

Le réseau d'enseignement prioritaire genevois (REP) 8 ans après son introduction



**Anne Soussi
Christian Nidegger**

Mars 2015

**Le réseau d'enseignement
prioritaire genevois (REP)
8 ans après son introduction**

**Anne Soussi
Christian Nidegger**

Mars 2015

Fin des travaux : Janvier 2015

Remerciements

Nos remerciements s'adressent tout particulièrement à M. Bernard Riedweg, directeur du service Projets & coordination transversale à la direction générale de l'enseignement obligatoire, actuellement directeur d'un établissement du REP, pour ses conseils tout au long de l'étude et sa relecture attentive.

Nos remerciements s'adressent également à la direction générale de l'enseignement obligatoire, notamment à Mme Martine Toffel qui nous a fourni la liste des adresses des enseignant-e-s ayant participé à l'enquête sur les pratiques pédagogiques.

Nous remercions toutes et tous les enseignant-e-s qui ont pris le temps de répondre à notre enquête, sans lesquels l'enquête sur les pratiques pédagogiques à l'intérieur et à l'extérieur du REP n'aurait pas pu être réalisée, et tout particulièrement les enseignant-e-s des établissements du Lignon, des Ranches et des Vollandes, ainsi que Laurent Vité et le comité de la SPG qui ont accepté de nous rencontrer lors d'entretiens ayant permis de construire le questionnaire de l'enquête.

Merci aussi aux personnes qui ont contribué à sa mise en ligne, Marco Gregori du SEM et notre collègue Chantal Préveral.

Enfin, nous remercions nos collègues du SRED, Rami Mouad pour ses conseils et son aide pour exploiter les données concernant les caractéristiques des enseignant-e-s à l'intérieur et l'extérieur du REP, ainsi que Narain Jagasia pour sa relecture attentive et son travail d'édition soigné.

Avertissement

Afin de faciliter la lecture, seul le genre masculin est employé. Il désigne de manière égale les personnes des deux sexes.

Compléments d'information :

Anne Soussi

Tél. +41/0 22 546 71 39

anne.soussi@etat.ge.ch

Christian Nidegger

Tél. +41/0 22 546 71 19

christian.nidegger@etat.ge.ch

Responsable de l'édition :

Narain Jagasia

Tél. +41/0 22 546 71 14

narain.jagasia@etat.ge.ch

Internet :

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

Diffusion :

Service de la recherche en éducation (SRED)

12, quai du Rhône - 1205 Genève

Tél. +41/0 22 546 71 00

Fax +41/0 22 546 71 02

Document 15.004

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

Table des matières

Résumé	5
1. Introduction	7
1.1 Le contexte genevois	9
1.2 Les premières évaluations de la mise en place du REP et de ses effets	10
2. Les caractéristiques du REP	13
2.1 Caractéristiques du REP en termes de population.....	13
2.2 Caractéristiques des enseignants du REP et des autres établissements primaires	15
2.3 Changements d'affectation au bout de trois ans.....	16
3. Les compétences des élèves dans le REP et hors REP.....	19
3.1 Evolution des taux de réussite aux épreuves cantonales dans les différents types d'établissements depuis 2009.....	19
3.2 Variations des résultats entre élèves à l'intérieur des différents types d'établissements	23
3.3 Profil de réussite dans les trois domaines (français I, français II et mathématiques).....	25
3.4 Comparaison de résultats de la 4P à la 6P et de la 6P à la 8P en compréhension de l'écrit et en mathématiques	26
3.5 Comparaisons des moyennes annuelles et résultats aux épreuves cantonales en 2013.....	28
3.6 Orientation en fin d'année selon le type d'établissement.....	32
3.7 Synthèse	34
4. Les effets du contexte sur les acquis des élèves.....	37
4.1 Répartition des parts de variance entre les trois niveaux.....	37
4.2 Description des variables.....	38
4.3 Résultats des analyses multiniveaux	39
4.4 Synthèse	43
5. Les pratiques pédagogiques dans le REP et dans les autres établissements	45
5.1 Introduction théorique	45
5.2 Le questionnaire	50
5.3 Population.....	51
5.4 Résultats	52
5.5 Synthèse	73

Conclusion.....	75
Résultats les plus saillants de l'évaluation des effets du REP	75
Discussion et pistes de réflexion	77
Bibliographie.....	83
Annexes	89
Annexe 1 : Caractéristiques des enseignants ayant répondu au questionnaire selon le type d'établissement (tableaux A1 à A6)	89
Annexe 2 : Questionnaire sur les pratiques pédagogiques	93

Résumé

Le réseau d'enseignement prioritaire (REP) a été mis en place en 2006. Cette étude du SRED, réalisée huit ans après le début du REP, a permis de confirmer et de compléter les observations réalisées dans les premières études. Ses objectifs étaient d'observer l'évolution du REP et de ses effets sur les acquis des élèves, au bout de huit ans d'existence et après une stabilisation du nombre d'établissements composant le REP.

Ainsi, en plus des analyses réalisées sur les compétences des élèves du REP et celles des élèves des autres établissements, une nouvelle composante a été prise en compte : les enseignants, leurs caractéristiques et surtout, leurs pratiques déclarées qui n'avaient pas été investiguées jusque-là. En effet, nous voulions savoir si leurs caractéristiques ou leurs pratiques différaient selon le type d'établissement, afin d'apporter des éclaircissements au sujet des écarts de réussite entre les établissements du REP et ceux hors du REP.

Tout d'abord, le REP s'est stabilisé depuis quelques années et compte 17 établissements primaires (ce qui représente 20% des élèves genevois). Les caractéristiques de sa population d'élèves diffèrent de celle scolarisée dans d'autres établissements : elle comporte davantage d'élèves issus de milieux défavorisés (en moyenne une proportion de 55% d'enfants issus de milieux défavorisés au lieu de 34% pour l'ensemble du canton, et de 59% d'allophones au lieu de 39% en moyenne à Genève). On constate toutefois une certaine évolution, les premiers établissements entrés dans le REP présentant des conditions plus extrêmes. On note également un plus grand nombre d'élèves « en retard » dans le REP, ce qui paraît normal compte tenu des effets des deux premières caractéristiques sur la promotion et l'orientation des élèves.

Les caractéristiques des enseignants, contrairement à d'autres contextes, sont assez proches dans les deux types d'établissement (REP et hors du REP). Ceux du REP sont très légèrement plus jeunes et ont donc en moyenne un peu moins d'années d'expérience ; la différence n'est toutefois pas significative. On n'observe pas non plus beaucoup de changements d'établissements, pas plus dans le REP qu'à l'extérieur. La plupart des enseignants ne changent pas d'établissement.

Au niveau des compétences des élèves, les écarts de réussite aux épreuves cantonales persistent, même si l'on note une certaine diminution en 4P depuis 2013 en compréhension de l'écrit et en mathématiques. En 6P et 8P, on ne peut pas faire les mêmes constats et les différences de réussite se maintiennent. Il faut rappeler que les établissements étant entrés dans le REP progressivement, les élèves n'ont pas forcément bénéficié des mesures associées au REP depuis le début de leur scolarité. Par ailleurs, les connaissances et les compétences vont en augmentant au fil des années et les écarts se creusent.

Il est intéressant de souligner que si la dispersion des résultats est plus grande dans le REP qu'en dehors, on trouve un certain nombre d'élèves qui obtiennent les mêmes résultats dans les deux types d'établissements. Toutefois, hors du REP, on ne trouve pas d'élèves avec des compétences très faibles.

Outre les résultats aux épreuves cantonales, nous nous sommes également intéressés aux résultats de l'année portant principalement sur l'évaluation interne de l'enseignant ainsi qu'à la promotion des élèves. L'observation de ces résultats confirme les constats précédents : les moyennes annuelles sont un peu plus élevées hors du REP, alors que les enseignants adaptent certainement leurs exigences au niveau de leur classe. Toutefois, ils doivent également se fonder sur les objectifs du programme, ce qui peut expliquer ces résultats. Les corrélations entre les moyennes annuelles et les résultats aux épreuves cantonales qui entrent dans une partie de la note du troisième trimestre sont bonnes. Toutefois, elles sont un peu plus élevées hors du REP.

Des analyses multiniveaux effectuées pour observer les effets de contexte sur les compétences des élèves mettent en évidence le poids des caractéristiques individuelles (niveau socioéconomique, âge,

première langue parlée, genre, et surtout niveau initial). Le niveau classe ou maître représente en moyenne 10%. D'ailleurs, les caractéristiques des enseignants figurant dans l'analyse (principalement les années d'expérience et le genre) ne semblent pas avoir d'effet. Au niveau de l'établissement, la part de variance est le plus souvent faible, sauf en fin de primaire notamment pour le français 2. Deux caractéristiques des établissements semblent avoir des effets sur les compétences des élèves : le pourcentage d'élèves allophones et celui d'élèves « en retard » scolarisés dans l'établissement.

Pour essayer d'expliquer la persistance d'écart de réussite selon le lieu de scolarisation (REP ou hors du REP), il nous a paru nécessaire d'investiguer les pratiques pédagogiques des enseignants. En effet, même si leur formation est la même dans les deux contextes à un moment donné et qu'ils doivent suivre un même programme scolaire, leurs conditions d'enseignement et les élèves auxquels ils enseignent diffèrent. De plus, leurs caractéristiques du point de vue de l'âge, du genre et des années d'expérience sont très similaires. Toutefois, l'examen de la littérature et plus particulièrement des recherches processus-produit montrent globalement que les pratiques diffèrent peu et que le même enseignant a tendance à les varier en fonction des moments de l'apprentissage. Parallèlement, les recherches en didactique auprès de publics plus défavorisés mettent en évidence la difficulté de certains élèves à comprendre les exigences de l'école et en particulier l'implicite, et proposent une réflexion sur les pratiques les plus adaptées à ces élèves.

Notre enquête montre globalement que les enseignants genevois ne se différencient pas au niveau de leurs pratiques selon le contexte d'enseignement : quelques rares variations apparaissent dans leurs réponses au niveau des conditions d'enseignement et de leur influence, au niveau de l'enseignement de la lecture et de sa contextualisation dans les premiers degrés (en particulier, au niveau des connaissances préalables) et dans certains cas, au niveau de la différenciation (en évaluation, notamment). Le fonctionnement pédagogique est globalement le même, sans doute parce que certaines pratiques pédagogiques canoniques sont incontournables dans les classes. Les variations observées se situent davantage au niveau des années d'enseignement ou des cycles et donc de l'avancement dans le cursus scolaire. On peut supposer que certaines différences apparaîtraient plus facilement en observant dans les classes, ce que ne permet pas le questionnaire (effet notamment de la désirabilité sociale des réponses). La « secondarisation » nécessaire à bon nombre d'apprentissages (Bautier, Rochex, etc.) et les malentendus sociocognitifs seraient sans doute plus visibles en situation réelle, notamment dans l'observation de situations complexes plus difficiles à modéliser dans des analyses quantitatives.

1. Introduction

Dès la fin des années 1960, des politiques d'éducation prioritaire (PEP) ont vu le jour, d'abord aux Etats-Unis suite au rapport Coleman, en s'inscrivant dans un mouvement de guerre contre la pauvreté. Elles se sont ensuite développées en Angleterre et en Suède, puis se sont généralisées à un certain nombre d'autres pays européens (cf. Demeuse et al., 2008, 2012). Ces pays ont introduit des mesures d'éducation compensatoire afin de réduire les inégalités. Par politique d'éducation prioritaire, on entend des « *politiques visant à agir sur un désavantage scolaire à travers des dispositifs ou des programmes d'action ciblés (que ce ciblage soit opéré selon des critères ou des découpages socio-économiques, ethniques, linguistiques ou religieux, territoriaux, ou scolaires) en proposant de donner aux populations ainsi déterminées quelque chose de plus ou de 'mieux' ou de 'différent'* » (Rochex, 2008, p. 410).

Comme le rappelle Meuret (2000), la responsabilité de l'école dans l'échec scolaire n'a pas toujours été reconnue. En effet, le rapport Coleman (1966) mettait en évidence que la réussite scolaire des élèves dépendait moins de facteurs purement scolaires que de facteurs extrascolaires ou individuels tels que l'origine sociale. Toutefois, au fil des années, les différentes politiques scolaires mises en place ont cherché à compenser les « déficits » des élèves de milieux défavorisés même si, dans un premier temps, on reconnaissait plutôt des causes internes (culturelles et familiales) que des caractéristiques scolaires (écoles moins bien dotées du point de vue du matériel et des enseignants au niveau de leur formation et de leur expérience).

La lutte contre l'échec scolaire et les inégalités sociales de réussite scolaire sont les principaux objectifs des PEP, mais ces dernières peuvent reposer sur des présupposés différents qui auront un impact sur les mesures mises en place : on peut en effet considérer les déficits comme une « maladie » et essayer de compenser le handicap qu'ils sont supposés représenter, ou au contraire faire la guerre à la pauvreté en essayant d'adapter l'école aux élèves provenant de milieux socialement ou culturellement défavorisés. Dans ce deuxième cas, la responsabilité entre l'école et la famille serait partagée. Dans les différents pays ayant mis en place de telles politiques, ces postulats ont fonctionné en alternance ou en parallèle.

Globalement, d'après Rochex (2010), les PEP en Europe notamment ont connu principalement trois âges selon leur critère de sélection ou leur point d'ancrage (critères territoriaux ou de minorités, critères de marchés) ou selon leurs modes de régulation. Selon lui, cette évolution s'est effectuée en fonction des transformations des politiques éducatives des différents pays et sous l'influence de l'OCDE¹. Le premier âge ou période, s'inspirant des programmes implantés aux Etats-Unis, se situe entre compensation et transformation de l'institution scolaire, c'est-à-dire avec une visée compensatoire par rapport aux déficits sociaux, linguistiques voire intellectuels dont souffriraient certains élèves avec un ciblage de catégories de population, de territoires ou encore d'établissements avec une forte concentration de certaines catégories « à risque ». Le système scolaire a connu en parallèle des transformations avec la massification de l'accès au secondaire et la création de *comprehensive schools* ou du collège unique.

Lors du deuxième âge, l'accent est mis sur l'équité et la lutte contre l'exclusion. Cette deuxième tendance va de pair avec les problématiques d'efficacité et de garantie du minimum. On cherche à garantir l'égalité sous différentes formes : égalité d'accès à l'enseignement, de traitements et de

¹ Depuis une vingtaine d'années, l'OCDE organisation internationale axée sur l'économie est devenue un partenaire incontournable dans le domaine de l'éducation en élaborant des indicateurs mais aussi avec la montée en puissance de l'*accountability*, des standards et surtout des enquêtes internationales visant l'évaluation des compétences des jeunes et des adultes (IALS et PISA).

moyens, d'acquis et de résultats au niveau des compétences et des connaissances attendues ou encore de réalisation donnant des possibilités équivalentes pour exploiter ses connaissances dans la société (Rochex, 2010). Viser pour tous l'acquisition d'un minimum (cf. introduction dans plusieurs pays de standards, de socles de compétences, etc.) ne suffit toutefois pas à éviter l'exclusion sociale. Il faut également transformer le système et les règles notamment de la compétition scolaire pour garantir à tous, y compris les « *vaincus de la compétition scolaire* » (selon l'expression de Dubet, 2004), l'accès à un minimum de compétences. L'éducation doit être mobilisée pour permettre l'« inclusion sociale » et la cohésion sociale (cf. France ou Angleterre où on a ciblé les zones ou les publics difficiles).

Le troisième âge s'inscrit dans une logique *d'individualisation et de maximisation des chances de réussite de chacun*. En effet, si l'on veut lutter contre l'exclusion, il est nécessaire d'identifier les groupes à risque. On s'intéresse à des populations ciblées d'élèves à besoins éducatifs spéciaux : non seulement des élèves en difficulté (« *underachievers* ») mais également des élèves dits à haut potentiel. Pour Rochex, l'approche n'est plus compensatoire ou à visée de transformation démocratique des systèmes scolaires mais « *individualisante visant à la maximisation des chances de réussite de chacun* » et « *'sociale' visant à ce que nul élève ne quitte l'école sans être doté des connaissances et des compétences de base* » (p. 104).

La plupart des pays ayant introduit des PEP, en Amérique du Nord comme en Europe, ont passé par deux, voire trois des âges décrits par Rochex, les premiers d'entre eux se situant actuellement dans la troisième phase. Le Réseau d'enseignement prioritaire genevois (REP) s'inscrit plutôt dans une visée compensatoire où l'on cible des établissements défavorisés, les deux autres exemples suisses se situant dans une perspective analogue.

Ces différentes politiques peuvent se centrer sur des groupes-cibles, des établissements ou des zones. Elles peuvent viser l'ensemble de la scolarité, l'éducation préscolaire ou seulement l'école primaire.

Avant de parler plus précisément de la politique d'éducation prioritaire genevoise, nous évoquerons brièvement deux exemples de PEP en Suisse : le projet *QUIMS (Qualität in multikulturellen Schulen)* mis en place dans le canton de Zurich et le projet *Equité* dans le canton de Vaud.

Le projet QUIMS a été initié suite à des constats mis en évidence par des évaluations menées à Zurich et les résultats de l'enquête PISA 2000 montrant non seulement une présence de 20% d'élèves avec des compétences faibles en lecture et en mathématiques mais surtout de grandes différences de performance en fonction de l'origine sociale. Les autorités scolaires étaient confrontées à deux problèmes, voire malaises : un niveau de fréquentation au secondaire I de moins en moins élevé d'élèves migrants dans les filières à exigences étendues, mais aussi une augmentation de la proportion de ces mêmes élèves dans les filières à exigences fondamentales ou particulières (Kronig, 2000). C'est pourquoi, dès 1996, face aux revendications des parents, des enseignants et des politiciens, les autorités ont dû mettre en place des mesures afin de garantir l'égalité des chances et financer le projet QUIMS. QUIMS a débuté avec 21 écoles pionnières volontaires lors de la phase pilote puis s'est étendu par loi et obligatoirement (2006-2013) à 110 écoles, c'est-à-dire 34'000 élèves (24% des élèves de l'école obligatoire).

Les objectifs visés (inscrits dans la nouvelle loi de l'école publique, *Volksschulgesetz* de 2005) étaient d'atteindre un niveau de compétences équivalant au niveau moyen cantonal, de donner à tous les élèves de bonnes chances de formation indépendamment de leurs origines sociales, linguistiques, de leur provenance et de leur genre, et de favoriser l'intégration des élèves, leur bien-être et la satisfaction des différents acteurs concernés (parents, enfants, enseignants).

Mis en place dès 1996 dans les écoles multiculturelles se trouvant dans les quartiers défavorisés, le projet QUIMS se caractérise principalement par trois axes d'action : la promotion de la langue, l'individualisation en vue de la réussite scolaire et l'intégration de tous les élèves et de leurs parents, en particulier ceux des classes sociales défavorisées (développement des relations familles-école). Le critère de participation des écoles est que la population scolarisée soit composée d'au moins 40% d'allophones.

Le projet vaudois *Equité*, mis en place plus récemment (en 2008), a la particularité de reposer sur une extrême discrétion autour de cette politique et des établissements pris en compte : il n'y a ni texte

public ni identification possible des établissements concernés afin de ne pas les stigmatiser. Le Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC) a attribué des ressources supplémentaires à 25 établissements primaires, mixtes ou secondaires (sur 90) qui scolarisent une population d'élèves avec un niveau socioéconomique bas (Gilliéron Giroud et Ntamakiliro, 2012). « *L'égalité des chances et, plus particulièrement, l'équité entre les établissements constituent les principaux objectifs de l'attribution de ces nouvelles ressources par le Département* » (p. 5). Les établissements ont été sélectionnés sur la base d'indicateurs socioéconomiques : rendement fiscal, revenu fiscal, nombre d'étrangers, nombre de chômeurs dans les communes, pourcentage d'élèves allophones dans l'établissement. Les établissements recevant des allocations vont faire l'objet d'une procédure d'accompagnement décidée par le Département.

Dès 2008, les autorités scolaires vaudoises ont décidé d'attribuer en plus des ressources financières complémentaires aux établissements scolarisant une population d'élèves défavorisés. Deux dispositifs coexistent : celui de pédagogie compensatoire en faveur d'élèves en difficulté et un dispositif d'aide aux établissements accueillant une population d'élèves de milieux défavorisés particulièrement importante². En 2011, une nouvelle loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) est adoptée par référendum et comprend des mesures de type d'éducation prioritaire : il s'agit du dispositif de pédagogie différenciée. Ce dispositif se distingue du dispositif précédent (de pédagogie compensatoire) figurant dans la loi scolaire de 1984, par son objectif d'intégration (le précédent visait plutôt à séparer les élèves en difficulté des autres). Le nouveau dispositif prévoit les mesures suivantes : un appui pédagogique, individuel, en groupe ou dans des classes, des mesures ordinaires ou renforcées (enseignement spécialisé quand l'appui pédagogique s'avère insuffisant), des mesures ordinaires ou renforcées en milieu scolaire pour des élèves avec des difficultés d'apprentissage ou de comportement (recours à des psychologues, des psychomotriciens, des logopédistes), des cours intensifs de français ou des classes d'accueil (Gilliéron Giroud et Ntamakiliro, 2012).

En 2009-2010, les écoles ont élaboré un projet (sur la base d'un état de situation des difficultés rencontrées par l'établissement et la définition des besoins globaux et des meilleures mesures à l'interne) et choisi leurs objectifs principalement autour de cinq thématiques : soutien aux apprentissages (appuis pédagogiques, classes à niveaux, co-enseignement et cours de développement personnel, etc.), soutien éducatif (encadrement d'élèves perturbateurs, enseignement des règles de vie de la classe, etc.), soutien à la formation des enseignants, aux activités socioculturelles et à l'implication des parents. L'analyse des projets d'école réalisée par Gilliéron Giroud et Ntamakiliro (2012) montre que deux tiers des projets ont comme objectif le soutien aux apprentissages.

Nous allons maintenant nous centrer sur le REP genevois.

1.1 Le contexte genevois

A Genève, le REP a été introduit en 2006, d'abord dans une école pilote comportant des conditions particulièrement extrêmes du point de vue de la composition socioéconomique de son public d'élèves (proportion d'élèves de milieux défavorisés et d'allophones). Face aux difficultés croissantes des maîtres à enseigner, les autorités ont décidé de mettre en place le REP afin de lutter contre les inégalités sociales et l'échec scolaire. D'autres expériences ayant pour objectif de lutter contre l'échec scolaire avaient déjà initiées à Genève comme la rénovation de l'enseignement primaire de 1994. La principale différence entre ces deux projets réside dans le choix des écoles ou des établissements. Lors de la rénovation, il s'agissait d'écoles volontaires qui élaboraient un projet d'établissement (et non d'écoles sélectionnées sur la base de critères sociodémographiques). Dans le REP, les écoles sont

² Ces deux dispositifs se complètent mais reposent sur des ciblage différents : dans le premier cas (celui de pédagogie compensatoire), on accorde des moyens supplémentaires servant à un soutien pédagogique en faveur des élèves en difficulté ; dans le second (dispositif d'aide aux établissements plus défavorisés), le supplément financier est apporté dans un but d'équité à l'ensemble de l'établissement (élèves, enseignants, famille, etc.).

sélectionnées sur la base de critères précis, principalement la proportion d'élèves de milieu défavorisés (55% d'enfants d'ouvriers et de divers/sans indication)³. Par ailleurs, l'enseignement primaire a connu depuis 2006 de nombreuses innovations, testées d'abord dans l'école pilote : mise en place de directions d'école, élaboration de projets d'établissement, introduction de conseils d'établissement, notamment. Dans le REP, partant de l'hypothèse que les liens familles-école sont très importants et que dans ce type d'établissement, ces relations sont plus complexes à instaurer compte tenu des caractéristiques familiales (familles de migrants, milieux plus éloignés de l'école, etc.), les concepteurs du REP ont décidé de mettre en place des éducateurs afin de renforcer ces liens. Ces derniers jouent des rôles multiples, servant non seulement d'intermédiaires entre la famille et l'école mais également jouant un rôle à l'intérieur de l'école auprès des enseignants et des élèves.

Depuis 2006 le REP s'est élargi et compte actuellement 17 établissements (sur 79) qui représentent 20% des élèves genevois de l'école primaire. Il s'est également étendu au cycle d'orientation dans quatre établissements présentant le même type de caractéristiques.

Outre la présence d'éducateurs, le REP bénéficie de certaines conditions plus favorables : un meilleur taux d'encadrement (18 élèves par classe au lieu de 20 en moyenne dans les autres établissements du canton) et la présence d'ECSP (enseignant-e-s chargé-e-s de soutien pédagogique) plus importante qu'ailleurs. Des dispositifs d'aide aux élèves en difficulté ainsi que des mesures d'encouragement et de développement des compétences en lecture plus spécifiques au REP ont également été mis en place. Dans le cadre de la politique de cohésion sociale en milieu urbain, des partenariats avec les communes sont également développés et les liens avec l'office de l'enfance et de la jeunesse favorisés.

1.2 Les premières évaluations de la mise en place du REP et de ses effets

Dès l'introduction du REP, le SRED a été mandaté pour réaliser un suivi de sa mise en place⁴.

La mesure des effets a été rendue particulièrement complexe étant donné la constitution échelonnée du REP en plusieurs phases et années depuis 2006, et la mise en place de nombreuses mesures d'abord dans le REP puis généralisées à l'ensemble des établissements primaires du canton. Les principaux résultats ont mis en évidence un accueil très favorable des éducateurs par les directions et les enseignants qui ont apprécié leur apport dans les relations aux familles, leur aide vis-à-vis de certains élèves. De manière générale, les éducateurs ont contribué à l'amélioration du climat d'établissement et de classe et par ricochet, à l'instauration de meilleures conditions d'enseignement. Certaines mesures visant le renforcement des relations familles-écoles ou la prise en compte des langues d'origine ou encore le développement de la langue d'enseignement et des compétences en lecture ont également été considérées comme des points positifs.

Sur le plan des acquis, les progrès ont été moins marqués. Les écarts de réussite entre élèves scolarisés dans le REP et ceux des autres établissements ont persisté même s'ils sont moins élevés au début de la scolarité et en 2013. Ce bilan plus modeste peut être attribué à plusieurs éléments : le REP s'est constitué très progressivement, une partie des élèves n'a bénéficié des mesures du REP qu'en fin de primaire ou encore les principales mesures se sont avérées plus structurelles ou organisationnelles (meilleur encadrement des élèves, réduction des effectifs par classe, mise en place d'un éducateur) que pédagogiques (en tout cas dans les intentions). On peut toutefois supposer que les enseignants ont

³ Dans les cas limites (proportion d'élèves de milieu défavorisés comprise entre 51 et 54%), d'autres critères sont pris en compte, notamment une proportion d'élèves allophones supérieure à 55% (cf. directive DGEP-06-01, août 2012).

⁴ Dans le cadre de ce suivi, plusieurs rapports de recherche ont été publiés et traitent plus spécifiquement du fonctionnement du REP, de ses équipes et des conseils d'établissement ou des acquis des élèves. Au terme des six premières années, une synthèse a été rédigée (Jaeggi et al., 2012) et plus récemment des indicateurs ont été mis au point (Le Roy Zen Ruffinen, Soussi & Evrard, 2013).

développé des pratiques et des manières d'enseigner propres à leur population d'élèves⁵. Toutefois, il est plus difficile d'avoir des informations à ce sujet.

Depuis 2011, le REP s'est stabilisé, ce qui rend l'évaluation des effets plus aisée ; c'est pourquoi il a été décidé d'en continuer le suivi. La nouvelle évaluation poursuit les analyses des effets sur les acquis des élèves étant donné l'objectif principal du dispositif de lutter contre l'échec scolaire et réduire les inégalités. Dans cette nouvelle étude, on a cherché également à prendre en compte d'autres paramètres et notamment ce qui touche aux enseignants, leurs caractéristiques et leurs pratiques qui n'avaient pas été investigués jusque-là et qui pourraient contribuer à mieux comprendre ce qui différencie le REP des autres établissements. Une analyse du turnover (rotation du personnel) de ces derniers sera également réalisée. Il s'agit d'un phénomène important constaté dans d'autres contextes et notamment dans les ZEP françaises qui connaissent un turnover préoccupant de leurs équipes enseignantes confrontées aux difficultés d'enseigner dans des contextes plus complexes. Le rôle des éducateurs considéré de plusieurs points de vue (les éducateurs eux-mêmes, les directions d'établissement et les enseignants) a également fait l'objet d'un module spécifique. Il s'agissait de la mesure phare de la première série d'évaluation de la mise en place du REP. Or, on a pu constater que les activités réalisées dans les différents établissements étaient très variables (Jaeggi et Osiek, 2008 ; Aebi et al., 2011 ; Soussi, Nidegger & Schwob, 2014), c'est pourquoi il paraissait important de mieux connaître les différentes pratiques, leurs points forts et faibles selon les éducateurs et leurs partenaires des établissements.

Dans le deuxième chapitre, on décrira brièvement le REP et ses caractéristiques en reprenant certains éléments des chiffres-clés.

Dans un troisième chapitre, nous reviendrons sur les acquis des élèves au travers d'analyses des résultats aux épreuves cantonales en observant l'évolution depuis 2006, ainsi qu'aux notes annuelles des élèves des deux types d'établissements.

Le quatrième chapitre poursuivra l'analyse des performances en fonction du contexte.

Le cinquième chapitre s'intéressera aux pratiques pédagogiques des enseignants en essayant de voir s'il y a des différences de pratiques pédagogiques selon que l'on enseigne en REP ou hors du REP malgré une formation identique. En d'autres termes, observe-t-on des adaptations au contexte d'enseignement ?

Le dernier chapitre sera consacré à une synthèse des principaux résultats et à une discussion en vue d'éventuelles recommandations pour la suite.

⁵ En effet, dans l'école pilote, les enseignants ont évoqué des difficultés de plus en plus importantes à enseigner dans un contexte comportant des populations scolaires très défavorisées et relativement éloignées de la culture scolaire.

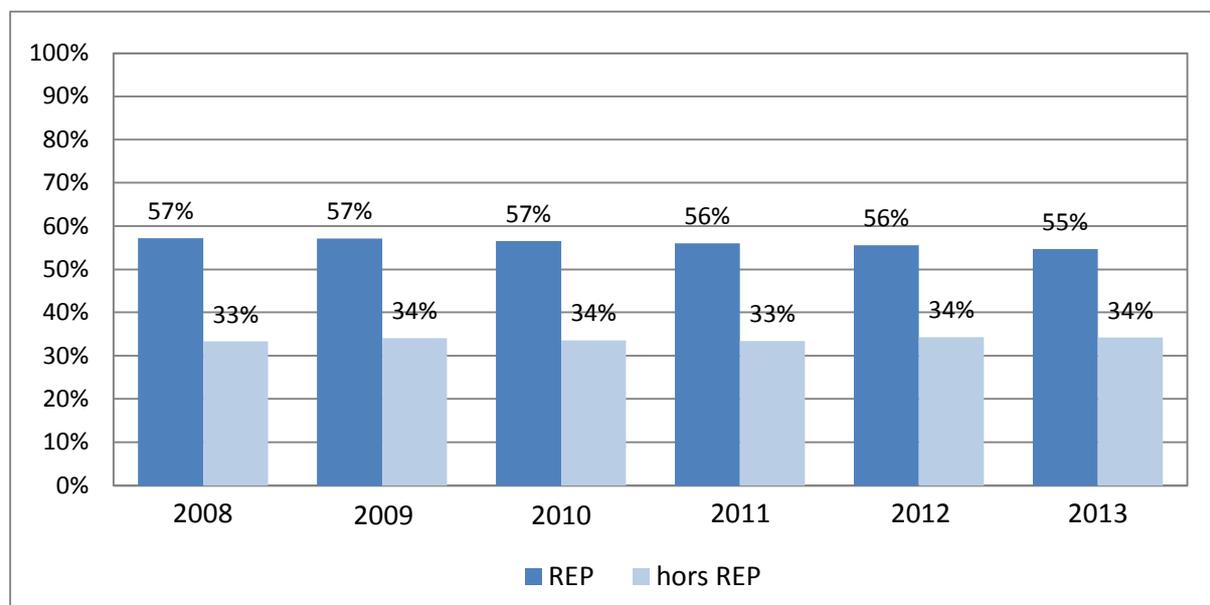
2. Les caractéristiques du REP

Avant de rentrer dans le vif du sujet et dans les différents modules de ce nouveau suivi du REP, nous allons décrire les caractéristiques de sa population et de ses enseignants. Les caractéristiques sont principalement reprises des chiffres-clés du REP et actualisées. En 2013, 17 établissements sur 79 composent le REP et représentent près de 20% des élèves de l'école primaire genevoise.

2.1 Caractéristiques du REP en termes de population

Comme nous le rappelions dans l'introduction, la principale condition d'entrée dans le REP est une proportion d'élèves de milieux défavorisés (ouvriers et divers/sans indication) d'au moins 55% (la moyenne cantonale se situant autour de 39%). Le graphique 2.1 illustre de façon temporelle la proportion d'élèves de milieux défavorisés dans les deux types d'établissements. D'une année à l'autre, les proportions moyennes varient peu dans le REP comme hors du REP. Soulignons une très légère baisse en 2013 pour le REP (55% vs 56-57% les autres années). Toutefois, il faut rappeler qu'il n'y a pas une véritable rupture entre la situation du REP et celle des autres établissements mais plutôt un continuum. Certains établissements du REP accueillent une proportion d'élèves issus de milieux défavorisés très proche d'établissements n'appartenant au REP. Le REP, quant à lui, est relativement hétérogène : le pourcentage d'élèves de milieux défavorisés varie ainsi de 50 à 71% en 2013 selon les établissements concernés. La fourchette est bien sûr plus importante dans les autres établissements où cette proportion varie de 12 à 51%. Par ailleurs, d'une année à l'autre un établissement peut connaître des modifications concernant la composition de son public d'élèves.

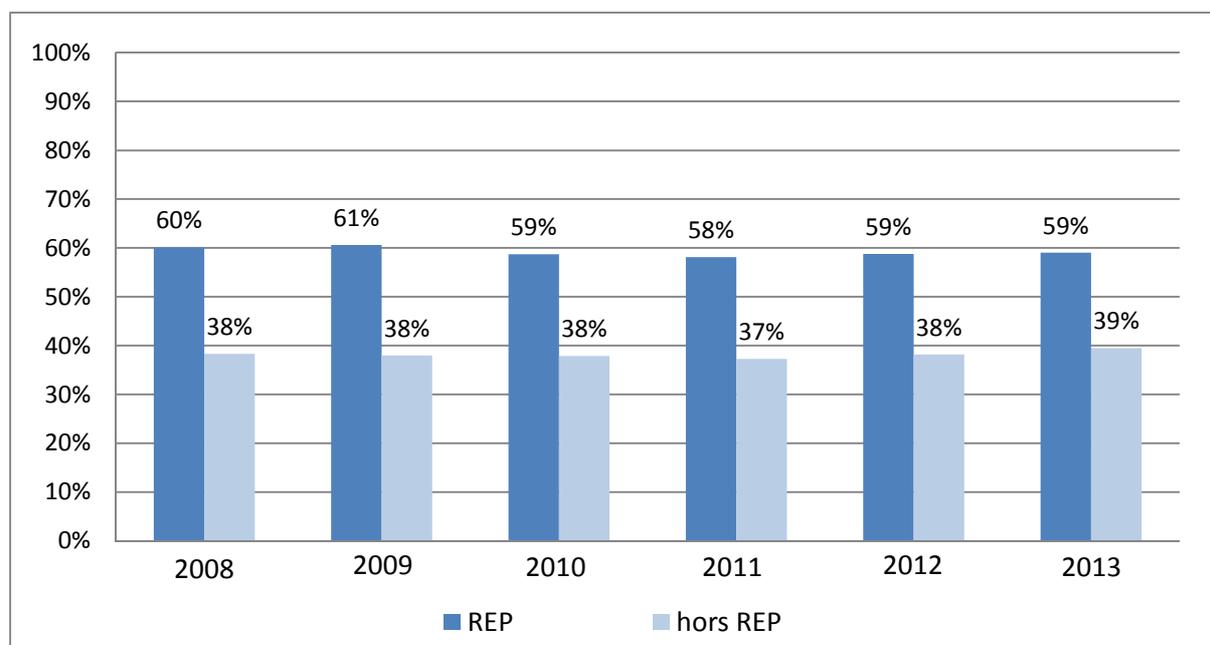
Graphique 2.1 Pourcentage d'élèves de milieux modestes ou défavorisés selon le type d'établissement



Sources : *Chiffres-clés du REP* (Le Roy Zen Ruffinen, Soussi & Evrard, 2013) et nBDS

La proportion d'élèves allophones constitue un critère complémentaire étant donné qu'une maîtrise insuffisante du français peut également avoir un effet sur la scolarité des élèves, surtout quand ils proviennent d'un milieu peu favorisé. La proportion d'élèves allophones est nettement plus élevée (20% en moyenne de plus) dans le REP que dans les autres établissements. Toutefois, comme pour la proportion d'enfants de milieux défavorisés, il y a un continuum entre les établissements du REP et hors REP et une assez grande variation à l'intérieur des deux catégories. A l'intérieur du REP cette proportion varie pour 2013 de 50 à 70% et hors du REP de 24 à 66%.

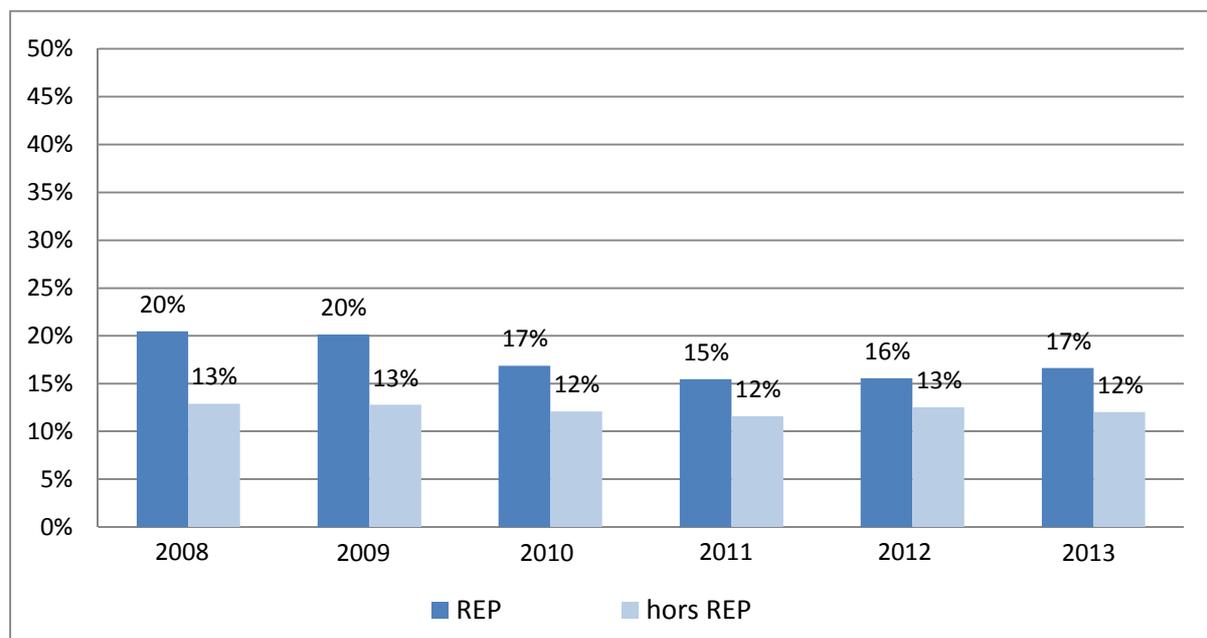
Graphique 2.2 Pourcentage d'élèves allophones selon le type d'établissement



Enfin, quand on compare la proportion d'élèves en retard dans leur scolarité en fin de primaire (8P), on observe également des situations contrastées. Il faut tout d'abord relever que dans les établissements du REP, il y a un peu plus d'élèves en retard dans leur scolarité (en particulier en fin de primaire), ce qui s'explique sans doute par une proportion plus grande d'élèves de milieux défavorisés et d'allophones. Toutefois, dans les deux catégories, la situation est variable d'un établissement à l'autre. Par ailleurs, les politiques de redoublement dépendent également de la politique de l'établissement et des groupes-classe. En effet, les enseignants évaluent leurs élèves non seulement en fonction des objectifs du PER mais ont également tendance à fixer les barèmes des épreuves sur le niveau moyen de leur classe⁶ (cf. notamment Merle, 2007 ; Bressoux & Pansu, 2003). Cette stratégie permet non seulement la différenciation mais également de gérer le mieux possible la classe. En effet, donner des notes trop basses aux élèves en fonction de leur atteinte effective des objectifs du PER pourrait avoir pour effet de les décourager. Par ailleurs, des moyennes trop basses dans une classe pourraient donner une image peu favorable de l'enseignant. Tenir compte de ces paramètres dans la fabrication des notes procède d'arrangements internes comme externes (Merle, 2007).

⁶ « L'évaluation des élèves doit porter sur l'acquisition des connaissances et le développement des compétences décrites dans la rubrique *Progression des apprentissages du Plan d'études romand (PER)*, ainsi que dans les documents de mise en œuvre annuelle du PER » (Directive *Evaluation des compétences et des connaissances des élèves*, D-DGEO, 01A-17, 20.08.2014, p. 2).

Graphique 2.3 Pourcentage d'élèves de 8P en retard dans leur scolarité selon le type d'établissement



Nous nous sommes aussi intéressés aux effectifs respectifs des classes dans le REP et hors du REP puisqu'une des caractéristiques est de compter moins d'élèves par classe. Il ressort que pour 2013, les effectifs sont en moyenne plus faibles à l'intérieur du REP de 2 élèves : respectivement, 20.4 élèves par classe dans les établissements hors REP et 18.2 élèves dans le REP⁷. Toutefois, dans les deux types d'établissements, on observe une certaine variation des effectifs : à l'intérieur du REP, les classes varient de 12 à 24 élèves alors qu'hors du REP, les effectifs peuvent atteindre 27 élèves. Par ailleurs, il faut rappeler que les classes à double degré, qui existent aussi bien dans le REP que dans les autres établissements, comportent généralement moins d'élèves.

Nous allons maintenant donner quelques éléments décrivant les enseignants exerçant dans les deux types d'établissements.

2.2 Caractéristiques des enseignants du REP et des autres établissements primaires

Les caractéristiques des enseignants du REP et ceux enseignant dans d'autres établissements sont très proches, même si l'on peut observer de très légères différences. Ainsi, on trouve un peu plus de femmes dans le REP que dans les autres établissements : 86.7 vs 90.4% (la différence est minime). Pour ce qui concerne les années d'expérience, les enseignants du REP ont un peu moins d'expérience en moyenne : un peu plus de 14 ans hors du REP et 13 ans dans le REP. Quand on regarde un peu en détail les années d'expérience regroupées en tranches, on constate qu'il y a effectivement plus de jeunes enseignants du point de vue du métier dans le REP que dans les autres établissements (55% des enseignants du REP ont 10 ans d'expérience au plus et seulement 45% dans les autres établissements). Par contre, à l'autre extrême, il y a peu de différences chez les enseignants chevronnés (c'est-à-dire ceux enseignant depuis au moins 25 ans).

⁷ Les chiffres ont peu évolué depuis 2009, cf. *L'enseignement à Genève – Indicateurs-clés du système genevois d'enseignement et de formation*.

De manière générale, contrairement à d'autres systèmes, les enseignants des deux types d'établissements ont des caractéristiques très proches, ce qui pourrait avoir un effet sur les résultats obtenus en REP et hors REP.

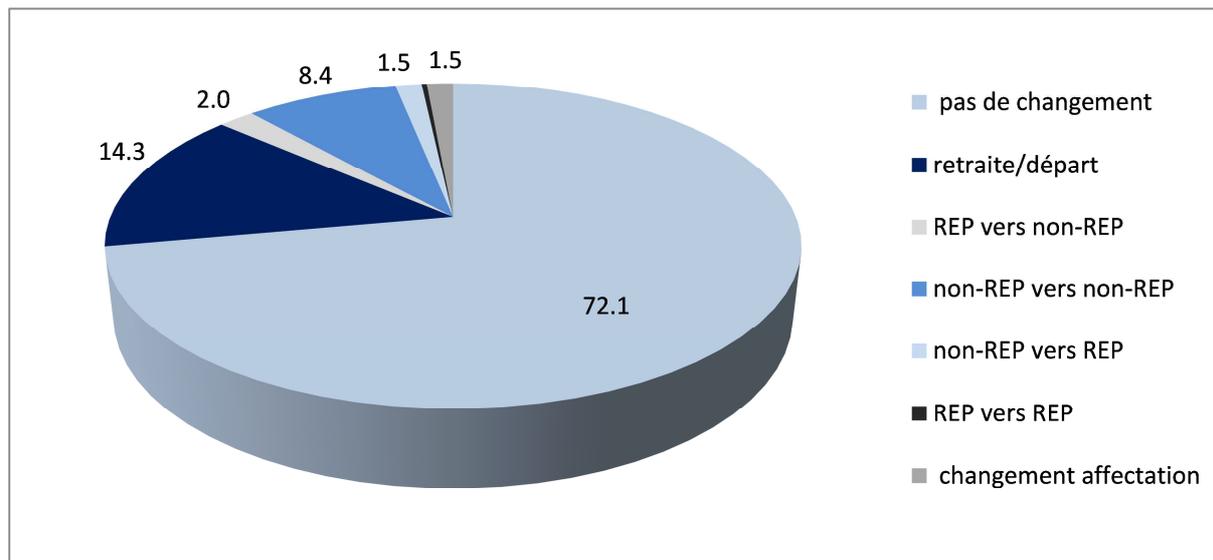
Tableau 2.1 Années d'expérience des enseignants selon le type d'établissement (2013)

Type d'établissement		Hors REP	REP	Total
Années d'expérience				
1-5 ans	N	438	152	590
	%	23.4	30.0	24.8
6-10 ans	N	398	126	524
	%	21.2	24.9	22.0
11-15 ans	N	398	72	470
	%	21.2	14.2	19.7
16-20 ans	N	107	22	129
	%	5.7	4.3	5.4
21-25 ans	N	162	35	197
	%	8.6	6.9	8.3
26-30 ans	N	161	42	203
	%	8.6	8.3	8.5
plus de 30 ans	N	210	57	267
	%	11.2	11.3	11.2
Total	N	1874	506	2380
	%	100.0	100.0	100.0

2.3 Changements d'affectation au bout de trois ans

Etant donné que l'une des conditions liée au REP est un engagement des enseignants durant au minimum trois ans et que par ailleurs, dans d'autres contextes comme la France, le turnover des enseignants des ZEP a été considéré comme fréquent, il nous a paru nécessaire de vérifier ce qu'il en était depuis la constitution du REP. Nous avons observé la situation des enseignants sur deux périodes : 2005-2008 et 2008-2011. Pour des raisons matérielles dues à des changements dans la base de données, nous nous centrerons surtout sur la deuxième période (les données étant plus faciles à comparer).

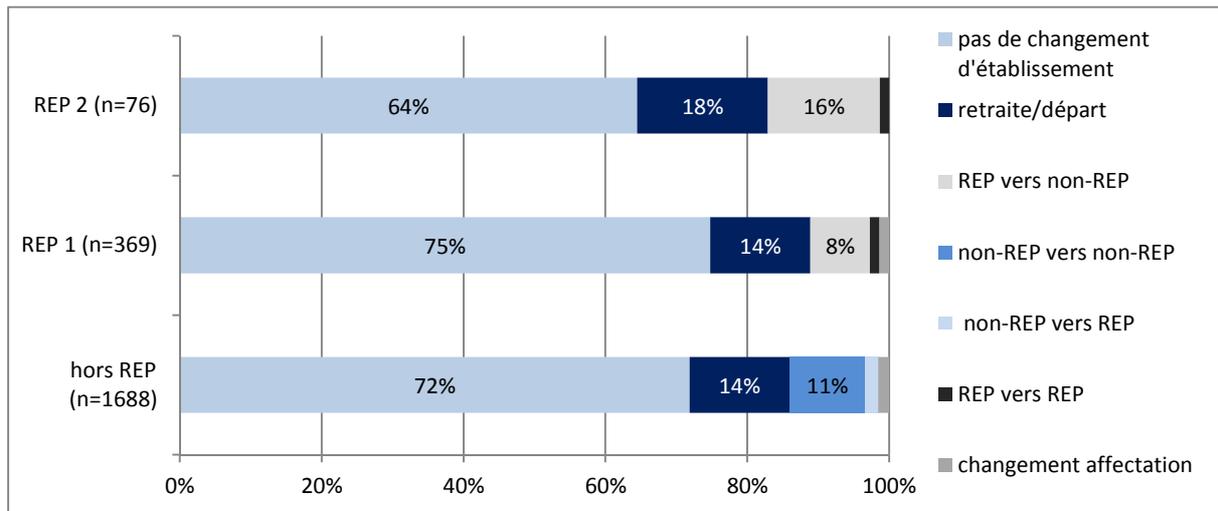
Graphique 2.4 Evolution de la situation des enseignants de 2008 à 2011



Comme l'illustre le graphique 2.4, la majorité des enseignants (72%) n'ont pas changé d'établissement entre 2008 et 2011. Les changements peuvent être de différents types : passer d'un établissement REP à un établissement hors du REP (2%), changer d'établissement à l'extérieur du REP (8.4%), passer d'un établissement hors du REP à un établissement REP (1.5%), changer d'établissement à l'intérieur du REP (0.3%) ou encore changer d'affectation (1.5% ; par exemple, être titularisé, aller travailler à la direction de l'enseignement primaire, passer d'un établissement spécialisé à un établissement ordinaire, etc.). Le changement le plus fréquent est bien sûr le passage d'un établissement hors REP à un autre établissement du même type, étant donné que le REP ne compte que 17 établissements.

Si l'on observe comparativement les changements selon le type d'établissement, on peut faire les constats suivants. La proportion d'enseignants ayant changé d'établissement est respectivement de 12.5% à l'extérieur du REP, de 9.8% dans le REP1 (c'est-à-dire les établissements entrés dans le REP entre 2006 et 2008) et un peu plus élevée dans les établissements entrés depuis 2008 (17%). Les mouvements sont par définition différents : respectivement 8% (REP1) et près de 16% (REP2) des enseignants changent d'établissement en quittant le REP pour aller dans des établissements hors REP. Dans les établissements hors REP, 10% changent d'établissement mais restent à l'extérieur du REP. En conclusion, on peut dire que le mouvement est relativement peu fréquent et qu'il est légèrement plus marqué dans les établissements entrés plus tard dans le REP.

Graphique 2.5 Evolution de la situation des enseignants de 2008 à 2011 selon le type d'établissement



Soulignons que l'on n'observe pas un turnover important dans les établissements du REP à Genève, ce qui constitue une réelle différence relativement aux constats faits en France dans les ZEP. Il faut rappeler que l'une des conditions de l'entrée dans le REP est que l'équipe enseignante s'engage dans le dispositif pour une période de trois ans.

3. Les compétences des élèves dans le REP et hors REP

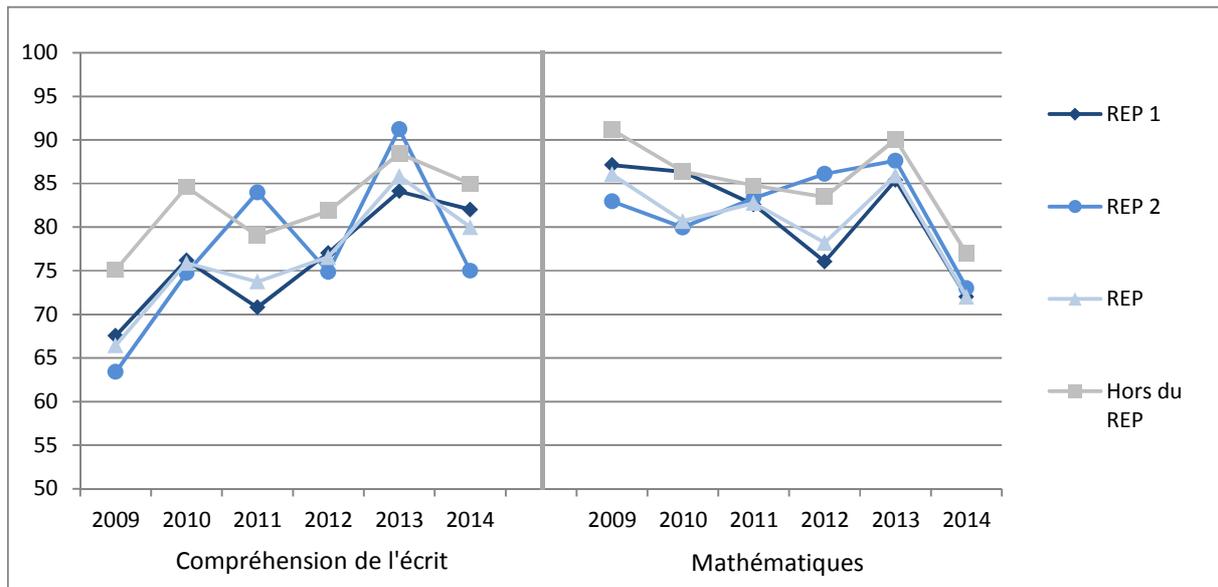
Dans la première partie de ce chapitre, nous présenterons les résultats les plus saillants concernant les compétences des élèves en les comparant selon le type d'établissement (REP ou hors REP). L'évolution des résultats depuis le début du REP sera également illustrée en différenciant non seulement les établissements appartenant au REP et ceux n'y appartenant pas, mais aussi en constituant des sous-ensembles d'établissements à l'intérieur du REP, étant donné que l'entrée dans le REP s'est déroulée de manière progressive : une première catégorie (REP1) regroupe les établissements entrés avant 2009 et une deuxième (REP2) réunit ceux entrés depuis.

3.1 Evolution des taux de réussite aux épreuves cantonales (EC) dans les différents types d'établissements depuis 2009

Nous allons récapituler les différents taux de réussite aux épreuves cantonales (EC) obtenus par les élèves scolarisés dans les établissements REP ou hors du REP. Les sous-catégories d'établissement REP prennent en compte la situation de 2012, moment où le REP s'est stabilisé, pour des raisons de comparabilité.

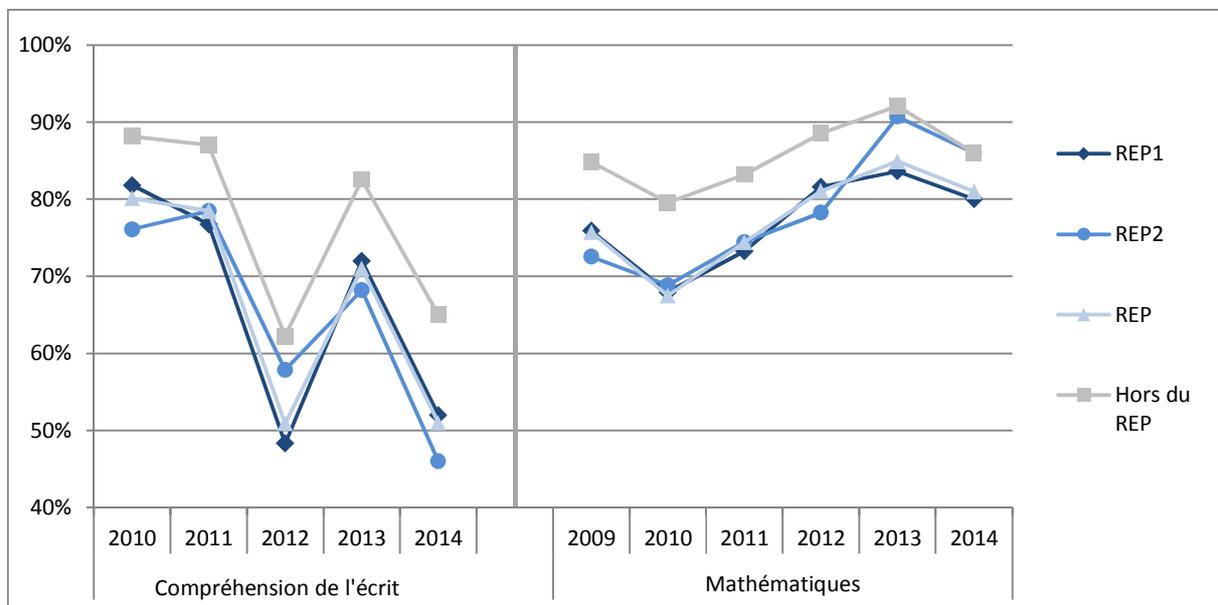
Globalement, les élèves scolarisés hors du REP obtiennent un meilleur taux de réussite que ceux du REP (1 ou 2). Toutefois, selon les degrés, les domaines ou les années, les écarts sont plus ou moins marqués. Ainsi, en 4P, pour la compréhension de l'écrit comme pour les mathématiques, les écarts sont nettement moins élevés en 2014 qu'en 2009 : en compréhension de l'écrit par exemple, l'écart de réussite à l'intérieur du REP et hors du REP était de près de 10% en 2009 alors qu'il n'est que de 5% en 2014. On pourrait faire l'hypothèse d'un effet positif du dispositif mis en place sur les élèves scolarisés depuis leur entrée à l'école dans un établissement REP. Relevons que l'écart est encore plus faible entre les élèves scolarisés dans les établissements REP2 et en dehors du REP (3%). A plusieurs reprises, les élèves scolarisés dans les établissements REP2 (entrés depuis 2009-2010) obtiennent en moyenne un taux de réussite légèrement meilleur que celui des élèves hors REP. Il faut souligner que même si les établissements REP2 sont entrés plus tard dans le dispositif, ils ont en moyenne des conditions moins défavorisées.

Graphique 3.1 Taux de réussite aux EC en compréhension de l'écrit et mathématiques de 2009 à 2014 (4P)

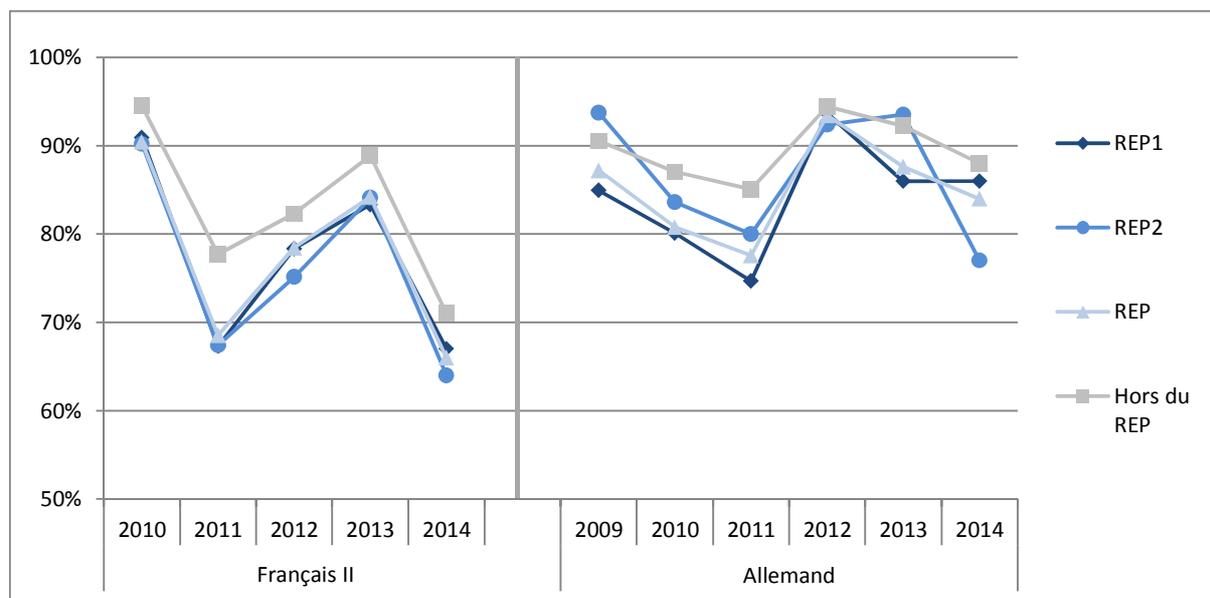


En 6P, on ne constate pas la même évolution : les écarts de réussite entre les deux types d'établissements sont encore assez marqués en 2014 pour la plupart des domaines considérés. On soulignera à nouveau la réussite observée en 2014 dans les établissements du REP2 pour les mathématiques, qui est comparable à celle des établissements hors REP. Cela peut sans doute s'expliquer par la composition moins défavorable des établissements REP2 mais aussi par le fait que leur effectif étant plus faible, il peut s'agir de volées d'élèves particulièrement performantes.

Graphique 3.2a Taux de réussite aux EC en compréhension de l'écrit et mathématiques de 2009 à 2014 (6P)



Graphique 3.2b Taux de réussite aux EC en français II et allemand de 2009 à 2014 (6P)



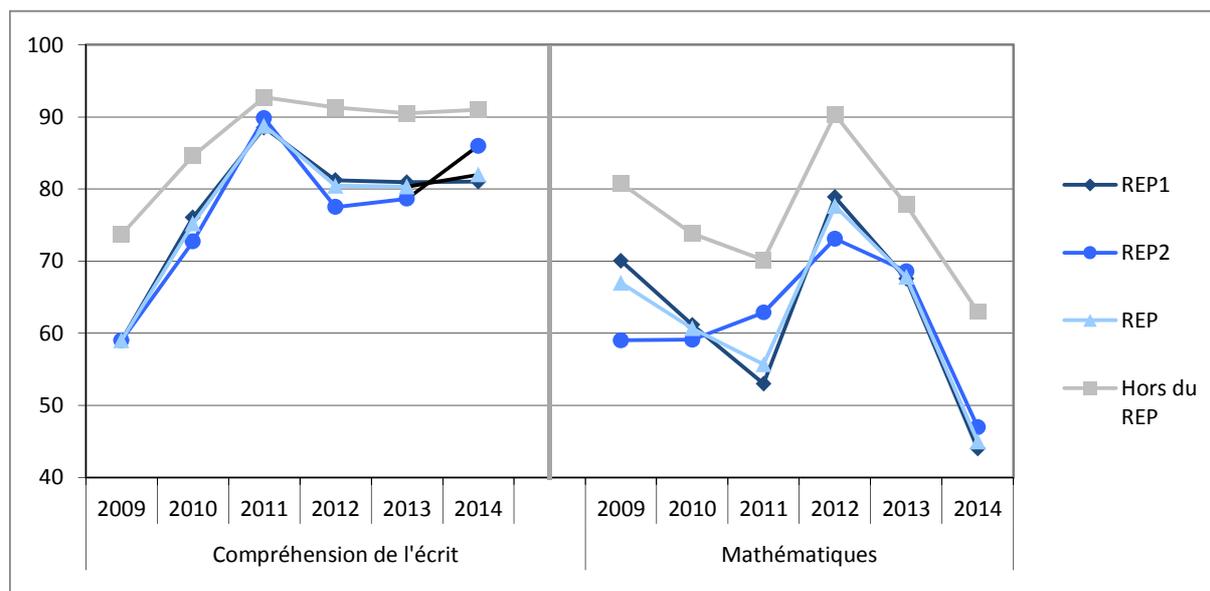
En 8P enfin, les écarts de réussite entre les deux principaux types d'établissements restent importants dans les quatre domaines considérés. En compréhension de l'écrit, ils passent de près de 15% en 2009 à 10% en 2014. Les écarts ont augmenté dans les autres domaines depuis 2009 : 13% en 2009 et 18% en 2014 pour le français II ; 13% en 2009 et 18% pour les mathématiques ainsi que 11% et 14% en allemand (pour les mêmes périodes). Il est difficile d'expliquer pourquoi les écarts qui avaient tendance à baisser ces dernières années augmentent à nouveau. Une des explications possibles est le changement d'organisation (et de structure) de ces épreuves⁸.

Globalement, les écarts sont plus importants en 8P qu'en 4P. Ces résultats peu encourageants peuvent s'expliquer par plusieurs raisons. D'une part, plus on avance dans la scolarité, plus le contenu se densifie et les écarts se creusent. D'autre part, les élèves scolarisés dans le REP n'ont pas forcément bénéficié dès le début de leur scolarité des mesures REP.

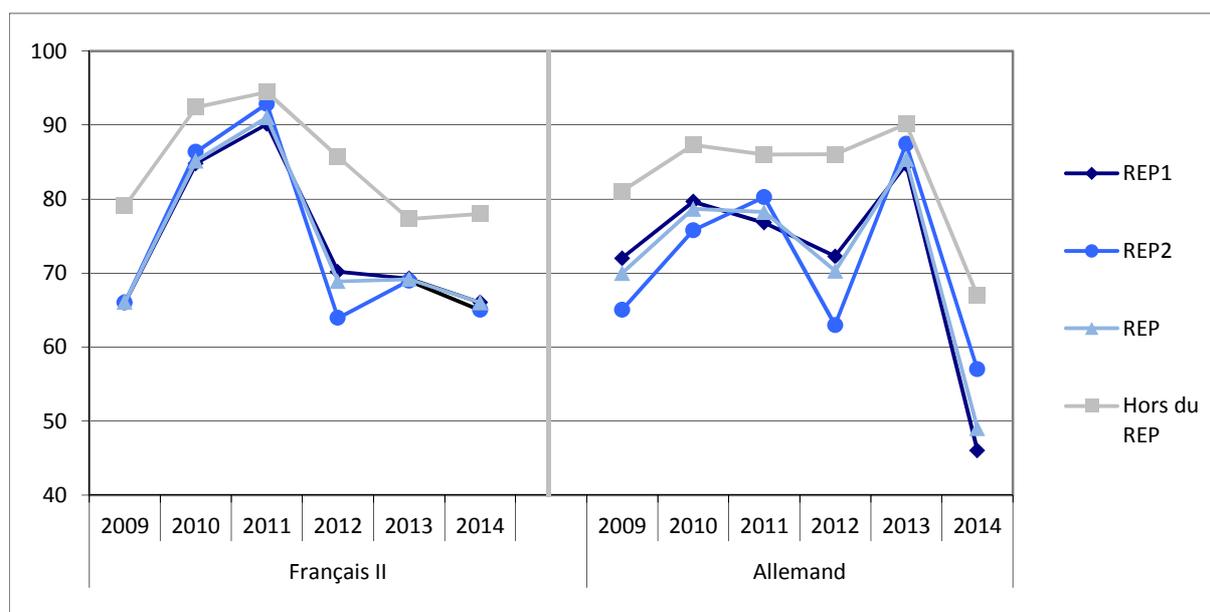
Une dernière remarque concerne la réussite à l'intérieur du REP. En effet, alors que l'on pourrait s'attendre en moyenne à une meilleure réussite dans les établissements REP1 (qui bénéficient de mesures REP depuis plus longtemps que les établissements REP2), ce n'est le plus souvent pas le cas. Parfois même, on constate la situation inverse. Cette situation est sans doute explicable par l'existence d'une population d'élèves plus défavorisée dans la première catégorie que dans la seconde.

⁸ Depuis l'introduction du PER, les épreuves cantonales ont été réorganisées et harmonisées (même structure que les épreuves communes du CO). Un temps d'adaptation notamment au niveau de leur difficulté est sans doute nécessaire.

Graphique 3.3a Taux de réussite aux EC en compréhension de l'écrit et mathématiques de 2009 à 2014 (8P)



Graphique 3.3b Taux de réussite aux EC en français II et allemand de 2009 à 2014 (8P)



Qu'en est-il des résultats quand on calcule la valeur ajoutée des établissements en fonction de leur composition socio-économique, c'est-à-dire l'écart entre la réussite attendue compte tenu de la composition socio-économique de leur public d'élèves et la réussite observée ? L'analyse effectuée sur les données de 2012-2013 figurant dans les chiffres-clés du REP (Le Roy-Zen Ruffinen, Soussi et Evrard, 2013) a montré qu'un certain nombre d'établissements obtenaient un taux de réussite supérieur à celui attendu compte tenu de leur public d'élèves scolarisés et ce, aussi bien dans le REP qu'hors du REP. La proportion dans le REP était d'ailleurs plus importante en 4P qu'en 8P. En 4P, cette valeur ajoutée positive était pour la compréhension de l'écrit plus fréquente dans le REP qu'hors du REP mais pas en mathématiques.

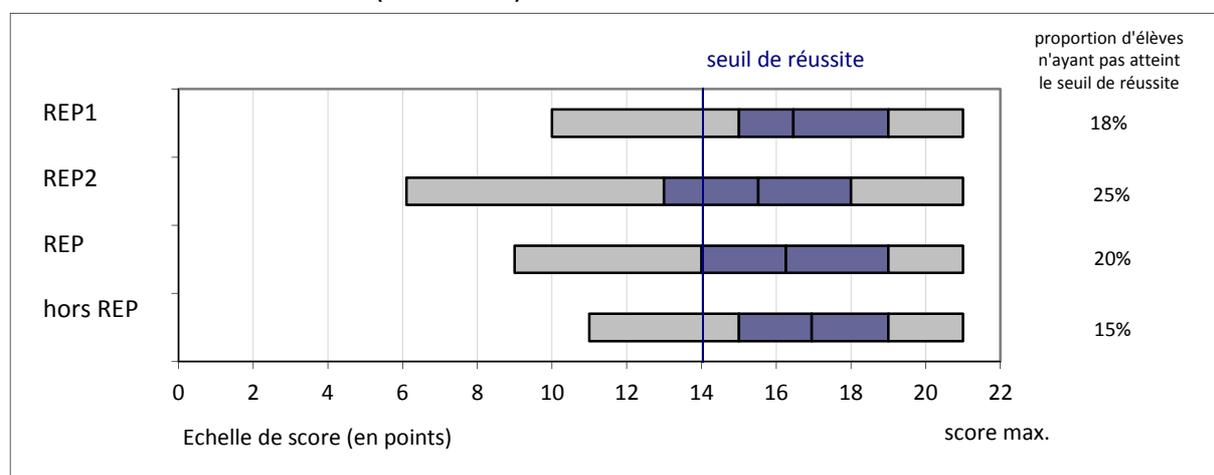
En fin de primaire, on observait une situation nettement moins favorable. Les établissements du REP étaient deux fois moins nombreux à obtenir un taux de réussite observé supérieur à celui attendu, en compréhension de l'écrit comme en mathématiques.

3.2 Variations des résultats entre élèves à l'intérieur des différents types d'établissements

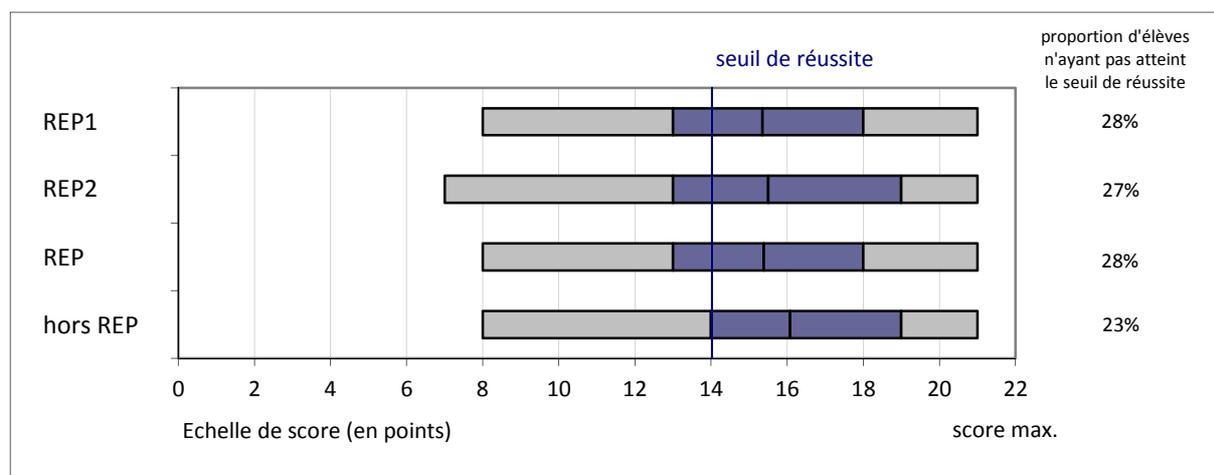
Si en moyenne, le taux de réussite est le plus souvent supérieur hors du REP, on observe des différences entre élèves à l'intérieur de chacun des types d'établissements, comme l'illustrent les graphiques qui suivent.

En 4P, aussi bien en compréhension de l'écrit qu'en mathématiques, la dispersion des résultats est un peu plus grande dans le REP (en particulier dans les établissements REP2) qu'hors du REP. En d'autres mots, les écarts entre élèves sont un peu plus importants dans le REP : en compréhension de l'écrit, 12 points séparent les élèves aux scores les moins bons et ceux aux scores les meilleurs ; cet écart est de 10 points hors du REP. Soulignons que dans la sous-catégorie REP2, l'écart est encore plus élevé (15 points). Les élèves du REP peuvent obtenir des résultats aussi élevés que leurs pairs provenant d'établissements plus favorisés mais dans ces établissements il n'y a pas d'élèves aussi faibles. En mathématiques par contre les écarts entre élèves sont semblables (13 points).

Graphique 3.4a Dispersion des résultats des élèves en compréhension de l'écrit selon le type d'établissement (EC 2014-4P)



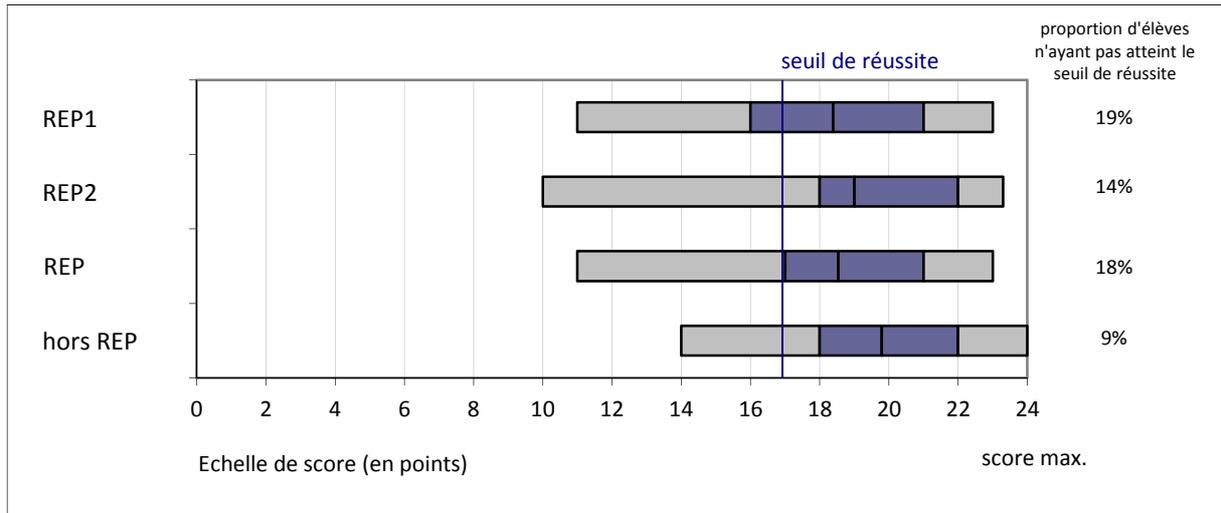
Graphique 3.4b Dispersion des résultats des élèves en mathématiques selon le type d'établissement (EC 2014-4P)



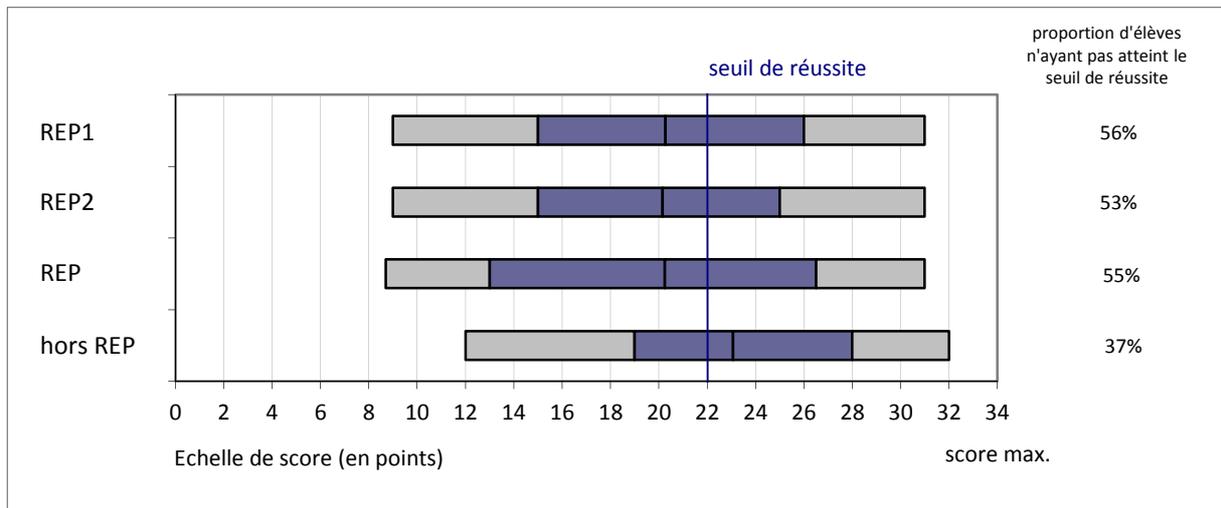
Les graphiques 3.4a-b et 3.5a-b-c présentent la distribution des scores obtenus par 90% des élèves, à savoir ceux situés entre le 5^e et le 95^e centile. La zone foncée de la barre représente 50% des élèves se situant au centre de la distribution; la moyenne est représentée par le trait noir au milieu de la barre. Plus la barre est longue, plus les résultats des élèves sont dispersés.

En 8P, on observe également de plus grands écarts entre élèves à l'intérieur du REP (en particulier REP1) qu'hors du REP. Si certains élèves du REP obtiennent des résultats équivalents à ceux de leurs pairs scolarisés dans d'autres établissements, on peut constater la présence d'élèves obtenant des résultats inférieurs (la distribution des scores des élèves hors du REP commence par exemple en compréhension de l'écrit à 11 dans le REP et à 14 hors du REP, le seuil de réussite étant fixé à 17 points). Il en va de même en mathématiques et en français II. On peut d'ailleurs relever que dans la plupart des domaines, aucun élève scolarisé dans le REP n'obtient le maximum des points. Toutefois de manière générale, les différences ne sont pas très grandes.

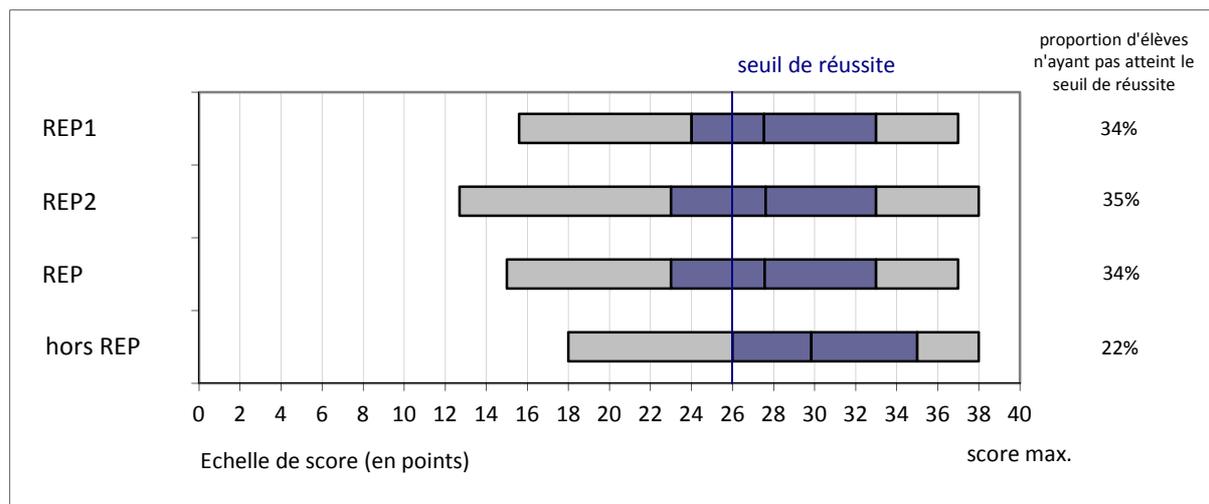
Graphique 3.5a Dispersion des résultats des élèves en compréhension de l'écrit selon le type d'établissement (EC 2014-8P)



Graphique 3.5b Dispersion des résultats des élèves en mathématiques selon le type d'établissement (EC 2014-8P)



Graphique 3.5c Dispersion des résultats des élèves en français II selon le type d'établissement (EC 2014-8P)

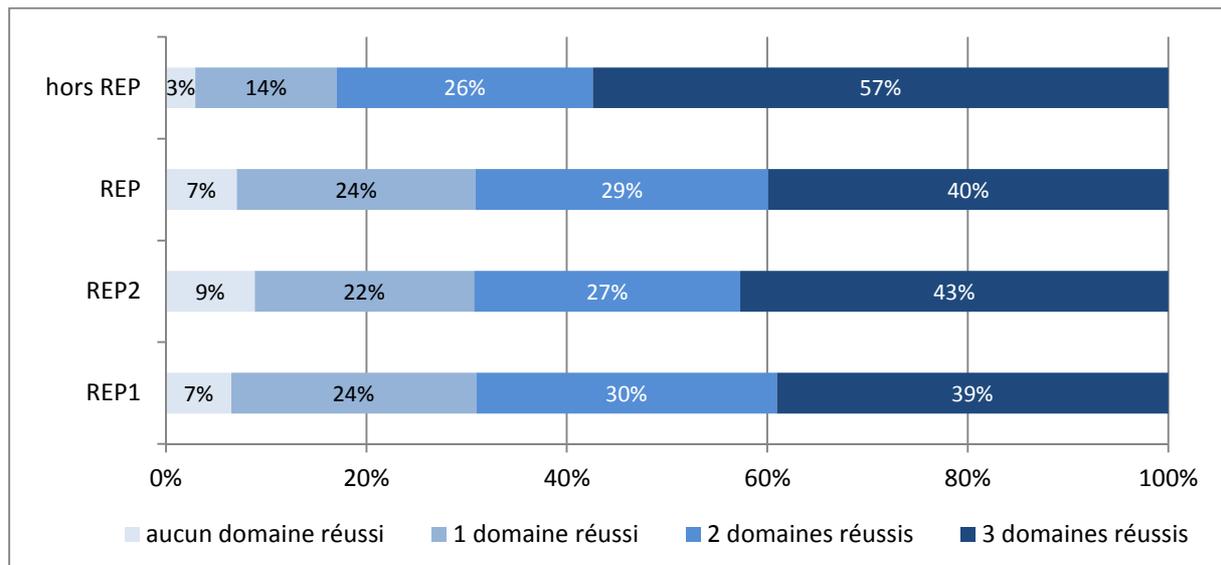


3.3 Profil de réussite dans les trois domaines (français I, français II et mathématiques)

Nous avons également observé les profils de réussite en prenant en compte de façon simultanée les trois domaines (français I, français II et mathématiques) en fonction du type d'établissement. En 4P, la proportion d'élèves ayant réussi les trois domaines en 2014 est très importante et semblable dans le REP et hors du REP (85% dans le REP et 89% hors du REP). Les différences s'accroissent au fur et à mesure que l'on avance dans la scolarité. En 6P, les élèves du REP ayant réussi les trois domaines sont 53% alors que c'est le cas de près des deux tiers des élèves scolarisés hors du REP. Soulignons que l'échec massif est faible dans les deux types d'établissements (7% hors du REP et 10% dans le REP).

En 8P, les écarts sont plus importants, comme on peut le constater dans le graphique 3.6. Ainsi, plus de la moitié des élèves scolarisés hors du REP (57%) atteignent le taux de réussite dans les trois domaines servant à l'orientation alors que ce n'est le cas que de 40% dans le REP. Par contre, l'échec dans ces trois domaines reste faible (respectivement 3% hors du REP vs 7% dans le REP). Il est d'ailleurs inférieur à celui observé en 6P.

Graphique 3.6 Profil de réussite dans les trois domaines en 8P (EC 2014)



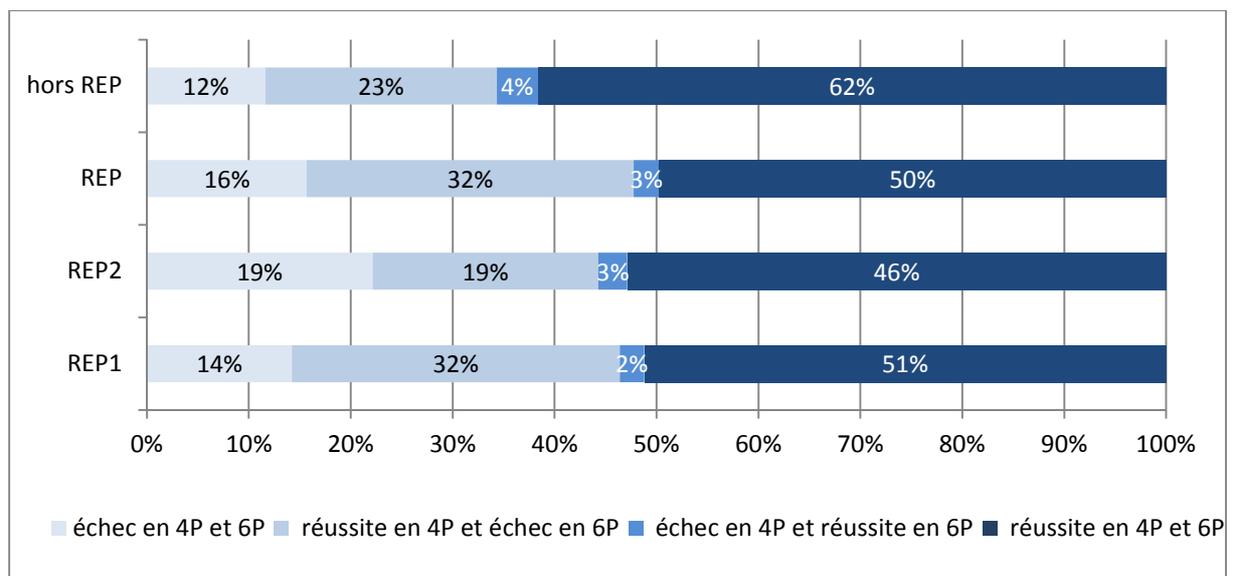
3.4 Comparaison de résultats de la 4P à la 6P et de la 6P à la 8P en compréhension de l'écrit et en mathématiques

Nous allons maintenant présenter l'évolution de la réussite pour un même élève de la 4P à la 6P et de la 6P à la 8P selon le type d'établissement.

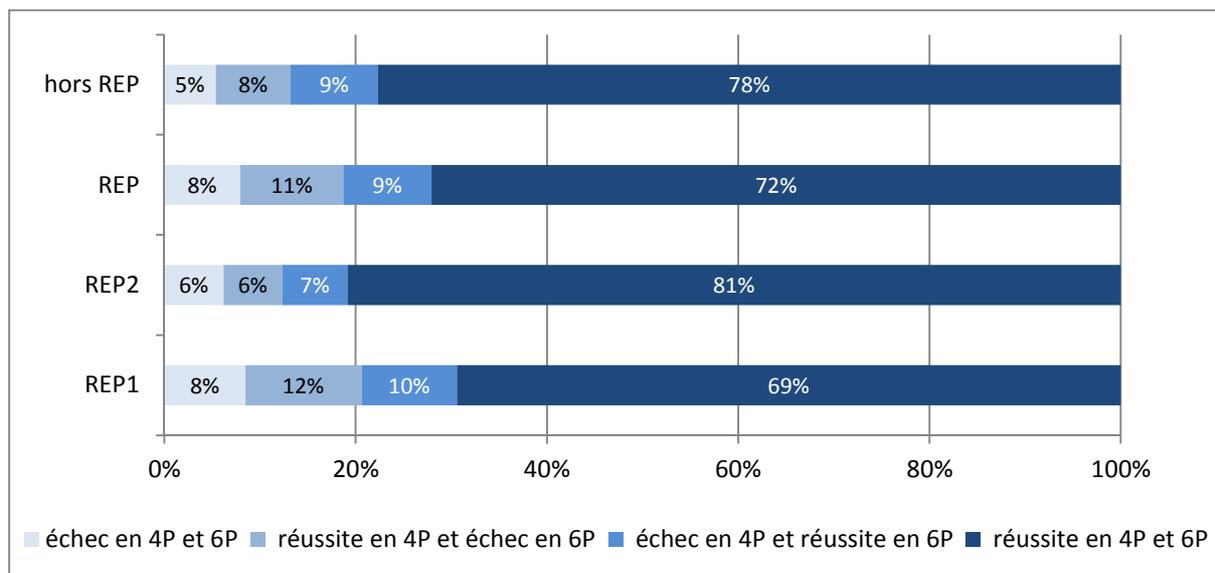
De la 4P à la 6P, on observe une différence non négligeable de réussite aux deux épreuves de compréhension de l'écrit selon le type d'établissement où les élèves sont scolarisés : respectivement 50% dans le REP et 62% hors du REP ont atteint le seuil de réussite en 4P et en 6P. L'échec aux deux épreuves est peu marqué et diffère moins d'un type d'établissement à l'autre (respectivement 15% et 12%).

Les écarts sont nettement moins importants pour les mathématiques. Très peu d'élèves des deux types d'établissements ont échoué aux deux épreuves. Par contre, plus de 70% dans le REP et 78% ont réussi l'épreuve de mathématiques en 4P et en 6P.

Graphique 3.7a Evolution de la réussite de la 4P à la 6P aux EC en compréhension de l'écrit (EC 2014)

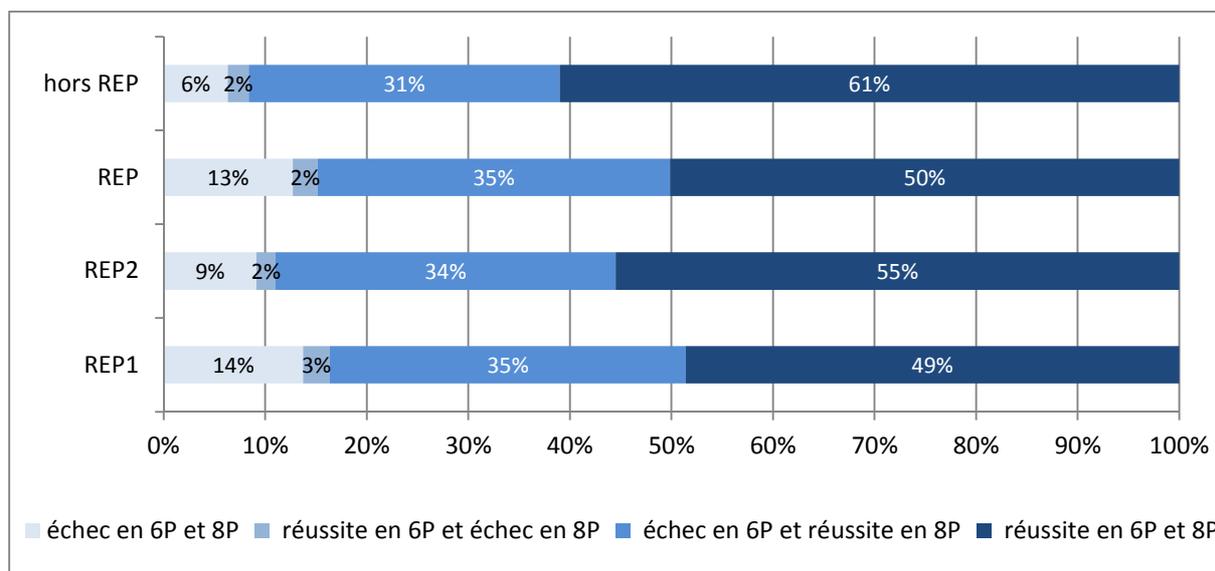


Graphique 3.7b Evolution de la réussite de la 4P à la 6P aux EC en mathématiques (EC 2014)



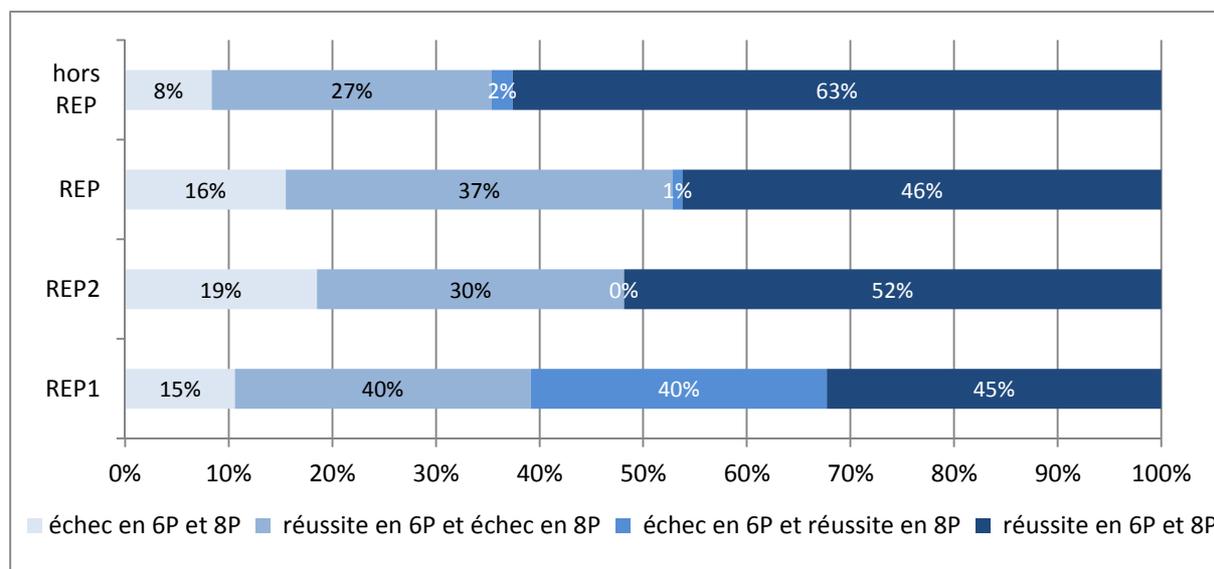
De la 6P à la 8P, on constate qu'une proportion nettement plus élevée d'élèves scolarisés dans d'autres établissements que ceux du REP réussit les deux épreuves en compréhension de l'écrit (61% vs 50%) comme pour les degrés précédents (4P-6P). C'est d'ailleurs dans les établissements entrés les premiers dans le REP que le taux de réussite dans les deux degrés est le plus faible. Par ailleurs, il faut souligner que l'échec en 6P et 8P est relativement faible (6% hors du REP et 13% dans le REP). On peut faire l'hypothèse que certains élèves en échec en 6P ont redoublé. En effet, parmi les 4'162 élèves qui ont passé l'épreuve en fin de primaire, seuls 3'753 étaient en 6P deux ans auparavant (ce qui correspond à une perte de 10%).

Graphique 3.8a Evolution de la réussite de la 6P à la 8P aux EC en compréhension de l'écrit (EC 2014)



Les tendances sont les mêmes pour les mathématiques. Toutefois, les proportions d'élèves ayant réussi les deux épreuves sont contre toute attente moins élevées : respectivement 63% des élèves scolarisés hors du REP ont réussi les deux épreuves et moins de la moitié (45%) dans le REP. Le taux d'échec aux deux épreuves est également un peu plus élevé que pour la compréhension de l'écrit : 8% hors du REP et 16% dans le REP. A l'exception des établissements REP1, il est plus fréquent de réussir en 6P et d'échouer en 8P que l'inverse. Cela s'explique sans doute par l'augmentation des exigences et des connaissances à maîtriser au fil des années.

Graphique 3.8b Evolution de la réussite de la 6P à la 8P aux EC en mathématiques (EC 2014)

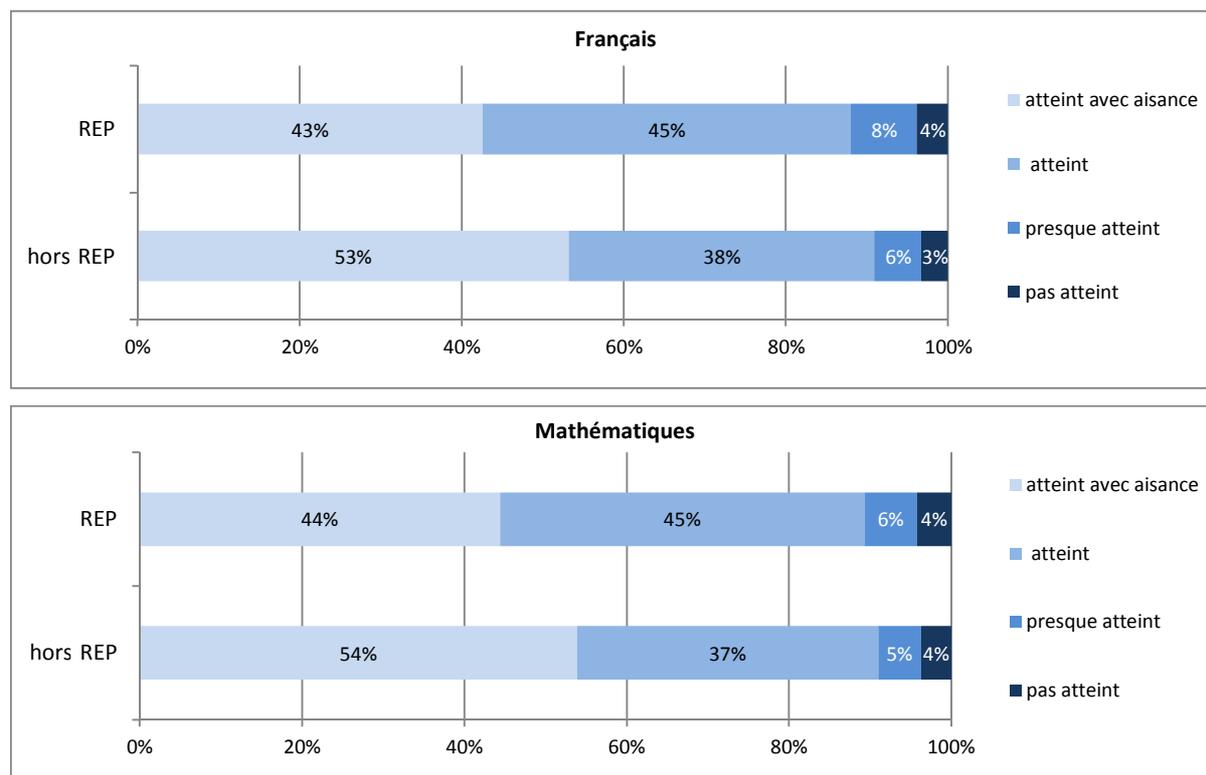


Nous allons maintenant observer ce qu'il en est des moyennes annuelles des élèves au sein des deux types d'établissements.

3.5 Comparaisons des moyennes annuelles et résultats aux épreuves cantonales en 2013

En 4P, il est plus difficile de comparer les moyennes annuelles et les résultats aux EC étant donné que les moyennes ne sont pas exprimées en notes mais en appréciations (« atteint avec aisance », « atteint », « presque atteint », « pas atteint »). On peut toutefois considérer que les deux premières modalités correspondent à ce qui est au moins égal à 4 et les deux autres à ce qui se trouve en-dessous de 4. La majorité des élèves ont atteint les objectifs en français et en mathématiques. On constate des écarts entre les élèves scolarisés dans le REP et hors du REP comme l'illustre le graphique 3.9. Ainsi, pour ce qui concerne le français, seuls 43% des élèves du REP atteignent les objectifs avec aisance alors qu'hors du REP, c'est le cas de 49%. On observe les mêmes différences pour les mathématiques. Soulignons toutefois que les différences sont nettement plus faibles quand on considère la proportion d'élèves ayant atteint les objectifs en français comme en mathématiques dans les deux types d'établissements (respectivement 86% et 84% pour le REP, 90% et 89% hors du REP). Par ailleurs, les élèves qui n'ont pas atteint les objectifs sont très peu nombreux dans le REP comme hors du REP (entre 3.5% et 6%).

Graphique 3.9 Moyennes annuelles en français et mathématiques (4P, 2014)



Quand on observe la correspondance des résultats obtenus pour l'année et ceux obtenus aux épreuves cantonales de français, on constate que dans la majorité des cas, les élèves ayant atteint le seuil de réussite défini pour l'épreuve cantonale ont également atteint les objectifs de l'année dans le REP comme hors du REP (respectivement 84% et 88%) ; et à l'autre extrême, ceux qui se trouvent en-dessous du seuil de réussite n'ont pas atteint les objectifs de l'année dans la grande majorité des cas (respectivement 9.3% et 6.6%). La grande majorité des élèves obtiennent des résultats similaires aux deux types d'évaluation. Il y aurait donc une bonne correspondance entre les résultats à l'épreuve externe et l'évaluation de l'année réalisée par les titulaires.

La situation est assez différente pour les mathématiques. Les élèves qui ont à la fois réussi l'épreuve cantonale et qui ont atteint les objectifs annuels sont moins nombreux qu'en français (respectivement 71% dans le REP et 77% hors du REP) et ceux qui n'ont pas réussi l'épreuve cantonale et n'ont pas atteint les objectifs annuels représentent respectivement 14.7% et 10.6%. Plus de 10% des élèves dans les deux types d'établissements ont, selon leurs enseignants, rempli les objectifs de l'année alors qu'ils ont échoué à l'épreuve cantonale de mathématiques. Il semblerait qu'en 2014, l'épreuve cantonale avait un niveau de difficulté particulièrement élevé et dépassait les exigences annuelles définies par le PER et les titulaires.

Tableau 3.1 Comparaison entre les moyennes annuelles en français et mathématiques et la réussite aux EC (4P, 2014)

Etablissements		Français		Mathématiques	
		atteint	non atteint	atteint	non atteint
hors REP	réussite EC	88.0%	3.4%	77.0%	0.4%
	échec EC	2.0%	6.6%	12.0%	10.6%
REP	réussite EC	84.5%	4.1%	71.1%	0.8%
	échec EC	2.1%	9.3%	13.3%	14.7%

De manière globale, en 6P les corrélations entre les notes obtenues aux EC et les moyennes annuelles sont statistiquement significatives et relativement élevées (supérieures à .70). A part pour les mathématiques, elles sont un peu plus importantes hors du REP que dans le REP : respectivement .79 et .78 pour le français I, .79 et .76 pour le français II, .78 et .79 pour les mathématiques et .75 et .72 pour l'allemand, c'est-à-dire que les élèves scolarisés hors REP obtiennent des résultats aux EC plus proches de leur moyenne annuelle que dans le REP. Pour les mathématiques et l'allemand c'est le contraire (respectivement .73 et .77 en mathématiques, .71 et .73 en allemand). Enfin, pour ce qui concerne le total des trois notes (français I, français II et mathématiques), les corrélations sont élevées et très semblables (respectivement .88 hors du REP et .86 dans le REP).

Quand on observe les corrélations entre résultats aux EC et notes annuelles en séparant les élèves en deux sous-groupes (ceux obtenant des moyennes inférieures à 4 et ceux ayant des moyennes au moins égales à 4), on constate que les corrélations bien que statistiquement significatives sont nettement plus faibles dans le groupe des élèves les moins performants aussi bien dans le REP qu'hors du REP. Elles sont plus faibles en français I (respectivement .40 dans le REP et .39 hors du REP). Il y aurait donc très peu de lien chez ces élèves entre les moyennes de l'année attribuées par leurs titulaires et les résultats à l'épreuve externe dont les barèmes sont les mêmes pour tous les élèves du canton. Dans l'autre groupe (élèves dont les moyennes sont au moins égales à 4), les corrélations se situent autour de .70 et sont généralement plus élevées hors du REP que dans le REP.

En 6P, les différences entre les notes obtenues aux EC et les moyennes annuelles sont assez peu marquées bien que statistiquement significatives. Dans tous les cas, c'est la moyenne annuelle qui est la plus élevée : les différences varient de 0.3 à 0.6 points.

En 8P, les corrélations entre les moyennes annuelles et les résultats aux épreuves cantonales sont statistiquement significatives dans tous les domaines (français I, français II, mathématiques, allemand ainsi que pour le total des trois disciplines utilisées pour l'orientation au CO). Elles sont toutefois relativement semblables selon la discipline et le type d'établissement (hors REP, REP1, REP2 ou ensemble du REP) (sauf en français I pour lesquelles elles sont légèrement plus faibles) comme l'illustre le tableau 3.2. Soulignons que quand on calcule le total des trois disciplines prises en compte pour le passage au CO et l'orientation dans les trois regroupements, le lien est encore plus élevé puisqu'il dépasse les 85%.

Tableau 3.2 **Corrélations entre les moyennes annuelles et les résultats aux EC (8P, 2014)**

Corrélations entre les moyennes annuelles et les EC	note EC F1 / moy. ann. F1	note EC F2 / moy. ann. F2	note EC maths / moy. ann. maths	note EC allemand / moy. ann. allemand	total F1 + F2 + maths
Type d'établissement					
hors REP	0.75**	0.83**	0.82**	0.80**	0.89**
REP1	0.77**	0.82**	0.80**	0.79**	0.88**
REP2	0.84**	0.86**	0.86**	0.86**	0.92**
Ensemble des établissements REP	0.79**	0.83**	0.82**	0.80**	0.89**

** Significatif au seuil de .01 .

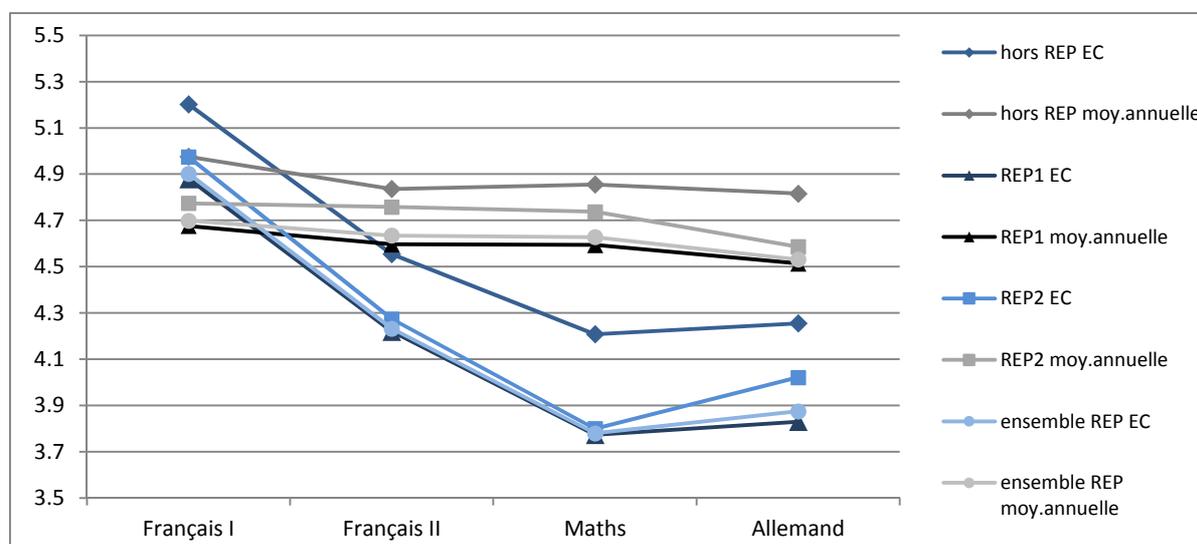
Toutefois, on observe des différences statistiquement significatives entre les deux types de mesures (dont l'une, l'EC, entre par ailleurs dans le calcul de la moyenne annuelle puisqu'elle fait partie de la note du 3^e trimestre), le plus souvent au profit de la moyenne annuelle (sauf pour le français I pour lequel les résultats aux EC sont en moyenne plus élevés que les moyennes annuelles et selon les cas pour l'allemand) et ce, quel que soit le type d'établissement. On peut faire plusieurs hypothèses concernant les écarts entre la moyenne annuelle et le résultat aux EC. Ainsi, pour le français I, on peut se demander si le résultat meilleur aux EC ne serait pas dû à la présence de la production écrite et à un barème assez généreux. De plus, on ne sait pas à quelle fréquence les enseignants évaluent la production écrite et quels sont leurs critères de correction. Par ailleurs, les écarts les plus élevés s'observent pour le français II et les mathématiques. On peut faire l'hypothèse d'un plus grand niveau de difficulté des exercices de l'EC ou de manières d'évaluer différentes des pratiques ordinaires en

classe. Par exemple, en mathématiques, il est possible que l'on mette davantage l'accent sur des situations problèmes dans les EC qui seraient un peu moins évaluées dans les épreuves des enseignants.

Quand on observe les corrélations entre les deux types d'évaluation en 8P dans les établissements REP et hors du REP en constituant les mêmes sous-groupes que précédemment (moyenne annuelle inférieure ou au moins égale à 4), on constate des différences de corrélations. Elles sont toutes significatives statistiquement mais systématiquement moins élevées chez les élèves avec les résultats les plus faibles. En français elles ne dépassent pas .50 chez ces derniers alors qu'elles sont autour de .70 chez les élèves dont les notes sont au moins égales à 4. Les corrélations sont plus élevées en mathématiques (respectivement .41 hors du REP et .50 dans le REP) pour les élèves du premier groupe (notes inférieures à 4) et en allemand (respectivement .42 et .58). Il est intéressant de souligner que les écarts entre les deux types d'évaluation vont toujours dans le même sens selon le type d'établissement et selon le groupe d'élèves considéré, alors qu'on aurait pu s'attendre par exemple que les résultats aux EC passés à tous les élèves soient inférieurs aux moyennes annuelles se basant sur les évaluations des enseignants dans le REP et éventuellement chez les élèves aux résultats les plus faibles. En effet, dans le cas des EC, le barème est fixé a priori sur l'ensemble des élèves du canton et sur les objectifs du PER, tandis que les titulaires se basent à la fois sur le PER mais également sur le niveau moyen de leur classe, notamment pour ne pas décourager leurs élèves (Merle, 2007 ; Bressoux & Pansu, 2003). En réalité on constate que pour le français I, dans tous les cas, les résultats aux EC sont supérieurs aux moyennes annuelles alors que c'est l'inverse en français II et en mathématiques. La situation de l'allemand constitue un exemple intéressant : pour les élèves dont les notes sont inférieures à 4, les résultats aux EC sont supérieurs aux notes annuelles dans les deux types d'établissements alors que dans l'autre groupe d'élèves, les résultats observés dans les deux catégories d'évaluation sont pratiquement les mêmes.

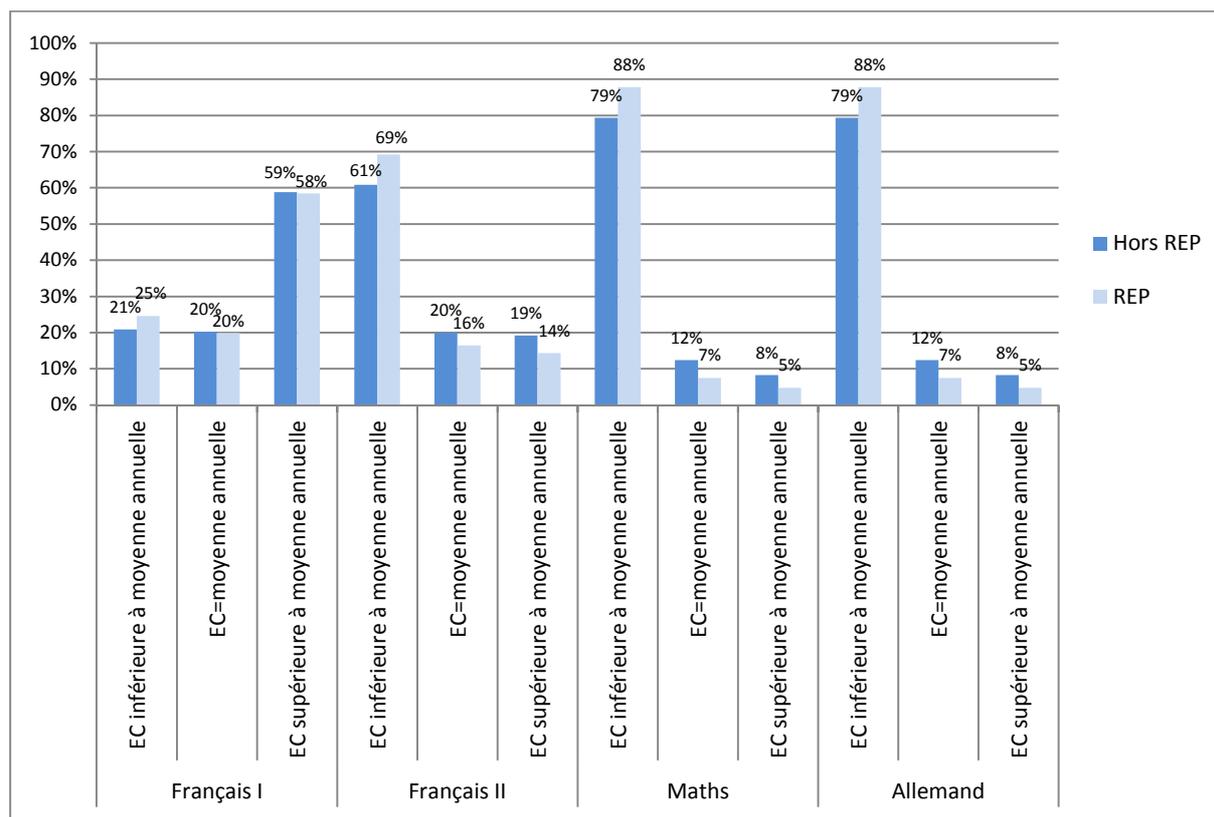
De manière générale, si les résultats aux EC sont plus élevés à l'extérieur du REP que dans le REP, on constate que la tendance est la même pour les moyennes annuelles, avec des écarts toutefois moins importants. Cela pourrait s'expliquer par le fait que même si les enseignants ont tendance à se référer au niveau moyen de leur classe, les notes qu'ils mettent servent à certifier les élèves et leur atteinte des objectifs du PER. Pour Allal et Mottier Lopez (2008), le jugement professionnel évaluatif de l'enseignant peut être modélisé en quatre points principaux dont nous retiendrons en particulier le quatrième : « *Le jugement professionnel en évaluation implique une mise en relation entre les exigences du système scolaire, la culture de l'établissement, les valeurs professionnelles et les stratégies pédagogiques de l'enseignant* » (p. 227-228). Ce jugement évaluatif serait donc très complexe et très contextualisé.

Graphique 3.10 Comparaison des résultats aux EC et des moyennes annuelles (8P, 2014)



Le graphique 3.11 illustre les écarts entre les deux types d'établissements (REP et hors REP). De manière globale, il y a plus d'élèves dont le résultat à l'épreuve cantonale est supérieur à la moyenne annuelle en français I. Par contre, comme nous l'avons relevé précédemment, c'est l'inverse qui se produit pour les autres domaines : les moyennes annuelles sont supérieures au résultat de l'EC. Les différences selon le type d'établissement sont plus ou moins marquées : respectivement 61% (hors REP) et 69% (REP) des élèves obtiennent des résultats plus faibles aux EC que pour la moyenne annuelle en français II ; 79% et 88% en mathématiques ainsi qu'en allemand. A l'autre extrême, peu d'élèves (sauf en français I) obtiennent un meilleur résultat à l'EC que pour les notes de l'année.

Graphique 3.11 Ecarts entre des résultats aux EC et des moyennes annuelles (mathématiques, 8P, 2014)

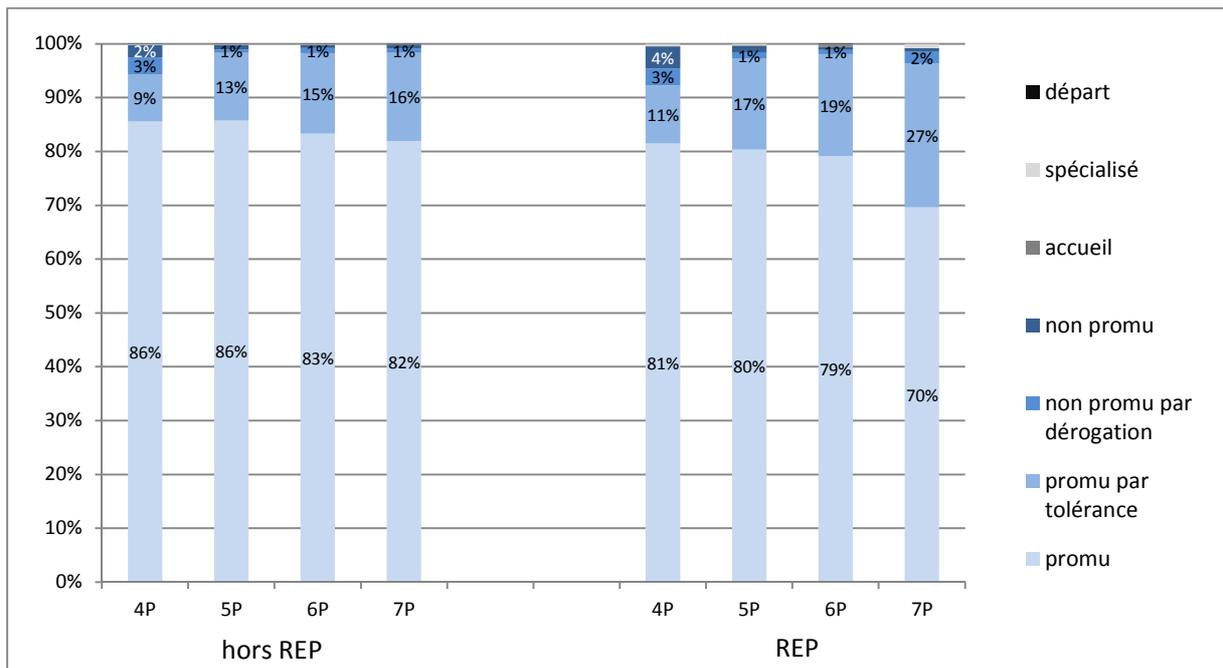


3.6 Orientation en fin d'année selon le type d'établissement

Dans tous les degrés de la 4P à la 7P, la grande majorité des élèves est promue de façon automatique voire par tolérance. En 8P, la situation est différente étant donné que les élèves sont répartis dans des regroupements différenciés en 9^e (c'est pourquoi nous traiterons à part leur orientation).

Toutefois, on observe des différences au niveau de la promotion selon le type d'établissement : un peu plus d'élèves scolarisés dans des établissements hors REP le sont sans conditions tandis qu'un peu plus d'élèves du REP le sont par tolérance. Les écarts vont en croissant : 86 vs 81% en 4P, 86 vs 80% en 5P puis 83 vs 79% en 6P et 82 vs 70% en 7P pour les promotions directes et la tendance inverse pour les promotions par tolérance. Relevons qu'en 7P l'écart se creuse. Ces légères différences pourraient s'expliquer par une adaptation des enseignants du REP qui non seulement évaluent leurs élèves et leur attribuent des notes en fonction d'une moyenne de la classe mais aussi se réfèrent à un ensemble d'objectifs devant être atteints en fin d'année. Dans l'ensemble, les proportions de redoublements sont très faibles dans les deux types d'établissements : environ 4% dans le REP vs 2% hors REP à la fin du cycle élémentaire et autour de 1% dans le cycle moyen.

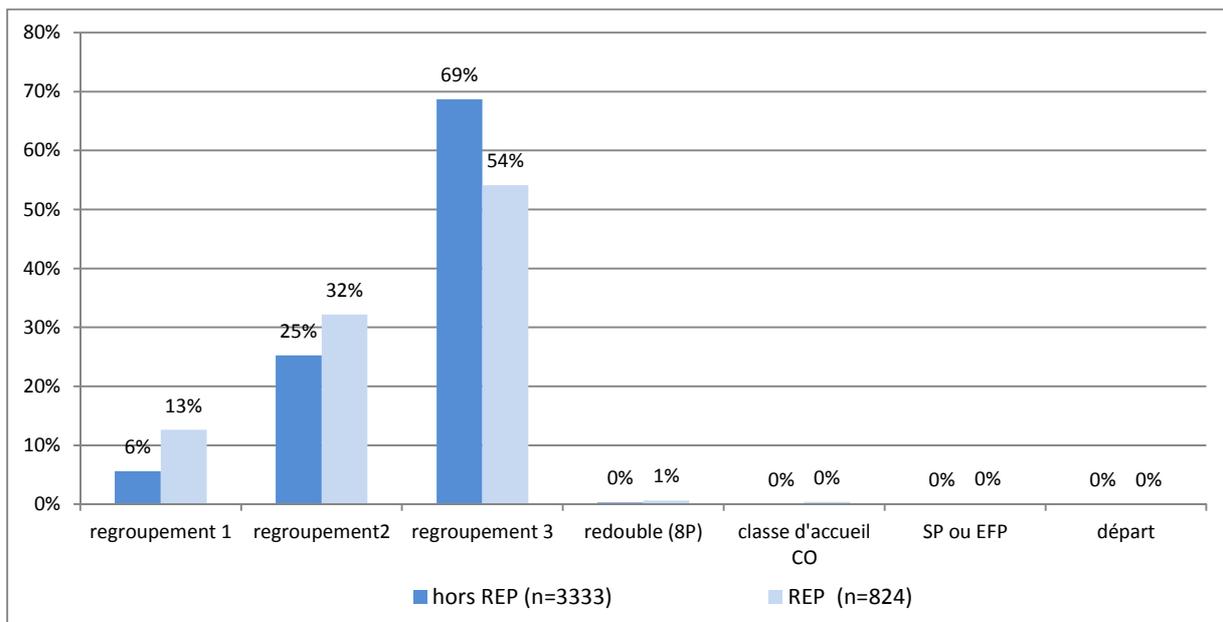
Graphique 3.12 Orientation à la fin de la 4P, 5P, 6P et 7P (2014)



N.B. Les catégories *accueil*, *spécialisé* et *départ* réunies représentent à peine 1%.

Comme l'illustre le graphique 3.12, l'orientation en fin de 8P diffère selon le type d'établissement où les élèves sont scolarisés. Ainsi, un peu plus du double d'élèves du REP (6% vs 13%) sont orientés en R1 et la tendance s'inverse pour ce qui concerne le regroupement 3 (respectivement 69% hors REP et 54% dans le REP). Il faut toutefois relativiser ce résultat et ne pas en tirer de conclusion sur l'efficacité des mesures du REP, étant donné qu'une bonne partie des élèves de 8P n'ont pas été scolarisés pendant tout le primaire dans le REP puisque les établissements n'y sont entrés que progressivement.

Graphique 3.13 Orientation à la fin de la 8P (2014)



N.B. Ces résultats ne concernent que les élèves ayant passé les EC et ayant des moyennes annuelles. Les élèves arrivés il y a moins de 2 ans et ne maîtrisant pas la langue d'enseignement n'ont pas été pris en compte, ce qui explique les très faibles pourcentages de certaines catégories (classes d'accueil, etc.).

3.7 Synthèse

De manière générale, le taux de réussite reste plus élevé dans les établissements hors du REP que dans le REP dans tous les domaines. Toutefois en 4P en particulier, les écarts ont tendance à se réduire depuis 2009 en compréhension de l'écrit et en mathématiques. On peut considérer ce résultat comme encourageant. On ne peut pas faire le même constat en 6P ou en 8P. Deux explications peuvent être avancées : d'une part, les élèves n'ont pas forcément bénéficié de mesures REP depuis le début de leur scolarité, les établissements étant entrés dans le dispositif de manière progressive et d'autre part, dans les différents domaines, il y a une accumulation de savoirs à assimiler qui peuvent occasionner des écarts croissants au niveau de leur maîtrise.

Un autre résultat qui mérite d'être souligné est que la réussite des élèves bénéficiant du REP depuis plus longtemps (REP1) n'est pas supérieure à celle de leurs camarades scolarisés dans des établissements REP2. Parfois même les élèves scolarisés dans des établissements entrés plus récemment dans le REP réussissent aussi bien que ceux provenant d'établissements hors du REP. On peut avancer deux explications : d'une part, les établissements REP2 sont en moyenne des établissements moins défavorisés que ceux de la première phase (c'est pour cette raison qu'ils sont entrés plus tard) et d'autre part, il peut y avoir éventuellement un effet du hasard avec des volées d'élèves particulièrement performants étant donné que pour un degré donné l'effectif est assez petit.

De manière générale, la dispersion des résultats est plus importante dans le REP qu'hors du REP. En effet, alors que certains élèves du REP parviennent dans la plupart des situations aux scores maximaux comme leurs camarades scolarisés dans d'autres établissements, il existe également une petite proportion d'élèves obtenant des scores très faibles, ce qu'on ne retrouve pas hors du REP. En d'autres termes, on trouve des élèves dont les résultats sont équivalents dans les deux types d'établissements, ce qui diffère est la présence d'élèves avec des résultats plus faibles dans le REP.

Les écarts entre la réussite attendue étant donné la composition socioéconomique de l'établissement et la réussite observée varient selon la discipline et le degré. Au début de la scolarité, on constate qu'une proportion plus importante d'établissements du REP a une valeur ajoutée positive (c'est-à-dire une réussite observée supérieure à celle attendue) que les établissements hors du REP en compréhension de l'écrit. On ne peut pas faire le même constat en mathématiques. On ne retrouve pas non plus ce résultat en fin de primaire : les établissements hors du REP sont proportionnellement plus nombreux à obtenir une valeur ajoutée positive, aussi bien en compréhension de l'écrit qu'en mathématiques.

Quand on observe l'évolution de la réussite de la 4P à la 6P et de la 6P à la 8P, on constate qu'une bonne majorité d'élèves ont réussi les deux épreuves (4P et 6P ou 6P et 8P) et que très peu d'élèves ont échoué aux deux. La proportion d'élèves ayant atteint le seuil de réussite dans les différents domaines est plus importante pour la première série (4P-6P) que pour la seconde. Par ailleurs, elle est également plus élevée dans les établissements hors du REP.

La comparaison des moyennes annuelles met en évidence des résultats similaires. En 4P, en mathématiques comme en français, la proportion d'élèves considérés par leurs enseignants comme ayant atteint les objectifs du programme est légèrement supérieure hors du REP que dans le REP. La tendance est semblable pour les moyennes annuelles en fin de primaire.

Les corrélations entre les résultats aux EC (qui entrent pour une petite partie dans les moyennes annuelles) et les moyennes annuelles sont statistiquement significatifs. Elles sont relativement élevées en 8P (autour de .80) et un peu moins élevées en 6P (.70). Elles varient également selon le type d'établissement : plus élevées hors du REP qu'à l'intérieur du REP en 6P sauf en mathématiques. On ne constate pas de telles différences en 8P. Il y aurait une bonne correspondance entre les résultats aux EC aussi bien dans le REP qu'hors du REP.

Enfin, pour ce qui concerne la promotion en fin d'année de la 4P à la 7P, on observe que la grande majorité des élèves est promue de façon automatique ou par tolérance. Les proportions varient en fonction du type d'établissement : les élèves scolarisés hors du REP sont plus nombreux à être promus sans conditions que leurs camarades.

En fin de 8P et d'école primaire, les élèves sont répartis dans les trois regroupements. Leur orientation varie sensiblement selon le type d'établissement : plus d'élèves du REP sont orientés en R1 (regroupement le moins exigeant) que ceux provenant d'établissements hors du REP et l'inverse pour le regroupement 3. Il faut toutefois être prudent dans les conclusions à en tirer étant donné que les élèves scolarisés dans le REP n'ont pas forcément bénéficié de mesures REP dès le début de leur scolarité.

4. Les effets du contexte sur les acquis des élèves

Afin de voir quelles caractéristiques permettaient d'expliquer les différences de résultats entre élèves et quels étaient les effets de contexte, nous avons effectué des analyses multiniveaux en deux ou trois niveaux selon les situations : élèves (niveau 1) et classes (niveau 2), ou élèves (niveau 1), classes (niveau 2) et établissements (niveau 3). En effet, dans certains cas, la part de variance expliquée pour un des niveaux (le plus souvent le niveau établissement) est très faible (inférieur à 5%) voire non significative. De manière générale, ce sont les caractéristiques individuelles (niveau 1) qui expliquent les plus grandes parts de variance (comme dans les autres études sur le sujet ainsi que les analyses réalisées précédemment dans les travaux sur le REP). Le tableau 4.1 résume l'ensemble des analyses et a permis de faire des choix. C'est surtout pour la 8P que nous avons décidé de réaliser des analyses en trois niveaux et notamment pour le français II, les mathématiques et l'allemand, domaines pour lesquels la part de variance attribuée aux établissements est plus élevée.

4.1 Répartition des parts de variance entre les trois niveaux

Tableau 4.1 Répartition de la variance entre les trois niveaux (élève, classe, établissement)

	Niveau élève	Niveau classe (+ maître)	Niveau établissement
4P			
Compréhension de l'écrit	89.1% **	7.6% **	3.3% **
Français I	89.2% **	6.9% **	3.9% **
Mathématiques	90.1% **	7.1% **	2.8% **
6P			
Compréhension de l'écrit	84.8% **	10.3% **	4.9% **
Français I	83.6% **	10.8% **	5.6% **
Français II	79.7% **	14.6% **	5.7% **
Mathématiques	84.9% **	9.3% **	5.8% **
Allemand	78.1% **	15.8% **	6.1% **
8P			
Compréhension de l'écrit	90.3% **	2.9% **	6.8% **
Français I	90.0% **	3.3% **	6.7% **
Français II	76.5% **	10.6% **	12.9% **
Mathématiques	81.9% **	11.0% **	7.1% **
Allemand	79.0% **	11.7% **	9.3% **

** Significatif au seuil de .01.

N.B. Un seuil de significativité statistique inférieur à .10 implique qu'il y a plus de 90% de chances que les différences ne soient pas dues au hasard.

Nous allons maintenant décrire les différentes variables prises en compte pour chaque niveau avant de présenter les résultats les plus saillants.

4.2 Description des variables

Le premier niveau se rapporte aux caractéristiques individuelles des *élèves*. Les différentes variables prises en compte sont les suivantes :

- Première langue parlée à la maison (*francophone* [modalité de référence] ou allophone) (ou encore par langue, anglais/allemand, espagnol, portugais, italien, albanais, arabe, autre langue)
- Genre (*filles* [mod. réf.] ou garçon)
- Nationalité (*suisse* [mod. réf.] ou non)
- Âge des élèves (en avance, à l'heure [mod. réf.], en retard)
- Origine socioéconomique (cadres supérieurs et dirigeants, *employés intermédiaires et petits indépendants* [mod. réf.], ouvriers et divers/sans indication)
- Arrivée à Genève (*né à Genève* [mod. réf.], avant 4 ans, au cycle 1, au cycle 2)
- Score initial dans la discipline prise en compte (résultats aux épreuves cantonales de l'épreuve passée 2 ans auparavant dans le même domaine) : compréhension de l'écrit, production écrite, français I, français II, mathématiques ou allemand.

Le niveau 2 est celui de la *classe* où sont scolarisés les élèves, auquel on a également ajouté les caractéristiques disponibles pour les enseignants :

- Nombre d'élèves de la classe ou taille de la classe (petite < 19 élèves ; *moyenne, comprise entre 19 et 22 élèves* [mod. réf.] ; grande > 22 élèves)
- Nombre d'enfants de cadres supérieurs/dirigeants (proportion)
- Nombre d'enfants d'ouvriers/divers sans indication (proportion)
- Nombre de garçons (proportion)
- Multidegrés ou non (avec degré inférieur ou avec degré supérieur)
- Niveau moyen de la classe à l'épreuve cantonale passée 2 ans auparavant dans le même domaine (compréhension de l'écrit, production écrite, français I, français II, mathématiques ou allemand)
- Taux d'activité en % des enseignants
- Genre de l'enseignant (*femme* [mod. réf.] ou homme)
- Âge de l'enseignant
- Nombre d'années d'enseignement
- Duo ou *non* [mod. réf.]

Le niveau 3 est celui des *établissements*. En plus des caractéristiques propres à la composition des établissements, nous avons également inclus certaines informations liées aux enseignants. Certaines variables sont liées (établissements REP, nombre d'années dans le REP ou encore proportion d'ouvriers/divers dans l'établissement), c'est pourquoi nous les prenons en compte dans les analyses de manière alternative.

- Établissement en REP ou *non* [mod. réf.]
- Etablissement REP1 ou REP2 : les premiers sont entrés avant 2009, les seconds dès 2009
- Nombre d'années dans le REP : de 1 à 7
- Nombre d'élèves dans l'établissement ou taille de l'établissement (petit < 330 élèves ; *moyen, compris entre 333 et 438 élèves* [mod. réf.] ; grand > 438 élèves)
- Nombre d'allophones (%) ou peu d'allophones (< 55%) vs beaucoup (> 61%)
- Nombre d'élèves migrants (%) ou peu de migrants (< 53%) vs beaucoup (> 56%)
- Nombre d'enfants de cadres supérieurs et dirigeants (%) ou peu d'enfants de cadres sup. (< 9%) vs beaucoup (>11%)

- Nombre d'enfants d'ouvriers/divers sans indication (%) ou peu d'enfants d'ouvriers (< 38%) vs beaucoup (> 45%)
- Proportion d'élèves en retard dans l'établissement
- Taux d'ECSP dans l'établissement
- Proportion de classes de fonction (classes 14, 15, 16 ou 18) : la classe 18 correspond à la classe attendue quand on est nommé
- Proportion de fonctionnaires, de chargés EP ou de remplaçants.

4.3 Résultats des analyses multiniveaux

Comme on peut le constater dans le tableau 4.1, c'est au niveau 1 (élèves) que la part de variance est la plus importante, variant selon les cas entre 76 et 90%. Au niveau classe, la part de variance est variable. Elle peut aller jusqu'à près de 16%. C'est pour le 3^e niveau (établissement) que la part de variance est la plus faible, sauf en 8P.

Nous allons entrer plus dans les détails en présentant les résultats les plus marquants par degré.

En 4P

Avec un modèle à deux niveaux, dans la majorité des cas, plusieurs variables individuelles ont un effet sur les compétences des élèves : le fait d'être en retard (effet négatif) ou d'être en avance (positif), d'être issu d'un milieu favorisé (positif) ou plutôt modeste (négatif) ou encore d'être allophone (négatif). D'autres caractéristiques ont un effet spécifique à un domaine : par exemple, le fait d'être arrivé au cycle 1 à Genève a un effet négatif en compréhension de l'oral. Ces différentes caractéristiques ne font toutefois baisser la variance que de 5% environ pour ce qui concerne la compréhension de l'oral et les mathématiques mais de 11% pour la compréhension de l'écrit. Il faut rappeler qu'en 4P, il n'y a pas de « score initial » dont on connaît le pouvoir prédictif sur les compétences.

Au niveau 2, parmi les nombreuses variables introduites dans le modèle, peu d'entre elles semblent avoir un effet (toutes choses égales par ailleurs) sur les différences de résultats entre élèves : le fait d'être scolarisé dans un double degré (dont l'autre degré est inférieur) pour la compréhension de l'écrit et les mathématiques ainsi que le fait d'avoir un enseignant masculin pour les mathématiques (effet positif) ou encore la proportion d'élèves allophones ou bien d'élèves migrants dans la classe (effet négatif). Les différentes caractéristiques introduites au niveau 2 permettent de faire baisser la variance de 22% en mathématiques, 13% en compréhension de l'écrit et 39% en compréhension de l'oral.

En 6P

On retrouve les grandes tendances observées en 4P. Toutefois, deux éléments sont à relever. D'une part, l'augmentation du poids des classes dans la répartition des parts de variance et d'autre part, la possibilité d'introduire le niveau initial que ce soit au niveau des élèves comme au niveau des classes.

Au niveau des élèves, pour l'ensemble des domaines, on observe les effets des mêmes variables (âge, origine sociale) et surtout du niveau initial dans la discipline concernée. D'autres caractéristiques s'ajoutent parfois : comme le fait de ne pas être arrivé avant 4 ans, début de la scolarité (effet négatif) en compréhension de l'écrit, ou le genre (effet négatif d'être un garçon) pour le français II et l'allemand.

Ces caractéristiques permettent d'expliquer respectivement 12% pour l'allemand (pas de score initial), 28% (en compréhension de l'écrit), 39% en français II et 40% en mathématiques.

Tableau 4.2 Analyse en deux niveaux - mathématiques 6P

			Modèle complet	
Variable		Modèle vide	β	SE (β)
Constante			23.02	0.13
Niveau élève				
Genre	Garçon		-0.04	0.12
Langue maternelle	Non francophone		0.15	0.14
CSP élève	Cadre supérieur et directeur		0.43**	0.1
	Ouvrier et divers		-0.58**	0.14
Age	en avance		0.98*	0.4
	en retard		-2.58**	0.29
Arrivée à Genève	Arrivée avant 4 ans		0.16	0.13
	Cycle 1		0.03	0.43
Maths 4P			0.76**	0.02
Niveau classe				
Type de classe	petite classe		-12	0.24
	grande classe		-21	0.54
Multidegré	degré inférieur		0.86*	0.47
	degré supérieur		-12	0.24
Nombre d'allophones			-2.85*	1.28
Nombre de garçons			1.27	1.24
Nombre d'enfants de cadres			0.52	1.26
Nombre d'enfants d'ouvriers/ divers sans indication			1.43	1.73
Niveau moyen en maths 4P			-0.34**	0.1
Nombre d'années d'enseignement			0	0.013
Genre enseignant			-0.16	0.45
Variance résiduelle				
Niveau élève		0.85	0.61	
Niveau classe		0.15	0.9	
Variance expliquée				
Niveau élève			0.39	
Niveau classe			0.1	

Significatif au seuil de $p < .05$ * ; $p < .01$ **.

Au niveau 2 (classe), deux caractéristiques apparaissent pour plusieurs disciplines : le fait d'être scolarisé dans une classe à double degré (avec un degré inférieur ou supérieur) (les deux avec un effet positif) et le niveau moyen de la classe à l'épreuve de 4P dans la discipline concernée. D'autres variables jouent un rôle plus spécifique à une discipline : par exemple, la proportion d'allophones en mathématiques (ce qui peut paraître étonnant dans une discipline non basée a priori sur des compétences liées à la langue) et en compréhension de l'écrit (effet négatif). Il est intéressant de relever que la taille de la classe, une fois les autres variables contrôlées, ne semble pas avoir d'effet (comme en 4P), sans doute parce qu'une classe avec un petit effectif (moins de 19 élèves) est corrélée avec deux éléments : elle peut soit être à plusieurs niveaux (dont on a vu l'effet plutôt positif) ou appartenir à un établissement REP (ce qui a priori a un effet moins favorable par rapport aux résultats des élèves).

Un autre constat réside dans l'absence d'effets des variables liées aux enseignants quand on contrôle les autres variables, sans doute parce que d'autres variables comme le niveau moyen dans la discipline concernée font écran. Par ailleurs, les caractéristiques des enseignants ne diffèrent pas de manière significative dans les deux types d'établissements.

Soulignons que dans l'ensemble, les caractéristiques des classes ne font pas beaucoup baisser la variance (entre 3 et 9%).

Le tableau 4.2 illustre l'analyse en deux niveaux pour les mathématiques. Comme on peut le constater les caractéristiques individuelles des élèves représentent 85% de la variance totale et celles des classes 15% dans le modèle vide.

Au niveau 1 (élèves), différentes caractéristiques ont un effet positif sur les compétences : le fait d'être enfant de milieu favorisé, d'être en avance ainsi que le score initial (résultat à l'épreuve de 4P en mathématiques) tandis que le fait d'être enfant de milieu défavorisé ou d'être en retard a des effets négatifs sur les compétences. L'ensemble de ces caractéristiques permet d'expliquer 39% de la variance.

Au niveau des classes, peu de caractéristiques du modèle semblent avoir des effets : le fait d'être scolarisé dans une classe multidegrés avec un degré inférieur (dans ce cas 5P) a un effet positif alors que la proportion d'élèves allophones ainsi que le niveau moyen de la classe en 4P ont des effets négatifs. Il est difficile d'interpréter ces résultats. En effet, on pourrait faire l'hypothèse qu'un double degré avec un degré supérieur a un effet positif (ici il n'y a pas d'effet) alors que c'est plutôt l'inverse quand il s'agit d'un degré inférieur. De même, le score initial a en général un effet positif (c'est-à-dire que plus il est élevé en 4P, meilleur il sera en 6P), ce qu'on observe au niveau des caractéristiques individuelles alors que c'est l'inverse pour ce qui concerne le niveau moyen de la classe. Ces différentes caractéristiques ont d'ailleurs un pouvoir explicatif relativement faible : 10%.

En 8P

A la fin de l'école primaire, on observe des situations contrastées. Ainsi pour certains domaines, le niveau des classes n'entre que de façon très limitée dans la décomposition de la variance (part inférieure à 5%). Il paraît alors plus adéquat de réaliser une analyse en deux niveaux (élève et établissement) : par exemple pour la compréhension de l'écrit et le français I. En mathématiques, l'analyse porte également sur deux niveaux (élèves et classes).

En compréhension de l'écrit et en français I, au niveau établissement, le fait d'être scolarisé en REP (globalement ou en distinguant les deux catégories de REP), ou d'avoir beaucoup d'élèves allophones ont des effets négatifs sur les compétences, toutes choses égales par ailleurs. Au niveau 1 (élève), le fait d'être allophone, d'être en retard dans sa scolarité, d'être enfant d'ouvriers ont un effet négatif tandis qu'être en avance, être enfant de cadres, être arrivé à Genève avant 4 ans ainsi que le score initial (en 6P) ont un effet positif.

Pour les mathématiques, au niveau classe, la proportion d'enfants de cadres scolarisés dans la classe a un effet positif tandis que le niveau moyen de la classe à l'épreuve de 6P un effet négatif (19% d'explication des différences). Au niveau individuel, le fait d'être un garçon, d'être en retard ou d'être enfant d'ouvrier a un effet négatif, tandis que le fait d'être en avance, d'être enfant de cadre supérieur ou encore le niveau initial en mathématiques ont un effet positif. Ces différentes caractéristiques permettent d'expliquer 41% des différences entre scores.

Pour les deux autres domaines, la part des deux niveaux classe et établissement est un peu plus importante, c'est pourquoi les analyses portent sur les trois niveaux.

Pour le français II et l'allemand, au niveau 1, ce sont la catégorie socioéconomique (être issu d'un milieu favorisé vs d'un milieu défavorisé), l'âge (être en avance ou en retard par rapport à l'âge scolaire attendu), le genre ainsi que le score initial dans la discipline concernée (résultat à l'épreuve de 6P) qui ont le plus d'effets positifs ou négatifs selon les cas sur les compétences. En français II s'ajoute encore le fait d'être allophone (effet négatif). Ces différentes caractéristiques permettent d'expliquer de 42 à 56% de la variance.

Tableau 4.3 Analyse en trois niveaux – Français II 8P

			Modèle complet	
Variable		Modèle vide	β	SE (β)
Constante			82.75	102.4
Niveau élève				
Genre	Garçon		-2**	0.26
Langue maternelle	Non francophone		-0.63**	0.27
CSP élève	Cadre supérieur et directeur		1.19**	0.35
	Ouvrier et divers		-1.15**	0.36
Age	en avance		3.29**	0.56
	en retard		-4.29**	0.51
Arrivée à Genève	Arrivée avant 4 ans		0.16	0.67
	Cycle 1		0.77	0.58
	Cycle 2		-0.2	2.42
Français II 6P			1.67**	0.03
Niveau classe				
Type de classe	petite classe		1.69	1.15
	grande classe		0.31	0.79
Multidegré	degré inférieur		1.01	0.87
Nombre d'allophones			2.54*	2.4
Nombre de garçons			4.43	2.99
Nombre d'enfants de cadres			5.32	3.39
Nombre d'enfants d'ouvriers/ divers sans indications			-3.4	3.41
Niveau. moyen en français II 6P			-0.42*	0.2
Taux d'activité			-0.04	0.04
Nombre d'années d'enseignement			0	0.027
Genre enseignant			0.15	1
Duo			-1.75	1.89
Niveau établissement				
Type d'établissement (REP)			-4.93**	1.77
Taille de l'établissement	petit établissement		-2.74	1.76
	grand établissement		-0.14	0.72
Composition sociale de l'établissement	Nombre de cadres		-8.92	10
	Nombre d'ouvriers		3.46	8.37
Première langue parlée	beaucoup d'allophones		-4.29*	2.1
	peu d'allophones		-3.42*	1.43
Proportion d'élèves en retard			-50X	26.1
Proportion d'ECSP			0	0
Types de fonctions	Classe 14		-21.8	107.5
	Classe 15		-63.23	89.6
	Classe 16		11.48	106.57
	Classe 18		-14.34	101.3
Variance résiduelle				
Niveau élève		0.76	0.44	
Niveau classe		0.11	0.9	
Niveau établissement		0.13	0.13	
Variance expliquée				
Niveau élève			0.56	
Niveau classe			0.1	
Niveau établissement			0.87	

 Significatif au seuil de $p < .10$ X ; $p < .05$ * ; $p < .01$ **.

Au niveau des classes, une seule caractéristique semble avoir un effet : le niveau moyen dans la discipline pour les deux domaines concernés (effet négatif). D'autres caractéristiques ont un effet au niveau classe en allemand : la proportion d'enfants de cadres supérieurs dans la classe (effet positif) ou le nombre d'années d'enseignement (effet négatif), ce qui peut paraître surprenant. Cet effet négatif de l'expérience des enseignants dans le cas de l'allemand peut sans doute s'expliquer par le fait qu'au début de son introduction à l'école primaire, les enseignants n'étaient pas forcément à l'aise dans ce domaine et ne l'enseignaient pas régulièrement. Par ailleurs, au début, l'enseignement de l'allemand était considéré seulement comme de la sensibilisation. Relevons qu'à ce niveau le pouvoir explicatif fourni par ces caractéristiques reste limité : près de 10%.

Au 3^e niveau, celui des établissements, un certain nombre de caractéristiques semblent jouer un rôle sur les compétences des élèves : l'appartenance au REP (ou celle au REP1 ou au REP2) qui a un effet négatif, la proportion d'élèves allophones (effet négatif). D'autres caractéristiques jouent un rôle plus spécifique sur une discipline ou l'autre : par exemple, la proportion d'élèves en retard dans l'établissement (effet négatif) en français II ou le fait d'être scolarisé dans un petit établissement pour l'allemand (effet négatif également). Dans l'ensemble les parts de variance expliquées à ce 3^e niveau sont élevées (entre 88 et 93%⁹).

4.4 Synthèse

En bref, on constate globalement que c'est le niveau élève qui obtient la part de variance la plus importante. Certaines caractéristiques individuelles semblent avoir un effet, toutes choses égales par ailleurs : l'origine sociale, l'âge, la première langue parlée à la maison, le niveau initial dans la discipline concernée (quand il est disponible) et parfois le genre.

Le niveau classe (et maître) a une part de variance expliquée autour de 10% dès la 6P. Toutefois, ce sont surtout les caractéristiques liées à la composition des classes telles que la proportion d'élèves allophones scolarisés, la présence d'un double degré ou encore le niveau moyen de la classe dans la discipline mesurée qui semblent expliquer les différences entre élèves. Les caractéristiques liées aux enseignants telles que le genre ou le nombre d'années d'expérience n'ont le plus souvent aucun effet quand on contrôle les autres variables. On peut supposer qu'il y a peu de différences entre enseignants de ce point de vue. Il s'agira de voir si cette absence de différence a un impact sur les pratiques pédagogiques déclarées.

Le niveau établissement donne lieu à une part de variance très faible en 4P et en 6P. Elle est plus importante en fin de primaire, surtout dans certains domaines (français, mathématiques et allemand). Le fait d'être un établissement du REP de par la composition socio-économique de sa population d'élèves, la proportion d'élèves allophones et celle d'élèves en retard scolarisés dans l'établissement ont un effet (négatif) sur les performances des élèves.

⁹ Il faut toutefois préciser que le niveau établissement ne représente qu'une petite partie lorsque l'on décompose la variance (entre 9% et 13%).

5. Les pratiques pédagogiques dans le REP et dans les autres établissements¹⁰

Dans ce chapitre, nous allons essayer de décrire les pratiques pédagogiques des enseignants dans le REP et hors du REP. En effet, le dispositif du REP ne définit pas à proprement parler des pratiques d'enseignement privilégiées à mettre en place dans les classes. Toutefois, quand on entend les enseignants du REP parler de leurs élèves, on constate qu'ils évoquent facilement des différences au niveau des connaissances antérieures par rapport à d'autres établissements dans lesquels ils ont enseigné précédemment.

Enseigner à des élèves dont le milieu familial est plus éloigné de la culture scolaire et écrite peut avoir des incidences sur les pratiques. On connaît notamment l'importance de la connaissance du vocabulaire au moment de l'entrée dans l'écrit dans la construction des compétences lectorales. Les connaissances du monde extérieur sont également primordiales. Or, elles peuvent manquer à certains élèves, le plus souvent scolarisés dans le REP. C'est pourquoi il nous a paru nécessaire de nous pencher sur les pratiques pédagogiques même si les enseignants, qu'ils exercent en REP ou dans d'autres établissements, ont été formés de la même manière. Les pratiques vont dépendre de la formation qui a évolué au cours des années, des années d'expérience notamment mais devraient également s'adapter au contexte (conditions d'enseignement, climat de classe, type d'élèves, etc.) dans lequel on enseigne.

Il paraît toutefois logique de se demander dans quelle mesure et comment ils adaptent leurs pratiques à ces élèves dont le milieu familial est plus éloigné de la culture scolaire. C'est dans ce but que nous avons interrogé les enseignants de tous les établissements primaires au moyen d'un questionnaire afin de pouvoir comparer les pratiques dans le REP et hors du REP.

Pour des raisons matérielles, nous avons choisi un questionnaire plutôt que des entretiens ou des observations, même si ces dernières permettent de caractériser les pratiques effectives alors que dans un questionnaire ou des entretiens, il s'agit davantage de discours qui peuvent être empreints d'une certaine désirabilité sociale en phase avec les théories en vogue actuellement. Le questionnaire permet a priori de toucher plus de personnes que des observations très chronophages ou des entretiens permettant de creuser plus en profondeur certaines thématiques.

Avant de décrire les thèmes de ce questionnaire et présenter les réponses des enseignants, nous allons donner un aperçu de la littérature en mettant en évidence les principaux courants liés à cette thématique.

5.1 Introduction théorique

L'analyse de l'« enseignement » sous la loupe du paradigme processus-produit

La question de la compréhension des difficultés et de l'échec scolaire des élèves a constitué l'objet d'un grand nombre de travaux. L'une des dernières méta-analyses consacrée à cette problématique, recense plus de quatre cents travaux (Dee, 2005). Aujourd'hui, cette question générale continue à susciter toujours autant d'intérêt parce que l'examen de la littérature montre que depuis les premiers travaux qui ont émergé, il y a plus de cinq décennies, les mécanismes de l'influence de l'enseignement

¹⁰ Ce chapitre a été réalisé avec la collaboration de François Ducrey et d'Elisabeth Issaeva Moubarak.

demeurent peu connus (Ducrey, Hrzi et Issaieva, 2010 ; Issaieva, 2013). Différents courants de recherches formalisés en termes de paradigmes (Kuhn, 1972) se sont développés successivement afin de saisir quelles sont les actions pédagogiques qui peuvent améliorer les apprentissages, tels que : le paradigme des processus-produit, celui des processus médiateurs, le paradigme écologique, celui de l'enseignant réflexif, les différentes approches interactionnistes, les théories de l'action. Ces courants ont fait l'objet de multiples notes de synthèse (Bianco & Bressoux, 2009 ; Brophy, 1988 ; Dunkin & Biddle, 1974 ; Good, 1996 ; Shulman, 1986 ; Stallings, 1980). Dans ce texte, nous nous centrons exclusivement sur les points saillants du paradigme des processus-produit car la présente recherche s'inscrit dans ce cadre. Ainsi, dans les lignes qui suivent, nous exposerons brièvement l'évolution du paradigme des processus-produit, puis les résultats des travaux réalisés dans ce cadre afin de mieux situer notre recherche.

De manière générale, les premiers travaux conduits dans le cadre de ce paradigme visent la recherche de l'efficacité pédagogique qu'il faut comprendre comme la recherche du bon enseignant (Bayer, 1990). Plus précisément, ils opèrent selon le postulat que les caractéristiques personnelles prédisent les résultats scolaires des élèves, le plus souvent mesurés à l'aide de tests de performances scolaires. Un statut important est donc attribué à l'enseignant et un statut « neutre » à l'élève en adoptant un schéma de recherche « input-output » (entrant-sortant). Différentes caractéristiques personnelles sont étudiées telles que l'âge, la formation, les aptitudes intellectuelles, les traits de personnalité, le degré de connaissances de disciplines, les attitudes et les valeurs, la motivation, etc. afin de pouvoir détecter le profil ou encore la personnalité de l'enseignant efficace à partir des conceptions a priori du bon enseignant (intelligent, sympathique). Les résultats de ces travaux n'ayant pas abouti à des résultats concluants par manque de base théorique solide (cf. notamment Bayer & Ducrey, 1998 ; Bressoux, 1994 ; Crahay, 2006), d'autres chercheurs se sont intéressés plus tard non à ce que l'enseignant est mais à ce qu'il dit et fait en classe (Bayer, 1990). Différentes variables relevant du comportement manifesté de l'enseignant en classe commencent à être différenciées et opérationnalisées, telles que ses interactions avec les élèves, ses styles d'enseignement et gestes professionnels. Toutefois, cette démarche s'est à la fois révélée insuffisante – le processus d'enseignement ne se réduisant ni aux caractéristiques personnelles des enseignants, ni à leurs styles pédagogiques, traités de manière dichotomique (autoritaire/non-autoritaire), ni aux fréquences de leurs interactions avec les élèves (Doyle, 1978) – et problématique sur le plan méthodologique – la majorité des travaux recourant à des analyses corrélationnelles sur la base des fréquences ou des profils des enseignants mis en lien avec les performances ou les comportements des élèves et non à un schéma causal, au cœur même de ce paradigme. De plus, les recherches se centrent uniquement sur le comportement des enseignants en classe en ignorant ainsi des facteurs et les variables contextuelles (Bayer & Ducrey, 1998).

Ces dernières années, les travaux inscrits dans le cadre du paradigme processus-produit adoptent des démarches conceptuelles et méthodologiques de plus en plus sophistiquées (Bianco & Bressoux, 2009). Les variables « processus »-stimulus pédagogiques prises en compte se diversifient. Les chercheurs tentent de distinguer différentes pratiques pédagogiques (enseignement direct, transactionnel ou réciproque des stratégies cognitives) afin d'investiguer leur impact. Quant aux variables « produit »-résultats des élèves, celles-ci s'élargissent également et d'autres aspects sont pris en compte, comme par exemple le niveau scolaire et différentes caractéristiques des élèves. Nous allons maintenant donner un bref survol des recherches ciblant l'analyse des pratiques pédagogiques.

Les effets des pratiques pédagogiques sur les acquisitions scolaires : que disent les recherches ?

La recherche sur l'impact des pratiques pédagogiques est en plein essor ces vingt dernières années (Agodini & Harris, 2013). Globalement, les investigations ciblent différentes pratiques pédagogiques que certains chercheurs regroupent en deux catégories en fonction du soubassement théorique auquel celles-ci font référence (Hattie, 2009 ; Kember & Kwan, 2000) : d'une part, une série de pratiques reposant sur les idées du behaviorisme ou encore du courant de l'éducation traditionnelle accordant une importance primordiale à la transmission des savoirs et centrées sur le contenu de l'enseignement (enseignement magistral, directif, transmissif) ; d'autre part, des pratiques, inspirées des courants

cognitivistes, constructivistes et socioconstructivistes, accordant un rôle non à la transmission mais à la construction active des savoirs par l'élève (pratiques socioconstructivistes, ou interactives pouvant comprendre l'étyage, guidage, soutien de l'autorégulation des apprentissages) et centrées sur l'élève.

Toutefois, malgré l'intérêt accordé à l'impact des pratiques pédagogiques et la quantité des travaux conduits, les recherches aboutissent à des résultats inconsistants, voire contradictoires et ceci quel que soient le niveau d'enseignement (primaire, secondaire) ou la discipline scolaire. Ainsi, un certain nombre de travaux montrent que certaines pratiques interactives sont associées à de meilleurs résultats des élèves obtenus lors des tests de performances scolaires (cf. notamment Bransford et al., 2000 ; Borman et Kimball, 2005 ; Gallagher, 2004 ; Fuchs et al., 1995 ; Hickey et al., 2001 ; Matsumura et al., 2006 ; Muthukrishna et Borkowski, 1995 ; Slavin et Karweit, 1985). En recourant à des modélisations par équations structurelles, Wenglinsky (2000, 2002) confirme ce constat général et plus particulièrement que les pratiques des enseignants soutenant l'apprentissage actif et mettant l'accent sur des activités pratiques et sur la réflexion des élèves mènent à des gains de réussite. Il met également en évidence que le perfectionnement professionnel de l'enseignant ainsi que sa formation en matière de diversité culturelle et d'apprentissage jouent un rôle. Toutefois, un certain nombre de recherches comparant les effets des approches interactives/socioconstructivistes et des approches traditionnelles (enseignement magistral, directif), montrent l'efficacité de ces dernières et ceci contrairement à ce qui a été attendu (cf. notamment Baker et al., 2002 ; Bietenbeck, 2008 ; Hopkins et al., 1997 ; Rittle-Johnson, 2006 ; Schwerdt et Wuppermann, 2011). De plus, les chercheurs mettent en évidence le pouvoir explicatif d'autres variables contextuelles, telles que la spécificité de la tâche et de la situation. De façon précise, il apparaît que l'impact des pratiques se différencie selon qu'il s'agit d'une tâche de mémorisation et de reproduction de savoirs ou bien de résolutions de problèmes. Dans le premier cas, c'est l'enseignement de type traditionnel qui se relève plus efficace et dans le second c'est l'enseignement interactif.

D'autres recherches encore aboutissent à des résultats mitigés en ne démontrant nullement l'efficacité d'une pratique donnée (Kulik, 1990 ; Hofer, 1990 ; Lavy, 2011). Par exemple, Lavy (2011) constate que l'enseignement « traditionnel » et l'enseignement constructiviste, respectivement, sont positivement liés à la réussite des élèves. L'auteur conclut, par conséquent, que des pratiques de type traditionnel et constructiviste ne s'excluent pas mutuellement et peuvent coexister ensemble. C'est à cette conclusion qu'arrivent également des recherches récentes (Agodini & Harris, 2013) en démontrant que les enseignants ont tendance à utiliser plus d'une pratique en fonction de la situation et des tâches requises (Agodini & Harris, 2013 ; Brown, Lake et al., 2009 ; Chen, Brown, Hattie & Millward, 2012).

En résumé, ce qui ressort de toutes ces recherches est que les pratiques pédagogiques ne fonctionnent pas en vase clos. Bien au contraire, elles varient en fonction d'un ensemble de paramètres et contingences contextuelles dont le pouvoir explicatif reste encore à déterminer. Dans le cadre de futures recherches, il faudrait donc aller dans ce sens. En d'autres termes, ne pas oublier que le fonctionnement des enseignants en classe dépend non seulement des caractéristiques des élèves, mais aussi et surtout des contraintes situationnelles (Bayer, 1986 ; Bru, 2006).

Les pratiques pédagogiques dans des contextes défavorisés et leurs effets

De nombreuses études ont étudié la relation entre les pratiques pédagogiques et les résultats des élèves, comme on a pu le voir dans la section précédente. Plus spécifiquement, celles sur les effets-classe et surtout les effets-maitre (qui représentent entre 6 et 12%) ont permis de mettre en évidence un effet propre des caractéristiques des maitres (âge, genre, années d'expérience) et de leurs pratiques pédagogiques (Bianco et Bressoux, 2009 ; Bressoux, 1994, 2012 ; Duru-Bellat, 2002 ; Dumay et Dupriez, 2009). Les études portant sur l'efficacité des pratiques d'enseignement ont montré une certaine relation entre performances des élèves et pratiques des enseignants et donc que certaines pratiques étaient plus efficaces voire plus équitables que d'autres (cf. notamment synthèse de Talbot, 2012). Ainsi, comme le souligne Talbot, globalement, les pratiques considérées comme efficaces présentent un certain nombre de caractéristiques communes telles que la mise en place d'activités d'enseignement directes, explicites, systématiques ou instructionnistes. En effet, les conditions

favorisant les apprentissages des élèves ont été mises en évidence dans de nombreux travaux sur les enseignants efficaces parmi lesquels ceux de Rosenshine et Stevens (1986). Il s'agit de maîtres qui ont un enseignement très dirigé : ils commencent leurs leçons par une révision de ce qui a été appris pour que les élèves se remémorent les cours précédents et que les enseignants contrôlent les prérequis nécessaires à l'acquisition de nouvelles notions. Puis, l'enseignant donne le plus clairement possible les objectifs de la leçon. Les points importants sont rappelés avant de passer aux exercices individuels. La supervision et le contrôle sont également des éléments importants pour s'assurer des acquis des élèves.

Ces pratiques efficaces présentent aussi d'autres caractéristiques, notamment celle de réduire les écarts entre élèves forts et faibles. Les attentes des enseignants constituent également un élément primordial.

Talbot évoque encore l'importance de l'expertise de la gestion didactique mais aussi pédagogique ainsi que l'organisation de l'enseignement : importance de la planification des activités de la part des enseignants mais également nécessité d'une certaine flexibilité face aux imprévus lors de la conduite de l'enseignement en classe ainsi qu'une bonne connaissance de la matière à enseigner. La gestion du temps scolaire constitue un autre élément important à prendre en compte : non seulement le temps alloué à l'enseignement, mais aussi le temps réel d'engagement dans la tâche et la qualité de l'enseignement dispensé. Les études mettent en évidence une grande variabilité entre classes dans la gestion du temps scolaire.

Les principes de clarté et de rigueur ainsi que l'évaluation formative permettant de contrôler les acquis des élèves et de réguler l'enseignement complètent ce tableau des caractéristiques des enseignants considérés comme efficaces.

Talbot conclut que de manière générale, « *les pratiques enseignantes efficaces et équitables ne seraient pas des pratiques uniques et stabilisées. Elles seraient contextualisées (...)* ». Les enseignants « *seraient capables de mobiliser différentes sortes d'activités en fonction des contextes rencontrés (élèves, curricula, tâches d'apprentissage, personnels d'encadrement, collègues, parents, matériel à disposition, état psychique, formation, politique d'éducation (...))* » (p. 138).

Notre étude s'inscrivant dans le contexte du REP qui accueille une grande proportion d'élèves de milieux défavorisés et d'allophones, nous allons nous pencher plus précisément sur les études mettant en évidence des pratiques différenciées selon le contexte d'enseignement et en particulier, le type d'élèves auxquelles elles s'adressent.

Ainsi, d'autres recherches portant sur les pratiques efficaces ont montré des différences au niveau des caractéristiques favorisant les apprentissages selon le type d'élèves (forts/faibles ou provenant de milieux favorisés ou au contraire défavorisés). Les effets seraient, d'après Bressoux, plus marqués sur les élèves faibles ou de milieux défavorisés que sur les élèves forts ou de milieux favorisés. Ainsi, en 1989 déjà, Grisay, opposant des collèges favorisés et défavorisés performants ou peu performants, montrait qu'en France les collèges défavorisés performants se caractérisaient par une petite taille, une certaine hétérogénéité, des enseignants plutôt jeunes et exigeants qui donnent du travail à domicile, un climat agréable, une discipline adaptée, des contacts avec les familles et de bonnes relations entre enseignants et parents, une orientation visant la promotion plus que la sélection, etc. Dans les collèges favorisés performants, les caractéristiques étaient différentes : une discipline rigoureuse, un climat neutre, beaucoup de travail à domicile, une sélection dure, etc.

Par ailleurs, la revue de littérature montre que les enseignants adoptent des exigences différentes en fonction du niveau scolaire de leurs élèves (cf. Good & Brophy, 2000).

D'autres études ont montré que les jugements des enseignants influencent davantage la réussite des élèves faibles.

De manière générale, s'il est difficile de tirer des généralités sur les pratiques efficaces (et surtout efficaces pour tous les élèves), il semble que toutes les pratiques ne sont pas égales. Par exemple, selon Bissonnette et al., (2010), « *les méthodes d'enseignement structurées et directives, tel que l'enseignement explicite, sont celles à privilégier pour l'enseignement des matières de base auprès des élèves en difficulté* ». D'autres chercheurs, Mujs, Campbell, Kyriakides et Robinson (2003, 2004) ont défini un certain nombre d'éléments favorisant les apprentissages : le climat de classe, le temps réel de

l'apprentissage, l'opportunité d'apprentissage, la qualité de l'enseignement, le caractère structuré de l'apprentissage, les feedbacks aux élèves ainsi que des attentes élevées de la part des enseignants. A ces éléments s'ajoutent des paramètres liés aux élèves tels que leur style cognitif, leurs caractéristiques sociodémographiques, leurs connaissances antérieures, leur motivation, etc. De manière générale, les enseignants ont tendance à adapter leurs pratiques en fonction des situations et de leur public d'élèves.

Toutefois, d'après Kahn (2012), les recherches processus-produit qui ont notamment montré des différences de réussite entre élèves dues à un effet-maitre incontestable présenteraient certaines limites car par nécessité de modélisation elles ont tendance à « *porter une représentation simplifiée et simplificatrice du phénomène hautement complexe que constitue le processus d'enseignement-apprentissage scolaire, en passant sous silence trois dimensions fondamentales de la situation d'apprentissage : la nature des tâches, les contextes et les relations* » (p. 59). En effet, il est souvent difficile de prendre en compte des situations complexes plutôt que des micro-tâches. Par ailleurs, au-delà des effets mis en évidence par ce type de recherche, il y aurait d'autres éléments qui se construisent entre l'enseignant, l'élève et le savoir.

D'autres chercheurs, intéressés par l'hétérogénéité existant dans la plupart des classes, se sont penchés sur les malentendus sociocognitifs, partant du postulat que le rapport au savoir différait selon les élèves. Ces chercheurs se sont intéressés aux processus en œuvre chez les élèves et notamment les élèves de milieux défavorisés. Le groupe de recherche RESEIDA (Bautier, Rochex, etc.) a mis en évidence l'importance de la secondarisation¹¹. Pour réussir il est nécessaire de comprendre ce qu'on fait et comment on le fait (Cèbe et Goigoux, 2004). Les bons élèves et ceux provenant de milieux plus proches de l'école savent décoder l'implicite sans problème, ce que d'autres ont plus de difficulté à effectuer. « *En effet, lorsque pour certains élèves, les formes cognitives familières, l'utilisation et le rapport au langage, les façons d'être au monde (adhérence au moment de l'expérience) convergent systématiquement de façon inappropriée aux situations proposées, elles constituent un effet de cumul des difficultés* » (Bautier & Goigoux, 2004, p. 92). Pour ces auteurs, il y a un jeu constant au niveau des statuts des objets langagiers, cognitif, matériels et dans les interactions. C'est cela qui pourrait provoquer des ambiguïtés et des malentendus pour les élèves. Les élèves des milieux défavorisés en particulier auraient besoin d'une aide par rapport à ce que les autres ont construit à la maison avec leurs parents, notamment au niveau du langage et de l'écrit. Il serait nécessaire que les enseignants passent de l'implicite à l'explicite par un processus de secondarisation. Certains enseignants supposent une prédisposition des élèves à s'investir et comprendre les enjeux. Par exemple, on demande fréquemment aux élèves d'effectuer un travail de mise en relation des tâches entre elles.

Bautier et Goigoux considèrent que certaines pratiques ont des effets négatifs sur les apprentissages des élèves (et encore plus sur les plus démunis) : celles liées à un sous-ajustement didactique et pédagogique (tâches et situations trop ouvertes, contrat didactique trop large) et à l'opposé, celles liées à un sur-ajustement aux difficultés des élèves et à leurs caractéristiques (tâches cognitives simplifiées à l'excès et faisant appel à des compétences cognitives de « bas niveau »). D'après ces auteurs, les pratiques enseignantes auraient de la peine à réduire les inégalités sociales car elles ont tendance à ne pas prendre en compte les caractéristiques sociocognitives et sociolangagières des élèves de milieux défavorisés.

L'enseignement de stratégies et l'enseignement explicite sont de plus en plus considérés comme des pistes pour développer les compétences des élèves. Il s'agit d'instaurer un climat qui favorise les apprentissages des élèves ainsi que leur autonomie.

¹¹ Pour Bautier et Goigoux (2004), certains élèves moins performants ont tendance à réduire les demandes de l'enseignant à la réalisation de la tâche (logique du faire) sans comprendre la signification de la tâche. Ces élèves éprouvent de la difficulté à transférer leurs connaissances à d'autres tâches. L'attitude de secondarisation nécessaire à la construction des apprentissages réside dans l'opération consistant à « *faire circuler les savoirs et les activités d'un moment et d'un objet scolaire à un autre* » (p. 90). Cela suppose qu'il interroge ces objets et qu'il exerce une activité réflexive à leur endroit.

Pour plusieurs interlocuteurs travaillant dans des ZEP¹², le métier d'enseignant n'y serait pas radicalement différent mais les difficultés plus grandes. Partir des connaissances antérieures ou des prérequis est souvent avancé dans l'enseignement. Or, dans les ZEP ou autres contextes d'éducation prioritaire, les connaissances antérieures ou du monde extérieur ne sont pas forcément celles attendues par les enseignants. Il faudrait plutôt partir des « pré-acquis », c'est-à-dire partir de ce que les élèves savent. Il est également nécessaire de donner du sens aux apprentissages. Rochex (2011) citant Bourdieu parle d'une certaine « *indifférence aux différences* ».

Le contexte actuel et genevois en particulier

Depuis une vingtaine d'années, le métier d'enseignant a beaucoup évolué, en passant d'un certain isolement à un travail en équipe marqué par une grande coopération des enseignants (temps de travail en commun ou TTC, projet d'établissement, décloisonnement, etc.), ce qui a pour effet de transformer les pratiques et peut-être de les uniformiser à l'intérieur des écoles. L'introduction massive d'épreuves externes pourrait encore avoir pour effet de renforcer cette harmonisation.

Rappelons par ailleurs que le REP se caractérise d'une part par des effectifs un peu plus faibles (2 élèves en moins en moyenne par classe) et un meilleur taux d'encadrement. Ainsi, les enseignants en REP bénéficient d'un soutien de l'ECSP plus important et plus fréquent que dans les autres établissements. D'autre part, les établissements REP reçoivent l'aide d'éducateurs dont les activités touchent de nombreux domaines (relations avec les parents, gestion d'élèves difficiles, relations avec des organismes externes, etc.).

5.2 Le questionnaire

Afin de donner l'aperçu le plus détaillé des pratiques enseignantes, un questionnaire relativement long a été élaboré sur la base d'entretiens et de questionnaires existants provenant de recherches (p. ex. étude internationale TIMSS) ainsi que de consultations auprès d'un groupe d'enseignants (cf. annexe 2). Il comporte 24 questions dont 15 concernent la thématique à proprement parler et 9 des données personnelles. Les différents thèmes abordés sont les suivants :

- enseignement à proprement parler : manière d'introduire une nouvelle notion, déroulement d'une leçon-type en lecture et en mathématiques, organisation des leçons et du travail des élèves, corrections et contrôle des travaux en classe, des évaluations et des devoirs, gestion et planification du programme ;
- différenciation des travaux, de l'évaluation et des devoirs et gestion des difficultés ;
- contexte extérieur : collaboration avec les collègues de l'école, relations et attentes par rapport aux parents ;
- conditions d'enseignement : climat de classe et conditions de travail ;
- représentations des enseignants : priorités par rapport à l'enseignement et origine des difficultés des élèves ;
- données personnelles : établissement, degré, genre, nombre d'années d'enseignement, formation initiale, expérience en REP, nombre d'années dans le REP, choix d'enseigner dans le REP.

¹² Cf. notamment le site *Observatoire des zones prioritaires* (<http://www.ozp.fr/>), Guillaume (2001) et encore entretiens réalisés avec des enseignants du REP.

5.3 Population

Avant de présenter les réponses des enseignants, nous allons donner quelques informations sur le taux de participation et les caractéristiques des répondants. Nous avons choisi d'envoyer le questionnaire (en ligne) seulement aux titulaires. En effet, nous supposons que les autres enseignants (ECSP, enseignant-e-s chargé-e-s de soutien pédagogique, ou MDAS, maître-sse de disciplines artistiques et sportives) confrontés à des élèves très différents adaptaient par définition leurs pratiques. Le taux de participation est d'un peu plus de 34% (663 sur 1927), ce qui est tout à fait habituel dans ce genre d'enquête. En comparaison avec l'ensemble des titulaires, notre échantillon est très proche de la population-mère à quelques nuances près. Il peut donc être considéré comme représentatif.

Tableau 5.1 Répartition des enseignants en fonction du genre (ensemble de la population et échantillon)

Genre	Population de référence		Échantillon (ayant répondu au questionnaire)	
	Effectifs	%	Effectifs	%
Femmes	1692	87.8	594	89.6
Hommes	235	12.2	69	10.4
Total	1927	100.0	663	100.0

Tableau 5.2 Répartition des enseignants en fonction du type d'établissement (ensemble de la population et échantillon)

Type d'établissement	Population de référence		Échantillon	
	Effectifs	%	Effectifs	%
REP	389	20.2	153	23.1
Hors du REP	1538	79.8	510	76.9
Total	1927	100.0	663	100.0

Tableau 5.3 Répartition des enseignants en fonction du nombre d'années d'expérience (ensemble de la population et échantillon)

Nombre d'années d'expérience	Population de référence		Échantillon	
	Effectifs	%	Effectifs	%
5 ans et moins	487	25.0	133	20.1
6-10 ans	436	22.3	133	20.1
11- 15 ans	381	19.5	151	22.8
16-20 ans	109	5.6	69	10.4
21-25 ans	160	8.2	76	11.5
26-30 ans	157	8.0	42	6.3
Plus de 30 ans	221	11.0	59	8.9
Total	1927	100.0	663	100.0

Tableau 5.4 Répartition des enseignants en fonction du cycle (ensemble de la population et échantillon)

Cycle	Population de référence		Échantillon	
	Effectifs	%	Effectifs	%
élémentaire (I)	993	51.5	327	49.4
moyen (II)	925	48.0	331	49.8
divers	9	0.5	5	0.8
Total	1927	100.0	663	100.0

Caractéristiques personnelles des enseignants dans le REP et à l'extérieur du REP

Nous avons également observé si les enseignants ayant répondu à notre questionnaire se différencient du point de vue du cycle d'enseignement, des années d'expérience ou encore de la formation initiale suivie. Il ressort que la proportion d'enseignants du REP enseignant en 1P-2P, 3P-4P et 5P-8P est identique à celle des enseignants des autres établissements. Les seules différences concernent les années d'expérience, ceux du REP étant plus représentés dans la tranche de moins de 11 ans d'expérience (respectivement 51% dans le REP et 37% hors du REP). A l'autre extrême, 23% vs 28% ont plus de 20 ans d'expérience (cf. tableau A1 en annexe).

Près de la moitié des enseignants ont été formés relativement récemment (LME ou HEP, voire IUFE ou IUFM). Les enseignants formés précédemment (études pédagogiques ou brevet d'enseignant) sont un peu plus nombreux hors du REP : respectivement 27% en REP vs 34% hors du REP (cf. tableau A2 en annexe).

Enfin, nous avons également demandé depuis combien d'années ils enseignaient dans le REP et s'ils avaient choisi d'y enseigner. Le nombre d'années, qui dépend également de l'établissement où ils enseignent, varie de 1 à 8. Par ailleurs, deux tiers d'entre eux, plus jeunes dans le métier (13 ans d'expérience en moyenne vs 15), ont choisi d'y travailler.

5.4 Résultats

Nous allons maintenant présenter les résultats au questionnaire, c'est-à-dire les réponses des enseignants concernant leurs pratiques pédagogiques. Cette présentation sera réalisée en deux temps : une première partie rendra compte de manière descriptive des réponses en fonction du type d'établissement (REP/non-REP), puis nous essaierons de mettre en évidence de façon simultanée les facteurs qui expliquent les différences de pratiques pédagogiques. Nous avons retenu un certain nombre de variables qui pourraient avoir un effet sur les pratiques pédagogiques : le degré ou cycle d'enseignement, les années d'expérience de l'enseignant, la formation ainsi que les représentations concernant l'origine des difficultés des élèves. Pour mettre en évidence des profils selon les approches pédagogiques que les enseignants déclarent avoir privilégiées en classe, nous avons recouru à l'analyse factorielle de correspondance.

Les analyses complémentaires ne seront présentées que lorsqu'elles mettent en évidence des différences de pratiques selon les variables retenues.

Pratiques pédagogiques en fonction du type d'établissement

De manière générale, il ressort que les pratiques pédagogiques se différencient assez peu selon le type d'établissement dans lequel les enseignants travaillent.

Introduction d'une nouvelle notion

Les enseignants du REP et hors du REP ont tendance à introduire d'une façon relativement semblable les notions nouvelles (graphique 5.1). Ainsi, la majorité d'entre eux expliquent son déroulement au début de la leçon, demandent aux élèves ce qu'ils savent sur la notion et font émerger leurs représentations avant d'entrer dans le contenu, leur expliquent comment la nouvelle notion est liée à ce qu'ils connaissent déjà (ou comment elle est reliée aux notions précédentes et aux suivantes). Ils leur posent des questions pour les aider à se rappeler le contenu de la précédente leçon. Ensuite, ils leur présentent le contenu en l'exposant de façon collective. Pour ce faire, ils procèdent de façon interactive par un jeu de questions- réponses. Ils utilisent des exemples de la vie quotidienne. Ensuite, ils résument le tout avant de leur donner des exercices. Le seul item donnant lieu à des différences au niveau de la fréquence est le suivant : *au cours d'une discussion, je fais trouver aux élèves des exemples concrets de la vie quotidienne à partir desquels je développe avec eux la notion*. Les enseignants du REP sont un peu moins nombreux à déclarer utiliser cette pratique (58% de « presque

toujours » et « souvent », vs 68% hors du REP). Dans les deux contextes, il s'agit toutefois d'une manière fréquemment pratiquée. Les autres propositions sont peu utilisées : travail en groupe, présentation du travail en groupe et récapitulation des points importants au tableau ou au rétroprojecteur (rappelons que les enseignants sont nombreux à déclarer résumer les explications avant de passer aux exercices).

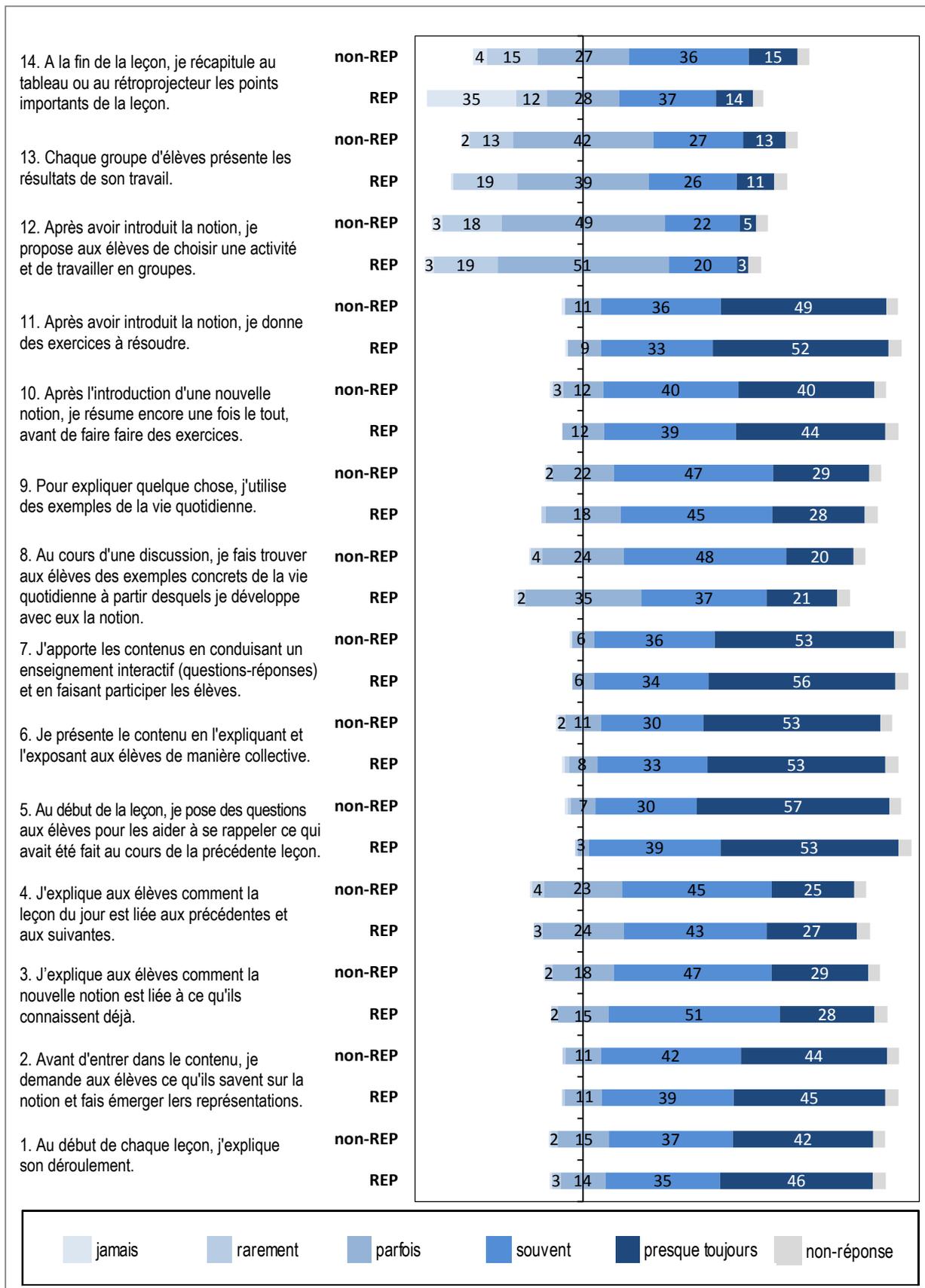
Un quart des enseignants ont également mentionné d'autres manières d'introduire des notions nouvelles, la plus fréquente étant d'amener la notion par résolution de problème, recherche ou situation-problème, ou par jeux manipulation, ateliers ou encore par récapitulation ou résumé de la part des élèves.

L'analyse factorielle des correspondances multiples¹³ effectuée sur la manière d'introduire une nouvelle notion en classe a permis de dégager deux profils tenant compte des années d'enseignement ou des cycles scolaires (1P-2P, 3P-4P, 5P-8P). Il faut toutefois préciser que les facteurs obtenus n'expliquent qu'une faible part de l'inertie du nuage de points et que les contributions de la plupart des variables restent peu élevées. En conséquence, les profils mis en évidence se différencient sur peu d'aspects et ceci de manière peu importante. Globalement, le contenu à présenter de manière collective semble important pour la majorité des enseignants. De légères variations se révèlent sur certaines modalités de l'enseignement en classe (présentation des résultats du groupe, rappel et récapitulation des points importants, choix des activités et travail en groupe).

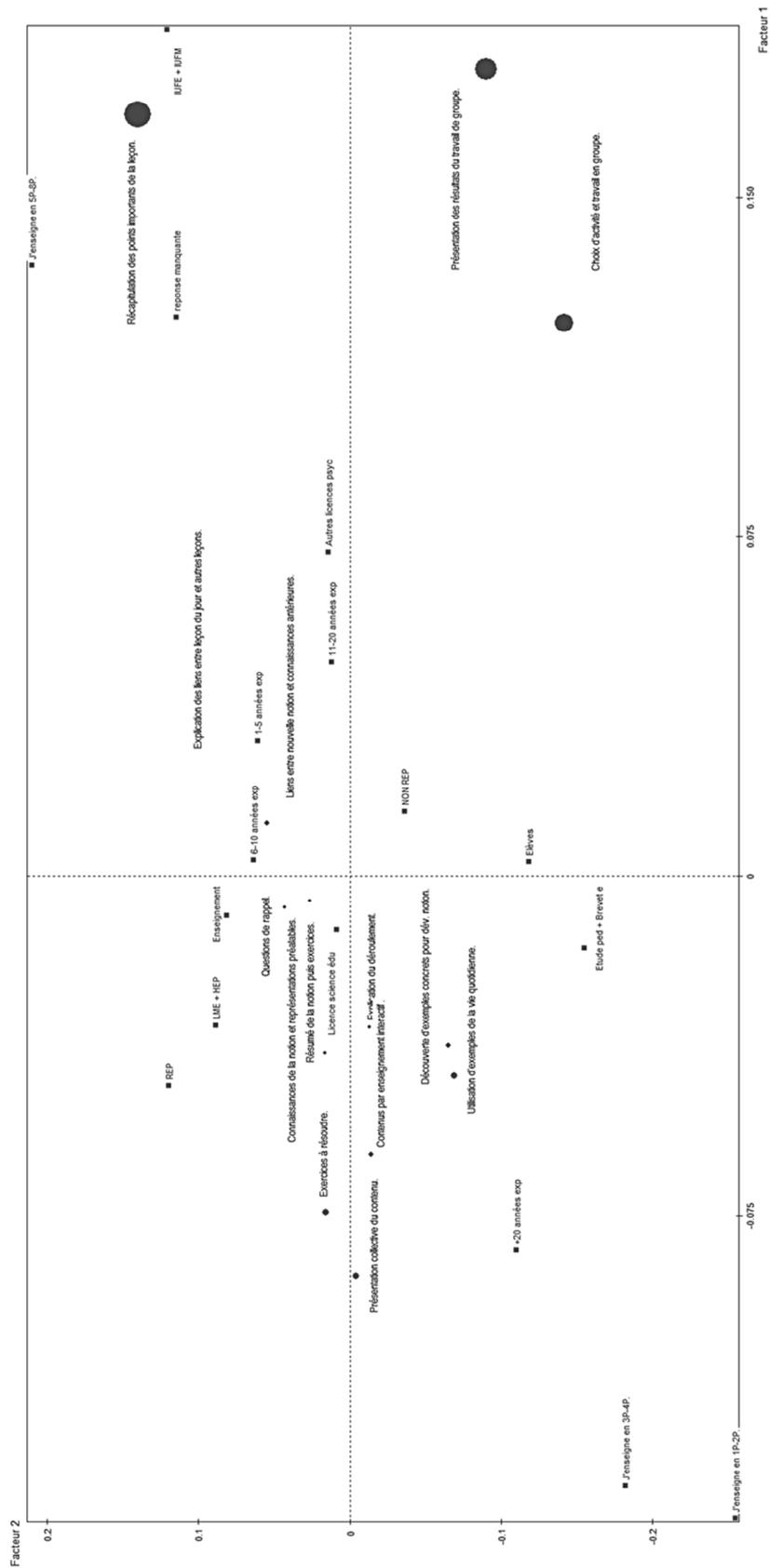
De façon précise, les profils se caractérisent comme suit. D'une part, les enseignants de 1P-2P et de 3P-4P peuvent se distinguer de ceux de 5P-8P selon la manière de présenter la leçon en classe. En fait, une part légèrement plus importante des enseignants de 1P-2P et de 3P-4P, respectivement 55% et 64%, déclarent « presque toujours » recourir à cette façon de faire alors que ce n'est le cas que de 50% d'enseignants de 5P-8P. D'autre part, les enseignants de 1P-2P et de 3P-4P semblent moins recourir à l'exploitation du travail du groupe (choix des activités, résultats du groupe) puisqu'ils sont plus nombreux à choisir la modalité de réponse « parfois ». Quant aux enseignants de 5P-8P, ils sont plus nombreux à dire qu'ils utilisent la récapitulation des points importants de la leçon. Deux autres points sur lesquels on remarque également de légères différences sont les questions de l'utilisation des liens entre les savoirs et le rôle de la découverte et des exemples de la vie quotidienne. Les enseignants de 5P-8P sont plus nombreux à déclarer viser l'établissement des liens entre les savoirs alors que les enseignants de 1P-2P se disent utiliser « souvent » les exemples. On peut faire l'hypothèse que l'âge des élèves et leurs connaissances scolaires pourraient avoir un effet sur le choix des pratiques par les enseignants.

¹³ L'analyse de correspondances multiples permet de regrouper les items et de dégager des profils de réponses. Elle permet également de représenter graphiquement l'ensemble des liens et oppositions qu'entretiennent des variables nominales entre elles.

Graphique 5.1a Introduction d'une notion nouvelle



Graphique 5.1b Introduction d'une nouvelle notion en fonction de quelques variables illustratives



Déroulement d'une leçon-type en lecture et en mathématiques

Nous avons demandé aux enseignants comment se déroulait une leçon-type en lecture et en mathématiques en différenciant les scénarios proposés en fonction du cycle (ou demi-cycle) (1P-2P, 3P-4P, 5P-8P). Les combinaisons étant très nombreuses, nous ne présenterons ici que les plus fréquentes¹⁴.

En lecture

Lecture en 1P-2P

Tableau 5.5 Les différents scénarios concernant le déroulement d'une leçon de lecture en 1P-2P

	REP	Hors REP
<ol style="list-style-type: none"> 1. J'utilise les moyens d'enseignement proposés en les adaptant au contexte socioculturel de ma classe. Je laisse les élèves manipuler les livres en classe avant de leur demander d'en lire un. 2. Avant de lire un album à l'ensemble de la classe, je pré-raconte le contenu de l'histoire aux élèves en difficulté du point de vue du langage puis je lis l'histoire à l'ensemble de la classe, leur demande d'imaginer la suite et d'illustrer l'histoire. 3. Je commence par lire l'histoire aux élèves, leur demande d'imaginer la suite et d'illustrer l'histoire puis je les laisse s'exprimer sur leur dessin. 4. Je lis l'histoire aux élèves et leur demande de la raconter. 	17.1	1.7
<ol style="list-style-type: none"> 1. J'utilise les moyens d'enseignement proposés en les adaptant au contexte socioculturel de ma classe. Je laisse les élèves manipuler les livres en classe avant de leur demander d'en lire un. 2. Je lis l'histoire aux élèves et leur demande de la raconter. 3. Avant de lire un album à l'ensemble de la classe, je pré-raconte le contenu de l'histoire aux élèves en difficulté du point de vue du langage puis je lis l'histoire à l'ensemble de la classe, leur demande d'imaginer la suite et d'illustrer l'histoire. 4. Je commence par lire l'histoire aux élèves, leur demande d'imaginer la suite et d'illustrer l'histoire puis je les laisse s'exprimer sur leur dessin. 	2.0	11.8
<ol style="list-style-type: none"> 1. Je commence par lire l'histoire aux élèves, leur demande d'imaginer la suite et d'illustrer l'histoire puis je les laisse s'exprimer sur leur dessin. 2. J'utilise les moyens d'enseignement proposés en les adaptant au contexte socioculturel de ma classe. Je laisse les élèves manipuler les livres en classe avant de leur demander d'en lire un. 3. Je lis l'histoire aux élèves et leur demande de la raconter. 4. Avant de lire un album à l'ensemble de la classe, je pré-raconte le contenu de l'histoire aux élèves en difficulté du point de vue du langage puis je lis l'histoire à l'ensemble de la classe, leur demande d'imaginer la suite et d'illustrer l'histoire. 	14.3	3.4
<ol style="list-style-type: none"> 1. Je commence par lire l'histoire aux élèves, leur demande d'imaginer la suite et d'illustrer l'histoire puis je les laisse s'exprimer sur leur dessin. 2. Je lis l'histoire aux élèves et leur demande de la raconter. 3. J'utilise les moyens d'enseignement proposés en les adaptant au contexte socioculturel de ma classe. Je laisse les élèves manipuler les livres en classe avant de leur demander d'en lire un. 4. Avant de lire un album à l'ensemble de la classe, je pré-raconte le contenu de l'histoire aux élèves en difficulté du point de vue du langage puis je lis l'histoire à l'ensemble de la classe, leur demande d'imaginer la suite et d'illustrer l'histoire. 	2.9	12.6
<ol style="list-style-type: none"> 1. Je lis l'histoire aux élèves et leur demande de la raconter. 2. Je commence par lire l'histoire aux élèves, leur demande d'imaginer la suite et d'illustrer l'histoire puis je les laisse s'exprimer sur leur dessin. 3. J'utilise les moyens d'enseignement proposés en les adaptant au contexte socioculturel de ma classe. Je laisse les élèves manipuler les livres en classe avant de leur demander d'en lire un. 4. Avant de lire un album à l'ensemble de la classe, je pré-raconte le contenu de l'histoire aux élèves en difficulté du point de vue du langage puis je lis l'histoire à l'ensemble de la classe, leur demande d'imaginer la suite et d'illustrer l'histoire. 	11.4	11.8

Pour ce qui concerne le déroulement d'une leçon de lecture en 1P-2P, les pratiques diffèrent selon le contexte (REP vs hors du REP). Ainsi, face à des élèves maîtrisant plus ou moins bien le français et

¹⁴ Le total des scénarios figurant dans le tableau n'égalise donc pas 100%.

dont le milieu familial est probablement plus éloigné de l'écrit que dans les autres établissements, les enseignants du REP ont tendance à pré-raconter le contenu aux élèves avant de leur lire.

Lecture en 3P-4P

En 3P-4P, les différences semblent moins importantes selon le contexte d'enseignement (cf. tableau A3 en annexe). Relevons qu'une pratique est systématiquement mise en dernière position : celle de faire commencer les élèves par la rédaction d'un texte. Dans le REP, les enseignants ont tendance à demander aux élèves de relire les mots connus plutôt que leur lire les textes proposés pour s'assurer de leur compréhension.

Lecture en 5P-8P

En 5P-8P, les différences sont peu importantes entre les deux contextes comme en 3P-4P (cf. tableau A4 en annexe). Les enseignants du REP sont plus nombreux à faire anticiper leurs élèves sur leurs connaissances langagières et du monde. Par ailleurs comme en 3P-4P, les enseignants des deux contextes commencent rarement par la rédaction d'un texte.

En mathématiques

Mathématiques en 1P-2P

Tableau 5.6 Les différents scénarios concernant le déroulement d'une leçon de mathématiques en 1P-2P

	REP	Hors REP
1. Je commence par lire ou expliquer aux élèves ce qu'il faut faire, puis les laisse réaliser l'activité proposée (tangram, comptage, etc.) seul ou à 2 et venir me montrer leur activité. 2. Afin d'automatiser les outils mathématiques, j'organise des activités ludiques, j'explique les règles et nous effectuons ensemble l'activité. 3. Je laisse les élèves découvrir l'activité (tangram, comptage, etc.) et essayer de trouver seul ou à 2 ce qu'il faut faire, puis chacun explique aux autres comment il a fait.	25.7	26.9
1. Je laisse les élèves découvrir l'activité (tangram, comptage, etc.) et essayer de trouver seul ou à 2 ce qu'il faut faire, puis chacun explique aux autres comment il a fait. 2. Je commence par lire ou expliquer aux élèves ce qu'il faut faire, puis les laisse réaliser l'activité proposée (tangram, comptage, etc.) seul ou à 2 et venir me montrer leur activité. 3. Afin d'automatiser les outils mathématiques, j'organise des activités ludiques, j'explique les règles et nous effectuons ensemble l'activité.	14.3	15.1
1. Je laisse les élèves découvrir l'activité (tangram, comptage, etc.) et essayer de trouver seul ou à 2 ce qu'il faut faire, puis chacun explique aux autres comment il a fait. 2. Afin d'automatiser les outils mathématiques, j'organise des activités ludiques, j'explique les règles et nous effectuons ensemble l'activité. 3. Je commence par lire ou expliquer aux élèves ce qu'il faut faire, puis les laisse réaliser l'activité proposée (tangram, comptage, etc.) seul ou à 2 et venir me montrer leur activité.	11.4	6.7
1. Je commence par lire ou expliquer aux élèves ce qu'il faut faire, puis les laisse réaliser l'activité proposée (tangram, comptage, etc.) seul ou à 2 et venir me montrer leur activité. 2. Afin d'automatiser les outils mathématiques, j'organise des activités ludiques, j'explique les règles et nous effectuons ensemble l'activité. 3. Je laisse les élèves découvrir l'activité (tangram, comptage, etc.) et essayer de trouver seul ou à 2 ce qu'il faut faire, puis chacun explique aux autres comment il a fait.	34.3	25.2

Même au début du cycle élémentaire, on observe peu de différence dans le déroulement d'une leçon de mathématiques dans les deux contextes. La plupart des enseignants déclarent commencer par lire ou expliquer aux élèves ce qu'il faut faire avant de les laisser réaliser l'activité proposée.

Mathématiques en 3P-4P

En 3P-4P, un des scénarios proposés est particulièrement dominant puisque pratiqué par plus de la moitié des enseignants du REP et la moitié environ des enseignants en dehors du REP (cf. tableau A5 en annexe) : ils commencent par faire découvrir aux élèves la nouvelle notion, leur donnent des explications et les font travailler en petits groupes ; ils leur expliquent de façon collective, puis leur donnent des exercices. Ils utilisent plus rarement des outils informatiques ou des fiches autocorrectives. C'est d'ailleurs le seul cycle (ou demi-cycle) où un déroulement est sélectionné de façon si importante.

En 1P-2P et au cycle moyen, les pratiques semblent moins homogènes.

Mathématiques en 5P-8P

Au cycle moyen, les tendances sont relativement semblables dans les deux types d'établissements (cf. tableau A6 en annexe). On peut observer quelques différences de fréquence. Par exemple, les enseignants du REP sont un peu plus nombreux à commencer par donner un problème à résoudre à deux et laisser les élèves discuter et comparer leur résultat ; puis travailler en parallèle avec les élèves en cherchant à résoudre collectivement le problème posé et enfin donner une tâche à accomplir par groupe. En dehors du REP, les enseignants sont plus nombreux à commencer par donner une tâche à accomplir en groupe et les laisser travailler sans aide dans un premier temps.

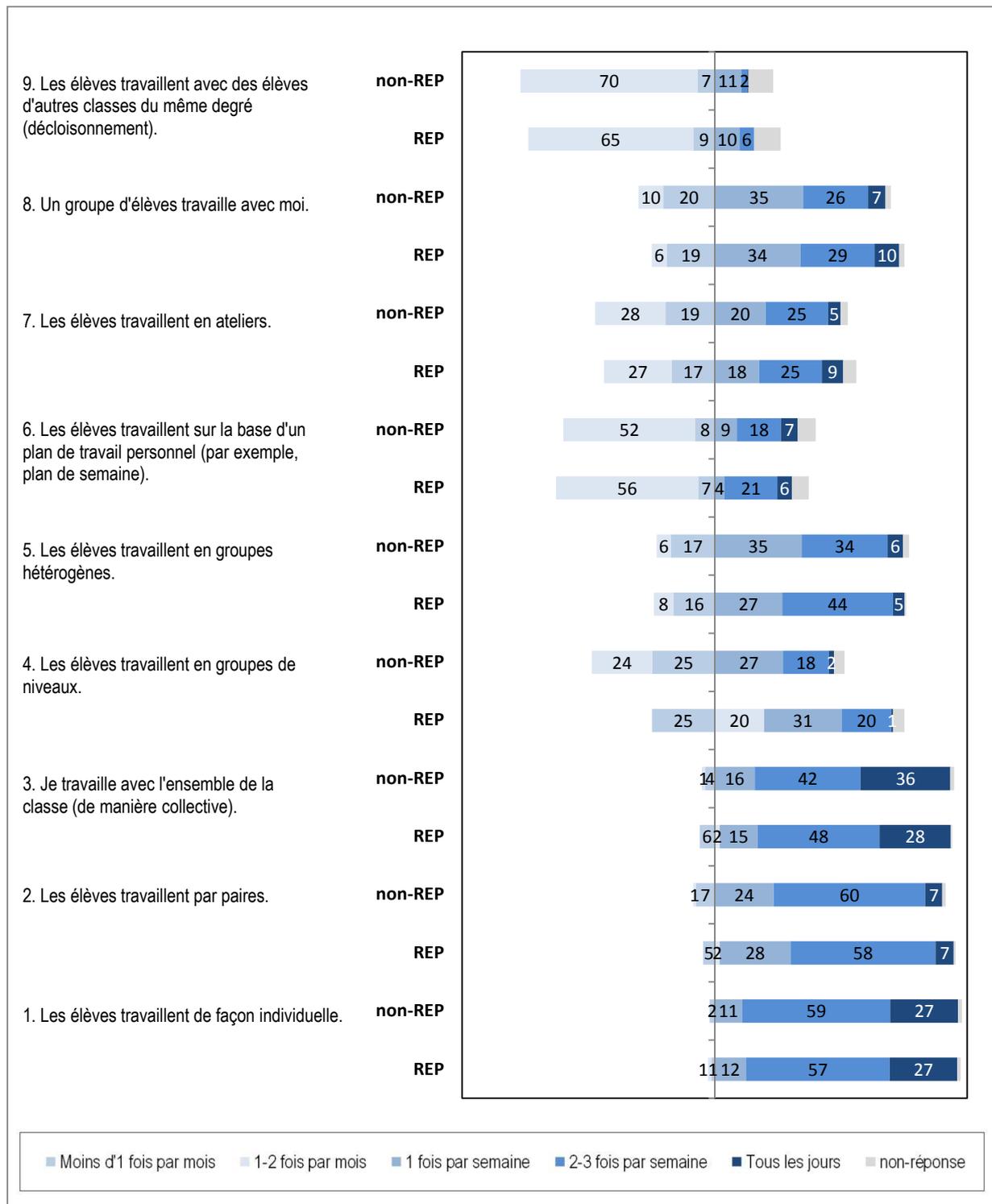
Organisation des leçons et du travail des élèves en français et en mathématiques

Aussi bien pour le français (graphique 5.2) que pour les mathématiques, l'organisation des leçons est très semblable selon le type d'établissement. Quelques pratiques sont particulièrement fréquentes : l'enseignant travaillant avec l'ensemble de la classe, les élèves travaillant de façon individuelle, ainsi que, dans une moindre mesure, les élèves travaillant par paires (à chaque leçon ou 2-3 fois par semaine). Le travail en groupe hétérogène ou de niveaux est un peu moins fréquent. Un seul item donne lieu à une légère différence de fréquence en fonction du contexte : un groupe d'élèves travaille avec l'enseignant (plus fréquent dans le REP : respectivement 45% et 39% au moins 2-3 fois par semaine en français et 39% vs 33% en mathématiques). Les enseignants utilisent également d'autres manières de travailler : le tutorat et le recours à l'ECSP, le tutorat se pratiquant plus fréquemment dans le REP.

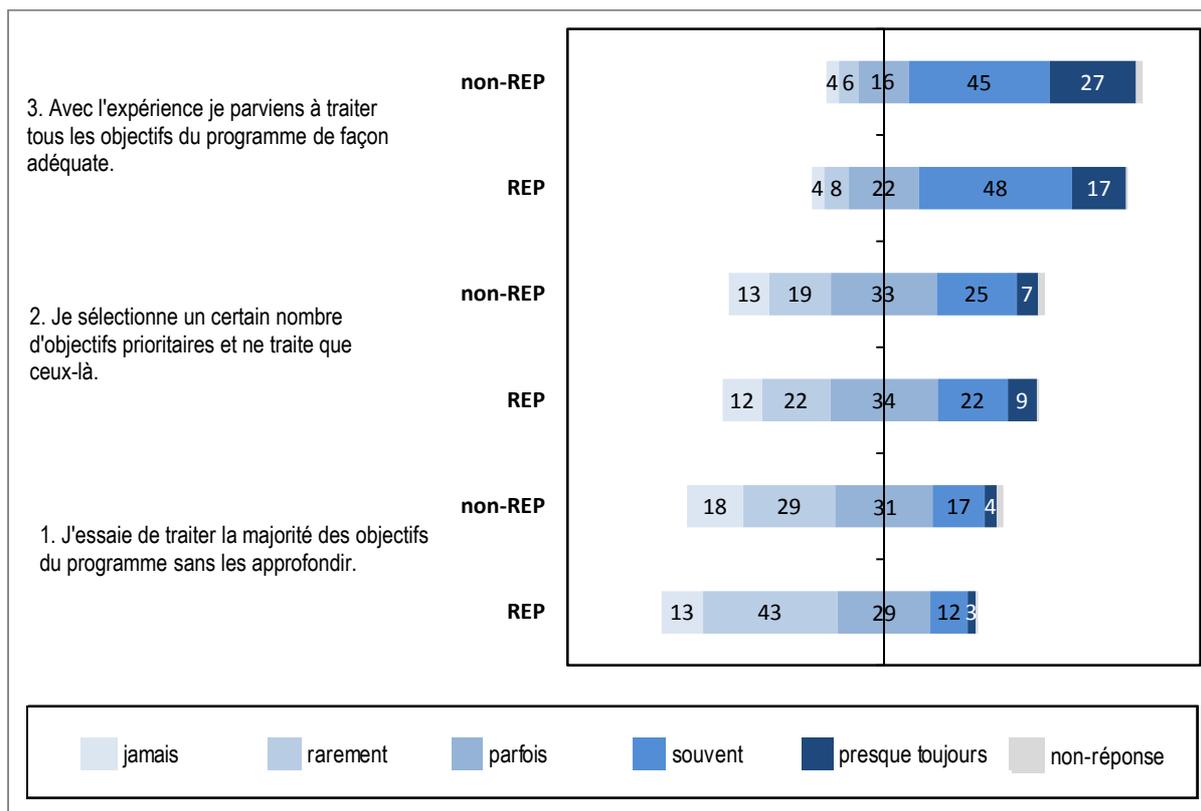
Gestion et planification du programme

Gérer et planifier le programme qui est le même pour tous pourrait donner lieu à des différences en fonction du public d'élèves auquel on enseigne. Cela se vérifie un peu dans les réponses des enseignants (graphique 5.3). Les tendances sont globalement les mêmes mais avec des nuances au niveau de la fréquence. Ainsi, ils sont plus nombreux dans le REP à déclarer essayer de traiter la majorité des objectifs du programme sans les approfondir « rarement », voire « jamais » (56% vs 47%). A l'autre extrême, la majorité des enseignants déclare parvenir à traiter les objectifs du programme de façon adéquate avec l'expérience « presque toujours », voire « souvent », mais de façon moins prononcée dans le REP (65% vs 72%). Par contre, on ne constate pas de différence quand on leur demande s'ils parviennent à réaliser les objectifs qu'ils se sont fixés lors de leur planification (88% vs 93%). On peut supposer que leur connaissance des élèves et du programme leur permet de gérer adéquatement leur planification.

Graphique 5.2 Organisation des leçons et du travail des élèves en français



Graphique 5.3 Gestion et planification du programme



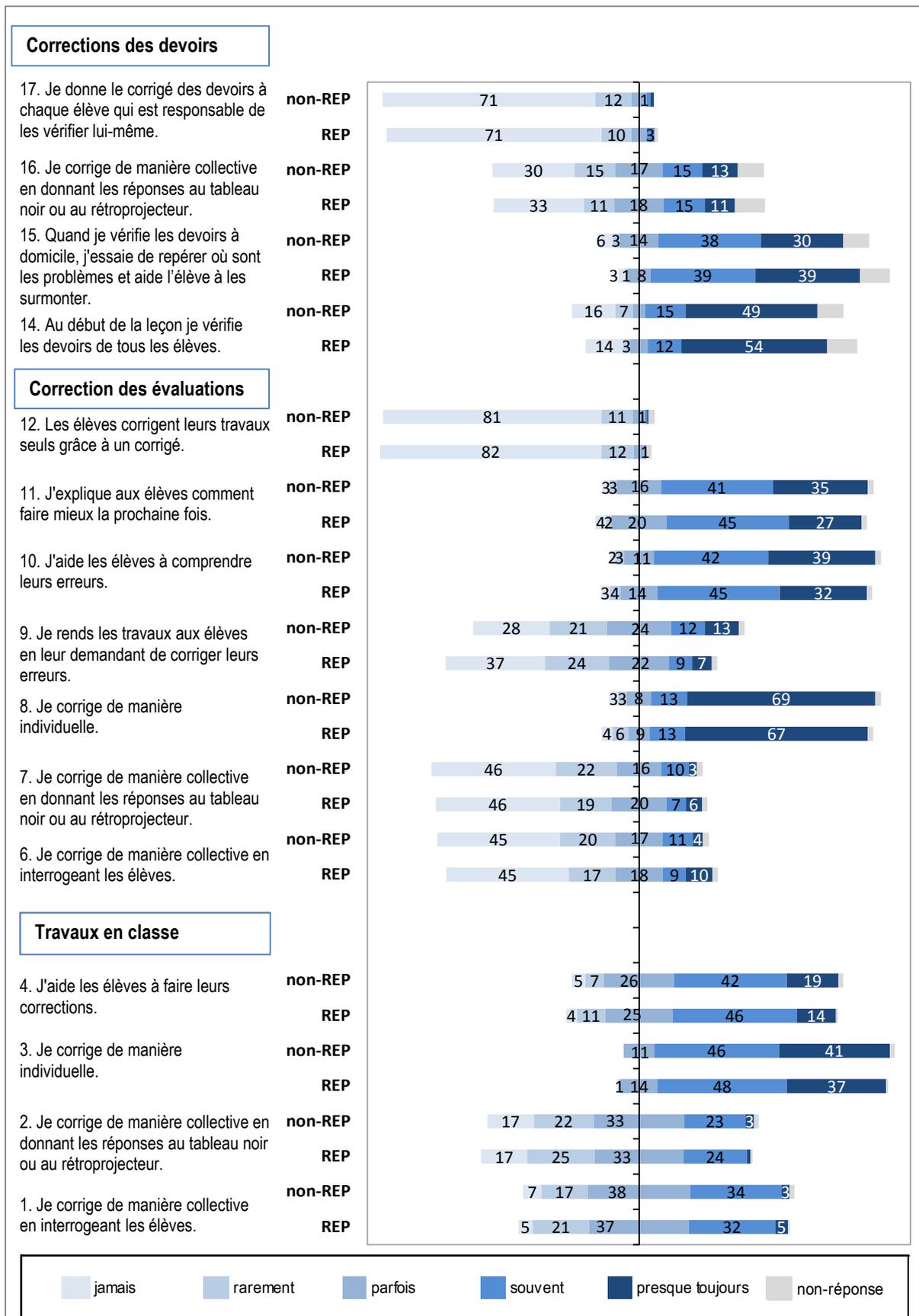
Corrections et contrôle des travaux en classe, des évaluations et des devoirs

Nous avons interrogé les enseignants au sujet des corrections de trois types d'activité différents : les travaux en classe, les évaluations et les devoirs (graphique 5.4). Concernant les travaux en classe, on n'observe pas de différences selon le contexte. Les deux manières de faire les plus fréquentes sont la correction individuelle de la part de l'enseignant et l'aide apportée lors des corrections. Un quart des enseignants propose d'autres pratiques : autocorrectif ou autocorrection, correction par d'autres élèves (plus fréquente dans le REP) ou encore comparaison de corrections entre élèves ou correction par 2 ou plus (nettement plus fréquente en dehors du REP).

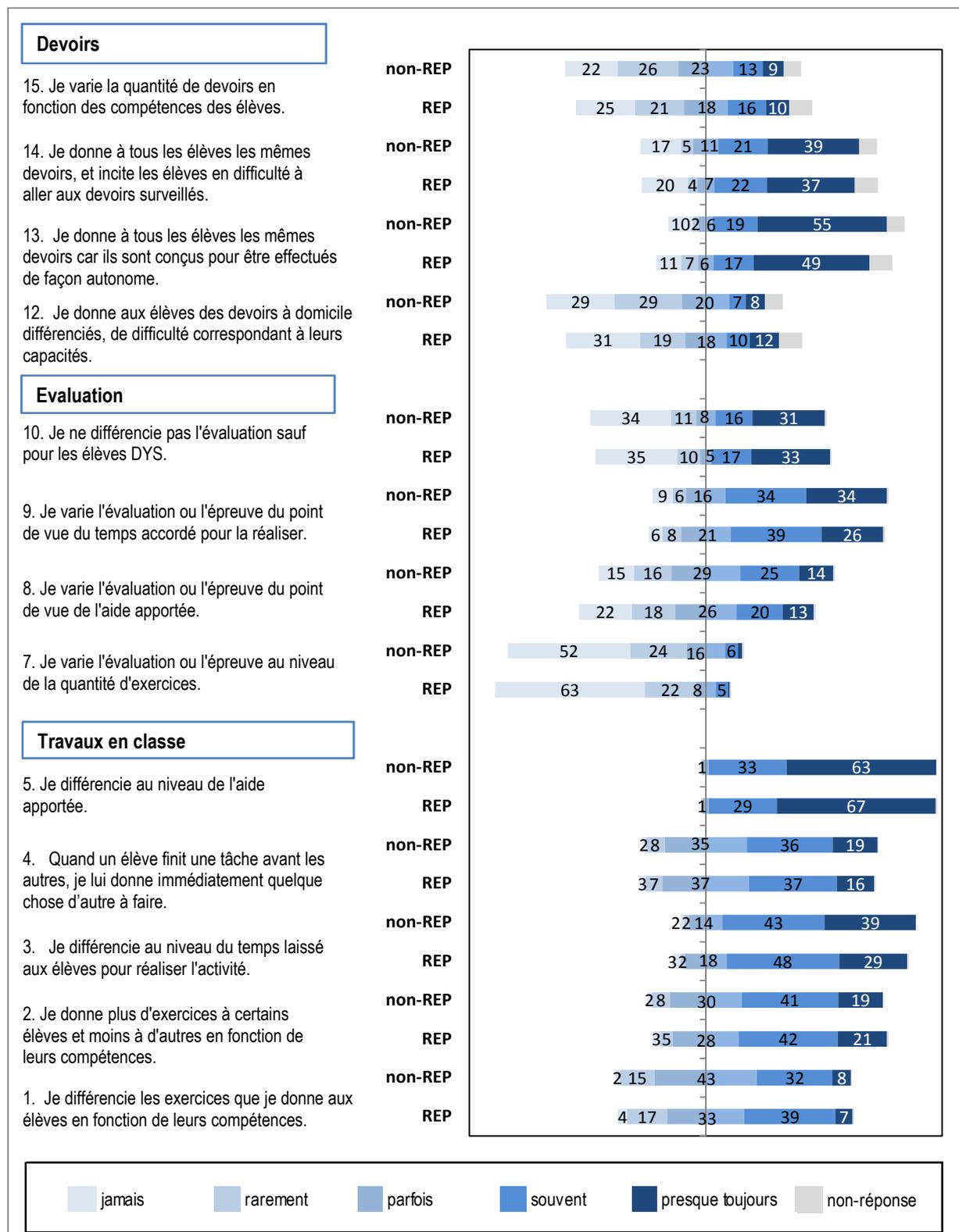
Concernant les corrections d'évaluations, un item très peu fréquent donne lieu à de petites différences : « je corrige de manière collective en interrogeant les élèves », un peu plus souvent employé dans le REP. La manière de faire la plus fréquente est la même que pour les travaux en classe : la correction individuelle par l'enseignant. Par ailleurs, ils déclarent aider les élèves à comprendre leurs erreurs et expliquent comment faire mieux la prochaine fois. Par contre, ils ne corrigent pratiquement jamais collectivement en donnant les réponses au tableau noir ou au rétroprojecteur ou en demandant aux élèves de corriger leurs erreurs.

Enfin, pour ce qui concerne les devoirs, les tendances sont les mêmes. Un item donne lieu à une différence de fréquence entre enseignants du REP et hors du REP : « quand je vérifie les devoirs à domicile, j'essaie de repérer où sont les problèmes et aide l'élève à les surmonter » (78% dans le REP vs 68% hors du REP). Une autre manière de faire très fréquente dans les deux contextes consiste à vérifier les devoirs de tous les élèves en début de leçon (respectivement 66% vs 63.5%). Par ailleurs, donner le corrigé aux élèves et les laisser vérifier eux-mêmes ou corriger de manière collective en donnant les réponses au tableau noir ou au rétroprojecteur est très rare. Par contre, près d'un quart des enseignants déclare procéder d'une autre manière que celles proposées dans le questionnaire : correction individualisée (très fréquent), autocorrection ou encore devoir par groupe et retravail avec élèves en difficulté.

Graphique 5.4 Correction et contrôle des travaux en classe, des évaluations et des devoirs



Graphique 5.5 Différenciation des travaux en classe, des évaluations et des devoirs



Différenciation des travaux, de l'évaluation et des devoirs

Une des principales manières de prendre en compte les différents publics d'élèves et de tenir compte des différences à l'intérieur des classes est de différencier les pratiques. Nous avons également considéré la différenciation selon trois aspects (travaux en classe, évaluations et devoirs à domicile) (graphique 5.5).

Il ressort que comme pour les corrections, les rares différences apparaissent davantage pour les évaluations et surtout les devoirs à domicile (ce qui n'est pas étonnant compte tenu du milieu familial supposé moins apte en REP à aider les élèves lors de leurs devoirs) que lors des activités en classe.

La différenciation lors des activités en classe s'effectue principalement au niveau de l'aide apportée (respectivement 67% et 63% « presque toujours »). Dans une moindre mesure, la différenciation porte sur la quantité d'exercices donnés aux élèves ou le temps accordé pour réaliser l'activité.

Concernant l'évaluation, on observe des différences de fréquence en fonction du contexte pour la proposition suivante : « je varie l'évaluation ou l'épreuve au niveau de la quantité d'exercices » (respectivement 63% vs 52% ne le font jamais). Les enseignants du REP et hors du REP varient l'évaluation du point de vue du temps accordé. Un item donne lieu à des différences importantes entre enseignants à l'intérieur de chaque contexte, un tiers déclarant ne pas différencier l'évaluation sauf pour les élèves DYS et un tiers également rejetant l'affirmation.

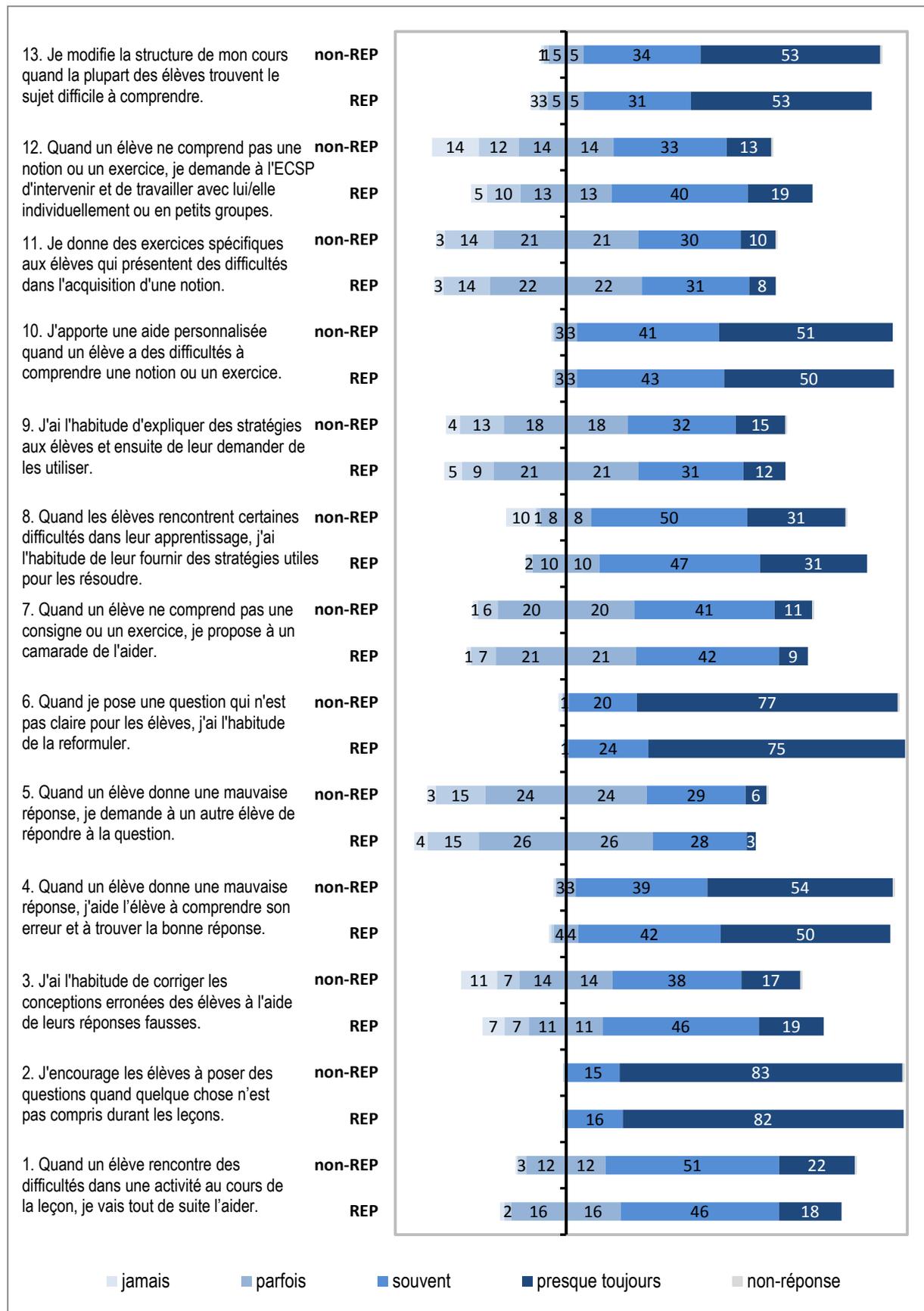
Quant aux devoirs, deux items donnent lieu à des différences de fréquence entre enseignants du REP et hors du REP : différenciation des devoirs en fonction des capacités des élèves (rarement pratiquée et encore moins hors du REP : 50% *rarement* voire *jamais* dans le REP vs 57% hors du REP) et mêmes devoirs pour tous car conçus pour être effectués de façon autonome (pratique très fréquente : 66% *presque toujours* et *souvent* dans le REP vs 74% hors du REP). Une autre pratique est fréquente mais ne donne pas lieu à des différences selon le type d'établissement : « je donne à tous les élèves les mêmes devoirs et incite les élèves en difficulté à aller aux devoirs surveillés ».

Certains enseignants ont également proposé d'autres manières de différencier les devoirs : les adapter pour les élèves DYS ou pour les allophones (nettement plus fréquemment dans le REP) ; différenciation en lecture du point de vue du type de livre ou encore devoirs supplémentaires ou études surveillées (davantage en REP). Un certain nombre d'enseignants, plus nombreux hors du REP, déclarent ne pas donner de devoirs.

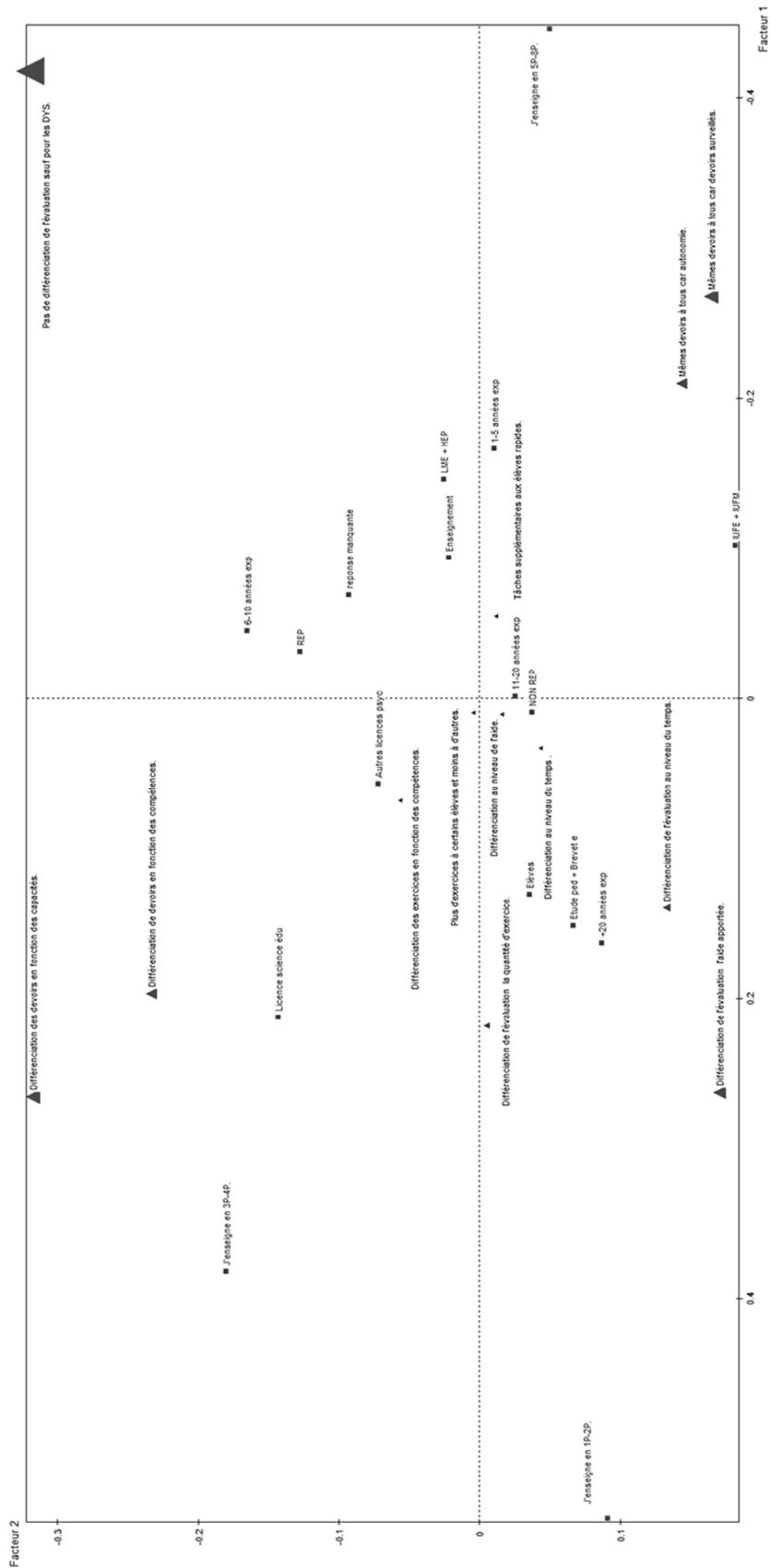
Gestion des difficultés

La gestion des difficultés des élèves (graphique 5.6a) ne donne pas lieu non plus à des différences de pratiques en fonction du type d'établissement (à part un item pour lequel on observe de légères différences de fréquence : le recours à l'ECSP, un peu plus fréquent dans le REP, ce qui est normal étant donné d'une part la fonction de l'ECSP et d'autre part la dotation en ECSP plus importante en REP). Face à ces difficultés, ils adoptent très fréquemment les manières de faire suivantes : encourager les élèves à poser des questions en cas d'incompréhension, reformuler une question pas claire pour les élèves, aider les élèves à comprendre leur erreur en cas de mauvaise réponse, corriger les conceptions erronées des élèves à l'aide de leurs réponses fausses, aider les élèves quand ils rencontrent des difficultés, leur fournir des stratégies en cas de difficultés, les aider de manière personnalisée.

Graphique 5.6a Gestion des difficultés des élèves



Graphique 5.6b Différenciation et gestion des difficultés selon quelques variables illustratives



L'analyse de correspondance réalisée sur la question de la différenciation des activités en classe, de l'évaluation et des devoirs permet de dégager des profils en fonction des degrés d'enseignement ou des cycles.

D'abord, on remarque que selon le degré d'enseignement, les enseignants se positionnent différemment, voire s'opposent face à l'item « je ne différencie pas l'évaluation sauf pour les élèves DYS ». Ainsi, les enseignants de 5P-8P sont plus nombreux à opter pour la réponse « presque toujours » (42%) alors que ceux de 1P-2P et 3P-4P sont majoritaires pour choisir « jamais » (respectivement 48% et 41%). On peut supposer que plus on avance dans les degrés, plus l'évaluation est standardisée, voire normalisée pour l'ensemble des élèves alors que dans le cycle 1, on peut encore adapter l'évaluation pour ne pas décourager les élèves.

Sur le plan de la différenciation des devoirs, on constate également une certaine opposition. D'une part, la tendance est de donner les mêmes devoirs à tous. Ce constat s'explique par une plus importante adhésion à cette option de la part des enseignants de 5P-8P qui sont 72% à répondre « presque toujours » contre seulement 33% des enseignants de 1P-2P et 48% des enseignants de 3P-4P.

D'autre part, on peut remarquer que c'est la différenciation des devoirs selon les capacités et les compétences qui est privilégiée. Il est cependant plus difficile de caractériser ce profil, bien que les enseignants de 3P-4P représentent une part plus importante de la réponse « presque toujours » (respectivement par item : 23% et 11%) que les enseignants de 1P-2P (respectivement par item : 9% et 10%) et 5P-8P (respectivement par item : 4% et 9%). Par ailleurs, on peut également distinguer les enseignants selon la différenciation des devoirs et de l'évaluation en fonction du temps et de l'aide apportée. Ainsi, la différenciation de l'évaluation en fonction de l'aide apportée va en diminuant au fur et à mesure de l'avancement dans le cursus scolaire : 55% des enseignants de 1P-2P, 49% de 3P-4P vs 25% des enseignants de 5P-8P déclarent différencier l'évaluation en fonction de l'aide apportée. La tendance est différente pour ce qui concerne la différenciation en fonction du temps : ce sont ceux de la fin du cycle qui sont les plus nombreux à déclarer différencier en fonction du temps « très souvent » (42%, vs 28% en 1P-2P et 30% en 5P-8P).

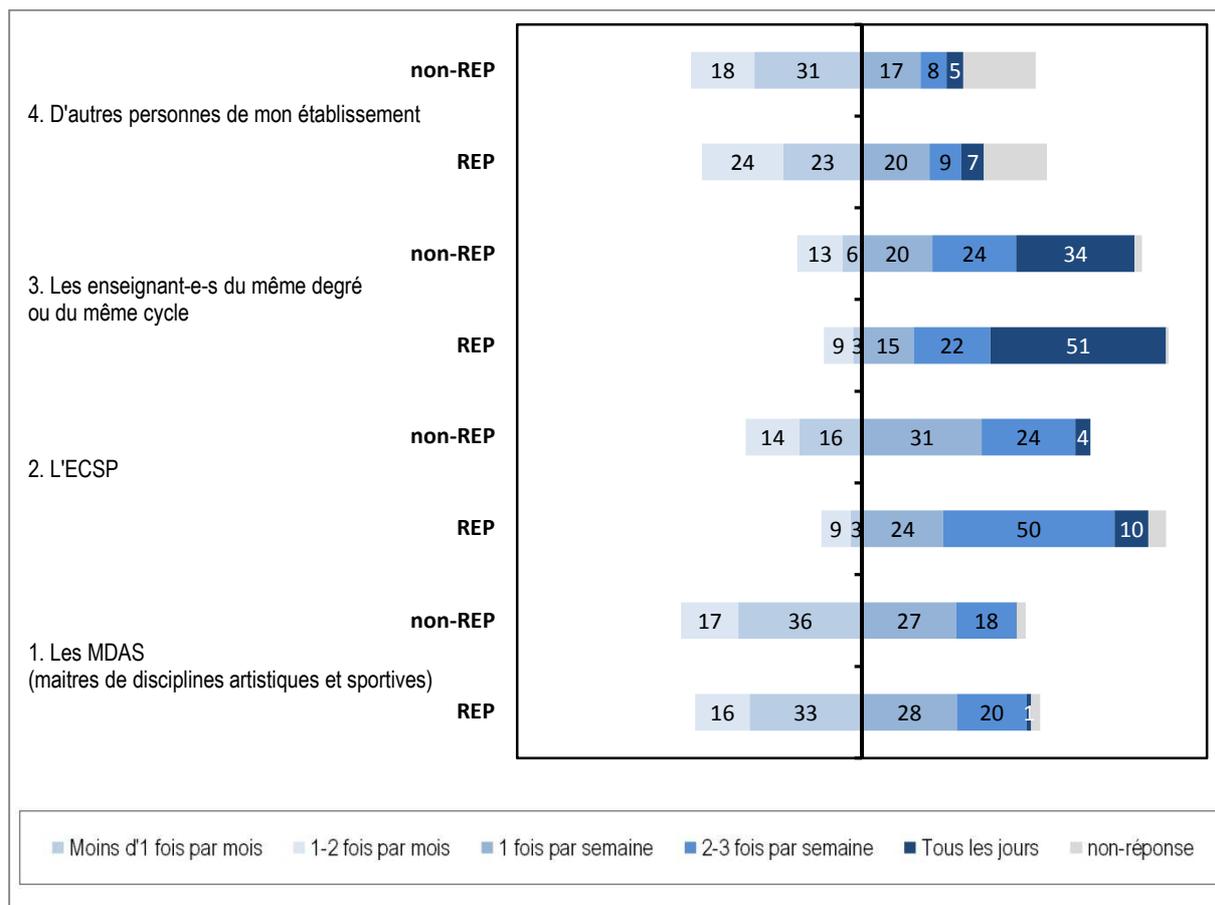
De même, les enseignants des différents degrés ou cycles s'opposent concernant la différenciation des devoirs (mêmes devoirs pour tous car conçus pour être effectués de manière autonome ou mêmes devoirs et incitation à aller aux études surveillées pour élèves en difficulté). En effet, plus on avance dans les degrés, plus les enseignants déclarent différencier les devoirs en fonction de ces deux éléments.

Contexte extérieur : collaboration avec les collègues de l'école, relations et attentes par rapport aux parents

Nous nous sommes également intéressés aux relations des enseignants avec autrui (collègues de l'école et parents) (graphique 5.7). Les relations familles-école sont particulièrement importantes et facilitées dans le REP par l'éducateur. Elles peuvent s'avérer plus complexes à mettre en place avec des parents moins présents a priori dans l'école (horaires, maîtrise du français plus ou moins bonne, etc.).

Concernant les relations avec les autres personnes ou collègues de l'école, on observe des différences selon le type d'établissement : au niveau de l'ECSP (63% vs 32% y ont recours au moins 2 à 3 fois par semaine) et également pour les enseignants du même degré ou du même cycle (74% vs 60% au moins 2 à 3 fois par semaine). D'une part, la présence d'ECSP est plus importante dans le REP. D'autre part, la collaboration avec les collègues du même degré et du même cycle est peut-être un peu plus élevée par nécessité. C'est d'ailleurs avec leurs collègues du même degré ou du même cycle qu'ils collaborent le plus souvent. Ils collaborent également avec beaucoup d'autres personnes parmi lesquelles l'éducateur (principalement dans le REP, par définition), les enseignants d'autres cycles, l'infirmière, le/la directeur-trice.

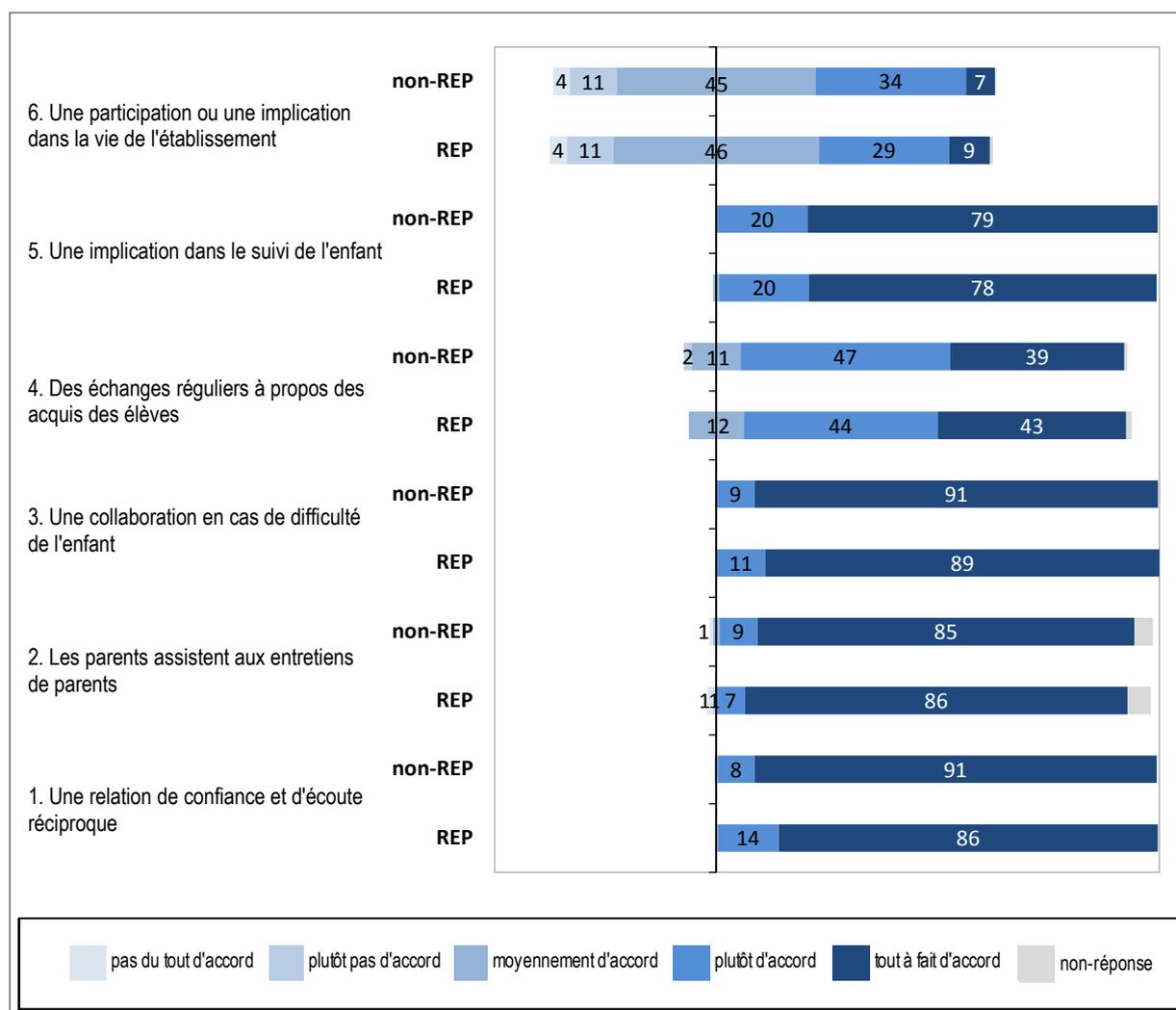
Graphique 5.7 Type de collègues avec qui les enseignants collaborent



Les objectifs de la collaboration sont divers : préparation de leçons, préparation d'évaluations, devoirs, décloisonnement thématique. Ainsi, avec les maîtres de discipline spéciale, il s'agit de préparer des évaluations ou des décloisonnements thématiques ou, dans une moindre mesure, des leçons. Les objectifs dépendent du type d'acteur concerné. Avec l'ECSP, l'objectif principal est la préparation de leçons et plus rarement des décloisonnements thématiques. Quant aux collègues du même degré ou du même cycle, la majorité préparent les leçons (58.8% vs 41%) ou des évaluations (pour un quart environ des enseignants) ou encore les devoirs dans une moindre mesure. Ils peuvent également collaborer dans d'autres buts : planification d'évènements (journée sportive, chorale, etc.), suivi des élèves, gestion du comportement des élèves ou encore échange de pratiques.

Les attentes concernant les parents ne donnent étonnamment pas lieu à des différences (graphique 5.8). La grande majorité des enseignants déclarent être « tout à fait d'accord » avec les propositions suivantes : une relation de confiance et d'écoute réciproque, les parents assistent aux entretiens de parents (rappelons que ces entretiens sont obligatoires), une collaboration en cas de difficulté de l'enfant et une implication dans le suivi de l'enfant, et de manière moins marquée, des échanges réguliers à propos des acquis des élèves. Seules la participation ou l'implication dans la vie de l'établissement rencontrent peu d'adhésion. Près de 40% des enseignants ont également proposé d'autres attentes telles que l'éducation de l'enfant, la gestion de la santé de l'enfant ou encore un contrôle et le retour des évaluations et carnets. Ces trois éléments sont davantage proposés dans le REP. Hors du REP, certains enseignants ont mentionné le fait d'éviter de donner des conseils à l'enseignant ainsi que le respect.

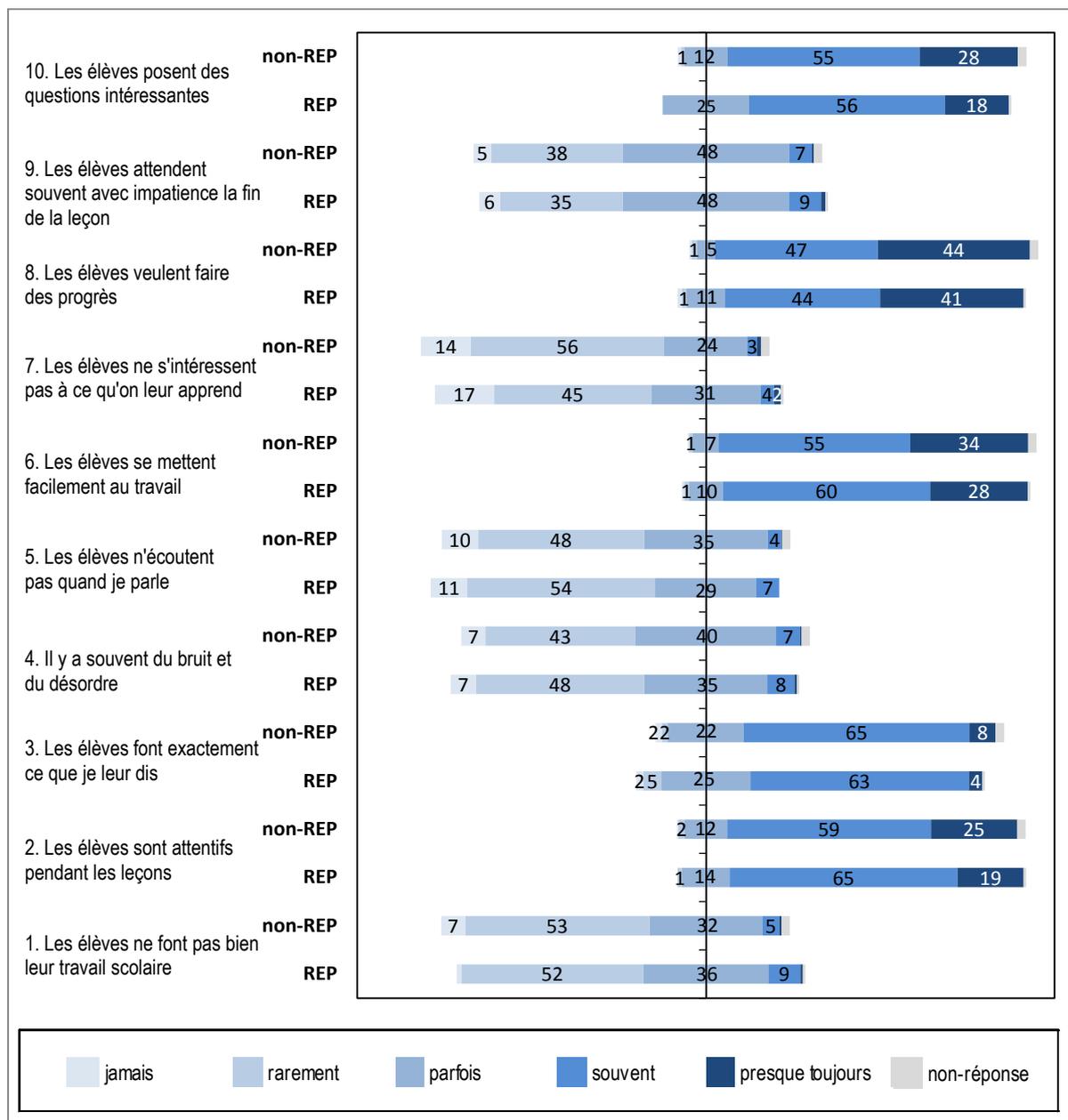
Graphique 5.8 Attentes vis-à-vis des parents d'élèves



Conditions d'enseignement : climat de classe et conditions de travail

Les conditions d'enseignement et le climat de classe sont supposés être un peu différents dans les deux types d'établissements. Or, on n'observe pas véritablement de différences concernant le climat de classe (graphique 5.9). Dans les deux contextes, selon les enseignants, les élèves sont attentifs pendant les leçons, font exactement ce que l'enseignant leur dit, se mettent facilement au travail, veulent des progrès et posent des questions intéressantes. Pour ce dernier item, la fréquence est moindre dans le REP, bien qu'encore assez présente (18% vs 29% « presque toujours » et 57% ou 56% « souvent »). Les items négatifs donnent lieu à des fréquences faibles (« rarement » ou « parfois ») : les élèves ne font pas bien leur travail scolaire, il y a souvent du bruit et du désordre, les élèves n'écoutent pas quand je parle, ne s'intéressent pas à ce qu'on leur apprend ou encore attendent avec impatience la fin de la leçon. Globalement, les enseignants relèvent les différences de comportement entre élèves dans les classes, certains élèves pouvant avoir des comportements plus problématiques.

Graphique 5.9 Climat de classe

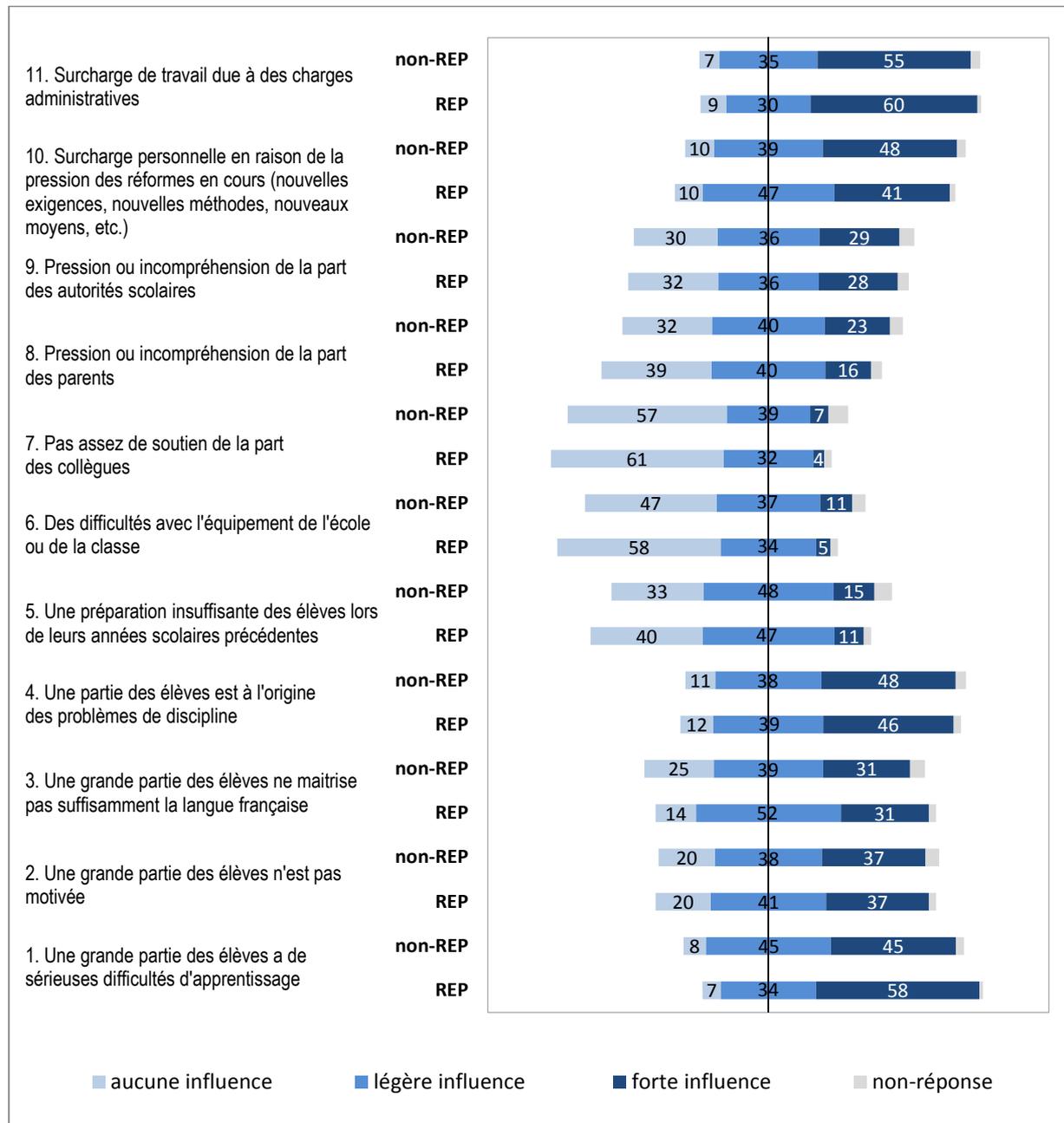


Les conditions de travail et leur influence sur l'enseignement¹⁵ ont également été investiguées (graphique 5.10). Certains items donnent lieu à des différences de degré d'influence en fonction du contexte. Ainsi, l'influence des difficultés importantes d'une grande partie des élèves est plus forte dans le REP qu'hors du REP (59% vs 46%). Davantage d'enseignants du REP déclarent qu'une maîtrise insuffisante de la langue française a une influence (légère) sur leur enseignement (53% vs 41%). Par contre, les difficultés avec l'équipement de l'école ou de la classe sont perçues comme n'ayant aucune influence sur l'enseignement pour 60% dans le REP vs 49% hors du REP.

¹⁵ La question était : « Pouvez-vous enseigner comme vous le voulez et comme vous l'estimez juste ? Ou y a-t-il des conditions qui rendent ceci difficile ? ».

Globalement, à part les difficultés sérieuses des élèves, sont considérés comme ayant une forte influence sur l'enseignement les problèmes de discipline d'une partie des élèves, la surcharge personnelle due aux réformes en cours et surtout la surcharge de travail due aux charges administratives. Pas plus l'incompréhension des parents qu'un manque de soutien des collègues ou encore la préparation des élèves lors des années précédentes ne sont perçus comme ayant une influence sur les conditions d'enseignement.

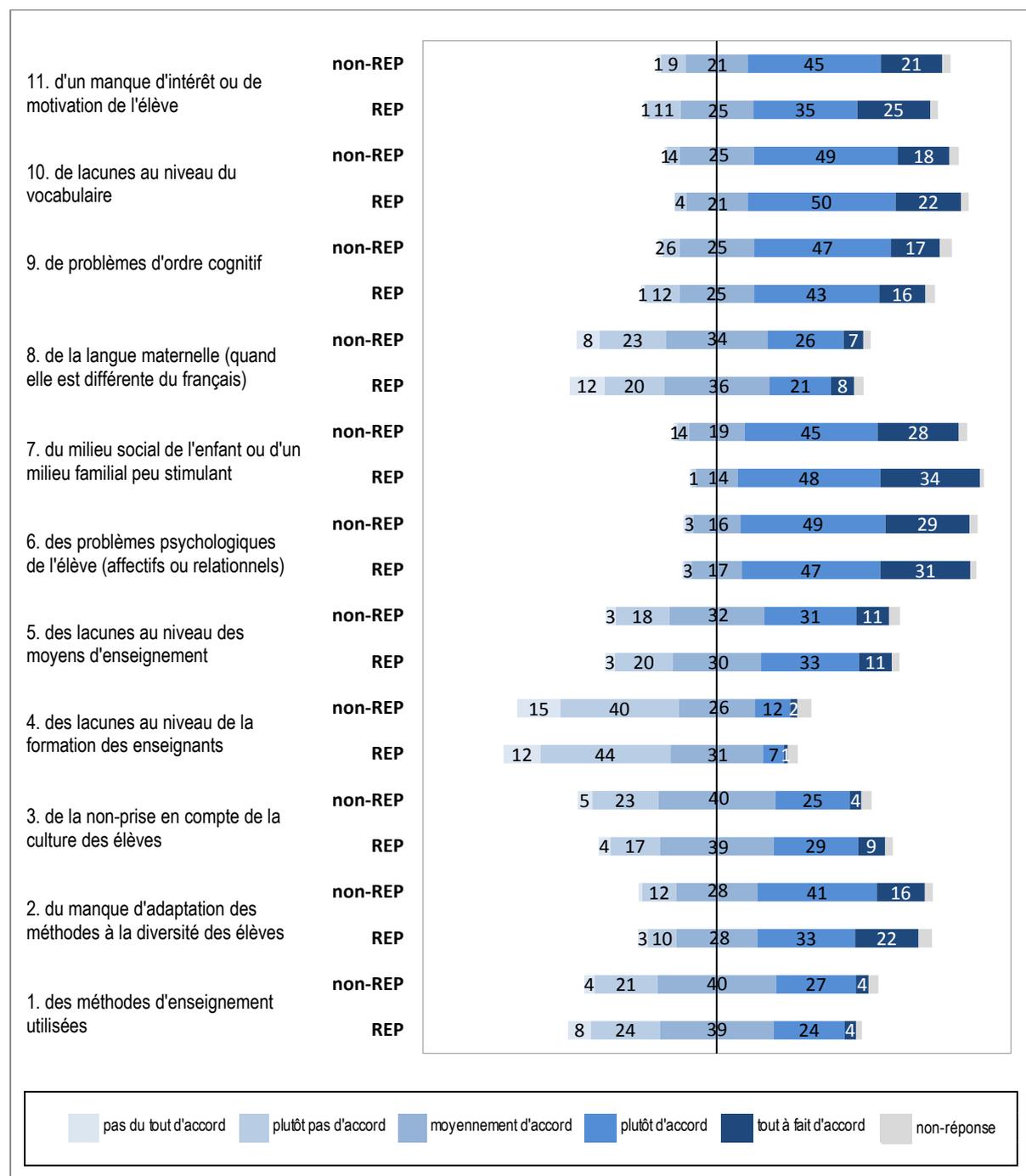
Graphique 5.10 Conditions de travail



Représentations des enseignants concernant les priorités par rapport à l'enseignement et l'origine des difficultés des élèves

On aurait pu supposer que les priorités s'adapteraient au public d'élèves. Toutefois, les enseignants des deux contextes poursuivent les mêmes buts. L'épanouissement ou le bien-être des élèves ainsi que l'apprentissage de la vie en société sont considérés par la grande majorité des enseignants comme très importants. L'accès à la culture ainsi que le goût ou l'intérêt pour la matière remportent également une importante adhésion. La réussite scolaire est considérée comme importante par les deux tiers (et très importante par 28%). Seul le goût de l'excellence rencontre moins de succès, sans doute parce que cette affirmation est moins socialement acceptable. Il est intéressant de souligner que dans les deux contextes, le bien-être et l'éducation priment sur la réussite scolaire.

Graphique 5.11 Origine des difficultés des élèves



Enfin, l'origine des difficultés (due aux caractéristiques individuelles des élèves ou davantage du ressort de l'enseignant et de l'enseignement) ne donne une fois de plus pas lieu à des différences selon le contexte d'enseignement (graphique 5.11). D'après les enseignants, l'origine des difficultés proviendrait de certaines caractéristiques internes aux élèves telles que des problèmes psychologiques, le milieu social peu stimulant, un certain manque d'intérêt et dans une moindre mesure, des lacunes au niveau du vocabulaire, des problèmes d'ordre cognitif. Les causes davantage externes, à l'exception du manque d'adaptation des méthodes à la diversité des élèves ou dans une moindre mesure les lacunes au niveau des moyens d'enseignement, rencontrent un moins grand degré d'accord. Il est intéressant de relever le faible accord concernant les lacunes au niveau de la formation des enseignants. D'autres facteurs peuvent encore expliquer les difficultés des élèves comme les effectifs et l'hétérogénéité des classes, le vécu scolaire (échecs répétés) ou encore le manque d'intérêt et d'implication des parents, ces deux derniers éléments étant davantage mentionnés dans le REP.

Nous avons également essayé de regrouper les items et de constituer des facteurs afin de mieux synthétiser l'information. Pour ce faire, nous avons réalisé une analyse en composantes principales sur quelques questions nous paraissant particulièrement importantes en lien avec la problématique du REP. Puis nous avons regardé si les scores factoriels se différencient en fonction des variables explicatives utilisées précédemment (type d'établissement, degrés, nombre d'années d'expérience, formation, ou encore représentations de l'origine des difficultés des élèves¹⁶).

Ainsi, pour ce qui concerne l'introduction d'une nouvelle notion, les différents items de la question se regroupent selon quatre facteurs (avec un alpha de Cronbach de 0.73) : un premier qui regroupe les items portant sur la contextualisation (15.8% de variance), le deuxième sur la manière de présenter la leçon et les exercices donnés aux élèves pour exercer la notion (14% de variance), le troisième sur les items les moins fréquents (groupe de travail, récapitulation des points importants ; 12.9% de variance) et le dernier sur les exemples concrets (11.7%). Des différences de pratiques apparaissent pour les deux premiers facteurs (contextualisation et présentation de la notion + exercices) en fonction des degrés (1P-2P, 3P-4P et 5P-8P) : les valeurs sont plus élevées au cycle 2. On observe également quelques différences concernant la contextualisation en fonction des années d'expérience : en particulier, le groupe des enseignants plutôt jeunes dans le métier (6-10 ans) ont tendance à contextualiser encore plus que leurs collègues les leçons. Par contre, pas plus le type d'établissement que la formation ni les représentations ne semblent donner lieu à des variations au niveau de ces pratiques.

La différenciation, thématique importante dans ce contexte, a également été répartie en quatre facteurs : un premier facteur (18.9% de variance) porte sur la différenciation au niveau des devoirs ; un deuxième facteur (16.8% de variance) concerne l'évaluation ; un troisième (13.7% de variance) est lié aux travaux en classe et en particulier, donner plus de travail aux bons élèves ; et un quatrième (9.95% de variance) concerne la différenciation par l'aide, le temps donné pour réaliser la tâche et la quantité (travaux en classe et évaluation). Les scores factoriels des quatre facteurs se différencient en fonction des degrés. Relevons que pour le deuxième facteur (évaluation), on observe des différences en fonction du type d'établissement (valeurs plus élevées hors du REP), de la formation (valeurs plus élevées chez les enseignants ayant été formés par les études pédagogiques ou ayant suivi d'autres licences) et des années d'expérience (valeurs plus élevées chez les enseignants ayant le plus d'années d'expérience).

La gestion des difficultés donne lieu à cinq facteurs (dont nous ne retiendrons que les trois premiers qui font plus sens) : le premier (15.1% de variance) concerne l'aide et la reformulation, le deuxième (11.3% de variance) le développement des stratégies et le troisième (10.4% de variance) l'aide de la part des autres élèves. On observe à nouveau des différences en fonction des degrés, en particulier pour le deuxième facteur (développement des stratégies) avec des valeurs plus élevées de la part des

¹⁶ Pour les représentations de l'origine des difficultés des élèves, nous avons également réalisé une analyse factorielle qui a réparti les items en trois facteurs : (1) moyens d'enseignement, méthodes et formation des enseignants, (2) caractéristiques des élèves, (3) vocabulaire et maîtrise de la langue ; puis, pour chacun d'entre eux nous avons reconstitué des échelles découpées en quartiles.

enseignants du cycle 2. Des écarts apparaissent en fonction des représentations : les enseignants qui estiment le plus que les difficultés proviennent du langage ont des valeurs plus élevées sur le facteur 1 (aide et reformulation).

L'influence des conditions d'enseignement peut se regrouper sur trois facteurs (alpha de Cronbach de 0.82) : le premier facteur (21%) regroupe les conditions négatives liées aux élèves, le deuxième facteur (20.4% de variance) les conditions liées à d'autres personnes, et le troisième (18.1% de variance) la surcharge administrative ou personnelle. Pour cette question, il est intéressant de constater que les degrés scolaires ne donnent pas lieu à des différences contrairement au type d'établissement, la formation, les années d'expérience et les représentations. Ainsi, les enseignants du REP ont des valeurs plus élevées sur le facteur « conditions négatives liées aux élèves ». Il en va de même pour les enseignants ayant suivi les études pédagogiques ou d'autres licences, ainsi que pour les enseignants ayant 11-20 d'expérience. Les représentations donnent également lieu à des différences (quartile 1, origine des difficultés liées aux élèves et quartile 4, origine des difficultés liées au langage). Par ailleurs, les enseignants les plus jeunes dans le métier obtiennent des valeurs plus élevées sur le deuxième facteur « conditions liées à d'autres personnes ». On peut faire le même commentaire pour les enseignants attribuant le plus l'origine des difficultés des élèves aux méthodes, moyens d'enseignement ou à leur formation.

Enfin, l'origine des difficultés des élèves peut également être catégorisée selon trois dimensions (« enseignement », « élèves : caractéristiques générales » et « élèves : langage ». Les scores factoriels des trois facteurs ne se différencient pas en fonction du type d'établissement mais en fonction des degrés, de la formation et des années d'expérience. Ainsi, les enseignants du cycle 2 obtiennent des valeurs plus élevées pour ce qui relève des moyens d'enseignement, méthodes ou formation des enseignants et ceux de 3P-4P pour ce qui concerne les caractéristiques individuelles des élèves à l'exception du langage. Les enseignants formés à l'IUFE ou à l'IUFM obtiennent des valeurs plus élevées pour ce qui relève de l'enseignement, tout comme les enseignants ayant peu d'années d'expérience. Par contre, ce sont les enseignants les plus expérimentés qui obtiennent les valeurs les plus élevées pour ce qui relève de difficultés ayant pour origine les caractéristiques des élèves.

5.5 Synthèse

Les enseignants semblent fonctionner le plus souvent de la même manière, quel que soit le type d'établissement. Seules quelques pratiques diffèrent d'un contexte à l'autre. On peut bien sûr faire l'hypothèse que les enseignants ont suivi la même formation et que par ailleurs, certaines pratiques « canoniques » ont fait leurs preuves et sont donc incontournables.

Dans quelques situations, ils ont néanmoins besoin de s'adapter au contexte du REP et aux élèves qui y sont scolarisés : par exemple, développer une notion à partir d'exemples concrets de la vie quotidienne est, selon les déclarations des enseignants, une pratique moins fréquente dans le REP qu'en dehors. Un autre exemple est lié à l'apprentissage de la lecture : en 1P-2P, les enseignants du REP ont davantage tendance à pré-raconter le contenu avant de le lire. Dans l'ensemble, ils se reposent moins sur les connaissances antérieures de leurs élèves qu'en dehors du REP.

Le travail en petit groupe avec l'enseignant donne également lieu à des différences de fréquence en faveur du REP. On peut supposer que le taux d'ECSP étant plus important dans le REP, ce type de pratique est facilité.

La collaboration avec les collègues donne, par définition, lieu à des différences (présence d'un éducateur et taux plus important d'ECSP). Ainsi, la collaboration avec l'ECSP est nettement plus fréquente dans le REP. Il en va de même pour celle avec les collègues du même degré ou du même cycle.

Concernant les attentes envers les parents, on peut s'étonner que d'après les enseignants, elles semblent de même nature malgré des différences de composition sociale dans les établissements qui regroupent à la fois davantage d'élèves de milieux défavorisés mais également une plus grande

proportion d'élèves allophones. Toutefois, les enseignants du REP auraient des attentes supplémentaires concernant l'éducation de l'enfant, la gestion de sa santé ainsi que le contrôle et le retour des évaluations et carnets, qui pourraient s'expliquer par un milieu familial plus éloigné de l'école et peut-être moins disponible.

Selon les enseignants, le climat de classe diffère peu. On note une légère différence concernant le fait de poser des questions intéressantes qui serait plus fréquent en dehors du REP.

Globalement, au niveau de l'influence des conditions de travail, on observe là encore peu de différences à quelques nuances près. Ainsi, les enseignants du REP estiment davantage que leurs collègues des établissements hors REP que les difficultés d'apprentissage d'une grande partie des élèves influent sur l'enseignement.

Les priorités par rapport à l'enseignement sont aussi les mêmes, reposant sans doute avant tout sur les objectifs de l'école primaire et le PER. Toutefois, la réussite scolaire semble passer après l'épanouissement des élèves et l'apprentissage de la vie en société.

Enfin, l'origine des difficultés des élèves semble identique dans les deux contextes : davantage les caractéristiques individuelles des élèves que des causes liées à l'enseignement, à l'exception de l'adaptation à la diversité des élèves mise en évidence dans le REP comme en dehors.

Des analyses plus approfondies ont permis de montrer que certaines pratiques diffèrent en fonction d'autres paramètres : principalement en fonction des degrés (1P-2P, 3P-4P et 5P-8P) et parfois en fonction des années d'expérience, de la formation ou encore des représentations concernant l'origine des difficultés des élèves et dans de rares cas le type d'établissement : notamment la contextualisation lors de l'introduction de nouvelles notions (différences en fonction des degrés et des années d'expérience), la différenciation concernant l'évaluation (différences en fonction du type d'établissement, de la formation et des années d'expérience), la gestion des difficultés (différences en fonction des degrés et des représentations de l'origine des difficultés des élèves), l'influence des conditions d'enseignement (différence en fonction du type d'établissement et en fonction des représentations) et enfin, l'origine des difficultés des élèves (différences en fonction des degrés et des années d'expérience).

Nos résultats semblent concorder avec un certain nombre de recherches présentées au début du chapitre montrant qu'il est difficile de mettre en évidence des différences de pratiques en fonction du contexte et que les enseignants varieraient leurs pratiques en fonction des moments des leçons ou du type de contenu (activités de mémorisation ou de reproduction de savoirs vs résolution de problèmes). Toutefois, d'autres travaux ont montré que certaines pratiques étaient plus efficaces avec des élèves forts et d'autres avec des élèves faibles, ou avec des élèves de milieux favorisés ou de milieux défavorisés. D'ailleurs, les enseignants ont tendance à s'adapter à leur public d'élèves, notamment à leurs connaissances antérieures. De façon générale, les effets-maitres ont également été largement démontrés dans la littérature.

Il n'en demeure pas moins que dans toutes les classes (REP ou hors du REP), il existe des élèves qui ne parviennent pas à décoder l'implicite, ce qui les empêche de réussir. S'il est important de mettre en place un enseignement explicite et de développer chez tous les élèves des stratégies, cela ne signifie pas que l'on doive réduire les exigences dans des contextes moins favorisés pour conserver un sens aux apprentissages. Par contre, face à un public plus éloigné de la culture de l'école, il s'agit d'essayer de tenir compte le plus possible des caractéristiques sociocognitives et surtout socio-langagières de certains élèves et de se baser sur les « pré-acquis » des élèves.

Une dernière remarque concerne un regret lié au design de l'étude. Le questionnaire étant anonyme, il n'a pas été possible de mettre en relation les résultats des élèves aux épreuves cantonales et les pratiques déclarées de leurs enseignants, et d'observer ainsi les effets de ces pratiques sur les acquis des élèves. Par ailleurs, l'absence de différences de pratiques pédagogiques constatée dans cette enquête pourrait expliquer en partie la difficulté à réduire les écarts entre élèves scolarisés dans le REP ou en dehors.

Conclusion

Le REP s'inscrit dans le courant des politiques d'éducation prioritaire implantées en Amérique du Nord et dans de nombreux pays européens. Depuis les années 1960, ces politiques ont évolué en lien avec les transformations des systèmes scolaires. Elles diffèrent également en fonction d'un certain nombre d'éléments : ciblage (zones, établissement ou population), moment de la scolarité (préscolaire, école primaire, enseignement secondaire, etc.), pilotage local ou centralisé, types de mesures mises en place et objectifs visés, etc. En Suisse, des politiques de discrimination positive ont également vu le jour : par exemple, le projet zurichois QUIMS ou plus récemment Equité dans le canton de Vaud.

Nous allons d'abord rappeler les principaux résultats des études précédentes et de la présente étude avant de proposer des pistes de réflexion.

Résultats les plus saillants de l'évaluation des effets du REP

Les premières observations de la mise en place du REP dès 2006 avaient permis de montrer des résultats très positifs de la mise en place d'éducateurs dans les écoles intervenant dans le socio-éducatif à plusieurs niveaux (élèves, dynamique et fonctionnement de l'école, relations famille-école, travail en réseau, etc.). Par ailleurs, au niveau des acquis des élèves, les compétences mesurées par les EC donnaient lieu à des écarts relativement stables selon le type d'établissement dans lequel les élèves étaient scolarisés (établissements appartenant au REP ou non). Une évaluation des élèves menée à l'entrée à l'école avait mis en évidence une proximité des élèves scolarisés dans les deux contextes mais des différences concernant les connaissances liées à la langue, y compris dans la compréhension de consignes en mathématiques. Au début de l'apprentissage de la lecture, on constatait également des écarts de performance entre élèves des deux contextes, mais pas en fin d'année.

Après cette première phase de suivi de la mise en place du REP, il a été décidé de conduire une nouvelle évaluation. Cette deuxième phase avait pour objectif d'observer l'évolution du REP et de ses effets sur les acquis des élèves, au bout de 8 ans d'existence et après une stabilisation du nombre d'établissements composant le REP. C'est pourquoi nous avons reconduit le même type d'analyses : comparaisons des résultats aux épreuves cantonales et des notes annuelles selon le type d'établissement, effets du contexte, etc. Nous avons introduit une nouvelle composante dans cette évaluation : les enseignants, leurs caractéristiques et surtout, leurs pratiques déclarées qui n'avaient pas été investiguées jusque-là. En effet, nous voulions savoir si leurs caractéristiques ou leurs pratiques différaient selon le type d'établissement afin d'apporter des éclaircissements au sujet des écarts de réussite entre les établissements du REP et ceux hors du REP.

Qu'en est-il au bout de 8 ans d'existence du REP ? Tout d'abord le REP compte 17 établissements primaires qui représentent le 20% des élèves genevois. Les caractéristiques de sa population d'élèves diffèrent de celle scolarisée dans d'autres établissements : elle est composée en moyenne de 55% d'enfants issus de milieux défavorisés (au lieu de 34% pour l'ensemble du canton) et de 59% d'allophones au lieu de 39% (en moyenne à Genève). On note toutefois une certaine évolution, les premiers établissements entrés dans le REP présentant des conditions plus extrêmes. Par ailleurs, on peut observer, aussi bien par rapport à la proportion d'élèves provenant de milieux défavorisés que par rapport à la proportion d'allophones, un continuum entre les établissements du REP et les autres établissements. On note également un plus grand nombre d'élèves en retard dans le REP, ce qui paraît normal compte tenu des effets des deux premières caractéristiques sur la promotion et l'orientation des élèves.

Les caractéristiques des enseignants, contrairement à d'autres contextes, sont assez proches. Ceux du REP sont très légèrement plus jeunes et ont donc en moyenne un peu moins d'années d'expérience, la

différence n'est toutefois pas significative. On n'observe pas non plus beaucoup de changements d'établissements, pas plus dans le REP qu'à l'extérieur. La plupart des enseignants ne changent pas d'établissement.

Au niveau des compétences des élèves, les écarts de réussite aux épreuves cantonales persistent même si on note une certaine diminution en 4P depuis 2013 en compréhension de l'écrit et en mathématiques. En 6P et 8P, on ne peut pas faire les mêmes constats et les différences de réussite se maintiennent. Il faut rappeler que les établissements étant entrés dans le REP progressivement, les élèves n'ont pas forcément bénéficié des mesures associées au REP depuis le début de leur scolarité. Par ailleurs, les connaissances et les compétences vont en augmentant au fil des années et les écarts se creusent.

Quand on calcule la valeur ajoutée, c'est-à-dire quand on observe la différence entre performances attendues compte tenu de la composition sociodémographique de l'établissement et performances observées, on constate en 4P qu'un certain nombre d'établissements du REP obtiennent une meilleure réussite que celle à laquelle on pourrait s'attendre. La situation est moins positive à la fin de l'école primaire.

Il est intéressant de souligner que si la dispersion des résultats est plus grande dans le REP qu'en dehors, on trouve un certain nombre d'élèves qui obtiennent les mêmes résultats dans les deux types d'établissements. Toutefois, hors du REP, on ne trouve pas d'élèves tout en bas de la distribution.

Outre les résultats aux épreuves cantonales, nous nous sommes également intéressés aux résultats de l'année portant principalement sur l'évaluation interne de l'enseignant ainsi qu'à la promotion des élèves. L'observation de ces résultats confirme les constats précédents : les moyennes annuelles sont un peu plus élevées hors du REP, alors que les enseignants adaptent certainement leurs exigences au niveau de leur classe. Toutefois, ils doivent également se fonder sur les objectifs du programme, ce qui peut expliquer ces résultats. Les corrélations entre les moyennes annuelles et les résultats aux épreuves cantonales qui entrent dans une partie de la note du troisième trimestre sont bonnes. Là encore on s'aperçoit qu'elles sont un peu plus élevées hors du REP. Des analyses multiniveaux effectuées pour observer les effets de contexte sur les compétences des élèves mettent en évidence le poids des caractéristiques individuelles (niveau socioéconomique, âge, première langue parlée, genre, et surtout niveau initial). Le niveau classe ou maître représente en moyenne 10%. D'ailleurs, les caractéristiques des enseignants figurant dans l'analyse (principalement les années d'expérience et le genre) ne semblent pas avoir d'effet. Au niveau de l'établissement, la part de variance est le plus souvent faible sauf en fin de primaire notamment pour le français II. Deux caractéristiques des établissements semblent avoir des effets sur les compétences des élèves : le pourcentage d'élèves allophones et celui d'élèves en retard scolarisés dans l'établissement.

Etant donné les difficultés à mesurer les effets du dispositif REP et de la persistance de différences de réussite selon le type d'établissement, nous avons cherché à investiguer du côté des pratiques pédagogiques. En effet, même si les enseignants ont tous la même formation à un moment donné et qu'ils doivent suivre un même programme scolaire, leurs conditions d'enseignement et les élèves auxquels ils enseignent ne sont pas les mêmes. De plus, leurs caractéristiques du point de vue de l'âge, du genre et des années d'expérience sont très similaires. Toutefois, l'examen de la littérature et plus particulièrement des recherches processus-produit montrent globalement que les pratiques diffèrent peu et que le même enseignant a tendance à les varier en fonction des moments de l'apprentissage. Parallèlement les recherches en didactique auprès de publics plus défavorisés mettent en évidence la difficulté de certains élèves à comprendre les exigences de l'école et en particulier, l'implicite et proposent une réflexion sur les pratiques les plus adaptées à ces élèves.

Notre enquête montre globalement que les enseignants genevois ne se différencient pas au niveau de leurs pratiques selon le contexte d'enseignement : quelques rares variations apparaissent dans leurs réponses au niveau des conditions d'enseignement et de leur influence, au niveau de l'enseignement de la lecture et de sa contextualisation dans les premiers degrés (en particulier, au niveau des connaissances préalables) et dans certains cas, au niveau de la différenciation (en évaluation, notamment). Le fonctionnement pédagogique est globalement le même, sans doute parce que certaines pratiques pédagogiques canoniques sont incontournables dans les classes. Les variations observées se

situent davantage au niveau des années d'enseignement ou des cycles et donc de l'avancement dans le cursus scolaire. On peut supposer que certaines différences apparaîtraient plus facilement en observant dans les classes, ce que ne permet pas le questionnaire (effet notamment de la désirabilité sociale des réponses). La secondarisation nécessaire à bon nombre d'apprentissages (Bautier, Rochex, etc.) et les malentendus sociocognitifs seraient sans doute plus visibles en situation réelle, notamment dans l'observation de situations complexes plus difficiles à modéliser dans des analyses quantitatives.

Discussion et pistes de réflexion

En nous appuyant sur les résultats de cette étude ainsi que sur la littérature et les bilans effectués dans d'autres pays, nous discuterons quelques constats particulièrement marquants et essaierons de formuler des recommandations.

Mais au préalable, nous souhaiterions relever que, quels que soient les résultats parfois peu tangibles de ces politiques et du REP en particulier, elles répondent à des besoins réels et sont justifiées par des difficultés sociales. En effet, des liens incontestés ont été mis en évidence entre le milieu social et les compétences des élèves, même si certains chercheurs ont également montré que ce n'était pas une fatalité et que certains élèves issus de milieux défavorisés réussissaient parfois de manière inespérée (Lahire, 1995). Face au malaise constaté dans de nombreux contextes comportant une part importante d'élèves de milieux défavorisés, les enseignants ont éprouvé des difficultés croissantes et demandé de l'aide pour pouvoir continuer à enseigner. Il ne s'agit évidemment pas de stigmatiser certains élèves mais plutôt de montrer certains effets de l'accroissement des inégalités et de la non-mixité sociales. A Genève, la situation n'est bien sûr pas aussi marquée : il n'y a pas de véritable ghetto comme dans les grandes villes européennes ou américaines. Toutefois, il s'agit d'une ville qui constitue en quelque sorte un micro-laboratoire avec une évolution de la population, une importante migration de travailleurs et de réfugiés, etc.

De nombreuses études ont montré l'évolution des politiques d'éducation prioritaire (PEP) en Amérique du Nord et en Europe. Ces PEP ont évolué avec les transformations politiques et celles des systèmes scolaires. Elles ont également évolué en fonction des effets observés. Si bon nombre d'entre elles n'ont pas donné les résultats escomptés pour toutes sortes de raisons expliquées ou non, d'autres ont eu des effets bénéfiques sur le climat de la classe ou de l'école ou sur les acquis des élèves. Nous évoquerons en particulier deux exemples allant dans ce sens : un exemple anglais et certaines ZEP françaises qui ont particulièrement bien fonctionné. Ainsi, en Angleterre (Demeuse, Frandji, Greger & Rochex, 2008), un programme tel que *Excellence in Cities* (en particulier *London Challenge*) mis en place en 1999 a par exemple permis une augmentation des résultats moyens dans les écoles de la ville et une réduction des écarts entre les élèves les plus et les moins désavantagés. Ce dispositif concernait au départ les écoles secondaires et avait pour objectif d'élever les normes et de favoriser l'inclusion dans les centres-villes et d'autres zones urbaines. Ayant fait ses preuves, le programme a été rapidement étendu aux écoles en lien avec la *Primary National Strategy*¹⁷. Les domaines pris en compte par le programme étaient de différentes natures : gestion, comportement, enseignement et apprentissage. Ce programme se démarquait des politiques précédentes d'éducation prioritaire (*Education Action Zones*) en étant à la fois plus ciblé et plus prescriptif grâce à « *des actions spécifiques portant sur des groupes sous-performants ou défavorisés* » (2008, p. 57).

En France, le rapport de Moisan et Simon (1997) fondé sur de nombreuses visites et observations dans les écoles mettait déjà en évidence que certaines ZEP faisaient preuve de très bons résultats. Selon eux, pour parvenir à de bons résultats, il est nécessaire que certaines conditions soient réunies : des leaders positifs, un travail d'équipe formalisé prenant en compte les besoins professionnels et des élèves, des enseignants confiants dans l'éducabilité des élèves, des élèves en bonne santé qui se sentent en sécurité dans l'école, des parents accueillis, écoutés et aidés à comprendre le système

¹⁷ En 2001-2002, *Excellence in Cities* portait sur plus de 1300 écoles secondaires et 3600 écoles primaires.

éducatif, des partenaires externes (quartier, ville, politique de la ville) afin de résoudre les difficultés entravant l'enseignement (cf. CIMAP, 2013).

Compte tenu des résultats de notre suivi du REP et en se fondant sur d'autres expériences ayant porté leurs fruits, nous formulons les cinq recommandations suivantes, que nous développerons ensuite.

1. cibler plus précisément les établissements bénéficiant des mesures REP afin d'améliorer leur efficacité en multipliant les critères d'identification de précarité scolaire et veiller à garantir une certaine mixité sociale dans les classes ;
2. adapter les ressources le mieux possible aux besoins des établissements sélectionnés pour optimiser les effets ;
3. développer la formation des enseignants aux pratiques pédagogiques adaptées aux élèves des contextes défavorisés (formations initiale et continue) sans réduire les exigences ;
4. encourager et développer des dispositifs de soutien individualisé pour prendre en compte de façon plus ciblée les élèves en difficulté et ne bénéficiant peu ou pas d'aide dans leur milieu familial ;
5. encourager la préscolarisation et dès les premières années de scolarisation, mettre l'accent sur le développement du langage, et notamment du langage oral, pour préparer les futurs apprentissages et l'entrée dans l'écrit.

1. Cibler plus précisément les établissements bénéficiant des mesures REP afin d'améliorer leur efficacité en multipliant les critères d'identification de précarité scolaire et veiller à garantir une certaine mixité sociale dans les classes

Les critères de choix et le ciblage des bénéficiaires des PEP constituent également une question importante : les uns choisissant des zones, les autres des établissements et les autres encore des populations. Meuret (1994) a montré la difficulté à prendre une décision étant donné que si l'on choisit des zones ou des établissements sur la base de concentration de population défavorisée, d'une part, on prend également en compte des populations favorisées scolarisées dans ces zones ou dans ces établissements, et d'autre part, on ne prend pas en compte les élèves de milieux défavorisés scolarisés en dehors de ces zones ou de ces établissements. Par ailleurs, les critères de choix peuvent être sociaux et/ou pédagogiques. Certains pays ont pris en compte un certain nombre de critères pour déterminer les zones ou les établissements (p. ex. Belgique). En France, deux types de critères sont considérés : le milieu social et d'autres éléments qui lui sont liés, mais également des critères relatifs aux résultats scolaires. A Genève, seul le critère socio-économique est pris en compte, ce qui est peut-être insuffisant, notamment en raison des transformations du quartier influant sur la composition sociale du public d'élèves fréquentant l'établissement concerné. Nos données ont montré, par exemple, des différences de résultats entre établissements au sein même du REP (REP1/REP2), ce qui pourrait justifier un ciblage plus fin. Ainsi, certains établissements peuvent aussi sortir du REP étant donné le seuil de 55% d'élèves de milieux défavorisés tout en conservant une proportion nombreuse, par exemple, d'élèves allophones et surtout des difficultés scolaires (proportion plus importante d'élèves en difficulté, proportion plus faible d'élèves orientés en R3 au CO, proportion plus élevée de redoublants, etc.). Il nous semblerait important d'augmenter et de diversifier les critères pour faire partie du REP en tenant compte d'autres caractéristiques sociodémographiques telles que la proportion d'élèves allophones, celles d'élèves en retard (ou la proportion d'élèves qui redoublent) et de caractéristiques scolaires (résultats scolaires et proportion d'élèves entrant en R3). L'idée est d'utiliser plusieurs marqueurs de difficulté scolaire pour choisir les établissements et pas seulement un qui peut évoluer d'une année à l'autre. Les analyses des effets du contexte à Genève ont mis en évidence l'influence d'un certain nombre de caractéristiques (niveau initial des élèves, niveau moyen de la classe, proportion d'élèves en retard dans l'établissement, proportion d'allophones dans les classes et dans les établissements, etc.). Ce sont ces éléments qui devraient contribuer au choix des établissements à bénéficier du dispositif REP.

De plus, il est important de garantir dans les classes une certaine mixité sociale. Soulignons que certains établissements (peu nombreux dans le contexte genevois) comportent une part très réduite, voire inexistante, d'élèves provenant de milieux favorisés et regroupent une population homogène

d'élèves à risque. Or, à compétence égale, un élève progresse davantage dans des établissements plus hétérogènes. C'est pourquoi il nous paraît nécessaire de rester vigilant concernant le découpage des zones scolaires, notamment en cas de modifications dues à la construction de nouveaux logements, et de trouver le meilleur équilibre sociodémographique lors de la constitution des classes, compte tenu de l'effet de la proportion d'élèves de milieux défavorisés au niveau des classes (dans le REP comme hors du REP).

2. Adapter les ressources le mieux possible aux besoins des établissements sélectionnés pour optimiser les effets

L'adéquation des ressources aux besoins est un point important. Par ailleurs, multiplier le nombre d'établissements bénéficiaires peut avoir un effet négatif (réduction des ressources allouées à chacun d'entre eux). A Genève, le nombre des établissements est défini. On peut toutefois se demander si les efforts consentis sont suffisants, même si la question est peu adéquate dans une période de réduction budgétaire. Les principales mesures du REP sont la mise en place d'éducateurs, un meilleur encadrement des élèves (18 élèves en moyenne au lieu de 20), davantage d'ECSP. Si la présence d'éducateurs est clairement une mesure bénéfique, notamment pour améliorer le climat de classe et de l'école (cf. études Jaeggi et Osiek, 2008, 2010 et Nidegger, Schwob et Soussi, 2015), mesure qui d'ailleurs se développe en dehors du REP, on se peut se demander si la réduction de 2 élèves par classe est suffisante. Nos analyses n'ont pas permis de montrer un effet positif d'être scolarisé dans une classe à faible effectif. Il faut toutefois rappeler que les classes comportant moins d'élèves proviennent le plus souvent d'établissements REP, ce qui fait sans doute écran. Des études récentes (Piketty & Valdenaire, 2006 ; Valdenaire, 2011) ont montré que, contrairement à ce qu'avaient mis en évidence d'autres études sur l'absence d'effet de la réduction du nombre d'élèves dans les classes, il y avait des effets de seuil. En d'autres termes, d'après Valdenaire, une réduction de 5 élèves par classe¹⁸ conduirait à une réduction des inégalités de 37% au primaire, 13% au collège et 4% au lycée. L'une des explications apportées à ces effets bénéfiques est la transformation des pratiques pédagogiques découlant de cette réduction, notamment en individualisant davantage et une amélioration de la discipline. On peut supposer que réduire de façon plus marquée le nombre d'élèves par classe en garantissant également une certaine mixité sociale (ce qui se fait déjà en partie dans les établissements genevois) pourrait avoir un effet positif sur les acquis des élèves.

3. Développer la formation des enseignants aux pratiques pédagogiques adaptées aux élèves des contextes défavorisés (formations initiale et continue) sans réduire les exigences

Si notre étude n'a pas montré de différences majeures dans les pratiques déclarées des enseignants à l'intérieur et à l'extérieur du REP, lors d'entretiens, certains enseignants comparant leur expérience dans d'autres établissements avant le REP ont décrit des situations très différentes : au niveau du suivi des parents ou au niveau des expériences ou connaissances préalables des élèves. Des chercheurs (Bautier, Crinon, Rayou, Rochex ou d'autres) ont montré les difficultés de certains élèves à entrer dans les apprentissages scolaires, à décoder l'implicite, etc. En d'autres termes, ils évoquent la nécessité d'apprendre l'école pour apprendre à l'école. Certaines situations scolaires donneraient lieu à des malentendus sociocognitifs. L'enseignement explicite est très souvent mis en avant comme piste pour aider les élèves à « comprendre » les enjeux scolaires. Ainsi, il est très important, et encore plus avec certains élèves, que les enseignants explicitent leurs attentes. Il n'est en effet pas toujours suffisant de donner une consigne pour qu'elle soit comprise de tous et de la manière prévue par l'enseignant. Globalement, il paraît nécessaire d'examiner de plus près le rapport à l'école d'élèves de milieux populaires ou défavorisés (Bernardin, 2013) scolarisés dans le REP pour leur permettre de profiter au mieux de leur scolarité.

¹⁸ Jusqu'à présent, les classes du primaire comportaient 21 élèves en ZEP vs 23 dans les autres établissements.

Il est donc important de sensibiliser et de former les enseignants sur des pratiques pédagogiques à mettre en place dans des contextes défavorisés dès la formation initiale. Face à certains élèves, il existe des pratiques plus adéquates et plus efficaces pour pallier certaines lacunes de milieux familiaux éloignés de l'école et du monde de l'écrit et essayer de prendre en compte le mieux possible les besoins des élèves. Ce type de réflexion peut bien sûr être poursuivi en formation continue. Certains pays ou cantons ont ainsi développé la formation des maîtres qui enseignent dans les PEP. On citera le cas de Zurich, avec le projet QUIMS pour lequel les enseignants ont reçu un soutien et ont été formés par la HEP. La plupart des enseignants développent au fil des années des stratégies adéquates. Par ailleurs, les projets d'établissement ainsi que les temps de travail en commun (TTC) ont stimulé le travail en équipe et la coopération. Echanger des pratiques ayant fait leurs preuves d'un établissement à l'autre de manière régulière peut également constituer une piste intéressante (des journées autour du REP ont été organisées dans ce sens et il pourrait être utile de le refaire occasionnellement).

Un point important relevé dans différentes études est la tendance à diminuer les exigences scolaires ou à simplifier les tâches avec certains élèves, notamment dans des établissements REP ou dans les ZEP (ou toute autre PEP). Des entretiens préalables ont montré que les enseignants s'appuyaient sur les connaissances de leurs élèves pour construire leur enseignement, mais seules des observations en classe pourraient mettre en évidence ce phénomène constaté dans d'autres contextes. Or, il semblerait que la réduction des exigences scolaires ne conduit pas à une meilleure réussite, bien au contraire étant donné que cette réduction provoque une perte de sens pour les apprentissages et évite que les élèves ne soient confrontés à des situations complexes. La formation initiale ou continue devrait également intégrer la nécessité de ne pas réduire les exigences mais de procéder à des feedbacks réguliers et des aides pour aider les élèves à atteindre les objectifs.

4. Encourager et développer des dispositifs de soutien individualisé pour prendre en compte de façon plus ciblée les élèves en difficulté et ne bénéficiant peu ou pas d'aide dans leur milieu familial

A plusieurs reprises, nous avons évoqué la difficulté de mesurer des effets du REP (ou d'autres PEP) sur les acquis. Plusieurs raisons peuvent être invoquées : la constitution progressive du REP et la transformation de l'école (instauration de directeurs d'école, définition de projets et de conseils d'établissement dans toutes les écoles primaires ; nouvelle organisation du CO, etc.). Un autre obstacle consiste à mettre en relation les objectifs visés (réduire l'échec scolaire et les inégalités) avec les mesures mises en place. En d'autres termes, utilise-t-on les bons dispositifs pour atteindre les objectifs visés ? La réponse est délicate. Il paraît peu réaliste de penser réduire ou supprimer des écarts qui existent dans tous les systèmes quelles que soient les politiques éducatives. Que viser ? Une égalité de résultats ou une égalité des chances ? Certaines précautions prises à Zurich sont intéressantes, il s'agit d'améliorer les résultats de certains élèves avant tout sans penser réduire ou diminuer les écarts avec des élèves scolarisés dans des contextes plus favorisés. En d'autres termes, on a pu observer que si un certain nombre d'élèves du REP obtenaient les mêmes résultats que leurs camarades, certains avaient des résultats faibles n'existant pas hors du REP. Des mesures de soutien individualisées, ciblant les élèves en difficulté ne bénéficiant pas ou de peu d'aide dans leur milieu familial, devraient être mises en place, à l'instar du dispositif de tutorat proposé par l'association Reliance (Ahrenbeck, Ducret, 2009 ; Jaeggi, Schwob, 2013). Une autre forme de soutien réside dans les études surveillées développées dans certaines écoles. On peut supposer que le renforcement des études surveillées peut contribuer à pallier les problèmes rencontrés par les élèves en difficulté ou ne bénéficiant pas d'aide dans leur contexte familial, à condition toutefois que le soutien apporté dans ce cadre soit assuré par du personnel qualifié.

Il y a aussi des efforts à faire en direction des familles des élèves en difficulté. En effet, dans certaines familles de milieux défavorisés, l'accès à l'école est difficile en lien avec la langue (ou une maîtrise insuffisante de la langue de l'école), avec les horaires ou encore avec une certaine appréhension. A Genève, la mise en place d'éducateurs ou les entretiens réguliers de parents vont dans ce sens et ont permis d'améliorer les choses. D'autres dispositifs tels que l'Ecole des mamans vont également dans ce sens, permettant non seulement à certaines mères d'améliorer leurs connaissances en français mais

également de s'intégrer dans le quartier. L'enquête sur les pratiques pédagogiques des enseignants n'a globalement pas mis en évidence de différences au niveau des attentes concernant les parents à l'exception de leur niveau de participation et d'implication. Toutefois, d'autres attentes telles que l'éducation de l'enfant, la gestion de sa santé ou encore le contrôle et retour des carnets ont été mentionnées et ce, de manière plus marquée dans les établissements du REP.

5. Encourager la préscolarisation et dès les premières années de scolarisation, mettre l'accent sur le développement du langage, et notamment du langage oral, pour préparer les futurs apprentissages et l'entrée dans l'écrit

La question de la préscolarité est également à prendre en compte quand on connaît son importance sur les futures acquisitions scolaires. Qu'en est-il actuellement de l'éducation préscolaire à Genève ? Cette question est également à considérer quand on sait que bien des élèves de la classe moyenne ou de milieux favorisés ont déjà, avant 4 ans, suivi une année ou deux de jardin d'enfants. Dans de nombreux pays, l'éducation préscolaire a fait l'objet de réflexions et été mise en avant dans la lutte contre l'échec scolaire et les inégalités (cf. notamment Antoniou, Varnava-Skoura & Salgado, 2011). En France en particulier, Moisan et Simon notamment avaient montré la faible fréquentation de la maternelle par les élèves de ZEP. Il serait utile de vérifier ce qu'il en est à Genève (cf. Observatoire de la Petite enfance, enquêtes en cours). Dans une étude précédente, nous avons pu constater (Soussi et al., 2008) les effets bénéfiques de la fréquentation du jardin d'enfants sur l'entrée à l'école et sur les premiers apprentissages de la lecture.

Par ailleurs, soulignons le rôle du langage compte tenu de son importance dans tous les apprentissages et ce tout au long de la scolarité. Il s'agit non seulement de mettre l'accent sur l'écrit mais aussi, avant son introduction, sur l'oral. D'ailleurs, dans beaucoup de PEP, on met l'accent sur la langue, d'autant plus que dans bien des contextes, un milieu défavorisé se couple souvent avec une présence importante d'enfants dont la première langue n'est pas celle de l'école. Nous avons d'ailleurs pu vérifier précédemment que les élèves scolarisés dans des établissements du REP avaient des connaissances langagières plus faibles que celles de leurs pairs, ce qui n'était pas le cas dans le domaine mathématique ni au niveau de la socialisation. Les résultats encourageants en compréhension de l'écrit constatés en 4P – mais pas dans les degrés plus élevés – en REP dans la présente étude incitent à penser qu'un effort particulier sur le langage dès le début de la scolarisation est bénéfique. On a pu voir éclore dans le contexte genevois plusieurs expériences initiées d'abord dans le REP, comme celle des *Sacs d'histoires*, qui non seulement développe les compétences en lecture et le goût de lire mais également valorise les langues des élèves migrants et favorise les liens famille-école. D'autres expériences moins pratiquées, comme le *Coup de pouce lecture* (ou son petit frère le *CLAC* qui porte sur le langage oral), sont également des pistes importantes. On déplorera également l'arrêt d'expériences bénéfiques faute de financement de *Lisons ensemble*, développé pour les plus grands avec des étudiants racontant des histoires aux élèves. Tous les dispositifs axés sur la langue ou la lecture sont importants dans des contextes où l'écrit est moins présent. Les mesures liées aux bibliothèques font évidemment partie des « bonnes pratiques » dans ce domaine.

Enfin, le passage du primaire au secondaire constitue une des transitions cruciales dans le cursus scolaire. C'est pourquoi il est nécessaire d'assurer une cohérence à l'intérieur de la scolarité obligatoire de façon générale et plus particulièrement dans le REP, d'autant plus que depuis quelques années, quatre établissements du CO sont également en REP. Toutefois, il y a peu d'informations sur les dispositifs mis en place. Il serait certainement utile d'en savoir plus et d'assurer une continuité entre le primaire et le CO, facilitée par la réunion des deux degrés d'enseignement dans une même entité depuis 2013. Nous avons pu constater en effet que la proportion d'élèves entrant en R3 est plus faible dans le REP qu'hors du REP. De plus, les établissements du CO scolarisent une population provenant de différentes écoles primaires, certaines pouvant être en REP et d'autres non. C'est pourquoi, sans vouloir stigmatiser les élèves, il nous paraît important de garantir une certaine continuité entre le primaire et le secondaire I, notamment en restant attentifs au suivi d'élèves ayant bénéficié de mesures REP au primaire et qui seraient scolarisés au secondaire I dans des établissements hors REP.

Bibliographie

- Aebi, Q. et al. (2011). *Le quotidien de l'Éducateur dans le Réseau d'Enseignement Prioritaire*. Genève : Office médico-pédagogique.
- Ahrenbeck, S. & Ducret, J.-J. (2009). *Évaluation de l'expérience de soutien scolaire proposée par l'Association Reliance*. Genève : SRED.
- Agodini, R., Harris, B., Seftor, N., Remillard J. & Thomas, M. (2013). *After Two Years, Three Elementary Math Curricula Outperform a Fourth*. NCEE 2013-4019. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2008). Mieux comprendre le jugement professionnel en évaluation : apports et implication de l'étude genevoise. In L. Lafortune et L. Allal (Ed.). *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (pp. 223-239). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Antoniou, L., Varnava-Skoura, G. & Salgado, L. (2011). Approches préventives pour réduire l'échec scolaire. Interventions précoces et scolarisation préprimaire. In M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger, & J.-Y. Rochex (Ed.). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe* (tome II). *Quel devenir pour l'égalité scolaire ?* Lyon : INRP.
- Baker, S., Gersten, R. & Lee, D-S. (2002). A Synthesis of Empirical Research on Teaching Mathematics to Low-Achieving Students. *Elementary School Journal*, vol. 103, no. 1, September 2002, pp. 51-73.
- Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, no 142, 89-100.
- Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (2007). Apprendre : des malentendus qui font la différence. In *Les sociologues, l'école & la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute.
- Bautier, E. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage*. Paris : PUF.
- Bayer, E. (1986). Une science de l'enseignement est-elle possible ? In M. Crahay & D. Lafontaine (Ed.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 483-507). Bruxelles : Labor.
- Bayer, E. (1990). L'analyse des processus d'enseignement a-t-elle une signification pour la pratique ? *Journal de l'enseignant primaire*, 33, 47-50.
- Bayer, E. & Ducrey, F. (1998). Une éventuelle science de l'enseignement aurait-elle sa place en sciences de l'éducation ? In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Éd.), *Le pari des sciences de l'éducation* (Coll. *Raisons éducatives*, pp. 243-277). Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Bernardin, J. (2013). *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Bianco, M., & Bressoux, P. (2009). Effet-classe et effet-maitre dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension ? In X. Dumay & V. Dupriez (Eds). *L'efficacité dans l'enseignement, promesses et zones d'ombre* (pp. 35-54). Bruxelles : De Boeck.
- Bietenbeck, J.C. (2013). *Teaching Practices and Cognitive Skills*. Mimeo CEMFI.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2008). *Umsetzung Volksschulgesetz. Handreichung Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)*. Zürich : Bildungsdirektion Kanton, Volksschulamt.
- Bissonnette, St., Richard, M., Clermont G. & Bouchard, C., (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en

- difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *RRAA Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, vol. 3, p. 1-35.
- Borman, G.D. & Kimball, S.M. (2005). Teacher quality and educational quality: Do teachers with higher standards-based evaluation ratings close student achievement gaps? *The Elementary School Journal*, 106(1), 3-20.
- Bransford, J.D., Brown, A.L. & Cocking, R.R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-137.
- Bressoux, P. (2012). L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. *La Découverte*, no 12, 208-217.
- Bressoux, P. & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: a functional analysis. *Review of Educational Research*, 51 (1), 05-35.
- Brophy, J. (1988). Research on Teacher Effects: Uses and Abuses. *The Elementary School Journal*, vol. 89, no. 1, September 1988, pp. 3-21.
- Brophy, J.E. & Good, T.L. (1974). *Teacher-Student Relationships: Causes and Consequences*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Brown, G.T.L., Lake, R., & Matters, G. (2009). Assessment policy and practice effects on New Zealand and Queensland teachers' conceptions of teaching. *Journal of Education for Teaching*, 35(1), 61-75. doi: 10.1080/02607470802587152.
- Bru, M. (2004). Les pratiques enseignantes comme objet de recherche. In J.-F. Marcel (Ed.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe (Savoir et formation)*. Paris : L'Harmattan.
- Crahay, M. (2006). *Un bilan des recherches processus-produit. L'enseignement peut-il contribuer à l'apprentissage des élèves et, si oui, comment*. Genève : Carnet des sciences de l'éducation.
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2004). Quelles pratiques d'enseignement pour compenser les inégalités sociales en grande section de maternelle ? In L. Talbot (Ed.), *Pratiques d'enseignement et élèves en difficulté*. Toulouse : Erès, p. 112-121.
- Chen, J., Brown, G.T.L., Hattie, J.A., Millward, P. (2012). Teachers' conceptions of excellent teaching and its relationships with self-reported teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 936-947. doi:10.1016/j.tate.2012.04.006.
- CIMAP (2013). *Evaluation de la politique de l'éducation prioritaire*. Rapport de diagnostic. Paris : Ministère de l'éducation nationale.
- Dee, T.S. (2005). A Teacher like Me: Does Race, Ethnicity, or Gender Matter? *American Economic Review Papers and Proceedings*, 95, 158-165.
- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D. & Rochex, J.-Y. (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe*. Lyon : INRP.
- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., & Rochex, J.-Y. (2011). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe (tome II). Quel devenir pour l'égalité scolaire ?* Lyon : INRP.
- Doyle, W. (1978). Paradigms for Research on Teacher Effectiveness. In L.-S. Shulman, *Review of Research in Education*, 5. Itasca: Peacock, p.163-199.
- Ducrey, F., Hrizi, Y., Issaieva Moubarak-Nahra, E., & collab. Alliata, R. (2010). *Analyse de la charge de travail des enseignants du secondaire (ATE I)*. Genève : SRED.
- Dumay, X. & Dupriez, V. (2009). *L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombre*. Bruxelles : De Boeck.

- Dunkin, M., & Biddle, B. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genève et mythes*. Paris : PUF.
- Fuchs, L.S., Fuchs, D., Hamlett C.L. & Karns K. (1995). Acquisition and Transfer Effects of Classwide Peer-Assisted Learning Strategies in Mathematics for Students with Varying Learning Histories. *School Psychology Review*, vol. 24, no. 4, 1995, pp. 604-620.
- Gallagher, H.A. (2004). Vaughn elementary's innovative teacher evaluation system: Are teacher evaluation scores related to growth in student achievement? *Peabody Journal of Education*, 74(4):79-107.
- Gilliéron Giroud, P. & Ntamakiliro, L. (2012). *Les projets d'éducation prioritaire dans les établissements scolaires vaudois. Analyse des besoins et description des projets*. Lausanne : URSP.
- Good, T.L. (1996). Teaching effects and teacher evaluation. In J. Sikula, T.J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd ed., pp. 617-665). New York: Macmillan.
- Guillaume, F.-R. (2001). Enseigner en ZEP : est-ce encore le même métier ? *Education et formations*, 61, p. 75-82.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.
- Hickey, D.T., A.L. Moore & J.W. Pellegrino (2001). The Motivational and Academic Consequences of Elementary Mathematics Environments: Do Constructivist Innovations and Reforms Make a Difference? *American Educational Research Journal*, vol. 38, no. 3, Fall 2001, pp. 611-652.
- Hopkins, K.B., McGillicuddy-De Lisi, A.V., & De Lisi, R. (1997). Student Gender and Teaching Methods as Sources of Variability in Children's Computational Arithmetic Performance. *Journal of Genetic Psychology*, vol. 158, 3, 333-345.
- Hofer, B.K. (2006). Motivation in the College Classroom. In W.J. McKeachie & M. Svinicki (Eds.), *McKeachie's Teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers* (pp. 140-150). Boston: Houghton Mifflin.
- Issaieva, E. (2013). *Relations entre des conceptions des enseignants et des élèves à propos de l'apprentissage, de l'intelligence et de l'évaluation*. Thèse de Doctorat, Université de Genève.
- 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 2007-2008. Genève : SRED.
- Jaeggi, J.-M., Nidegger, Ch., Schwob, I. et Soussi, A. (2012). Le suivi de la mise en place du REP de 2006 à 2009. *Note d'information du SRED*, No 52. Genève : SRED.
- Jaeggi, J.-M. & Schwob, I. (2013). *Deuxième évaluation de l'expérience de soutien scolaire proposée par l'association Reliance*. Genève : SRED.
- Kahn, S. (2012). Et si les malentendus sociocognitifs faisaient ou défaisaient l'effet-maitre ? *Questions Vives*, Vol. 6, 18, 57-72.
- Kember, D. & Kwan, K.P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28, 469-490.
- Kronig, W. (2000). *Immigrantenkinder und schulisch Selektion*. Bern (usw.): Haupt.
- Kuhn, T. (1972). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.
- Kulik, J.A., & Kulik, C.-L.C. (1989). Meta-analysis in education. *International Journal of Educational Research*, 13, 221-340.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles*. Paris : Seuil.

- Lavy, V. (2011). What Makes an Effective Teacher? Quasi-Experimental Evidence, *NBER, Working Paper* No 16885.
- Le Roy Zen Ruffinen, O, Soussi, A. & Evrard, A. (2013). *Chiffres-clés du réseau d'enseignement prioritaire (REP)*. Genève : SRED.
- Matsumura, L.C., Slater, S.C., Junker, B., Peterson, M., Boston, M., Steele, M. & Resnick, L. (2006). *Measuring reading comprehension and mathematics instruction in urban middle schools: A pilot study of the instructional quality assessment*. CSE Technical Report 681, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing, Los Angeles.
- Merle, P. (2007). *Les notes. Secrets de fabrication*. Paris : PUF.
- Meuret, D. (2000). Les politiques de discrimination positive en France et à l'étranger. In A. Van Zanten (Ed.), *L'école, l'état des savoirs* (pp.112-120). Paris : La Découverte.
- Moisan, C. & Simon, J. (1997). *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*. IGEN : La Documentation Française.
- Muthukrishna, N., Borkowski, J.G. (1995). How Learning Contexts Facilitate Strategy Transfer. *Applied Cognitive Psychology*, vol. 9, 5, 425-446.
- Muijs, D., Campbell, J, Kyriakides, L. & Robinson, W. (2005). Making the Case for Differentiated Teacher Effectiveness: An Overview of Research in Four Key Areas. *School Effectiveness and School Improvement*, 16 (1), 51-71.
- Piketty, Th. & Valdenaire, M. (2006). L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français. *Les Dossiers*, no 173. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'évaluation et de la prospective.
- Rittle-Johnson, B. (2006). Promoting Transfer: Effects of Self-Explanation and Direct Instruction. *Child Development*, vol. 77, no. 1, January-February 2006, pp. 1-15.
- Rochex, J.-Y. (2010). Les trois « âges » des politiques d'éducation prioritaire : une convergence européenne ? In C. Ben Ayed (Ed.), *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?* (pp. 95-108). Paris : Armand Colin.
- Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (Eds). (2011). *La construction des inégalités scolaires*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Rosenthine, B. & Stevens, R. (1986). Teaching Functions. In M.C. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research in Teaching*, (pp. 376-391). New York: Macmillan.
- Schwerdt, G. & Wuppermann, A.C. (2011). Is traditional teaching really all that bad? A within-student between-subject approach, *Economics of Education Review*, 30, 365-379.
- Shulman, L.S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., pp. 3-36). New York: MacMillan.
- Slavin, R.E. & Karweit, N.L. (1985). Effects of Whole Class, Ability Grouped, and Individualized Instruction on Mathematics Achievement. *American Educational Research Journal*, vol. 22, 3, 351-367.
- Soussi, A., Guignard, N., Hayoz, E., & Nidegger, C. (2008). *Mise en place du REP. Effets sur les compétences des élèves*. Genève : SRED.
- Soussi A., Nidegger, Ch. & Schwob, I. (2015). *Le rôle des éducateurs : le point de vue des directeurs d'établissement, des enseignants et des éducateurs*. Genève : SRED.
- Stallings, J.A. (1980). Allocated Academic Learning Time Revisited, or Beyond Time on Task. *Educational Researcher*, 9, (11), 11-16.
- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. Synthèse, limites et perspectives. *Questions Vives*, Vol. 6, No 18, 129-140.

- Valdenaire, M. (2011). *Essais en Economie de l'Education*. Thèse de doctorat, Ecole des Hautes Etudes en Sciences sociales (EHESS).
- Wenglinsky, H. (2000). *How teaching matters: Bringing the classroom back into discussion of teacher quality?* Technical Report Princeton, Policy Information Center.
- Wenglinsky, H. (2002). How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10 (12).15.
- Wenglinsky, H. (2004). Closing the Racial Achievement Gap: The Role of Reforming Instructional Practices. *Education Policy Analysis Archives*, vol. 12, 64, 18-37.

Annexes

Annexe 1 : Caractéristiques des enseignants ayant répondu au questionnaire selon le type d'établissement (tableaux A1 à A6)

Tableau A1. Années d'expérience des répondants en fonction du type d'établissement (en %)

	REP	non-REP
1-5 années d'expérience	28.1	17.6
6-10 années d'expérience	23.5	19.0
11-15 années d'expérience	18.3	24.1
16-20 années d'expérience	7.2	11.4
21-25 années d'expérience	9.2	12.2
26-30 années d'expérience	6.5	6.3
31-35 années d'expérience	5.9	7.8
35-40 années d'expérience	1.3	1.6
<i>Total</i>	<i>100.0</i>	<i>100.0</i>

Tableau A2. Type de formation des répondants en fonction du type d'établissement (en %)

	REP	non-REP
Etudes pédagogiques + Brevet enseignant	27.5	34.3
LME + HEP	47.1	41.4
IUFE + IUFM	5.2	5.3
Licence science éducation	5.9	7.6
Autres licences (psychologie, etc.)	11.1	8.4
<i>Total</i>	<i>96.7</i>	<i>97.1</i>
Non-réponses	3.3	2.9
<i>Total</i>	<i>100.0</i>	<i>100.0</i>

Tableau A3. Différents scénarios* concernant le déroulement d'une leçon de lecture en 3P-4P

	REP	Hors REP
<ol style="list-style-type: none"> 1. Je commence par lire les textes proposés à mes élèves pour m'assurer que tous les élèves aient accès au sens global avant de passer aux questions. 2. Avant de lire le texte, je demande aux élèves de relire les mots qu'ils connaissent déjà, puis je leur fais anticiper le contenu à partir du titre ou des illustrations, ensuite je les laisse lire le texte (ou un extrait) individuellement puis échanger entre eux pour mieux comprendre le texte. 3. Avant de lire le texte, je demande aux élèves d'anticiper le contenu puis je les laisse lire le texte et répondre à des questions. 4. Je commence par rédiger un texte avec les élèves et nous travaillons ensuite la lecture. 	5.0	13.3
<ol style="list-style-type: none"> 1. Avant de lire le texte, je demande aux élèves de relire les mots qu'ils connaissent déjà, puis je leur fais anticiper le contenu à partir du titre ou des illustrations, ensuite je les laisse lire le texte (ou un extrait) individuellement puis échanger entre eux pour mieux comprendre le texte. 2. Je commence par lire les textes proposés à mes élèves pour m'assurer que tous les élèves aient accès au sens global avant de passer aux questions. 3. Avant de lire le texte, je demande aux élèves d'anticiper le contenu puis je les laisse lire le texte et répondre à des questions. 4. Je commence par rédiger un texte avec les élèves et nous travaillons ensuite la lecture. 	27.5	18.3
<ol style="list-style-type: none"> 1. Avant de lire le texte, je demande aux élèves de relire les mots qu'ils connaissent déjà, puis je leur fais anticiper le contenu à partir du titre ou des illustrations, ensuite je les laisse lire le texte (ou un extrait) individuellement puis échanger entre eux pour mieux comprendre le texte. 2. Avant de lire le texte, je demande aux élèves d'anticiper le contenu puis je les laisse lire le texte et répondre à des questions. 3. Je commence par lire les textes proposés à mes élèves pour m'assurer que tous les élèves aient accès au sens global avant de passer aux questions. 4. Je commence par rédiger un texte avec les élèves et nous travaillons ensuite la lecture. 	25.0	28.3

* Les combinaisons étant très nombreuses, nous ne présenterons ici que les plus fréquentes. Le total des scénarios figurant dans le tableau n'égale donc pas 100%.

Tableau A4. Différents scénarios* concernant le déroulement d'une leçon de lecture en 5P-8P

	REP	Hors REP
<ol style="list-style-type: none"> 1. Je commence par faire anticiper les élèves sur leurs connaissances (langagières et du monde) pour faire découvrir le texte. 2. Je laisse les élèves observer le titre et les illustrations afin d'anticiper le contenu du texte, puis je les laisse lire individuellement, ensuite je les laisse échanger et comparer leur compréhension du texte. 3. Je travaille avec les élèves la lecture à haute voix pour exercer la fluidité et l'écoute des autres élèves, aider à la compréhension du texte et provoquer des discussions. 4. Je fais lire le texte en demandant aux élèves de repérer les mots qu'ils ne comprennent pas et la classe tente d'expliquer les mots incompris avant de répondre à un questionnaire. 5. Je commence par rédiger un texte avec les élèves et je/nous travaille/travaillons ensuite la lecture. 	12.5	5.9
<ol style="list-style-type: none"> 1. Je commence par faire anticiper les élèves sur leurs connaissances (langagières et du monde) pour faire découvrir le texte. 2. Je laisse les élèves observer le titre et les illustrations afin d'anticiper le contenu du texte, puis je les laisse lire individuellement, ensuite je les laisse échanger et comparer leur compréhension du texte. 3. Je fais lire le texte en demandant aux élèves de repérer les mots qu'ils ne comprennent pas et la classe tente d'expliquer les mots incompris avant de répondre à un questionnaire. 4. Je travaille avec les élèves la lecture à haute voix pour exercer la fluidité et l'écoute des autres élèves, aider à la compréhension du texte et provoquer des discussions. 5. Je commence par rédiger un texte avec les élèves et je/nous travaille/travaillons ensuite la lecture. 	9.7	9.1
<ol style="list-style-type: none"> 1. Je laisse les élèves observer le titre et les illustrations afin d'anticiper le contenu du texte, puis je les laisse lire individuellement, ensuite je les laisse échanger et comparer leur compréhension du texte. 2. Je travaille avec les élèves la lecture à haute voix pour exercer la fluidité et l'écoute des autres élèves, aider à la compréhension du texte et provoquer des discussions. 3. Je commence par faire anticiper les élèves sur leurs connaissances (langagières et du monde) pour faire découvrir le texte. 4. Je fais lire le texte en demandant aux élèves de repérer les mots qu'ils ne comprennent pas et la classe tente d'expliquer les mots incompris avant de répondre à un questionnaire. 5. Je commence par rédiger un texte avec les élèves et je/nous travaille/travaillons ensuite la lecture. 	9.7	5.1

(...)

1. Je laisse les élèves observer le titre et les illustrations afin d'anticiper le contenu du texte, puis je les laisse lire individuellement, ensuite je les laisse échanger et comparer leur compréhension du texte.	9.7	7.5
2. Je commence par faire anticiper les élèves sur leurs connaissances (langagières et du monde) pour faire découvrir le texte.		
3. Je travaille avec les élèves la lecture à haute voix pour exercer la fluidité et l'écoute des autres élèves, aider à la compréhension du texte et provoquer des discussions.		
4. Je fais lire le texte en demandant aux élèves de repérer les mots qu'ils ne comprennent pas et la classe tente d'expliquer les mots incompris avant de répondre à un questionnaire.		
5. Je commence par rédiger un texte avec les élèves et je/nous travaille/travaillons ensuite la lecture.		
1. Je laisse les élèves observer le titre et les illustrations afin d'anticiper le contenu du texte, puis je les laisse lire individuellement, ensuite je les laisse échanger et comparer leur compréhension du texte.	11.1	13.0
2. Je commence par faire anticiper les élèves sur leurs connaissances (langagières et du monde) pour faire découvrir le texte.		
3. Je fais lire le texte en demandant aux élèves de repérer les mots qu'ils ne comprennent pas et la classe tente d'expliquer les mots incompris avant de répondre à un questionnaire.		
4. Je travaille avec les élèves la lecture à haute voix pour exercer la fluidité et l'écoute des autres élèves, aider à la compréhension du texte et provoquer des discussions.		
5. Je commence par rédiger un texte avec les élèves et je/nous travaille/travaillons ensuite la lecture.		

* Les combinaisons étant très nombreuses, nous ne présenterons ici que les plus fréquentes. Le total des scénarios figurant dans le tableau n'égalise donc pas 100%.

Tableau A5. Différents scénarios* concernant le déroulement d'une leçon de mathématiques en 3P-4P

	REP	Hors REP
1. Je commence par expliquer la nouvelle notion de manière collective, puis donne aux élèves un exercice d'application, ensuite nous mettons en commun et je donne les réponses collectivement.	22.0	27.0
2. J'essaie de faire découvrir aux élèves la nouvelle notion, puis leur donne quelques explications, je les mets ensuite en petits groupes pour qu'ils réfléchissent à une situation problème, ensuite chaque groupe verbalise son raisonnement et je procède à une mise en commun et une correction.		
3. Je commence par expliquer la nouvelle notion de manière collective puis chaque élève travaille individuellement à l'aide d'outils informatiques ou de fiches autocorrectives.		
1. Je commence par expliquer la nouvelle notion de manière collective, puis donne aux élèves un exercice d'application, ensuite nous mettons en commun et je donne les réponses collectivement.	14.6	13.9
2. Je commence par expliquer la nouvelle notion de manière collective puis chaque élève travaille individuellement à l'aide d'outils informatiques ou de fiches autocorrectives.		
3. J'essaie de faire découvrir aux élèves la nouvelle notion, puis leur donne quelques explications, je les mets ensuite en petits groupes pour qu'ils réfléchissent à une situation problème, ensuite chaque groupe verbalise son raisonnement et je procède à une mise en commun et une correction.		
1. J'essaie de faire découvrir aux élèves la nouvelle notion, puis leur donne quelques explications, je les mets ensuite en petits groupes pour qu'ils réfléchissent à une situation problème, ensuite chaque groupe verbalise son raisonnement et je procède à une mise en commun et une correction.	58.5	48.4
2. Je commence par expliquer la nouvelle notion de manière collective, puis donne aux élèves un exercice d'application, ensuite nous mettons en commun et je donne les réponses collectivement.		
3. Je commence par expliquer la nouvelle notion de manière collective puis chaque élève travaille individuellement à l'aide d'outils informatiques ou de fiches autocorrectives		

* Les combinaisons étant très nombreuses, nous ne présenterons ici que les plus fréquentes. Le total des scénarios figurant dans le tableau n'égalise donc pas 100%.

Tableau A6. Différents scénarios* concernant le déroulement d'une leçon de mathématiques en 5P-8P

	REP	Hors REP
<p>1. Je donne aux élèves une tâche à accomplir par groupe. Je vérifie la compréhension de la tâche puis je les laisse travailler ensemble sans aide dans un premier temps. Puis je relance l'activité dans chaque groupe en fonction de l'avancée du travail.</p> <p>2. Je travaille en parallèle avec les élèves : nous cherchons à résoudre collectivement le problème posé. Je note les propositions des élèves au tableau noir et les élèves dans leur cahier. Nous terminons par une lecture de la démarche ou des démarches utilisées puis nous énonçons un constat par oral ou écrit.</p> <p>3. Je donne aux élèves un problème à résoudre par deux, au bout d'un certain temps, ils échangent et comparent leur résultat avec un autre groupe puis recherchent une validation commune. Je les aide dans la « mise en mots » de leur validation commune. Pour terminer, toutes les validations sont transmises à l'ensemble de la classe.</p>	13.9	13.3
<p>1. Je donne aux élèves une tâche à accomplir par groupe. Je vérifie la compréhension de la tâche puis je les laisse travailler ensemble sans aide dans un premier temps. Puis je relance l'activité dans chaque groupe en fonction de l'avancée du travail.</p> <p>2. Je donne aux élèves un problème à résoudre par deux, au bout d'un certain temps, ils échangent et comparent leur résultat avec un autre groupe puis recherchent une validation commune. Je les aide dans la « mise en mots » de leur validation commune. Pour terminer, toutes les validations sont transmises à l'ensemble de la classe.</p> <p>3. Je travaille en parallèle avec les élèves : nous cherchons à résoudre collectivement le problème posé. Je note les propositions des élèves au tableau noir et les élèves dans leur cahier. Nous terminons par une lecture de la démarche ou des démarches utilisées puis nous énonçons un constat par oral ou écrit.</p>	31.9	38.0
<p>1. Je travaille en parallèle avec les élèves : nous cherchons à résoudre collectivement le problème posé. Je note les propositions des élèves au tableau noir et les élèves dans leur cahier. Nous terminons par une lecture de la démarche ou des démarches utilisées puis nous énonçons un constat par oral ou écrit.</p> <p>2. Je donne aux élèves une tâche à accomplir par groupe. Je vérifie la compréhension de la tâche puis je les laisse travailler ensemble sans aide dans un premier temps. Puis je relance l'activité dans chaque groupe en fonction de l'avancée du travail.</p> <p>3. Je donne aux élèves un problème à résoudre par deux, au bout d'un certain temps, ils échangent et comparent leur résultat avec un autre groupe puis recherchent une validation commune. Je les aide dans la « mise en mots » de leur validation commune. Pour terminer, toutes les validations sont transmises à l'ensemble de la classe.</p>	11.3	4.1
<p>1. Je donne aux élèves un problème à résoudre par deux, au bout d'un certain temps, ils échangent et comparent leur résultat avec un autre groupe puis recherchent une validation commune. Je les aide dans la « mise en mots » de leur validation commune. Pour terminer, toutes les validations sont transmises à l'ensemble de la classe.</p> <p>2. Je travaille en parallèle avec les élèves : nous cherchons à résoudre collectivement le problème posé. Je note les propositions des élèves au tableau noir et les élèves dans leur cahier. Nous terminons par une lecture de la démarche ou des démarches utilisées puis nous énonçons un constat par oral ou écrit.</p> <p>3. Je donne aux élèves une tâche à accomplir par groupe. Je vérifie la compréhension de la tâche puis je les laisse travailler ensemble sans aide dans un premier temps. Puis je relance l'activité dans chaque groupe en fonction de l'avancée du travail</p>	27.8	20.8

* Les combinaisons étant très nombreuses, nous ne présenterons ici que les plus fréquentes. Le total des scénarios figurant dans le tableau n'égalise donc pas 100%.

Annexe 2 : Questionnaire sur les pratiques pédagogiques

Enquête sur les pratiques pédagogiques et les conditions d'enseignement à l'école primaire

Madame, Monsieur,

Vous êtes sur le site internet vous permettant de participer à l'enquête sur les pratiques pédagogiques et les conditions d'enseignement à l'école primaire.

Dans le cadre d'un mandat du département, le Service de la recherche en éducation a été chargé de réaliser un suivi du REP. Un des volets de l'étude porte sur les pratiques pédagogiques des enseignant-e-s titulaires, mais également sur les conditions d'enseignement, en particulier le climat de classe.

Par pratique pédagogique, nous entendons les activités et les procédures que les enseignant-e-s utilisent pour transmettre le savoir et développer les connaissances ou compétences des élèves.

Pour répondre à cette enquête, nous vous invitons à suivre les indications suivantes:

- Le questionnaire comprend plusieurs pages. Vous pouvez naviguer d'une page à l'autre à l'aide de la barre de navigation située tout en bas (boutons «Suivant» et «Précédent»).
- Le bouton «Reprendre plus tard» vous permet de sauvegarder les données. Vous pouvez reprendre la saisie plus tard en accédant de nouveau au site à l'aide du lien figurant sur le courriel que vous avez reçu.
- Vous pouvez à tout moment imprimer vos réponses en allant à la dernière page du questionnaire et en cliquant sur «imprimer vos réponses» puis en utilisant la fonction «imprimer» de votre navigateur internet.
- Le délai de réponse est fixé **au 31 mars 2014**. Merci de bien vouloir respecter cette échéance.
- Il vous faudra trente minutes environ pour répondre à l'ensemble des questions.
- Les données seront traitées de manière confidentielle.
- Pour **tout problème technique**, vous pouvez contacter le Service écoles-médias par courriel à l'adresse SEMACTU@edu.ge.ch
- Pour **toute question concernant l'enquête elle-même**, vous pouvez vous adresser à l'équipe de recherche:

Anne Soussi, Courriel: anne.soussi@etat.ge.ch ; tél: 022/546.71.39

Christian Nidegger, Courriel: christian.nidegger@etat.ge.ch ; tél: 022/546.71.19

François Ducrey, Courriel: francois.ducrey@etat.ge.ch ; tél: 022/546.71.61

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration.

Il y a 59 questions dans ce questionnaire.

Introduction d'une nouvelle notion

1 (q1)

Comment introduisez-vous une notion nouvelle?

Veillez indiquer la fréquence pour chacune des propositions.

	<i>Presque toujours</i>	<i>Souvent</i>	<i>Parfois</i>	<i>Rarement</i>	<i>Jamais</i>
1. Au début de chaque leçon, j'explique son déroulement.					
2. Avant d'entrer dans le contenu, je demande aux élèves ce qu'ils savent sur la notion et fais émerger leurs représentations.					
3. J'explique aux élèves comment la nouvelle notion est liée à ce qu'ils connaissent déjà.					
4. J'explique aux élèves comment la leçon du jour est liée aux précédentes et aux suivantes.					
5. Au début de la leçon, je pose des questions aux élèves pour les aider à se rappeler ce qui avait été fait au cours de la précédente leçon.					
6. Je présente le contenu en l'expliquant et l'exposant aux élèves de manière collective.					
7. J'apporte les contenus en conduisant un enseignement interactif (questions-réponses) et en faisant participer les élèves.					
8. Au cours d'une discussion, je fais trouver aux élèves des exemples concrets de la vie quotidienne à partir desquels je développe avec eux la notion.					
9. Pour expliquer quelque chose, j'utilise des exemples de la vie quotidienne.					
10. Après l'introduction d'une nouvelle notion, je résume encore une fois le tout, avant de faire faire des exercices.					
11. Après avoir introduit la notion, je donne des exercices à résoudre.					
12. Après avoir introduit la notion, je propose aux élèves de choisir une activité et de travailler en groupes.					
13. Chaque groupe d'élèves présente les résultats de son travail.					
14. A la fin de la leçon, je récapitule au tableau ou au rétroprojecteur les points importants de la leçon.					
15. Autre					

2 (q1bis)

Si vous utilisez une autre manière d'introduire une notion nouvelle, veuillez préciser laquelle:

.....

Degrés d'enseignement

Pour répondre aux deux questions suivantes, veuillez au préalable indiquer le(s) degré(s) dans lequel (lesquels) vous enseignez (1P-2P, 3P-4P ou 5P-8P). Si les degrés dans lesquels vous enseignez se situent dans deux catégories, veuillez indiquer celle où vous avez le plus d'élèves (si vous avez le même nombre d'élèves dans les deux catégories, choisissez celle qui vous paraît la plus pertinente).

3 (q2)

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes:

- J'enseigne en 1P-2P.
- J'enseigne en 3P-4P.
- J'enseigne en 5P-8P.

Déroulement d'une leçon-type en lecture

Si vous deviez décrire vos pratiques en matière d'enseignement de la lecture (ou de déroulement d'une séquence d'enseignement), de quel scénario vos pratiques seraient-elles le plus proches ?

Veuillez hiérarchiser les différents scénarios de 1 (le plus proche de vos pratiques) à 4 ou 5 (le plus éloigné). Il vous suffit pour cela de cliquer sur les lettres figurant dans la fenêtre en bas à gauche. Elles s'afficheront alors dans la fenêtre de droite. Vous pourrez corriger vos réponses à l'aide du ciseau qui apparaîtra dès que vous aurez commencé à répondre.

4 (q2a)

En 1P-2P

- A. Avant de lire un album à l'ensemble de la classe, je pré-raconte le contenu de l'histoire aux élèves en difficulté du point de vue du langage puis je lis l'histoire à l'ensemble de la classe, leur demande d'imaginer la suite et d'illustrer l'histoire.**
- B. J'utilise les moyens d'enseignement proposés en les adaptant au contexte socioculturel de ma classe. Je laisse les élèves manipuler les livres en classe avant de leur demander d'en lire un.**
- C. Je commence par lire l'histoire aux élèves, leur demande d'imaginer la suite et d'illustrer l'histoire puis je les laisse s'exprimer sur leur dessin.**
- D. Je lis l'histoire aux élèves et leur demande de la raconter.**

Numérotez chaque case dans l'ordre de vos préférences de 1 à 4.

	A
	B
	C
	D

5 (q2abis) Commentaire:

.....
.....

6 (q2b)

En 3P-4P

- A. Je commence par lire les textes proposés à mes élèves pour m'assurer que tous les élèves aient accès au sens global avant de passer aux questions.
- B. Avant de lire le texte, je demande aux élèves de relire les mots qu'ils connaissent déjà, puis je leur fais anticiper le contenu à partir du titre ou des illustrations, ensuite je les laisse lire le texte (ou un extrait) individuellement puis échanger entre eux pour mieux comprendre le texte.
- C. Avant de lire le texte, je demande aux élèves d'anticiper le contenu puis je les laisse lire le texte et répondre à des questions.
- D. Je commence par rédiger un texte avec les élèves et nous travaillons ensuite la lecture.

Numérotez chaque case dans l'ordre de vos préférences de 1 à 4.

	A
	B
	C
	D

7 (q2bbis) Commentaire:

.....
.....

8 (q2c)

En 5P-8P

- A. Je travaille avec les élèves la lecture à haute voix pour exercer la fluidité et l'écoute des autres élèves, aider à la compréhension du texte et provoquer des discussions.
- B. Je commence par faire anticiper les élèves sur leurs connaissances (langagières et du monde) pour faire découvrir le texte.
- C. Je fais lire le texte en demandant aux élèves de repérer les mots qu'ils ne comprennent pas et la classe tente d'expliquer les mots incompris avant de répondre à un questionnaire.
- D. Je laisse les élèves observer le titre et les illustrations afin d'anticiper le contenu du texte, puis je les laisse lire individuellement, ensuite je les laisse échanger et comparer leur compréhension du texte.
- E. Je commence par rédiger un texte avec les élèves et je/nous travaille/travaillons ensuite la lecture.

Numérotez chaque case dans l'ordre de vos préférences de 1 à 5.

	A
	B
	C
	D
	E

9 (q2cbis) Commentaire:

.....
.....

Déroulement d'une leçon-type en mathématiques

Si vous deviez décrire vos pratiques en matière d'enseignement des mathématiques (ou de déroulement d'une séquence d'enseignement), de quel scénario vos pratiques seraient-elles le plus proches?

Veillez hiérarchiser les différents scénarios de 1 (le plus proche de vos pratiques) à 3 (le plus éloigné). Il vous suffit pour cela de cliquer sur les lettres figurant dans la fenêtre en bas à gauche. Elles s'afficheront alors dans la fenêtre de droite. Vous pourrez corriger vos réponses à l'aide du ciseau qui apparaîtra dès que vous aurez commencé à répondre.

10 (q3a)

En 1P-2P

- A. Je commence par lire ou expliquer aux élèves ce qu'il faut faire, puis les laisse réaliser l'activité proposée (tangram, comptage, etc.) seul ou à deux et venir me montrer leur activité.
- B. Je laisse les élèves découvrir l'activité (tangram, comptage, etc.) et essayer de trouver seul ou à 2 ce qu'il faut faire, puis chacun explique aux autres comment il a fait.
- C. Afin d'automatiser les outils mathématiques, j'organise des activités ludiques, j'explique les règles et nous effectuons ensemble l'activité.

Numérotez chaque case dans l'ordre de vos préférences de 1 à 3.

	A
	B
	C

11 (q3abis) Commentaire:

.....
.....

12 (q3b)

En 3P-4P

- A. Je commence par expliquer la nouvelle notion de manière collective, puis donne aux élèves un exercice d'application, ensuite nous mettons en commun et je donne les réponses collectivement.
- B. J'essaie de faire découvrir aux élèves la nouvelle notion, puis leur donne quelques explications, je les mets ensuite en petits groupes pour qu'ils réfléchissent à une situation problème, ensuite chaque groupe verbalise son raisonnement et je procède à une mise en commun et une correction.
- C. Je commence par expliquer la nouvelle notion de manière collective puis chaque élève travaille individuellement à l'aide d'outils informatiques ou de fiches autocorrectives.

Numérotez chaque case dans l'ordre de vos préférences de 1 à 3.

	A
	B
	C

13 (q3bbis) Commentaire:

.....
.....

14 (q3c)

En 5P-8P

- A. Je donne aux élèves une tâche à accomplir par groupe. Je vérifie la compréhension de la tâche puis je les laisse travailler ensemble sans aide dans un premier temps. Puis je relance l'activité dans chaque groupe en fonction de l'avancée du travail.
- B. Je travaille en parallèle avec les élèves: nous cherchons à résoudre collectivement le problème posé. Je note les propositions des élèves au tableau noir et les élèves dans leur cahier. Nous terminons par une lecture de la démarche ou des démarches utilisées puis nous énonçons un constat par oral ou écrit.
- C. Je donne aux élèves un problème à résoudre par deux, au bout d'un certain temps, ils échangent et comparent leur résultat avec un autre groupe puis recherchent une validation commune. Je les aide dans la "mise en mots" de leur validation commune. Pour terminer, toutes les validations sont transmises à l'ensemble de la classe.

Numérotez chaque case dans l'ordre de vos préférences de 1 à 3.

	A
	B
	C

15 (q3bis) Commentaire:

.....

Organisation des leçons et du travail des élèves

16 (q4a)

De quelle manière faites-vous travailler les élèves pendant les leçons de français?

Veillez indiquer la fréquence pour chacune des propositions.

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément.

	<i>A chaque leçon</i>	<i>2-3 fois par semaine</i>	<i>1 fois par semaine</i>	<i>1-2 fois par mois</i>	<i>Moins d' 1 fois par mois</i>
1. Les élèves travaillent de façon individuelle					
2. Les élèves travaillent par paires.					
3. Je travaille avec l'ensemble de la classe (de manière collective).					
4. Les élèves travaillent en groupes de niveaux.					
5. Les élèves travaillent en groupes hétérogènes.					
6. Les élèves travaillent sur la base d'un plan de travail personnel (par exemple, plan de semaine).					
7. Les élèves travaillent en ateliers.					
8. Un groupe d'élèves travaille avec moi.					
9. Les élèves travaillent avec des élèves d'autres classes du même degré (déclouonnement).					
10. Les élèves utilisent une autre manière de travailler					

17 (q4abis)

Si les élèves utilisent une autre façon de travailler, veuillez préciser laquelle:

.....

18 (q4b)

De quelle manière faites-vous travailler les élèves pendant les leçons de mathématiques?

Veuillez indiquer la fréquence pour chacune des propositions.

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément.

	<i>A chaque leçon</i>	<i>2-3 fois par semaine</i>	<i>1 fois par semaine</i>	<i>1-2 fois par mois</i>	<i>Moins d'1 fois par mois</i>
1. Les élèves travaillent de façon individuelle					
2. Les élèves travaillent par paires.					
3. Je travaille avec l'ensemble de la classe (de manière collective).					
4. Les élèves travaillent en groupes de niveaux.					
5. Les élèves travaillent en groupes hétérogènes.					
6. Les élèves travaillent sur la base d'un plan de travail personnel (par exemple, plan de semaine).					
7. Les élèves travaillent en ateliers.					
8. Un groupe d'élèves travaille avec moi.					
9. Les élèves travaillent avec des élèves d'autres classes du même degré (décloisonnement).					
10. Les élèves utilisent une autre manière de travailler.					

19 (q4bbis)

Si les élèves utilisent une autre façon de travailler, veuillez préciser laquelle:

.....

Différenciation des travaux en classe, de l'évaluation et des devoirs à domicile

20 (q5a)

Comment différenciez-vous les activités en classe?

Veillez indiquer la fréquence pour chacune des propositions.

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément.

	<i>Presque toujours</i>	<i>Souvent</i>	<i>Parfois</i>	<i>Rarement</i>	<i>Jamais</i>
1. Je différencie les exercices que je donne aux élèves en fonction de leurs compétences.					
2. Je donne plus d'exercices à certains élèves et moins à d'autres en fonction de leurs compétences.					
3. Je différencie au niveau du temps laissé aux élèves pour réaliser l'activité.					
4. Quand un élève finit une tâche avant les autres, je lui donne immédiatement quelque chose d'autre à faire.					
5. Je différencie au niveau de l'aide apportée.					
6. Je pratique une autre forme de différenciation.					

21 (q5abis) Si vous pratiquez une autre forme de différenciation, veuillez préciser laquelle:

.....

22 (q5b)

Comment différenciez-vous l'évaluation?

Veillez indiquer la fréquence pour chacune des propositions.

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément.

	<i>Presque toujours</i>	<i>Souvent</i>	<i>Parfois</i>	<i>Rarement</i>	<i>Jamais</i>
1. Je varie l'évaluation ou l'épreuve au niveau de la quantité d'exercices.					
2. Je varie l'évaluation ou l'épreuve du point de vue de l'aide apportée.					
3. Je varie l'évaluation ou l'épreuve du point de vue du temps accordé pour la réaliser.					
4. Je ne différencie pas l'évaluation sauf pour les élèves DYS.					
5. Je pratique une autre forme de différenciation.					

23 (q5bbis) Si vous pratiquez une autre forme de différenciation, veuillez préciser laquelle:

.....

24 (q5c)

Comment différenciez-vous les activités, l'évaluation ou les devoirs à domicile?

Veillez indiquer la fréquence pour chacune des propositions.

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément.

	<i>Presque toujours</i>	<i>Souvent</i>	<i>Parfois</i>	<i>Rarement</i>	<i>Jamais</i>
1. Je donne aux élèves des devoirs à domicile différenciés, de difficulté correspondant à leurs capacités.					
2. Je donne à tous les élèves les mêmes devoirs car ils sont conçus pour être effectués de façon autonome.					
3. Je donne à tous les élèves les mêmes devoirs, et incite les élèves en difficulté à aller aux devoirs surveillés.					
4. Je varie la quantité de devoirs en fonction des compétences des élèves.					
5. Je pratique une autre forme de différenciation.					

25 (q5cbis) Si vous pratiquez une autre forme de différenciation, veuillez préciser laquelle:

.....
.....
.....

Gestion des difficultés des élèves

26 (q6a)

De quelle manière gérez-vous les difficultés des élèves?

Veillez indiquer la fréquence pour chacune des propositions.

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément.

	<i>Presque toujours</i>	<i>Souvent</i>	<i>Parfois</i>	<i>Rarement</i>	<i>Jamais</i>
1. Quand un élève rencontre des difficultés dans une activité au cours de la leçon, je vais tout de suite l'aider.					
2. J'encourage les élèves à poser des questions quand quelque chose n'est pas compris durant les leçons.					
3. J'ai l'habitude de corriger les conceptions erronées des élèves à l'aide de leurs réponses fausses.					
4. Quand un élève donne une mauvaise réponse, j'aide l'élève à comprendre son erreur et à trouver la bonne réponse.					
5. Quand un élève donne une mauvaise réponse, je demande à un autre élève de répondre à la question.					
6. Quand je pose une question qui n'est pas claire pour les élèves, j'ai l'habitude de la reformuler.					
7. Quand un élève ne comprend pas une consigne ou un exercice, je propose à un camarade de l'aider.					
8. Quand les élèves rencontrent certaines difficultés dans leur apprentissage, j'ai l'habitude de leur fournir des stratégies utiles pour les résoudre.					
9. J'ai l'habitude d'expliquer des stratégies aux élèves et ensuite de leur demander de les utiliser.					
10. J'apporte une aide personnalisée quand un élève a des difficultés à comprendre une notion ou un exercice.					
11. Je donne des exercices spécifiques aux élèves qui présentent des difficultés dans l'acquisition d'une notion.					
12. Quand un élève ne comprend pas une notion ou un exercice, je demande à l'ECSP d'intervenir et de travailler avec lui/elle individuellement ou en petits groupes.					
13. Je modifie la structure de mon cours quand la plupart des élèves trouvent le sujet difficile à comprendre.					
14. J'utilise une autre manière de gérer les difficultés.					

27 (q6abis) Si vous pratiquez une autre forme de différenciation, veuillez préciser laquelle:

.....

Collaboration avec les collègues de l'établissement

28 (q7a)

A quelle fréquence collaborez-vous avec vos collègues dans votre établissement?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément.

	<i>Tous les jours</i>	<i>2-3 fois par semaine</i>	<i>1 fois par semaine</i>	<i>1-2 fois par mois</i>	<i>Moins d'1 fois par mois</i>
1. les MDAS (maîtres de disciplines artistiques et sportives)					
2. l'ECSP					
3. les enseignant-e-s du même degré ou du même cycle					
4. d'autres personnes de mon établissement					

29 (q7abis) Si vous collaborez avec d'autres personnes de votre établissement que celles mentionnées ci-dessus, veuillez préciser lesquelles:

.....

30 (q7b)

Dans quel but?

Veuillez indiquer la fréquence pour chacune des propositions.

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément.

	<i>Préparation de leçons</i>	<i>Préparation d'évaluations</i>	<i>Devoirs</i>	<i>Décloisonnement thématique</i>	<i>D'une autre manière (précisez laquelle)</i>
1. les MDAS (maîtres de disciplines artistiques et sportives)					
2. l'ECSP					
3. les enseignant-e-s du même degré ou du même cycle					
4. d'autres personnes de mon établissement					

31 (q7bbis) Si vous collaborez avec d'autres personnes de votre établissement dans un ou d'autres buts que ceux mentionnés ci-dessus, veuillez préciser lequel ou lesquels:

.....

Parents d'élèves

32 (q8)

Quelles sont vos attentes concernant les parents de vos élèves?

Veillez indiquer le degré d'accord chacune des propositions.

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément.

	<i>Tout à fait d'accord</i>	<i>Plutôt d'accord</i>	<i>Moyennement d'accord</i>	<i>Plutôt pas d'accord</i>	<i>Pas du tout d'accord</i>
1. une relation de confiance et d'écoute réciproque					
2. Les parents assistent aux entretiens de parents.					
3. une collaboration en cas de difficulté de l'enfant					
4. des échanges réguliers à propos des acquis des élèves.					
5. une implication dans le suivi de l'enfant					
6. une participation ou une implication dans la vie de l'établissement					
7. J'ai d'autres attentes.					

33 (q8bis) Si vous avez d'autres attentes vis-à-vis des parents, veuillez préciser lesquelles:

.....

Gestion et planification du programme

34 (q9a)

De quelle manière vous y prenez-vous pour adapter votre programme aux réalités de la classe?

Veillez indiquer la fréquence pour chacune des propositions.

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément.

	<i>Presque toujours</i>	<i>Souvent</i>	<i>Parfois</i>	<i>Rarement</i>	<i>Jamais</i>
1. J'essaie de traiter la majorité des objectifs du programme sans les approfondir					
2. Je sélectionne un certain nombre d'objectifs prioritaires et ne traite que ceux-là.					
3. Avec l'expérience je parviens à traiter tous les objectifs du programme de façon adéquate.					
4. J'utilise une autre manière.					

35 (q9abis) Si vous utilisez une autre manière d'adapter votre programme aux réalités de la classe, veuillez préciser laquelle:

.....

36 (q9b)

Comment définiriez-vous votre gestion du programme ?

Veillez indiquer la fréquence.

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément.

	<i>Presque toujours</i>	<i>Souvent</i>	<i>Parfois</i>	<i>Rarement</i>	<i>Jamais</i>
Dans l'ensemble, parvenez-vous à réaliser les objectifs que vous vous êtes fixés lors de votre planification?					

Correction et contrôle

37 (q10a)

Comment corrigez-vous les travaux réalisés en classe?

Veillez indiquer la fréquence pour chacune des propositions.

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément.

	<i>Presque toujours</i>	<i>Souvent</i>	<i>Parfois</i>	<i>Rarement</i>	<i>Jamais</i>
1. Je corrige de manière collective en interrogeant les élèves					
2. Je corrige de manière collective en donnant les réponses au tableau noir ou au rétroprojecteur.					
3. Je corrige de manière individuelle.					
4. J'aide les élèves à faire leurs corrections.					
5. J'utilise une autre manière de corriger.					

38 (q10abis) Si vous utilisez une autre manière de corriger les travaux réalisés en classe, veuillez préciser laquelle:

.....

39 (q10b)

Comment corrigez-vous les évaluations?

Veillez indiquer la fréquence pour chacune des propositions.

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément.

	<i>Presque toujours</i>	<i>Souvent</i>	<i>Parfois</i>	<i>Rarement</i>	<i>Jamais</i>
1. Je corrige de manière collective en interrogeant les élèves					
2. Je corrige de manière collective en donnant les réponses au tableau noir ou au rétroprojecteur.					
3. Je corrige de manière individuelle.					
4. Je rends les travaux aux élèves en leur demandant de corriger leurs erreurs.					
5. J'aide les élèves à comprendre leurs erreurs.					
6. J'explique aux élèves comment faire mieux la prochaine fois.					
7. Les élèves corrigent leurs travaux seuls grâce à un corrigé.					
8. J'utilise une autre manière de corriger.					

40 (q10bbis) Si vous utilisez une autre manière de corriger les évaluations, veuillez préciser laquelle:

.....

41 (q10c)

Comment corrigez-vous les devoirs à domicile?

Veillez indiquer la fréquence pour chacune des propositions.

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément.

	<i>Presque toujours</i>	<i>Souvent</i>	<i>Parfois</i>	<i>Rarement</i>	<i>Jamais</i>
1. Au début de la leçon je vérifie les devoirs de tous les élèves					
2. Quand je vérifie les devoirs à domicile, j'essaie de repérer où sont les problèmes et aide l'élève à les surmonter.					
3. Je corrige de manière collective en donnant les réponses au tableau noir ou au rétroprojecteur.					
4. Je donne le corrigé des devoirs à chaque élève qui est responsable de les vérifier lui-même.					
5. 18. J'utilise une autre manière de corriger.					

42 (q10cbis) Si vous utilisez une autre manière de corriger les devoirs à domicile, veuillez préciser laquelle:

.....

Climat de classe

43 (q11)

Dans votre classe, pendant les cours, quel est le comportement des élèves?

Veillez indiquer la fréquence pour chacune des propositions.

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément.

	<i>Presque toujours</i>	<i>Souvent</i>	<i>Parfois</i>	<i>Rarement</i>	<i>Jamais</i>
1. Les élèves ne font pas bien leur travail scolaire.					
2. Les élèves sont attentifs pendant les leçons.					
3. Les élèves font exactement ce que je leur dis.					
4. Il y a <i>souvent</i> du bruit et du désordre.					
5. Les élèves n'écoutent pas quand je parle.					
6. Les élèves se mettent facilement au travail					
7. Les élèves ne s'intéressent pas à ce qu'on leur apprend.					
8. Les élèves veulent faire des progrès.					
9. Les élèves attendent souvent avec impatience la fin de la leçon.					
10. Les élèves posent des questions intéressantes.					
11. Autre comportement					

44 (q11bis) Si les élèves ont un autre comportement, veuillez préciser lequel:

.....

Conditions de travail

45 (q12)

**Pouvez-vous enseigner comme vous le voulez et comme vous l'estimez juste?
 Ou y a-t-il des conditions qui rendent ceci difficile?**

Veillez indiquer dans quelle mesure les facteurs suivants vous empêchent d'enseigner comme vous le voulez et comme vous l'estimez juste.

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément.

	<i>Aucune influence</i>	<i>Légère influence</i>	<i>Forte influence</i>
1. Une grande partie des élèves a de sérieuses difficultés d'apprentissage.			
2. Une grande partie des élèves n'est pas motivée.			
3. Une grande partie des élèves ne maîtrise pas suffisamment la langue française.			
4. Une partie des élèves est à l'origine des problèmes de discipline.			
5. Une préparation insuffisante des élèves lors de leurs années scolaires précédentes.			
6. des difficultés avec l'équipement de l'école ou de la classe			
7. pas assez de soutien de la part des collègues			
8. Pression ou incompréhension de la part des parents			
9. Pression ou incompréhension de la part des autorités scolaires			
10. Surcharge personnelle en raison de la pression des réformes en cours (nouvelles exigences, nouvelles méthodes, nouveaux moyens, etc.)			
11. Surcharge de travail due à des charges administratives			
12. D'autres facteurs vous empêchent d'enseigner comme vous le souhaitez.			

46 (q12bis) S'il y a d'autres facteurs qui rendent difficile votre enseignement, veuillez préciser lesquels:

.....

Priorités

47 (q13)

Que privilégiez-vous dans votre enseignement?

Veillez indiquer le degré d'importance pour chacune des propositions.

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément.

	Très important	Important	Moyennement important	Peu important	Pas du tout important
1. l'épanouissement ou le bien-être des élèves)					
2. la réussite scolaire					
3. le goût ou l'intérêt pour la discipline (ou matière)					
4. l'accès à la culture					
5. apprendre à vivre en société					
6. "le goût de l'excellence"					
7. Je privilégie d'autres aspects.					

48 (q13bis) Si vous privilégiez d'autres aspects, veuillez préciser lesquels:

.....

Difficultés des élèves

49 (q14)

Selon vous, d'où proviennent les difficultés des élèves?

Veillez indiquer le degré d'accord pour chacune des propositions.

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément.

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Moyenne ment d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
1. des méthodes d'enseignement utilisées					
2. du manque d'adaptation des méthodes à la diversité des élèves					
3. de la non-prise en compte de la culture des élèves					
4. des lacunes au niveau de la formation des enseignants					
5. des lacunes au niveau des moyens d'enseignement					
6. des problèmes psychologiques de l'élève (affectifs ou relationnels)					
7. du milieu social de l'enfant ou d'un milieu familial peu stimulant					
8. de la langue maternelle (quand elle est différente du français)					
9. de problèmes d'ordre cognitif					
10. de lacunes au niveau du vocabulaire					
11. d'un manque d'intérêt ou de motivation de l'élève					
12. D'autres raisons expliquent les difficultés des élèves.					

50 (q14bis) Si, selon vous, d'autres raisons expliquent les difficultés des élèves, veuillez préciser lesquelles:

.....

Données personnelles

Et pour terminer: quelques données personnelles

51 (q15) Dans quel établissement enseignez-vous?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes:

XXXI-Décembre / Eaux-Vives / De-Roches
Aire-la-Ville / Cartigny
Allobroges
Ami-Argand / Bon-Séjour
Anières / Corsier / Hermance
Avanchets
Avully / Athenaz / Chancy
Balexert / Bourquin / Châtelaine
Bellavista / Boudines
Bellevue / Genthod
Bois-des-Arts / Adrien-Jeandin
Bossion / Bossion UCE / Onex-Village
Boveau (école climatique - VD)
Caroline / Morgines
Cayla
Champs-Frêchets / Cointrin
Charmilles / Charles-Giron
Chêne-Bougeries
Cité-Jonction / Plantaporrêts
Collonge-Bellerive / Vérenaz
Confignon / Cressy
Cropettes / Beaulieu
De-Budé / Crêts
De-Haller / Plateau-De-Haller
De-Livron / Golette
En-Sauvy
Europe
Ferdinand-Hodler / Saint-Antoine
Franchises / Vieusseux
Geisendorf
Genêts
Grand-Saconnex-Village / Grand-Saconnex-Place
Grand-Salève / Bois-Gourmand
Grottes
Hugo-de-Senger
Lachenal
Le-Corbusier / Contamines
Libellules / Aïre
Lignon
Liotard
Lully / Laconnex / Soral
Mail / Carl-Vogt
Mandement
Marcelly / Pont-Bochet
Meyrin-Monthoux / Meyrin-Village
Micheli-du-Crest
Montfleury / Céligny
Onex-Parc
Ouches / Jardins-du-Rhône

Palettes / Bachet-de-Pesay
Pâquis-Centre
Perly-Certoux / Compesières
Pervenches / De-Montfalcon
Peschier / Crêts-de-Champel
Petit-Lancy / Cérésole
Petit-Senn / Floraire / Place-Favre
Pinchat / Troinex
Pré du Camp / Arare / Saconnex-d'Arve / Serves
Pré-Picot / Allières
Pregny-Chambésy / Collex-Bossy
Promenades / Jacques-Dalphin
Puplinge / Gy / Jussy / Meinier / Presinge
Racettes / Belle-Cour
Ranches
Robert-Hainard / Luchepelet
Roseraie
Saint-Jean / Devin-du-Village
Sécheron
Seujet / Necker
Tambourine / Vigne-Rouge
Tattes / Gros-Chêne
Tivoli
Tour / Pommier
Trembley / Vidollet
Val-d'Arve
Vandoeuvres / Choulex / Cologny
Vélodrome / Petites-Fontaines
Vernier-Place / Poussy
Vollandes / Montchoisy
Zurich / De-Chateaubriand

52 (q15b) Dans quel(s) degré(s)? (une ou plusieurs réponses possibles)

- 1P
- 2P
- 3P
- 4P
- 5P
- 6P
- 7P
- 8P

53 (q16) Genre:

- Féminin Masculin

54 (q17)

Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement:

Veillez entrer un nombre entre 0 et 45.

55 (q18) Formation initiale :

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent:

- Études pédagogiques primaires
- LME
- IUFE
- Autre formation (précisez laquelle):.....

56 (q19) Avez-vous une expérience en REP :

Veillez sélectionner une seule des réponses suivantes

- oui
- non

57 (q20)

Si oui, combien d'années?

Veillez entrer un nombre compris entre 0 et 8.

58 (q21) Aviez-vous choisi d'enseigner en REP?

Veillez sélectionner une seule des réponses suivantes

- oui
- non

59 (q24) Vous pouvez apporter ci-dessous des remarques ou des commentaires relatifs à cette enquête.

.....
.....
.....
.....

Madame, Monsieur,

Nous vous remercions vivement d'avoir répondu à l'enquête sur les pratiques pédagogiques et les conditions de travail à l'école primaire.

Merci d'avoir complété ce questionnaire.

