

Gouvernance participative en éducation : entre ambition partenariale et luttes politiques dans le canton de Genève

Sonia Revaz, Université de Genève
Guillaume Annen, AGICOA

Cet article questionne les modalités de gouvernance de l'action publique éducative dans le cadre d'un projet de réforme de la dernière étape de la scolarité obligatoire dans le canton de Genève. Il interroge le rôle des acteurs non étatiques dans le processus de réforme présenté par les autorités publiques comme une collaboration partenariale. La démarche participative a-t-elle permis aux groupes d'intérêt d'être de réels partenaires ? La sociologie de l'action publique sert d'approche théorique pour traiter les relations entre autorités publiques et groupes d'intérêt. L'analyse de notes d'observations, d'entretiens, de débats et rapports parlementaires montre que l'influence des acteurs non étatiques est limitée par le poids des enjeux politiques qui surpassent les enjeux pédagogiques.

1. Introduction

Depuis la seconde moitié du 20^e siècle, l'organisation de l'éducation à Genève et plus particulièrement celle de l'enseignement secondaire I est au centre de nombreuses oppositions politiques et idéologiques. Deux visions de cette étape de la scolarité obligatoire (appelée « cycle d'orientation », CO) s'opposent : l'une repose sur l'idée que les élèves doivent être séparés en fonction de leurs compétences scolaires et l'autre défend un système de classes hétérogènes, gage d'une réduction des inégalités entre élèves. La question de l'organisation de l'enseignement secondaire I a été au coeur de nombreux changements apportés au système éducatif genevois depuis les années 1960, échouant pourtant à satisfaire ces deux camps et à atténuer les tensions de la « guerre scolaire » qui en a résulté. Deux événements récents témoignent de son caractère toujours actuel : la réforme « nCO » de 2011 qu'il faut comprendre comme le « nouveau cycle d'orientation » et le projet de réforme « CO22 », désigné ainsi pour signifier son entrée en vigueur prévue en 2022. Cette réforme n'a toutefois pas vu le jour, puisqu'un référendum s'y est opposé et a remporté le vote du peuple. Le référendum était construit notamment sur l'argument que le projet de réforme était précipité et inabouti.

Malgré la révocation du projet de réforme CO22, d'importantes différences ont pu être observées entre les modes de gouvernance privilégiés pour les deux projets de loi. Les prémices de la réforme nCO s'inscrivaient dans un contexte de tensions et de divisions qui s'étaient traduites dans des démarches parallèles et concurrentes visant à modifier le cycle d'orientation. Chacune de ces démarches – on comptait trois projets de loi : deux initiatives populaires¹ et un contre-projet² – proposait un modèle structurel correspondant à une vision spécifique de l'école. Des acteurs non étatiques, principalement des groupes d'intérêt, ont été impliqués de façon significative dans la conception de ces projets, mais l'ampleur de la controverse et la dimension idéologique des débats ont dissuadé les autorités de mettre en place un véritable partenariat (Revaz, 2024). C'est le contre-projet, construit comme un « juste milieu » entre les deux initiatives opposées, qui a remporté le vote populaire, laissant entrevoir la fin des conflits sur le cycle d'orientation. Mais quelques années après l'entrée en vigueur du nouveau système, les acteur-ric-e-s éducatif-ve-s en tiraient déjà un bilan mitigé, le réduisant à un consensus politique inintéressant quoique nécessaire pour rétablir un climat de paix autour de l'école genevoise (Fouquet-Chauprade et al., 2024). Le bilan d'échec de nCO a été formellement dressé à la fin des années 2010 (Evrard et al., 2019), donnant l'impulsion pour une « réforme de la réforme » dont la conception s'inscrivait cette fois-ci dans une logique participative et collaborative incluant les partenaires scolaires. Les modalités d'éla-

¹ Une initiative populaire en Suisse est un outil de démocratie directe permettant aux citoyens de proposer une modification de la loi (à l'échelle d'un canton ou du pays). Cette proposition doit être soumise au vote du peuple.

² Face à une initiative populaire, le Parlement a la possibilité de proposer une alternative. C'est le peuple qui tranche entre l'initiative populaire et le contre-projet.

boration du projet CO22, telles qu'annoncées, laissent en effet imaginer un tournant dans la gouvernance de l'action publique éducative : des chercheurs, parents d'élèves et représentant-e-s d'associations professionnelles et syndicales ont été sollicité-e-s pour intégrer des groupes de travail appelés à se prononcer sur des éléments concrets de la réforme. Ces modalités traduisaient la volonté d'une meilleure communication entre les autorités, les professionnel-le-s et les partenaires de l'école, une plus grande transparence dans l'élaboration du projet de réforme et, *in fine*, une meilleure adhésion de l'ensemble des acteur-ric-e-s du système éducatif.

La mise en perspective des processus d'élaboration des deux projets de loi fait émerger plusieurs questions. La démarche participative conçue pour CO22 a-t-elle permis aux groupes d'intérêt d'être davantage considérés comme des partenaires de l'action publique éducative ? Le projet de loi CO22 a-t-il dépassé cette fois-ci le simple consensus politique ? La présence des groupes d'intérêt a-t-elle orienté le débat sur des questions plus pédagogiques et moins politiques ? Selon Saurugger (2019), un groupe d'intérêt se définit comme « une organisation constituée qui cherche à influencer les pouvoirs politiques dans un sens favorable à ses intérêts » (p. 305). En élargissant cette définition au contexte suisse, on peut distinguer plusieurs types de groupes, tels que les associations patronales, les syndicats, les associations professionnelles, ou encore les groupes d'intérêt public, ouverts à tou-te-s et porteurs d'un objectif idéal. S'y ajoutent également les associations catégorielles qui défendent les droits d'une catégorie spécifique de la population (Mach, 2015). En Suisse, l'intégration de ces groupes dans les processus politiques est institutionnalisée, ce qui fait *a priori* d'eux des acteur-ric-e-s clés de ce qui peut être appelé le *cercle des partenaires de l'action publique* (Michel, 2010).

En nous appuyant sur les outils de la sociologie de l'action publique (e.g. Demailly et al., 2019 ; Hassen-teufel, 2014 ; Lascoumes & Le Galès, 2018), nous proposons de raisonner sur l'évolution des relations entre les autorités publiques et les groupes d'intérêts et sur le caractère partenarial de ces relations. Il s'agira plus précisément de questionner les dynamiques de collaboration aménagées, le type de partenariat organisé et le rôle des différentes catégories d'acteur-ric-e-s impliqué-e-s dans le projet de réforme de 2022 et de confronter ces éléments à de précédentes conclusions sur la réforme de 2011 (Revaz, 2024 ; Revaz & Fouquet-Chauprade, 2025).

2. Méthodologie

En termes méthodologiques, nous proposons une analyse qualitative de quatre types de matériau en lien avec le projet de réforme de 2022 :

1. Des notes d'observation de réunions des groupes de travail formés spécifiquement pour l'élaboration du projet réunissant des membres du Département genevois de l'instruction publique (DIP), chef-fe-s de service, membres de direction d'établissement, enseignant-e-s, collaborateur-ric-e-s de recherche, membres d'associations (professionnelle, syndicale et de parents d'élèves) (quatre réunions de deux heures) ;
2. Les transcriptions de 15 entretiens semi-directifs (durée : 1h-1h30) réalisés auprès de sept députés parlementaires (l'un-e est également membre d'une association professionnelle), un-e cadre du Département, trois membres de direction d'établissement, quatre membres d'associations et de syndicats, un-e collaborateur-ric-e de recherche ;
3. Les transcriptions³ de trois débats parlementaires au sujet du projet de réforme ;
4. Le rapport de la commission parlementaire (Secrétariat du Grand Conseil de la République et canton de Genève, 2021) chargée d'étudier le projet de loi. Le rapport présente notamment une synthèse des auditions d'acteur-ric-e-s non étatiques tel-le-s que des membres de syndicats et des membres d'associations de parents ou d'enseignant-e-s.

L'ensemble de ces données textuelles a fait l'objet d'analyses thématiques (Paillé et Mucchielli, 2016) réalisées à l'aide du logiciel d'analyse qualitative Atlas.TI (De Gregorio et al., 2015). Le logiciel nous a permis de coder, organiser et analyser les données issues des entretiens, des observations et des documents parlementaires. A partir de codes que nous avons définis en lien avec notre problématique (par exemple : partenariat autorités-groupes d'intérêt ; transparence dans la gestion du projet de réforme ; fonctionnement des associations et syndicats ; politique politicienne), nous avons pu repérer des relations dans les données telles que des discours dominants, des discours contradictoires ou encore des rapports de force.

³ Les transcriptions forment un document de plus de 27'000 mots (160'000 caractères).

3. L'enseignement secondaire I au coeur des débats d'action publique

À Genève, l'enseignement secondaire a longtemps été au coeur d'un amalgame entre les principes de sélection et d'orientation (Berthoud, 2016), questionnant le rôle de l'école face aux inégalités sociales entre élèves. C'est lorsque le cycle d'orientation est créé, dans les années 1960, que sa mission d'orientation est clairement présentée en opposition avec l'idée de sélection. Pour répondre à cette mission, le CO est organisé en trois filières hiérarchiques (A, B et C) appelées à accueillir les élèves en fonction de leurs capacités. Ces filières sont progressivement repensées : les lettres hiérarchiques sont abandonnées au profit d'intitulés disciplinaires et elles passent de trois à cinq en une décennie. Leur intérêt reste néanmoins d'orienter les élèves, mais plutôt en lien avec leurs aspirations. La première réflexion autour d'un modèle de classes hétérogènes date des années 1970, lors d'une tentative de restructuration du cycle d'orientation : l'idée que l'hétérogénéité des profils des élèves corresponde davantage à des classes où ces derniers sont mélangés se diffuse. Le modèle de classes hétérogènes avec des groupes de niveaux pour certaines disciplines comme l'allemand et les mathématiques est adopté sous la forme d'une phase pilote dans trois établissements. Il ne se généralisera toutefois jamais à l'ensemble des établissements du canton. À la fin des années 1990, on assiste au retour des trois filières A, B et C et c'est la contestation de ce modèle organisationnel qui est à la source d'années de débats idéologiques sur la structure du cycle d'orientation.

Alors que le Département de l'instruction publique mandate au début des années 2000 une commission *ad hoc* responsable de plancher sur la révision du cycle d'orientation, une association d'enseignants et de parents d'élèves dépose une initiative populaire. Elle propose une structure en six filières dont trois mènent aux formations gymnasiales et trois mènent aux formations professionnelles. Afin de contrer cette proposition, une seconde initiative populaire est élaborée par un groupe d'enseignant-e-s, syndicalistes et élu-e-s parlementaires : leur projet repose sur la suppression des filières au profit de classes hétérogènes. Face à ces deux modèles opposés, un contre-projet est élaboré par le Département de l'instruction publique. Trois autres associations s'expriment par la suite à travers des communiqués de presse et articles de magazines ; l'une en soutien à l'initiative populaire et les deux autres pour défendre le contre-projet.

Le contre-projet, appelé « nCO », entre en vigueur en 2011 après plusieurs années de débats médiatiques et politiques entre les autorités publiques et les groupes d'intérêt représentant les professionnel-le-s et les parents d'élèves. Le nouveau modèle organise le cycle d'orientation selon une répartition des élèves dans trois filières dites « non hiérarchiques » permettant aux élèves de se réorienter si leurs compétences évoluent au fil de leur cursus. Cette perméabilité répond à un défaut du système précédent, considéré trop cloisonné et déterministe. La solution des filières « non hiérarchiques », qui constituait le compromis entre un système filiarisé et des classes hétérogènes, a été reconnue comme un échec quelques années après sa mise en oeuvre. En effet, un rapport de recherche (Evrard et al., 2019) a montré que les inégalités entre élèves se sont exacerbées avec ce système et que celui-ci n'a pas permis de mieux orienter les élèves. C'est le constat de cet échec qui a impulsé la conception du projet de réforme CO22, ranimant les débats sur l'organisation du cycle d'orientation à Genève à la fin des années 2010.

Faisant contraste avec les modalités de gouvernance en vigueur durant le processus de la réforme nCO, pour CO22, le Département annonce une large consultation et la constitution de groupes de travail composés notamment de représentant-e-s d'associations syndicales, professionnelles et de parents d'élèves. Cette stratégie d'implication des acteur-ric-e-s non étatiques vise à éviter une fabrication strictement politique du nouveau projet de loi. Le Département de l'instruction publique justifie sa volonté de consulter le terrain en affirmant vouloir assurer un meilleur fonctionnement du cycle d'orientation, à la fois pour les élèves mais aussi pour les enseignant-e-s. La dynamique participative de l'élaboration du projet de réforme est présentée comme étant inédite, surtout à la suite de l'échec de la réforme nCO où il s'agissait plus de sortir de la guerre scolaire que d'établir un partenariat pour améliorer le système éducatif genevois.

4. Les groupes d'intérêts dans les politiques éducatives. Les spécificités de la Suisse

Si l'action publique peut se définir comme un ensemble d'actions opérées par des acteur-ric-e-s public-que-s et privé-e-s, individuel-le-s et collectif-ve-s dans le but de réguler la société, la gouvernance renvoie aux modalités de coexistence et de coopération entre ces acteur-ric-e-s :

La gouvernance s'entend comme un processus de coordination d'acteurs, de groupes sociaux, d'institutions pour atteindre des buts discutés et définis collectivement. La gouvernance renvoie ainsi aux dynamiques multi-acteurs qui produisent la stabilité d'une société et d'un régime politique, son orientation et sa capacité à fournir des services et à assurer sa légitimité. (Lascoumes & Le Galès, 2018, p. 23)

Ces dynamiques multi-acteur·rice·s, dépassant le principe d'une gestion par les autorités publiques seules, constituent une source de légitimité de l'action publique. Il nous semble qu'elles existent « naturellement » en Suisse, où les débats de politiques publiques ont lieu dans des forums et arènes (Fouilleux & Jobert, 2017) réunissant des acteur·rice·s aux statuts variés, porteur·euse·s d'intérêts et de représentations parfois divergents, voire opposés.

Bien que les débats tenus sur ces scènes formelles et informelles soient marqués « par l'expression de conflits entre des acteurs occupant des positions asymétriques et des valeurs souvent inconciliables » (Fouilleux & Jobert, 2017, p. 12), ils reflètent aussi la volonté de mise en débat de l'action publique (Blatrix, 2010), « au sens de possibilité donnée au(x) public(s) de participer à la formulation et la mise en oeuvre de la décision publique » (p. 213). La participation politique est entendue ici comme « l'association [] selon des modalités distinctes, d'acteurs non institutionnels (associations, expert·e·s, groupes d'intérêt), des usager·e·s, résident·e·s et citoyen·ne·s ordinaires à toutes les étapes du processus de politiques publiques » (Halpern, 2019, p. 156). Devenue instrument fondamental de l'action publique à l'échelle internationale (Lascoumes & Le Galès, 2004), la participation vise, à travers l'adhésion des acteur·rice·s sociaux·ales, une meilleure acceptabilité des décisions et une meilleure efficacité de l'action publique. Elle contribue, ainsi, à la légitimation de l'action publique (Lacasse & Thoenig, 1997 ; Blatrix, 2010). La participation d'acteur·rice·s agissant à différents niveaux est rendue possible en Suisse par différents fonctionnements institutionnels (les auditions des groupes d'intérêt au Parlement par exemple), mais elle est aussi institutionnalisée à travers les outils de la démocratie directe, puisque « le dernier mot revient au peuple » (Chancellerie fédérale, 2024, p. 41). Souvent associé à un « haven of democracy, stability and prosperity » (Hega, 2000, p. 2), ce régime repose sur la participation de la population aux décisions politiques et vise à prévenir des abus de pouvoir.

Les décisions de politiques publiques en Suisse découlent donc aussi, et parfois surtout de l'implication de groupes d'intérêt (Mach, 2015). Parmi ceux-ci, les associations et syndicats occupent une place importante dans l'action publique. Dans la littérature internationale, on peut identifier plusieurs fonctions des associations professionnelles et syndicales : défendre les intérêts d'un corps professionnel auprès des autorités publiques (Widmer, 2007), soutenir une identité professionnelle (Perez, 2006) ou encore « fabriquer de la solidarité » (Reynaud, 1997, p. 254). Occupant un rôle de médiation entre le peuple et les autorités publiques, les groupes d'intérêt contribuent à la légitimité démocratique des décisions de politiques publiques (Lacroix, 1984 ; Schmitter & Fournier, 1995), dans une logique de socialisation du pouvoir politique.

La littérature sur le syndicalisme enseignant est riche et illustre la diversité dans laquelle les syndicats enseignants agissent et évoluent ainsi que la place qu'ils occupent au sein des acteur·rice·s de l'action publique éducative. Exiger des ajustements *a posteriori* des réformes (Seguy, 2014), faire pression sur les autorités par la mobilisation (Dobbins & Nikolai, 2019) ou profiter « simplement » de leur autonomie pour façonner les réformes sur le terrain (Bonafant, 2004) ; les stratégies sont nombreuses pour faire peser leur expertise dans la fabrication des réformes. Ils sont des acteur·rice·s à part entière de la fabrication des politiques éducatives (Bidwell, 1965 ; Bonami & Garant, 1996). En Suisse, les formes d'implication des professionnel·le·s de l'éducation dans les processus de décision politique sont multiples : stratégies de *lobbying*, intégration de partis politiques et de commissions parlementaires ou encore recours aux instruments de démocratie directe (initiative et référendum) (Mach, 2015). Elles n'impliquent toutefois pas nécessairement une réelle prise en compte de leurs positions (Revaz, 2024), notamment lorsqu'elles sont confrontées à d'importants enjeux politiques (Fouquet-Chauprade et al., 2024).

5. Les modalités et les nuances de la gouvernance participative

L'observation des modalités d'élaboration du projet de réforme CO22 permet d'aboutir au constat d'une évolution des modes de gouvernance en comparaison avec nCO : un groupe d'accompagnement politique est constitué, quatre groupes de travail sont formés (initialement six, plusieurs ont été fusionnés) autour de différentes thématiques (enseignement et évaluation ; orientation et transition ; climat d'établissement ; élèves en grandes difficultés ; gestes professionnels ; règlement), des séances inter-groupes de travail sont organisées

et une commission consultative est mise sur pied. Celle-ci rassemble des membres d'équipes de direction d'établissements, des cadres de la direction générale, des représentant-e-s d'instances publiques partenaires (de l'enseignement secondaire II, de la formation professionnelle, de l'université, de la recherche, etc.) et des représentant-e-s de six groupes d'intérêt : fédération d'entreprises, associations de parents d'élèves, associations d'enseignant-e-s de l'école primaire, association d'enseignant-e-s du cycle d'orientation et du secondaire. Dans les groupes de travail, deux groupes d'intérêt sont représentés : une association de parents d'élèves et une association d'enseignant-e-s de l'enseignement secondaire I. Pour les représentant-e-s des enseignant-e-s, le dispositif d'élaboration du projet CO22 est résolument participatif. L'un-e affirme lors d'un entretien : « on a été entendus de manière tout à fait correcte », ce que confirme la synthèse de l'audition d'un-e autre représentant-e dans le rapport de la commission parlementaire (Secrétariat du Grand Conseil de la République et canton de Genève, 2021, p. 24) : « les avis du terrain ont pu être remontés ». Bien que des nuances soient exprimées, le projet semble avoir pris en compte les attentes des professionnel-le-s. Deux représentant-e-s d'enseignant-e-s nous disent : « Je dis pas qu'il est parfait, mais il répond quand même à nos besoins » ; « le travail a été fait très sérieusement par le Département ». Pour ces acteur-ric-e-s, la dimension participative du projet est évoquée comme un argument de poids dans la prise de position vis-à-vis de CO22 : « Une des raisons, parmi les nombreuses raisons [pour lesquelles je défends le projet], c'est que le Département – je lui adresse pas souvent des lauriers – a fait un travail très important d'écoute des partenaires, ce qui souvent n'est pas le cas »

Même une élue opposée au projet de loi reconnaît, lors d'un entretien, l'effort du Département pour impliquer les partenaires : « Le Département s'est associé à tellement de catégories d'acteurs [...] pour essayer de faire les choses bien ».

Le sentiment, chez les professionnel-le-s, d'avoir été entendu-e-s répond à une volonté affichée de la part des autorités publiques, celle de faire du projet CO22 une « collaboration partenariale » (Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse, 2019). La dimension collective du dispositif d'élaboration du projet et la proximité avec les acteur-ric-e-s de terrain sont présentées par les responsables du projet comme une réelle plus-value vis-à-vis de l'objectif visé. La sollicitation des partenaires de l'école est perçue comme la solution pour concevoir une bonne réforme et aller au-delà du compromis politique. Dans ce sens, bien que les groupes de travail et la commission aient une fonction consultative, l'un-e des responsables du projet affirme que « l'idée c'est quand même d'avoir un consensus au niveau [des] groupes de travail. Si on a un consensus au niveau du groupe de travail, ben on a de bonnes chances quand même d'être assez dans le juste » (extrait d'entretien). L'idée de « réfléchir ensemble » au projet de loi est particulièrement appréciée des syndicalistes, notamment dans le groupe responsable d'étudier la traduction de la loi dans le règlement. Elles-ils estiment que leur présence leur permet de suivre, voire d'orienter les décisions relatives aux règles qui vont encadrer le travail des enseignant-e-s, le règlement fournissant des détails pratiques et opérationnels pour l'application des principes généraux fixés par la loi. Or, si la loi laisse une certaine marge de manoeuvre au règlement, le règlement laisse, lui, une certaine flexibilité aux directives qui peuvent être rédigées *a posteriori* par les directions d'établissement. Pour les représentant-e-s syndicaux-ales, participer aux discussions sur le règlement constitue un moyen de limiter le risque que certaines décisions soient laissées à l'initiative exclusive des directions dans le cadre de ces directives. Les espaces de dialogue organisés dans le cadre du projet de réforme constituent ainsi une forme de garantie pour les syndicalistes de participer à ce qui cadrera les pratiques enseignantes. L'un-e d'eux affirme à ce sujet :

« Là, au niveau du groupe de travail qui rédige le règlement, on est dedans, c'est sûr, ça se fait maintenant, on peut travailler dessus et puis s'organiser, se mobiliser contre, suivant ce qui sort. Donc de notre point de vue, on préfère que ce [qui est décidé] soit dans le règlement. [...] Mais le problème, c'est que la directive enfin, de notre point de vue, la directive, c'est quelque chose qui se fera plus tard. Donc on sait plus trop quand, avec nous ou sans nous, c'est moins clair. Les directeurs mettent un maximum de choses dans les directives parce qu'ils savent que les directives sont beaucoup discutées [...] dans leur réunion avec la direction générale et que là, ils ont beaucoup plus de pouvoir parce que y a moins de politique derrière. Donc là [dans le groupe de travail], ils ont [le syndicat enseignant] dans les pattes et la politique derrière. » (extrait d'entretien)

Malgré la présence des associations syndicales, professionnelles et de parents dans les groupes de travail et dans la commission consultative, certains propos remettent en question l'existence d'un réel partenariat entre les autorités publiques et les associations non étatiques. Ces propos mettent en doute le poids de ces dernières dans le processus d'élaboration de la réforme et la volonté du Département de prendre en compte leurs positions. La nature consultative des groupes de travail et de la commission *ad hoc* est connue des participant-e-s, mais certain-e-s de nos répondant-e-s soutiennent que ces instances offrent peu de possibilités pour prendre en compte

leurs perspectives. Durant les entretiens, certain-e-s parlent de « consultations de façade » où tout semble déjà joué : « pour moi, elle a pas beaucoup de sens cette consultation, enfin cette commission, vu qu'elle n'est que consultative ». C'est aussi ce qu'affirme un-e représentant-e des parents d'élèves :

C'était pas comme si on avait la possibilité de donner notre avis, puis de faire évoluer le projet. Enfin en tout cas, c'est le sentiment qu'on a eu. C'est-à-dire que les choses elles étaient décidées plus ou moins en fait. [...] J'ai pas le sentiment d'avoir participé à la construction vraiment du projet. (extrait d'entretien)

Bien qu'une consultation ait eu lieu, on repère finalement dans le discours de certain-e-s représentant-e-s de groupes d'intérêt le sentiment d'une capacité d'influence limitée. Par exemple, sur l'idée d'introduire un « parcours accéléré » permettant aux élèves obtenant de très bonnes notes de quitter le CO une année plus tôt – l'un des changements pédagogiques promus par CO22 –, une représentante des enseignant-e-s affirme que « ça n'a été jamais ouvert à la discussion, ça on l'a repéré depuis le départ ». Du point de vue de ces représentant-e-s d'associations, c'est non seulement leur rôle dans le processus démocratique qui est insuffisant, mais aussi la reconnaissance de leur expertise professionnelle. Pour elles-eux, le partenariat se réduit à un intérêt de la part des partis politiques défendant traditionnellement le corps enseignant, partis susceptibles de transmettre et faire valoir leurs arguments sur la scène politique : « Mais voilà, donc on se rend bien compte que à part donner quelques arguments au parti qui soutient la fonction publique... » (extrait d'entretien).

Ces éléments d'analyse ouvrent la question de l'évolution effective des rapports entre les autorités publiques et les groupes d'intérêt sur les problématiques de l'enseignement secondaire I à Genève. L'hypothèse d'une rhétorique du partenariat au service de décisions déjà prises par les instances publiques peut être traitée plus avant en abordant la place des acteur-ric-e-s « de terrain » dans le processus de conception de la réforme.

6. Le rôle et les missions des syndicats vis-à-vis du « terrain »

Un décalage apparaît de façon saillante entre les propos des partisan-e-s de la réforme et ceux de ses opposant-e-s. Selon une représentante du syndicat des enseignant-e-s de l'enseignement secondaire I ayant participé aux groupes de travail, la conception de la réforme s'est faite dans une dynamique partenariale avec les professionnel-le-s qui répond à une nécessité : « l'avis du terrain est extrêmement important, il faut qu'on soit entendu dans toutes les [...] décisions qui sont prises » (extrait d'entretien). Et de son point de vue, les positions du terrain ont effectivement été rapportées dans les groupes de travail. Ce n'est pourtant pas ce qu'affirment les opposant-e-s à la réforme, qui accusent le Département de n'avoir consulté que les associations et syndicats et pas « le terrain », c'est-à-dire les enseignant-e-s. C'est ce qu'illustre la prise de parole, au Parlement, d'un élu contre le projet de réforme :

[...] aucun élément ne démontre clairement qu'on s'est assuré de l'adhésion même des enseignants ! On a l'impression qu'ils ont parlé dans le vide et qu'effectivement, ils n'ont pas été entendus. Peut-être qu'ils ont été écoutés, mais il faut bien faire la différence : quand on est écouté, on n'est pas forcément entendu ni même compris ! Et c'est exactement ce qui s'est passé durant ces travaux. (Grand Conseil de la République et canton de Genève, 2021b, para. 202)

L'institutionnalisation du dialogue entre le Département et le syndicat est contestée par un-e représentant-e d'une association professionnelle, qui souhaiterait que les démarches de politiques éducatives réservent une place aux professionnel-le-s sans passer par l'intermédiaire des syndicats : « je veux justement rendre des espaces aux enseignants pour qu'ils puissent débattre, pour qu'ils puissent institutionnaliser le débat, construire des postures communes, se prononcer sur des questions pédagogiques, être reconnus en tant que professionnels de l'enseignement, experts de l'enseignement » (extrait d'entretien). De son point de vue, le dialogue entre le Département et le syndicat enferme les débats dans des considérations politiques, les professionnel-le-s étant peu nombreux-ses à avoir été entendu-e-s au Parlement :

Comment ça se fait que personne n'ait songé à les questionner et à leur donner la parole ? C'est cette parole qui est captée par des gens qui ne connaissent rien, qui n'ont jamais mis les pieds dans les écoles, qui n'ont aucune compétence, que ça soit pédagogique, didactique, etc. Ça m'hallucine, je trouve ça fou. Et je trouve que le parallèle avec, par exemple, la pandémie qu'on vient de vivre, je veux dire, sur les plateaux télé, on appelait des experts, des épidémiologues, mais quand il s'agit de parler d'école, on ne demande jamais à un enseignant. (extrait d'entretien)

Un·e directeur·rice d'établissement parle même d'un « mépris » au regard des professionnel·le·s du cycle d'orientation :

On ne peut pas dire « Le système fonctionne bien, on va le réformer ». Donc on doit dire que le système ne fonctionne pas bien, et selon comment vous le faites, je pense qu'à force de dénigrer des gens qui travaillent pour vous, inconsciemment, ils vous le font payer. (extrait d'entretien)

Un·e autre directeur·rice affirme :

Si on veut que les gens adhèrent – quand même le maître-mot c'est l'adhésion, il faut d'une part les associer quand même un moment ou l'autre, tenir compte de leurs observations et puis mesurer à quel point on peut faire alliance avec un nombre représentatif d'enseignants et collaborateurs. (extrait d'entretien)

Ce point de vue est partagé par les opposant·e·s à la réforme qui déplorent l'aspect précipité de CO22 et l'absence d'une « vraie consultation large au sein de la communauté des enseignants » (extrait d'entretien avec un élu). Selon elles-eux, le Département ne peut se vanter d'avoir entendu et pris en compte le point de vue des enseignant·e·s de l'enseignement secondaire I, puisque la majorité de ces dernier·ère·s n'adhèrent pas au syndicat. Cet argument est mobilisé pour justifier la demande d'un travail supplémentaire sur le projet de réforme, incluant notamment une meilleure communication avec le terrain. L'absence de dialogue direct avec les enseignant·e·s est également reconnue par certain·e·s partisan·e·s de la réforme, dont l'un affirme : « Je pense qu'il aurait fallu peut-être rassurer aussi, pas seulement les syndicats mais aussi les enseignants de manière un plus ciblée » (extrait d'entretien).

Du côté des cadres de l'administration publique, cette problématique ne relève pas de la responsabilité des autorités :

Il y a des gens qui ne se sentent pas représentés par [le syndicat] je pense, mais après j'ai envie de dire ça c'est le problème des enseignants, enfin c'est un autre problème, c'est pas le problème du Département. J'ai envie de dire nous on est obligé de travailler avec une entité. (extrait d'entretien)

Quant aux représentant·e·s du syndicat en question, elles-ils regrettent l'obstacle que constitue l'absence d'adhésion syndicaliste des enseignant·e·s pour le processus de consultation :

Ils ont l'impression de ne pas avoir été mis au courant. Ils ont l'impression de pas avoir été consultés, en fait si, mais s'ils ne répondent pas et s'ils ne lisent pas ce qu'on leur donne comme matériel, il peut y avoir ce sentiment qui se met en place. (extrait d'entretien)

De ces propos, nous comprenons qu'il existe des tensions entre le syndicat, qui veut représenter les enseignant·e·s, et les enseignant·e·s, qui ne se sentent pas représenté·e·s par le syndicat. Selon un élu membre d'une association professionnelle, le problème se pose autrement. Il constate un

manque de mobilisation, d'engagement syndical qui est terrible parce que les collègues n'ont plus le temps. [...] C'est vrai que c'est dépitant parce qu'il y a une perte de croyances, c'est pas le bon mot, mais de conviction par rapport au pouvoir des syndicats. (extrait d'entretien)

L'absence des enseignant·e·s non syndiqué·e·s dans le processus de réforme est d'ailleurs à la source d'une lettre rédigée par un collectif d'enseignant·e·s et adressée au Département. Dans cette lettre (nous n'y avons pas accès), dont quelques extraits sont lus lors d'un débat au Parlement, les enseignant·e·s remettent en cause l'affirmation d'une consultation du terrain :

Les avis des enseignants n'ont pas été pris en compte, ils n'ont pas été appelés à collaborer. Nous vous demandons ici de rendre cette collaboration réelle. Pour nourrir les réflexions des groupes de disciplines face au projet CO22, il est nécessaire que les enseignants reçoivent des informations plus précises que celles qui avaient été ébauchées dans la présentation [...] au printemps dernier. (Grand Conseil de la République et canton de Genève, 2021a, para. 47)

Dans cette lettre, les enseignant·e·s mettent en évidence le fait que le syndicat ne représente pas tou·te·s les enseignant·e·s, induisant une remise en question globale de la mission des groupes d'intérêt et de l'intérêt de leur partenariat avec les autorités publiques. Elles-ils regrettent par ailleurs, et malgré l'implication de syndicalistes dans les groupes de travail, un manque de dialogue et de transparence de la part des autorités. Les tensions entre le Département et les enseignant·e·s, conjuguées à l'absence de majorité claire au sein du syndicat, conduisent d'ailleurs ce dernier à ne pas se positionner sur le projet de réforme ni à participer à la campagne.

Mais les propos évoquant un manque de communication ne s'arrêtent pas là. Selon les opposant·e·s à la réforme, les problèmes de dialogue dépassent la non-sollicitation des enseignant·e·s et s'étend à d'autres partenaires scolaires.

7. La sélection des partenaires des autorités publiques

Alors que pour nCO, la volonté de préserver les travaux de réforme des querelles idéologiques des groupes d'intérêt est explicite, pour CO22, la cheffe du Département affirme lors d'un débat parlementaire que « ce [projet de loi] a été longuement travaillé avec l'entier des partenaires ! » (Grand Conseil de la République et canton de Genève, 2021a, para. 77). Cette affirmation est contestée par les élu-e-s opposé-e-s à la réforme, arguant que « les bonnes personnes » (Grand Conseil de la République et canton de Genève, 2021b, para. 212) n'ont pas été auditionnées. Au Parlement, certain-e-s affirment dans ce sens que les patrons d'entreprise n'ont pas été consultés et qu'une telle consultation est nécessaire, dans la mesure où une partie des élèves sortant de l'enseignement secondaire I rejoignent les entreprises locales pour y entreprendre leur apprentissage⁴ (Grand Conseil de la République et canton de Genève, 2021).

Les milieux professionnels des filières de l'apprentissage et des métiers n'ont pas été consultés. J'aimerais répondre à Mme la magistrate - vous transmettez, Monsieur le président - que l'UAPG [Union des Associations Patronales Genevoise] fait partie de la commission paritaire et qu'elle ne peut par conséquent pas être auditionnée, et que les associations professionnelles n'ont pas non plus été auditionnées. Il y a donc un véritable problème de communication et de dialogue dans cette réforme. (Grand Conseil de la République et canton de Genève, 2021b, para. 3)

Ce reproche renvoie à une tension dans le contexte genevois entre les représentant-e-s de la formation gymnasiale (qui donne accès aux universités) et celles-ceux de la formation professionnelle, cette dernière étant largement moins plébiscitée par les élèves genevois-es. La faible propension à entreprendre une formation professionnelle à Genève se distingue à l'échelle suisse, le taux d'élèves ayant choisi une formation gymnasiale étant le plus élevé au sein du pays : 47% d'élèves à Genève pour 28% en moyenne en Suisse (Office fédéral de la statistique, 2024). Dès lors, l'absence des représentant-e-s des entreprises dans les espaces de dialogue pour la réforme est perçue comme un désintérêt pour la filière professionnelle et comme un refus de la prendre en compte dans l'élaboration du cycle d'orientation, qui a pour mission d'*orienter* les élèves vers ces deux cursus (gymnasial et professionnel). C'est ce que regrette un élu contre le projet de réforme : « Une fois de plus, on voit qu'on méprise les associations professionnelles et que, malheureusement, on veut favoriser la filière gymnasiale et non les filières d'apprentissage en formation duale et en formation professionnelle, ce qui est très regrettable » (Grand Conseil de la République et canton de Genève, 2021b, para. 176).

La liste des membres de la commission consultative, à laquelle nous avons eu accès, montre néanmoins que deux représentant-e-s de la fédération des entreprises locales étaient invité-e-s à prendre part aux échanges. La cheffe de Département affirme, au Parlement, qu'elles-ils ont effectivement participé aux rencontres :

Pas plus tard qu'il y a quelques semaines, j'ai présenté l'aboutissement des travaux [de CO22]. J'ai insisté sur les heures dédiées à la formation professionnelle, les heures d'IOSP [information et orientation scolaires et professionnelles] - deux périodes et non une y seront consacrées pour l'ensemble des élèves de 10e - et ils [les représentants de l'UAPG] m'ont dit : « Quand est-ce que ce projet de cycle va enfin entrer en vigueur ? » (Grand Conseil de la République et canton de Genève, 2021a, para. 79)

Si les représentant-e-s des entreprises locales ont été intégré-e-s à la liste des partenaires de l'école dans le cadre des travaux de la commission consultative, l'analyse des débats parlementaires met toutefois en évidence des doutes sur la prise en compte de leur position.

Pour les élu-e-s opposé-e-s à la réforme, une autre catégorie de partenaires pose également problème : les chercheur-se-s. Un-e élu-e affirme lors d'un entretien que la recherche mobilisée pour justifier le projet CO22 n'est pas neutre puisqu'elle provient du service de la recherche du Département :

Je pense qu'on a besoin d'avoir un groupe de chercheurs de l'université qui travaille dessus, ça c'est mon opinion. Parce qu'en fait, on a des personnes qui font de la recherche dans l'éducation à l'université et qui n'ont pas été consultés. Et en fait, ça, c'est un mauvais signe pour moi, ça montre que à quel point c'était politisé dès le départ. Et en fait, on a besoin d'avoir une recherche qui est neutre. Et en fait, je pense qu'on peut l'avoir ici [à l'université]. Alors certaines personnes peut-être ont été impliquées à un moment donné, mais y a pas eu une analyse objective faite par des chercheurs indépendants. Et en fait, on aurait dû partir de ça. De faire une vraie recherche profonde sur ces élèves-là. Et le SRED [Service de recherche en éducation] a une position un peu hybride. Je dis pas qu'il est

⁴ L'apprentissage en Suisse est une formation duale dans laquelle les élèves suivent des cours à l'école et découvrent en parallèle un métier au sein d'une entreprise.

pas nécessaire, mais en fait, pour moi, je pense pas que le SRED est le bon organisme pour pouvoir venir avec les éléments de recherche pour un projet tel que celui-ci. Je pense qu'il a pas l'indépendance et l'ouverture nécessaire. Et ça veut pas dire que les personnes qui travaillent là sont pas des personnes de qualité, de nouveau.

Ce point de vue reflète une défiance à l'égard du Département et de sa façon d'entreprendre les travaux de réforme, notamment au sujet du choix de la recherche mobilisée mais aussi, et surtout, du choix des partenaires à intégrer dans le processus, choix qui seraient orientés par des intérêts politiques.

La perception selon laquelle les travaux liés au projet de réforme seraient influencés, voire guidés, par des intérêts politiques est largement partagée dans les entretiens. Selon plusieurs·e-s interlocuteur·rice·s, cette politisation affecte sensiblement le partenariat avec les acteur·rice·s non étatiques. C'est ce qu'illustrent les propos d'un·e représentant·e d'une association professionnelle : « On sent bien que la lutte, elle est politique. Et puis que finalement, la position des professionnels du terrain, des experts, ne les intéresse pas ». Un élément important de la conjoncture politique est évoqué dans plusieurs entretiens : l'approche des élections et l'attribution des départements (dont le Département de l'instruction publique) aux magistrat·e·s. Nos entretiens révèlent que l'approche des élections pousse les partis et leurs élu·e·s à entreprendre diverses stratégies autour de CO22, moins par intérêt pour le projet de réforme que pour la visibilité qu'elles·ils peuvent tirer de cet objet d'actualité, notamment dans la perspective de se voir assigner le Département de l'instruction publique. Un·e élu·e en faveur de la réforme affirme à propos du référendum déposé contre CO22 : « C'est aussi politiquement une manière d'exister, parce que ça, ça leur permet d'occuper un peu l'espace médiatique. [...] Si ça avait été en début de législature, je suis pratiquement sûr qu'il n'y aurait pas eu de référendum ». Une représentante du syndicat enseignant en est aussi consciente : « avec la préparation de de l'élection cantonale 2023, hein, il faut bien qu'ils se préparent les uns les autres ». Ces propos laissent penser à une instrumentalisation de la réforme scolaire dans le but de se positionner favorablement dans le cadre des élections cantonales. Instrumentalisation qui, selon plusieurs·e-s élu·e·s et un·e directeur·rice d'établissement, aurait également servi à la cheffe de Département en place, de manière à achever son mandat sur un bilan positif : « Elle avait une échéance, et cette échéance on la connaît c'était l'élection. Et elle voulait le faire avant. [...] Et ça a été mené au pas de charge. » (extrait d'entretien d'un directeur d'établissement). Le cycle d'orientation semble finalement se trouver à nouveau, comme pour la réforme nCO, pris dans des jeux d'intérêts politiques opposant partis et élu·e·s. Une certaine résignation transparait dans les discours de plusieurs acteur·rice·s étatiques et non étatiques, comme dans les propos d'un·e représentant·e d'association professionnelle qui dit « mais voilà, le débat il est politique, il est pas pédagogique » (extrait d'entretien) ou dans ceux d'un·e élu·e en faveur de la réforme :

Donc [nCO] c'était pas du tout une réforme pédagogique et moi c'est là-dessus que je veux insister. Parce qu'en fait, ils peuvent dire tout ce qu'ils veulent aujourd'hui, mais nCO n'était pas une réforme pédagogique. Et ce qu'ils sont en train de faire, c'est la même chose. C'est à dire une réforme qu'ils ont décidé qui serait politique. Et finalement, ça c'est très personnel, ils veulent la tête du Département, c'est tout. (extrait d'entretien)

Face à ces luttes politiques, c'est le peuple qui a eu la responsabilité de trancher entre le système en vigueur et le projet CO22. Le refus de la réforme, par 50,83% des votants, a entériné le *statu quo* et mis un terme à la démarche participative engagée.

8. Conclusion

En examinant les modalités de gouvernance privilégiées par les autorités publiques genevoises dans le cadre des deux projets de réforme du cycle d'orientation, nous avons mis en évidence une évolution dans les intentions relatives à l'ouverture des débats et des réflexions. Au début des années 2000, la fabrication du projet nCO est victime des débats idéologiques et politiques qui ont marqué le système éducatif genevois. Elle se fait par conséquent dans une logique cloisonnée, où les groupes d'intérêt, le Département et les élu·e·s parlementaires défendent leur point de vue sans chercher à développer une forme de partenariat au service de la qualité de l'école. La volonté d'écarter les syndicats et associations des débats est même explicitement assumée pour permettre le pilotage du système. Mais le début des travaux du projet CO22 indique une forme de *policy learning* (Hall, 1993), puisque des espaces de dialogue sont créés pour intégrer différent·e·s acteur·rice·s non étatiques. L'objectif annoncé durant la conférence de presse du Département est d'élaborer « une réponse équilibrée et cohérente, construite en logique participative » (Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse, 2021) et éviter d'aboutir à une solution dont la seule vertu serait de ne pas déclencher un nouvel épisode de la guerre scolaire.

Cependant, malgré cette évolution apparente, nos analyses ont mis en exergue une constante : le poids persistant des enjeux politiques dans les débats sur l'école. Le contexte politique et la « politique politicienne », au sens de « tout ce qui touche à l'accession au pouvoir, à la désignation des hommes qui effectueront les choix » (Benoît, 1978, p. 170) font obstacle au développement de la réforme et, ce faisant, limitent la portée de la démarche participative, réduisant *de facto* le pouvoir d'influence des groupes d'intérêt.

En définitive, si la participation s'érige en instrument essentiel de l'action publique contemporaine (Lascoumes & Le Galès, 2004) et que le partenariat avec des acteur-ric-e-s non étatiques tel-le-s que des syndicats et associations devrait traduire un changement de paradigme dans la gouvernance des systèmes éducatifs, le cas genevois illustre les limites de l'approche participative. Il montre que la présence des groupes d'intérêt dans le processus politique ne constitue pas le gage d'une prise en considération de leur perspective – ni de celle des acteur-ric-e-s qu'ils sont supposés représenter.

Références bibliographiques

- Benoît, F. P. (1978). *La Démocratie libérale*. Presses universitaires de France.
- Berthoud, C. (2016). *Le CO genevois. Une école secondaire pour démocratiser l'accès à la culture, 1927-1977*. Infolio éditions.
- Bidwell, C. E. (1965). The school as a formal organization. Dans J. March (dir.), *Handbook of organizations* (p. 972-1022). Routledge.
- Blatrix, C. (2010) Concertation et débat public. Dans O. Borraz et V. Guiraudon (dir.), *Politiques publiques 2* (p. 213-242). Presses de Sciences Po.
- Bonal, X. (2004) Interest groups in the state in contemporary Spanish education policy. *Journal of Education Policy*, 15(2), 201–216. <https://doi.org/10.1080/026809300285908>
- Bonami, M. et Garant, M. (dir.) (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*. De Boeck.
- Chancellerie fédérale (2024). *La Confédération en bref*. Chancellerie fédérale suisse, Section de soutien à la communication.
- Dobbins, M. et Nikolai, R. (2019). Der Einfluss von Lehrkräfteverbänden in der Steuerung von Schulsystemen. *Zeitschrift für Pädagogik* 65(4), 564-583. <https://doi.org/10.25656/01:23995>
- De Gregorio, E., Arcidiacono, F. et Padiglia, S. (2015). *Techniques d'analyse qualitative: le logiciel ATLAS.ti*. Editions Universitaires Européennes
- Demailly, L., Giuliani, F. et Maroy, C. (2019). Le changement institutionnel : processus et acteurs. *SociologieS*, 1–16. <https://doi.org/10.4000/sociologies.9999>
- Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse. (2021, 10 mai). *CO22 Un projet pour le cycle d'orientation* [Conférence de presse]. République et canton de Genève.
- Evrard, A., Petrucci, F. et Rastoldo, F. (2019). *Les effets de la réforme du cycle d'orientation sur les parcours de formation des élèves*. Service de recherche en éducation (SRED).
- Fouilleux, E. et Jobert, B. (2017). Le cheminement des controverses dans la globalisation néo-libérale. Pour une approche agonistique des politiques publiques. *Gouvernement et action publique*, 6(3), 9-36. <https://doi.org/10.3917/gap.173.0009>.
- Fouquet-Chauprade, B., Revaz, S. et Charmillot, S. (2024). Une entrepreneure de morale au pays du consensus : Fabrication d'une politique scolaire en Suisse. *Revue Suisse de Sociologie*, 50(1), 47-66. <https://doi.org/10.2478/sjs-2023-0013>
- Grand Conseil de la République et canton de Genève (2021). Séance du vendredi 12 novembre 2021 à 16h05. <https://ge.ch/grandconseil/grandconseil/m/memorial/seances/020405/31/38/>
- Grand Conseil de la République et canton de Genève (2021). Séance du vendredi 12 novembre 2021 à 18h. <https://ge.ch/grandconseil/memorial/seances/020405/32/4/>
- Hall, P. A. (1993). Policy Paradigms, Social Learning, and the State: The Case of Economic Policymaking in Britain. *Comparative Politics*, 3, 275-296. <https://doi.org/10.2307/422246>
- Halpern, C. (2019). Concertation/délibération/ négociation. Dans L. Boussaguet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* (p. 155-163). Presses de Sciences Po.
- Hassenteufel, P. (2014). *Sociologie politique : l'action publique*. Armand Colin.
- Hega, G. M. (2000). Federalism, Subsidiarity and Education Policy in Switzerland. *Regional & Federal Studies*, 10(1), 1-35. <https://doi.org/10.1080/13597560008421107>
- Lacasse, F. et Thoenig, J.-C. (1997). *L'action publique*. L'Harmattan.
- Lacroix, B. (1984). Ordre politique et ordre social. Objectivisme, objectivation et analyse politique. Dans M. Grawitz et J. Leca (dir.), *Traité de science politique* (p. 469-565). Presses Universitaires de France.
- Lascoumes, P. et Le Galès, P. (dir.). (2004). *Gouverner par les instruments*. Presses de Sciences Po.
- Lascoumes, P. et Le Galès, P. (2018). *Sociologie de l'action publique* (2^e éd.). Armand Colin.
- Mach, A. (2015). *Groupes d'intérêt et pouvoir politique*. EPFL Press.
- Michel, H. (2010). Mouvements sociaux, groupes d'intérêts et politiques publiques. Dans O. Borraz et V. Guiraudon (dir.), *Politiques publiques, 2. Changer la société* (p. 189-212). Presses de Sciences Po.
- Office fédéral de la statistique. (2024). *Indicateurs de la formation: actualisation 02/2024*. Office fédéral de la statistique.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Perez, T. (2006). Identité professionnelle des enseignants : entre singularité des parcours et modes d'ajustement aux changements institutionnels. *Savoirs*, 2(11), 107-123. <https://doi.org/10.3917/savo.011.0107>
- Revaz, S. (2024). Are interest groups effective public action influencers in the field of education? Case studies of two school reforms in Switzerland. *European Educational Research Journal*, 24(2), 187-204. <https://doi.org/10.1177/14749041231221468>

- Revaz, S., et Fouquet-Chauprade, B. (2025). Réduire les inégalités ou améliorer la performance ? Discours de légitimation de deux réformes de l'enseignement secondaire, *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 205, 19-27. <https://doi.org/10.7202/1116748ar>
- Reynaud, J.-D. (1997). *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*. Armand Colin.
- Saurugger, S. (2019). Groupe d'intérêt. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot et P. Ravinet (dir.). *Dictionnaire des politiques publiques* (5e ed., p. 305-312). Presses de Science Po.
- Schmitter, P. C., et Fournier, C. (1995). Groupes d'intérêts et consolidation démocratique en Europe méridionale. *Pôle Sud*, 3, 5-37.
- Secrétariat du Grand Conseil de la République et canton de Genève (2021, 19 octobre). *Rapport de la commission de l'enseignement, de l'éducation, de la culture et du sport chargée d'étudier le projet de loi du Conseil d'Etat modifiant la loi sur l'instruction publique (LIP) (C 1 10)*. <https://ge.ch/grandconseil/data/texte/PL12974A.pdf>
- Seguy, J.-Y. (2014). Les syndicats face à la réforme de la formation des enseignants. *Administration & Éducation*, 4(144), 137-142. <https://doi.org/10.3917/admed.144.0137>
- Widmer, F. (2007). Stratégies syndicales et renouvellement des élites : le syndicat FTMH face à la crise des années 1990. *Swiss Political Science Review* 13(3), 395-431. <https://doi.org/10.1002/j.1662-6370.2007.tb00083.x>

Mots-clefs : Gouvernance, action publique éducative, acteurs non étatiques, partenariat, enseignement secondaire obligatoire

Partizipative Governance im Bildungswesen: Zwischen partnerschaftlichem Anspruch und politischen Auseinandersetzungen im Kanton Genf

Zusammenfassung

Dieser Artikel befasst sich mit der Steuerung öffentlicher Bildungsmaßnahmen im Rahmen eines Reformprojekts für die letzte Stufe der obligatorischen Schulbildung im Kanton Genf. Dabei wird die Rolle nicht-staatlicher Akteure in dem von den Behörden als partnerschaftliche Zusammenarbeit dargestellten Reformprozess untersucht. Hat der partizipative Ansatz dazu geführt, dass die Interessengruppen zu echten Partnern geworden sind? Die Soziologie des öffentlichen Handelns dient als theoretischer Ansatz, um die Beziehungen zwischen Behörden und Interessengruppen zu untersuchen. Eine Analyse von Beobachtungsnotizen, Interviews, Debatten und parlamentarischen Berichten zeigt, dass der Einfluss nichtstaatlicher Akteure durch das Gewicht politischer Fragen, die über pädagogische Fragen hinausgehen, begrenzt ist.

Schlagworte: Governance; öffentlichen Politik; nichtstaatliche Akteure; Partnerschaft; obligatorische Sekundarschulbildung

Governance partecipativa dell'istruzione: tra ambizioni di collaborazione e lotte politiche nel Cantone di Ginevra

Riassunto

Questo articolo analizza la governance dell'azione pubblica in materia di istruzione nell'ambito di un progetto di riforma dell'ultimo ciclo della scuola dell'obbligo nel Cantone di Ginevra. Esamina il ruolo degli attori non statali nel processo di riforma presentato dalle autorità pubbliche come un partenariato collaborativo. L'approccio partecipativo ha permesso ai gruppi di interesse di diventare veri e propri partner? La sociologia dell'azione pubblica funge da approccio teorico per analizzare le relazioni tra autorità pubbliche e gruppi di interesse. L'analisi di note di osservazione, interviste, dibattiti e relazioni parlamentari mostra che l'influenza degli attori non statali è limitata dal peso delle questioni politiche, che superano quelle pedagogiche.

Parole chiave: Governance; azione pubblica in materia di istruzione; attori non statali; partenariato; istruzione secondaria obbligatoria

Participatory governance in education: between partnership ambitions and political struggles in the canton of Geneva

Abstract

This article examines the governance of public educational action in the context of a project to reform the final stage of compulsory schooling in the canton of Geneva. It examines the role of non-state actors in the reform process, presented by the public authorities as a collaborative partnership. Has the participatory approach enabled interest groups to become real partners? The sociology of public action serves as a theoretical approach for addressing the relationship between public authorities and interest groups. Analyses of observation notes, interviews, parliamentary debates and reports show that the influence of non-state actors is limited by the weight of political issues, which outweigh pedagogical ones.

Keywords: Governance; public action in education; non-state actors; partnership; compulsory secondary education

Sonia Revaz est maître-assistante à l'Université de Genève et chargée d'enseignement à la Haute école pédagogique du Valais. Elle est spécialisée dans l'analyse des politiques éducatives. Ses travaux s'inscrivent dans une sociologie de l'action publique et questionnent le changement dans les institutions scolaires ainsi que les mécanismes de régulation des systèmes éducatifs.

Université de Genève, Boulevard du Pont-d'Arve 40, CH-1205 Genève

E-Mail : sonia.revaz@unige.ch

Guillaume Annen est assistant de recherche à l'Université de Genève. Titulaire d'un Master en socioéconomie, il s'est familiarisé avec le domaine de l'éducation à travers ses expériences professionnelles à l'Observatoire de la vie étudiante de l'UNIGE et au Service de recherche en éducation de Genève.

AGICOA, Rue Pestalozzi 1, CH-1202 Genève

E-Mail: gan@agicoa.org