 24). Bien que les filles rapportent un meilleur climat que les garçons pour 9 items sur 17, les garçons sont en moyenne plus satisfaits que les filles sur des items « centraux » et en lien avec les enjeux de discrimination (p. ex. « les élèves s'entendent bien entre eux », « je me sens accepté-e par les autres élèves »).

Figure 23. Mesure positive du climat scolaire par les élèves au CO

Ils et elles sont en accord avec :	Filles	Garçons	Différence
Les élèves s'entendent bien entre eux	49.7	62.5	-12.8
Je me sens accepté-e par les autres élèves	70.2	81.9	-11.7
Les élèves et les adultes s'entendent bien	46.9	51.8	-4.9
Mon cycle d'orientation est un endroit sympa	64.6	68.7	-4.2
Les règles de l'école sont justes	50.7	53.0	-2.2
Les adultes s'entendent bien entre eux	78.6	79.9	-1.2
Les enseignantes et les enseignants sont justes envers les élèves	45.5	46.4	-0.9
Je me sens en sécurité à l'école	66.6	67.2	-0.6
Je me sens accepté-e par les adultes de l'école	76.9	75.5	1.3
Je me sens bien pour d'autres raisons	64.0	61.8	2.2
Ma famille se sent la bienvenue à l'école	73.6	71.0	2.6
Ma famille peut échanger avec les adultes de l'école si elle le veut	83.1	80.5	2.6
Il est facile d'accéder et de se déplacer dans tous les bâtiments et espaces du CO	72.9	70.0	3.0
Je peux avoir de l'aide supplémentaire quand j'en ai besoin	82.5	79.4	3.1
J'apprends plein de choses	74.9	70.4	4.5
Les bâtiments sont en bon état	61.9	56.9	5.0
Les bâtiments sont bien pensés pour qu'on puisse apprendre dans de bonnes conditions	69.2	62.6	6.5

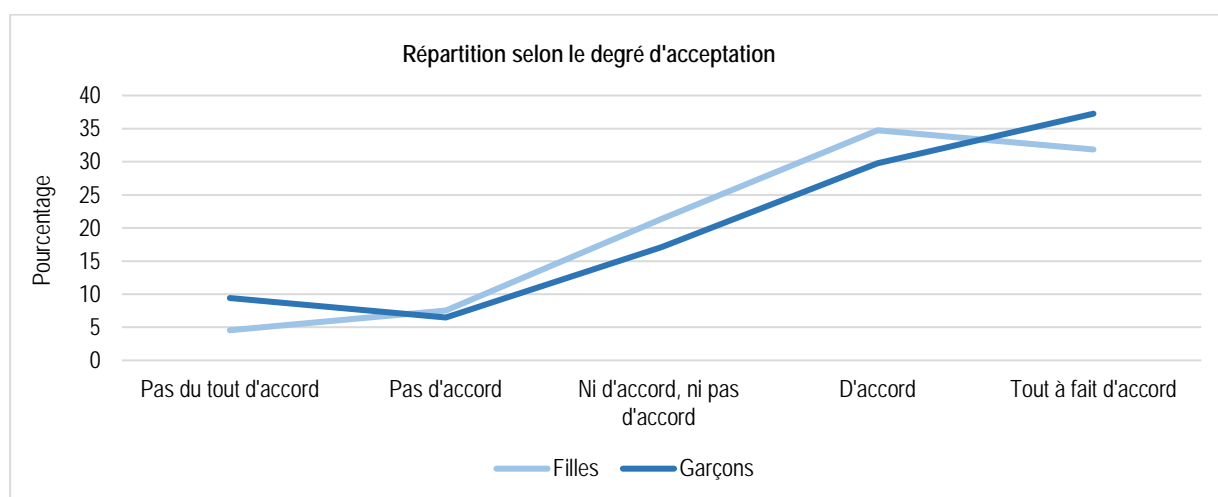
De manière surprenante, les garçons ont une perception meilleure du climat scolaire que les filles sur les items plus en lien avec les discriminations, mais de manière univoque ils indiquent aussi être plus en désaccord avec les assertions que les filles. En somme, plus de garçons sont d'accord avec l'affirmation générale que le climat est bon par rapport aux filles et plus de garçons ne sont pas du tout d'accord avec cette affirmation.

Figure 24. Mesure négative du climat scolaire par les élèves au CO

Ils et elles ne sont pas du tout d'accord avec :	Filles	Garçons	Différence
Les enseignantes et les enseignants sont justes envers les élèves	6.8	15.2	-8.3
Les bâtiments sont bien pensés pour qu'on puisse apprendre dans de bonnes conditions	3.4	11.2	-7.8
Les bâtiments sont en bon état	6.1	13.3	-7.2
Mon cycle d'orientation est un endroit sympa	5.4	11.3	-6.0
Je me sens bien pour d'autres raisons	11.8	17.7	-5.9
Les règles de l'école sont justes	8.2	13.7	-5.5
Les élèves et les adultes s'entendent bien	4.4	9.9	-5.4
Je peux avoir de l'aide supplémentaire quand j'en ai besoin	1.7	6.9	-5.2
Ma famille se sent la bienvenue à l'école	2.1	7.0	-4.8
Je me sens accepté-e par les adultes de l'école	2.7	7.1	-4.4
J'apprends plein de choses	2.9	7.1	-4.2
Ma famille peut échanger avec les adultes de l'école si elle le veut	2.8	6.7	-3.9
Il est facile d'accéder et de se déplacer dans tous les bâtiments et espaces du CO	4.8	8.3	-3.6
Les adultes s'entendent bien entre eux	1.9	5.3	-3.3
Je me sens en sécurité à l'école	5.2	8.4	-3.2
Les élèves s'entendent bien entre eux	3.7	5.9	-2.2
Je me sens accepté-e par les autres élèves	3.5	4.9	-1.4

La Figure 25 ci-dessous montre cette distribution. Elle interroge sur le vécu du climat scolaire. Il paraît important de distinguer les discours sur les moyennes générales et les situations individuelles. Ainsi bien que, globalement, être une fille au CO soit un facteur de discrimination importante, les situations vécues par certains garçons, certes moins fréquentes, pourraient être plus sérieuses.

Figure 25. Taux d'acceptation des assertions sur le climat par les élèves du CO



Au secondaire II

À l'ESII, le constat est similaire, mais encore exacerbé par rapport à celui au CO (Figures 26 et 27). À nouveau, les garçons rapportent un meilleur climat général que les filles sur les dimensions les plus en lien avec les discriminations. Les deux items « *Je me sens accepté-e par les autres élèves* » et « *Les élèves s'entendent bien entre eux* » sont ceux avec les plus grandes différences, de 14.8% et 13.3%.

Figure 26. Mesure positive du climat scolaire par les élèves au secondaire II

Ils et elles sont en accord avec :	Filles	Garçons	Différence
Je me sens accepté-e par les autres élèves	71.7	86.5	-14.8
Les élèves s'entendent bien entre eux	61.7	75.0	-13.3
Mon école est un endroit sympa	64.5	77.1	-12.7
Je peux avoir de l'aide supplémentaire quand j'en ai besoin	68.1	79.4	-11.3
Les élèves et les adultes s'entendent bien	57.8	63.9	-6.1
Ma famille se sent la bienvenue à l'école	60.9	65.4	-4.5
Les bâtiments sont en bon état	64.5	67.6	-3.1
Ma famille peut échanger avec les adultes de l'école si elle le veut	81.8	84.8	-3.0
Les enseignantes et les enseignants sont justes envers les élèves	44.0	44.4	-0.5
Les adultes s'entendent bien entre eux	78.2	78.1	0.1
Je me sens bien pour d'autres raisons	62.3	61.9	0.4
Je me sens accepté-e par les adultes de l'école	76.5	75.7	0.8
Les bâtiments sont bien pensés pour qu'on puisse apprendre dans de bonnes conditions	60.7	54.1	6.6
Il est facile d'accéder et de se déplacer dans tous les bâtiments et espaces de l'école	67.0	57.1	9.8
Les règles de l'école sont justes	53.8	41.7	12.2
Je me sens en sécurité à l'école	74.2	61.8	12.4
J'apprends plein de choses	71.7	56.8	14.9

Comme observé auparavant, les garçons rapportent aussi de manière générale, mais moins systématique qu'au CO, un climat moins bon que les filles. Les différences les plus importantes concernent toujours le sentiment de justice à l'école. On retrouve une nouvelle fois l'item sur l'accès à l'aide lorsqu'on en a besoin avec une différence de 5.9%. Dans l'échantillon, aucune fille n'a été tout à fait en désaccord avec cette assertion alors que 5.9% des garçons interrogés l'étaient.

Figure 27. Mesure négative du climat scolaire par les élèves au secondaire II

Ils et elles ne sont pas du tout d'accord avec :	Filles	Garçons	Différence
Les règles de l'école sont justes	5.1	16.7	-11.5
Les enseignantes et les enseignants sont justes envers les élèves	2.6	11.1	-8.5
Il est facile d'accéder et de se déplacer dans tous les bâtiments et espaces de l'école	5.4	11.4	-6.1
Je peux avoir de l'aide supplémentaire quand j'en ai besoin	0.0	5.9	-5.9
Les élèves s'entendent bien entre eux	2.5	5.6	-3.1
Je me sens en sécurité à l'école	0.8	2.9	-2.1
Je me sens bien pour d'autres raisons	7.8	9.5	-1.7
J'apprends plein de choses	1.7	2.7	-1.0
Je me sens accepté-e par les autres élèves	2.5	2.7	-0.2
Je me sens accepté-e par les adultes de l'école	2.5	2.7	-0.2
Les adultes s'entendent bien entre eux	0.0	0.0	0.0
Les élèves et les adultes s'entendent bien	0.0	0.0	0.0
Les bâtiments sont en bon état	5.8	5.4	0.4
Ma famille se sent la bienvenue à l'école	1.1	0.0	1.1
Mon école est un endroit sympa	4.1	2.9	1.3
Ma famille peut échanger avec les adultes de l'école si elle le veut	1.8	0.0	1.8

Le lien entre expérience de discrimination et climat scolaire

Nous partons du postulat que les élèves exprimant des discriminations rapportent aussi un climat scolaire négatif. Ainsi, le climat serait un proxy des discriminations bien qu'il recouvrerait assurément des aspects plus larges que le cadre des discriminations, puisque nous interrogeons aussi bien la perception des bâtiments scolaires, les apprentissages que la relation école-famille.

Dans les graphiques suivants, les corrélations des différentes dimensions du climat et les discriminations sont affichées dans une matrice. Le premier graphique rapporte les corrélations uniquement des filles, le deuxième celles des garçons. Les positions de tous les élèves de tous les degrés de scolarité sont rapportées. Les différentes variables des discriminations (Discrimination1, Discrimination2 et Discrimination3) correspondent à différentes computations des discriminations. Discrimination1 correspond à l'addition de toutes les formes de discriminations. Si la discrimination était rapportée comme *parfois*, la valeur attribuée était de 1, si elle était rapportée comme *souvent*, la valeur était de 2. Ainsi cette variable est comprise entre 0 (aucune discrimination sur aucune dimension) et 34 (discriminé souvent sur les 17 catégories possibles). Discrimination2 correspond à une variable conditionnelle : si un ou une élève rapportait être discriminée *parfois* indépendamment du nombre de catégories sélectionnées, la variable était codée 0.5, si une discrimination était rapportée comme *souvent*, la variable était codée 1. Discrimination3 est une variable binaire : si un ou une élève rapportait être discriminée, indépendamment du nombre de catégories sélectionnées et de la fréquence, la variable était codée comme 1, sinon elle correspondait à 0.

Dans les matrices ci-dessous (Figures 28 et 29), les corrélations positives sont en bleu et les corrélations négatives en rouge. Les items concernant le climat étaient formulés de manière positive alors que les discriminations étaient comptabilisées selon les méthodologies expliquées en amont. Les corrélations sont classées par ordre croissant, de -1 à 1, ainsi les éléments qui corréleront le plus avec les discriminations sont les items les plus « proches » de ces variables.

Figure 28. Mesure des corrélations entre indices de discriminations et mesures du climat – Filles

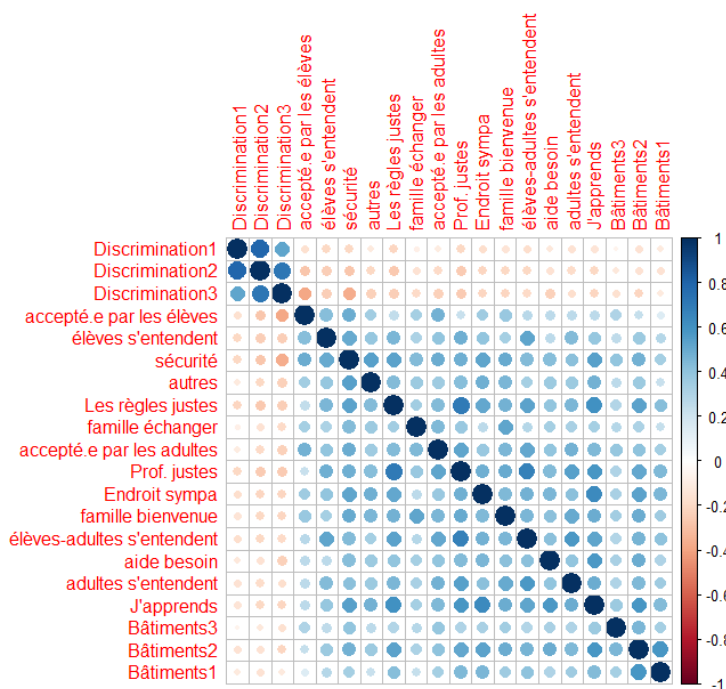
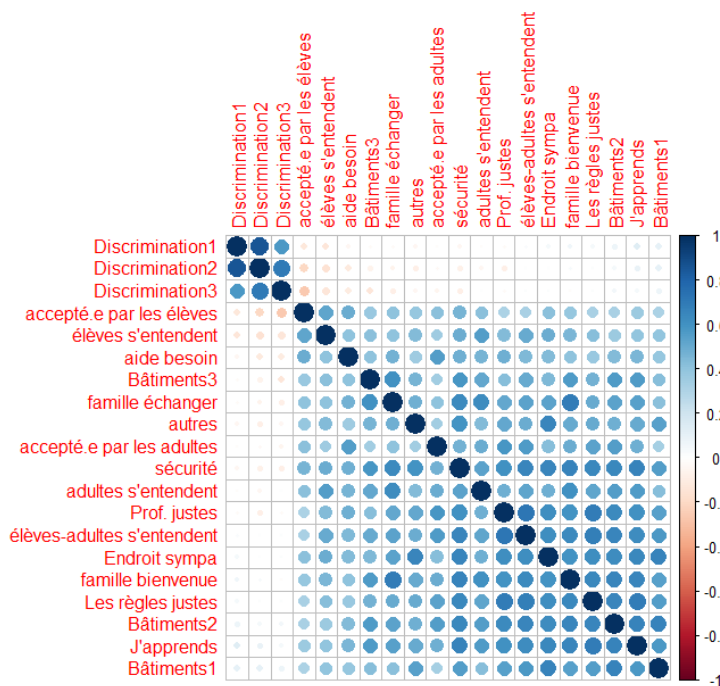


Figure 29. Mesure des corrélations entre indices de discriminations et mesures du climat – Garçons



Lecture : *Batiments1* : « Les bâtiments sont en bon état » ; *Batiments2* : « Les bâtiments sont bien pensés pour qu'on puisse apprendre dans de bonnes conditions » ; *Batiments3* : « Il est facile d'accéder et de se déplacer dans tous les bâtiments et espaces du cycle d'orientation/école ».

Deux constats importants se dégagent assez rapidement : premièrement, une plus importante corrélation entre climat scolaire et discrimination pour les filles, indiquée par des différences importantes de points rouges entre les différents graphiques ; et deuxièmement, une plus faible corrélation des différentes dimensions du climat pour les filles, indiqué, cette fois, par des points bleus moins marqués chez les filles. Dit autrement, les filles semblent avoir une

plus forte adéquation entre climat scolaire et discrimination que les garçons, pour qui les discriminations n'influencent pas autant leur climat scolaire.

De même, on observe un effet de halo plus important concernant les différentes dimensions du climat pour les garçons. Pour ceux-ci, si le climat scolaire est bon pour une dimension, il est plus probable qu'il soit bon sur l'ensemble des dimensions. Une analyse par année de scolarité ne change pas ces différents constats.

En outre, le fait d'être accepté par les autres élèves et d'estimer que les élèves s'entendent bien entre eux représentent les dimensions qui corrélient le plus avec les discriminations et ceci pour les filles comme pour les garçons. En revanche, pour les filles, le sentiment de (in)sécurité est le troisième élément le plus en lien avec les discriminations alors que pour les garçons, c'est le fait de recevoir de l'aide quand ils en ressentent le besoin.

Finalement, il est assez surprenant de voir des corrélations positives entre certaines dimensions du climat, telles que « *Les bâtiments sont en bon état* », « *J'apprends plein de choses* » et « *Les bâtiments sont bien pensés pour qu'on puisse apprendre dans de bonnes conditions* » et les indices de discrimination pour les garçons. Bien que ces corrélations soient très faibles, la corrélation pour l'item « *J'apprends plein de choses* » suggère que des parcours positifs sur le plan scolaire ne sont pas forcément en adéquation avec des vécus sociaux positifs.

Synthèse de la partie 1

La discrimination est-elle un enjeu et un sujet de préoccupation dans les établissements genevois ? Les résultats de cette première partie mettent en exergue plusieurs constats.

Un premier constat se dégage : une multitude d'actions a été menée dans les établissements scolaires sollicités durant les cinq dernières années, dont le contenu, l'intensité, les prestataires et les destinataires varient. Ces actions multiples révèlent ici l'importance accordée au climat scolaire, à la diversité et aux discriminations.

Pour parler de diversité et de discrimination, les actions menées au sein des établissements portent globalement sur les thématiques liées au genre et à l'orientation sexuelle, avec une intensité (voire une focalisation) plus ou moins importante selon les ordres d'enseignement. Au primaire par exemple, l'entrée thématique du genre est surtout abordée, alors qu'au CO, c'est principalement celle de l'orientation sexuelle qui est traitée, d'autres thématiques pouvant alors être considérées comme marginales telles que le handicap (traité au primaire) ou le racisme (abordé au secondaire II). Dans cette optique, quelques éléments sont à souligner, et qui apparaissent comme plus typiques selon les degrés de scolarité. Ainsi, au primaire, le contexte d'établissement permet de mettre en place des actions en lien avec certaines réalités locales plus spécifiques. Autre exemple, au secondaire II, les résultats donnent à voir des thématiques très peu abordées dans les autres ordres d'enseignement telles que la précarité sociale ou le statut lié au parcours migratoire de l'élève.

Le second constat a trait aux identités et aux catégories diversement mobilisées par les élèves et les adultes pour se définir et définir l'autre. Une première lecture globale met en évidence un recours massif à la dimension relationnelle et aux intérêts pour les élèves, et ce, tout au long de la scolarité. Ainsi, les élèves se définissent d'abord par leurs relations amicales, mais aussi par leurs centres d'intérêts et leurs pratiques (sportives, artistiques, etc.). D'autres dimensions émergent également lorsqu'il s'agit de se définir spontanément comme les caractéristiques physiques et le genre.

Au fur et à mesure de l'avancée dans leur scolarité, les élèves mobilisent de plus en plus la dimension scolaire. Au CO, elle a trait aux compétences scolaires, comme par exemple le fait d'être une ou un élève studieux ou non, d'être bon ou non scolairement. Cette dimension est encore plus particulièrement saillante chez les élèves du secondaire II, qui évoquent spontanément la formation suivie (parfois de manière très détaillée), l'année de scolarité ou encore la structure fréquentée. Autres particularités qui distinguent les descriptions des élèves du secondaire II : la référence aux qualités/défauts des élèves (drôle, maladroit) et le recours à la dimension relationnelle. Les dimensions du genre et des caractéristiques physiques, très mobilisées par les élèves au primaire et au CO, ne sont plus aussi présentes dans les descriptions des élèves du secondaire II.

La perception d'avoir vécu une forme de discrimination à l'école, et qui touche une proportion importante des élèves, constitue un troisième constat fort. Au primaire, une seule ou un seul élève sur cinq rapporte ne jamais avoir été victime de discrimination ; au cycle il s'agit d'une ou d'un élève sur quatre et au secondaire II, c'est une ou un élève sur deux ou trois.

Questionnés sur les sources principales de vécus complexes des élèves (en tant que victimes, témoins ou acteurs et actrices), les réponses rapportées montrent que, globalement, les sources de discriminations dominantes à un degré scolaire donné demeurent dominantes pour l'ensemble de la scolarité. C'est le cas par exemple pour les caractéristiques physiques et l'orientation sexuelle. Si ces deux principales sources de discrimination perdurent tout au long du parcours scolaire, d'autres sont plus ponctuelles telles que l'habillement, le genre et la couleur de peau. S'agissant des sources de discrimination ayant trait à la religion et au milieu social, elles sont paradoxalement peu rapportées par les élèves bien que présentes dans l'espace médiatique et politique. L'hypothèse avancée ici est la suivante : ces catégories sociales peuvent être observées à travers d'autres catégories plus « visibles », tel l'habillement pour le milieu social (le vêtement constituant un marqueur social, par exemple) ou l'alimentation concernant la religion. Par ailleurs, l'appartenance à certains groupes sociaux augmente le risque d'être discriminé. C'est le cas pour les filles, surtout au CO et à l'ESII.

Ceci étant dit, rapporter massivement, peu ou pas du tout certaines catégories sources de discrimination ne doit pas pour autant supposer ici une forme de hiérarchisation des vécus scolaires. Certaines discriminations sont par exemple peu rapportées, mais cela ne renseigne pas pour autant sur la gravité des situations. Enfin, il est à relever les postures multiples dans les expériences de discrimination : les victimes peuvent en effet être également autrices et auteurs d'actes discriminatoires.

Finalement, un dernier constat met en évidence une vision harmonieuse du climat scolaire, qui diminue cependant avec l'avancée dans la scolarité. Le sentiment d'une dégradation du climat scolaire, tel que rapporté par les élèves, est particulièrement saillant dans la transition de l'école primaire vers le CO. Elle l'est davantage encore s'agissant du sentiment de justice à l'école et de la relation adulte-élève. Ces mêmes disparités de perception s'accroissent avec les années de scolarité. À l'inverse, les adultes relatent une meilleure perception du climat scolaire que les élèves. Ces résultats sont cependant à lire avec précaution au vu du faible taux de réponse, en particulier concernant le primaire.

Résultats 2. Regard sur des sources spécifiques de discrimination

Dans cette deuxième partie, les expériences de discrimination dans le contexte scolaire sont abordées sous trois angles différents. Tout d'abord, il s'agit d'évoquer les discriminations qui, si elles sont au cœur des préoccupations des élèves voire du personnel scolaire, sont peu présentes dans le débat public. Puis, l'analyse portera sur les sources de discrimination qui font l'objet de débats sociaux et politiques récurrents, que ces catégories sociales soient ou non relevées comme des sources de discrimination importantes par les élèves. Enfin, la question de l'école comme vecteur de discrimination sera abordée dans une troisième section.

Les sources de discriminations au cœur des préoccupations des élèves

La *Figure 30* rend visible les cinq principales sources de discrimination selon les témoins (élèves et membres du personnel). Deux dimensions retiennent ici notre attention : les caractéristiques physiques d'une part, qui constituent la principale source de discrimination dans tout le parcours scolaire des élèves, et l'habillement d'autre part, à l'origine de discrimination de plus en plus prédominante au fil de leur scolarité. Le poids de ces caractéristiques, liées à l'apparence, est particulièrement important à l'école comme dans la sphère professionnelle et privée (Amadiou & Roy, 2019 ; Barth & Wagner, 2019 ; Bideaux 2022 ; Escofet, 2012 ; Galland, 2006). Il s'agit là d'un constat qui traverse les époques (Barth & Wagner, 2019).

Figure 30. Principales sources de discrimination sur les élèves et le personnel scolaire

Hiérarchie des discriminations (témoins)	Élèves			Professionnel-les		
	EP	CO	ESII	EP	CO	ESII
1	Physique	Physique	Physique	Physique	Résultats à l'école	Résultats à l'école
2	Orientation sexuelle	Orientation sexuelle	Habillement	Résultats à l'école	Physique	Physique
3	Couleur de peau	Habillement	Orientation sexuelle	Accent	Origine (pays)	Accent
4	Résultats à l'école	Résultats à l'école	Résultats à l'école	Genre	Section ou regroupement	Orientation sexuelle
5	Âge / Habillement	Couleur de peau	Genre	Habillement	Habillement	Habillement

Les caractéristiques physiques

Chez les élèves, les caractéristiques physiques sont la source principale de discrimination évoquée par les témoins comme chez les victimes, et ce, tout au long de la scolarité. C'est également une source de discrimination parmi les plus fréquentes selon le personnel des établissements scolaires au primaire et, dans une moindre mesure, au CO et dans l'enseignement secondaire II.

Si l'enquête par questionnaire a avant tout permis de quantifier l'ampleur des discriminations perçues, les réponses aux questions ouvertes permettent d'exemplifier les expériences de discrimination auxquelles les actrices et acteurs de l'école font référence. Le questionnaire permettait en effet aux répondantes et répondants de décrire les expériences vécues, que ce soit en tant que victime, témoin ou auteur et autrice. Concernant les discriminations basées sur les caractéristiques physiques, un premier constat s'impose : tout au long de la scolarité, la taille et le poids constituent des aspects sur lesquels l'écart à une certaine norme devient vite une source de moqueries de la part des autres élèves, voire parfois du personnel scolaire. Les élèves sont vite « trop gros », mais aussi « trop maigres », « trop grands », mais aussi « trop petits ». Si certaines spécificités apparaissent entre primaire, secondaire I et secondaire II (dentition, acné, beauté...), les caractéristiques physiques sont au cœur des expériences de discrimination à l'école, comme elles le sont dans la sphère professionnelle (Barth & Wagner, 2019).

L'habillement

Si la tenue vestimentaire peut parfois faire l'objet d'une attention dans le débat public, cette attention accrue est liée à un événement spécifique qui génère, à un moment donné, une tension dans un ou plusieurs établissements. C'est ce qui s'est produit en 2020 avec le « tee-shirt de la honte » au CO de Pinchat (TDG, 2020 ; Le Courrier, 2020 ; RTS, 2020), en grande partie à l'origine du dépôt d'un projet de modification de la LIP⁷.

La façon de s'habiller est à tout âge de la scolarité (mais pas seulement !) un enjeu important. Ne pas suivre la mode vestimentaire peut avoir un coût social, au primaire (« *Quand je m'habille différemment, ils se moquent de moi* » [élève EP]) comme au secondaire II (« *Pas à la mode, trop simple* » [élève ESII]). Des styles vestimentaires sont la source de critiques ou de moqueries (« *Groupe de filles habillées gothiques qui subissent des moqueries dans le préau* » [prof. CO] ; « *des dessins d'animaux qui font gamins* » [élève ESII]). Dans ces premiers cas, c'est la tenue vestimentaire en elle-même qui conduit à vivre des expériences difficiles.

Dans d'autres cas, la tenue vestimentaire est le signe d'une autre appartenance groupale, elle-même source de discrimination. Comme le révèle le cas du « tee-shirt de la honte », tenue vestimentaire et genre sont étroitement liés. Dès le plus jeune âge, filles et garçons comprennent le code couleur qu'ils peuvent ou non mobiliser sans crainte de moqueries. Pour un garçon surtout, il s'agit de ne pas utiliser de « couleur de fille » sous peine de voir sa masculinité contestée (Vandello et al., 2008). Avec l'âge, les tenues vestimentaires sont lues à l'aune d'autres caractéristiques genrées. Les filles doivent s'inscrire dans une « féminité respectable » (Barrau, 2017 ; Skeggs, 2015), comme en témoigne cet extrait : « *Une fille dans ma classe portait des jupes courtes et la prof a dit qu'elle trouvait que c'était inapproprié et des élèves se moquaient d'elle* » [élève CO]. Les tenues de garçons sont, quant à elles, vues comme révélatrices d'un plus ou moins grand sérieux (« *Il se croit en vacances perpétuelles ? Il n'est pas à la plage* » [prof. CO]).

Aux dires des élèves (essentiellement du primaire), l'habillement peut aussi être le signe d'une origine sociale modeste : « *Des gens se moquent d'une fille, la façon dont elle s'habille : elle met plusieurs fois les mêmes habits (3-4 jours), ils croient qu'elle est pauvre* » [élève EP]. On voit dans cet extrait que la catégorie d'appartenance « pauvre » est source de préjugés et dévalorisée socialement et peut conduire à des formes de discrimination. Ainsi, c'est l'affiliation, à travers une tenue donnée, à cette catégorie sociale qui conduit à la discrimination d'un ou d'une élève.

Qu'il s'agisse de l'apparence physique ou de la tenue vestimentaire, il est ici question de caractéristiques visibles, et qui peuvent toucher, à un moment donné, n'importe quel élève

⁷ <https://ge.ch/grandconseil/data/texte/PL12799.pdf>

(Barth & Wagner, 2019). Cela explique sans doute en partie le pourcentage très important de discriminations perçues sur la base de l'un ou l'autre de ces critères. Discriminer un ou une élève sur la base de ces critères implique l'existence d'une norme dont l'élève s'éloignerait, norme qui par ailleurs varie avec le temps. Concernant la tenue vestimentaire, il semble légitime d'interroger le rôle de l'école dans la construction et la « validation » par les adultes de certaines de ces normes, notamment lorsqu'il est question de tenue vestimentaire jugée plus ou moins « adéquate » au sein des bâtiments scolaires. La norme doit-elle devenir une règle et si oui, peut-on s'accorder sur le contenu d'une telle règle ?

Les discriminations au cœur du débat public

D'autres sources de discrimination sont à la fois évoquées par les actrices et acteurs scolaires et présentes de manière récurrente dans le débat public. Quatre d'entre elles sont ici l'objet d'une attention particulière : le genre et l'orientation sexuelle d'une part, le statut migratoire et la religion d'autre part.

Le genre et l'orientation sexuelle

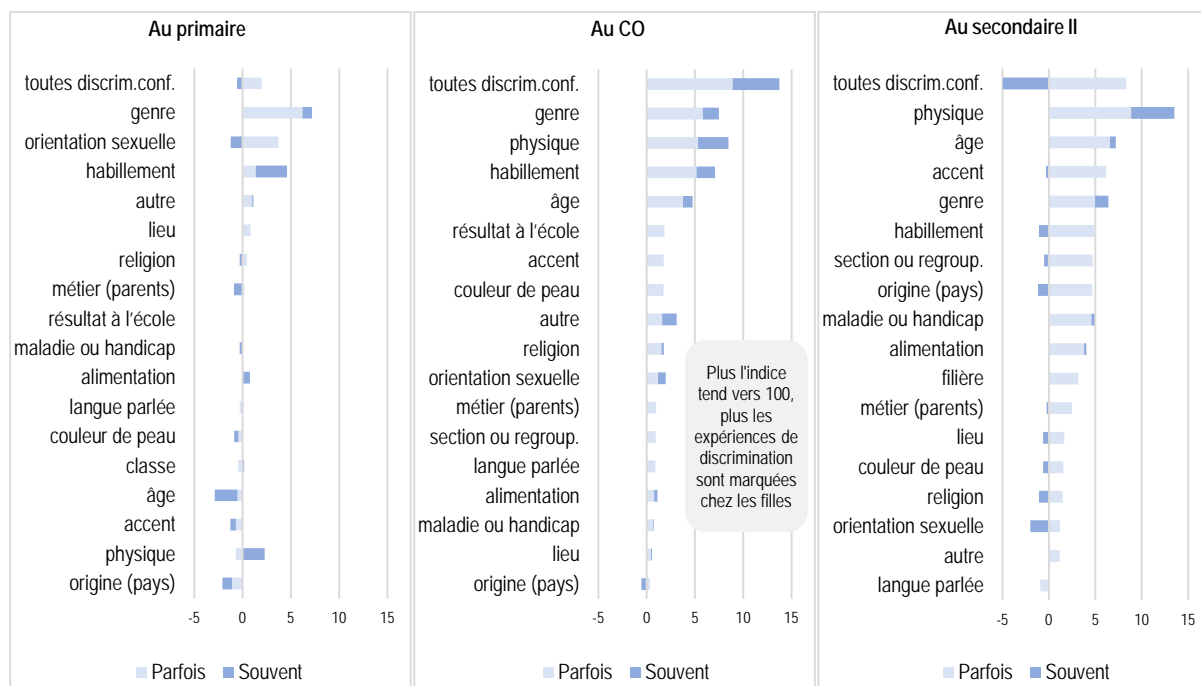
Nous l'avons évoqué en introduction de ce rapport, le genre et l'orientation sexuelle constituent des sources de discrimination dont les actrices et acteurs associatifs et politiques s'emparent largement. Tout comme l'école qui, comme nous l'avons vu auparavant, met en œuvre de nombreuses actions pour prévenir et enrayer les discriminations liées à des appartenances sociales genrées ou sexuées. Être fille, garçon, ou non binaire, être hétérosexuel ou non-hétérosexuel renvoient à des identités sociales plus ou moins sources de préjugés et, de fait, de discriminations (Cogburn, Chavous & Griffin, 2011 ; Fiske, 2010 ; Gianettoni et al., 2021).

Si l'on se réfère à la *Figure 30*, on relève que le genre ne constitue pas une des principales sources de discrimination relevées par les élèves. Néanmoins, les chiffres augmentent au fil des années de scolarité. Les élèves prennent conscience de leur identité de genre, et cette dimension semble être plus à même de générer des expériences de discrimination au secondaire qu'au primaire. Les témoins de discrimination sur la base du genre sont ainsi 4.6% au primaire, 8.6% au CO et 9.3% au secondaire II (cf. *Figure 13*). Le personnel enseignant semble quant à lui plus sensible aux discriminations de genre. Ce décalage entre élèves et adultes traduit peut-être une conscience plus élevée, chez les adultes, d'une discrimination basée sur le genre, mais qui « se cache » dans d'autres dimensions. Cette hypothèse s'appuie sur les analyses qui, considérant le genre comme variable indépendante, donnent à voir les différences d'expérience de discriminations entre filles et garçons sur toutes les catégories mobilisées.

Sur la *Figure 31*, plus les réponses sont à droite de l'axe vertical passant par zéro, plus ce sont les filles qui rapportent des expériences de discrimination. Au primaire, les filles rapportent largement plus que les garçons une discrimination basée sur le genre. C'est aussi vrai pour d'autres dimensions, comme l'habillement par exemple. Les résultats concernant l'orientation sexuelle sont plus complexes à lire : les filles rapportent plus que les garçons avoir parfois fait l'expérience de discriminations. Le fait d'être souvent discriminé sur la base de son orientation sexuelle est par contre plus rapporté par les garçons que par les filles. On observe la tendance inverse pour les caractéristiques physiques. Par ailleurs, les garçons se disent plus discriminés que les filles sur certaines dimensions telles que l'âge, le pays d'origine, l'accent ou la couleur de peau. Au primaire, garçons et filles sont donc confrontés à des discriminations, mais certaines dimensions concernent plus l'un ou l'autre des deux genres. Au CO et, dans une moindre mesure, au secondaire II, les résultats diffèrent. Au secondaire I, les filles se disent plus discriminées que les garçons sur toutes les dimensions proposées, à l'exception du pays d'origine. À quelques nuances près, ce constat vaut également pour le secondaire II. Chez les élèves les plus âgés, on relève que plusieurs dimensions amènent les

filles à être parfois victimes de discrimination, alors que chez les garçons, ces mêmes expériences sont fréquentes. C'est notamment le cas pour tout ce qui relève du statut migratoire des élèves (pays d'origine, couleur de peau, accent, langue parlée), de la religion ou de l'orientation sexuelle notamment.

Figure 31. Expériences et sources de discrimination selon le genre



Source : Croisement des données récoltées dans le cadre de la recherche avec les données nBDS au 31.12.21.

Filles et garçons font donc des expériences différentes. Les filles peuvent être discriminées sur la base de leur genre. Et si les chiffres globaux ne paraissent pas très élevés comparativement à d'autres dimensions, c'est sans doute en partie parce que le genre peut « se cacher » dans d'autres dimensions, comme nous l'avons vu avec l'habillement. Pour une fille, être discriminée renvoie dans un certain nombre de cas à une réputation liée à sa sexualité, comme le rapporte cet adulte : « Dans une classe de 9R3, une fille demande de voir un-e psychologue, car des élèves dans d'autres classes ont propagé "des rumeurs" sur elle sur les réseaux sociaux, qui sont, semble-t-il, en lien avec ses relations avec des garçons » (prof. CO). Enfin le genre peut être source de discrimination pour des élèves non binaires : « J'ai un ami non binaire qui a changé de chemin pour rentrer chez iel parce qu'un groupe l'embêtait » (élève CO).

Concernant l'orientation sexuelle, il n'est bien sûr pas possible de faire le même exercice que pour le genre, étant donné l'absence de cette information dans la nBDS. Pour autant, les propos des élèves dans les espaces à disposition dans le questionnaire viennent illustrer les chiffres qui témoignent d'un nombre important d'expériences de discrimination, au primaire (12.1%), au secondaire I (15.7%) et au secondaire II (13%) (cf. Figure 13).

Sur la base des réponses ouvertes, deux tendances se dégagent. D'une part, les élèves peuvent être victimes de discrimination sur la base réelle ou supposée de leur orientation sexuelle, et ce dès le primaire, comme l'explique un ou une élève pour exemplifier ce type de discrimination : « Que je suis lesbienne avec ma meilleure amie alors que non » (élève EP). Ce qui se poursuit avec l'avancée dans la scolarité : « Tu me dégoutes, t'es gay » (élève CO). D'autre part, l'orientation sexuelle peut être utilisée comme une insulte : « On se moque d'un élève en le traitant de "pédé" ; ce terme est encore trop souvent utilisé et de manière très péjorative » (prof. CO). À noter que si moins de garçons se disent discriminés sur la base de

leur orientation sexuelle, ils semblent confrontés au risque d'une intensité plus importante, notamment au primaire et au secondaire II (cf. *Figure 31*).

Au final, le genre et l'orientation sexuelle constituent donc des sources de discrimination relativement fortes. Si les données globales le montraient pour l'orientation sexuelle, ce n'était pas si net pour le genre. Mais l'analyse des différences de genre sur les autres sources de discrimination et les exemples que les élèves ont pris le temps d'explicitier amènent à relativiser le constat initial. Si beaucoup de choses se passent dans les établissements en matière de prévention des discriminations liées au genre ou à l'orientation sexuelle, il reste, semble-t-il, du travail dans ce champ.

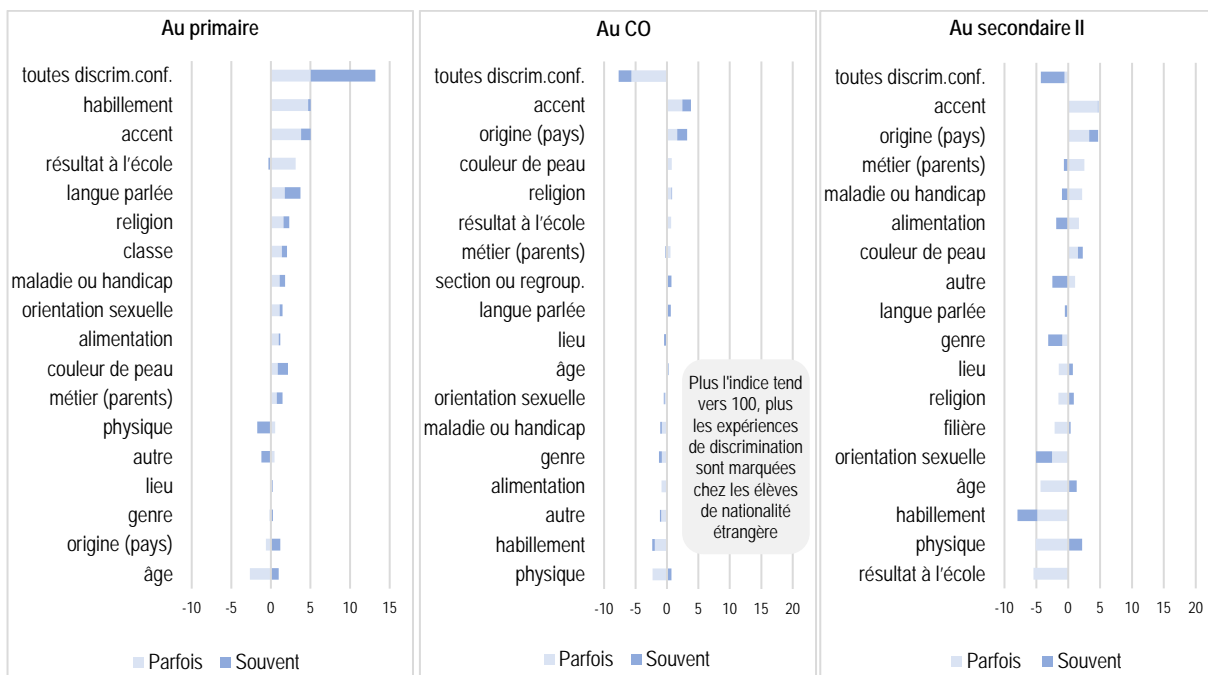
Le statut migratoire et la religion

L'origine migratoire et la religion font également partie des catégories sociales sources de discrimination, à l'école comme ailleurs (Cogburn et al., 2011 ; Chuah et al., 2016). Ces sources de discrimination font également l'objet de débats politiques récurrents.

Comme montré dans la première partie des résultats, élèves et personnel scolaire rapportent avoir été témoins de discriminations liées au statut migratoire. Chez les élèves, cela reste relativement peu fréquent, ou en tout cas moins fréquent que d'autres dimensions. Et quand cette forme de discrimination est relevée, c'est surtout sur la base de la couleur de peau. Selon les membres du personnel scolaire, les discriminations sur la base du statut migratoire sont des discriminations centrales, après les discriminations liées aux caractéristiques physiques et aux résultats scolaires. Et pour ces professionnelles et professionnels, ce n'est pas la couleur de peau, mais plutôt l'accent ou le pays d'origine qui sont les dimensions les plus fréquemment moquées et discriminées. La couleur de peau, l'accent, la langue parlée ou encore le pays d'origine sont donc susceptibles de renseigner le statut migratoire de l'élève. Dans certaines situations, le statut migratoire peut être rendu visible par un seul de ces facteurs, voire par aucun d'entre eux. Un élève discriminé sur la base de son statut migratoire peut ainsi être Suisse, francophone, blanc et sans accent marqué par rapport à l'accent genevois.

Comme nous l'avons fait pour le genre, il est possible d'analyser les expériences de discrimination des élèves selon leur nationalité, en s'appuyant sur les renseignements inscrits dans la nBDS. Il s'agit ici d'étudier si la fréquence de discriminations subies varie selon la nationalité des élèves et, si oui, sur quelles dimensions cette variation s'exprime. La *Figure 32* permet une lecture longitudinale des expériences de discrimination selon la nationalité. À l'école primaire, on remarque que les élèves d'origine étrangère se disent plus souvent discriminés que les élèves suisses sur une majorité de dimensions, liées à leur origine (accent, langue parlée, couleur de peau) ou non (habillement, résultats à l'école, maladie ou handicap...). Au secondaire I, les résultats diffèrent quelque peu. Si les élèves de nationalité étrangère se disent plus discriminés sur la base des caractéristiques associées à leur origine (accent, origine, couleur de peau, langue parlée), ce n'est pas le cas pour d'autres dimensions importantes pour les autres élèves (caractéristiques physiques, habillement, etc.). Les résultats au secondaire II vont aussi dans ce sens. Ces principaux constats sont robustes à une catégorisation plus restrictive de la nationalité, notamment en incluant la première langue parlée (français) comme critère supplémentaire pour la catégorie suisse.

Figure 32. Expériences et sources de discrimination selon la nationalité



Source : Croisement des données récoltées dans le cadre de la recherche avec les données nBDS au 31.12.21.

Les exemples de discriminations basées sur le statut migratoire renvoient à deux types de comportements ou attitudes. D'une part, les élèves et le personnel scolaire de tous les degrés scolaires rapportent des situations qui mobilisent des stéréotypes et préjugés ethniques. Cela peut toucher une origine de manière spécifique (« *On m'a volé quelque chose, ça doit être l'Arabe* » [élève CO] ; « *Moi-même, il m'arrive de dire : "Ah, tu voulais dire quatre-vingts ? Heureusement que je maîtrise les langues étrangères"* après qu'un élève provenant d'un autre canton ait exprimé le chiffre 80 en disant "huitante" » [prof. ESII]) ou générale (« *Certain-e-s professeur-e-s ont beaucoup de préjugés sur les origines de leurs élèves et se permettent de faire des remarques* » [élève ESII]). D'autre part, les discriminations peuvent viser des caractéristiques visibles, telles que la couleur de peau ou la langue parlée, sans associer ces caractéristiques à des choses positives ou négatives, mais en critiquant finalement la différence, que celle-ci touche la couleur de peau (« *On m'a comparé à du caca, car j'ai la peau plus foncée* » [élève EP]), une autre caractéristique physique (« *On s'est moqué de mes yeux, car on dirait que je suis Chinois* » [élève EP]), l'accent (« *Imiter avec un accent africain un élève noir qui ne parle pas avec l'accent africain* » [prof. ESII]) ou la langue parlée (« *Comme je parle russe et ukrainien, on se moque souvent de moi en imitant ma langue natale, p. ex. "vodka"!* » [élève EP]).

La Figure 33 (partie spécifique de la Figure 13) reprend les dimensions liées au statut migratoire des élèves et intègre également les discriminations basées sur la religion. Les résultats montrent que la religion occupe très peu de place dans les expériences de discrimination vécues par les élèves du primaire. Cette place augmente avec l'avancée dans le cursus scolaire, mais elle demeure modérée, au secondaire I comme au secondaire II.

Figure 33. Discriminations basées sur le statut migratoire et la religion selon les témoins

	Témoins à l'EP			Témoins au CO			Témoins à l'ESII		
	Jamais	1 ou 2 fois	Souvent	Jamais	1 ou 2 fois	Souvent	Jamais	1 ou 2 fois	Souvent
Couleur de peau	69.9	19.5	10.5	68.8	20.4	10.8	80.7	12.7	6.7
Origine (pays)	82.9	12.6	4.6	73.5	18.5	8.0	82.0	13.0	5.0
Accent	74.9	19.4	5.8	70.8	21.3	7.9	75.0	18.0	7.0
Religion	85.9	11.4	2.7	81.3	12.7	6.0	87.0	9.0	4.0
Langue parlée	92.0	7.1	0.8	92.4	5.6	1.9	98.0	0.7	1.3

Dans les commentaires laissés par les actrices et acteurs, peu de propos se rapportent aux discriminations basées sur la religion. Deux exemples peuvent illustrer les paroles entendues dans l'enceinte scolaire. Le premier renvoie plutôt aux contraintes organisationnelles associées à telle ou telle pratique religieuse (« *La prof m'a dit : "T'es chiant, car tu ne manges pas de porc"* » [élève CO]). Dans d'autres situations, il est question de propos d'adultes dont on questionne l'acceptabilité, même s'ils sont tenus en dehors présence des élèves (« *De la part d'un adulte, ce sont des remarques sur un voile [mais le plus souvent c'est entre adultes ...]* » [prof. CO]). À noter néanmoins que lorsqu'on examine les discriminations basées sur d'autres dimensions qui peuvent faire référence à des pratiques religieuses, principalement l'alimentation et la tenue vestimentaire, on ne trouve pas ou quasi pas d'extrait en rapport avec la religion.

Au final, les discriminations au cœur du débat public se retrouvent à des degrés différents dans les propos des actrices et acteurs de l'école. L'orientation sexuelle constitue une source de discrimination présente tout au long de la scolarité. C'est aussi le cas du statut migratoire, même si les discriminations à l'encontre des élèves peuvent s'appuyer sur des caractéristiques différentes sur l'avancée dans le cursus scolaire. Le genre et la religion sont moins cités, bien que les discriminations basées sur l'une ou l'autre de ces catégories augmentent après la scolarité primaire. Dans le cas du genre, on a vu que si être une fille ou un garçon n'était pas une source fréquente de discrimination directe, les filles se disaient plus discriminées que les garçons sur de nombreuses (voire toutes, pour le secondaire I) dimensions. La religion, quant à elle, ne semble pas conduire à des expériences de discrimination fréquentes, même si ce constat mérite d'être nuancé. En effet, toutes les catégories sociales mobilisées dans cette enquête varient du point de vue de leur stabilité, de leur visibilité, des stéréotypes négatifs associés ou encore du nombre d'élèves qui constituent les catégories en question et qui, de fait, sont susceptibles d'être discriminés. Dans le cas de la religion, il faut donc lire les chiffres modérés de discrimination en tenant compte du fait que cette catégorie sociale n'est pas toujours visible et qu'elle ne concerne pas tous mais une minorité d'élèves, avec des croyances religieuses plus ou moins exposées à des stéréotypes et préjugés (Jensen et al., 2018).

L'école comme vecteur ou amplificateur possible de discrimination

Nous avons successivement évoqué les discriminations liées à des appartenances groupales spécifiques, que celles-ci préoccupent les actrices et acteurs de l'école ou qu'elles soient au centre des débats publics. Dans les deux cas, il s'agissait d'expériences de discrimination qui, si elles se produisaient en contexte scolaire, pourraient aussi intervenir en dehors de l'école, et toucher autant les adultes que les enfants ou les adolescentes et adolescents. Il s'agit maintenant d'interroger ce que l'organisation et le fonctionnement scolaires peuvent ajouter (ou réduire) en termes de risque de discrimination. Pour cela, deux principales entrées sont retenues : la première touche aux résultats et à l'orientation scolaires des élèves, la seconde

a trait aux modes de scolarisation de certains élèves, ou plutôt groupes d'élèves. Il s'agit à la fois d'interroger ce que produisent la réussite et l'échec scolaires en termes de discrimination et d'analyser comment certains modes de regroupement ou de scolarisation des élèves peuvent devenir des sources de discrimination. C'est une lecture de formes de discriminations que l'on peut qualifier d'*institutionnelles* (Dutrévis & Brüderlin, 2017 ; Ebersold, 2017 ; Felouzis, Fouquet-Chauprade & Charmillot, 2015).

Résultats scolaires, filiarisation et type de formation

La *Figure 30* révélait que pour le personnel scolaire et, dans une moindre mesure pour les élèves, la discrimination basée sur les résultats scolaires fait partie des discriminations les plus fréquentes dans les écoles genevoises. Pour le personnel scolaire, cela constitue même la source la plus importante de discrimination pour les élèves du secondaire, et la deuxième plus importante au primaire.

Concernant les résultats scolaires, plusieurs propos rapportés par les élèves et le personnel scolaire méritent d'être analysés. En voici quelques extraits :

- « *J'ai eu une mauvaise note et une ancienne "amie" m'a dit que j'étais nul et que je n'avais pas de cerveau* » (élève EP)
- « *En remettant une évaluation, l'un.e des élèves a regardé la copie de son/sa voisin.e et a rigolé en voyant la note. L'autre élève a tenté de rire aussi en insistant que c'était normal parce qu'il/elle était bête et ne pouvait faire mieux* » (prof. CO)
- « *Qu'un enseignant décourage un élève à cause de ses résultats dans une matière. Cela ne se fait pas, surtout si l'enseignant n'aide pas l'élève à progresser, lui fait se sentir nul et lui dit de faire des efforts* » (élève CO).

Ces extraits sont intéressants à plusieurs niveaux. Tout d'abord, ils montrent l'association entre résultats scolaires et niveau d'intelligence de l'élève (sur lequel on ne pourrait pas agir). Par ailleurs, certains de ces propos véhiculent une vision stable (avec une explication « biologisante » sous-entendue) des capacités intellectuelles, certains élèves « *ne pouvant pas faire mieux* ». Ces extraits font écho aux travaux sur les théories de l'intelligence (Dweck, 1999), sur les buts d'apprentissage (Vezeau & Bouffard, 2002), ou encore au postulat d'éducabilité (Meirieu, 2009). Ces différents champs et concepts mettent l'accent sur le fait que pour qu'un élève apprenne, il ou elle doit être convaincue de sa capacité à apprendre et donc de la flexibilité de ses compétences. Cette conviction doit aussi être celle des enseignantes et enseignants qui interagissent avec l'élève. Les expériences de discrimination qui reposent sur le présupposé essentialiste d'un niveau d'intelligence fixe sont l'illustration même des effets pervers des stéréotypes et attentes négatifs à l'égard de certaines et certains élèves ou groupes d'élèves : en essentialisant la capacité à apprendre des élèves, ne sont exposés aux meilleures conditions d'apprentissage que celles et ceux dont on suppose qu'ils et elles peuvent apprendre, voire qui savent déjà.

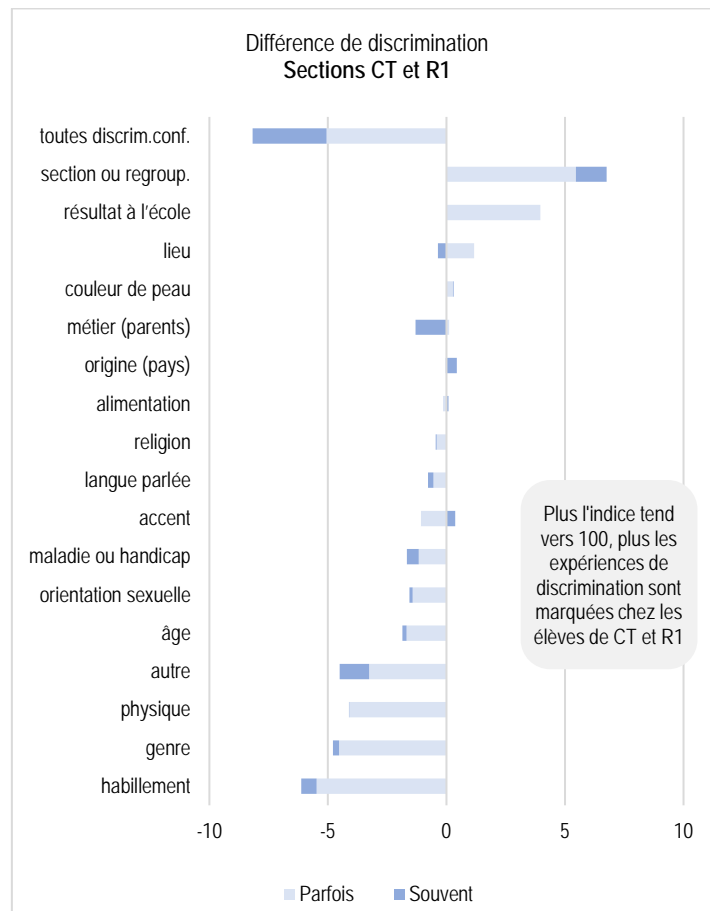
Cette lecture fixiste de l'intelligence, qu'elle provienne des élèves ou des enseignantes et enseignants, n'est pas sans conséquence sur le rapport aux apprentissages à de multiples niveaux. Pour n'en citer que deux, on évoquera la motivation des élèves (comment s'impliquer dans les apprentissages scolaires si l'on pense ne pas avoir la possibilité d'apprendre ?) et les pratiques pédagogiques des enseignantes et enseignants (comment chercher à faire progresser un élève dont on pense qu'il ne peut pas faire mieux ?).

À noter que si être un mauvais élève expose à des comportements et attitudes discriminatoires, un bon élève peut également être moqué en raison de « trop bons » résultats. Comme le dit un ou une élève de l'ESII, « *l'exemple le plus récurrent est celui des moqueries concernant les résultats à l'école. De ce que je vois avec les personnes que je côtoie, les moqueries ne vont pas seulement dans le sens de celui/celle qui a des mauvaises notes.* »

Les élèves peuvent également subir, être témoins ou se faire les auteurs ou autrices de discrimination non pas sur leurs résultats scolaires, mais sur la filière de formation qu'ils et elles fréquentent. Il peut s'agir des regroupements et sections au secondaire I par exemple, ou des filières de formation au secondaire II. Les deux situations sont différentes à bien des niveaux. Dans le cas du secondaire I, l'orientation vers tel ou tel regroupement ou section se fait sur la base des notes et les élèves cohabitent dans les mêmes établissements, quelle que soit l'orientation en question. Au secondaire II, l'orientation peut se faire sur la base des résultats scolaires, au sens où les notes des élèves limitent ou ouvrent un certain nombre de possibilités en matière de formation, mais cette orientation dépend également en partie du choix des élèves. Une fois l'orientation décidée, les élèves des différentes filières de formation ne se côtoient pas forcément – tout du moins dans le cadre scolaire – puisqu'ils et elles sont amenées à fréquenter des lieux distincts.

Au niveau du CO, lorsque l'on compare les expériences de discrimination des élèves en tenant compte de la section ou du regroupement qu'ils et elles fréquentent (Figure 34), on relève que les élèves des filières les moins exigeantes se disent plus discriminés sur les dimensions scolaires (section et regroupement ou résultats à l'école). Ils rapportent moins de discriminations que les autres élèves sur de nombreuses dimensions, notamment celles dont on a vu plus haut qu'elles occupaient une place importante dans la dynamique scolaire, à savoir l'habillement ou les caractéristiques physiques. De plus, alors que les filières sont très marquées socialement et selon l'origine migratoire, ces catégories ne constituent pas une forte source de discrimination pour les élèves.

Figure 34. Les expériences de discrimination en fonction du mode de regroupement des élèves au CO



Source : Croisement des données récoltées dans le cadre de la recherche avec les données nBDS au 31.12.21.

Modes de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers

Deux groupes d'élèves dits « à besoins éducatifs particuliers » bénéficiant d'un mode de scolarisation spécifique ont été rencontrés : des élèves appartenant à des classes intégrées (CLI) et mixtes (CLIM) relevant de l'enseignement spécialisé d'une part, et des élèves allophones primo-arrivants qui fréquentent des classes d'accueil ou d'alphabétisation d'autre part. Que disent-ils et elles concernant les expériences de discrimination en contexte scolaire ?

L'analyse qualitative issue des entretiens collectifs menés avec des élèves fréquentant des CLI/CLIM au primaire et au secondaire I donne à voir tout d'abord un focus sur les discriminations basées sur le handicap (au sens large du terme, pouvant s'agir d'une maladie, d'un trouble ou d'une situation de handicap) et sur leur mode de scolarisation. Un premier constat est à souligner. Si globalement, les propos rapportés par les élèves indiquent qu'ils et elles se sentent bien dans leur classe décrite comme un espace protecteur et sécurisant, qu'ils et elles aiment suivre les apprentissages scolaires (français, mathématiques) parce qu'enseignés dans des conditions les favorisant à leurs yeux (p. ex. nombre d'élèves réduit, contexte de classe plus calme pour se concentrer) et qu'ils et elles ne rencontrent pas de difficulté majeure lors de périodes d'intégration dans une classe de l'enseignement régulier, les élèves mentionnent différentes expériences de discrimination du fait de leur appartenance à une CLI/CLIM. Du point de vue des élèves concernés, il n'est donc pas discriminant d'appartenir à un dispositif d'intégration spécifique, mais ils et elles rapportent néanmoins des propos discriminants à leurs égards. Ces quelques extraits de verbatim (ici d'élèves du primaire) permettent de l'illustrer :

- « *La CLI, c'est pour des gens qui sont nuls* »
- « *En CLI, tu travailles jamais* »
- « *Ils [les élèves de l'enseignement régulier] pensent qu'on fait rien, qu'on fait que jouer* »
- « *Si tu es en CLI, tu n'auras pas de travail plus tard* »

Tout comme évoqué précédemment, les sources de discriminations liées aux résultats scolaires, ces extraits montrent également une association entre mode de scolarisation (ou regroupement spécifique d'élèves) et capacités intellectuelles de ces derniers et dernières. Les descriptions rapportées désignent un mode de scolarisation « différent » comme source d'écart à une norme, exprimée par exemple en termes de capacités/incapacités intellectuelles (être nul, cancre vs être compétent) ou encore en termes d'apprentissages et d'activités scolaires (ne rien faire/jouer vs être actif/apprendre). Par ailleurs, les extraits d'entretiens soulignent un préjugé social à plus long terme, s'agissant de l'insertion professionnelle d'élèves passés par cette modalité scolaire. Enfin, ils donnent à voir une vision homogène de ce que représenteraient des élèves d'un dispositif d'intégration. Les identités individuelles de ces élèves semblent ici masquées au profit d'une identité sociale et/ou d'un mode de scolarisation spécifique.

Le second constat fort concerne l'autodescription des élèves des CLI et CLIM rencontrés. Lorsqu'on leur demande de se décrire, c'est principalement une définition de soi basée sur le handicap qui ressort de leurs propos, sans qu'ils et elles le perçoivent négativement. À titre d'exemple (ici au primaire), un ou une élève se décrit comme suit : « *je suis autiste* », un ou une autre élève comme : « *je m'appelle [prénom], j'ai [âge], je suis dyslexique* », un ou une autre élève encore comme : « *j'arrive pas à me concentrer, je prends des médicaments* » ou encore de la manière suivante pour cet élève : « *dans le ventre de ma mère, j'étais normal* ». On peut faire l'hypothèse que le mode de scolarisation spécifique influe en partie sur l'identité de l'élève (un élève à besoins éducatifs particuliers, en situation de handicap). On peut également penser qu'il y a une forme d'intériorisation du stigmata de par le mode de scolarisation de l'élève (Shih, Pittinsky & Ambady, 1999).

Certains commentaires émanant des questionnaires adressés à d'autres publics (élèves et professionnels de l'enseignement régulier) permettent de rendre compte d'un regard externe sur les élèves regroupés dans ces dispositifs d'intégration spécifiques. Ils donnent à voir des sources de discriminations basées, là également, sur le handicap et le mode de scolarisation de ces élèves :

- « *Les gens se moquent de la classe d'accueil et [de] la classe des handicapés mentaux* » (élève CO)
- « *Les élèves souffrant d'un handicap sont souvent isolés, sans contact avec d'autres élèves. Leur place à l'école est régulièrement remise en question par des enseignants* » (prof. ESII).

Concernant les élèves allophones primo-arrivants scolarisés dans les dispositifs d'accueil et d'alphabétisation, un même constat fort se dégage de leurs propos : ils et elles se définissent principalement par leur modalité scolaire. L'analyse qualitative des entretiens collectifs montre en outre un focus sur les discriminations basées sur la migration et le regroupement spécifique de ce public d'élèves.

Il est important de relever d'abord que les propos des élèves rencontrés portent majoritairement sur les conditions d'apprentissage de la langue de scolarisation. Ces derniers et dernières portent un intérêt marqué pour l'apprentissage du français. C'est particulièrement le cas concernant les élèves les plus âgés, fréquentant les dispositifs d'intégration de l'Accueil de l'enseignement secondaire II (ACCES II). À ce niveau du cursus scolaire, cet apprentissage est perçu comme primordial dans une optique d'intégration socio-professionnelle à venir (ou espérée, selon leur statut migratoire), comme le rapporte cet ou cette élève : « *Je veux apprendre le français pour me former, pour avoir un métier* ». L'apprentissage de la langue de scolarisation ne semble pourtant pas aller de soi. Les élèves de l'ACCES II rencontrés rapportent deux types de tensions entre pairs. Une première tension se dégage entre un entre-soi associé à une socialisation entre groupes communautaires et linguistiques (« *Chacun reste dans sa langue* ») et une (difficile) intégration avec des élèves francophones, dans une visée d'apprentissage de la langue de scolarisation. Une seconde tension émane entre groupes communautaires et langues parlées entre eux et elles, qui peut mener à recréer certains clivages (« *J'aimerais parler français. Si je parle pas dari avec les autres, ils sont fâchés* »). La difficulté réside, pour de nombreux élèves rencontrés, à maintenir les liens du groupe d'appartenance culturelle, notamment par la pratique des langues natales, tout en cherchant à s'intégrer par l'usage de la langue française auprès des élèves non allophones (« *Les cours à l'ECG, c'est bien pour parler français et pour connaître d'autres élèves* »). À cet égard, il convient de souligner le contexte singulier du regroupement des élèves fréquentant les dispositifs de l'ACCES II du point de vue de ses infrastructures. Ces élèves, intégrés à l'école genevoise par la fréquentation de classes d'accueil, sont paradoxalement séparés des autres élèves de la population scolaire parce que regroupés dans des bâtiments propres (à l'exception faite de quelques heures de cours de travaux pratiques – atelier bois, par exemple, suivi dans un autre établissement tel que l'École de culture générale).

Ensuite, lorsque l'on interroge les élèves sur la manière de se décrire, c'est une définition de soi basée la migration qui ressort de leurs propos. Elle est par exemple exprimée en termes de pays d'origine, par la référence à leur(s) nationalité(s) ou encore par leur lieu de naissance :

- « *Je viens de Somalie* » ; « *je viens d'Erythrée* » ; « *je viens d'Afghanistan* » ; « *je viens de Syrie* » ; « *je viens du Kosovo* », ...
- « *Je suis Syrien* » ; « *je suis Afghan* » ; « *je suis arabe* » ; « *j'ai des origines mauriciennes et portugaises* », ...
- « *Je suis née en Suisse et ma famille vient d'Argentine et de République Dominicaine* », ...
- « *Mon pays d'origine est la Serbie* », ...

Cependant, cette définition de soi est peu relatée en termes de discriminations ; c'est davantage le silence qui s'est exprimé. On peut formuler l'hypothèse que les élèves rencontrés ont peu manifesté leur pensée et leurs sentiments, par pudeur pour certains et certaines, par méfiance pour d'autres. L'interrogation non anodine, lors d'un échange collectif, d'un ou d'une élève de l'ACCES II à une personne de l'équipe de recherche pour saisir son identité (« *Vous êtes de la police ?* ») témoigne par exemple d'une forme de méfiance à l'égard de l'institution (ici scolaire). Ceci étant, cette définition de soi porte parfois sur le parcours et l'expérience de la migration avant d'arriver en Suisse, comme l'exprime un ou une élève : « *Dans notre pays, on n'allait pas à l'école à notre âge. Ici [à Genève], c'est pas pareil. Mais moi, j'ai fait cinq ans sans école, alors je ne peux pas aller aussi vite.* » On peut également penser que la difficulté ne réside pas (uniquement) dans l'apprentissage d'une nouvelle langue – les élèves des dispositifs d'accueil et d'alphabétisation parlent souvent plusieurs langues ou dialectes – mais c'est le métier d'élève qu'il s'agit de (ré)-apprendre. Force est de constater aussi un paradoxe : le plurilinguisme constitue des compétences qui sont valorisées par ailleurs, mais sont-elles les mêmes attendues par l'institution scolaire lorsque les élèves de l'ACCES II arrivent dans ces dispositifs ?

Enfin, certains commentaires émanant des questionnaires donnent à voir un regard externe sur les élèves appartenant à ces dispositifs d'intégration spécifiques. Comme le relatent quelques professionnels et professionnelles du secondaire I, les sources de discrimination portent avant tout sur l'origine étrangère et l'appartenance à une classe d'accueil/alphabétisation. Si les élèves de ces dispositifs vivent des situations de discrimination en milieu scolaire, d'autres espaces ou contextes de la vie ordinaire peuvent être également source d'injustices.

- « *L'année dernière, plusieurs de nos élèves ont été frappés, violentés, harcelés, insultés en raison de leur origine étrangère et de leur appartenance à une classe d'accueil ou d'alphabétisation* » (prof. CO)
- « *Un élève d'accueil en stage en 11LS a été ignoré par les élèves* » (prof. CO)
- « *Les discriminations et les injustices, nos élèves les vivent au quotidien, dans la sélection des professionnels pour obtenir une place d'apprentissage, dans la rue, dans le bus, etc. À l'école, on veille à ce que tous et toutes trouvent sa place* » (prof. ESII)

Synthèse de la partie 2

Le premier constat est la relative indépendance entre préoccupations des élèves, voire du personnel scolaire d'une part et les préoccupations médiatiques ou encore politiques d'autre part. En effet, le physique et l'habillement ressortent comme des préoccupations majeures pour les élèves et le personnel scolaire, alors que ces thématiques sont relativement absentes du débat politique, médiatique, voire dans une certaine mesure des actions scolaires.

Par ailleurs, bien que la majorité des actions scolaires portent sur le genre, particulièrement au CO, ce n'est pas la source principale des discriminations à l'école. Parallèlement, alors que la religion et l'origine migratoire sont au cœur des débats médiatiques et politiques, les discriminations qui y ont trait ne sont pas particulièrement rapportées.

Bien qu'il apparaisse ainsi une certaine indépendance entre les préoccupations « externes » et celles propres aux élèves et au personnel scolaire, deux éléments importants viennent nuancer ce résultat. Premièrement, les sources de discrimination les plus rapportées telles que le physique ou l'habillement peuvent toucher tous les élèves à un moment donné de leur scolarité. C'est, par ailleurs, n'importe quel écart à la norme qui peut être source de discrimination tel qu'être trop grand ou trop petit, voire trop mince ou trop gros. Il y a ainsi potentiellement plus d'élèves qui peuvent rapporter ces sources de discrimination. Deuxièmement, il est possible que certaines sources de discrimination soient moins légitimes à dénoncer, car elles ne font pas l'objet d'appropriation par les milieux scolaires. Bien que ce dernier élément permette partiellement d'expliquer le faible rapport de discriminations liées au lieu d'habitation, au métier des parents, voire à l'alimentation, cet argument est moins applicable pour la religion ou l'origine migratoire, puisque ce sont des sources de discriminations plus fréquemment abordées. Dans l'ensemble, il semble finalement que la visibilité d'un stigmat soit la cause première des discriminations.

Par ailleurs, l'école est aussi vectrice de discriminations de par ses modes de scolarisation. En effet, les résultats scolaires sont une source importante de discriminations et ceci de manière plus marquée au fil des années de scolarité, avec les enjeux, eux aussi de plus en plus importants, de la réussite scolaire, notamment à travers les notes. À nouveau, tout écart à la norme scolaire est source potentielle de discrimination. Dès lors, les sections, les regroupements ou les filières, lorsque ceux-ci ne sont pas la norme, peuvent eux aussi devenir des sources importantes de discriminations. En effet, les élèves de CLI, des classes d'accueil, voire des sections ou filières avec des exigences moins élevées rapportent des discriminations liées à leur mode de scolarisation. Les enjeux de la scolarité sont particulièrement visibles pour les élèves des classes d'accueil ou des CLI puisque ces élèves mobilisent cette identité collective, « être migrant ou migrante » ou « avoir un trouble », avant de mobiliser des identités plus individuelles comme le font les élèves des autres regroupements. Cela sous-entend une forme d'intériorisation des raisons de leur mode de scolarisation.

Finalement, les écarts entre les préoccupations « externes » et celles des élèves ou du personnel scolaire ainsi que les discriminations liées au mode de scolarisation laissent entrevoir certains impensés. Faut-il repenser la centralité des discours sur certaines sources de discriminations pour les mettre en adéquation avec les priorités des élèves ou faut-il aborder les discriminations avec un discours plus englobant de diversité ? En outre, alors que la scolarisation apparaît comme un vecteur de discrimination, peut-on dès lors imaginer des modes de scolarisation qui ne renforcent pas la saillance de différences de compétences ou sociales entre les élèves ?

Synthèse et pistes de réflexion

Cette dernière partie est l'occasion de mettre en avant les principaux résultats et d'y associer certaines pistes de réflexion. Le SRED n'avait pas publié d'études récentes dont l'objet principal était la discrimination en contexte scolaire. Néanmoins, plusieurs des résultats de cette large étude rejoignent des constats faits dans d'autres rapports du SRED et ailleurs. Cette dernière partie du rapport est l'occasion de les rappeler et d'envisager un travail sur les discriminations qui tienne compte du vécu des élèves, des outils à disposition des enseignants et enseignantes et de leurs pratiques, du travail au sein des établissements, et de l'organisation de l'offre scolaire. Lorsqu'il est question de discrimination, les enjeux sont donc à la fois individuels, collectifs et institutionnels. Par ailleurs, ces enjeux concernent bien sûr les actrices et acteurs de terrain, mais aussi le débat politique, associatif et médiatique, sans oublier le travail scientifique.

Articuler diversité et prévention des discriminations dans les établissements

En matière de prévention et de lutte contre les discriminations, les écoles genevoises mettent beaucoup de choses en place. C'est en tout cas ce que l'on peut affirmer de la majorité des établissements qui ont répondu à l'enquête. Les directions et leurs équipes cherchent à développer un bien-vivre ensemble et, pour certaines, se concentrent sur des sources de discrimination spécifiques. Pour autant, les élèves du primaire, du secondaire I et du secondaire II rapportent faire l'expérience de nombreuses discriminations en contexte scolaire. Pour faire face à ce constat quelque peu paradoxal, deux types de réflexions complémentaires pourraient être menées dans les écoles.

La première réflexion concerne la définition même de ce qui relève d'un acte discriminatoire. Lorsque les élèves et le personnel scolaire illustrent les expériences de discrimination, ils et elles mobilisent largement un vocabulaire qui a trait à l'humour, au jeu ou à la moquerie. C'est un constat qui rejoint les données d'un rapport préalable sur les violences scolaires (Hrizi & Dutrévis, à paraître). Les données montraient alors comment ce qui pour certaines et certains s'apparentait à des insultes n'était pour d'autres que jeux et humour. Ces résultats sont en résonance avec ceux de la présente étude, où l'on observe de nombreux rapports de cas de discriminations par les victimes, mais très peu depuis la posture d'auteur ou d'autrice. La littérature scientifique renforce la nécessité d'une telle réflexion, l'humour pouvant générer de la violence et avoir un impact émotionnel lorsqu'il est subi (Héas, Ferez, Kergoat, Bodin & Robène, 2009 ; McCann, Plummer & Minichiello, 2010). Il s'agit donc d'établir la frontière de ce qui peut heurter ou non les élèves (et le personnel scolaire).

La seconde réflexion concerne les sources de discrimination. Nous l'avons vu, les élèves – et dans une moindre mesure le personnel scolaire – relatent des expériences de discrimination qui visent des catégories peu traitées scolairement, politiquement et médiatiquement. De plus, peu d'éléments permettent de conclure à l'efficacité des nombreuses actions menées dans les établissements pour réduire les expériences de discrimination. Il serait donc nécessaire d'inscrire le travail des directions d'établissement dans une logique locale et longitudinale qui permette de 1) faire un état des lieux préalable des discriminations à l'œuvre dans leur structure, 2) construire un projet global et/ou des actions spécifiques sur la base de cet état des lieux et 3) mesurer l'efficacité des mesures mises en œuvre.

Ces deux réflexions doivent être pensées, au niveau local, en complémentarité avec le travail fait dans les classes sur la base du Plan d'études romand (PER, 2011) ou des plans de formations du secondaire II. L'enquête rapportée dans ce document ne visait pas l'étude

approfondie des contenus du PER en matière de formation et de connaissance des différentes sources de discrimination. Pour autant, un rapide tour d'horizon du PER confirme la place de cette problématique dans le parcours scolaire des élèves. Le domaine Formation générale aborde ces enjeux dans plusieurs de ses objectifs. Qu'il s'agisse de *Vivre ensemble et exercice de la démocratie*, de l'objectif *Interdépendances*, de *Santé et bien-être* ou encore de *Choix et projets personnels*, on y retrouve les notions d'identité, d'altérité ou du bien-vivre ensemble. Pour les établissements et/ou l'institution scolaire, l'enjeu est de s'assurer que ces dimensions plus transversales sont bien abordées avec les élèves tout au long de leur scolarité. Comme toute compétence transversale, il s'agit de savoirs – ou savoir-être – dont il faut expliciter les contenus et les objectifs pour que les élèves puissent réellement en prendre conscience et s'en emparer. Enfin, des enseignements disciplinaires sont également au cœur de la formation à ces enjeux de discrimination, notamment dans le domaine *Sciences humaines et sociales*.

Au final, il s'agit donc de construire au sein des établissements une vision d'ensemble de ce que les élèves reçoivent comme apports en matière de prévention des discriminations, et d'élaborer une vision globale du bien-vivre ensemble avec des apports spécifiques, qui permette à chaque élève de se percevoir comme légitime à dénoncer des discriminations subies ou observées, quelle que soit la nature de celles-ci.

Les modes de scolarisation des élèves et les risques d'une amplification des discriminations par l'école

Genève, comme de nombreux cantons suisses, a développé des dispositifs scolaires de type intégratif ou séparatif pour accueillir certains profils d'élèves : il peut s'agir d'élèves primo-arrivants allophones ou d'élèves à besoins éducatifs particuliers ou handicapés. Lorsque l'on interroge les élèves de ces dispositifs, un constat fort se dégage : l'identité qu'ils mettent en premier lieu en avant est l'identité qui a motivé leur scolarisation dans un dispositif intégratif ou séparatif. Autrement dit, un élève de l'enseignement spécialisé se décrit avant tout par son trouble, sa maladie ou son handicap. De la même façon, un élève de l'accueil se décrit en premier lieu par son pays d'origine, son parcours migratoire et la ou les langues qu'il ou elle parle. Ils et elles ont un discours très construit autour des raisons de leur mode de scolarisation. Et si les élèves de l'enseignement spécialisé tiennent un discours plutôt positif sur une modalité scolaire jugée bienveillante et protectrice, les élèves de l'accueil, et notamment les plus grands, ont un regard plus critique sur les structures trop à distance de l'école régulière et, plus spécifiquement, d'un monde francophone. On se trouve ici dans une situation déjà entrevue dans d'autres travaux menés au SRED, à savoir le sentiment que la scolarisation à l'extérieur des classes régulières – que ce soit totalement ou à temps partiel – se traduit par une bienveillance accrue envers les élèves, mais une exposition moins dense à des enseignements et apprentissages exigeants (Dutrévis & Brüderlin, 2017 ; Mouad, Brüderlin, Dutrévis & Valarino, 2019 ; Jendoubi, Guilley & Dutrévis, 2019). Il s'agirait donc de « *demander moins à ceux qui ont moins* », pour adapter une formule bien connue du contexte scolaire français (Savary, 1981). Ce constat, que l'on pourrait certainement étendre au système de filières que connaît le CO à Genève⁸, questionne les modalités et objectifs de ces dispositifs et amène à deux pistes de réflexion principales.

La première piste concerne la formation et l'accompagnement des enseignantes, enseignants et autres acteurs et actrices scolaires qui exercent dans ces dispositifs. Les travaux susmentionnés relèvent l'engagement et l'implication du personnel scolaire qui accompagne les élèves de ces classes. Mais ils évoquent également la tendance à des exigences à la baisse, à une protection des élèves plutôt qu'à une centration sur les apprentissages. Comme le dit Masson (2018), la bienveillance,

⁸ Des travaux sont actuellement en cours à ce sujet, mais ils n'ont pas encore fait l'objet de publications scientifiques.

« ce n'est pas tout permettre, ce n'est pas la culture du moins-disant, ni de la démagogie. C'est justement réaffirmer une exigence claire et élevée sans nier les erreurs. C'est bien parce que l'élève aura conscience de ses erreurs que cela lui fournira des informations pour construire plus solidement ses compétences. Le féliciter parce qu'il se trompe ou lui dire qu'il a validé son évaluation alors qu'elle est remplie d'erreurs n'a aucun sens et n'est en aucun cas bienveillant... au contraire. »

Pour éviter cet écueil et encourager des attentes élevées chez toutes et tous les élèves, il serait sans doute nécessaire 1) de renforcer la formation du personnel scolaire (en insistant notamment sur l'importance de maintenir des attentes élevées et qui se fondent sur les plans d'études des degrés d'enseignement concernés) et 2) d'inscrire leurs pratiques dans un cadre institutionnel qui facilite l'explicitation des objectifs d'apprentissage et l'atteinte de ces derniers par les élèves.

La seconde piste de réflexion concerne l'inclusion sociale des élèves qui composent ces dispositifs spécifiques dans l'école qu'ils et elles fréquentent. Lorsque les élèves sont scolarisés dans des dispositifs spécifiques, leur participation à la vie de l'établissement semble en partie entravée. Là aussi, il s'agit d'un risque déjà identifié dans les travaux antérieurs, mais qui transparaît également dans les données de cette enquête. Certains établissements, dans les actions menées, ont évoqué la présentation des classes spécialisées par exemple. Les élèves ont également des temps d'intégration. Mais les interactions entre élèves de dispositifs d'accueil ou spécialisé restent réduites. Finalement, la question est de savoir comment amener les élèves à se considérer comme des élèves de telle ou telle école plutôt que comme des élèves de telle ou telle classe.

Mesurer l'expérience scolaire des élèves

La diversité des actrices et acteurs vs les catégories d'analyse de l'école genevoise

Dans cette enquête, élèves et membres des équipes scolaires ont pu mobiliser des catégories spontanées pour se définir et définir les autres élèves. Que donne à voir cet exercice ? Tout d'abord, il est intéressant de relever que les élèves mobilisent avant tout des descripteurs relationnels et d'autres liés à leurs centres d'intérêt. Les élèves se décrivent ici de manière individuelle, sans référence à des appartenances groupales. Le physique est également mobilisé. Viennent ensuite le genre et l'origine ethnique. D'autres dimensions sont quasi-absentes à la fois de l'exercice d'auto- et d'hétéro-description. Elles sont également peu présentes, voire absentes pour certaines des expériences de discrimination. On pense ici au milieu social d'origine et, dans une moindre mesure, à la religion.

En mettant en avant leurs amitiés, relations amoureuses, centres d'intérêt, qualités et défauts, les élèves révèlent ce qui fait leur identité, et donc ce qui compte pour eux. On est souvent assez loin des catégories sociales mobilisées – mis à part pour le genre et l'origine ethnique – pour parler d'école et en étudier les dynamiques. Lorsque l'on fait l'exercice de décrire l'école, il est question de genre, de milieu social d'origine, de langue parlée, de nationalité... Il n'est pas question d'élèves sympas, bruyants, fans de Japon, grands ou mal habillés. Pour autant, ces différentes identités sont-elles indépendantes du parcours scolaire des élèves ? Ce qu'ils et elles rapportent comme discriminations subies, observées ou exercées amène plutôt à répondre négativement à cette question. Ainsi, parmi les discriminations les plus fréquemment rapportées, on trouve les caractéristiques physiques et la tenue vestimentaire. Et les violences basées sur ces dimensions peuvent toucher, autant que d'autres, les élèves et affecter leur expérience scolaire.

Catégories visibles ou non visibles, pertinentes ou non pertinentes ? Enjeux autour de la mesure des discriminations

En interrogeant par questionnaire les discriminations à l'œuvre dans les écoles genevoises, l'enquête s'appuie sur des mesures auto-rapportées qui comportent de fait certaines limites. En effet, les discriminations rapportées sont 1) celles qui sont perçues comme de réelles discriminations de la part des actrices et acteurs, 2) celles dont on accepte de parler et 3) celles qu'on souhaite rendre saillantes, chacun de ces motifs pouvant être conscient ou non. Dans tous les cas, on encourt alors le risque d'une minimisation ou au contraire d'une amplification des expériences vécues. Les données tendent à montrer une vision commune des discriminations selon que l'on se place du point de vue des victimes ou des témoins : si les victimes rapportent moins de discriminations que les témoins, ce sont les mêmes sources principales qui sont évoquées, quelle que soit la position occupée. Cette corrélation réduit donc le risque de discriminations « cachées ».

Est-ce à dire que les élèves sont à l'abri des stéréotypes à l'œuvre dans les dynamiques sociales ? Nul doute que les stéréotypes ne s'arrêtent pas à la frontière de l'école. Certains extraits rapportés dans ce travail le confirment, notamment en regard des origines ethniques des élèves ou du genre. D'autres catégories sociales n'ont pas donné lieu, ou de manière très exceptionnelle, à l'expression de stéréotypes associés. C'est à nouveau le cas pour la religion ou le milieu social d'origine. Une étude de la connaissance et/ou de l'adhésion aux stéréotypes sociaux descriptifs de différentes catégories sociales serait sans doute un complément d'information important pour aborder avec les élèves les enjeux de discrimination. Que ces catégories soient pertinentes ou non, visibles ou non en contexte scolaire, l'école prépare les élèves à une société dans laquelle ces catégories et les stéréotypes associés sont bien présents (Carcillo & Valfort, 2018 ; Valfort, 2015).

Au-delà des catégories sociales, interroger les normes qui régissent la vie scolaire

Parmi les sources de discrimination fréquentes, on trouve les caractéristiques physiques et la tenue vestimentaire. L'analyse des exemples fournis par les élèves montre à quel point tout écart à une certaine norme peut, à un moment donné, être source de discrimination (Escofet, 2012). On peut être trop grand ou trop petit, trop maigre ou trop gros, pas assez bien habillé... Comme le fait remarquer un acteur du CO dans ses réponses au questionnaire, « *difficile de déterminer ce qui cause le rejet. Pas le sexe, la couleur de peau, l'origine sociale ou culturelle, un handicap visible ni même une caractéristique physique. Quelque chose de plus subtil ou invisible.* » Si les données recueillies dans ce rapport amènent à modérer la première partie de cette citation, ce *quelque chose de plus subtil ou invisible* traduit sans doute la présence de normes implicites dans les établissements. Pour Pérez (1997), une norme sociale se définit comme « *l'ensemble des comportements et des réactions qu'un groupe social approuve ou désapprouve et dont il attend qu'il soit régulièrement adopté ou évité par ses membres en toute situation permanente.* » L'enjeu est donc pour les élèves de décoder ces normes et de s'y conformer pour éviter d'être rejeté du groupe. Il s'agit là d'un travail qui ne doit pas incomber uniquement à l'élève qui, de fait, pose au moins deux questions pour l'institution scolaire. La première est de connaître son rôle dans l'acceptation, voire l'encouragement de ces normes. Autrement dit, que fait-on de ces injonctions normatives entre pairs – voire entre élèves et adultes – relatives à ce qui permet à l'élève ou non de se sentir appartenir au groupe ? La seconde concerne le contenu de ces normes et leur élaboration : si on accepte la présence de normes en contexte scolaire, qui réfléchit à leurs contenus, à leur mise en œuvre et aux sanctions en cas de non-respect ?

Pour conclure... et continuer le travail

Au final, l'expérience scolaire des élèves se construit tant sur la base de leurs identités individuelles que sur leurs appartenances collectives. Ces identités multiples sont plus ou moins rendues saillantes en fonction du contexte de l'établissement et des normes sociales en vigueur. Les résultats de cette étude confirment que, durant leur parcours scolaire, les élèves sont prises et pris dans des dynamiques interindividuelles et intergroupes complexes. Traverser l'ensemble des degrés de scolarité sans faire l'expérience de moqueries, de dénigrement, de rejet, voire de harcèlement est un exercice périlleux pour toutes et tous les élèves. Et ce que nous disent les élèves, c'est qu'il n'y a pas de hiérarchie des discriminations. Ce qui fait la gravité de telle ou telle expérience est sûrement plus lié à l'intensité des discriminations subies et à la façon dont l'école y répond.

Cette enquête, qui propose un premier état des lieux des discriminations à l'école, invite donc à poursuivre les recherches dans ce domaine. Différentes entrées, non explorées dans cette enquête, sont envisageables à ce stade. Comme mentionné plus haut, explorer plus avant les stéréotypes et préjugés véhiculés en contexte scolaire permettrait d'approfondir ces premiers résultats et d'enrichir les ressources à disposition des écoles pour prévenir et lutter contre les discriminations en contexte scolaire. Par ailleurs, les discriminations subies en contexte scolaire ne sont pas dissociables de ce que les élèves peuvent vivre en dehors de l'école. On pense notamment aux élèves du secondaire II, peu nombreux à nous avoir répondu, mais qui, pour certains, partagent leur formation entre l'école et les entreprises formatrices (Gianettoni, Guilley, Blondé & Gross, 2021 ; Blondé, Gianettoni, Gross, Guilley, 2022). Enfin, interroger les normes à l'œuvre en contexte scolaire permettrait sans doute de mieux appréhender ce qui peut altérer le bien-être à l'école et le parcours des élèves.

Références bibliographiques

- Amadiou, J. & Roy, A. (2019). Stéréotypes et discriminations dans le recrutement. *Hermès, La Revue*, 83, 162-169.
- Armagnague-Roucher, A., Cossée, C., Cossée-Cruz, E., Hieronimy, S. & Lallouette, N. (2017). Combiner sociologie et art dans le recueil des données. Éléments pour une conceptualisation des méthodes artistiques dans les enquêtes qualitatives : l'exemple d'une recherche sur la scolarisation des enfants migrants. *Migrations Société*, 167(1), 63-76.
- Ashmore, R.D & Del Boca, F.K. (1981). Conceptual approaches to stereotypes and stereotyping. In D.L. Hamilton (Ed.), *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior* (pp. 1-35). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Barrau, S. (2017). Pratiques vestimentaires et expressions du genre : effets de contextes scolaires contrastés. *Agora débats/jeunesses*, 75, 23-35.
- Barth, E. & Wagner, E. (2019). L'apparence physique : une discrimination trop invisible. In J.-F. Chanlat et M. Özbilgin (éd.), *Management et diversité. Approches thématiques et défis sociopolitiques* (pp. 147-176). Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Bertrand, N. (2018). Transformation des représentations sur le handicap chez des élèves de cycle 3 : l'impact de la mise en situation. *La Nouvelle Revue Éducation et société inclusives*, 82, 79-94.
- Black, S., Weinles, D. & Washington, E. (2010). Victim strategies to stop bullying. *Youth violence and juvenile justice*, 8(2), 138-147.
- Bideaux, K. (2022). *Lookphobie et Lookisme. Quand l'apparence devient discriminante*. Invité au SRED, le 14 juin 2022 pour un séminaire de recherche sur les discriminations.
- Bourhis, R. & Leyens, J.-P. (1999). *Stéréotypes, discrimination, et relations intergroupes*. Sprimont : Mardaga.
- Blondé, J., Gianettoni, L., Gross, D. et Guilley, E. (2022). Hegemonic masculinity, sexism, homophobia, and perceived discrimination in traditionally male-dominated fields of study: A study in Swiss vocational upper-secondary schools. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* (July). <https://doi.org/10.1007/s10775-022-09559-7>
- Brewer, M.B. (2007). The importance of being we: Human nature and intergroup relations. *American Psychologist*, 62(8), 738-751.
- Camodeca, M. & Goossens, F.A. (2005). Children's opinions on effective strategies to cope with bullying: The importance of bullying role and perspective. *Educational research*, 47(1), 93-105.
- Carcillo, S. & Valfort, M.A. (2018). *Les discriminations au travail. Femmes, ethnicité, religion, âge, apparence, LGBT*. Paris : Sciences Po.
- Canopé (2017). À l'école des dispositifs. *Diversité*, 190.
- Chuah, S.H., Gächter, S., Hoffmann, R. & Tan, J.H. (2016). Religion, discrimination and trust across three cultures. *European Economic Review*, 90, 280-301.
- Cogburn, C.D., Chavous, T.M. & Griffin, T.M. (2011). School-Based Racial and Gender Discrimination among African American Adolescents: Exploring Gender Variation in Frequency and Implications for Adjustment. *Race and social problems*, 3(1), 25-37.

- Debarbieux, E. (2015). Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques. *Éducation et formations*, 88-89, 11-28.
- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction Générale de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MENDGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.
- Diehl, M. (1990). The minimal group paradigm: Theoretical explanations and empirical findings. *European review of social psychology*, 1(1), 263-292.
- Dutrévis, M. et Brüderlin, M. (2018). *Étude sur les nouveaux dispositifs d'accueil pour élèves primoarrivants allophones*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Dweck, C.S. (1999). *Self theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press/Taylor and Francis, Philadelphia, PA.
- Ebersold, S. (2017). L'école inclusive, face à l'impératif d'accessibilité. *Éducation et société*, 40, 89-103.
- Ebersold, S. (2021). *L'accessibilité ou la réinvention de l'école*. Éducation et formation.
- Engel, B. & Le Roy-Zen Ruffinen, O. (2021). B1. Diversité linguistique et sociale des élèves de l'enseignement public. *Repères et indicateurs statistiques, No 99*. Genève : SRED.
- Escofet, P. (2012). *Le microcosme juvénile : sociabilité adolescente, école et violences*. Golion : Infolio.
- Farmer, D. (2012). Portraits de jeunes migrants dans une école internationale au Canada. *La Revue internationale de l'éducation familiale*, 31(1), 73-94.
- Felouzis, G., Fouquet-Chauprade, B. & Charmillot, S. (2015). Les descendants d'immigrés à l'école en France : entre discontinuité culturelle et discrimination systémique. *Revue française de pédagogie*, 191, 11-27.
- Fouquet-Chauprade, B., Dutrévis, M. & Demeuse, M. (2015). Les Politiques d'Éducation prioritaire en question : introduction. *Éducation comparée*, 13, 7-13.
- Fiske, S.T. (2010). Venus and Mars or Down to Earth: Stereotypes and Realities of Gender Differences. *Perspectives on psychological science: A journal of the Association for Psychological Science*, 5(6), 688-692.
- Galland, O. (2006). Jeunes : les stigmatisations de l'apparence. *Économie et statistique*, 393-394, 151-183.
- Gianettoni, L., Guilley, E., Blondé, J. & Gross, D. (2021). Discriminations sexistes et homophobes dans la formation professionnelle à Genève : état des lieux, conséquences et pistes d'action. *Note d'information du SRED, No 79*. Genève : SRED.
- Grimault-Leprince, A. & Merle, P. (2008). Les sanctions au collège : les déterminants sociaux de la sanction et leur interprétation. *Revue française de sociologie*, 49, 231-267.
- Harma, K., Gombert, A. & Roussey, J.-Y. (2014). Attitude et distance sociale des élèves non handicapés à l'égard de leurs pairs handicapés. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 46(3), 414-426.
- Héas, S., Ferez, S., Kergoat, R., Bodin, D. & Robène, L. (2009). Violences sexistes et sexuelles dans les sports : exemples de l'humour et de l'insulte. *Genre, sexualité & société* [En ligne], 1 | Printemps 2009, mis en ligne le 09 juillet 2009, consulté le 20 juin 2022.

- Janosz, M., Georges, P. & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, 27(2), 285-306.
- Jendoubi, V., Guilley, E. & Dutrévis, M. (2019). *Évaluation des classes intégrées (CLI) au cycle d'orientation*. Genève : SRED.
- Jensen, T., Reeh, N., Horstman Nøddeskou, M., Bulian, G. & Lapis, G. (2018). *Lignes directrices sur les préjugés et stéréotypes sur les religions*. SORAPS.
- Judd, C.M., Ryan, C.S. & Park, B. (1991). Accuracy in the judgment of in-group and out-group variability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(3), 366.
- Masson, J. (2018). *Bienveillance et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- Mardon, A. (2010). Construire son identité de fille et de garçon : pratiques et styles vestimentaires au collège. *Cahiers du genre*, 49, 133-154.
- McCann, P.D., Plummer, D. & Minichiello, V. (2010). Being the butt of the joke: Homophobic humour, male identity, and its connection to emotional and physical violence for men. *Health Sociology Review*, 19(4), 505-521.
- Meirieu, P. (2009). Le pari de l'éducabilité : les soirées de l'ENPJJ. *Les Cahiers Dynamiques*, 43, 4-9.
- Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris : Dunod.
- Mouad, R., Brüderlin, M., Dutrévis, M. & Valarino, I. (2019). *Évaluation d'un dispositif de prévention du décrochage scolaire : l'établissement Lullin*. Genève : SRED.
- Pérez, J. (1997). « Norme sociale ». In *Dictionnaire fondamental de la psychologie*, pp. 848-850.
- Perroton, J. (2000). Les ambiguïtés de l'ethnicisation des relations scolaires : l'exemple des relations école-famille à travers la mise en place d'un dispositif de médiation. *VEI Enjeux*, 121, 130-147.
- Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C. & Frenette, E. (2015). Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Education*, 38, 1-23.
- Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C. & Frenette, E. (2016). La perception du climat scolaire des élèves victimisés par leurs pairs à la fin du secondaire. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 47, 521-546.
- Shih, M., Pittinsky, T.L. & Ambady, N. (1999). Stereotype susceptibility: Identity salience and shifts in quantitative performance. *Psychological Science*, 10(1), 80-83.
- Serre, D. (2012). Travail social et rapport aux familles : les effets combinés et non convergents du genre et de la classe. *Nouvelles Questions Féministes*, 31(2), 49-64. <https://doi.org/10.3917/nqf.312.0049>
- Skeggs, B. (2015). *Des femmes respectables. Classe et genre en milieu populaire*. Marseille : Agone.
- Spencer, S.J., Logel, C. & Davies, P.G. (2015). Stereotype Threat. *Annual Review of Psychology*, 67, 415-437.
- Steele, C.M. & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797-811.
- Steven, C., Liu, C.H & Chen, J.A (2019). Racial/ethnic disparities in US college students' experience: Discrimination as an impediment to academic performance. *Journal of American College Health*, 66, 665-673.

- Tajfel, H. (1981). *Human group and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, H. (1982). Social Psychology of Intergroup Relations. *Annual Review of Psychology*, 33, 1-39.
- Taylor, S.E. (1981). A categorization approach to stereotyping. In Hamilton, D.L. (Eds, 1981). *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior*. NY: Lawrence Erlbaum.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 34, 123-139.
- Thomazet, S. (2015). *Des mots aux actes*. Conférence lors de la journée de travail et d'échanges du DIP « Sur le chemin de l'école inclusive », 21 novembre.
- Turner, J.C., Hogg, M.A., Oakes, P.J., Reicher, S.D. & Wetherell, M.S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Basil Blackwell.
- Valfort, M.A. (2015). *Discriminations religieuses à l'embauche : une réalité*. Institut Montaigne.
- Vandello, J.A., Bosson, J.K., Cohen, D., Burnaford, R.M. & Weaver, J.R. (2008). Precarious manhood. *Journal of personality and social psychology*, 95(6), 1325.
- Verhoeven, M. (2102). Normes scolaires et production de différences. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 45, 95-121.
- Vezeau, C. & Bouffard, T. (2002). Relation entre la théorie implicite de l'intelligence et les buts d'apprentissage chez des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation* 28, 483-716.
- Yzerbit, V. & Demoulin, S. (2019). *Les relations intergroupes*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Annexes

Annexe 1 : Lettre de mission

Annexe 2 : Enquête sur les actions menées par les établissements en matière de prévention et de lutte contre les discriminations

Annexe 3 : Questionnaire aux élèves

Annexe 4 : Support pour les discussions collectives en classe

Annexe 1 : Lettre de mission



REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE

Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse

La Secrétaire générale

Lettre de mission

LES ÉCOLES GENEVOISES: ENTRE L'ATOUT DE LA DIVERSITE ET LE RISQUE DE DISCRIMINATION

Contexte

A l'échelle nationale comme internationale, chercher à prévenir les actes de discrimination représente un axe de recherche et d'action majeur, tant ce phénomène peut entraver le parcours scolaire et le bien-être à l'école des élèves qui en sont victimes.

Un regard à l'agenda politique genevois témoigne également de l'intérêt pour la problématique des discriminations; en particulier, celle-ci apparaît clairement en contexte de formation. Ainsi, en mai 2019, le Grand conseil genevois modifie la Loi sur l'instruction publique (L12378) comme suit:

"Art. 12 *Egalité (nouvelle teneur)*

1 *Le département lutte contre les discriminations, au sens de l'article 15, alinéas 2 et 3, de la constitution de la République et canton de Genève, du 14 octobre 2012.*

2 *Il sensibilise le personnel et les élèves en la matière, notamment par des actions de formation et de prévention dans tous les établissements scolaires.*

3 *Il sensibilise en particulier à l'égalité entre filles et garçons et la promeut, notamment en matière d'information et d'orientation scolaires et professionnelles."*

Par un communiqué de presse du DIP en date du 15 octobre 2019, le DIP annonce également le "Renforcement du dispositif pour l'égalité de genre, la prévention des discriminations et la lutte contre les abus et le harcèlement". Ce communiqué fait réagir d'autres acteurs. S'en suit alors une série de questions ouvertes adressées au Grand conseil. Chacune d'elle vise la prévention des discriminations, mais touche des domaines différents (notamment la question du handicap, QUE 1228; de l'appartenance ethnique, culturelle et religieuse, QUE 1232; de l'homophobie, de la biphobie et de la transphobie, QUE 1226; du sexisme, QUE 1230).

Ce que montre avant tout cet agenda politique chargé, c'est que 1) la discrimination en contexte scolaire constitue une préoccupation majeure et 2) que toute personne peut, à un moment donné et en fonction du contexte, être exposée à des actes de discrimination.

Cette préoccupation présente à l'agenda politique se retrouve également dans les sollicitations de certaines associations, qui interpellent le DIP soit pour des formations, soit pour des recherches qui se centrent sur l'expérience scolaire – et les possibles expériences de discrimination – de groupes sociaux dont ils défendent les intérêts.

Considérant

La diversité sociale, culturelle, linguistique ou encore religieuse dans le canton de Genève,

La préoccupation partagée des acteurs quant aux questions de discrimination au sein des établissements scolaires.

Une mission est confiée au SRED pour

Mener une étude sur la diversité perçue dans les écoles genevoises et les expériences de discrimination.

Objectifs du mandat

L'objectif principal de cette étude est d'inscrire la réflexion sur les discriminations dans le contexte d'une institution scolaire genevoise qui se caractérise par sa diversité. Il s'agit à la fois de questionner ce que fait l'école sur cette question, mais aussi d'interroger les élèves et les professionnels sur ce qui définit les acteurs scolaires et ce qui les met à risque de subir des expériences de discrimination. Sans nier les spécificités liées aux différentes formes de discrimination selon le groupe social visé, il semble important de questionner la discrimination, et les catégories mobilisées à cet effet, dans une optique globale. En effet, chaque élève possède plusieurs identités et il semble utile de se concentrer sur la diversité de ces identités qui contribuent à la construction de l'élève. Une autre raison concerne la dimension subjective des expériences de discrimination en contexte scolaire, encore peu documentée par la recherche scientifique.

Dans l'ensemble, ce projet permettra d'aborder les questions suivantes:

- Quelles sont les identités sociales mobilisées par les professionnels pour se décrire et décrire les élèves qui les entourent?
- Quelles sont les identités sociales mobilisées par les élèves pour se décrire et décrire les professionnels et les autres élèves qui les entourent?
- Quelles sont les expériences de discrimination rencontrées par les élèves?
- Quelles sont les identités sociales les plus confrontées à des expériences de discrimination?
- Que font les établissements scolaires pour prévenir et répondre à la discrimination?

Méthodologie et calendrier

L'étude se déroulera au premier semestre de l'année scolaire 2021-22, avec deux recueils de données principaux.

-Enquête auprès des directions d'établissement

Un questionnaire sera envoyé à l'ensemble des établissements scolaires genevois. A travers ce questionnaire, il s'agira d'interroger les directions d'établissement sur les actions mises en œuvre durant les 5 dernières années en lien avec la diversité et/ou les questions de discrimination.

-Enquête auprès des professionnel·le·s et des élèves

Un second questionnaire permettra d'interroger adultes et élèves sur deux dimensions principales:

- *La diversité perçue de la population scolaire: qui sont-ils? Qui sont les autres?*
La diversité de la population scolaire genevoise est visible via les RIS et de nombreux travaux du SRED, mais à travers des catégories qui sont celles classiquement utilisées lorsqu'on interroge les systèmes scolaires du point de vue de la composition de leur public, mais aussi de leur efficacité et de leur équité. Ici l'objectif est plutôt de recueillir le point de vue subjectif des acteurs de l'école sur leur environnement. Une telle perspective permettrait également de croiser catégorie objectivée institutionnellement et catégorie vécue subjectivement.
- *Les expériences de discrimination envers les élèves*
Il s'agira ici d'interroger les acteurs de l'école sur les expériences de discrimination envers les élèves qu'ils·elles auraient pu vivre et/ou auxquelles ils·elles auraient pu assister.
Pour ce second axe de travail, une réflexion devrait permettre d'interroger sous un autre format que le questionnaire écrit les élèves pour qui cette méthodologie s'avère peu pertinente (élèves les plus jeunes, élèves scolarisés dans des structures d'accueil ou dans des structures de l'OMP).

Pour cette enquête, un échantillon d'établissements du primaire, du secondaire I et du secondaire II sera constitué.

-Calendrier

Quand?	Quoi?	Qui?
Juin 2021	Séance de lancement du projet	DGEO, DGESII, OEJ, OFFPC, OMP, SG, SRED
Juin-juillet 2021	Sollicitation des établissements pour constitution de l'échantillon	Equipe de recherche, D58, D20, DGs
Juillet-août 2021	Test des questionnaires auprès d'élèves	Equipe de recherche
Octobre-novembre 2021	Recueil des données	Equipe de recherche
Novembre 2021-mars 2022	Analyse des données	Equipe de recherche
Mars 2022	Présentation des résultats	DGEO, DGESII, OEJ, OFFPC, OMP, SG, CE, SRED
Mars-juin 2022	Rédaction et finalisation du rapport	Equipe de recherche

Livable(s) et délai(s)

Mars 2022: Restitution orale des premiers résultats

Juin 2022: Restitution d'un rapport final

Personnes de contact au SRED

- Marion Dutrévis, coordinatrice du projet
- Laure Scalabrini, collaboratrice de recherche
- Martin Benninghoff, référent direction SRED pour le projet

Personnes référentes au sein du département / groupe d'accompagnement

Ce projet implique l'ensemble des Directions et offices du Département.

- Pour la DGEO, Mélanie Michellod, Coordinatrice de discipline EP, et Ilan Biton, Chargé de mission
- Pour la DGESII, Damien Christe, Directeur ad interim du Service Elèves
- Pour l'OMP, Aline Zurn Grillon, Service de l'évaluation et de l'enseignement
- Pour l'OEJ, Isabelle Segui-Bitz, responsable des pratiques en soins infirmiers et santé communautaire, pôle promotion de la santé et prévention (PPSP/OEJ) et Patricia Krebs, infirmière de terrain, PPSP/OEJ.
- Pour l'OFFPC, Marc-Henri Sandoz, Conseiller en formation
- Pour le Secrétariat général, Eleonore Zottos, Secrétaire générale adjointe

Date:

Paola Marchesini

Annexe 2 : Enquête sur les actions menées par les établissements en matière de prévention et de lutte contre les discriminations

Enquête sur la diversité et les discriminations dans les écoles genevoises
Automne 2021

1) CONTEXTE

Nom de l'établissement :

Directeur ou directrice d'établissement :

Arrivée du directeur ou de la directrice dans l'établissement:

2) ACTIONS MENÉES DURANT LES 5 DERNIÈRES ANNÉES

ACTION 1:

-Public visé (élèves – tous ou certaines volées, enseignantes et enseignants, autres professionnel.le.s, parents, ...):

-Discriminations abordées:

-Modalités et contenus de l'action menée:

-Fréquence (action unique, annuelle, ...):

-Autre information pertinente:

-Document(s) joint(s):

ACTION 2:

-Public visé (élèves – tous ou certaines volées, enseignantes et enseignants, autres professionnel.le.s, parents, ...):

-Discriminations abordées:

-Modalités et contenus de l'action menée:

-Fréquence (action unique, annuelle, ...):

-Autre information pertinente:

-Document(s) joint(s):

ACTION 3:

-Public visé (élèves – tous ou certaines volées, enseignantes et enseignants, autres professionnel.le.s, parents, ...):

-Discriminations abordées:

-Modalités et contenus de l'action menée:

-Fréquence (action unique, annuelle, ...):

-Autre information pertinente:

-Document(s) joint(s):

(vous pouvez ajouter autant d'actions que vous le souhaitez)

3) ACTIONS MENÉES OU À VENIR DURANT L'ANNÉE 2021-22

-Public visé (élèves – tous ou certaines volées, enseignantes et enseignants, autres professionnel.le.s, parents, ...):

-Discriminations abordées:


-Modalités et contenus de l'action menée:

-Fréquence (action unique, annuelle, ...):

-Autre information pertinente:

-Document(s) joint(s):

Annexe 3 : Questionnaire aux élèves



REPUBLIQUE ET CANTON DE GENÈVE
 Département de l'instruction publique, de la culture et du sport
Service de la recherche en éducation

À l'élève

École

Classe

Grande enquête sur l'école dans le canton de Genève

Bonjour,

Nous sommes une équipe de recherche et nous travaillons pour le Département de l'instruction publique. Pendant tout l'automne, nous interrogeons les élèves des écoles genevoises par questionnaire. Les élèves de tous les âges sont concernés.e.s.

Si tu es d'accord de participer à cette étude, nous te demandons de répondre à ce questionnaire. Tes réponses resteront confidentielles. Personne à part nous ne pourra les voir.

Tu dois aussi savoir qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse à ce questionnaire. Ce qui nous intéresse, c'est ce que tu penses vraiment.

Ce questionnaire comprend plusieurs parties et plusieurs questions. Si, sur certaines questions, tu ne sais pas quoi dire ou tu n'as pas envie de répondre, tu as le droit de passer aux questions suivantes. Ton avis nous intéresse ! Nous te remercions de prendre le temps de répondre à nos questions.

C'est parti !

Consignes
 Merci de :

1. Utiliser un stylo noir ou bleu foncé.
2. Mettre une croix dans la case appropriée.
3. En cas d'erreur, noircir la case cochée par erreur dans la case appropriée.

2479266466

Première partie : Les élèves de l'école et toi : qui êtes-vous ?

Dans cette première partie, nous allons te demander de le décrire, puis de décrire d'autres élèves de la classe ou de ton école. **On ne te demande pas des prénoms ou des noms**, mais simplement de nous donner des indices qui nous permettent de mieux comprendre qui tu es et qui sont les autres. Pour cela, tu auras plusieurs espaces disponibles. Tu peux utiliser des mots ou des phrases courtes. Pas besoin de trop réfléchir, dis-nous ce qui te vient à l'esprit spontanément.

On commence par toi ! Je suis...

1) _____

2) _____

3) _____

On passe à l'élève de la classe avec qui tu t'entends le mieux. Il ou elle est...

1) _____

2) _____

3) _____

Il y a sûrement aussi des élèves avec qui tu t'entends moins bien. Parle-nous de l'élève avec qui tu t'entends le moins bien. Il ou elle est...

1) _____

2) _____

3) _____

Dans l'ensemble, comment décrirais-tu les élèves de ta classe pour qu'on puisse imaginer qui ils et elles sont ? Ils et elles sont...

1) _____

2) _____

3) _____

On termine cette première partie avec une dernière question. On voudrait maintenant se faire une idée de qui sont les élèves de ton école. Ils et elles sont...

1) _____

2) _____

3) _____

Si tu veux ajouter quelque chose sur cette première partie, tu peux utiliser l'espace ci-dessous.

8479266462

Deuxième partie : Des moments difficiles à l'école ?

On se concentre maintenant sur des situations où des élèves sont moins bien traités.e.s, dévalorisé.e.s, ignoré.e.s, ou moqué.e.s à l'école. Cette fois, il faudra cocher des cases pour nous donner ton avis et partager ton expérience. Ce qui nous intéresse, c'est l'impression que tu as eue.

On commence par les situations où tu as été moins bien traité.e, dévalorisé.e, moqué.e, ignoré.e par les autres. Attention, dans le tableau ci-dessous, pour chaque ligne, tu dois répondre à plusieurs questions. D'abord, on te propose de nous dire si cela s'est produit et à quelle fréquence. Ensuite, si cela s'est produit, tu peux nous indiquer qui t'a moins bien traité.e, dévalorisé.e, moqué.e, ignoré.e. Tu peux cocher les deux réponses. Enfin, tu peux cocher la dernière case si cela s'est passé sur les réseaux sociaux.

	Cela m'est arrivé...		Cela vient...		Cela se passe sur les réseaux sociaux/sur internet
	jamais	une ou deux fois	d'un.e ou plusieurs élèves	d'un.e ou plusieurs adultes	
Ton âge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ton genre (être une fille ou un garçon)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tes résultats à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La classe dans laquelle tu es	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La couleur de ta peau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Une ou des caractéristiques physiques (par exemple la taille, le poids, des taches de rousseur, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le pays ou la région dont tu viens ou dont viennent tes parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Une maladie ou un handicap que tu as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ton accent ou ta manière de parler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La façon dont tu habites	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'endroit où tu habites	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le métier de tes parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ta religion, la religion de ta famille ou les choses auxquelles tu crois	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le garçon (si tu es un garçon) ou la fille (si tu es une fille) dont tu es amoureux ou amoureuse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La langue que vous parlez à la maison avec ta famille	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les choses que tu ne peux pas manger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre chose	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Si tu as coché la réponse "Autre chose", peux-tu nous expliquer de quoi il s'agit ?

Si tu as coché certaines propositions, peux-tu nous donner des exemples pour qu'on comprenne bien ce que cela veut dire pour toi "être moins bien traité.e, dévalorisé.e, moqué.e, ignoré.e" ?

4268266464

Parlons maintenant des situations où tu as vu d'autres élèves être moins bien traité.e.s, dévalorisé.e.s, ignoré.e.s, moqué.e.s par les autres. A nouveau, pour chaque ligne, tu dois répondre à plusieurs questions. Tout d'abord, on te propose de nous dire si cela s'est produit et à quelle fréquence (jamais, une ou deux fois, ou souvent). Ensuite, si cela s'est produit, tu peux nous indiquer qui a moins bien traité, dévalorisé, moqué, ignoré cet élève (un.e ou plusieurs élèves, un.e ou plusieurs enseignant.e.s). Tu peux cocher les deux réponses. Enfin, tu peux mentionner si cela s'est passé sur les réseaux sociaux en cochant la dernière case de la ligne.

	Cela m'est arrivé...		Cela vient...		Cela se passe sur les réseaux sociaux/sur internet
	jamais	une ou deux fois	d'un.e ou plusieurs élèves	d'un.e ou plusieurs adultes	
Son âge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Son genre (être une fille ou un garçon)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ses résultats à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La classe dans laquelle il ou elle est	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La couleur de sa peau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Une ou des caractéristiques physiques (par exemple la taille, le poids, des taches de rousseur, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le pays ou la région dont il ou elle vient ou dont viennent ses parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Une maladie ou un handicap qu'il ou elle a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Son accent ou sa manière de parler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La façon dont il ou elle s'habille	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'endroit où il ou elle habite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le métier de ses parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sa religion, la religion de sa famille ou les choses auxquelles il ou elle croit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le garçon (si c'est un garçon) ou la fille (si c'est une fille) dont il ou elle est amoureux ou amoureuse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La langue qu'il ou elle parle à la maison avec sa famille	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les choses qu'il ou elle ne peut pas manger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre chose	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Si tu as coché la réponse "Autre chose", peux-tu nous expliquer de quoi il s'agit ?

Si tu as coché certaines propositions, peux-tu nous donner des exemples pour qu'on comprenne bien ce que cela veut dire pour toi "être moins bien traité.e, dévalorisé.e, moqué.e, ignoré.e" ?

6478266469

Troisième partie : Pourquoi je me sens bien à l'école ?

Dernière partie ! Pour finir ce questionnaire, on aimerait savoir si tu te sens bien à l'école et pourquoi. Pour répondre, il te suffit de cocher la case qui correspond le mieux à ce que tu ressens. Tu fais cela pour chaque proposition.

Tu te sens bien à l'école parce que :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	NI d'accord ni pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Mon école est un endroit sympa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les bâtiments sont en bon état.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les bâtiments sont bien pensés pour qu'on puisse apprendre dans de bonnes conditions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il est facile d'accéder et de se déplacer dans tous les bâtiments et espaces de l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je me sens accepté.e par les autres élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je me sens accepté.e par les adultes de l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je peux avoir de l'aide supplémentaire quand j'en ai besoin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les élèves s'entendent bien entre eux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les adultes s'entendent bien entre eux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les élèves et les adultes s'entendent bien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'apprends plein de choses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je me sens en sécurité à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les règles de l'école sont justes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les enseignantes et les enseignants sont justes envers les élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ma famille peut échanger avec les adultes de l'école si elle le veut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ma famille se sent la bienvenue à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je me sens bien pour d'autres raisons.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

S'il y a d'autres raisons qui font que tu te sens bien ou au contraire pas bien à l'école, peux-tu nous expliquer lesquelles ?

Merci beaucoup !

4542266469

Pour terminer, parlons des situations où **tu as toi-même moins bien traité, moqué, dévalorisé ou ignoré un ou une élève**. Cette fois, tu ne dois répondre que deux fois. Une fois pour nous dire à quelle fréquence ces situations se sont produites, et une autre fois si cela s'est passé sur les réseaux sociaux.

	Cela m'est arrivé....		Cela se passe sur les réseaux sociaux/sur internet
	jamais	une ou deux fois	
Son âge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Son genre (être une fille ou un garçon)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ses résultats à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La classe dans laquelle il ou elle est	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La couleur de sa peau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Une ou des caractéristiques physiques (par exemple la taille, le poids, des taches de rousseur, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le pays ou la région dont il ou elle vient ou dont viennent ses parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Une maladie ou un handicap qu'il ou elle a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Son accent ou sa manière de parler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La façon dont il ou elle s'habille	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'endroit où il ou elle habite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le métier de ses parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sa religion, la religion de sa famille ou les choses auxquelles il ou elle croit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le garçon (si c'est un garçon) ou la fille (si c'est une fille) dont il ou elle est amoureux ou amoureuxse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La langue qu'il ou elle parle à la maison avec sa famille	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les choses qu'il ou elle ne peut pas manger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre chose	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Si tu as coché la réponse "Autre chose", peux-tu nous expliquer de quoi il s'agit ?

Si tu as coché certaines propositions, peux-tu nous donner des exemples pour qu'on comprenne bien ce que cela veut dire pour toi "être moins bien traité.e, dévalorisé.e, moqué.e, ignoré.e" ?

0965266464

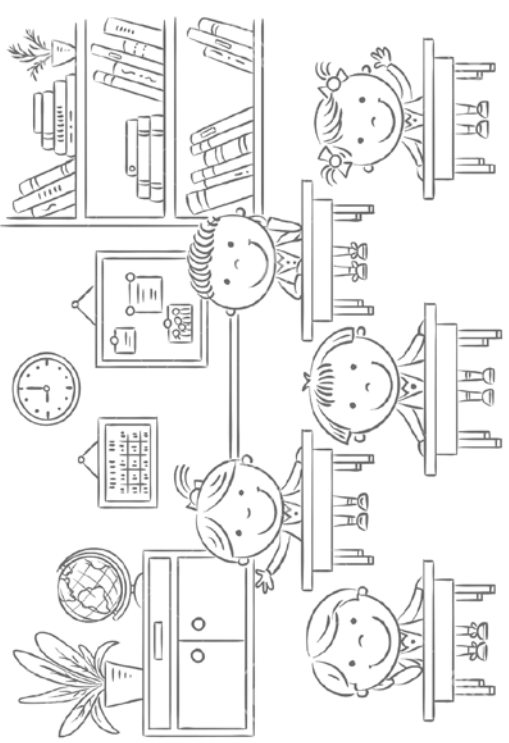
Annexe 4 : Supports pour les discussions collectives en classe

REPUBLIQUE ET CANTON DE GENÈVE
Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse
Service de la recherche en éducation

GRANDE ENQUÊTE SUR L'ÉCOLE DANS LE CANTON DE GENÈVE – FÉVRIER 2022

Prénom de l'élève:

Exercice de coloriage:



Enquête SRED: Discrimination et diversité dans les écoles genevoises
Février 2022
Classes 1P-4P

Support pour discussion collective:

- Situations de discrimination (ayant lieu p.ex. dans la cour de récréation)
- Dynamiques collectives (un groupe d'enfants vs un.e enfant isolé.e)

Exercice: 1) décrire l'image; 2) discussion:

- o Que disent-ils et elles? Expériences vécues?
- o Comment les élèves décrivent cette image/dessin?
- o Comment se sentent-ils et elles par rapport à cette image (émotions) ?

