

Zeitschrift: Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 70/1979 (1979)

Artikel: Comment, à quinze ans, on perçoit les inégalités sociales
Autor: Métraux, Gilbert / De Marcellus, Berthe / De Marcellus, Olivier
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-116879>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 29.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

EXPÉRIENCES ET MISES AU POINT

Comment, à quinze ans, on perçoit les inégalités sociales

***par Gilbert Métraux, Berthe de Marcellus
et Olivier de Marcellus***

Qu'on la considère comme une aspiration humaine légitime ou comme une vaine utopie, la lutte contre les injustices sociales, traduite notamment, au plan du système éducatif, en termes d'égalisation des chances de réussite et de démocratisation des études, demeure une préoccupation politique majeure, dûment inscrite au programme des réformes scolaires. Ce problème envahit une bonne partie du champ de la sociologie de l'éducation. L'adjonction récente, dans la loi sur l'Instruction publique de Genève, de l'égalisation des chances en tant qu'objectif de l'école, révèle de façon significative l'importance qu'on accorde à cette démarche comme facteur de progrès social.

I. Position du problème

Dans le contexte actuel qu'on vient de décrire brièvement, les partenaires du système scolaire public: parents, maîtres, autorités, théoriciens de la pédagogie, alimentent et sont nourris d'une controverse dont les élèves, en fin de compte, représentent l'enjeu. Dès lors, on est en droit de se demander comment ceux-ci, au moment d'achever leur scolarité obligatoire, ont assimilé la notion d'inégalité sociale et comment ils traduisent le discours émis à son propos. Tenir compte de la réaction des élèves eux-mêmes à l'égard d'un concept ambigu, mais qui les concerne directement, peut se révéler donc légitime et fécond, quelle que soit notre façon d'appréhender le problème qui relève indifféremment de la psychologie, de la sociologie, de la pédagogie, notre approche pouvant aussi s'effectuer sous l'angle de l'orientation scolaire, voire de la morale ou de la philosophie.

Ainsi, la question de savoir comment l'inégalité sociale est perçue par des élèves en âge de quitter leur scolarité obligatoire intéresse plusieurs secteurs des sciences de l'éducation. Le psychologue peut se demander de quoi est faite la notion d'«inégalités sociales», à quelles expériences subjectives elle correspond. La perception de cette notion est-elle différente selon certains types d'individus? Cette perception évolue-t-elle dans le temps?

Au niveau d'individus sur le point d'achever leur scolarité obligatoire et dont certains ont été engagés dans un processus de réforme scolaire destiné précisément à combler les inégalités, le sociologue peut se demander comment se traduit le discours diffusé autour d'eux sur leur propre statut.

Reflet de l'idéologie ou des idéologies qui environnent le jeune adolescent, ce débat sur l'inégalité sociale influence plus ou moins fortement son propre point de vue, lié, lui, à son vécu personnel et à son propre statut. Quelle conscience a l'élève de sa position dans la société, dans l'institution scolaire ? Quels espoirs sa situation l'autorise à garder ? L'idéologie véhiculée par une institution scolaire en voie de réforme transparait-elle dans les opinions de ses bénéficiaires ?

Au-delà d'un enseignement purement cognitif, la pédagogie conserve l'ambition de modifier des attitudes à l'égard de certains aspects fondamentaux de la vie. Le problème du sens de ces modifications se posera en priorité : par exemple en traitant ouvertement des inégalités sociales visera-t-on une plus grande tolérance ou accoutumance, ou une combativité accrue, ou encore incitera-t-on les élèves à renoncer à une vision « animiste » de la notion d'injustice sociale ?

En plus de sa fonction de sélection ou de guidage vers la filière la plus appropriée, l'orientation devrait inclure un entraînement à une prise de conscience des grands problèmes de la vie et des positions adoptées par soi-même et par autrui à leur égard. La connaissance de soi et du monde ne concerne pas que le domaine cognitif. Les attitudes sont à inscrire parmi les prérequis au seuil de la vie active.

II. Dispositif de l'enquête

L'identification de l'image que se font des adolescents de la notion d'inégalité sociale apparaît comme une tâche extrêmement difficile, et l'on se gardera bien de considérer l'enquête dont on va rendre compte ici comme un modèle d'orthodoxie scientifique !

Notre problème consiste tout d'abord à traduire un concept relativement vague en situations concrètes, assez variées pour être représentatives, assez actuelles pour qu'elles se présentent comme significatives aux yeux de la population interrogée. Il s'agit également d'obtenir le maximum d'informations, tout en évitant de solliciter trop longuement les élèves, avec le souci de faciliter autant que possible le dépouillement et l'analyse des réponses.

1. Le questionnaire

L'administration d'un questionnaire à réponses très ouvertes a finalement été retenue comme le mode le plus adéquat pour une première prise d'informations. On a donc choisi une dizaine de situations d'inégalités sociales, dont voici la liste :

- les Noirs et les Blancs ;
- les hommes et les femmes ;
- les intellectuels et les manuels ;
- les apprentis et les collégiens ;
- les élèves des différentes sections ou niveaux du Cycle d'Orientation ;

- les Suisses et les étrangers;
- les Genevois et les frontaliers;
- les pays producteurs de pétrole et ceux qui n'en produisent pas;
- les pays possesseurs d'armes nucléaires et les autres.

Soucieux d'obtenir des élèves une justification aussi détaillée que possible de leurs réponses, nous nous sommes rendu compte que nous disposerions d'un temps insuffisant pour les interroger sur l'ensemble de ces questions. Nous avons donc pris le parti de subdiviser le questionnaire en deux formes aussi parallèles que possible, qui seraient administrées à chacune des deux moitiés de notre population. On aboutit ainsi aux questionnaires A et B, sous la forme présentée en annexe.

Il nous a paru judicieux de commencer par une question portant sur un thème objet d'un débat général sensibilisant l'opinion publique au moment de la passation. Au printemps 1977, le problème de la ségrégation raciale en Afrique du Sud était à l'ordre du jour. Nous avons donc adopté l'inégalité entre Noirs et Blancs en Afrique du Sud pour la forme A. De même, 1977 était l'année de la femme. Pour la forme B du questionnaire, une question sur les inégalités entre hommes et femmes nous a paru opportune. Suivent deux questions concernant l'avenir proche de nos élèves en fin de scolarité: que pensent-ils de l'inégalité entre intellectuels et manuels (forme A) d'une part, et entre patrons et ouvriers (forme B) d'autre part? La question centrale de notre enquête, qui touche nos élèves de très près, vient ensuite. Elle vise à connaître la position de notre population sur les élèves des différentes sections ou niveaux de leur établissement scolaire (forme A) et des apprentis par rapport aux collégiens (forme B). Le statut de Genève en tant que ville internationale et sa position très voisine de la France, avec la conséquence d'une proportion relativement élevée de travailleurs frontaliers, aussi bien qu'un certain courant de xénophobie dont on a été témoin en Suisse, nous ont portés tout naturellement à interroger les élèves sur les inégalités entre Genevois et frontaliers (forme A) et Suisses et étrangers (forme B).

Enfin, une cinquième question, qui n'a d'ailleurs été traitée que par une infime minorité d'élèves rapides, concerne les pays possesseurs d'armes nucléaires ou non (forme A) et les nations productrices de pétrole ou non (forme B). Ajoutons que deux questions ouvertes ont été proposées aux élèves, qui pouvaient choisir un exemple d'inégalité de leur cru. Là aussi, faute de temps, tous les élèves n'ont pas pu répondre à ces dernières questions. Un rapide sondage nous a permis de constater que les exemples choisis spontanément par les élèves se rapportent aux différences entre adultes et enfants et entre professeurs et élèves. Nous avons donc retenu les quatre premières questions de chacune des deux formes, qui ont été traitées par tous les élèves.

2. Population examinée

Notre questionnaire a été soumis à 304 élèves, répartis en quatorze classes de 9^e du Cycle d'Orientation à Genève. On a choisi ces classes pour obtenir un effectif à peu près équivalent de garçons et de filles, d'élèves dont les parents sont ouvriers ou employés subalternes par rapport aux autres professions, et d'élèves appartenant aux différentes sections et niveaux du Cycle d'Orientation. Rappelons que les sections latine, scientifique et moderne mènent aux

études longues; une section générale conduit aux études de niveau «diplôme» (culture générale, école de commerce et apprentissages différenciés); les professions manuelles représentent les débouchés normaux de la section pratique; enfin, quatre classes hétérogènes ont été choisies dans deux des collèges appliquant une réforme caractérisée par la répartition des élèves dans une école globale aux classes non différenciées. Le parti que nous avons pris de viser une équivalence entre les élèves de différents types devra nous inciter à ne considérer les résultats que selon ces groupes. En effet, cette répartition ne correspond pas à celle de la population totale du Cycle d'Orientation. Au 31 décembre 1976, on comptait 3365 élèves de 9^e, avec 49 % de filles, 35 % d'élèves issus de milieux d'ouvriers ou d'employés subalternes, 50 % d'élèves de sections pré-gymnasiales (L, S ou M), 38 % de sections générale ou pratique et 12 % d'élèves répartis en classes hétérogènes.

Le tableau suivant présente la répartition des élèves concernés par notre enquête:

	Total	Sexe		NSP			Sections				
		♀	♂	<	≥	0	LSM	G	GP	P	H
Forme A	145	68	77	68	72	5	22	45	19	20	39
								84			
Forme B	159	85	74	70	83	6	41	17	36	26	39
								94			
Total	304	153	151	138	155	11	63	62	55	46	78

3. Administration du questionnaire dans les classes

Le même expérimentateur est intervenu dans toutes les classes aux mois de février et mars 1977. Pour motiver les élèves, on a attiré leur attention sur l'intérêt que pourrait représenter une bonne connaissance de leur opinion sur certains problèmes importants de la vie. Puis on a présenté quelques exemples de différences entre les individus (la couleur des yeux et des cheveux, la taille). On a évoqué ensuite les problèmes de discrimination que posaient, dans certains pays, des différences concernant la couleur de la peau. On a fait admettre aux élèves que les problèmes d'inégalité sociale figurent parmi les plus importants de la vie et que leur opinion à ce sujet se révélait particulièrement importante au moment où ils allaient quitter l'enseignement obligatoire. Après avoir distribué les questionnaires, on a lu ensemble la consigne et on a incité les élèves à s'exprimer librement, en signalant que les réponses seraient traitées de façon anonyme et confidentielle.

Le travail a été interrompu au moment où tous les élèves ont répondu aux quatre premières questions.

Il est apparu clairement que, dans toutes les classes, les élèves ont manifesté un intérêt très vif à l'égard de ces questions et, très souvent, la discussion s'est prolongée au-delà du temps imparti.

4. Problèmes méthodologiques

L'évocation des difficultés rencontrées à l'occasion de cette enquête permettra au lecteur de mieux apprécier les limites de notre entreprise.

On peut d'abord s'interroger sur l'opportunité de poser de telles questions, qui touchent les élèves de près et les sensibilisent à des problèmes que certains souhaiteraient ne pas leur poser à l'école. L'intérêt profond que les élèves ont manifesté lors de notre intervention démontre au contraire leur besoin de s'exprimer sur de tels sujets. Pour notre part, nous ne voyons pas pourquoi les élèves, premiers intéressés par la question, devraient rester à l'écart du débat égalitariste qu'on entretient autour de l'école publique.

Une deuxième difficulté tient au caractère abstrait du concept d'inégalité, qui ne se réduit pas à la somme des situations très différentes que nous avons proposées aux élèves. Pour obtenir des réponses reflétant des comportements identifiables, classables et quantifiables, il aurait fallu opérationnaliser ces situations, en les exprimant par exemple sous la forme d'avantages qu'entraîne l'égalité ou l'inégalité. Portant sur des objets très différents, les inégalités seront donc traitées séparément, quitte à ce qu'un regroupement soit possible après dépouillement. A titre d'exemple, certains cas d'inégalités concernent directement les élèves. D'autres sont situés à une distance relativement grande et n'entrent pas dans le cadre de leurs préoccupations personnelles. Il sera intéressant de constater comment les répondants traitent ces situations, selon qu'elles les engagent directement ou non.

Dans certaines classes, nous avons éprouvé quelque difficulté à faire comprendre la consigne par les élèves, certains d'entre eux utilisant le terme «juste» au sens de «correct», et s'opposant au mot «faux». Il a fallu leur préciser que «juste» signifiait ici «normal» et s'opposait au mot «injuste».

Il est difficile d'évaluer la part de la complaisance ou de la conformité sociale dans les réponses fournies. Seuls d'importants recoupements nous permettraient de constater ou non que telle réponse reflète une attitude stable et personnelle. Dans le même ordre d'idées, il n'est pas facile, en particulier lorsqu'on interroge des adolescents, de distinguer si leurs réponses expriment l'idéal qu'ils souhaitent ou la réalité qu'ils constatent.

Malgré ces difficultés, notre démarche a été jugée suffisante pour une première analyse. Nous avons clairement conscience de ne pas avoir, et de loin, conduit une expérience parfaitement objective, mais la somme et la nature des renseignements recueillis apparaissent comme suffisamment intéressants pour qu'on ne regrette pas d'avoir renoncé à un appareil statistique sophistiqué qui aurait sans doute réduit les résultats obtenus à quelques chiffres peu révélateurs.

Nous présentons ici les résultats issus du dépouillement de la question a/ : «L'inégalité est-elle juste ou injuste?» Les réponses à la question b/ : «Pourquoi estimez-vous cette inégalité juste ou injuste?» ont été analysées séparément. Le lecteur intéressé trouvera les résultats de cette analyse dans un rapport détaillé publié par le Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'Orientation (case 218, 1211 Genève 28).

III. Analyse des réponses à la question a): « L'inégalité est-elle juste ou injuste? »

1. Résultats chiffrés

Les réponses en chiffres absolus se trouvent sur le premier tableau (tableau I). Sur le deuxième tableau se trouvent les réponses en % (tableau II).

Si on considère la part respective des réponses injustes, normales et indécises, on constate:

Pour les questions de la formule A*:

- l'inégalité raciale est considérée comme injuste de façon unanime;
- l'inégalité entre intellectuels et manuels est considérée comme injuste par la majorité (69 %);
- les inégalités entre niveaux et sections du Cycle d'Orientation sont considérées comme injustes par moins de la moitié (44 %), normales par la moitié et il y a un pourcentage relativement élevé d'indécis (6 %);
- l'inégalité entre Genevois et frontaliers sera discutée à part car le nombre d'indécis et de non-réponses est très élevé.

Pour les questions de la formule B:

- l'inégalité entre hommes et femmes est considérée comme injuste par 70 % des élèves (indécis 4 %);
- de même l'inégalité entre Suisses et étrangers (70 % de réponses « injuste ») mais à cette question-ci il y a un très grand nombre de réponses indécises (12 %);
- l'inégalité entre collégiens et apprentis est considérée comme normale par la majorité (63 %);
- l'inégalité entre patrons et ouvriers est considérée comme normale par 57 % des élèves (10 % d'indécis).

Si on classe par ordre décroissant le nombre total de réponses injustes, normales et indécises, on obtient:

Réponses « injuste »

1. les Noirs et les Blancs	99 %
2. les Suisses et les étrangers	70 %
3. les hommes et les femmes	70 %
4. les intellectuels et les manuels	69 %
5. les niveaux – sections du CO	44 %
6. les collégiens et les apprentis	35 %
7. les patrons et les ouvriers	34 %

Réponses « normal »

1. les collégiens et les apprentis	62 %
2. les patrons et les ouvriers	57 %
3. les niveaux – sections du CO	50 %
4. les intellectuels et les manuels	27 %

* Le dépouillement de la question sur Genevois / frontaliers (A.4) a demandé un traitement à part. Cf. fin du chapitre sur les résultats à la question a/.

5. les hommes et les femmes	26 %
6. les Suisses et les étrangers	18 %
7. les Noirs et les Blancs	1 %

*Réponses indécises **

1. les Suisses et les étrangers	12 %
2. les patrons et les ouvriers	10 %
3. les niveaux – sections du CO	6 %
4. les hommes et les femmes	4 %
5. les intellectuels et les manuels	4 %
6. les collégiens et les apprentis	3 %
7. les Noirs et les Blancs	0

TABLEAU I

Réponse à la question a): l'inégalité est-elle juste ou injuste? Pourcentages

A.1.a Les Noirs et les Blancs

Type de réponse	TOTAL	Sexe		NSP			Sections				
		♀	♂	<	≥	0	LSM	G	GP	P	H
Injuste	144	67	77	68	71	5	22	45	19	20	38
Normal	1	1	–	–	1	–	–	–	–	–	1
Indécis	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
TOTAL	145	68	77	68	72	5	22	45	19	20	39

A.2.a Les intellectuels et les manuels

Type de réponse	TOTAL	Sexe		NSP			Sections				
		♀	♂	<	≥	0	LSM	G	GP	P	H
Injuste	100	56	44	43	53	4	18	33	14	7	28
Normal	39	11	28	22	16	1	3	12	5	10	9
Indécis	5	1	4	1	4	–	1	–	–	2	2
TOTAL	144	68	76	66	73	5	22	45	19	19	39

* Comme réponses indécises sont comptées celles des élèves qui n'ont pas voulu choisir un des termes « normal » ou « injuste », mais disent « ni l'un, ni l'autre », « parfois oui, parfois non » et « l'un et l'autre », etc. alors qu'on leur demandait précisément de choisir un des termes.

A.3.a Les niveaux et les sections du CO

Type de réponse	TOTAL	Sexe		NSP			Sections				
		♀	♂	<	≥	0	LSM	G	GP	P	H
Injuste	63	39	24	29	30	4	10	222	8	11	12
Normal	72	25	47	34	37	1	10	20	11	8	23
Indécis	9	4	5	4	5	0	2	3	–	–	4
TOTAL	144	68	76	67	72	5	22	245	19	19	39

Note : la différence des effectifs totaux est due au fait que tous les élèves n'ont pas répondu à toutes les questions.

B.1.a Les hommes et les femmes

Type de réponse	TOTAL	Sexe		NSP			Sections				
		♀	♂	<	≥	0	LSM	G	GP	P	H
Injuste	111	65	46	51	54	6	31	9	27	15	29
Normal	41	15	26	17	24	–	8	8	8	11	6
Indécis	7	5	2	2	5	–	2	0	1	0	4
TOTAL	159	85	74	70	83	6	41	17	36	26	39

B.2.a Les patrons et les ouvriers

Type de réponse	TOTAL	Sexe		NSP			Sections				
		♀	♂	<	≥	0	LSM	G	GP	P	H
Injuste	54	26	28	21	31	2	14	2	14	8	16
Normal	90	52	38	43	44	3	22	14	19	18	17
Indécis	15	7	8	6	8	1	5	1	3	0	6
TOTAL	159	85	74	70	83	6	41	17	36	26	39

A.2.a Les intellectuels et les manuels

Type de réponse	TOTAL	Sexe		NSP			Sections				
		♀	♂	<	≥	0	LSM	G	GP	P	H
Injuste	69,4	82,36	57,92	65,11	72,6	80	81,84	73,35	73,65	37,88	71,81
Normal	27,12	16,17	36,82	33,37	21,92	20	13,62	26,65	26,35	52,6	23,06
Indécis	3,48	1,47	5,26	1,52	5,48	0	4,54	0	0	10,52	5,13
TOTAL	100	100,0	100	100	100	100	100	100	100	100	100

A.3.a Niveaux et sections du CO

Type de réponse	TOTAL	Sexe		NSP			Sections				
		♀	♂	<	≥	0	LSM	G	GP	P	H
Injuste	43,75	57,33	31,58	42,3	41,65	80	45,45	48,83	42,2	57,8	30,77
Normal	50	36,79	61,81	50,73	51,4	20	45,45	44,5	57,8	42,2	58,98
Indécis	6,25	5,88	6,61	5,97	6,95	0	9,1	6,67	0	0	10,25
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

B.1.a Les hommes et les femmes

Type de réponse	TOTAL	Sexe		NSP			Sections				
		♀	♂	<	≥	0	LSM	G	GP	P	H
Injuste	69,81	76,5	62,2	72,79	65,01	100,0	75,60	53,0	75	57,7	74,3
Normal	25,79	17,6	35,2	24,35	28,97	0	19,55	47,0	22,22	42,3	15,42
Indécis	4,40	5,9	2,6	2,86	6,02	0	4,85	0	2,78	0	10,28
TOTAL	100,00	100,0	100,0	100,00	100,00	100,0	100,00	100,0	100,00	100,00	100,00

2. Commentaires

Pour toutes les réponses, sans distinguer les variables:

- l'inégalité entre Noirs et Blancs recueille un jugement unanime: tous les élèves sauf un la condamnent;
- les inégalités entre hommes et femmes, entre Suisses et étrangers et entre intellectuels et manuels ont toutes recueilli 69 % à 70 % de réponses « injuste » et se trouvent à première vue sur le même plan dans le jugement des élèves;
- l'inégalité qui les concerne de plus près, celle qui porte sur la structure même à l'intérieur de laquelle ils se trouvent (c'est-à-dire le Cycle d'orientation) ne vient qu'en cinquième place et ne recueille que 44 % de réponses « injuste »;
- de même l'inégalité qui concerne leur avenir immédiat, celle entre apprentis et collégiens, ne recueille que 35 % de réponses « injuste » et se trouve sur le même plan que l'inégalité entre patrons et ouvriers.

Si on ordonne les réponses selon chacune des variables, on voit certaines différences, entre autres (cf. tableau III):

- filles/garçons: les deux mettent l'inégalité hommes/femmes en troisième place; l'inégalité patrons/ouvriers se trouve en cinquième place chez les garçons, en dernière place seulement chez les filles; les garçons donnent les deux dernières places aux questions portant sur l'école et la formation;
- le niveau socio-professionnel: l'inégalité hommes/femmes se trouve en deuxième place au NSP inférieur et en quatrième place au NSP supérieur, inversement pour l'inégalité intellectuels/manuels;
- sections/niveaux: à remarquer que pour les classes P, la question sur les niveaux/sections du CO se trouve en troisième place et pour les classes H elle se trouve à la dernière place.

3. Résultats par groupes

Si on prend à présent chaque question et qu'on compare par variable le nombre de réponses obtenues, que constate-t-on?

3.1. Les filles se différencient-elles des garçons?

Réponses « injuste » par sexe	♀ a	♂ b	Différence entre a et b
A.1.a (Noirs/Blancs)	99 %	100 %	– 1 % (il s'agit d'une réponse)
A.2.a (intellectuels/manuels)	82 %	58 %	+ 24 %
A.3.a (niv. et sect. CO)	57 %	32 %	+ 25 %
B.1.a (hommes/femmes)	77 %	62 %	+ 15 %
B.2.a (patrons/ouvriers)	31 %	38 %	– 7 %
B.3.a (collégiens/apprentis)	37 %	32 %	+ 5 %
B.4.a (Suisses/étrangers)	76 %	63 %	+ 13 %

TABLEAU III

Ordre d'importance des réponses « injuste » selon les variables

	♀	♂		NSP <		NSP ≥		LSM		G		GP		P		H	
	% de R/I	Noirs/Blancs	% de R/I	Noirs/Blancs	% de R/I	Noirs/Blancs	% de R/I	Noirs/Blancs	% de R/I	Noirs/Blancs	% de R/I	Noirs/Blancs	% de R/I	Noirs/Blancs	% de R/I	Noirs/Blancs	% de R/I
1.	Noirs/Blancs a.4	99	Noirs/Blancs	100	Noirs/Blancs	99	Noirs/Blancs	Noirs/Blancs	100	Noirs/Blancs	100	Noirs/Blancs	100	Noirs/Blancs	100	Noirs/Blancs	97
2.	Int./Man. a.2	82	Suisses/Etr.	63	♂/♀	73	Int./Man.	Int./Man.	82	Int./Man.	73	♂/♀	75	Suisses/Etr.	92	♂/♀	74
3.	♂/♀ B.1	77	♂/♀	62	Suisses/Etr.	70	♂/♀	♂/♀	76	♂/♀	53	Int./Man.	74	Niv. CO	58	Int./Man.	72
4.	Suisses/Etr. B.4	76	Int./Man.	58	Int./Man.	65	Suisses/Etr.	Suisses/Etr.	73	Niv. CO	49	Suisses/Etr.	74	♂/♀	58	Patr./Ouvr.	64
5.	Niv. CO a.3	57	Patr./Ouvr.	38	Niv. CO	42	Niv. CO	Niv. CO	45	Suisses/Etr.	35	Niv. CO	42	Int./Man.	38	Patr./Ouvr.	41
6.	Coll./Appr. B.3	37	Coll./Appr.	32	Coll./Appr.	34	Patr./Ouvr.	Coll./Appr.	45	Coll./Appr.	24	Patr./Ouvr.	39	Patr./Ouvr.	31	Coll./Appr.	33
7.	Patr./Ouvr. B.2	31	Niv. CO	32	Patr./Ouvr.	21	Coll./Appr.	Patr./Ouvr.	34	Patr./Ouvr.	12	Coll./Appr.	36	Coll./Appr.	25	Niv. CO	31

De manière générale, les filles donnent plus de réponses «injuste». Aux deux questions intellectuels/manuels et niveaux/sections du CO il y a 25 % de plus de réponses «injuste» chez les élèves filles. Elles sont plus sensibles aussi à l'inégalité entre hommes et femmes et Suisses et étrangers, mais dans une moindre mesure (14 % de réponses «injuste» en plus chez les élèves filles). Différence encore pour la question collégiens/apprentis (5 % de réponses «injuste» en plus chez les élèves filles). La seule question où les garçons donnent plus de réponses «injuste» est celle sur l'inégalité entre patrons et ouvriers.

La plus grande sensibilité des élèves filles ne porte pas sur l'inégalité entre sexes de façon prioritaire mais avant tout sur l'école et la formation (intellectuels/manuels). Les filles sont-elles plus sensibles aux inégalités dont elles peuvent se sentir les victimes à l'école? Mais si leur sensibilité se fonde sur des raisons concrètes plutôt qu'idéologiques (cf. les réponses à la question sur patrons et ouvriers) pourquoi ne sont-elles pas unanimes à dénoncer les différences de statut entre sexes tout d'abord, mais aussi celles entre collégiens et apprentis?

3.2. Y a-t-il une différence dans la perception de l'injustice selon le niveau socio-professionnel (NSP)?

Réponses «injuste» par NSP	NSP inférieur a	NSP supérieur b	Différence entre a et b
A.1.a (Noirs/Blancs)	100 %	99 %	+ 1 %
A.2.a (intellectuels/manuels)	65 %	73 %	- 8 %
A.3.a (niv. et sect. CO)	42 %	42 %	0 %
B.1.a (hommes/femmes)	73 %	65 %	+ 8 %
B.2.a (patrons/ouvriers)	21 %	37 %	- 16 %
B.3.a (collégiens/apprentis)	34 %	36 %	- 2 %
B.4.a (Suisses/étrangers)	70 %	69 %	+ 1 %

Les différences se concentrent ici sur trois points: intellectuels/manuels et patrons/ouvriers où les NSP supérieurs donnent plus de réponses «injuste» (- 8 % à la première, - 16 % à la deuxième question). Y aurait-il une réaction de «mauvaise conscience» à l'œuvre dans ces réponses?

A l'inégalité hommes/femmes, par contre ce sont les NSP inférieurs qui donnent plus de réponses «injuste» (+ 8 %).

Pour les questions qui concernent leur formation et leur avenir professionnel, les inégalités raciales et celles dues à la nationalité, la perception ne diffère pas selon le niveau socio-professionnel.

3.3. La variable «section» introduit-elle des différences dans la perception des inégalités?

Réponses «injuste» par classes	LSM	G	GP	P	H
A.1.a (Noirs/Blancs)	100 %	100 %	100 %	100 %	97 %
A.2.a (intellectuels/manuels)	82 %	73 %	74 %	38 %	72 %
A.3.a (niveaux et sections CO)	45 %	49 %	42 %	58 %	31 %

B.1.a	(hommes/femmes)	76 %	53 %	75 %	58 %	74 %
B.2.a	(patrons/ouvriers)	34 %	12 %	39 %	31 %	41 %
B.3.a	(collégiens/apprentis)	45 %	24 %	36 %	25 %	33 %
B.4.a	(Suisses/étrangers)	73 %	35 %	74 %	92 %	64 %

Répartis sur les cinq sections, les effectifs sont très petits (cf. tableau I qui donne les résultats en chiffres absolus) et inégalement répartis (cela va du simple au double). Si on prend les résultats en %, on voit des différences très grandes dans la perception des inégalités, mais on ne peut les considérer comme significatives étant donné cette question des effectifs.

Pour résoudre en partie le problème de cette disparité des effectifs, voyons ce que devient le tableau si on regroupe certaines données.

Réponses « injuste » par classes regroupées

		LSM		G + GP		P		H	
		%		%		%		%	
A.1.a	(Noirs et Blancs)	22	100	64	100	20	100	38	97
A.2.a	(intellectuels et manuels)	18	82	47	73	7	37	28	72
A.3.a	(sections et niveaux CO)	10	46	30	47	11	58	12	31
B.1.a	(hommes et femmes)	31	76	36	68	15	58	29	74
B.2.a	(patrons et ouvriers)	14	34	16	30	8	31	16	41
B.3.a	(collégiens et apprentis)	18	45	16	32	6	25	13	33
B.4.a	(Suisses et étrangers)	29	73	31	61	24	92	25	64

Alors que les trois quarts des élèves de toutes les autres sections donnent des réponses « injuste » à la question intellectuels/manuels, les élèves de P paraissent relativement peu sensibles à cette inégalité. Ces mêmes élèves dénoncent fréquemment l'inégalité entre sections (58 % de réponses « injuste ») et s'opposent en cela surtout aux élèves des classes H qui ne donnent que 31 % de réponses « injuste ».

Pour l'inégalité entre hommes et femmes, les différentes sections se distinguent peu. En effet, le pourcentage de réponses « injuste » plus bas chez les élèves des classes P est sans doute dû en grande partie au fait que la proportion de garçons est plus grande dans ces classes.

Pour l'inégalité entre patrons et ouvriers aussi, on constate peu de différences entre sections. Par contre, on voit que les élèves de P sont plutôt indifférents à l'inégalité entre collégiens et apprentis (25 % de réponses « injuste » seulement) et que ce sont les futurs collégiens qui y sont le plus sensibles.

L'inégalité entre Suisses et étrangers est dénoncée massivement par les élèves des P qui, exceptionnellement, se montrent ici beaucoup plus sensibles à l'injustice. (Cela peut être lié au fait que le nombre d'étrangers dans les P est plus grand que dans les autres classes.)

4. Interprétation

Comment interpréter ces résultats? Une explication unique ne saurait suffire: trop d'aspects sont contradictoires. On peut se poser, par exemple, la question suivante: *Les élèves sont-ils plus sensibles à une inégalité si elle les concerne directement ou, au contraire, s'ils n'en subissent pas directement les conséquences?* On pourrait regrouper d'une part les inégalités suivantes: hommes/femmes; niveaux et sections du CO; collégiens/apprentis; intellectuels/manuels; Suisses/étrangers. D'autre part: Noirs/Blancs (parce que ce problème n'est pas actuel pour eux) et patrons/ouvriers (parce qu'ils ne connaissent pas les rapports de travail, qu'ils n'iront peut-être jamais en usine). On voit que la réponse à cette question n'est pas évidente puisque la condamnation de l'inégalité raciale est unanime mais que, par contre, les inégalités entre patrons et ouvriers sont considérées comme normales par la majorité et, qu'en plus, le pourcentage de réponses «injuste» à cette question est le plus bas chez les NSP inférieurs! Par ailleurs, les élèves filles protestent contre les inégalités au Cycle d'Orientation plus que contre celles liées au sexe. D'autres sentiments jouent sans doute: pudeur? ou dans d'autres cas (cf. variable NSP et sections) mauvaise conscience? Volonté de justifier sa position? Il est possible aussi qu'intervienne un conflit entre la position personnelle d'un élève et l'idéologie (les idéologies) dominante(s) (un élève de P peut personnellement se sentir frustré de sa position, mais être incapable de l'exprimer puisque autour de lui règne la conviction que l'école n'a fait que sélectionner son intelligence / ses dons / ses résultats scolaires / sa capacité de travailler...).

IV. Conclusions

Ce qu'il faut souligner en tout premier lieu, c'est qu'il est impossible de se livrer, à partir de cette recherche, à des déductions quant à l'attitude des élèves – en général – face au problème de l'inégalité et de l'injustice. Aucune constante ne se dessine à travers les réponses prises dans leur ensemble. Même si l'on regroupe les élèves selon les différentes variables, on ne constate pas de similitudes dans les différents jugements et arguments donnés, avec malgré tout une exception: si l'on considère la variable sexe, on voit que *les élèves filles sont plus sensibles à l'injustice*, dans le sens qu'elles donnent plus de réponses «injuste». Cette caractéristique se vérifie dans toutes les questions sauf celle qui concerne les patrons et les ouvriers.

Cela dit, on peut se demander quelles sont les caractéristiques intéressantes dans l'attitude des élèves face aux inégalités considérées, quels sont les aspects d'une inégalité auxquels ils sont particulièrement sensibles et aussi quelles influences se manifestent dans leurs réponses.

Un point mérite d'être évoqué préalablement: avant de dénoncer une inégalité et de la déclarer injuste, *il semble que les élèves aient besoin de pouvoir imaginer une alternative*. Les deux questions où cette condition apparaît le plus clairement sont celle sur «intellectuels et manuels» et celle sur «patrons et ouvriers». Bien que se rapportant à des aspects de la réalité sociale qui, bien souvent, se recoupent (le patron est souvent un intellectuel, et vice versa!), les élèves ont donné à ces questions des réponses toutes différentes. La plus grande partie des élèves trouvent injuste qu'il existe une inégalité entre

intellectuels et manuels, et cela surtout parce qu'entre les deux types d'activités, ils ne perçoivent pas de différence de mérite. Par contre, le rapport entre réponses « injuste » et « normal » est quasiment inversé pour l'inégalité entre patrons et ouvriers. A partir des arguments invoqués, on comprend qu'il est impossible pour les élèves d'imaginer une solution différente à la division du travail entre patrons et ouvriers.

Cette contradiction pourrait s'expliquer par le fait que de nombreuses tendances existent actuellement – et les élèves y sont certainement sensibles – qui revalorisent le travail manuel (sous la forme de tendances « écologiques » : retour à la nature, économie de l'énergie en refusant de consommer de façon passive, re-découverte de l'artisanat, du plaisir de travailler certains matériaux bruts, etc.). Remarquons aussi que ce sont surtout les filles qui réprouvent l'existence d'une inégalité entre intellectuels et manuels, et on ne peut alors s'empêcher de penser que les filles, toujours et encore éduquées en fonction de leur futur rôle de ménagère, cherchent ainsi à valoriser ce travail manuel que sont les travaux ménagers. Par ailleurs, pour les élèves, les intellectuels, ces gens assis confortablement à l'abri des intempéries, ne sont finalement qu'un autre genre de salariés ; il leur est relativement facile de remettre en question les avantages liés au travail intellectuel et de demander, par exemple, l'égalité des salaires.

Par contre, on ne voit pas, dans la société hiérarchisée qu'est l'école, qu'est encore la famille, ce qui pousserait les élèves à imaginer d'autres rapports de travail que ceux fondés sur une hiérarchie du pouvoir, sur la séparation entre celui qui commande et celui qui exécute. Signalons que l'argument principal à propos de cette question est celui qui déclare : « Il faut bien que quelqu'un commande. » Il semble donc que si les maîtres voulaient développer chez leurs élèves la sensibilité aux injustices, ils devraient avant tout leur apprendre à dépasser ce qui s'impose à eux comme inévitable et immuable et les aider dans la recherche d'autres solutions, développer en eux l'imagination du changement.

Une autre considération s'impose à travers l'analyse de ces résultats : *les explications idéologiques d'une inégalité fournies aux élèves par leur entourage exercent une grande influence sur leur attitude*. Cette influence se fait d'autant plus sentir que les explications offertes aux élèves le sont dans le cadre d'une institution où ils se trouvent. Nous pensons que cette influence est plus forte pour la question sur les sections et niveaux au Cycle d'Orientation que pour la question sur les différences entre intellectuels et manuels. Les divisions qui existent au Cycle d'Orientation sont constamment expliquées et justifiées par le Cycle même, alors que la division entre travail intellectuel et manuel ne relève pas d'une institution particulière – bien qu'étant une donnée générale dans notre société – et elle n'est pas expliquée de façon aussi univoque.

Ainsi, les justifications invoquées par les élèves pour expliquer la division en sections sont souvent celles de l'institution même : les sections sont nécessaires parce que les vitesses d'acquisition sont inégales ou parce que les élèves sont plus ou moins doués, etc. Remarquons que l'argument du libre-choix est le plus souvent avancé par les élèves des collèges réformés. Sans doute les élèves y ont-ils plus de choix que dans les autres collèges, mais sans doute aussi le « climat idéologique » de la réforme influence-t-il ces élèves.

De plus, mis à part ces explications idéologiques qui concernent chaque inégalité en particulier, il y a celles auxquelles les élèves sont confrontés et qui concernent le problème de l'inégalité et celui de l'injustice en général. Ainsi, on constate dans plusieurs questions un *clivage entre une majorité pour qui l'égalité de droits implique l'égalité de mérite, et une minorité pour qui l'égalité est un droit en soi* ne demandant aucune justification.

On peut constater que *l'ensemble des questions se répartissent en deux groupes*. D'une part, les quatre questions ayant trait aux inégalités dans la formation et dans l'organisation du travail; d'autre part, les trois questions portant sur les inégalités raciale, sexuelle et de nationalité.

Si on reprend les tableaux concernant les questions *a* (tabl. I et II), on voit que ce sont ces dernières qui ont le moins de défenseurs (respectivement 1 %, 26 % et 18 % de réponses «c'est normal» pour la question *a*. De plus, les réponses à *b* montrent que ceux qui jugent l'inégalité «normale», soit ne la perçoivent pas, soit ne valorisent pas le droit des individus (ordre immuable des choses, etc.). Très peu d'élèves cherchent à justifier ces inégalités en termes de mérite inégal. Quand à ceux qui les trouvent «injustes», aucun ne donne des arguments de type «droits équivalents indifféremment du mérite», mais beaucoup donnent des arguments de type «droits égaux pour tous». Il semble que pour beaucoup de ceux qui émettent le jugement «injuste», il va de soi qu'il n'y a pas inégalité de mérite. L'inégalité de traitement ne relève que de l'arbitraire, et on invoque à ce sujet les droits de l'homme, des notions morales sans entrer (mis à part en ceci l'inégalité entre hommes et femmes) dans le détail de la situation particulière d'une inégalité.

On voit que *les inégalités qui sont le moins remises en question et qui s'articulent le plus autour de la notion de mérite sont les inégalités «de classe» ayant trait à la division du travail qui existe dans notre société*.

Les élèves sont-ils plus sensibles à une inégalité si elle les concerne ou non ? Voilà une question à laquelle il est important de chercher à répondre. Si on se réfère au tableau III (dans quel ordre les inégalités ont-elles été condamnées ?), on voit que ce n'est pas l'inégalité qui touche le plus un groupe d'élèves qui est le mieux perçue par ce même groupe (cf. les élèves filles et l'inégalité entre hommes et femmes, les élèves de P et l'inégalité entre sections, les élèves de niveau socio-professionnel inférieur et l'inégalité entre patrons et ouvriers par exemple).

Faut-il expliquer cela par l'hypothèse de la «cohérence» selon laquelle *plus on est concerné par une inégalité, moins on a tendance à la percevoir*. A première vue cela semble être le cas, mais si on analyse les résultats à la question *b* on constate que le «besoin de cohérence» n'est qu'une des composantes de l'attitude des élèves.

Prenons le groupe des élèves des classes pratiques et voyons de plus près leurs réactions. Beaucoup d'entre eux refusent de percevoir l'inégalité entre intellectuels et manuels d'une part, mais dans la question sur le Cycle d'Orientation tous disent qu'il y a inégalité; la moitié d'entre eux la justifie (invoquant souvent les critères de sélection scolaire), l'autre moitié la condamne. Il y a donc bien, pour la division entre manuels et intellectuels, un besoin de cohérence, un besoin de justifier sa position qui se manifeste, mais étant donné les réponses à la question sur le Cycle, on peut interpréter aussi l'attitude des élèves de façon suivante: leurs espoirs ayant été déçus au Cycle (tous attestent l'existence, ici, d'une inégalité), certains se défendent en

prenant la faute sur eux (inégalité perçue et justifiée), d'autres en la rejetant sur le Cycle (inégalité perçue et dénoncée), et *ils reportent alors leurs espoirs dans l'avenir*: il n'y a pas d'inégalité entre manuels et intellectuels, les deux se valent, sont nécessaires, etc. Ne vivant pas encore la réalité du travail, ils y projettent leurs espoirs.

D'autre part, ces mêmes élèves des classes P, qui cherchent souvent à justifier leur position quand il s'agit de la division du travail, dénoncent avec plus de sévérité qu'aucun autre groupe l'inégalité entre Suisses et étrangers. (Et c'est dans ces classes qu'il y a la plus forte proportion d'enfants d'immigrés.) L'analyse détaillée des arguments donnés montre qu'ils ressentent cette injustice sans chercher à prouver que les immigrés lésés ont autant de valeur que les Suisses – ils accusent plutôt qu'ils ne cherchent à justifier leur position.

Pour conclure sur ce point: *si phénomène de « cohérence » il y a, il fait toujours partie d'une situation conflictuelle: entre le besoin de se justifier d'une part et la prise de conscience de l'injustice subie d'autre part.* Et de fait, le conflit entre ces deux tendances est résolu plutôt en fonction d'autres composantes de la situation: existe-t-il une alternative à l'inégalité existante? Quelles sont les conceptions idéologiques relatives au problème particulier ou au problème de l'inégalité en général?

Si l'on cherche à travers cette enquête à connaître l'opinion des élèves sur le Cycle d'Orientation, on voit qu'en général il n'est pas perçu comme étant une structure de diversification horizontale en fonction du choix des élèves (à l'exception des élèves des classes à niveaux), mais comme un lieu de sélection sociale: il y a les bons (L et S), les mauvais (G et P); on considère que cette sélection est soit juste (on a mérité sa situation grâce à son travail ou grâce à son intelligence), soit injuste. Seule une minorité de « bien-pensants » sont convaincus que l'égalité des chances existe au Cycle d'Orientation.

En fin de compte, on peut s'interroger sur le rôle de l'école à propos des problèmes soumis à des élèves dans le cadre d'un sondage, et les considérations qui précèdent devraient déboucher, à notre avis, sur des *applications pédagogiques*, dans le cadre d'une éducation civique, par exemple. L'intérêt très vif que nos élèves ont manifesté à l'égard de ces questions devrait suffire pour inciter à les aborder.

Il conviendrait tout d'abord de susciter une prise de conscience des inégalités les plus tragiques: celles qui différencient les pays du tiers monde et les nations fortement industrialisées. En 1950, les revenus annuels moyens variaient, d'un pays à l'autre, de 100 à 3000\$. Cette monstrueuse disparité ne cesse de s'accroître.

On pourrait aussi envisager une éducation qui entraînerait à distinguer entre abondance et satisfaction. On démontrerait que l'abondance peut créer davantage de frustrations, au lieu de satisfaire nos besoins réels. Par la croissance incessante de biens matériels et par l'amplification des besoins subjectifs qui en découle, notre système économique actuel peut difficilement générer autre chose que de l'insatisfaction. Un gigantesque appareil publicitaire propose à tous une quantité énorme de produits qu'une minorité seulement pourra s'offrir. Ainsi, l'accès égalitaire aux media produit en fait de l'inégalité. En va-t-il de même sur le marché du savoir?

Un troisième thème pourrait concerner la valorisation des différences qualitatives et les heureuses conséquences d'une société – et d'une école! –

qui reconnaîtrait la *valeur* des caractères qui distinguent les personnes autant que le *degré*, quantifiable, de richesse, de renommée ou d'intelligence.

Mais pour revenir à notre enquête, on voit que les centaines de réponses que nous avons dépouillées témoignent d'une diversité considérable de points de vue. Pour autant qu'on favorise leur confrontation, cette pluralité d'idées représente déjà, à nos yeux, un facteur d'objectivité et une garantie de fonctionnement démocratique.

GILBERT MÉTRAUX
BERTHE DE MARCELLUS
OLIVIER DE MARCELLUS

Gilbert Métraux est titulaire d'un brevet d'instituteur, d'un diplôme de psychologie appliquée aux consultations pour enfants et d'une licence en sciences de l'éducation. Il s'est spécialisé en technologie éducative. Il préside le groupe de recherche sur l'éducation et les techniques d'instruction (GRETI) et dirige le Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation à Genève.

Berthe de Marcellus a obtenu une licence en lettres à Genève. Elle prépare actuellement une thèse en sciences de l'éducation à l'Université d'Athènes.

Olivier de Marcellus a étudié d'abord à Palm Beach. Il est licencié en lettres (Harvard) et en psychologie (Genève); il a été assistant du professeur Piaget en épistémologie génétique et a travaillé au laboratoire d'intelligence artificielle de l'Université de Boston.

ANNEXE I

CYCLE D'ORIENTATION/ CENTRE DE RECHERCHES PSYCHOPÉDAGOGIQUES

INÉGALITÉS, FORMULE A

CONSIGNE: Au haut de chacune des deux feuilles quadrillées qu'on vous a remises, inscrivez *sur une ligne*

- votre NOM;
- le collège, la classe;
- la date.

Voici 5 exemples d'inégalité sociale.

Pour chacun d'entre eux:

- a) Indiquez si cette inégalité vous paraît JUSTE ou INJUSTE.
- b) Expliquez POURQUOI vous estimez que cette inégalité est juste ou injuste.
- c) Ecrivez le plus grand nombre d'idées, aussi originales que possible, pour parvenir à une solution plus juste ou pour améliorer encore la situation.

1. En Afrique du Sud, les Noirs et les Blancs sont inégaux.
 2. Les intellectuels et les manuels sont inégaux.
 3. Au Cycle d'Orientation les élèves des différentes sections ou niveaux sont inégaux.
 4. Les Genevois et les frontaliers sont inégaux.
 5. Les pays possesseurs d'armes nucléaires et les pays qui n'en disposent pas sont inégaux.
 6. Un exemple d'inégalité, de votre choix (facultatif).
 7. Un second exemple, de votre choix (facultatif).
-

ANNEXE II

CYCLE D'ORIENTATION/ CENTRE DE RECHERCHES PSYCHOPÉDAGOGIQUES

INÉGALITÉS, FORMULE B

CONSIGNE: Au haut de chacune des deux feuilles quadrillées qu'on vous a remises, inscrivez *sur une ligne*

- votre NOM;
- le collège, la classe;
- la date.

Voici 5 exemples d'inégalité sociale.

Pour chacun d'entre eux:

- a) Indiquez si cette inégalité vous paraît JUSTE ou INJUSTE.
- b) Expliquez POURQUOI vous estimez que cette inégalité est juste ou injuste.
- c) Ecrivez le plus grand nombre d'idées, aussi originales que possible, pour parvenir à une solution plus juste ou pour améliorer encore la situation.

1. Les hommes et les femmes sont inégaux.
 2. Les patrons et les ouvriers sont inégaux.
 3. Les apprentis et les collégiens sont inégaux.
 4. Les Suisses et les étrangers sont inégaux.
 5. Les pays producteurs de pétrole et les pays qui n'en produisent pas sont inégaux.
 6. Un exemple d'inégalité, de votre choix (facultatif).
 7. Un second exemple, de votre choix (facultatif).
-