

Le suivi de la mise en place  
du REP de 2006 à 2009

Jean-Marc Jaeggi, Christian Nidegger, Irène Schwob et Anne Soussi

Comme dans bon nombre de pays (USA, Canada, Angleterre, France, Belgique, etc.)\*, une politique d'éducation prioritaire a été introduite en 2006 dans le canton de Genève afin de lutter contre l'échec scolaire.

Les objectifs définis par les responsables politiques étaient les suivants : encourager la qualité des écoles dans des quartiers populaires et favoriser l'égalité des chances en matière de réussite scolaire dans tout le canton.

Le réseau d'enseignement prioritaire (REP) s'est inspiré d'expériences d'autres pays comme la France en choisissant plutôt une logique d'établissement (basée sur la composition du public d'élèves mais également sur le volontariat manifesté par les enseignants), intermédiaire entre le premier « âge » des politiques d'éducation prioritaire<sup>1</sup> (PEP) définies par Rochex (2010) et le deuxième, au travers de mesures s'adressant à des établissements regroupant une proportion importante d'élèves provenant de milieux défavorisés et à leur environnement.

La lutte contre l'échec scolaire est une problématique présente à Genève depuis de nombreuses années. Elle connaît une importance accrue avec l'augmentation de la concentration de populations défavorisées dans certains quartiers et l'accroissement des difficultés ressenties par les enseignants<sup>2</sup>. De plus, de nombreuses études ont montré le lien incontestable entre réussite scolaire et origine sociale (études classiques, PISA, études genevoises sur les orientations au Cycle d'orientation et dans l'enseignement postobligatoire, etc.). C'est pourquoi les autorités scolaires ont introduit le REP, d'abord dans une école pilote se caractérisant par des conditions particulièrement défavorables : une proportion d'élèves provenant de milieux défavorisés élevée (de 10% supérieure aux autres écoles proches du point de vue de leur composition socioéconomique) et une forte proportion d'allophones. En effet, dans cette école en particulier, qui était depuis tou-

jours une école de quartier populaire, la composition s'était passablement transformée, rendant les conditions d'enseignement plus difficiles (population du quartier de plus en plus précarisée avec notamment une forte proportion de personnes ayant récemment immigré et la présence d'un foyer de mères en difficulté). Face aux difficultés croissantes, les maîtres ont demandé de l'aide aux autorités pour résoudre les tensions et travailler sur certains thèmes tels que la violence et l'interculturalité.

Dès la création du REP, en 2006, le Service de la recherche en éducation (SRED) a été mandaté pour réaliser le suivi de sa mise en place. Ce travail a duré jusqu'en 2010, donnant lieu à cinq rapports qui font l'objet de la présente synthèse. Les observations du SRED se sont organisées autour de deux axes :

- 1) le processus de mise en place et le fonctionnement du dispositif : direction de proximité, activités de l'éducateur, articulation entre maîtres de discipline spéciale (MS) et titulaires, mise en place d'un regroupement spécialisé, premières expériences du conseil d'établissement, etc. (Jaeggi & Osiek, 2007 ; Jaeggi & Osiek, 2008 ; Jaeggi & Schwob, 2010) ;
- 2) l'enseignement/apprentissage : stratégies de différenciation et accompagnement des élèves en difficulté, stratégies d'organisation et activités des enseignants fonctionnant en tant que généralistes non titulaires (GNT), accent mis sur la lecture et activités développées dans ce domaine ; acquis des élèves en langue et en mathématiques, acquisition

\* Cf. Demeuse et al., 2008 ; Dutrévis & Crahay, 2009 ; Jaeggi, 2008.

du métier d'élève et socialisation (Soussi et al., 2008 ; Soussi & Nidegger, 2010).

Les cinq rapports ont produit un ensemble important d'informations que nous allons essayer de résumer en les articulant en fonction des trois axes suivants : les éléments qui relèvent du *contexte général* et des *apports institutionnels* (inputs), ceux qui traitent du *fonctionnement* (processus) et enfin, ceux qui portent sur les *effets observés* (résultats) (**Schéma 1**). Cette synthèse devrait permettre de répondre à la question générale : quels sont les effets du REP sur les acquis des élèves, sur les enseignants et les écoles en général ? Ou en d'autres termes, le REP a-t-il permis de favoriser l'égalité des chances en matière de réussite scolaire ?

## Contexte général et éléments institutionnels

Depuis sa création, le REP s'est considérablement agrandi<sup>3</sup> : il compte actuellement 17 établissements qui représentent environ 20% des élèves de l'école primaire genevoise. Les critères d'entrée dans le REP pour un établissement sont les suivants : accueillir une proportion de plus de 55% d'élèves<sup>4</sup> dont les parents sont issus de catégories socioéconomiques défavorisées (ouvriers et divers/sans indication<sup>5</sup>), et un engagement pour une durée de 3 ans de l'ensemble de l'équipe enseignante. Une condition complémentaire est parfois prise en considération dans certains cas : une proportion d'élèves allophones supérieure à 40%, étant donné l'importance de la maîtrise de la langue d'enseignement dans les apprentissages scolaires.

## Mesures spécifiques au REP

Les mesures de la politique d'éducation prioritaire au sein des établissements du REP se caractérisent par :

- une augmentation des ressources, notamment au niveau du taux d'encadrement (nombre d'élèves par classe plus faible au sein du REP : par exemple en 2009, 18.2 élèves dans le REP en moyenne au lieu de 20.3 pour l'ensemble du canton)<sup>6</sup> ;
- une action coordonnée des écoles avec des professionnels de l'Office de la jeunesse (OJ) et d'autres partenaires œuvrant dans le domaine socioéducatif pour améliorer le climat de confiance autour et à l'intérieur de l'école, notamment par l'engagement d'un éducateur au sein de l'école, et un partenariat renforcé avec les communes.

Depuis 2006, plusieurs des innovations introduites d'abord dans le REP se sont généralisées à l'ensemble des écoles, telles que les directions, les projets, les conseils d'établissement. Elles s'inscrivent dans une démarche plus globale de redéfinition du fonctionnement de l'enseignement primaire. Le taux d'encadrement plus important, une certaine stabilité de l'équipe enseignante et la présence d'éducateurs restent des mesures spécifiques au REP.

## Caractéristiques des établissements du REP

Les établissements du REP se démarquent des autres établissements du point de vue de la proportion d'élèves de milieux défavorisés. En 2008-2009 par exemple, pour les 15 établissements considérés, la proportion variait de 49 à

69%, alors que la moyenne cantonale se situait à 37% ; celle d'allophones allait de 37 à 73%, la moyenne à l'intérieur du REP étant autour de 60% (et celle pour l'ensemble du canton se situait à 42%).

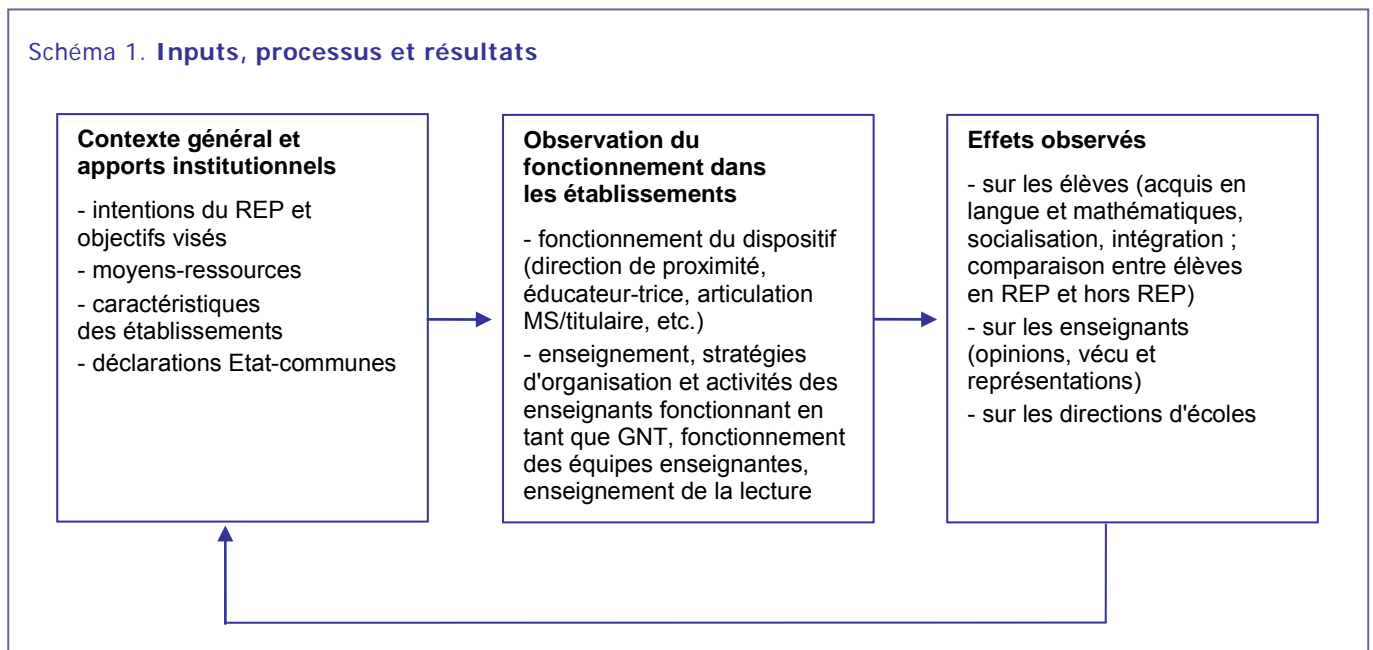
## Les déclarations entre l'Etat et certaines communes

Par tradition, la gestion de l'instruction publique est très centralisée dans le canton de Genève. Les communes ont cependant d'importantes responsabilités telles que la construction et l'entretien des infrastructures, la sécurité et la propreté dans les préaux et les environs des écoles, la sécurité routière aux abords de l'école par l'intermédiaire des patrouilleuses, le subventionnement et l'organisation de festivités liées à l'école, le péri- et parascolaire (Groupement intercommunal pour l'animation parascolaire [GIAP] dès 1994, maisons de quartier, clubs de sport, etc.), la coopération avec l'école dans le domaine social (intensifiée avec l'introduction d'un éducateur dans les écoles du REP) ainsi que plus récemment la participation au conseil d'établissement.

Afin d'agir favorablement sur le contexte des établissements en REP, le Conseil d'Etat a sollicité une collaboration plus étroite et mieux définie avec les communes-villes concernées par le REP.

Les quatre premières déclarations entre l'Etat et les villes accueillant des établissements du REP ont été signées entre avril 2008 et mai 2009. Les thématiques abordées dans ces déclarations comportent chaque fois divers domaines tels le soutien de la mission éducative des parents, la vie sociale, la prévention, la sécurité (**Encadré 1**).

Schéma 1. Inputs, processus et résultats



Relevons quelques projets particulièrement intéressants ou originaux contenus dans les déclarations entre l'Etat et ces quatre communes :

- pour permettre aux parents de s'investir davantage dans la scolarité de leurs enfants et la vie de l'école, diverses actions sont proposées : soutien aux cours de français pour migrants, mise à disposition d'un lieu d'accueil et de rencontres pour les parents de l'établissement, création d'une permanence d'écoute et d'orientation pour les parents, soutien à l'intégration à la vie communale ;

- toutes les communes promettent d'œuvrer pour une plus grande mixité sociale, par exemple en acquérant des bâtiments, en les rénovant et les entretenant de façon à valoriser le parc immobilier.

### Observation du fonctionnement des premiers établissements du REP

Les acteurs des huit premiers établissements du REP ont été interrogés en 2007-08 au moyen d'entretiens et de questionnaires à propos des changements intervenus et de l'appréciation des mesures spécifiques au REP. Par la suite, en 2008-09, les relations avec l'environnement ont été approfondies dans quatre établissements (notamment leur insertion dans des réseaux sociaux, le contenu des déclarations mentionnées ci-dessus et le fonctionnement des conseils d'établissement « prototypes »).

### Des équipes enseignantes engagées

Malgré le fait que les écoles du REP devaient être volontaires pour participer au réseau, l'adhésion à ce projet s'est révélée variable dans les équipes enseignantes au moment de prendre la décision d'entrer dans le réseau. Mais ce n'est pas parce que le consensus autour de l'adhésion au REP a été plus difficile à trouver dans certaines écoles qu'elles se sont moins investies dans la réalisation du projet ; il s'agit seulement de situations où l'unité de l'établissement est plus lente et plus difficile à construire.

La cohérence pédagogique et l'entraide entre enseignants sont d'autant plus présentes que le niveau considéré est proche de la pratique quotidienne : très fortes lorsqu'il s'agit d'un même degré et du demi-cycle, elles le sont un peu moins au niveau du cycle et encore moins à celui de l'école. Les équipes restreintes (6-9 membres) des petites écoles manifestent un niveau

### Encadré 1. Thèmes traités dans les déclarations de l'Etat avec les communes d'Onex, Lancy, Genève et Vernier

1. Logements et cadre de vie
2. Accessibilité à l'emploi
3. Sécurité routière et transport
4. Prévention de la délinquance et développement de la citoyenneté
5. Relations avec les parents et intégration des familles à l'école
6. Petite enfance et scolarité
7. Activités para- et périscolaires, sports et loisirs
8. Promotion de la santé

élevé de cohésion tant par le degré déclaré de collaborations, d'entraide et de convivialité que par l'homogénéité de leurs réponses au questionnaire qui leur a été soumis.

### Les établissements multi-sites : un changement difficile à gérer

Lorsque plusieurs écoles ont été réunies en un établissement, ce changement n'est pas vécu comme anodin.

Seul un peu plus d'un quart des enseignants des établissements multi-sites du REP ont perçu des *avantages* à la réunion de leurs écoles : enrichissement de la collaboration avec les enseignants du même degré, amélioration de la cohérence pédagogique auprès des élèves et facilitation du passage d'un cycle à l'autre.

Près des deux cinquièmes des enseignants concernés évoquent les ajustements, voire les renoncements à certains avantages ou fonctionnements antérieurs induits par la fusion des écoles : perte d'autonomie, de temps de responsables d'écoles (RE) ou de collaboration avec certains MS, perte de temps en déplacements dans l'autre école ou en temps de travail en commun (TTC) supplémentaires.

Certains mentionnent la difficulté de fonctionner en grand nombre, notamment lorsqu'il s'agit de trouver un compromis. Les petites écoles regrettent souvent le fonctionnement informel, rapide et spontané d'une équipe restreinte.

### Satisfaction des enseignants relative à l'information et à la formation

Les enseignants se disent assez satisfaits de la qualité de l'information reçue des autorités scolaires et de la manière dont l'information circule dans leur établissement. Ils le sont un peu moins de la formation reçue « pour fonctionner

dans ce type d'école », ce qui s'explique par le fait que beaucoup d'entre eux ont suivi leur formation initiale en d'autres temps et dans d'autres circonstances.

### Satisfaction des enseignants relative aux progrès et aux relations avec les élèves

En ce qui concerne les relations avec leurs élèves, la satisfaction des enseignants peut être considérée comme plutôt bonne. Elle est légèrement moins élevée en ce qui concerne les progrès réalisés par les élèves et le climat des relations entre élèves dans les écoles. Le fonctionnement des conseils de classe et d'école, en 2008, n'a pas encore atteint sa vitesse de croisière et recueille une appréciation moins positive.

### Principales sources de stress chez les enseignants

Travailler dans une école du REP est-il particulièrement stressant ? Il ne le semble pas, selon les réponses obtenues qui restent en-dessous d'un niveau moyen<sup>7</sup> et ne montrent pas de variations sensibles d'un établissement à l'autre.

Dans toutes les écoles, seuls les scores concernant *le manque de temps pour s'occuper individuellement des élèves* et *les problèmes personnels des élèves* sont particulièrement élevés. Le stress des enseignants est donc avant tout lié au souci occasionné par les problèmes des élèves et le sentiment de ne pouvoir les accompagner suffisamment, malgré un taux d'encadrement plus favorable.

*Les contraintes horaires entraînées par les réunions de travail* sont une autre cause importante de stress dans certaines écoles.

Par ailleurs, à une exception près, *les relations avec le directeur ou la directrice* viennent en queue de liste des sources de stress.

## Premiers échos de la fonction de directeur d'établissement

Avant d'entrer en fonction, les directeurs des premières écoles du REP étaient le plus souvent maîtres principaux ou responsables d'école. Ils ont été interrogés à l'aide d'un instrument standardisé à propos de leur fonction (2007-08).

### Satisfactions et difficultés des premiers directeurs d'établissement

La plupart des directeurs expriment spontanément une grande satisfaction dans l'exercice de leur fonction. Ils se montrent particulièrement satisfaits des tâches de *relations publiques* (représenter l'école à l'extérieur, relations avec les parents) et *humaines* (apporter aide et soutien aux enseignants) pour lesquelles la manière d'être en contact avec les autres est essentielle.

*La gestion de l'établissement* et ce qui touche aux *divers rapports* et à *la division du travail avec l'équipe enseignante*, ainsi que *la mise en œuvre* et *la maîtrise du projet d'établissement* obtiennent un indice élevé de satisfaction. En revanche, aux yeux de plusieurs directeurs, *le suivi collégial* ne fonctionne pas encore de manière totalement satisfaisante, que ce soit au niveau du conseil des maîtres ou de la collaboration des enseignants en dehors des mêmes degrés. Enfin, les directeurs ne sont pas très satisfaits de la manière dont ils supervisent *l'application des programmes et des plans d'études* : ils déplorent de n'avoir pas eu le temps de s'y intéresser d'autant qu'ils l'auraient souhaité.

Tous les directeurs ont dû régler la délicate question de la bonne distance à trouver avec l'équipe enseignante, ainsi que celle de la place à y occuper. Le juste équilibre à trouver entre autorité et soutien relève du même registre. A cet effet, le réseau des établissements REP dans le cadre duquel les directeurs se retrouvent régulièrement est d'une grande importance. Il permet l'échange de pratiques, il pallie le risque d'enfermement et apporte une grande stimulation aux participants.

Des enseignants répondants ont été mis en place dans certaines écoles et font office de relais des directeurs. C'est également en cas d'absence de la direction que la fonction d'enseignant répondant prend une grande importance. Cette fonction est aussi particulièrement appréciée dans les établissements multi-sites, notamment pour permettre la représentation de chaque école dans les réunions et séances de travail avec le directeur.

## Le leadership du directeur évalué par les enseignants

Interrogés sur la manière dont leur directeur exerce son autorité à diverses occasions, une très large majorité des enseignants du REP (de 81 à 86%) estime que leur directeur recourt à différents modes de faire dans une juste proportion. Seul un petit pourcentage des répondants estime que le directeur ne recherche pas assez souvent l'accord de l'équipe ou qu'il leur délègue trop souvent certaines tâches ou responsabilités (respectivement 15% et 13%).

Une majorité (84%) des enseignants du REP estime qu'*une direction d'école est de toute manière un progrès pour une école comme la leur*; mais ils sont quasi unanimes (95%) à y assortir la condition que *le ou la titulaire du poste possède de très grandes qualités personnelles*, que cette fonction doit avant tout être incarnée par une personnalité reconnue.

Près de trois quarts des MS trouvent que la direction de proximité est *une réforme inutile*, ils sont cependant près de deux tiers à constater une amélioration du fonctionnement des écoles du REP, par rapport aux autres écoles qu'ils fréquentent !

Aux yeux des enseignants, un directeur doit tout d'abord assurer la *représentation de l'école à l'extérieur*, le *respect du cadre scolaire* et la *mise en œuvre du projet d'école*. Le fait de *résoudre rapidement les problèmes* qui s'y posent est également considéré comme essentiel. En revanche, le fait de *lancer des idées* et de *coordonner les initiatives sur le plan pédagogique* sont les seules facettes du rôle de directeur à recueillir une adhésion sensiblement plus faible de la part des enseignants : elles peuvent en effet être interprétées comme limitant l'autonomie des enseignants en matière pédagogique.

Les jeunes enseignants en période probatoire (EPP) sont systématiquement plus nombreux que leurs collègues à trouver essentielle chacune des dimensions du rôle de directeur, en particulier lorsqu'il s'agit de *résoudre rapidement les problèmes* et *d'être une personne-ressource pour les enseignants*. Davantage encore que leurs collègues, les EPP ont besoin d'un contexte calme et d'être déchargés de certains soucis pour consacrer toute leur énergie à leur entrée dans le métier. Ils ont également besoin de soutien et apprécient de pouvoir s'adresser directement à une personne-ressource présente dans l'école.

## Les éducateurs, mesure phare du REP

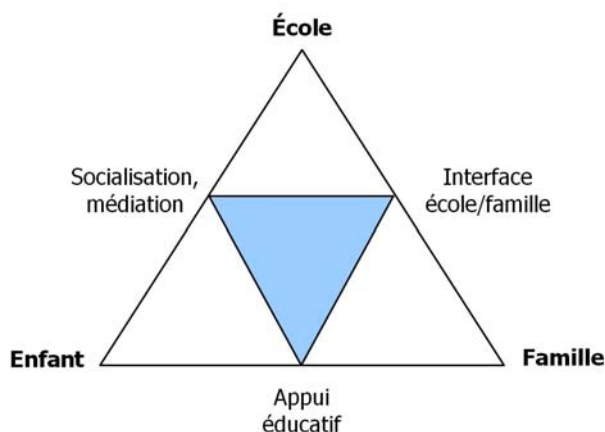
S'il était une mesure à conserver de l'expérience REP, ce serait à coup sûr la présence d'un éducateur au sein de l'établissement. La nomination d'éducateurs fait véritablement l'unanimité, ce qui est assez rare, en matière de réformes scolaires !

Les interventions des éducateurs<sup>8</sup> sont de nature variée et diffèrent selon les établissements. Elles peuvent se situer au niveau de l'école, des familles ou de réseaux externes et s'adresser aussi bien à des individus – les élèves et leurs familles – qu'à des groupes, notamment des classes (**Schéma 2**).

### Les activités dans le cadre de l'école

Les éducateurs des écoles du REP sont considérés comme faisant partie de l'équipe et la plupart assistent aux TTC de l'établissement. En plus des nombreuses occasions de collaboration informelle dans l'école, ils participent aussi fréquemment aux conseils de direction réunissant le directeur et les enseignants

Schéma 2. Champs d'intervention d'un éducateur en milieu scolaire



répondants<sup>9</sup>. Ils entretiennent une étroite collaboration avec l'infirmier-ère de leur établissement en se partageant le suivi des situations selon leurs champs de compétences respectifs et en fonction du principe visant à ne pas multiplier les intervenants auprès d'une même famille.

Les interventions en classe sont les plus fréquemment demandées, et la taille de l'école ne joue pas un très grand rôle sur la manière dont les enseignants sollicitent l'éducateur : de petites écoles peuvent être beaucoup plus demandeuses de certaines interventions que des grandes écoles. Cela dépend de la sensibilité et du mode de fonctionnement des équipes et/ou de l'éducateur, de même que de certaines particularités du public scolaire.

L'une des tâches de l'éducateur les plus fréquentes consiste à s'occuper des élèves vivant une situation conflictuelle, ceci en collaboration avec l'enseignant. Aux yeux des enseignants, les interventions de l'éducateur qui ont eu les retombées les plus positives dans leur classe au quotidien sont tout d'abord *les entretiens individuels de l'éducateur avec les élèves* suite à un conflit ou des problèmes plus personnels, et *le soutien éducatif aux familles* qui a des effets positifs sur les élèves concernés (cf. plus loin). L'accent mis sur les effets positifs des *discussions et/ou conseils d'élèves animés en classe par l'éducateur* (portant sur des sujets comme les jeux dangereux, la différence, le handicap ou la violence) explique pourquoi c'est l'une des interventions le plus souvent sollicitées. Les enseignants estiment positives les interventions de l'éducateur qui permettent *une amélioration du climat général de l'école et/ou de la classe*.

Dans la même perspective d'éducation citoyenne, certains éducateurs ont mis sur pied des activités hors temps scolaire (travail autour de la concentration, du respect des règles, etc.) ou une journée de réflexion thématique impliquant toute l'école (travail autour du respect d'autrui et de l'environnement).

### Interventions en lien avec les familles

La fréquence des *interventions éducatives auprès des familles* varie selon les écoles. Cela dépend de besoins particuliers présents de manière plus accentuée dans certains quartiers (familles en situation irrégulière ou monoparentales, centres de regroupement spécifiques, etc.).

La participation de l'éducateur aux *entretiens de l'enseignant avec certains parents* est perçue comme ayant des effets très positifs, de même que les *entretiens enseignant/élève/éducateur* qui

renforcent par ailleurs la cohérence éducative entre les adultes de l'école. Ainsi, de nombreux enseignants se demandent quelles sont exactement les limites des interventions qui leur sont autorisées. De plus, certains enseignants ne sont pas à l'aise pour entreprendre des démarches auprès des parents.

### Travail en réseau et collaborations externes

Les relations avec les instances extérieures de l'école constituent une autre tâche importante exercée par l'éducateur, que ce soit avec l'Etat, la commune ou avec diverses associations agissant dans le quartier (cf. Jaeggi & Schwob, 2010).

Tous les éducateurs ont des contacts avec les services de l'OJ, les animatrices du parascolaire et les professionnels des organismes de la FASe (Fondation pour l'animation socioculturelle), ainsi qu'avec les *ilotiers* de la police cantonale et/ou les agents de sécurité municipaux.

La plupart des écoles du REP étaient déjà insérées dans des réseaux locaux avant l'arrivée de l'éducateur. Ces réseaux sont le plus souvent constitués de professionnels du social et de la sécurité ; il y en a aussi qui intègrent des parents d'élèves et des usagers de centres de loisirs.

Les éducateurs collaborent également avec les directeurs et assistent aux diverses séances en fonction d'une certaine division du travail : au directeur d'être présent comme figure d'autorité représentant « officiellement » l'école, à l'éducateur le soin de créer des collaborations et d'assurer une continuité cohérente dans le suivi de situations. La participation à ces réseaux permet de coordonner les efforts de différents services ou institutions, de gagner en efficacité par l'établissement de contacts personnels et réguliers, de travailler sur le long terme et sur toute la carrière scolaire des élèves.

### Les regroupements spécialisés dans les écoles du REP

De manière générale, le secteur spécialisé ne fait pas partie des dispositifs d'aide courants pour les élèves en difficulté. Vu la spécificité du travail effectué dans ce cadre, seul un petit nombre d'élèves y ont leur place. Pour certains (mais les avis sont partagés), il y a malgré tout un « *manque criant* » de places dans ce secteur. Il manquerait, semble-t-il, un dispositif intermédiaire entre divisions spécialisée et ordinaire. On notera toutefois que la réorganisation de l'enseignement spécialisé actuellement en cours de développement ne prévoit

pas une structure de ce type. Quoi qu'il en soit, il est difficile de trouver des solutions permettant de mieux aider les élèves en grande difficulté dans les écoles, tout en préservant les critères de qualité et la spécificité du travail en division spécialisée.

Cinq établissements du REP ont accueilli en 2007-2008 des regroupements spécialisés. Selon les enseignants, leur présence au sein de l'établissement en REP permet notamment des contacts entre enseignants des deux divisions lors d'intégrations partielles des élèves du spécialisé en classe ordinaire.

Un établissement en particulier a expérimenté une nouvelle organisation du travail spécialisé : une classe spécialisée dont les élèves sont issus uniquement de l'établissement (et non comme ailleurs de différents établissements) est tenue par deux enseignantes. Cette organisation est particulièrement appréciée car elle permet de travailler avec davantage de souplesse, de faciliter le travail d'observation et d'appui dans les classes ordinaires, de mieux préparer les parents et les futurs élèves au passage de ces derniers dans le spécialisé, d'intégrer plus facilement les élèves qui ont davantage l'impression de faire partie de la communauté scolaire, de conférer une certaine stabilité à la classe spécialisée du point de vue du groupe d'élèves concerné (cf. Jaeggi & Osiek, 2007).

L'observation des élèves inscrits en classe ordinaire prend la forme d'aides très ponctuelles de la part des enseignantes spécialisées dans le but d'apporter à leurs collègues un regard et des conseils spécifiques. Elle peut aussi consister en une forme d'observation diagnostique dans la perspective d'une réorientation de l'enfant.

### Dispositifs multiples d'aide aux élèves en difficulté

Les enseignants luttent depuis toujours contre l'échec scolaire ; la création du REP s'inscrit dans la poursuite de cette entreprise, mais avec davantage de moyens.

Nous pouvons distinguer les difficultés « communes » concernant une bonne partie des élèves des établissements du REP ; elles sont surtout relatives à la maîtrise du français (par exemple lorsque les élèves ne disposent que d'un vocabulaire restreint ou ont des difficultés d'expression) et notamment à l'acquisition de la lecture. D'autres difficultés apparaissent aussi chez des élèves ne parvenant pas à atteindre les objectifs, pour lesquels il faut imaginer des dispositifs propres à leur venir en aide. Dans les écoles du REP, les mesures prises peuvent ré-

pondre aux deux types de difficultés qui sont bien sûr étroitement liées. Ces mesures prennent différentes formes dont certaines ne sont pas propres au REP : différenciation, aide aux enseignants chargés du soutien pédagogique (ECSP), dispositif MS/titulaires, études surveillées, renforcement de la collaboration avec les parents, etc.

Étant donné que l'efficacité de l'aide aux élèves est aussi dépendante de la qualité de l'information échangée entre les différents intervenants, une des premières mesures consiste à relayer les informations entre enseignants qui s'occupent de manière conjointe ou successive d'une même classe. Dans certaines écoles du REP, un effort particulier vise à améliorer les modalités de cette information.

La différenciation est l'un des moyens essentiels des enseignants pour faire face aux difficultés rencontrées dans l'ensemble de l'école. Elle est toutefois très difficile à mettre en place et à maîtriser : elle implique un diagnostic et une analyse très fine de la nature des difficultés rencontrées par les élèves et demande des compétences pédagogiques de haut niveau pour leur proposer une aide « sur mesure ». Elle est souvent organisée dans les écoles sous forme de décloisonnements.

L'apport des ECSP (à l'époque GNT) est considéré comme essentiel : les tâches qui occupent le plus les ECSP sont, de leur propre avis, le fonctionnement avec des classes à plus petits effectifs – le titulaire et l'ECSP s'occupant chacun d'une partie de la classe – et le travail avec de petits groupes d'élèves en difficulté. Il semble aussi que l'appui intégré au sein de la classe soit de plus en plus prisé. Il offre l'avantage de ne pas isoler les élèves en difficulté des réalités de leur classe et d'éviter de leur faire manquer des leçons importantes dans la poursuite des programmes. D'autre part, dans plusieurs écoles, la tendance actuelle vise à limiter la répartition égale des forces ECSP entre toutes les classes et à tenir davantage compte des besoins inégaux des classes.

Le dispositif MS/titulaires, implanté dans les premiers établissements, consiste pour les titulaires à s'occuper des élèves en difficulté pendant le temps durant lequel ils assistent habituellement aux cours donnés par les MS. Toutes les disciplines spéciales ne se prêtent toutefois pas avec la même facilité à ce changement. Par exemple, les activités créatrices (expression plastique et artisanat) posent davantage de problèmes (espace à disposition, outillage dangereux, etc.).

Selon les titulaires de classe, le temps ainsi dégagé est utilisé à 50% pour *fonctionner en petits effectifs avec leurs élèves (meilleure différenciation)*, à 15% pour *développer d'autres activités avec eux* et à 11% pour *fonctionner comme ECSP auprès d'élèves d'autres collèges*. Ces moyennes occultent cependant les grandes disparités entre écoles sur ces questions.

De manière générale, après une année d'expérience, les MS (24 répondants sur 43) se montrent très partagés (50/50) sur les avantages et les inconvénients de cette pratique : 62% d'entre eux estiment que le fait d'être seul en classe les prive de collaborations bénéfiques.

Les études surveillées sont structurées en fonction des difficultés des élèves dans la plupart des écoles du REP. Des différences apparaissent cependant entre les écoles concernant l'extension des études surveillées (types d'élèves et degrés concernés) et la nature des groupes constitués (appui pour les devoirs ou simple lieu d'études surveillées). Selon les écoles et les enseignants, les devoirs sont plus ou moins différenciés en fonction des élèves, et on se pose parfois la question du sens et de la forme à leur donner pour qu'ils contribuent réellement à les faire progresser. Les enseignants, tout comme les directeurs, se montrent globalement assez satisfaits de la manière dont les études surveillées se déroulent dans leur établissement.

Le renforcement de la collaboration avec les parents souvent mise en avant dans les projets d'établissement est également un élément central pour aider les élèves. On sait en effet qu'une bonne dynamique socio-éducative autour des apprentissages entre enseignants et parents est importante, surtout dans le cas des élèves en difficulté.

### L'enseignement de la lecture

La lecture, élément central d'une des 13 priorités du département (maîtrise de la langue), constitue un point primordial dans la scolarité. Elle est présente dans tous les apprentissages. Or, dans un contexte comme le REP où une proportion plus importante d'élèves n'ont pas comme première langue parlée le français et où le milieu familial des élèves n'est pas forcément très proche de la culture écrite, il est nécessaire de renforcer l'enseignement de la lecture. C'est pourquoi un certain nombre de mesures (cf. Encadré 2) ont été mises en place au départ dans le REP pour développer différents aspects : renforcement des liens famille-école, valorisation des lan-

gues des élèves migrants, développement des compétences ou de l'intérêt pour la lecture, aide aux élèves dans leur acquisition de l'écrit.

Les trois premières de ces mesures ont vu le jour dans les établissements du REP ; les deux dernières s'adressent à l'ensemble des élèves des établissements primaires.

Par ailleurs, les établissements du REP (comme les autres établissements) ont dû développer des projets dans le cadre du nouveau fonctionnement de l'enseignement primaire. Ces projets ont fait l'objet d'une analyse afin de mettre en évidence le poids de la lecture dans leurs objectifs. Il ressort que la plupart des projets des établissements en REP (mais également ceux émanant des trois établissements témoins) mettent l'accent sur la lecture dans les deux cycles du primaire. Les objectifs portant sur la lecture peuvent être liés à la construction et au développement des compétences en lecture ou à celui de l'envie de lire. Dans certains projets, il est également question de développer l'approche culturelle et interculturelle et de renforcer les partenariats. On observe toutefois des différences entre établissements du point de vue du nombre d'actions prévues dans ce domaine.

L'entrée dans le monde de l'écrit avant la 3P<sup>10</sup> et l'enseignement de la lecture en 3P ont également été investigués. Les pratiques diffèrent d'un établissement – voire d'un enseignant – à l'autre, certains utilisant des méthodes d'enseignement spécifiques<sup>11</sup>, d'autres ayant des pratiques variées. Ce qui différencie les enseignants des différents établissements du REP est sans doute le caractère systématique de l'approche. On peut toutefois supposer que cela n'est pas spécifique au REP.

### Les enseignements des premiers conseils d'établissement

Les écoles en REP ont créé un conseil d'établissement avant sa généralisation à toutes les écoles du canton. En interviewant (en 2008-2009) les divers participants du conseil de quatre établissements situés dans quatre communes ayant une école en REP, nous avons pu montrer le succès mais également quelques écueils des premières expériences. Les participants au conseil y entrent avec des motivations spécifiques et y participent en ayant une plus ou moins grande connaissance du fonctionnement de l'instruction publique.

Ainsi, les parents désirent être à même de suivre le parcours de leur enfant et certains mettent aussi l'accent sur l'amélioration de l'ambiance et la sécurité

## Encadré 2. Les mesures mises en place pour développer les compétences en lecture

Les *Sacs d'histoires* sont destinés à des élèves du cycle élémentaire qui amènent à la maison un livre bilingue, un CD dans plusieurs langues ainsi qu'un jeu et une surprise. Ils peuvent ainsi lire, écouter ou faire lire l'histoire en famille. Les objectifs consistent à faire aimer les livres et, par là même, motiver à lire mais également développer les liens famille-école et valoriser les langues des élèves présents dans la classe.

Le *coup de pouce lecture*, destiné aux élèves plutôt en difficulté et dont le milieu familial est peu stimulant par rapport à l'écrit, a été mis en place dans quelques écoles du REP sous la forme de petits groupes de lecture à niveaux, organisés en dehors des heures scolaires et animés par les enseignants de l'école. Ils peuvent prendre en charge les devoirs des élèves. Les enseignants animateurs cherchent à donner aux élèves le goût de lire et à les faire progresser en les abonnant par exemple à un journal. Les parents s'engagent à participer à une ou deux séances avec leur enfant et à rencontrer les enseignants afin de faire le point sur sa progression.

*Lisons ensemble* a été initié par la FPSE dans certaines communes comportant des écoles du REP. Ce dispositif qui visait à développer l'intérêt pour la lecture était destiné à des élèves plus âgés (fin de l'école primaire). Il impliquait l'organisation de groupes de lecture animés en dehors des heures scolaires par des étudiants de l'Université de Genève. Ce dispositif a été abandonné en juin 2009 faute de moyens.

*EOLE* (Éveil et ouverture aux langues à l'école), qui dépasse le cadre de la lecture, a pour objectif de valoriser les langues et propose notamment des activités de comparaison de différentes langues.

*La Bataille des livres* est un dispositif romand ayant pour but de développer la motivation à lire, destiné aux élèves du cycle moyen. Les élèves d'une classe ou d'une école sont censés lire un certain nombre de romans et répondre à des questions.

### Effets sur les différents acteurs

Afin d'évaluer les effets du REP, différentes observations ont été menées par les chercheurs du SRED : au niveau des élèves, des enseignants, des directions d'école et des partenaires externes, au moyen de différentes méthodes (entretiens, questionnaires, tests, analyses de résultats d'épreuves cantonales).

### Effets des interventions de l'éducateur au niveau des enseignants

Au moment de l'enquête, il était encore trop tôt pour mesurer les effets du travail de l'éducateur sur les relations familles-école bien que les réponses des enseignants suggèrent déjà une nette amélioration des contacts entre les familles « suivies » par l'éducateur et l'école. Selon les enseignants, les parents, se sentant mieux écoutés, compris et soutenus, font davantage confiance à l'école et y viennent plus facilement. Ils en comprennent mieux le fonctionnement et les attentes et font preuve de davantage d'engagement envers la scolarité de leur enfant.

Quant aux élèves, ils auraient des relations plus faciles avec leurs enseignants et feraient preuve d'une plus grande assiduité dans le travail scolaire, l'absentéisme serait en baisse. Les enseignants constatent également que certains élèves sont plus calmes, l'intervention auprès de leur famille les rassure. D'autres élèves prennent confiance, on voit leur travail scolaire s'améliorer, leur comportement se stabiliser.

dans et à l'extérieur de l'école. Les directions des établissements sont favorables à la réunion des partenaires autour de thèmes touchant à la réalité locale et apprécient de ne plus être les seuls interlocuteurs des différentes parties en constituant le seul pivot de communication. Les enseignants attendent du conseil un soutien pour leurs actions, notamment celles centrées sur le « bien vivre ensemble ». Ils comptent aussi sur le conseil pour améliorer la communication avec les parents et le para- et périscolaire. Les éducateurs, pour leur part, conçoivent le conseil comme moyen supplémentaire favorisant la bonne communication entre les partenaires de l'école, un endroit permettant de transformer les représentations des uns et des autres en vue d'une meilleure compréhension. Les communes, bien que sollicitées en dehors des heures de travail habituelles, comptent profiter du conseil pour prendre la température de ce terrain spécifique et mieux faire connaître leur action.

Les premiers acquis des conseils « prototypes » remplissent les principales attentes des personnes qui en ont fait l'expérience : les parents ont obtenu une place au sein de l'école. Les élèves des établissements disposant de structures « démocratiques » ont également la possibilité de participer. Le conseil permet aux participants d'appréhender et de faire connaître la réalité des uns et des autres. Ils apprécient d'être informés sans intermédiaires des intérêts et préoccupations des autres partenaires et d'aboutir à des résultats tangibles (telle la sécurisation d'un chemin d'accès à l'école).

Ces premiers conseils d'établissement ont également montré qu'il n'est pas facile d'atteindre les parents de tous les milieux représentés dans l'établissement. Et plusieurs autres questions restent alors posées : de quelle représentation les parents non organisés en association de parents d'élèves (APE) peuvent-ils se réclamer ? Le conseil est-il ouvert à l'APE au cas où les représentants des parents n'y seraient pas affiliés ? Comment les parents du conseil vont-ils se concerter pour organiser leurs interventions ? La représentation du corps enseignant risque aussi d'être incomplète si les collaborateurs qui ne sont pas titulaires de classe ne sont pas délégués (MS, ECSP, enseignants spécialisés et de classes d'accueil, infirmière). La question de la participation du GIAP, vivement souhaitée, a pu être résolue dans beaucoup de cas en associant une animatrice à titre « d'invitée permanente ».

Après l'expérience des conseils d'établissement « prototypes », une amélioration ou des ajustements dans divers domaines sont recherchés. Y aurait-il par exemple d'autres manières que l'écrit pour rendre compte des séances du conseil ? Les demandes du conseil d'établissement vont-elles pouvoir s'insérer dans le fonctionnement démocratique des communes ? Quelle place le conseil d'établissement prendra-t-il à côté des autres réseaux citoyens ou de professionnels de la région ? Enfin, en questionnant l'essence même du conseil, certains participants se demandent dans quelle mesure ce qui se passe à l'école même pourra trouver une place au conseil.

En ce qui concerne l'impact de l'action de l'éducateur sur leur propre travail, les enseignants apprécient le regard spécifique de l'éducateur : il leur apporte une meilleure compréhension du milieu et des dynamiques familiales de certains de leurs élèves. Par ailleurs, le fait de se sentir épaulés et/ou déchargés de certaines tâches (qui se faisaient au détriment du pédagogique) leur permet de se consacrer plus pleinement à leur enseignement. Il convient cependant de veiller à ce qu'ils ne délèguent pas entièrement à l'éducateur la responsabilité des prises de contact problématiques avec certaines familles.

### Effets d'une direction de proximité

Face à divers événements, la situation de proximité permet une information et une réactivité immédiates, donc une plus grande efficacité. Le directeur peut également réduire considérablement les tensions internes en proposant son arbitrage. Lors de situations d'urgence, la collaboration étroite entre directeur et éducateur permet de désamorcer rapidement les crises et de collaborer de manière optimale avec les services de l'OJ.

Du fait de la proximité, les directeurs incarnent l'autorité de l'école ; cette autorité a maintenant un visage, ce qui est important sur le plan symbolique. Le directeur est une référence pour les familles qui savent désormais que leur interlocuteur, c'est lui.

### Effets au niveau des élèves et de leurs acquis

Avant de nous intéresser aux effets du REP sur les acquis des élèves, nous allons essayer de décrire les élèves de la première école en REP à leur entrée en 1P.

#### Les compétences des élèves à l'entrée à l'école

Dans cette première école en REP dont les élèves proviennent en moyenne davantage de catégories défavorisées et sont plus nombreux à être allophones, il est apparu important d'observer si leurs connaissances ou compétences différaient beaucoup de celles d'élèves du même âge « tout venant ». Les élèves ont été évalués individuellement par des tests passés oralement dans les domaines des mathématiques et du langage. Leur socialisation a également fait l'objet d'une observation au moyen d'une grille remplie par les enseignants au début et à la fin de l'année.

Plusieurs éléments saillants peuvent être retenus : les compétences des élèves ne diffèrent pas de celles de leurs camarades de façon qualitative mais plutôt quantitative, surtout dans les tâches qui supposent une maîtrise du langage y compris dans la compréhension de consignes en mathématiques. Ainsi, au niveau du langage, ils réussissent plutôt bien à écrire des lettres, reconnaître leur prénom et l'écrire mais éprouvent plus de difficultés à comprendre et exécuter des consignes orales comportant un vocabulaire spatial, identifier des mots, effectuer une segmentation phonologique, identifier et nommer des lettres.

Du côté des connaissances en mathématiques, ils parviennent sans problème à compter au moins jusqu'à 10, lire et dans une moindre mesure, écrire des nombres. Certaines activités mathématiques plus complexes donnent lieu à des différences entre élèves de l'école pilote : le dénombrement de jetons, des comparaisons de collections, notamment.

Dans des tâches classiques de vocabulaire et de raisonnement, ils se situent en-dessous de la moyenne (par rapport à des élèves du même âge) pour la première, et dans la moyenne pour la seconde. Comme on pouvait le supposer avec une forte proportion d'allophones, la maîtrise du langage indispensable pour entreprendre des apprentissages présente quelques lacunes chez un certain nombre d'élèves (mais pas tous) à l'entrée à l'école. De manière générale, on observe des différences importantes entre élèves de l'école pilote : certains élèves présentent des difficultés tandis que d'autres maîtrisent la plupart des tâches.

#### L'entrée dans le métier d'élève

La socialisation, ou en d'autres termes l'entrée dans le métier d'élève, est un point important pour l'ensemble de la scolarité des élèves. Elle revêt une importance accrue chez des élèves dont le milieu est plus éloigné du milieu scolaire. Il ressort des observations des enseignants que les élèves de l'école pilote ne maîtrisent pas encore en début d'année ce qui relève de la socialisation (règles de vie de la classe, relations avec les pairs ou avec les enseignants, attitudes par rapport aux activités et au travail scolaire). On observe des variations selon les dimensions. Les règles de vie de la classe sont en cours d'acquisition : certaines sont maîtrisées par la plupart des élèves (*s'habiller seul* et *gérer ses affaires*), d'autres posent davantage pro-

blème (*lever le doigt et attendre son tour, écouter les autres, les règles de jeu*).

Concernant les relations avec les pairs, *collaborer avec d'autres enfants, les aider, les écouter, les intégrer dans son jeu* posent encore un peu problème mais pas *jouer avec d'autres enfants ni prêter ses jouets*. Les éléments relevant des relations avec les enseignants et de l'autonomie (*se débrouiller seul, écouter l'adulte ou choisir une activité*) semblent acquis par la majorité des élèves.

Enfin, les attitudes face au travail et aux activités scolaires donnent lieu à des situations très contrastées, la moitié des élèves n'éprouvant pas de difficulté à *écouter ou comprendre des consignes, parler ou répondre quand on est sollicité, demander de l'aide en cas de difficulté*. D'autres éléments semblent moins acquis : *aller jusqu'au bout d'une activité, persévérer en cas de difficulté, exécuter une tâche sans qu'on répète la consigne*.

De manière globale, on observe des différences entre élèves concernant la socialisation comme cela pourrait être le cas avec des élèves scolarisés dans d'autres écoles. La fréquentation d'une institution de la petite enfance a un effet positif sur la socialisation des enfants. En fin d'année, la plupart des élèves ont atteint les objectifs attendus au terme de la 1<sup>re</sup> année d'école (1P).

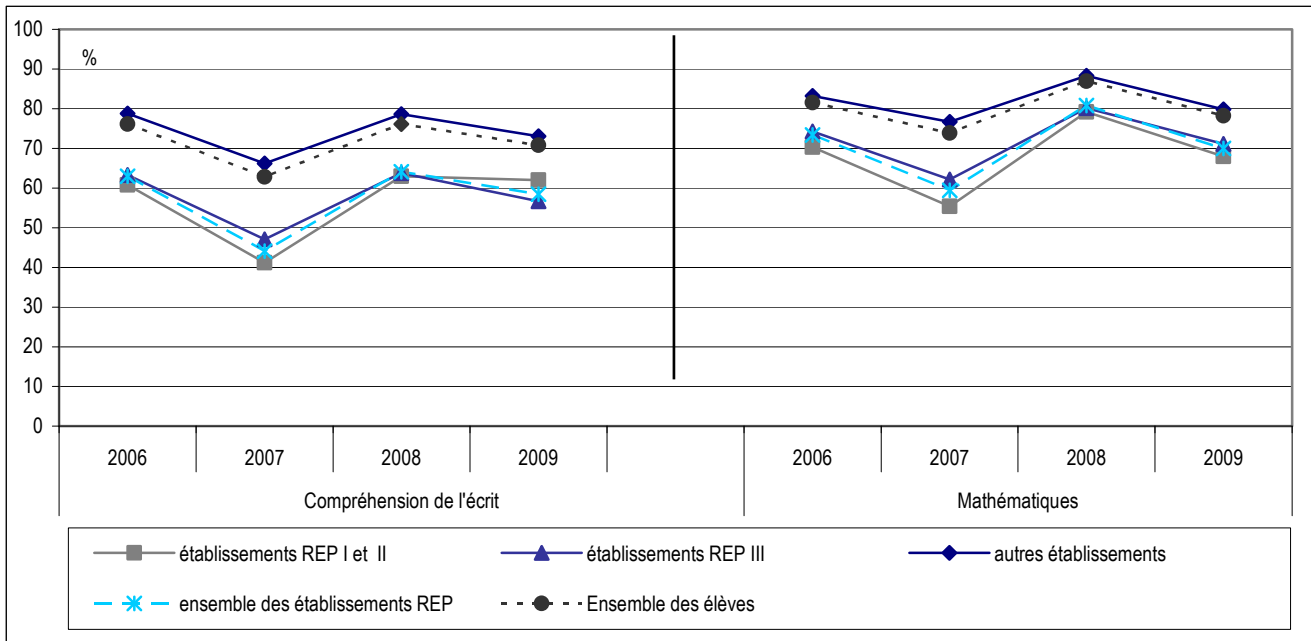
Afin d'évaluer les effets du REP sur les élèves, deux types d'instruments ont été utilisés : des tests de lecture passés en début et en fin de 3P et les épreuves cantonales de 2006 à 2009.

#### Les compétences des élèves en lecture

Les compétences en lecture, domaine primordial pour la scolarité, ont été évaluées à deux moments (au début de l'apprentissage et quelques mois plus tard). En général, les élèves obtiennent de bons résultats même si certains présentent quelques lacunes en début d'année. Ceux scolarisés dans des établissements du REP ont en moyenne des résultats moins élevés que leurs pairs provenant d'établissements témoins. On peut à nouveau constater que la fréquentation d'une institution de la petite enfance a un effet positif sur les performances en début d'année, ce qui n'est plus forcément le cas en fin d'année, le score initial (c'est-à-dire les résultats au premier test) étant déterminant. Par ailleurs, on n'observe plus de différences entre les élèves des établissements du REP et ceux des établissements témoins en fin d'année. Notons aussi que les observations des enseignants coïncident avec les résultats aux tests.



Graphique 1. Réussite aux épreuves communes de 8P, de 2006 à 2009, en compréhension de l'écrit et en mathématiques en fonction du type d'établissement



### Les compétences des élèves du REP comparées à celles des élèves des autres établissements

De manière plus globale, les évaluations cantonales dans les différentes matières (français communication, français structuration, mathématiques et allemand) au cours des deux ou trois années scolaires concernées (4P, 6P ou 8P) ont fait l'objet d'analyses<sup>12</sup>. Quels que soient l'année scolaire, le degré retenu ou la discipline, il ressort que les élèves scolarisés dans des établissements du REP obtiennent en moyenne des résultats ou un taux de réussite moins élevés que leurs camarades scolarisés dans des établissements hors REP (Graphique 1).

Des analyses secondaires réalisées ultérieurement en définissant parmi les établissements hors REP un groupe témoin d'établissements présentant des caractéristiques proches du REP du point de vue du public d'élèves ont permis de confirmer ces résultats (Soussi et al. 2012)<sup>13</sup>. Ainsi, quand on calcule une valeur ajoutée en tenant compte de l'origine socioéconomique des élèves, on constate toutefois que dans certains établissements, les élèves obtiennent un meilleur taux de réussite que celui auquel on pourrait s'attendre (Graphique 2). Il n'a néanmoins pas été possible de mettre en évidence un effet du nombre d'années passées dans le REP (1, 2 ou 3 ans), la base des données comparables étant trop faible vu l'entrée progressive des établissements dans le REP.

Si les établissements du REP se différencient des établissements hors REP, ils ne sont toutefois pas homogènes. Une analyse menée sur un échantillon de 25 classes en 4P et 8P met en évidence des variations à l'intérieur des domaines (français : conjugaison, vocabulaire, grammaire et orthographe ; mathématiques : nombre et espace), montrant un effet-classe, voire -enseignant. De façon plus globale, on peut également observer des différences de résultats plus ou moins marquées selon le domaine ou l'année scolaire (par exemple en 4P) entre établissements du REP.

Afin de contrôler le poids de différentes variables aux différents niveaux (élèves, classes et établissements), des analyses multiniveaux ont été réalisées pour essayer de dégager ce qui avait le plus d'impact sur les compétences des élèves. Comme dans d'autres études, les caractéristiques des élèves et notamment le niveau initial des compétences, l'origine socioéconomique ou l'âge (être en retard dans sa scolarité ou « à l'heure ») sont les éléments influençant le plus régulièrement les performances des élèves. Les deux autres niveaux, classes ou établissement, ont un effet assez limité (moins de 10%) variant selon les degrés : en 4P, les différences explicables par les classes sont plus importantes que celles imputables aux établissements ; en 6P et 8P, elles sont soit à part égale, soit plus importantes au niveau des établissements. Certaines caractéristiques au niveau des classes ou des établissements peuvent également jouer un rôle, il

s'agit le plus souvent de la composition de la classe ou de l'établissement du point de vue de la proportion d'enfants d'ouvriers ou divers/sans indication (ou de celle d'enfants de cadres supérieurs), ou de celle d'allophones (davantage dans le cas du français).

Quand on compare chez les mêmes élèves leur réussite en 4P et 6P d'une part, et en 6P et 8P d'autre part, on constate une certaine stabilité des écarts de réussite entre établissements REP et hors REP. Les écarts sont plus faibles en mathématiques qu'en compréhension de l'écrit (et la réussite plus élevée dans les deux types d'établissements). Par ailleurs, le taux de réussite est plus important dans les deux premiers degrés considérés (4P-6P) que dans les deux derniers (6P-8P). On peut supposer que plus on avance dans la scolarité, plus il y a de connaissances et de savoirs à maîtriser.

### Synthèse et discussion

Avant de passer à la discussion, il est nécessaire d'émettre deux réserves majeures. Tout d'abord, les différentes observations et évaluations ont été conduites de 2006 à 2009 alors que le temps d'exposition des établissements au REP était variable. La période écoulée entre le début de l'expérience et le moment des observations ne semble ainsi pas suffisante dans la plupart des établissements pour laisser apparaître des effets marqués au niveau des résultats des élèves. Par ailleurs, parallèlement à la mise en place du REP, l'enseignement primaire a connu une

réorganisation importante. En d'autres termes, plusieurs innovations ont été introduites à titre expérimental dans le REP : direction, projet et conseil d'établissement. Leur généralisation à l'ensemble des établissements a rendu l'évaluation difficile et ne permet donc pas d'attribuer d'éventuels effets au seul dispositif du REP.

Cela dit, nous tenons à insister sur l'investissement remarquable dont ont fait preuve les équipes engagées dans le REP. Ces efforts ont indéniablement permis à des établissements évoluant dans des environnements souvent difficiles d'améliorer les conditions d'enseignement afin de permettre à la majorité des élèves d'acquiescer les objectifs du programme et de réduire les inégalités.

Pour conclure, nous axerons notre réflexion sur deux questions découlant des résultats les plus saillants de nos observations : le succès et le rôle des éducateurs ainsi que les raisons des résultats mitigés atteints par les élèves sur le plan strict des acquis scolaires. Enfin, nous proposerons quelques pistes pour poursuivre l'évaluation des effets du REP après plusieurs années de mise en place.

### Un éducateur dans l'école, une mesure plébiscitée, pourquoi ?

Il n'est pas coutume de voir une innovation à ce point plébiscitée. On peut se demander quelles en sont les raisons et émettre les hypothèses suivantes.

Une première explication tient sans doute à la compétence des éducateurs du REP soulignée par l'ensemble des acteurs de l'école. Mais cela ne saurait suffire à expliquer le succès de cette innovation. Le rôle tenu par l'éducateur comble manifestement un manque dans le bon déroulement du fonctionnement d'un établissement.

La présence d'un éducateur soulage, en certaines circonstances, les enseignants dans leurs relations parfois incertaines vis-à-vis des parents, notamment lorsque, par exemple, ces derniers ne répondent pas à leurs sollicitations. Il semble qu'il y ait en ce domaine un certain flou qui était levé auparavant par les inspecteurs et qui pourrait l'être maintenant par les directeurs, ainsi que par les éducateurs. La question est d'autant plus sensible dans les milieux populaires dans lesquels les parents ne s'approchent pas facilement du monde scolaire en cas de problème ou tout simplement pour s'informer. Incertitude, réserve, peur d'être maladroite ou inadéquate, autant

d'attitudes de la part des uns comme des autres qui expliquent le soulagement indéniable qu'a entraînée la venue d'éducateurs qui allaient prendre en charge la question des relations parfois délicates entre le monde des enseignants et celui des parents.

Du côté des parents également, le fait de pouvoir s'adresser à un interlocuteur habitué à traiter de questions comportementales ou sociales à l'intérieur même de l'établissement mais ne revêtant pas un statut hiérarchique trop impressionnant peut également constituer une facilité.

Le succès des éducateurs peut aussi être expliqué par le fait que l'ancrage local des établissements s'accompagne d'une diversification des intervenants et interlocuteurs. La nécessité de travailler en réseau s'accroît et la maîtrise de cette compétence fait précisément partie du bagage des éducateurs. Les modalités de relations entre les écoles et les administrations communales peuvent être perçues par les différents acteurs comme assez complexes et indéterminées. Dans ce domaine, la compétence d'éducateurs formés à la maîtrise des relations institutionnelles a été particulièrement appréciée par des directeurs nouvellement arrivés. De fait, directeurs et éducateurs se partagent la tâche d'entretenir avec diverses instances municipales ou sociales des liens réguliers, les premiers assistant aux réunions où les décisions se prennent, les seconds à celles dévolues à l'organisation de l'action sociale et culturelle sur le terrain.

Depuis quelques années, les incivilités et les situations de conflits ou de violence semblent avoir augmenté dans les écoles et leurs alentours. Le corps enseignant est, de fait, peu préparé à cette évolution du climat scolaire. On comprend donc que dans ce domaine aussi, la présence d'un éducateur a pu être ressentie comme un réel progrès. À l'intérieur des établissements, les éducateurs jouent un rôle de proximité leur permettant d'intervenir aux premiers signes de tension et de conflits, de manière préventive et non quand la situation s'est déjà envenimée. Ils permettent à un autre regard adulte de s'exercer sur une situation difficile en introduisant dans la situation des éléments éducationnels ou éthiques.

### Des résultats modestes concernant les acquis scolaires

On l'a vu, les effets sur les acquis des élèves des établissements REP restent limités et relativement variables, que ce

soit au niveau des disciplines, des degrés voire des classes ou des établissements. Comment expliquer ce résultat ? Voici quelques hypothèses.

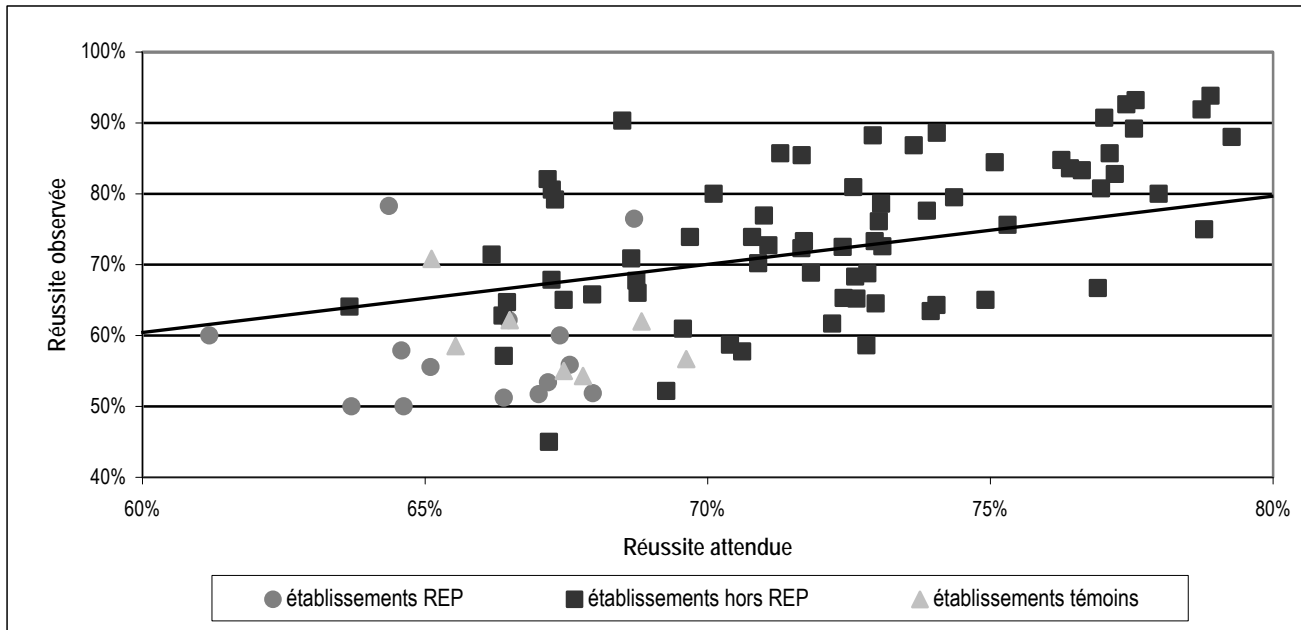
Le temps d'exposition des élèves à ces mesures est très limité (d'une année à trois ans) et varie selon les établissements. Peut-on réellement s'attendre à ce que ces mesures puissent déployer un effet si rapidement ? En effet, les élèves de 6P et encore plus ceux de 8P n'ont finalement passé qu'une partie restreinte de leur scolarité primaire en REP. Il serait donc indispensable d'examiner à nouveau la situation lorsque les élèves concernés auront effectué l'ensemble de leur scolarité au sein du REP.

Sur le plan pédagogique, le premier établissement entré en REP a inauguré divers dispositifs qui ont ensuite été repris dans d'autres établissements REP et non REP. Si bien qu'en fin de compte, au moment où nous effectuons notre évaluation, il était devenu impossible de repérer des caractéristiques propres aux établissements REP. De ce fait, les différences entre les deux types d'écoles ne concernaient plus que la présence d'un éducateur et l'encadrement plus favorable dont bénéficient les établissements REP. Mais peut-on, de manière réaliste, espérer que cela puisse tout de suite influencer de façon notable les acquis scolaires ? Il faut à notre avis plusieurs années pour que l'amélioration d'un climat scolaire et de certaines conditions d'enseignement puissent influencer des résultats d'une autre nature, comme le sont les acquis scolaires.

Un encadrement un peu plus favorable peut certes favoriser l'acquisition des apprentissages scolaires, à condition qu'il s'accompagne également de changements sur le plan pédagogique. Or, sur ce point, nous ne disposons malheureusement d'aucunes données permettant d'affirmer que l'augmentation de l'encadrement a pu engendrer des changements d'ordre pédagogique, par exemple sur le plan de la différenciation, et cela de manière significativement différente dans les écoles REP.

Il convient donc de rester prudent sur la portée de ces résultats, comme il s'agit d'ailleurs de rester modeste sur les attentes que l'on peut former quant aux possibilités de « rattrapage » des élèves défavorisés sur le plan social. Les études à ce sujet montrent la constance de l'effet de l'origine sociale sur les résultats scolaires. De ce fait, n'est-ce pas un résultat déjà significatif et positif que d'empêcher un accroissement des différences ? Vouloir contrebalancer le déterminisme social est fort louable, mais les moyens qu'il

Graphique 2. Réussite observée et réussite attendue en compréhension de l'écrit en 8P selon l'origine sociale des élèves (2008)



faut y consentir sont probablement plus importants que ce que l'on imagine la plupart du temps. Peut-on véritablement espérer, par exemple, qu'une diminution de deux élèves par classe suffise à renverser une influence aussi forte que celle de l'origine sociale ? Soulignons toutefois qu'à composition socioéconomique semblable, on observe des différences de résultats attribuables à d'autres éléments parmi lesquels très probablement les effets-maître et notamment les pratiques pédagogiques mises en œuvre. Nous ne pouvons répondre de manière assurée à cette question, n'ayant pas pour l'instant effectué d'observations à ce sujet. Il faut en effet garder à l'esprit que les mesures spécifiques au REP proposées par les autorités scolaires sont surtout de type organisationnel ou structurel (augmentation de l'encadrement, rotation moindre du personnel). On a fait un effort notable pour améliorer les conditions générales d'enseignement et les liens familles-école par la présence d'un éducateur et le renforcement des liens avec les communes. Dans une étape ultérieure, on peut se demander si une réflexion sur les pratiques pédagogiques propres à des élèves que l'on peut supposer un peu différents de par leur milieu familial et sur leur rapport au savoir qui en découle ne serait pas nécessaire. Une attention toute particulière pourrait être portée à l'observation de l'entrée à l'école et dans le métier d'élève, tâche plus complexe pour les élèves issus de milieux défavorisés.

Par ailleurs, on peut s'interroger sur l'existence de pratiques pédagogiques spécifiques aux élèves fréquentant ces établissements étant donné que les enseignants sont tous formés de la même manière et qu'au départ leurs pratiques sont relativement semblables.

Sur ce plan-là, il est probable que les établissements ont entrepris leur propre réflexion ; nous ne pouvons cependant pas en tirer un bilan vu les limites de nos travaux. Mais il s'agit indéniablement d'une condition nécessaire pour espérer progresser vers davantage d'équité.

Nos observations ont aussi montré des différences de résultats entre établissements du REP malgré une composition sociale équivalente de leur population d'élèves. Une prise en compte de plusieurs critères (proportion d'élèves allophones, proportion d'élèves « en retard », résultats aux épreuves cantonales en tant que critère comparable d'un établissement à l'autre, proportion d'élèves entrant dans les différents niveaux du CO, etc.) comme c'est le cas dans des PEP d'autres pays (par exemple en Communauté française de Belgique), en plus du critère socioéconomique, serait peut-être à envisager pour la sélection des établissements afin de permettre la meilleure adéquation entre moyens alloués et besoins.

Si certains effets positifs ont pu être dégagés au niveau du climat des établissements, il est plus difficile actuellement d'observer un effet positif sur les résultats des élèves par l'intermédiaire des épreuves cantonales. Il serait bien

sûr nécessaire de poursuivre les observations en incluant d'une part des éléments relatifs aux caractéristiques individuelles des enseignants (âge, nombre d'années d'expérience, stabilité dans l'établissement), d'autre part des informations éclairant leurs pratiques pédagogiques. Par ailleurs, il serait également intéressant d'étendre les observations et les analyses au CO puisque quatre établissements font partie du REP depuis la rentrée 2011-12.

Dans cette synthèse, nous avons cherché à mettre en relation les deux axes du suivi de la mise en place du REP, acquis des élèves et fonctionnement. Toutefois, une approche intégrant davantage ces deux axes serait nécessaire et devrait permettre une meilleure compréhension des relations et interactions entre ces deux dimensions.

Par ailleurs, si le rôle des éducateurs a été considéré de manière globale comme positif, on a pu observer des différences au niveau des interventions effectuées d'un établissement à l'autre.

Une étude comparative des besoins et représentations des enseignants et des directions d'établissement concernant les interventions des éducateurs pourrait être réalisée afin de vérifier si les effets bénéfiques se sont poursuivis, si certaines interventions sont davantage appréciées et si elles sont en adéquation avec les besoins des enseignants et des directions. ■

## Notes

<sup>1</sup> Rochex distingue trois âges ou modèles des politiques d'éducation prioritaire (PEP) : le premier est caractérisé par une visée compensatrice où le ciblage peut concerner aussi bien des populations particulièrement « à risque », des territoires où certaines catégories sont particulièrement concentrées ou des établissements ou réseaux d'établissements. Dans le deuxième âge, on s'intéresse moins à une visée compensatrice qu'à la lutte contre l'exclusion ou à l'inclusion sociale; les politiques éducatives s'inscrivent alors dans un cadre plus large (politiques sectorielles, de la ville, etc.). Enfin, le troisième âge s'oriente vers l'individualisation et la maximisation des chances de chacun.

<sup>2</sup> Dans cette note, le masculin sera utilisé de manière générique, pour les hommes comme pour les femmes.

<sup>3</sup> Le REP s'est constitué en plusieurs étapes. Il a débuté avec un établissement pilote en 2006-07 ; six établissements l'ont rejoint l'année suivante (2007-08), puis sept autres en 2008-09, un en 2009-10 et encore deux en 2010-11. A la rentrée 2011-12, un établissement est sorti du REP, un autre y est entré. Le REP compte ainsi 17 établissements à l'heure actuelle.

<sup>4</sup> Au fil des années, cette condition s'est assouplie puisqu'on admet également des établissements accueillant une proportion d'élèves de cette catégorie comprise entre 51 et 55% en prenant en compte des critères complémentaires.

<sup>5</sup> Sous « divers et sans indication » sont regroupées différentes catégories de personnes telles que les personnes sans activité professionnelle (chômeurs, femmes au foyer, étudiants, etc.).

<sup>6</sup> Source : *L'enseignement à Genève. Indicateurs clés du système genevois d'enseignement et de formation, édition 2011*. Genève : SRED.

<sup>7</sup> Il s'agit du niveau moyen sur l'échelle de 6 points. Malheureusement on ne dispose pas d'un point de référence concernant le stress des enseignants dans des écoles ou établissements hors REP.

<sup>8</sup> Pour une liste exhaustive des tâches et différentes interventions, voir Aebi et al., 2011.

<sup>9</sup> Au moment de l'enquête les maîtres adjoints n'existaient pas encore.

<sup>10</sup> Nous utiliserons la terminologie HarmoS actuellement en vigueur bien que l'enquête ait été réalisée avant son introduction. La numérotation commence à la 1P (anciennement 1E), qui correspond au nouveau début de l'école obligatoire. Dans cette partie, il est question de la 3P, anciennement 1P.

<sup>11</sup> Il s'agit principalement des méthodes ou moyens d'enseignement suivants : en 2P *Phono-Catégo, Mika* voire *La Planète des Alphas* et en 3P, *Sacs d'histoires, Mika, 4 Saisons pour lire, A l'École des Albums*, etc.

<sup>12</sup> On se centrera ici sur deux disciplines : la compréhension de l'écrit et les mathématiques.

<sup>13</sup> Soussi, A., Nidegger, Ch., Dutrévis, M. & Crahay, M., 2012. Un réseau d'enseignement prioritaire dans le canton de Genève : quels effets sur les élèves ? In *Revue française de pédagogie*, 178, 53-66.

## Références

- Aebi, Q. et al. (2011). *Le quotidien de l'Éducateur dans le Réseau d'enseignement prioritaire*. Genève : OMP.
- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D. & Rochex, J.-Y. (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe*. Lyon : Institut national de recherche pédagogique.
- Dutrévis, M. & Crahay, M. (2009). « Les politiques de discrimination positive : un bilan impossible ». In G. Chapelle & M. Crahay, *Réussir à apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 59-73.
- Jaeggi, J.-M. (2008). *Que nous apprend l'expérience française des ZEP ? Réflexions sur les zones d'éducation prioritaire à partir de notes de lecture*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Jaeggi, J.-M. & Osiek, F. (2007). *Mise en place d'un dispositif-pilote dans le groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes. Premier rapport intermédiaire. Année scolaire 2006-2007*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Jaeggi, J.-M. & Osiek, F. (2008). *Extension du réseau d'enseignement prioritaire à six nouvelles écoles genevoises. Deuxième rapport intermédiaire. Année scolaire 2007-2008*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Jaeggi, J.-M. & Schwob, I. (2010). *Les établissements du REP dans leur environnement. Quatrième rapport intermédiaire : quatre études de cas*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Rochex, J.-Y. (2010). Les « trois âges » des politiques d'éducation prioritaire : une convergence européenne ? In C. Ben Ayed (dir.), *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?* p. 94-108. Paris : Armand Colin.
- Soussi, A., Guignard, N., Hayoz, E. & Nidegger, C. (2008). *Mise en place du REP. Effets sur les compétences des élèves*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Soussi, A. & Nidegger, C. (2010). *Le réseau d'enseignement prioritaire à Genève : Quels effets sur les acquis des élèves quelques années après ?* Genève : Service de la recherche en éducation.

### Informations complémentaires :

[jean-marc.jaeggi@etat.ge.ch](mailto:jean-marc.jaeggi@etat.ge.ch), 022 546 71 54 - [christian.nidegger@etat.ge.ch](mailto:christian.nidegger@etat.ge.ch), 022 546 71 19  
[irene.schwob@etat.ge.ch](mailto:irene.schwob@etat.ge.ch), 022 546 71 16 - [anne.soussi@etat.ge.ch](mailto:anne.soussi@etat.ge.ch), 022 546 71 39

### Edition :

[narain.jagasia@etat.ge.ch](mailto:narain.jagasia@etat.ge.ch), 022 546 71 14

### Version électronique de cette note :

<http://www.ge.ch/recherche-education/doc/publications/notesinfo/notes-sred-52.pdf>