

# **Le réseau d'enseignement prioritaire à Genève : quels effets sur les acquis des élèves après quelques années ?**

---



**Anne Soussi  
Christian Nidegger**

**Novembre 2010**



# **Le réseau d'enseignement prioritaire à Genève : quels effets sur les acquis des élèves après quelques années ?**

---

**Anne Soussi  
Christian Nidegger**

**Novembre 2010**

## Remerciements

Nos remerciements s'adressent tout particulièrement aux directeurs et directrices des différents établissements du REP et des trois autres ayant participé à l'étude, ainsi qu'à tous et toutes les enseignant-e-s de ces établissements qui ont bien voulu nous consacrer du temps lors de la passation de tests et du « remplissage » de grilles et d'entretiens.

Nous remercions bien évidemment Bernard Riedweg, directeur en charge du réseau d'enseignement prioritaire (REP), pour ses conseils et sa lecture attentive.

Merci également à Ladislas Ntamakiliro, adjoint à la direction de l'enseignement de la DGEP et responsable des épreuves cantonales, qui nous a transmis les différents fichiers de données concernant les résultats des élèves.

Au niveau du SRED, nos remerciements s'adressent aux différentes personnes qui nous aidés dans cette recherche : tout d'abord, nos collègues Franck Petrucci pour son aide et ses précieux conseils dans certaines analyses statistiques et Ninon Guignard, pour sa collaboration et les échanges à différentes phases de l'étude ; les personnes qui ont participé à la correction des tests de lecture, Tiziana Donatelli, Maria El-Hindi, Laurence Méningaud et Rachel Tochon ; enfin, Narain Jagasia pour sa très attentive relecture et les soins apportés à la mise en page.

---

### Compléments d'information :

Anne Soussi  
Tél. +41/0 22 546 71 39  
[anne.soussi@etat.ge.ch](mailto:anne.soussi@etat.ge.ch)

Christian Nidegger  
Tél. +41/0 22 546 71 19  
[christian.nidegger@etat.ge.ch](mailto:christian.nidegger@etat.ge.ch)

### Responsable de l'édition :

Narain Jagasia  
Tél. +41/0 22 546 71 14  
[narain.jagasia@etat.ge.ch](mailto: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 10.032

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

---

## Table des matières

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Résumé .....</b>   | <b>5</b>  |
| <b>Introduction .....</b>   | <b>9</b>  |
| <b>Le réseau d'enseignement prioritaire : une réalité hétérogène .....</b>                          | <b>10</b> |
| <b>Les politiques d'éducation prioritaire (PEP) en Europe.....</b>                                  | <b>13</b> |
| <b>Organisation du rapport .....</b>  | <b>15</b> |
| <b>1. La lecture en 1P dans les établissements du REP et d'autres établissements du canton.....</b> | <b>17</b> |
| <b>1.1. Projets d'établissement et activités mises en place par les enseignants .....</b>           | <b>17</b> |
| 1.1.1. La lecture dans les projets d'établissement.....   | 17        |
| 1.1.2. Les activités précédant la 1P.....   | 20        |
| 1.1.3. Les activités en 1P .....  | 21        |
| 1.1.4. Questionnaire aux enseignants .....  | 22        |
| <b>1.2. L'évaluation des connaissances/compétences en lecture .....</b>                             | <b>24</b> |
| 1.2.1. Résultats au test de lecture d'octobre .....   | 24        |
| 1.2.2. Résultats au test de lecture de mai .....  | 26        |
| <b>1.3. Les appréciations des enseignants.....</b>  | <b>28</b> |
| <b>1.4. Relations entre résultats aux tests et appréciations des enseignants.....</b>               | <b>31</b> |
| <b>1.5. Influence de certaines caractéristiques sur les performances des élèves.....</b>            | <b>33</b> |
| <b>1.6. Mesures de soutien : effets .....</b>   | <b>34</b> |
| <b>2. Analyse des résultats aux épreuves cantonales de 2009.....</b>                                | <b>37</b> |
| <b>2.1. Effets des caractéristiques sociodémographiques ou du type d'établissement.....</b>         | <b>39</b> |
| <b>2.2. Taux de réussite en fonction du type d'établissement .....</b>                              | <b>41</b> |
| En 2P.....  | 41        |
| En 4P.....  | 42        |
| En 6P.....  | 43        |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>2.3. Effets conjugués des différentes variables sur les résultats et facteurs explicatifs de la réussite ou de l'échec aux EC.....</b> | <b>43</b> |
| <b>2.4. Effets-classes ou effets-établissements.....</b>  | <b>47</b> |
| 2.4.1. Résultats des analyses.....  | 48        |
| <b>2.5. Différences à l'intérieur du REP .....</b>  | <b>53</b> |
| <b>3. Évolution des résultats aux épreuves cantonales de 2006 à 2009.....</b>   | <b>57</b> |
| <b>3.1. Réussite aux épreuves cantonales 2006-2009.....</b>   | <b>57</b> |
| <b>3.2. Profils de compétences 2006-2009 .....</b>  | <b>59</b> |
| <b>3.3. Évolution de la réussite à deux années d'intervalle .....</b>   | <b>63</b> |
| <b>4. Évaluation des élèves par les enseignants .....</b>   | <b>67</b> |
| <b>4.1. Liens entre les deux formes d'évaluation dans les deux types d'établissement.....</b>   | <b>67</b> |
| <b>4.2. Déterminants des résultats de l'année.....</b>  | <b>69</b> |
| <b>5. Conclusion.....</b>   | <b>71</b> |
| <b>Le REP : un réseau d'établissements relativement hétérogène.....</b>   | <b>71</b> |
| <b>Connaissances et compétences des élèves .....</b>  | <b>72</b> |
| Lecture 1P : progression des élèves et relative efficacité des mesures destinées aux élèves faibles.....                                  | 72        |
| Épreuves cantonales : quelques différences entre le REP et les autres établissements .....  | 72        |
| Cohérence entre notes données par les enseignants et épreuves cantonales.....   | 73        |
| <b>Évolution des performances des élèves .....</b>  | <b>73</b> |
| <b>Discussion et perspectives d'avenir .....</b>  | <b>74</b> |
| <b>Références bibliographiques .....</b>  | <b>77</b> |

## Résumé

Ce cinquième rapport sur le suivi de la mise en place du réseau d'enseignement prioritaire (REP) a pour objectif d'analyser les effets du REP sur les compétences des élèves en mesurant celles-ci et leur évolution dans le temps, et en comparant ces compétences en fonction de l'appartenance (ou non) au REP. Certaines mesures introduites dans le cadre du REP ont, depuis, été généralisées à l'ensemble des établissements genevois, ce qui rend parfois difficile l'évaluation des effets propres au REP. Celui-ci, qui a vu le jour en 2006, comptait 15 établissements lors des prises d'informations. Ces établissements, entrés dans le REP en quatre phases de 2006 à 2009, remplissent un certain nombre de conditions communes, la principale étant la grande proportion d'enfants de catégories socio-économiques défavorisées (soit ouvriers et « divers/sans indication »), mais ne sont pas totalement homogènes du point de vue notamment de cette proportion, ainsi que de celle d'élèves allophones ou encore de la taille de l'établissement.

Les principaux résultats de cette étude sont présentés ci-dessous.

Les effets du REP sur les élèves ont été mesurés principalement au travers de trois types d'information : les résultats à deux tests de lecture en 1P (début et fin d'année) ainsi que les observations des enseignants sur les acquis de leurs élèves dans ce même domaine, l'analyse comparative des résultats aux épreuves cantonales de 2006 à 2009 et enfin, l'évaluation des élèves réalisée par les enseignants (moyennes annuelles).

## Compétences en lecture en 1P

De façon générale, la lecture est un des objectifs centraux au début de la scolarité et l'analyse des projets d'établissement montre que la majorité des établissements du REP lui attribuent une grande importance. Toutefois, la mise en œuvre varie quelque peu et les actions entreprises également. Par rapport aux élèves en difficulté dans ce domaine, les deux mesures les plus fréquemment mentionnées consistent en l'appui apporté par l'ECSP (enseignant-e chargé-e de soutien pédagogique) et en des mesures individualisées en classe.

L'évaluation des compétences en lecture réalisée en début et en fin d'année en 1P montre, comme l'on pouvait s'y attendre, une progression globalement conforme aux objectifs du programme. La plupart des élèves ont acquis en fin d'année bon nombre d'objectifs prévus dans le programme. Quelques objectifs restent moins bien acquis en fin d'année (concepts de « mot », « ligne » et « phrase », connaissance des fonctions de l'écrit ou capacité à identifier les différents supports et leurs usages sociaux). Dans l'ensemble, on observe des relations tout à fait satisfaisantes entre les appréciations des enseignants concernant leurs élèves et les résultats aux deux tests de lecture.

Au début de l'année, les résultats diffèrent de manière significative entre les 18 établissements pris en compte, variant entre 58 et 81% de rendement, ainsi qu'entre les 15 établissements du REP et les trois établissements témoins. Toutefois, ces différences disparaissent pratiquement en fin d'année.

Concernant les mesures de soutien apportées aux élèves en difficulté en lecture, on constate une plus grande progression des élèves qui en ont bénéficié par rapport aux autres élèves. Toutefois, ces élèves étant davantage en difficulté, leurs résultats en fin d'année sont en moyenne plus faibles.

De manière générale, les caractéristiques individuelles des élèves (origine sociale, genre et surtout résultats en début d'année) ont un effet sur les résultats en fin d'année. La fréquentation d'une institution de la petite enfance a un effet positif en début d'année qui n'est plus significatif en fin d'année quand on introduit le score initial dans l'analyse.

## **Comparaison des performances des élèves**

L'analyse comparative des résultats aux épreuves cantonales (EC) pour l'année 2008-2009 confirme ceux observés pour les années précédentes (2006-2008) : les résultats moyens des élèves sont plus élevés dans les établissements qui n'appartiennent pas au REP que dans ceux du REP, quels que soient le degré ou la discipline. Il est par contre relativement difficile de mettre en évidence un effet marqué et différencié du nombre d'années passées dans le REP, ce qui va dans le même sens que d'autres études : étude sur les politiques d'éducation prioritaire (PEP) en Europe ou bilan des zones d'éducation prioritaire (ZEP) en France.

Quand on regarde plus spécifiquement les différences de résultats entre élèves en prenant en compte leurs caractéristiques individuelles, mais également les effets-classes ou -établissements, on constate un effet important des caractéristiques au niveau des élèves et en particulier de l'origine socio-économique (effet négatif d'être enfant d'ouvriers et de « divers/sans indication », et positif d'être enfant de cadres supérieurs et dirigeants), de l'âge (effet négatif d'être « en retard » dans sa scolarité et positif d'être « en avance »), ainsi que du niveau initial des élèves quand on en dispose. On observe des variations en fonction des disciplines, notamment par rapport à la première langue parlée qui n'a pas d'effet significatif dans le cas des mathématiques.

La composition des classes, voire des établissements, joue également un rôle et notamment la proportion d'enfants d'ouvriers et de « divers/sans indication » ainsi que celle d'allophones. La taille des classes ou des établissements n'a que très rarement un impact.

A l'intérieur du REP, on observe également un effet-établissement, mais les différences sont relativement faibles. Elles sont un peu plus marquées en 2P en français (compréhension de l'écrit et français II). Relevons l'effet négatif d'être scolarisé dans un petit établissement, sans doute à cause d'une certaine homogénéité.

Quand on compare l'évaluation réalisée par les enseignants et celle « externe » au travers des évaluations cantonales, on constate une bonne corrélation entre les deux types d'évaluation aussi bien pour les établissements du REP que pour les autres établissements. Toutefois comme pour les EC, les notes données par les enseignants sont en moyenne plus basses dans les établissements du REP.

## **Évolution des performances des élèves**

De manière générale, on observe une certaine stabilité du taux de réussite au fil des années en mathématiques en 2P, ce qui est moins vrai en compréhension de l'écrit et dans les deux autres degrés (4P et 6P). Entre établissements du REP et autres établissements, on constate globalement des écarts de réussite qui sont plus importants en compréhension de l'écrit qu'en mathématiques en 2P surtout. Par ailleurs, c'est en 6P que les différences de réussite entre REP et non-REP sont les plus importantes.

Quand on compare pour les mêmes élèves la réussite aux EC en 2P et en 4P, en compréhension de l'écrit d'une part et en mathématiques de l'autre, on constate que la majorité des élèves ont réussi les deux épreuves : 71% en compréhension de l'écrit et 80% en mathématiques. Dans les établissements du REP, la proportion est un peu moins importante (10% de moins environ pour les deux domaines considérés). La comparaison de la réussite entre 4P et 6P va dans le même sens, avec toutefois une proportion plus faible d'élèves ayant réussi les deux épreuves que pour celle effectuée sur les degrés 2P-4P (60% pour la compréhension de l'écrit et 66% pour les mathématiques). On peut faire les mêmes observations que précédemment pour les comparaisons de la réussite des élèves du REP et des autres établissements.

A l'intérieur du REP, s'il existe des différences entre établissements, il est difficile de mettre en évidence un effet du nombre d'années passées dans le REP, les établissements des deux premières phases (2006-2007, 2007-2008) n'obtenant pas systématiquement de meilleurs résultats que ceux entrés dans le REP lors de la troisième phase (2008-2009). On peut faire l'hypothèse qu'au-delà de la composition des classes et des établissements existent des effets-maitres liés à certaines de leurs caractéristiques telles que l'âge, l'expérience, la formation et les pratiques pédagogiques notamment.

Les différences entre les établissements du REP et les autres établissements ont tendance à perdurer, ce qui ne doit pas être interprété comme une absence d'effets du REP. On peut supposer que les différentes mesures mises en place, dont certaines (directions d'établissement, projets et conseils d'établissement) ont été généralisées à l'ensemble des établissements genevois, sont nécessaires, voire indispensables pour soutenir des élèves se trouvant parfois dans des situations relativement difficiles ou peu propices aux apprentissages scolaires de par leur milieu social et leur contexte familial et culturel assez éloigné des pratiques scolaires. Par ailleurs, certains établissements ou classes du REP ont la particularité d'avoir assez peu de mixité sociale. Les résultats obtenus confirment ceux observés dans d'autres contextes. Est-ce dû au peu de temps accordé entre la mise en place du REP et son évaluation ? à des situations différentes au sein du REP ? à d'autres facteurs liés aux enseignants (stabilité, années d'expériences, pratiques pédagogiques, etc.) ? Meuret, en 1994, montrait déjà que ce type de mesure avait davantage d'effet sur les attitudes des élèves, leur scolarisation et leur socialisation que sur la lutte contre l'échec scolaire.



## Introduction

Introduit à la rentrée 2006-2007 afin de lutter contre l'échec scolaire, le réseau d'enseignement prioritaire (REP) compte depuis l'année scolaire 2009-2010 en tout 15 établissements et depuis la rentrée 2010, 17 établissements. Cette réforme s'inscrit dans un projet plus vaste de réorganisation de l'école primaire (autonomie partielle des établissements, réorganisation des structures hiérarchiques avec notamment l'introduction de directions d'écoles ainsi que de projets et de conseils d'établissement).

Dès la première phase d'existence du REP, le SRED a été sollicité pour en suivre la mise en place, en se centrant sur deux axes : d'une part, l'observation de l'organisation et du fonctionnement des établissements et des équipes en général ; d'autre part, l'évaluation des effets sur les compétences des élèves et sur l'enseignement. Quatre rapports intermédiaires ont déjà été publiés dont trois sur le premier axe (Jaeggi et Osiek, 2007, 2008 ; Jaeggi et Schwob, 2010), un autre sur le second (Soussi, Guignard, Hayoz et Nidegger, 2008). Ce rapport consacré également aux effets sur les compétences des élèves est le cinquième rapport intermédiaire.

Rappelons quelques résultats des précédents rapports. Du point de vue de l'organisation et du fonctionnement, il ressort que l'introduction de directions dans les 7 premiers établissements entrés dans le REP s'avère un point positif pour la grande majorité des personnes interrogées, tout comme la présence d'un éducateur<sup>1</sup>. Ce dernier est considéré par l'ensemble des acteurs de l'école comme ayant un rôle particulièrement important dans l'aide aux élèves en difficulté. Un autre aspect, le dispositif MS/titulaire<sup>2</sup> qui permet aux enseignants d'aider également les élèves en difficulté en utilisant le temps des disciplines spéciales (musique, éducation physique, activités sur textiles et métaux, etc.) pour se consacrer à certains élèves est diversement apprécié. Les titulaires y sont plutôt favorables tandis que les MS se montrent plus réservés par la diminution de la collaboration avec leurs collègues titulaires et par la difficulté à mener tout seuls certaines activités avec une classe entière.

Le dernier rapport analyse les relations des établissements avec leur environnement (communes, déclarations Etat et communes, représentants des écoles avec les réseaux professionnels locaux dans le champ socio-éducatif et sanitaire, fonctionnement des premiers conseils d'établissement à titre expérimental). Ce rapport, consacré aux acteurs municipaux et des écoles dans quatre communes, illustre leurs interventions non seulement dans le domaine des infrastructures mais également dans tout ce qui concerne le para- et le périscolaire, le social et la sécurité. La signature de déclarations entre l'Etat de Genève et les communes accueillant une école du REP ainsi que la création des conseils d'établissement ont pour effet d'instaurer une nouvelle dynamique au niveau du rôle des communes auprès des écoles. Si à nouveau le rôle-clé des éducateurs et celui des directions sont mis en avant, on peut faire quelques réserves concernant la représentativité des parents impliqués dans les conseils d'établissement ainsi que la participation (faible) des élèves dans ces premiers conseils d'établissement faisant partie du REP.

Du point de vue de l'enseignement et des apprentissages des élèves, les différentes prises d'information ont permis de montrer que si les compétences des élèves du REP et de l'établissement pilote en particulier n'étaient pas fondamentalement différentes de celles des élèves d'autres établissements moins défavorisés socialement, elles étaient le plus souvent moins élevées, d'autant plus lorsqu'il s'agissait de compétences faisant appel à des aspects verbaux, et ce dès l'entrée à l'école. Ceci est sans doute attribuable au fait que les élèves allophones sont plus nombreux proportionnellement dans les établissements du REP que dans les autres établissements.

---

<sup>1</sup> Il va de soi que le genre masculin employé pour faciliter la lecture désigne aussi bien les hommes que les femmes.

<sup>2</sup> Les MS sont des maître-esse-s de disciplines spéciales (éducation artistique, musicale, physique, etc.).

Comme dans d'autres écoles, entre l'entrée en 1E et la fin de l'année, les élèves progressaient aussi bien du point de vue des connaissances langagières et mathématiques que de celui de la socialisation. Ainsi, on a pu constater, comme dans un autre contexte, une assez grande variabilité entre élèves à l'intérieur d'une même classe. On pouvait également faire le même type de constat concernant l'acquisition de la lecture au début et à la fin de la 1P. Par ailleurs, de nombreux projets de lecture ont également été mis en place et semblent porter leurs fruits.

Les évaluations cantonales en français et mathématiques (2006-2008) en 2P, 4P et 6P mettent en évidence des écarts entre l'école pilote et les autres écoles (y compris celles entrées dans le REP en 2007-2008). Un certain nombre de caractéristiques des élèves telles que le milieu social ou l'âge (notamment le fait d'être « en retard ») ont un effet sur les résultats des élèves.

Quand on compare la réussite des mêmes élèves en 2P et 4P, on observe que les élèves de l'école pilote sont un peu plus nombreux à avoir progressé que leurs pairs mais étaient moins nombreux à atteindre le seuil de réussite en 2P. Par ailleurs, le niveau initial des élèves est déterminant pour la réussite en 4P, davantage que d'autres caractéristiques individuelles telles que l'origine sociale ou la première langue parlée.

De manière générale, l'effet de la mise en place du REP a été difficile à mettre en évidence étant donné le peu de temps écoulé depuis son introduction. Par ailleurs, on a pu observer des variations importantes entre classes à l'intérieur d'écoles présentant les mêmes caractéristiques sociodémographiques.

## **Le réseau d'enseignement prioritaire : une réalité hétérogène**

Le suivi du REP pose un certain nombre de questions délicates. En effet, si les quinze établissements se différencient des autres établissements par une plus grande proportion d'élèves provenant de milieux plutôt défavorisés (au moins 55% d'élèves de parents ouvriers ou « divers/sans indication ») ainsi que d'élèves allophones (plus de 40%), on peut observer également des différences entre eux : d'une part, par le nombre d'années dans le REP (de 0 à 3 ans) mais aussi par leur taille et la proportion d'élèves de milieux défavorisés ou allophones, comme le montrent les tableaux qui suivent.

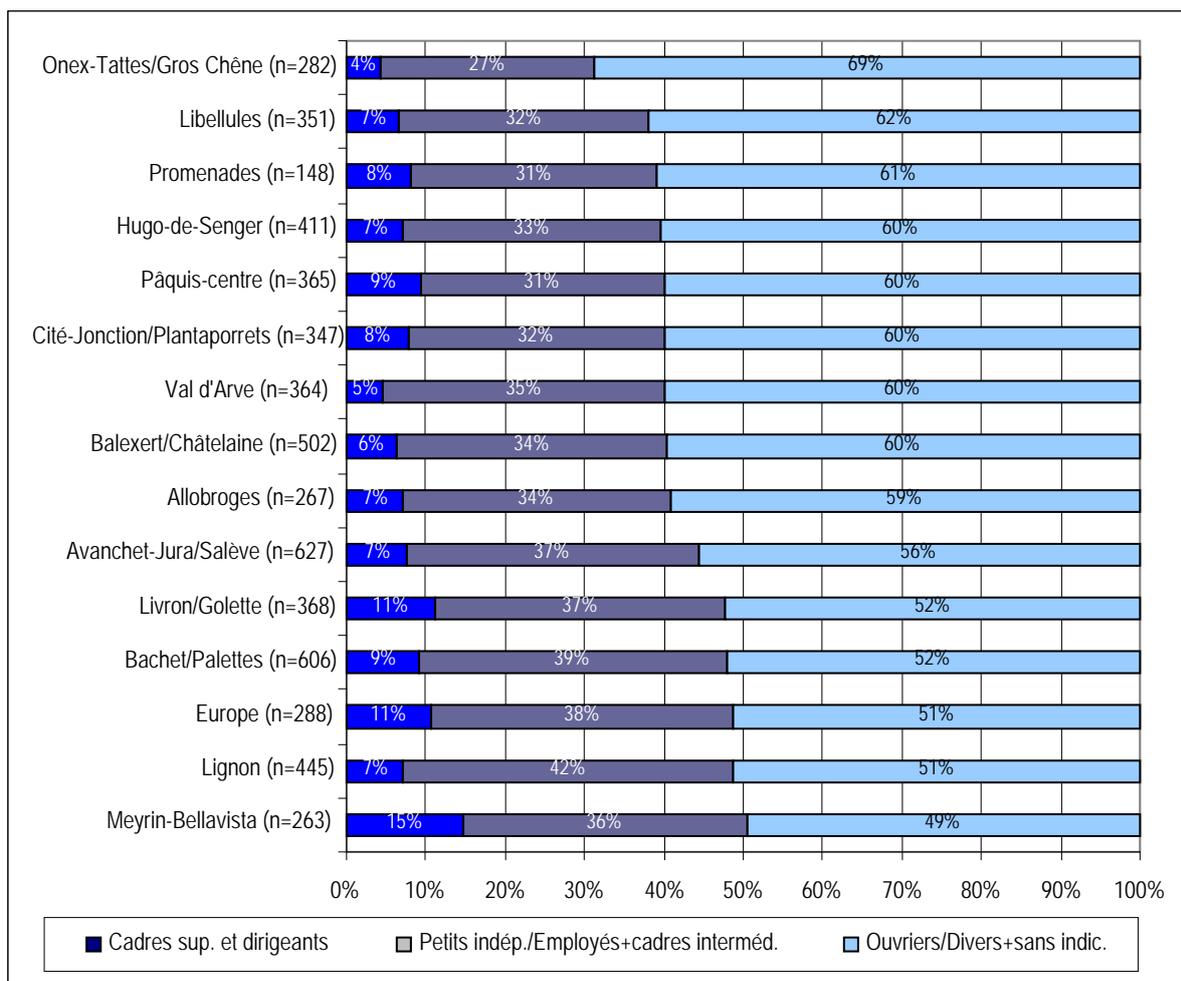
A la rentrée 2009, le REP compte 15 établissements sur 90, c'est-à-dire une population de 5'634 élèves sur 33'500 élèves scolarisés au primaire dans le canton de Genève (16.8%). Pour entrer dans le REP, un certain nombre de conditions sont requises : comporter une proportion d'élèves provenant de milieux défavorisés (ouvriers et « divers/sans indication ») au moins égale à 55%, avoir des équipes d'enseignants s'engageant pour plusieurs années, et en condition « complémentaire », comporter une importante proportion d'élèves allophones. Faire partie du REP donne lieu à un certain nombre de mesures particulières : plus de ressources, moins d'élèves par classe, la présence d'un éducateur, etc. Comme on le verra, les établissements composant le REP sont toutefois assez hétérogènes si l'on regarde les critères suivants : taille des établissements, proportion d'élèves provenant de milieux défavorisés, proportion d'élèves allophones. A cela s'ajoutent d'autres éléments de fonctionnement tels que l'organisation en degrés simples ou doubles, le taux d'encadrement ainsi que celui des ECSP<sup>3</sup>, le rôle des MS, etc.

Si l'on observe les trois premiers critères pour l'année 2008-2009 (proportion d'élèves provenant de milieux défavorisés, proportion d'allophones et taille de l'établissement), on obtient des situations contrastées comme l'illustrent les graphiques suivants.

---

<sup>3</sup> Les ECSP sont des enseignant-e-s chargé-e-s de soutien pédagogique qui ont remplacé les GNT (généralistes non titulaires) à la rentrée 2009-2010.

Graphique 1. Composition sociale à l'intérieur des établissements

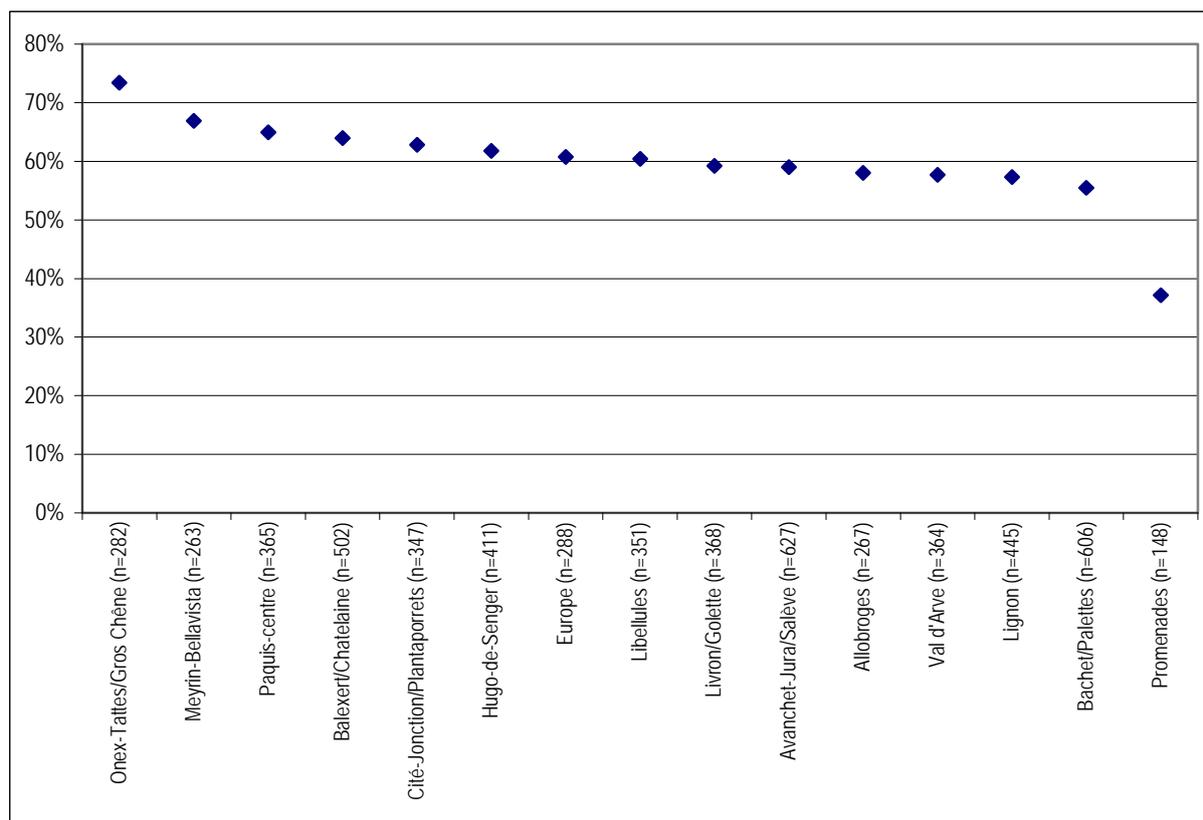


La proportion d'enfants d'ouvriers et de « divers/sans indication » varie de 69% à 49% (la moyenne cantonale se situant à 37%) pour l'année 2008-2009<sup>4</sup>. Ainsi, cinq établissements ne remplissent pas tout à fait une des conditions d'accès au REP (au moins 55% d'élèves provenant de familles d'ouvriers ou de « divers/sans indication »)<sup>5</sup>. Si la classe moyenne reste relativement stable, sauf pour l'établissement pilote, il n'en va pas de même pour la proportion d'enfants de cadres supérieurs qui est variable et en particulier, très faible dans deux établissements. L'établissement pilote reste un peu à part avec assez peu de mixité sociale.

<sup>4</sup> Nous avons choisi l'année 2008-2009 étant donné que les analyses se basent essentiellement sur cette année-là. Il se peut que les proportions aient un peu évolué dans un sens ou un autre en 2009-2010.

<sup>5</sup> Parmi les cinq établissements qui ne « remplissent » pas ce critère en 2008-2009, il faut préciser qu'au moment de leur entrée dans le REP en 2007-2008 et en 2008-2009, le pourcentage d'enfants d'ouvriers et de « divers/sans indication » se situait autour de 55% mais la situation a un peu évolué depuis. Par ailleurs, lors de la première phase, le critère portait sur les écoles et non sur les établissements.

Graphique 2. Proportion d'élèves allophones



Ainsi, la proportion d'élèves allophones varie de 73% à 37%, la moyenne cantonale se situant à 42%. Dans la plupart des établissements du REP, la proportion d'élèves allophones se situe autour de 60% sauf dans deux d'entre eux : l'un dépassant les 70%, l'autre ayant une proportion assez basse d'élèves allophones.

La taille des établissements est également variable : trois établissements comptent plus de 500 élèves, sept se situent entre 300 et 400, les cinq derniers comportant moins de 300 élèves. Il est également intéressant de voir la variabilité concernant le milieu social d'où proviennent les élèves.

Le tableau 1 résume les trois critères pour chaque établissement. La variabilité des caractéristiques pour ces trois critères illustre bien la diversité des établissements composant le REP, ce qui va dans le même sens que ce que l'on observe dans d'autres pays.

Avant d'entrer dans le vif du sujet de ce rapport et plus particulièrement des effets du REP à Genève sur les acquis des élèves, nous allons présenter brièvement ce qui se passe en Europe du point de vue de l'éducation prioritaire, certains pays ayant une longue pratique dans ce domaine. En effet, le REP s'inscrit dans ces politiques.

Tableau 1. Les 15 établissements du REP selon leur taille, leur proportion d'enfants d'ouvriers et « divers/sans indication », et d'allophones

| Établissements                | Nombre d'élèves | Ouvriers et "divers/sans indication" | Première langue parlée autre que français |
|-------------------------------|-----------------|--------------------------------------|---|
| Onex-Tattes / Gros-Chêne      | 282             | 69%                                  | 73%                                       |
| Libellules                    | 351             | 62%                                  | 60%                                       |
| Promenades                    | 148             | 61%                                  | 37%                                       |
| Hugo-de-Senger                | 411             | 60%                                  | 62%                                       |
| Pâquis-Centre                 | 365             | 60%                                  | 65%                                       |
| Val d'Arve                    | 364             | 60%                                  | 58%                                       |
| Balexert / Châtelaine         | 502             | 60%                                  | 64%                                       |
| Cité-Jonction / Plantaporrêts | 347             | 60%                                  | 63%                                       |
| Allobroges                    | 267             | 59%                                  | 58%                                       |
| Avanchets-Jura / Salève       | 627             | 56%                                  | 59%                                       |
| Bachet / Palettes             | 606             | 52%                                  | 55%                                       |
| Livron / Golette              | 368             | 52%                                  | 59%                                       |
| Lignon                        | 445             | 51%                                  | 57%                                       |
| Europe                        | 288             | 51%                                  | 61%                                       |
| Meyrin-Bellavista             | 263             | 49%                                  | 67%                                       |

## Les politiques d'éducation prioritaire (PEP) en Europe

Une intéressante étude a été publiée sur cette thématique sous la direction de Demeuse, Frandji, Greger et Rochex en 2008. Cet ouvrage fait un bilan de la situation dans huit pays européens (Angleterre, France, Belgique, Suède, République tchèque, Roumanie, Portugal et Grèce). Certains de ces pays ont mis en œuvre des politiques d'éducation prioritaire (PEP) ou politiques de discrimination positive<sup>6</sup> clairement labellisées comme la France, la Belgique ou le Portugal, ou un ensemble de dispositifs très divers regroupés autour d'un concept, comme c'est le cas en Angleterre. Dans d'autres pays comme la Roumanie ou la République tchèque dont les dispositifs sont ciblés autour de catégories de population considérées comme « à risque », ce n'est pas le cas.

Dans certains pays comme la Belgique, les PEP reposent sur une sélection centralisée des établissements basée sur des critères scolaires (filières, orientation, taux de redoublement, etc.) ou socio-économiques (faible niveau d'études des parents, taux de chômage, pauvreté, etc.). Dans d'autres cas comme en France, bien que recourant au même type de critères, les établissements sont choisis au niveau des académies.

Ces PEP sont inspirées des politiques d'éducation compensatoire (PEC) qui ont vu le jour aux États-Unis dans les années 1960 (Little & Smith, 1971 ; Robert, 2007), ayant pour objectif de combattre l'échec scolaire. Dans les pays comme le Royaume-Uni, la Suède, la France ou la Belgique, la scolarisation de base était acquise pour tous ; d'autres défis se sont alors posés telle la lutte contre l'échec scolaire et les inégalités (à la fin des années 1960 avec les *Education Priority Areas* au Royaume-Uni, dans les années 1970 en Suède ou encore dans les années 1980 en France et en Belgique). Ces politiques se sont basées à l'époque sur des principes de compensation et ont ciblé des milieux populaires ou des minorités linguistiques et/ou ethniques. Par la suite, les transformations

<sup>6</sup> Rochex (2008) définit les PEP de la manière suivante : « 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') » (p. 410).

économiques et sociales ont orienté la centration des PEP vers des critères plus territoriaux dans lesquels ces catégories de personnes étaient majoritaires.

Par ailleurs, les PEP peuvent être considérées comme des terrains d'expérimentation de politique éducative et sociale<sup>7</sup> sous la forme par exemple de nouveaux modes de collaboration entre l'école et son environnement (c'est également ce qui se passe à Genève avec la création de directions d'écoles, la présence d'éducateurs ou encore plus récemment l'introduction de conseils d'établissement qui s'est d'abord effectuée dans le REP).

Dans des pays comme le Portugal et la Grèce qui ont instauré plus tardivement ce genre de politiques, une fois sortis de la dictature militaire, les objectifs sont un peu différents, s'inscrivant dans la perspective de la démocratisation de la vie politique et des transformations sociales et économiques. Ainsi, d'autres défis se sont présentés : la transformation de la culture scolaire, la réduction de l'inégalité scolaire (au niveau de l'accès à l'enseignement secondaire ou la prolongation de la scolarité obligatoire, etc.). Enfin, en Roumanie et dans la République tchèque, le retour à la démocratie a également orienté ces PEP en remettant en cause la structure, notamment, de l'école unique et plus généralement le fonctionnement des systèmes éducatifs. Dans ces deux pays, les PEP se sont plutôt dirigées vers la démocratisation au travers de la réduction des inégalités scolaires et sexuées d'accès de parcours et de réussite scolaire. Dans ces pays, les actions visaient également certaines minorités ethniques ou culturelles.

Pour Rochex, il y aurait de nouveaux modes de régulation des PEP : on serait passé de l'Etat éducateur à l'Etat évaluateur, en lien notamment avec le modèle de quasi-marché décrit par Maroy (2006) étant donné l'autonomie accrue accordée aux établissements et le choix des familles concernant l'établissement. Cette situation a pour effet de rendre nécessaire la mesure et la comparaison des performances des élèves, des établissements, voire des systèmes éducatifs.

On passe aussi de la notion d'égalité à celle d'équité avec pour objectif politique une redistribution inégale des ressources pour faire face aux désavantages liés à l'inégalité des ressources des familles et des individus. On peut également observer une évolution d'une perspective compensatoire à une perspective incluse : moins de centrations territoriales et plus de focalisation sur des catégories spécifiques de population (« groupes à risque », enfants à besoins spéciaux, etc.). Rochex fait également une typologie des thématiques des PEP actuelles : éducation préscolaire et petite enfance (plus ou moins scolaire selon les pays), politiques et programmes en faveur des minorités (par exemple, en Roumanie, instauration de quotas notamment en faveur des Roms dans l'enseignement secondaire supérieur ou tertiaire ; place importante aux questions linguistiques) ; mesures et aménagements pédagogiques et curriculaires (prolongation du temps scolaire, réduction des effectifs, soutien, remédiations, etc.), le plus souvent au niveau des mathématiques, des langues (et plus spécifiquement les activités de lecture-écriture) ou au niveau pédagogique (méthodes actives, pédagogie différenciée, par exemple) ; action sur les pratiques professionnelles et les modes de collaboration (par exemple création de nouveaux métiers visant à renforcer le lien entre famille et école ; échanges d'expériences).

L'ouvrage évoque aussi la question de l'évaluation de ces PEP. Rochex parle de « *no evidence-based policies* » et ce pour plusieurs raisons : des réticences de la part des différents acteurs, des données très différentes selon les administrations mais aussi et surtout des difficultés à mettre en évidence ce qui est le fait de ces PEP. Il souligne ainsi la fragilité de certains résultats, par exemple les effets chez les jeunes enfants anglais de milieux défavorisés ayant bénéficié d'interventions précoces dont les effets s'estompent au fil des années. Pour lui, « *...malgré certains résultats encourageants sur tel ou tel point ou tel ou tel programme, il n'est possible, dans aucun pays, d'affirmer que la mise en œuvre des PEP et des programmes regroupés sous cette désignation s'est traduite par une amélioration sensible, durable et indiscutable de la situation scolaire des catégories de population concernées (à l'exception, peut-être, dans certains pays, des enfants dits 'doués et talentueux', catégorie dont on conviendra sans peine qu'elle est très différente des autres) et par une réduction notable et pérenne des*

---

<sup>7</sup> Comme le rappelle Rochex, les chercheurs du CRESAS (1985) parlaient de *laboratoire de changement social en éducation*.

désavantages et inégalités scolaires et de leurs conséquences sociales dont ces catégories sont victimes » (p. 442). Il n'exclut pas que des progrès aient été accomplis au niveau des établissements concernant la démocratisation de leur fonctionnement et l'accueil de la diversité des pratiques et des cultures ; mais ces aspects ont, semble-t-il, peu fait l'objet d'évaluation externes. Par ailleurs, l'auteur note également que les évaluations réalisées sont, le plus souvent, basées sur des périodes relativement courtes pour répondre à des échéances politiques et administratives.

D'après l'auteur, ce bilan mitigé serait dû au fait que d'une part, les pays mettent en œuvre des PEP dans un souci d'améliorer l'équité en même temps que d'autres mesures de politiques socio-économiques pouvant avoir un effet néfaste sur la situation sociale et économique et sur les populations visées par ces PEP.

Revenons maintenant à la situation genevoise qui, nous semble-t-il, s'inscrit bien dans ce courant des PEP avec des établissements sélectionnés de façon centrale sur la base d'un critère principal, la proportion d'élèves provenant de milieux défavorisés, et d'un critère secondaire, la proportion d'allophones. Au niveau de l'éducation préscolaire, le contexte genevois se situe entre les pays anglo-saxons avec la présence d'institutions de la petite enfance fréquentés par un nombre variable d'enfants, et celle de la France (généralisation de la maternelle avec une perspective scolarisée) avec une grande majorité d'élèves entrant à l'école jusque-là non obligatoire à 4 ans. On notera également qu'à Genève, on se trouve dans une situation similaire à plusieurs pays : les mesures mises en place dans le cadre des PEP s'enchevêtrent et sont développées à des moments différents, ce qui rend l'évaluation de ces dispositifs difficile à réaliser. Par exemple, à Genève, peu de temps après la création du REP, l'organisation de l'enseignement primaire a été modifiée en prenant en compte certains éléments qui étaient spécifiques au REP (direction d'établissement, rédaction d'un projet d'établissement, conseils d'établissement, etc.).

## **Organisation du rapport**

Ce rapport a pour but de faire le point sur les acquis des élèves dans des établissements du REP, quelques années après son introduction dans l'école pilote. Pour ce faire, nous avons repris la plupart des instruments utilisés lors de la première évaluation (Soussi, Guignard, Hayoz, Nidegger, 2008), à l'exception de l'évaluation des élèves de 4 ans qui nécessitait des entretiens individuels avec les élèves et aurait été trop coûteuse en temps et en ressources si l'on avait dû la généraliser aux autres établissements du REP.

L'évaluation portant sur l'entrée dans l'écrit – et la lecture en particulier – a été reconduite avec deux prises d'information en début et en fin de 1P (tests et grilles d'observation des élèves remplies par les enseignants). La lecture a également été investiguée dans les projets d'établissement ainsi qu'auprès des directions d'établissement et des enseignants de 1P. Le **chapitre 1** rend compte de l'analyse de ces différentes prises d'information.

Le **chapitre 2** présente les analyses secondaires réalisées sur les épreuves cantonales en français, mathématiques et allemand pour les deux ou trois degrés concernés (2P, 4P et 6P), aussi bien en comparant le taux de réussite respectif des établissements du REP (en tenant compte du nombre d'années de présence dans le REP) et des autres établissements du canton selon les degrés et les disciplines, que sur un plan temporel. Des analyses descriptives et multivariées ont également été réalisées sur des données longitudinales de la 2P à la 4P et de la 4P à la 6P, ainsi que des comparaisons entre classes et entre établissements, compte tenu de l'hétérogénéité entre classes et établissements mais également à l'intérieur du REP.

Le **chapitre 3** s'intéresse à l'évolution de la réussite des élèves aux épreuves cantonales (EC) de 2006 à 2009, ainsi que de la 2P à la 4P et de la 4P à la 6P dans une discipline donnée.

Un **4<sup>e</sup> chapitre** donne des éléments sur les notes des élèves et leur promotion dans le degré supérieur ainsi que les relations entre les deux types d'évaluation (commune « externe » et celle réalisée par les enseignants en fonction de l'appartenance ou non au REP).

La **conclusion** a pour objectif de synthétiser les résultats des différentes analyses et d'essayer de dégager des pistes de réflexion.

## 1. La lecture en 1P dans les établissements du REP et d'autres établissements du canton

Comme en 2007, au début de l'introduction du REP, il nous a paru important de nous intéresser aux connaissances et aux compétences des élèves ainsi qu'aux dispositifs mis en place par les enseignants pour développer ou renforcer ces connaissances/compétences et ce pour plusieurs raisons. La toute première est bien sûr le rôle de l'écrit dans les apprentissages scolaires dès le début du cursus. Des lacunes ou difficultés dans ce domaine peuvent avoir pour effet de retarder l'acquisition du programme scolaire et avoir des incidences dans toutes les disciplines, l'écrit n'étant pas seulement un objet d'enseignement mais un moyen. C'est également pour cette raison que l'une des 13 priorités du DIP concerne la maîtrise de la langue. Les différents établissements, qu'ils appartiennent au REP ou non, mettent aussi l'accent sur le développement de la langue et de l'écrit dans leur projet. Enfin, soulignons que dans les établissements du REP, cette priorité peut prendre une dimension cruciale étant donné la proportion élevée d'allophones qui, de surcroît, proviennent de milieux plus ou moins défavorisés dont la culture peut s'avérer assez éloignée de celle de l'école.

### 1.1. Projets d'établissement et activités mises en place par les enseignants

#### 1.1.1. La lecture dans les projets d'établissement

Les éléments qui seront rapportés ici sont issus de l'analyse des projets d'établissement<sup>8</sup> du REP et des trois autres établissements dont les élèves ont été soumis aux tests de lecture et dont les enseignants ont rempli la grille d'observation en début et en fin de 1P. Cette analyse se centre sur la présence d'éléments ou d'objectifs liés à la lecture. Ces informations ont été complétées par des réunions avec les directions d'établissement concernant notamment l'enseignement de l'écrit avant la 1P et les activités de lecture en 1P.

Dans les projets d'établissement figurent les objectifs définis par l'établissement ainsi que les actions prévues. Quand on regarde ces projets du point de vue de la lecture, il ressort que sur les 18 projets analysés, 11 d'entre eux ont mis la lecture au centre de leurs préoccupations. En voici quelques exemples : « Améliorer (ou développer, ou encore mettre l'accent sur) les compétences des élèves en production et compréhension de l'écrit », « Développer l'envie de lire », « Plan d'action sur la lecture dans tous les degrés (construire des compétences en lecture, amener tous les élèves à comprendre les mécanismes de la lecture et donner un sens à l'écrit ; enrichir le vocabulaire ; donner envie de lire) », « 100% d'enfants lecteurs en fin de 6P ; systématiser au quotidien l'enseignement du français en l'inscrivant dans une grille-horaire annuelle », « favoriser la réussite scolaire en privilégiant les compétences en lecture chez tous les élèves », « développer une culture commune 'lecture' tout au long du cursus scolaire 1E-6P », « apprendre à écrire pour mieux lire et réciproquement », etc. Certains formulent l'objectif de manière assez générale (par exemple, améliorer les apprentissages scolaires des élèves en français-communication) en précisant des éléments permettant de l'atteindre : mettre l'accent sur l'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture ; développer l'approche culturelle et interculturelle et renforcer les partenariats. Un autre exemple intéressant consiste à mettre la lecture au centre de la préoccupation commune et définir des sous-objectifs : mieux maîtriser la

---

<sup>8</sup> Les projets d'établissement sont élaborés suite au diagnostic de l'équipe enseignante et de la direction de l'établissement en fonction d'objectifs visant à prioriser des éléments identifiés comme à améliorer.

notion de « qu'est-ce que lire? », être au clair sur les objectifs et les moyens d'enseignement fournis par l'institution, harmoniser les pratiques, les méthodes et les attentes, se former.

La lecture peut être évoquée de manière moins explicite ou en tant qu'objectif secondaire. C'est le cas pour 12 projets sur 18. Toutefois, certains d'entre eux avaient déjà mentionné la lecture comme objectif principal. Dans cette catégorie, nous avons inclus tous les objectifs portant sur la langue ou la facilitation de l'intégration des élèves d'autres cultures ou encore ceux qui font appel aux relations familles-écoles car le plus souvent ces objectifs donnent lieu à des activités de langage (*EOLE* ou *Sacs d'histoire*) ayant un rapport assez proche avec l'apprentissage de la lecture ou de l'amélioration des compétences dans ce domaine. Ainsi, la pratique des *Sacs d'histoire* qui fait clairement appel à de la lecture mais qui permet également de renforcer les liens avec les familles relève de ce type d'objectif. « Faciliter l'intégration des élèves d'autres cultures et l'ouverture à celles-ci » est la formulation la plus fréquente. Dans d'autres cas plus rares, il s'agit d'objectifs plus généraux dans lesquels la lecture joue un rôle, liés par exemple à la lutte contre l'échec scolaire, « construire une articulation entre le cycle élémentaire et le cycle moyen et/ou définir des attentes pédagogiques ». Seuls deux projets ne semblent pas mettre la lecture dans leurs objectifs principaux, l'un mettant davantage l'accent sur les mathématiques et l'autre sur la différenciation.

Tableau 1.1. La lecture dans les projets des 18 établissements

|                         | Lecture objectif prioritaire | Objectif plus implicite ou secondaire* | Lecture non prise en compte (a priori) |
|-------------------------|------------------------------|--|--|
| Nombre d'établissements | 11                           | 12                                     | 2                                      |

\* La lecture peut déjà être citée comme objectif prioritaire, ce qui fait que la somme des nombres du tableau dépasse le nombre de projets analysés (18).

Les actions sont forcément liées aux objectifs qu'elles sont censées concrétiser. Avant de donner des éléments plus spécifiques sur ces actions, soulignons leur aspect quantitatif qui varie entre 0 et 9. Ces actions, comme on le verra, ne sont pas forcément de même envergure. Elles peuvent porter sur l'ensemble des degrés (cycles élémentaire et moyen, ci-après CE et CM), s'adresser aussi bien aux élèves qu'aux enseignants, aux classes entières comme à des échantillons d'élèves en difficulté.

Tableau 1.2. Nombre d'actions liées à la lecture

| Nombre d'actions liées à la lecture | Fréquence (nombre de projets) |
|-------------------------------------|-------------------------------|
| Moins de 2                          | 3 (dont 2 à 0)                |
| Entre 2 et 4                        | 7                             |
| 5 ou 6                              | 4                             |
| Plus de 6                           | 3 (dont 1 à 9)                |

Le tableau 1.3 reprend les principaux éléments mis en évidence dans les projets des 18 établissements analysés sous l'angle de la lecture.

Tableau 1.3. Types d'actions menées

|                              | Types d'actions   | Fréquence |
|------------------------------|---|-----------|
| au niveau<br>des élèves      | Bataille du Livre (ou bataille interne)   | 4         |
|                              | Rallye lecture  | 2         |
|                              | Atelier du livre  | 1         |
|                              | Coup de pouce lecture (light ou non)  | 2         |
|                              | Mise en place de moment de lecture (-plaisir)   | 3         |
|                              | Lecture inter-classes   | 1         |
|                              | Commandes d'histoire  | 1         |
|                              | Semaine de la lecture (ou nuit de la lecture)   | 4         |
|                              | Sacs d'histoire (dont un projet pour le CM)   | 9         |
|                              | EOLE  | 8         |
|                              | Lisons ensemble (1 éventuellement pour CE)  | 4         |
|                              | Études surveillées  | 2         |
|                              | Fréquentation des bibliothèques   | 4         |
|                              | Développer des stratégies de lecture  | 2         |
|                              | Diagnostiquer les difficultés des élèves  | 2         |
|                              | Lecture à haute voix éventuellement avec parents aussi                                      | 1         |
|                              | Enrichir le vocabulaire   | 2         |
|                              | Production écrite   | 3         |
|                              | Séquences lecture-écriture  | 1         |
|                              | Semaines-blocs  | 1         |
| Décloisonnement              | 2   |           |
| au niveau<br>des enseignants | Formation continue : apprentissage continué de la lecture, ou <i>Lector et Lectrix</i>      | 5         |
|                              | Formation continue avec S. Cèbe sur le code, ou <i>Phono et Catégo</i>                      | 3         |
|                              | Échanges de pratiques à l'intérieur de l'établissement voire entre établissements           | 5         |
|                              | Réflexion ou harmonisation de l'enseignement de la lecture à l'intérieur de l'établissement | 2         |
|                              | Moyens d'enseignement (actualisation des moyens ou présentation des différents moyens)      | 2         |
|                              | Définition d'attentes fondamentales   | 2         |
| au niveau<br>des parents     | Constitution d'activités et d'évaluation pour harmoniser les pratiques d'enseignement       | 1         |
|                              | Développer lecture-plaisir à la maison (entre parents et enfants)                           | 1         |
|                              | Cours de français aux mères allophones (l'un dès la rentrée 2010)                           | 2         |

Plusieurs actions mentionnées centrées sur les élèves portent sur le CE, l'ensemble de la classe ou seulement les élèves en difficulté comme le *Coup de pouce lecture*<sup>9</sup>. Relevons les lectures inter-classes ou les commandes d'histoire où des élèves plus âgés viennent lire aux plus jeunes. Les *Sacs d'histoires*<sup>10</sup> sont l'activité la plus souvent citée (9 fois), également au CE, et ont un statut un peu à

<sup>9</sup> Le *Coup de pouce lecture* est un projet destiné aux élèves qui ont un peu de peine à entrer dans la lecture et dont le milieu familial est assez éloigné de l'école et de la culture écrite. Il a été mis au point par un chercheur français de l'INRP, G. Chauveau (2000). Il se déroule après l'école pour une durée de 5-6 mois à raison de quatre fois par semaine. Les enfants (par groupe de cinq) goûtent et font des activités liées à la lecture avec des jeux. Ils sont également abonnés à un journal. A Genève, quelques écoles utilisent cette méthode, certaines de façon allégée, c'est-à-dire une fois par semaine.

<sup>10</sup> Les *Sacs d'histoires* s'inspirent d'un projet canadien et ont été mis au point par E. Zurbriggen (CEFEP). Ils poursuivent plusieurs buts : développer la lecture, favoriser l'intégration d'élèves d'autres langues et développer

part étant donné qu'ils poursuivent plusieurs buts : développer les compétences en lecture, favoriser l'intégration d'élèves d'autres langues et cultures et développer les liens avec les familles. Cette activité rencontre un grand succès, ce qui n'a rien d'étonnant étant donné la forte proportion d'allophones dans les établissements du REP.

*EOLE*<sup>11</sup> (Éveil et ouverture aux langues) constitue également une pratique fréquente (8 sur 18). Nous l'avons incluse dans les actions liées à la lecture étant donné que les activités d'ouverture aux langues permettent de développer des compétences langagières au sens large, que ce soit à l'écrit ou à l'oral, et de travailler des aspects métalinguistiques pouvant avoir une influence sur le développement des compétences en lecture. D'autres aspects de la langue telles que la production écrite (bien sûr très liée à la lecture) mais également le vocabulaire sont également mentionnés. Nous avons aussi relevé des éléments plus organisationnels tels les semaines-blocs ou les décroissements qui sont davantage structurels.

D'autres actions portent davantage sur les plus grands comme la *Bataille du Livre* ou *Lisons ensemble*<sup>12</sup> (opération menée par la FPSE) qui a connu un succès depuis plusieurs années mais s'est arrêtée faute de moyens.

Un certain nombre d'actions se situent au niveau des enseignants. Il s'agit le plus souvent de formations continues, qu'elles portent sur le CE (code, *Phono et Catégo*, etc.) ou sur le CM (apprentissage continué de la lecture), ou d'échanges de pratiques, voire de réflexion ou d'essais d'harmonisation de l'enseignement de la lecture au sein de l'établissement. Enfin, quelques actions (en plus des *Sacs d'histoires*) concernent les parents : par exemple, un cours de français pour les mères allophones.

Grâce aux entretiens avec les directions d'écoles, il a été possible d'affiner l'analyse des projets d'établissement en identifiant quelles activités de lecture étaient spécifiquement utilisées avant la 1P et durant la 1P.

### 1.1.2. Les activités précédant la 1P

Les pratiques sont assez variables entre établissements voire entre écoles composant l'établissement. La moitié d'entre eux utilise déjà la méthode *Phono et Catégo* ou s'est formée en vue de son utilisation. Parfois, cette utilisation s'est faite avec réticence au début, ce qui s'est tout à fait atténué au fil des mois. C'est parfois la GNT qui utilisait cette méthode. Une directrice relève que certaines images sont parfois peu appropriées pour leur population d'élèves. Sinon *Mika* et la *Planète des alphas* sont également utilisées dans les écoles. Certains enseignants ont un enseignement systématique en présentant une lettre et un son tous les jours ou la phrase du jour. Il semblerait que dans les établissements où les enseignants ont pratiqué un enseignement systématique en 2E et en utilisant notamment la méthode *Phono et Catégo*, cela a eu un effet sur les acquis des élèves en lecture. Dans d'autres cas, il n'y a pas d'enseignement systématique et on cherche plutôt à diversifier les pratiques.

---

les relations parents-enfants. Le projet se déroule dans les classes. Les livres utilisés sont traduits dans les différentes langues des élèves de la classe pour qu'ils puissent les amener à la maison et les lire avec leurs parents. Il y a également pour chaque histoire un sac contenant un objet ainsi qu'un jeu.

<sup>11</sup> *EOLE* (Éveil et ouverture aux langues) est un ensemble de situations didactiques visant à comparer les différentes langues des élèves.

<sup>12</sup> *Lisons ensemble* a été mis au point par une équipe de la FPSE (coordonnée par C. Veuthey) et concerne des élèves de 4P et 5P dans deux communes genevoises (Lancy et Vernier). D'après un modèle de club de lecture, les élèves sont mis en contact avec des livres qu'ils lisent puis discutent en groupe de l'intrigue, des personnages. Les sessions sont coordonnées par des étudiants.

### **1.1.3. Les activités en 1P**

En 1P, il n'y a pas d'activité qui semble dominer : les directeurs-trices citent les *Sacs d'histoire* (4), *Mika* (la suite) (2), les *4 saisons pour lire*<sup>13</sup> (2), *l'Ecole des Albums* (5), les commandes d'histoire (1), la phrase du jour (1) ou encore des méthodes ou moyens d'enseignement personnels. Sont également mentionnées l'animation des bibliothèques (2) ou l'atelier du livre. Dans certains établissements, on utilise des moyens personnels ou on diversifie les méthodes. La lecture-plaisir, en instaurant 10 minutes quotidiennes de lecture, ou l'organisation de semaines blocs avec quatre moments de lecture par jour sont également des pratiques existantes (quoique plus rares).

Certaines activités ou manière de faire concernent plutôt des petits groupes, le plus souvent d'élèves en difficulté. L'appui en petits groupes dispensés par l'ECSP est une pratique fréquente (mentionnée par 6 personnes). Les études surveillées avec un appui centré sur la lecture sont également très utilisées (7 personnes). Le *Coup de pouce lecture* est cité par trois établissements, deux le pratiquant de manière plus légère (une fois par semaine). D'autres manières de faire sont aussi évoquées : les décroissements ou l'instauration de groupes d'élèves gérés par deux enseignants, dont l'un s'occupe particulièrement des élèves en difficulté. Les groupes de besoin ou homogènes sont encore un autre moyen de pratiquer de la différenciation. Dans certains établissements, on a adopté le système des maîtres-esses de disciplines spécialisés (MS) qui gèrent seuls la classe ; pendant ce temps le/la titulaire travaille avec les élèves en difficulté.

#### **En résumé**

Dans les 18 projets d'établissement, on observe une centration forte sur la lecture, le plus souvent aussi bien au CE qu'au CM. Seuls deux d'entre eux ne l'ont pas mis comme objectif pour l'instant. Ce qui différencie les établissements est sans doute le nombre et le type d'actions concrètes dans le domaine de la lecture. Dans certains cas, les actions occupent une grande place aussi bien au niveau des élèves qu'au niveau des enseignants (formations et échanges de pratiques).

Les activités réalisées avant la 1P différencient également les établissements : quelques-uns ont leurs méthodes personnelles ou diversifient les approches. Dans d'autres cas, il y a une grande systématique. L'utilisation de *Phono et Catégo*, moyen préconisé depuis quelques années, constitue également une pratique assez fréquente même si parfois les enseignants ont été un peu réticents ou l'ECSP seul s'en est servi avec les élèves.

Les pratiques en 1P sont plus éclatées : différentes méthodes ou moyens sont utilisés. Par contre, on observe une plus grande homogénéité concernant les élèves en difficulté (appui avec l'ECSP, études surveillées, groupes de besoins ou homogènes, etc.). Ce constat est confirmé par l'analyse du questionnaire aux enseignants de 1P présentée plus loin dans le texte. On peut faire l'hypothèse que le travail accompli avant l'entrée en 1P ainsi que l'accent mis sur la lecture dans un établissement peut avoir une influence sur le développement des compétences en lecture des élèves (Paour et al., 2005).

<sup>13</sup> Rappelons qu'il s'agit du moyen d'enseignement officiel proposé pour la 1P !

### 1.1.4. Questionnaire aux enseignants

Un questionnaire a été envoyé aux enseignants de 1P de notre échantillon à propos du test de lecture passé en octobre 2009 et des mesures prises en faveur des élèves en difficultés dans l'école. Ce questionnaire visait deux objectifs : d'une part, connaître l'adéquation entre les résultats au test de lecture d'octobre 2009 et l'observation des élèves réalisée par l'enseignant et d'autre part, savoir si des actions spécifiques étaient mises en place pour les élèves présentant des grosses difficultés en lecture.

Sur les 55 classes concernées, 49 enseignants nous ont renvoyé le questionnaire et 48 questionnaires ont pu être exploités.

La première question portait sur l'adéquation entre résultats aux tests et observation des élèves par les enseignants.

Pour 9 enseignants sur 10, les résultats au test correspondent à leur observation des élèves pour la plupart d'entre eux. Seuls 4 enseignants estiment que cette correspondance n'est valable pour la moitié des élèves et un seul pour seulement une petite partie des élèves.

Une autre question cherchait à savoir si pour certains élèves il existait un écart significatif entre les deux sources d'information (test de lecture et observation des enseignants). Pour 22 enseignants (46%), cet écart existe pour certains élèves.

Tableau 1.4. Correspondance entre résultats au test d'octobre et appréciation des enseignants

*Y a-t-il des élèves pour lesquels il y a un écart significatif entre vos observations et les résultats au test ?*

|             | Effectifs | Pourcentages |
|-------------|-----------|--------------|
| Oui         | 22        | 46           |
| Non         | 25        | 52           |
| Non-réponse | 1         | 2            |
| Total       | 48        | 100          |

*Si oui, dans quel sens ?*

|   | Effectifs | Pourcentages |
|---|-----------|--------------|
| Résultats au test meilleurs qu'attendus               | 8         | 14.0         |
| Résultats au test moins bons qu'attendus              | 9         | 15.8         |
| Résultats au test meilleurs et moins bons qu'attendus | 5         | 8.8          |

Si l'on cherche à savoir dans quel sens va cette différence, (épreuve plus difficile ou le contraire), on observe que les 22 enseignants ayant observé un écart entre les deux sources se répartissent de façon quasi identique entre les deux possibilités, 5 enseignants parmi les 22 estimant que les différences vont dans les deux sens.

Concernant les mesures spécifiques d'aide aux élèves en difficultés, tous les enseignants qui ont répondu (à des questions ouvertes, sans proposition de mesures précises), sauf un, déclarent en avoir pris. Ces mesures sont relativement diverses, une quinzaine peut être identifiée. Cependant, seules cinq activités sont pratiquées par au moins 7 enseignants : études surveillées, appui pratiqué par l'ECSP, les activités individualisées réalisées en classe par l'enseignant, le *Coup de pouce lecture* et le recours à la période d'accueil donner des activités spécifiques aux élèves en grande difficulté. Les trois activités le plus pratiquées sont toutefois, le recours à l'ECSP, 41 enseignants (85%), les activités individualisées de l'enseignant, 29 enseignants (60%) et les études surveillées, 16 enseignants (33%).

Tableau 1.5a. Activités de soutien les plus fréquemment citées par les enseignants

|                    | Études surveillées |      | Appui ECSP |      | Activités individualisées en classe |      | Coup de pouce lecture |      | Activités durant l'accueil |      |
|--------------------|--------------------|------|------------|------|-------------------------------------|------|-----------------------|------|----------------------------|------|
|                    | N                  | %    | N          | %    | N                                   | %    | N                     | %    | N                          | %    |
| Total par activité | 16                 | 33.3 | 41         | 85.4 | 29                                  | 60.4 | 9                     | 18.8 | 7                          | 14.6 |

Tableau 1.5b. Configurations d'activités de soutien les plus fréquemment citées par les enseignants

| Nombre d'enseignants par type de configuration | Activités de soutien |            |                                     |                       |                            |
|--|----------------------|------------|-------------------------------------|-----------------------|----------------------------|
|  | Études surveillées   | Appui ECSP | Activités individualisées en classe | Coup de pouce lecture | Activités durant l'accueil |
| 1  |                      |            |                                     |                       |                            |
| 1  |                      |            |                                     |                       |                            |
| 1  |                      |            |                                     |                       |                            |
| 8  |                      |            |                                     |                       |                            |
| 1  |                      |            |                                     |                       |                            |
| 2  |                      |            |                                     |                       |                            |
| 1  |                      |            |                                     |                       |                            |
| 8  |                      |            |                                     |                       |                            |
| 5  |                      |            |                                     |                       |                            |
| 3  |                      |            |                                     |                       |                            |
| 3  |                      |            |                                     |                       |                            |
| 5  |                      |            |                                     |                       |                            |
| 7  |                      |            |                                     |                       |                            |
| 1  |                      |            |                                     |                       |                            |

N.B. Les cases grisées indiquent la présence de l'activité.

L'étude des configurations pour ces cinq activités montrent que 20 enseignants pratiquent au moins deux activités, 8 enseignants recourent à l'ECSP et donnent des activités individualisées à leurs élèves en difficultés. 16 enseignants pratiquent trois activités, la configuration la plus courante (mentionnée par 7 enseignants) est la combinaison suivante : études surveillées, recours à l'ECSP et activités individualisées. Globalement, si le nombre d'activités différentes est élevé, montrant ainsi la richesse des activités possibles, deux tiers des activités sont pratiquées par un petit nombre d'enseignants. La pratique la plus courante pour les élèves en difficulté est le recours à la solution institutionnelle prévue : l'ECSP. Cette solution est utilisée par 41 des 48 enseignants. Elle est combinée avec les activités individualisées organisées par l'enseignant pour 24 d'entre d'eux, soit la moitié de l'échantillon.

Pour compléter notre information, nous avons également interviewé les directions des écoles de l'échantillon concernant notamment les actions menées au niveau de l'école en 1P en faveur de la lecture. Pour l'analyse, nous avons repris les cinq catégories retenues pour les réponses au questionnaire des enseignants. Les informations recueillies donne un éclairage complémentaire qui met en évidence des concentrations un peu différente. Par exemple, au niveau des directions d'écoles, le rôle des études surveillées est davantage mis en avant (10 établissements sur les 17<sup>14</sup> le mentionnent). L'activité de l'ECSP est un peu moins mentionnée (8 écoles), cela peut s'expliquer par le fait qu'au

<sup>14</sup> Nous n'avons pas l'information pour un des établissements dont la direction n'a pas pu participer aux discussions pour des raisons de santé.

niveau de l'école, il n'y a pas toujours d'action spécifique prévue pour les élèves de 1P mais que les enseignants de 1P recourent aux services de l'ECSP pour leurs élèves en grande difficulté de lecture. On notera également que dans 15 établissements sur 17 on trouve d'autres activités que les cinq activités menées le plus fréquemment par les enseignants. Par ailleurs le *Sac d'histoires* est mentionné dans 5 établissements alors que seul un enseignant le mentionne dans le questionnaire. Ces différences peuvent s'expliquer par le fait que les enseignants ont été interrogés sur les mesures mises en place pour les élèves en difficulté alors que les directions ont répondu par rapport à la lecture en général.

## 1.2. L'évaluation des connaissances/compétences en lecture

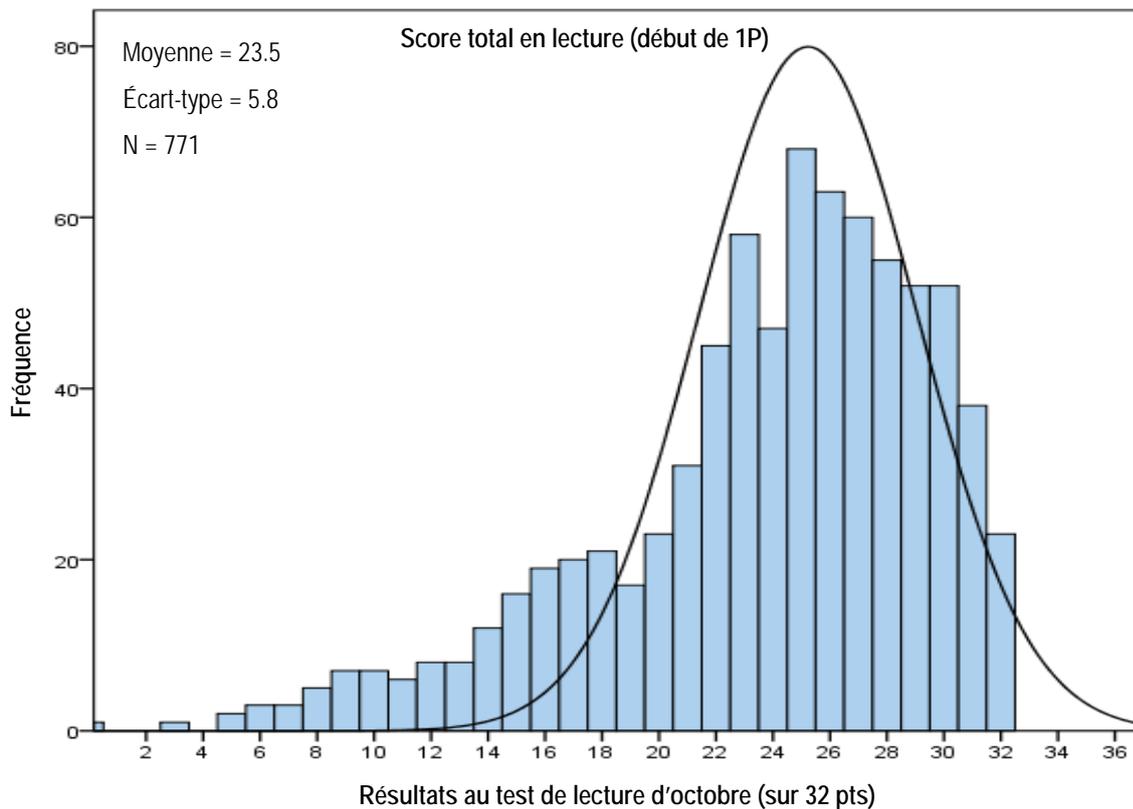
Pour évaluer les connaissances et compétences en lecture des élèves en début et en fin de 1P, nous avons repris les tests utilisés en 2007 auprès de plus de 300 élèves de 1P provenant d'établissements du REP ainsi que d'autres établissements présentant les mêmes caractéristiques du point de vue de la composition socio-économique et de quelques classes d'autres établissements se situant dans la moyenne cantonale (du point de vue de la composition socio-économique de la proportion d'allophones). Ces tests élaborés pour le début et la fin de l'année se basent principalement sur les *balises* du cycle élémentaire (automne et printemps) et sur le manuel *4 saisons pour lire* (en particulier certaines questions d'évaluation qui y sont proposées). En plus de l'évaluation des élèves, nous avons mis au point une grille d'observation que les enseignants ont rempli pour chaque élève. Cette grille reprend les principales catégories du plan d'étude genevois *Objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise* portant sur les différentes composantes de la compréhension de l'écrit, à savoir connaissance des codes, conceptualisation, oral, écrit, connaissance du monde écrit, « compréhension d'un texte écrit. Ces deux types d'instruments (évaluation des connaissances/compétences et grille remplie par les enseignants sur la base de leurs observations quotidiennes) permettent de donner une image plus complète des acquisitions des élèves dans le domaine de la lecture en 1P. Les tests ont été cette fois passés à une population plus importante : toutes les classes de 1P des 15 établissements du REP ainsi que celles de trois établissements se situant à la moyenne cantonale du point de vue socio-économique et de la proportion d'allophones.

### 1.2.1. Résultats au test de lecture d'octobre

Le test de lecture d'octobre comporte 17 questions. Il a été soumis à près de 800 élèves (771) provenant de 54 classes et 18 établissements. Comme en 2007, le test a été relativement bien réussi avec un rendement moyen de 73% environ (les résultats sont équivalents à ceux obtenus avec 300 élèves en 2007). Il y a donc non seulement stabilité des résultats mais également une réussite très satisfaisante étant donné qu'il s'agit d'un test écrit au début de la 1P. Or, soulignons que les enseignants effectuent dès la 1E un travail sur l'écrit avec leurs élèves, alors que c'est en 1P que commence « officiellement » l'apprentissage de la lecture. Par ailleurs, nous avons recolté des informations auprès des directions et des enseignants sur ce qui avait été réalisé avant la 1P au niveau des méthodes utilisées, ce qui nous permettra de dégager les effets du type d'approche dans la mesure du possible.

Les résultats se distribuent de la manière suivante (graphique 1.1).

Graphique 1.1. Distribution des scores au test d'octobre



La majorité des questions sont bien réussies, certaines atteignant 90% : par exemple quand il s'agit d'entourer des lettres ou des mots, ou encore relier des mots et des dessins. Deux questions sont moins bien réussies : la 11 (21.4%) et la 17 (58.9%). La 11 est une question particulièrement difficile à ce stade de l'apprentissage de la lecture puisqu'elle nécessite d'identifier des mots et de segmenter une phrase. La question 17 porte quant à elle sur le repérage du premier phonème. Elle peut poser problème aussi bien à ceux qui ont encore des difficultés à repérer les phonèmes (en particulier quand cette identification entre en conflit avec leur propre langue chez les allophones) mais également à ceux qui sont plus avancés dans la connaissance des graphèmes.

Tableau 1.6. Rendement moyen par question

| Questions            | 1    | 2    | 3*   | 4    | 5    | 6*   | 7      | 8*    | 9*   | 10   | 11*  | 12   | 13   | 14   | 15   | 16*  | 17*  |
|----------------------|------|------|------|------|------|------|--------|-------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Rendement moyen en % | 90.0 | 90.4 | 74.4 | 69.4 | 80.9 | 80.7 | 90.1.2 | 79.13 | 78.2 | 78.5 | 21.4 | 65.8 | 68.9 | 84.2 | 85.3 | 72.6 | 58.9 |
| Écart-type           | .29  | .29  | .36  | .39  | .38  | .30  | .26    | .36   | .41  | .41  | .34  | .47  | .36  | .32  | .35  | .27  | .37  |

\* Les questions suivies d'un astérisque ont été reprises telles quelles ou complexifiées dans le test de mai.

N.B. Les cases sont grisées quand le rendement est inférieur aux deux tiers.

En ce qui concerne les différentes dimensions de la compréhension de l'écrit ou lecture, comme en 2007 c'est celle qui porte sur l'oral, suivie de très près par celle qui a trait à l'écrit, qui est la moins bien réussie. On peut supposer qu'au début de la 1P ce sont les deux composantes qui sont le plus sollicitées et qui peuvent parfois occasionner des conflits cognitifs.

Tableau 1.7. Rendement par dimension et à l'ensemble du test

| Questions            | Connaissance des codes |      |       |                                  | Rendement à l'ensemble du test |
|----------------------|------------------------|------|-------|----------------------------------|--------------------------------|
|                      | Conceptualisation      | Oral | Écrit | "Compréhension" d'un texte écrit |                                |
| Rendement moyen en % | 77.9                   | 67.9 | 69.2  | 85.4                             | 73.4                           |
| Écart-type           | .21                    | .26  | .22   | .21                              | .18                            |

### 1.2.2. Résultats au test de lecture de mai

Ce second test, composé de 16 questions, est construit de la même manière que celui d'octobre dont il reprend la moitié des questions (les plus difficiles) afin de voir l'évolution des compétences des élèves. Le test est dans l'ensemble bien réussi puisque le rendement moyen est de 78% (il est également équivalent à celui obtenu en 2007 lors de la passation auprès d'un plus petit échantillon d'élèves).

Graphique 1.6. Distribution des scores au test de mai

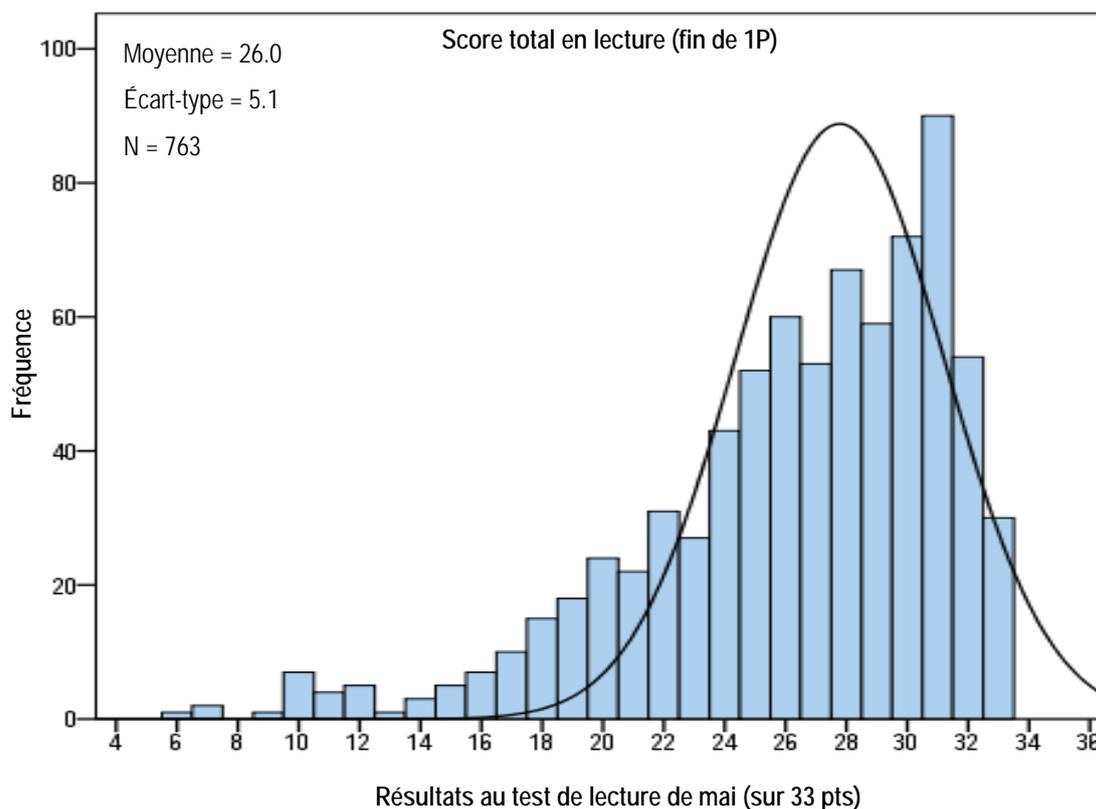


Tableau 1.8. Rendement moyen par question

| Questions            | 1*   | 2*   | 3*   | 4*   | 5    | 6*   | 7*   | 8*   | 9    | 10*  | 11   | 12   | 13   | 14   | 15   | 16   |
|----------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Rendement moyen en % | 89.4 | 92.2 | 86.0 | 62.5 | 35.4 | 92.2 | 85.1 | 75.1 | 85.4 | 72.7 | 79.8 | 92.1 | 77.3 | 80.8 | 64.0 | 68.4 |
| Écart-type           | .25  | .23  | .35  | .37  | .48  | .20  | .28  | .29  | .28  | .29  | .40  | .27  | .33  | .32  | .43  | .28  |

\* Les questions suivies d'un astérisque ont été reprises telles quelles du test d'octobre ou complexifiées.

N.B. Les cases sont grisées quand le rendement est inférieur aux deux tiers.

Les questions reprises du test d'octobre sont bien sûr mieux réussies en particulier la question portant sur la segmentation des mots d'une phrase, particulièrement difficile en octobre qui fait un saut important, passant de 21% de rendement à 62%. Seule une question (la 5) obtient un rendement moins bon puisque seul un tiers des élèves la réussit : il s'agissait de comprendre le concept de phrase en en donnant le nombre compris dans un petit paragraphe. L'erreur principale a consisté à confondre le concept de phrase et celui de lignes. Certains élèves ont également compté les mots.

Tableau 1.9. Rendement par dimension et à l'ensemble du test

| Questions            | Connaissance des codes |      |       |                                  | Rendement à l'ensemble du test |
|----------------------|------------------------|------|-------|----------------------------------|--------------------------------|
|                      | Conceptualisation      | Oral | Écrit | "Compréhension" d'un texte écrit |                                |
| Rendement moyen en % | 87.7                   | 78.1 | 74.4  | 81.9                             | 78.0                           |
| Écart-type           | .20                    | .23  | .19   | .18                              | .15                            |

Il y a peu de différences de rendement entre les différentes dimensions qui obtiennent en général un très bon rendement ; la « moins élevée », réussie par les trois quarts des élèves, concerne la connaissance des codes écrits.

Si l'on fait une analyse de variance pour voir si les différences de résultats sont significatives entre établissements, il ressort qu'elles le sont en octobre passant de 58% à 81% (deux établissements se détachent qui appartiennent tous deux au REP dont l'un vers le haut est justement l'établissement pilote) alors que ce n'est pas le cas en mai : les rendements d'un établissement à l'autre sont beaucoup plus homogènes, variant de 72 à 83%.

De manière plus générale, si l'on sépare les établissements appartenant au REP et les trois établissements témoins<sup>15</sup> dont la composition du public d'élèves (proportion d'enfants d'ouvriers et de « divers/sans indication », et d'allophones) se situe dans la moyenne genevoise, on constate des différences significatives sur le plan statistique, quoique faibles, entre les deux types d'établissements en faveur des trois établissements n'appartenant pas au REP pour le test d'octobre, mais pas pour celui de mai. On peut supposer que le test de mai très bien réussi est relativement facile pour la plupart des élèves aussi bien du REP que des autres établissements.

Tableau 1.10. Résultats aux deux tests de lecture en fonction de l'appartenance ou non au REP

|                                    | Score moyen | Rendement (en %) | Taux de réussite (en %) |
|------------------------------------|-------------|------------------|-------------------------|
| <i>Test d'octobre (sur 32 pts)</i> |             |                  |                         |
| Établissements REP                 | 23.1 (6.1)  | 72.1             | 70                      |
| Autres établissements              | 24.1 (5.3)  | 75.5             | 78                      |
| <i>Test de mai (sur 33 pts)</i>    |             |                  |                         |
| Établissements REP                 | 26.0 (5.2)  | 78.7             | 82                      |
| Autres établissements              | 26.2 (4.4)  | 79.4             | 81                      |

Près de la moitié des élèves ont progressé de mai à octobre, c'est-à-dire qu'ils obtiennent un rendement supérieur au test de mai. Toutefois, sur les 749 élèves qui ont passé les deux tests, la situation n'est pas tout à fait identique, comme on peut le constater dans le tableau 1.11, puisqu'un peu plus d'un élève sur 5 connaît une baisse de rendement en mai. Il faut souligner que les deux tests sont construits de la même manière mais que le second tient compte de la progression des objectifs à atteindre en fin d'année et est plus complexe. Il sera intéressant d'observer si les appréciations des enseignants vont dans le même sens.

<sup>15</sup> Ces trois établissements représentent 160 élèves environ répartis dans 9 classes dont 3 à double degré.

Tableau 1.11. Évolution des résultats d'octobre à mai (sur la base du rendement)

|   | Nombre | Fréquence (en %) |
|---|--------|------------------|
| Baisse du rendement d'octobre à mai       | 161    | 21.5             |
| Rendement plus ou moins équivalent        | 220    | 29.4             |
| Augmentation du rendement d'octobre à mai | 368    | 49.1             |
| Total                                     | 749    | 100              |

### 1.3. Les appréciations des enseignants

En octobre comme en mai, les enseignants ont rempli une grille d'observation pour chacun de leurs élèves permettant d'indiquer pour 21 objectifs à atteindre en fin de 1P concernant l'entrée dans l'écrit (cf. tableau 1.12) s'ils étaient *acquis*, *en cours d'acquisition* ou *non acquis*. Les 21 objectifs peuvent également être regroupés dans les quatre catégories identiques à celles du test de lecture auxquelles on a rajouté une cinquième, la connaissance du monde écrit, compétence également importante dans le plan d'étude mais plus difficile à évaluer dans un test.

Dans un premier temps, les appréciations des enseignants seront présentées puis comparées aux résultats du test.

Lors de la première observation des enseignants, il ressort que la plupart des objectifs proposés sont en cours d'acquisition, à l'exception de la connaissance de l'orientation de l'écriture ou de la lecture du prénom qui sont déjà acquis par la plupart des élèves. On peut relever des différences dans le degré d'atteinte selon les dimensions : ainsi la connaissance des codes « conceptualisation » ainsi que la connaissance des codes écrits semblent mieux maîtrisées par les élèves selon les enseignants.

Lors de la deuxième prise d'information, comme on pouvait s'y attendre, la grande majorité des objectifs prévus pour la fin de la 1P est acquise par les élèves. On peut relever toutefois un degré d'atteinte moindre dans certains cas comme par exemple pour la connaissance des concepts de « mot », « syllabe », « son », « lettre », « ligne » et « phrase » – on a pu voir dans le test que le concept de phrase n'était pas vraiment acquis par un certain nombre d'élèves –, ou encore la connaissance des fonctions de l'écrit ou la capacité à identifier différents supports et leurs usages sociaux. Pour ces deux derniers objectifs, leur observation n'est pas prise en compte dans les tests car il s'agit d'objectifs plus difficiles à mesurer. De manière plus globale, c'est la catégorie d'objectifs regroupés dans la connaissance des codes écrits qui obtient en moyenne l'appréciation la plus élevée, même si l'un des objectifs la composant, la capacité à segmenter en mots une phrase, a posé problème à bon nombre d'élèves en octobre et n'est acquis que par la moitié des élèves en mai (alors que dans le test de mai la question faisant appel à la segmentation est réussie à 62%), tandis que la connaissance du monde de l'écrit est davantage en cours d'acquisition, ce qui paraît logique compte tenu du fait que les objectifs qui la composent relèvent plus du métalinguistique, a priori plus complexe à maîtriser.

Quand on regarde les différences entre appréciations des enseignants concernant leurs élèves en octobre et en mai (par un t-test<sup>16</sup>), celles-ci s'avèrent toutes significatives à .01. En d'autres termes, les élèves ont progressé pour tous les objectifs proposés.

<sup>16</sup> Le t-test (t de Student) est un test statistique permettant de comparer deux moyennes et de déterminer si elles sont statistiquement différentes (il s'agit ici du même échantillon d'élèves mesuré à deux moments différents).

**Tableau 1.12. Observation par les enseignants des compétences des élèves liées à l'entrée dans l'écrit en octobre et en mai \***

|  | Octobre    |                        |             | Mai        |                        |             |
|--|------------|------------------------|-------------|------------|------------------------|-------------|
|  | Pas acquis | En cours d'acquisition | Acquis      | Pas acquis | En cours d'acquisition | Acquis      |
| <b>IA. Connaissance des codes - Conceptualisation</b>  |            |                        |             |            |                        |             |
| 1) L'élève connaît les concepts de <i>mot, syllabe, son, lettre, ligne</i> et <i>phrase</i>              | 12.6       | 56.3                   | 31.1        | 4.4        | 53.2                   | 42.4        |
| 2) L'élève est capable d'établir une relation entre quantité d'oral et quantité d'écrit                  | 11.3       | 43.8                   | 44.8        | 1.9        | 30.4                   | 67.7        |
| 3) L'élève connaît l'orientation de l'écriture   | 1.2        | 16.8                   | 82.0        | 0.1        | 4.5                    | 95.4        |
| 4) L'élève est capable d'utiliser le concept de permanence d'une unité de l'écrit                        | 6.4        | 44.4                   | 49.1        | 3.0        | 38.0                   | 59.0        |
| <i>Moyenne IA</i>  | <i>7.9</i> | <i>40.3</i>            | <i>51.8</i> | <i>2.4</i> | <i>31.5</i>            | <i>66.2</i> |
| <b>IB. Connaissance des codes - Oral</b>   |            |                        |             |            |                        |             |
| 5) L'élève est capable de segmenter un mot en syllabes orales  | 4.5        | 33.5                   | 62.0        | 2.0        | 21.0                   | 77.0        |
| 6) L'élève est capable de localiser une syllabe orale (fin d'un mot, début d'un mot, intérieur d'un mot) | 7.0        | 42.0                   | 51.0        | 1.2        | 20.7                   | 78.1        |
| 7) L'élève est capable de localiser un phonème   | 9.1        | 52.7                   | 38.1        | 1.5        | 26.3                   | 72.2        |
| 8) L'élève est capable de repérer un phonème dominant dans une liste de mots                             | 9.3        | 49.7                   | 41.0        | 2.5        | 27.6                   | 69.9        |
| 9) L'élève est capable de discriminer des phonèmes proches   | 13.2       | 58.1                   | 28.7        | 5.2        | 36.8                   | 58.0        |
| 10) L'élève est capable de discriminer des paires minimales  | 13.3       | 54.6                   | 32.2        | 5.7        | 34.0                   | 60.3        |
| <i>Moyenne IB</i>  | <i>9.4</i> | <i>48.4</i>            | <i>42.2</i> | <i>3.0</i> | <i>23.6</i>            | <i>69.2</i> |
| <b>IC. Connaissance des codes - Écrit</b>  |            |                        |             |            |                        |             |
| 11) L'élève connaît/comprend le principe alphabétique  | 6.3        | 38.8                   | 54.9        | 1.1        | 19.4                   | 79.5        |
| 12) L'élève reconnaît les mêmes mots dans la même écriture ou dans des écritures différentes             | 3.4        | 26.8                   | 69.8        | 0.3        | 8.6                    | 91.1        |
| 13) L'élève est capable de lire son prénom   | 0.0        | 1.4                    | 98.6        | 0.0        | 0.3                    | 99.7        |
| 14) L'élève est capable de segmenter en mots une phrase  | 26.9       | 54.6                   | 18.6        | 6.6        | 41.6                   | 51.8        |
| 15) L'élève est capable de reconnaître les lettres en les nommant par leur nom                           | 6.6        | 39.2                   | 54.2        | 1.3        | 13.5                   | 85.2        |
| <i>Moyenne IC</i>  | <i>9.9</i> | <i>27.2</i>            | <i>59.2</i> | <i>1.9</i> | <i>16.7</i>            | <i>81.5</i> |

\* Les cases sont grisées lorsque la fréquence pour la catégorie « acquis » atteint au moins 50%.

|  | Octobre    |                        |             | Mai        |                        |             |
|--|------------|------------------------|-------------|------------|------------------------|-------------|
|  | Pas acquis | En cours d'acquisition | Acquis      | Pas acquis | En cours d'acquisition | Acquis      |
| <b>II. Connaissance du monde de l'écrit</b>  |            |                        |             |            |                        |             |
| 16) L'élève connaît les fonctions de l'écrit (informer, distraire, etc.)   | 6.9        | 70.6                   | 22.5        | 1.9        | 56.0                   | 42.0        |
| 17) L'élève est capable d'identifier différents supports et leurs usages sociaux (p. ex. livre, affiche, catalogue, etc.)  | 4.9        | 65.5                   | 29.6        | 1.3        | 50.0                   | 48.7        |
| 18) L'élève sait manipuler un livre (reconnaître l'organisation de la suite des pages d'un livre, l'organisation d'une page, certains éléments d'un texte : titre, illustrations, paragraphe...) | 4.0        | 51.1                   | 44.9        | 1.0        | 35.4                   | 63.6        |
| <i>Moyenne II</i>  | <i>5.3</i> | <i>62.4</i>            | <i>32.1</i> | <i>1.4</i> | <i>47.1</i>            | <i>51.2</i> |
| <b>III. Compréhension d'un texte écrit (contexte, contenu, planification)</b>  |            |                        |             |            |                        |             |
| 19) L'élève est capable de lire des mots connus ou usuels dans une phrase  | 13.2       | 50.5                   | 36.3        | 2.8        | 25.9                   | 71.3        |
| 20) L'élève est capable de distinguer différents genres textuels   | 6.1        | 68.0                   | 23.6        | 2.4        | 47.8                   | 49.8        |
| 21) L'élève peut émettre des hypothèses sur le contenu d'un livre (p. ex. à partir de la couverture) et les vérifier   | 5.0        | 51.6                   | 43.3        | 1.3        | 33.0                   | 65.6        |
| <i>Moyenne III</i>   | <i>8.1</i> | <i>36.7</i>            | <i>34.2</i> | <i>2.2</i> | <i>35.6</i>            | <i>62.2</i> |

\* Les cases sont grisées lorsque la fréquence pour la catégorie « acquis » atteint au moins 50%.

## 1.4. Relations entre résultats aux tests et appréciations des enseignants

Il nous paraissait indispensable de pouvoir mettre en relation les résultats au test de lecture avec les appréciations faites par les enseignants qui connaissent bien leurs élèves et les observent au quotidien.

Tableau 1.13. Corrélations entre résultats au test de lecture d'octobre et appréciation des enseignants au premier trimestre

|                                     | Test de lecture                     |                        |                          |                                 | Grille d'observation |           |            |                                  |               |                       |
|-------------------------------------|-------------------------------------|------------------------|--------------------------|---------------------------------|----------------------|-----------|------------|----------------------------------|---------------|-----------------------|
|                                     | Lecture – conceptualisation (9 pts) | Lecture – oral (6 pts) | Lecture - écrit (13 pts) | Lecture – compréhension (4 pts) | Conceptualisation    | Code oral | Code écrit | Connaissance du monde de l'écrit | Compréhension | Ensemble de la grille |
| Lecture – conceptualisation (9 pts) | 1                                   | .50**                  | .63**                    | .40**                           | .49**                | .53**     | .48**      | .36**                            | .50**         | .57**                 |
| Lecture – oral (6 pts)              | .50**                               | 1                      | .52**                    | .36**                           | .38**                | .47**     | .41**      | .25**                            | .38**         | .47**                 |
| Lecture - écrit (13 pts)            | .49**                               | .52**                  | 1                        | .42**                           | .49**                | .54**     | .56**      | .40**                            | .52**         | .61**                 |
| Lecture – compréhension (4 pts)     | .31**                               | .36**                  | .42**                    | 1                               | .31**                | .35**     | .34**      | .25**                            | .37**         | .39**                 |
| Lecture - octobre (32 pts)          | .83**                               | .74**                  | .90**                    | .58**                           | .86**                | .63**     | .60**      | .42**                            | .58**         | .67**                 |

N.B. Degré de significativité : \*\* indique une significativité au seuil de .01, \* à .05.

Comme on peut le constater, les corrélations entre les résultats pour une dimension du test et celle de la grille appréciée par l'enseignant ne sont dans l'ensemble pas très élevées bien que toujours significatives. C'est celle mettant en relation le code écrit et la connaissance des codes écrits évaluée par le test qui obtient le chiffre le plus élevé (56%) tout en restant relativement modeste. On peut supposer d'une part que le test ne mesure pas tout à fait les mêmes choses que la grille et que parfois certains élèves ont été troublés par cette première évaluation écrite, ce qui a eu pour effet de baisser leurs performances. Toutefois, La corrélation générale entre le test entier et l'ensemble de la grille est assez bonne et atteint 67%.

Si l'on observe les appréciations des enseignants concernant leurs élèves en fonction de leur réussite au test d'octobre, il ressort que les différences d'appréciations entre élèves ayant atteint le seuil de réussite et ceux qui ne l'ont pas atteint sont significatives, ce qui montre que même si les corrélations entre résultats au test et observations des enseignants ne sont pas très élevées, en moyenne les appréciations données pour les élèves qui ont atteint le seuil de réussite du test de lecture sont systématiquement plus élevées que celles des autres élèves. Il y aurait donc une bonne adéquation entre les deux types de mesures.

Tableau 1.14. Appréciation des enseignants selon la réussite au test d'octobre

| Réussite au test d'octobre            |            | Grilles d'observation - appréciation des enseignants |                               |                                |                             |               |                       |
|---------------------------------------|------------|--|-------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|---------------|-----------------------|
|                                       |            | Connaissance des codes - conceptualisation           | Connaissance des codes - oral | Connaissance des codes - écrit | Connaissance du monde écrit | Compréhension | Ensemble de la grille |
| Seuil de réussite non atteint (<21.5) | Moyenne    | 2.08   | 1.89                          | 2.22                           | 1.98                        | 1.88          | 2.00                  |
|                                       | N          | 198  | 168                           | 199                            | 168                         | 178           | 172                   |
|                                       | Écart-type | .44  | .47                           | .36                            | .44                         | .42           | .32                   |
| Seuil de réussite atteint (>=21.5)    | Moyenne    | 2.57   | 2.49                          | 2.62                           | 2.37                        | 2.40          | 2.51                  |
|                                       | N          | 533  | 503                           | 533                            | 489                         | 523           | 518                   |
|                                       | Écart-type | .38  | .41                           | .30                            | .42                         | .43           | .32                   |
| Total                                 | Moyenne    | 2.44   | 2.34                          | 2.51                           | 2.27                        | 2.27          | 2.38                  |
|                                       | N          | 731  | 671                           | 732                            | 657                         | 701           | 690                   |
|                                       | Écart-type | .45  | .50                           | .36                            | .46                         | .48           | .39                   |

En mai, la corrélation générale est équivalente (64%). Par ailleurs, à l'exception de la connaissance des codes écrits qui reste au même niveau de 56%, les corrélations sont encore plus faibles qu'en octobre bien que significatives.

Tableau 1.15. Corrélations entre résultats au test de lecture de mai et appréciation des enseignants au quatrième trimestre

|                                     | Test de lecture                    |                        |                         |                                 | Grille d'observation |           |            |                                  |               |                       |
|-------------------------------------|------------------------------------|------------------------|-------------------------|---------------------------------|----------------------|-----------|------------|----------------------------------|---------------|-----------------------|
|                                     | Lecture - conceptualisation (5pts) | Lecture - oral (8 pts) | Lecture- écrit (13 pts) | Lecture - compréhension (7 pts) | Conceptualisation    | Code oral | Code écrit | Connaissance du monde de l'écrit | Compréhension | Ensemble de la grille |
| Lecture - conceptualisation (5 pts) | 1                                  | .30**                  | .42**                   | .30**                           | .41**                | .34**     | .38**      | .28**                            | .36**         | .41**                 |
| Lecture - oral (8 pts)              | .30**                              | 1                      | .50**                   | .34**                           | .45**                | .48**     | .44**      | .26**                            | .42**         | .48**                 |
| Lecture- écrit (13 pts)             | .42**                              | .50**                  | 1                       | .44**                           | .53**                | .47**     | .56**      | .36**                            | .51**         | .56**                 |
| Lecture - compréhension (7 pts)     | .30**                              | .34**                  | .44**                   | 1                               | .37**                | .32**     | .39**      | .38**                            | .38**         | .39**                 |
| Lecture - mai (33 pts)              | .59**                              | .76**                  | .88**                   | .66**                           | .61**                | .56**     | .62**      | .40**                            | .58**         | .64**                 |

N.B. Degré de significativité : \*\* indique une significativité au seuil de .01, \* à .05.

Tableau 1.16. Appréciation des enseignants selon la réussite au test de mai

| Réussite au test d'octobre          |            | Grilles d'observation - appréciation des enseignants* |                               |                                |                             |               |                       |
|-------------------------------------|------------|---|-------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|---------------|-----------------------|
|                                     |            | Connaissance des codes - conceptualisation            | Connaissance des codes - oral | Connaissance des codes - écrit | Connaissance du monde écrit | Compréhension | Ensemble de la grille |
| Seuil de réussite non atteint (<22) | Moyenne    | 2.26  | 2.23                          | 2.50                           | 2.19                        | 2.17          | 2.29                  |
|                                     | N          | 122   | 122                           | 122                            | 120                         | 118           | 120                   |
|                                     | Écart-type | .39   | .53                           | .33                            | .48                         | .43           | .35                   |
| Seuil de réussite atteint (>=22)    | Moyenne    | 2.72  | 2.76                          | 2.86                           | 2.56                        | 2.69          | 2.74                  |
|                                     | N          | 567   | 566                           | 567                            | 563                         | 554           | 563                   |
|                                     | Écart-type | .30   | .36                           | .19                            | .43                         | .35           | .26                   |
| Total                               | Moyenne    | 2.64  | 2.66                          | 2.80                           | 2.50                        | 2.60          | 2.66                  |
|                                     | N          | 689   | 688                           | 689                            | 683                         | 672           | 683                   |
|                                     | Écart-type | .36   | .44                           | .26                            | .45                         | .42           | .33                   |

\* Précisons que nous n'avons pas reçu les appréciations des enseignants concernant leurs élèves pour quatre classes.

Quand on compare pour la passation de mai les moyennes des appréciations des élèves en fonction de leur réussite au second test, on peut faire les mêmes constats que pour octobre. Les élèves qui ont réussi le test obtiennent systématiquement des appréciations plus élevées (et statistiquement différentes) de celles de leurs camarades n'ayant pas atteint le seuil de réussite. Là encore on peut dire qu'il y a une bonne adéquation entre les résultats au test et les appréciations des enseignants.

Globalement, l'ensemble des résultats décrits ci-dessus, montre une cohérence entre les résultats au test de lecture et l'appréciation des enseignants. De plus, on observe une progression des élèves dans l'ensemble des domaines mesurés par le test ou appréciés par les enseignants.

## 1.5. Influence de certaines caractéristiques sur les performances des élèves

Il nous paraît intéressant d'observer quelles caractéristiques individuelles (genre, catégorie socio-économique, première langue parlée à la maison, fréquentation avant l'entrée à l'école d'une institution de la petite enfance) ou liées aux classes (degré unique ou multiple) ou encore aux établissements (REP ou autres) auraient une influence sur les résultats des élèves.

Quand on fait une analyse de régression multiple pour essayer d'expliquer les différences de scores entre élèves<sup>17</sup>, on observe que seules certaines variables semblent avoir un effet sur les résultats : le score d'octobre (effet positif) et le fait d'être un garçon (négatif), d'être enfant d'ouvriers ou divers/sans éducation ou d'être dans un établissement appartenant au REP (effets négatifs). Par contre, le fait d'avoir fréquenté une institution de la petite enfance qui avait un effet positif en octobre (surtout pour les élèves du REP) ne semble plus avoir d'effet significatif, une fois qu'on a introduit le score initial dont on sait l'importance sur les scores finaux (cf. notamment Duru-Bellat et al., 2004 ; Piquée, 2010). Il faut toutefois souligner qu'il est fonction d'un certain nombre de paramètres dont la fréquentation d'une institution de la petite enfance ainsi que le milieu d'origine et la première langue parlée.

<sup>17</sup> La part de variance expliquée atteint 39% pour l'ensemble des sujets, 33% pour les élèves du REP et 39% pour ceux des trois établissements.

Quand on fait le même type d'analyse sur les deux sous-ensembles (élèves scolarisés dans les 15 établissements du REP et ceux scolarisés dans les trois établissements témoins se situant à la moyenne cantonale pour les caractéristiques sociodémographiques telles l'origine socio-économique et la première langue parlée à la maison, on observe quelques différences : pour le sous-groupe d'élèves scolarisés en REP, ce sont le score initial (effet positif) et le fait d'être un garçon (effet négatif) qui ont un effet sur les performances alors que dans l'autre groupe en plus du score initial et du fait d'être un garçon, s'ajoute le fait de se trouver dans une classe à double degré comprenant un degré supérieur (1P-2P) (effet positif).

## 1.6. Mesures de soutien : effets

En complément aux analyses décrites ci-dessus, on a cherché à identifier les élèves qui ont bénéficié de mesures de soutien et à savoir si on observait un effet de ces mesures sur les résultats de ces élèves. Nous avons donc demandé aux enseignants de l'échantillon de nous indiquer quels élèves bénéficiaient de mesures de soutien en lecture. Sur l'ensemble des réponses reçues, on constate que 27% des élèves reçoivent un soutien spécifique en lecture (voir tableau 1.17) On signalera toutefois que pour près de 20% des classes, nous n'avons pas d'information sur les élèves qui suivent un soutien en lecture.

Tableau 1.17. Proportion d'élèves bénéficiant de mesures de soutien en lecture

|                   | Effectifs | Pourcentage |
|-------------------|-----------|-------------|
| Absence de mesure | 482       | 73          |
| Mesures           | 179       | 27          |
| Total             | 661       | 100         |

Si l'on compare l'évolution des résultats des élèves entre le test d'octobre et celui passé en mai pour voir s'il y a baisse, statut quo ou progression des élèves entre les deux épreuves, on constate, comme l'illustre le tableau 1.18, que pour les deux populations (élèves ayant bénéficié de mesures vs ceux qui n'en n'ont pas bénéficié), la part des élèves qui sont en baisse est équivalente (23.5% et 24.1%). Par contre, il est intéressant de relever que la proportion d'élèves qui ont progressé d'octobre à mai est plus importante chez les élèves ayant bénéficié de mesures particulières que chez les autres (58% contre 42%).

Tableau 1.18. Liens entre l'évolution d'octobre à mai et mesures de soutien

|                               |                   | Évolution des résultats d'octobre à mai |                          |                     | Total |      |
|-------------------------------|-------------------|---|--------------------------|---------------------|-------|------|
|                               |                   | Baisse octobre-mai                      | Plus ou moins équivalent | Progrès octobre-mai |       |      |
| Mesures de soutien en lecture | Absence de mesure | Effectif                                | 108                      | 152                 | 188   | 448  |
|                               |                   | %                                       | 24.1%                    | 33.9%               | 42.0% | 100% |
|                               | Mesures           | Effectif                                | 40                       | 32                  | 98    | 170  |
|                               |                   | %                                       | 23.5%                    | 18.8%               | 57.6% | 100% |
| Total                         | Effectif          | 148                                     | 184                      | 286                 | 618   |      |
|                               | %                 | 23.9%                                   | 29.8%                    | 46.3%               | 100%  |      |

Toutefois, il faut noter que malgré cette progression, globalement, comme le montre le tableau 1.19, les élèves avec mesures réussissent en moyenne moins bien l'épreuve de mai que les élèves sans mesures. Ainsi, 90% des élèves sans mesures – parmi lesquels une majorité d'élèves ayant réussi le test d'octobre – atteignent le seuil de réussite de l'épreuve de mai alors qu'il n'y a que 55% de élèves avec mesures qui y parviennent. C'est toutefois mieux que pour le test d'octobre où seuls 37% des élèves avec mesures avaient atteint le seuil de réussite de l'épreuve.

Tableau 1.19. Réussite au test de lecture de mai en fonction des mesures de soutien

|                    |          | Réussite au test de mai              |                                  | Total |
|--------------------|----------|--------------------------------------|----------------------------------|-------|
|                    |          | Seuil de réussite non atteint (<=22) | Seuil de réussite atteint (>=22) |       |
| Absence de mesure  | Effectif | 45                                   | 411                              | 456   |
|                    | %        | 9.9%                                 | 90.1%                            | 100%  |
| Mesures de soutien | Effectif | 79                                   | 95                               | 174   |
|                    | %        | 45.4%                                | 54.6%                            | 100%  |
| Total              | Effectif | 124                                  | 506                              | 630   |
|                    | %        | 19.7%                                | 80.3%                            | 100%  |

Lorsque l'on prend en considération les élèves qui n'ont pas réussi l'épreuve d'octobre et que l'on compare leurs résultats en mai selon s'ils ont bénéficié de mesures de soutien ou non, on observe que les élèves sans mesures obtiennent un rendement à l'épreuve de mai de 71% alors que les élèves avec mesures ont un résultat inférieur (62%), cette différence étant statistiquement significative. Ce résultat pourrait paraître décevant. Toutefois, il faut relever que ces élèves (avec mesures) n'ayant pas atteint le seuil de réussite en octobre avaient obtenu un score (et un rendement moyen) inférieur à leurs camarades ne bénéficiant pas de mesures (respectivement 47% contre 53% de rendement). En d'autres termes, on peut dire que les enseignants ont bien identifié les élèves nécessitant un soutien en lecture. Par ailleurs, on peut faire l'hypothèse que si des mesures de soutien n'avaient pas été prises, les différences entre les deux groupes (avec et sans mesures de soutien) pourraient être plus grandes. En effet, le score moyen au test d'octobre des élèves ayant bénéficié de mesures était inférieur (et statistiquement significatif) à celui des élèves n'en ayant pas reçu (même ceux qui n'avaient pas atteint le seuil de réussite). Par ailleurs, comme nous le signalions plus haut, on observe une augmentation de la proportion d'élèves qui réussissent le test de mai chez les élèves ayant bénéficié de mesures de soutien.

### **En résumé**

En début d'année, le test de compréhension de l'écrit est bien réussi par les élèves avec un rendement moyen de 73%, que ce soit dans les 15 établissements du REP ou dans les trois établissements témoins. Il en va de même pour le second test passé en fin d'année (78% de rendement). Les questions plus complexes reprises du test d'octobre sont également bien réussies. On observe des différences de rendement entre établissements de manière générale, et en particulier entre établissements du REP et établissements témoins en début d'année, mais pas en fin d'année où les rendements sont plus homogènes d'un établissement à l'autre.

La moitié des élèves obtiennent un meilleur rendement au second test mais 1 élève sur 5 a moins bien réussi au second test (construit de la même manière mais comprenant des questions plus complexes).

Les appréciations des enseignants concernant les acquis des élèves en lien avec l'entrée dans l'écrit montrent que la plupart des objectifs proposés sont en cours d'acquisition en début d'année, à l'exception de deux d'entre eux déjà acquis par la plupart des élèves (connaissance de l'orientation de l'écrit ou lecture du prénom). Lors de la deuxième observation en mai, on constate des progrès (et des différences statistiquement significatives) : la grande majorité des objectifs sont considérés comme acquis par les élèves selon leurs enseignants, à l'exception de quelques objectifs (connaissance des concepts de mot, syllabe, son, lettre et phrase, connaissance des fonctions de l'écrit ou capacité à reconnaître différents supports et leurs usages sociaux). Les corrélations entre appréciations des enseignants et résultats aux tests sont assez bonnes (plus de 60%) et significatives. Les appréciations des enseignants concernant les élèves ayant atteint le seuil de réussite (aux tests) sont systématiquement plus positives que celles concernant les autres élèves, en octobre comme en mai.

Les compétences en lecture en fin d'année peuvent être prédites par le score initial (résultat en début d'année), le genre, l'origine sociale ou encore le fait d'être scolarisé dans un établissement du REP. La fréquentation d'une institution de la petite enfance a un effet positif en début d'année qui s'estompe en fin d'année quand on prend en compte le niveau initial.

Enfin, on observe un certain effet des mesures de soutien : la proportion d'élèves ayant progressé d'octobre à mai est plus importante chez les élèves ayant bénéficié de mesures particulières en lecture. Toutefois, de manière générale, ces élèves réussissent en moyenne moins bien le test de mai, ce qui peut s'expliquer par le fait qu'il s'agit surtout d'élèves en difficulté tandis que les autres élèves ont des niveaux de compétences variés.

## 2. Analyse des résultats aux épreuves cantonales de 2009<sup>18</sup>

Pour observer les effets des mesures mises en place par l'introduction du REP, un des principaux observables consiste à examiner les résultats des élèves mis en évidence dans les évaluations. Comme en 2007-2008, nous nous centrerons sur les résultats aux évaluations cantonales qui ont le mérite d'être administrées à tous les élèves d'un degré donné. Dans un deuxième temps (chapitre 4), nous examinerons également une seconde source d'information, les notes annuelles des élèves, moyennes des évaluations de l'année réalisées par les enseignants.

Dans un rapport précédent, nous avons pu mettre en évidence les différences de résultats entre les établissements du REP et des autres établissements de 2006 à 2008, en différenciant toutefois les établissements (ou écoles du REP) selon leur moment d'entrée dans ledit réseau (en 2006-2007, 2007-2008 ou en 2008-2009). Il faut préciser que le nombre d'établissements de ces trois phases est variable : 1 seul lors de la première phase, 6 lors de la deuxième et 7 lors de la troisième. Dans ce rapport, nous regrouperons pour la plupart des analyses l'établissement pilote et les 6 établissements entrés en 2007-2008. Nous procéderons de même en ajoutant toutefois des analyses opposant tous les établissements du REP par rapport à l'ensemble des autres établissements. Voici tout d'abord les résultats globaux à ces épreuves qui ont lieu en 2P, 4P et 6P. L'encart suivant résume les différents types d'analyses utilisées.

### **Types d'analyses réalisées**

#### **Analyse descriptive**

Dans un premier temps, nous avons réalisé des analyses descriptives qui ont pour but de comparer les moyennes de sous-groupes d'élèves en fonction de variables en effectuant une analyse de variance permettant de déterminer si les sous-groupes se différencient : par exemple, en fonction du genre (performances respectives des filles et des garçons), de l'origine sociale (enfants d'ouvriers et de « divers/sans indication », petits employés et cadres intermédiaires, cadres supérieurs et dirigeants), âge (âge scolaire régulier, « en avance » ou « en retard »), première langue parlée (français ou autres langues) etc. Chacune de ces variables est considérée de manière individuelle.

#### **Analyses multivariées** : analyse de régression multiple et de régression logistique

Dans ce type d'analyse, on cherche à expliquer les différences de scores (variable dépendante) en introduisant comme variables explicatives un certain nombre de dimensions le plus souvent individuelles (variables sociodémographiques courantes telles que le genre, l'âge, l'origine scolaire, la première langue parlée ou d'autres scolaires telles le score initial, ou encore des variables structurelles comme le lieu de scolarisation dans un établissement REP ou non) conjointement afin de déterminer lesquelles, toutes choses égales par ailleurs, jouent un effet sur les performances. Dans les tableaux, on peut déterminer la part de variance expliquée par les différentes variables introduites ainsi que l'effet positif ou négatif (significatif à .05 ou à .01, indiqué par respectivement \* ou \*\*). Précisons que le terme d'« effet » ne s'interprète pas nécessairement comme un lien de causalité. L'analyse de régression permet seulement de formaliser la relation existant, toutes choses égales par ailleurs, entre une caractéristique de l'élève et le score obtenu dans le domaine évalué. L'analyse de régression *multiple* permet d'expliquer une variable quantitative continue (p. ex. le score à une épreuve) ; lorsque la variable n'est pas continue, par exemple lorsque l'on prend en compte la réussite ou l'échec, il faut utiliser une analyse de régression *logistique*, très proche de la précédente analyse.

<sup>18</sup> Les analyses multiniveaux présentées dans ce chapitre ont été réalisées avec l'aide de notre collègue Franck Petrucci.

### Analyse multiniveaux

Pour appréhender les différents types de caractéristiques et surtout le contexte dans lequel les élèves sont scolarisés, on fait appel à des modèles multiniveaux qui englobent à la fois les caractéristiques individuelles, celles des classes (ou des maîtres dans certains cas) et celles des établissements. Ces modèles fonctionnent sur le même principe que les analyses multivariées mais permettent d'introduire d'autres caractéristiques que celles proches aux élèves. Les plus fréquents sont des modèles à deux niveaux : élèves et classes ou élèves et établissements.

Tableau 2.1. Résultats aux épreuves cantonales 2009

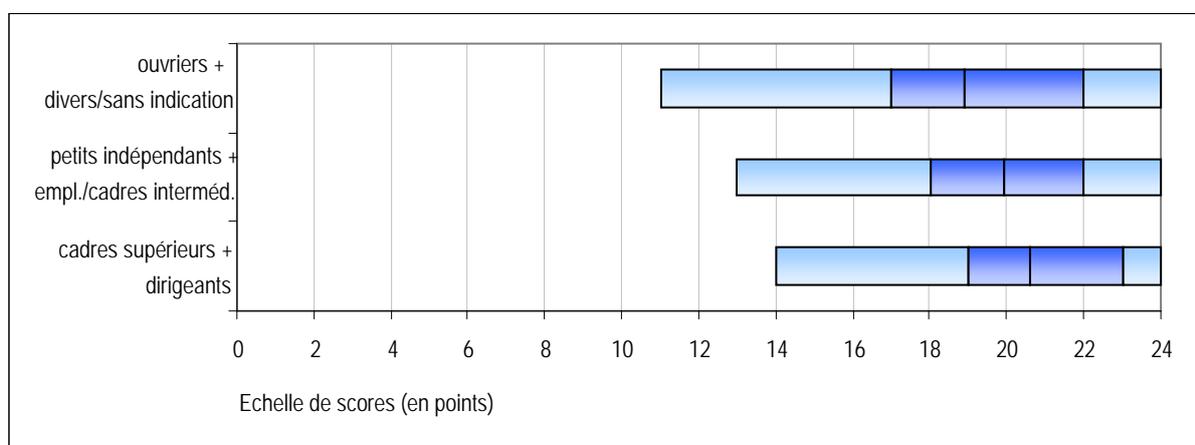
|                                   | Score moyen | Écart-type | Rendement (en %) | Taux de réussite (en %) |
|-----------------------------------|-------------|------------|------------------|-------------------------|
| <b>2P</b>                         |             |            |                  |                         |
| Français communication (s/36) :   | 27.0        | 5.0        | 75.0             | 79.0                    |
| - Compréhension de l'écrit (s/21) | 15.2        | 3.5        | 72.4             | 73.0                    |
| - Production écrite (s/15)        | 11.8        | 2.3        | 78.7             | 86.1                    |
| Français structuration (s/36)     | 25.7        | 6.0        | 71.4             | 82.4                    |
| Mathématiques (s/24)              | 19.7        | 3.7        | 82.1             | 90.3                    |
| <b>4P</b>                         |             |            |                  |                         |
| Français communication (s/38) :   | 29.0        | 5.1        | 76.3             | 85.7                    |
| - Compréhension de l'écrit (s/25) | 18.1        | 4.1        | 72.4             | 75.6                    |
| - Production écrite (s/13)        | 10.9        | 1.9        | 83.8             | 94.1                    |
| Français structuration (s/33)     | 24.9        | 5.0        | 75.4             | 76.9                    |
| Mathématiques (s/28)              | 21.8        | 4.5        | 77.8             | 83.1                    |
| Allemand (s/40)                   | 32.4        | 5.3        | 81.0             | 89.8                    |
| <b>6P</b>                         |             |            |                  |                         |
| Français communication (s/52) :   | 38.7        | 7.2        | 74.4             | 77.5                    |
| - Compréhension de l'écrit (s/31) | 22.1        | 5.1        | 71.3             | 70.7                    |
| - Production écrite (s/21)        | 16.7        | 2.9        | 79.5             | 85.9                    |
| Français structuration (s/65)     | 47.6        | 9.5        | 73.2             | 76.4                    |
| Mathématiques (s/32)              | 24.3        | 5.4        | 75.9             | 78.1                    |
| Allemand (s/51)                   | 38.5        | 6.9        | 75.5             | 78.9                    |

De manière générale, les taux de réussite (c'est-à-dire le pourcentage d'élèves du canton qui atteignent le seuil de réussite fixé a priori par les concepteurs de l'épreuve et les autorités scolaires) sont élevés, les plus bas atteignant quand même les 70% (structuration en 2P et compréhension de l'écrit en 6P) et les plus élevés dépassant 90%. Pour tous les degrés considérés, c'est la compréhension de l'écrit qui est la moins bien réussie. Relevons une relative homogénéité en 6P où pour presque tous les domaines la réussite se situe entre 70 et 80%.

## 2.1. Effets des caractéristiques sociodémographiques ou du type d'établissement

Nous nous sommes tout d'abord intéressés aux effets individuels des caractéristiques sociodémographiques habituelles et disponibles dans la banque de données scolaires (BDS) (genre, première langue parlée à la maison, âge<sup>19</sup> sur les résultats des élèves aux EC, milieu socio-économique) ainsi que du type d'établissement fréquenté<sup>20</sup>. Il ressort de manière générale que certaines d'entre elles donnent lieu à de rares différences, surtout en 2P (p. ex. le genre ou la première langue parlée) tandis que d'autres comme le milieu d'origine ou l'âge des élèves semblent avoir un effet sur les performances. Le type d'établissement donne lieu à des différences significatives mais surtout en 4P. Nous illustrerons à titre d'exemple quelques résultats en fonction des ces variables.

Graphique 2.1. Résultats en mathématiques aux EC 2009 en fonction du milieu socio-économique (2P)



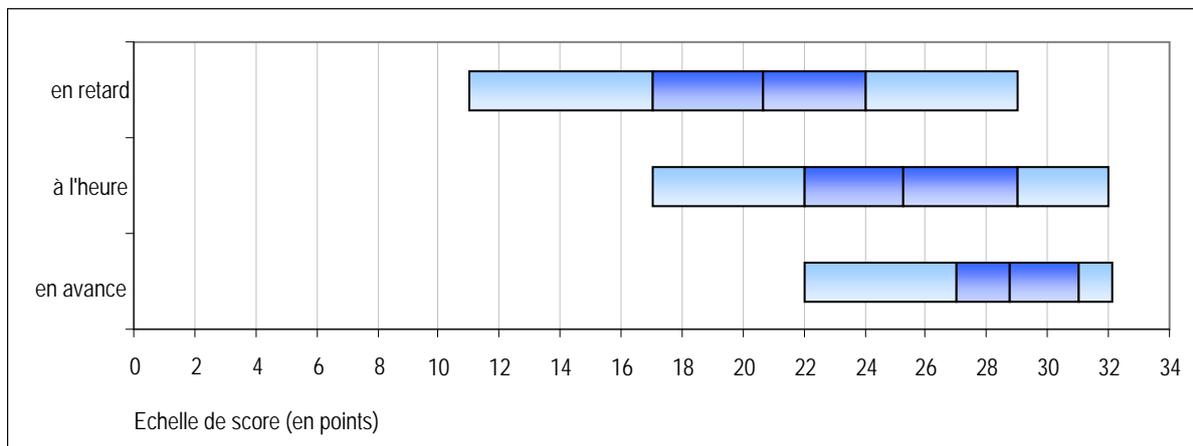
Même si les différences ne sont pas très importantes, on peut constater qu'en mathématiques, l'appartenance à un milieu socio-économique donné peut avoir une incidence (tout comme dans le domaine du français). Si des élèves provenant des trois catégories peuvent obtenir le maximum de points, on observe d'une part des différences de moyennes mais également une dispersion plus grande dans la catégorie la moins favorisée.

<sup>19</sup> Pour l'âge, trois catégories sont considérées : le fait d'être « à l'heure », c'est-à-dire d'avoir l'âge considéré comme normal pour un degré donné (par exemple : 7-8 ans pour la 2P, en prenant en compte les élèves du 1<sup>er</sup> novembre au 31 octobre de l'année suivante, en lien avec la dispense autorisée en vigueur actuellement), le fait d'être « en retard » d'une ou deux années et le fait d'être « en avance ». Nous n'avons pas pris en compte cette variable dans les analyses pour la 2P étant donné que le nombre trop faible d'élèves « en avance » ou « en retard ». Dans les autres degrés, l'effet, en particulier pour le retard, est cumulatif. Par ailleurs, le retard est le plus souvent en lien avec le redoublement sans que la correspondance soit totale.

<sup>20</sup> Le type d'établissement a été considéré de deux manières :

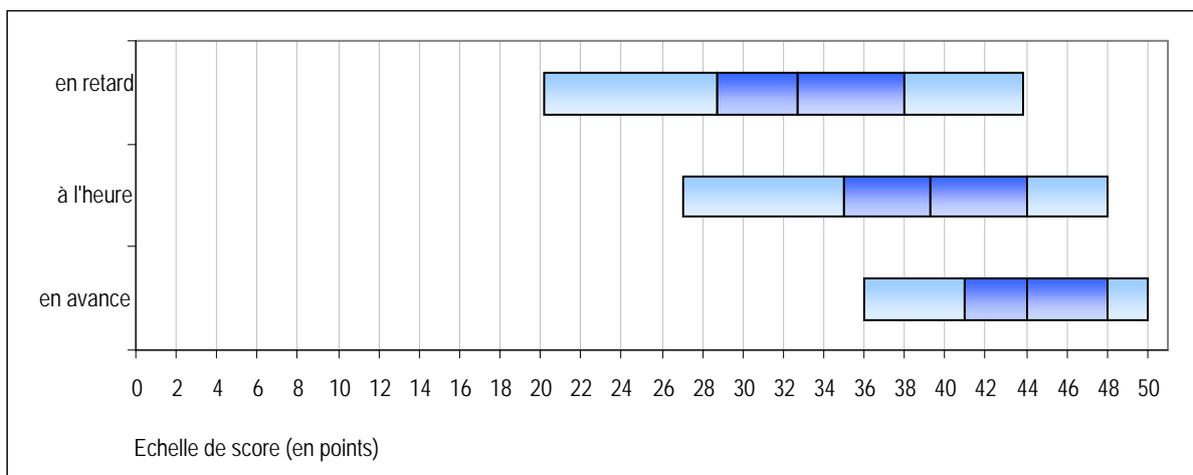
- une première en trois catégories : *REP I et II*, établissement pilote et établissements entrés en REP la 2<sup>e</sup> année (6 établissements), *REP III* ceux entrés en REP la 3<sup>e</sup> année (7 établissements) (le dernier établissement n'a pas été inclus dans cette dernière catégorie étant donné qu'au moment de la passation des EC il n'en faisait pas encore partie) et les *autres établissements* qui ne font pas partie du REP ;
- une seconde en deux catégories : REP ou non-REP en fonction des caractéristiques des écoles. Cette fois, la catégorie REP comporte les 15 établissements actuellement en REP, indépendamment de leur nombre d'années d'expérience du REP.

Graphique 2.2. Résultats en français II aux EC 2009 en fonction de l'âge (4P)



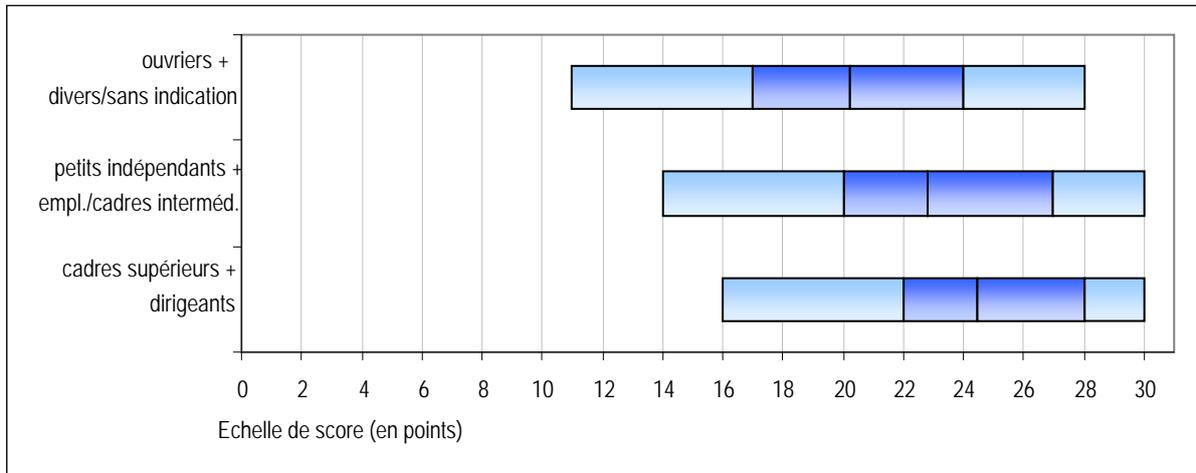
Dans la majorité des cas dont les graphiques 2.2 et 2.3 constituent des illustrations, on peut constater des écarts entre élèves « à l'heure » et élèves « en retard » ou « en avance ». Dans ce cas en particulier, on observe une différence de 8 points sur 32 concernant les résultats moyens des élèves des deux extrêmes (ce qui représente 25% de différence de rendement). Une particularité réside dans la dispersion des résultats des élèves qui ont une ou deux années de retard. Aucun de ces élèves n'atteint le maximum.

Graphique 2.3. Résultats en allemand aux EC 2009 en fonction de l'âge (6P)



Cet autre exemple illustre bien cet effet de l'âge. Soulignons que cette variable peut signifier un redoublement ou un retard dû à un changement de système ou une arrivée tardive dans le système. On peut aussi faire l'hypothèse que cette variable est liée à d'autres telles que le milieu d'origine ou la première langue parlée à la maison.

Graphique 2.4. Résultats en compréhension de l'écrit aux EC 2009 en fonction du milieu socio-économique (6P)



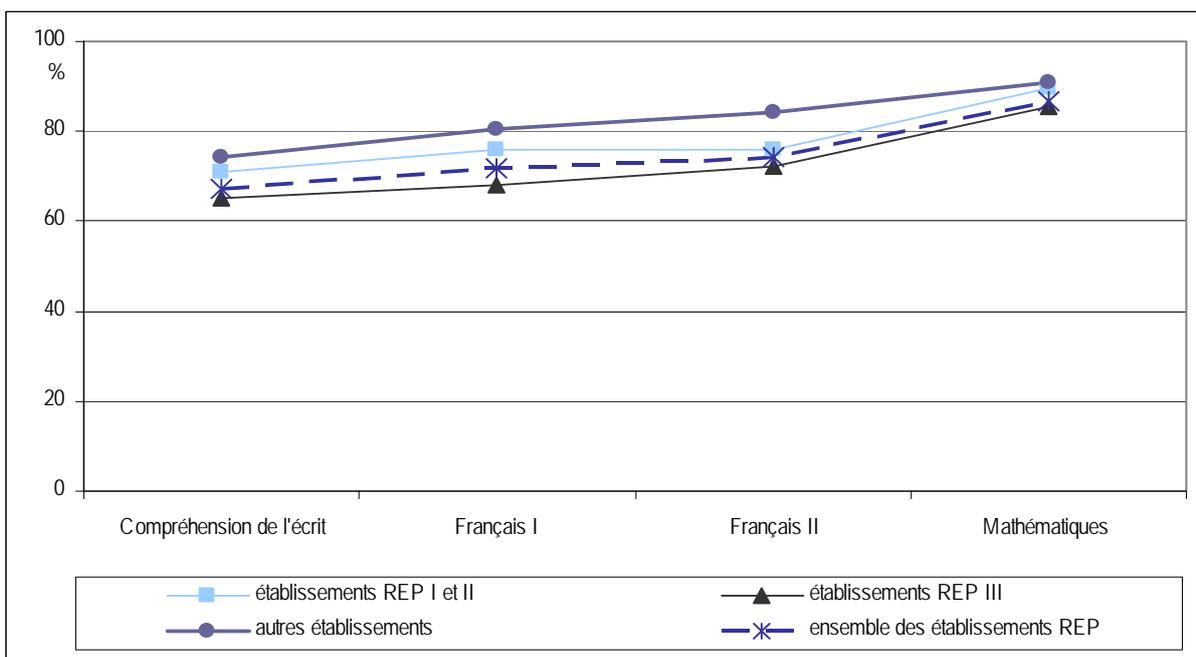
On peut faire le même type d'observation que pour l'âge : des écarts entre les élèves provenant de la catégorie la plus favorisée et l'intermédiaire, elle-même se différenciant de la catégorie la moins favorisée. Les élèves provenant de cette catégorie ont non seulement des résultats moyens plus faibles mais également n'atteignent pas le maximum de points, comme le font les meilleurs des deux autres catégories.

## 2.2. Taux de réussite en fonction du type d'établissement

Un des éléments importants de ce rapport consiste à comparer la réussite respective des élèves en fonction du type d'établissement (REP ou non-REP, ou selon le nombre d'années passées dans le REP). Les analyses qui suivent fournissent quelques éléments d'information à ce sujet.

### En 2P

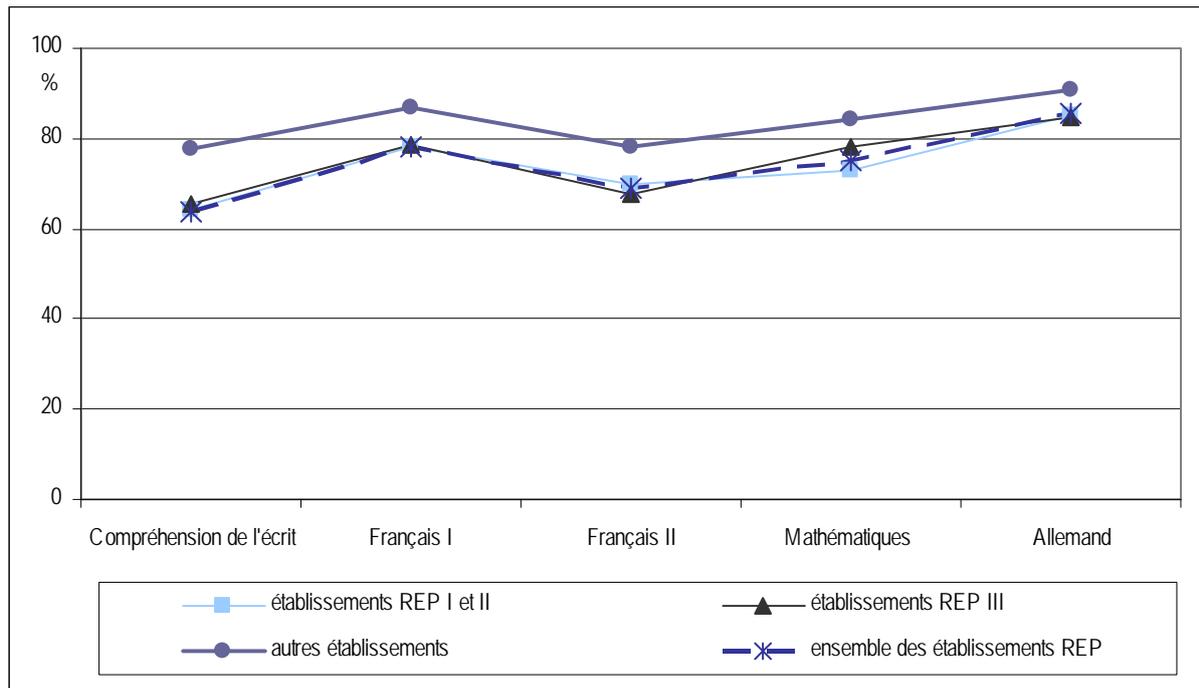
Graphique 2.4. Taux de réussite aux EC 2009 en fonction du type d'établissement (2P)



Si dans la majorité des cas, le taux de réussite des établissements autres que ceux du REP est plus élevé, il est intéressant de constater qu'en 2P, l'établissement pilote et les établissements REP de la 2<sup>e</sup> phase obtiennent aux EC de 2008-2009 des taux de réussite quasiment aussi élevés en compréhension de l'écrit et surtout en mathématiques. De plus, pour les quatre domaines considérés (y compris la compréhension de l'écrit), le taux de réussite des établissements REP I et II est supérieur à ceux observés pour les établissements REP III et se différencie significativement sur le plan statistique en français I.

### En 4P

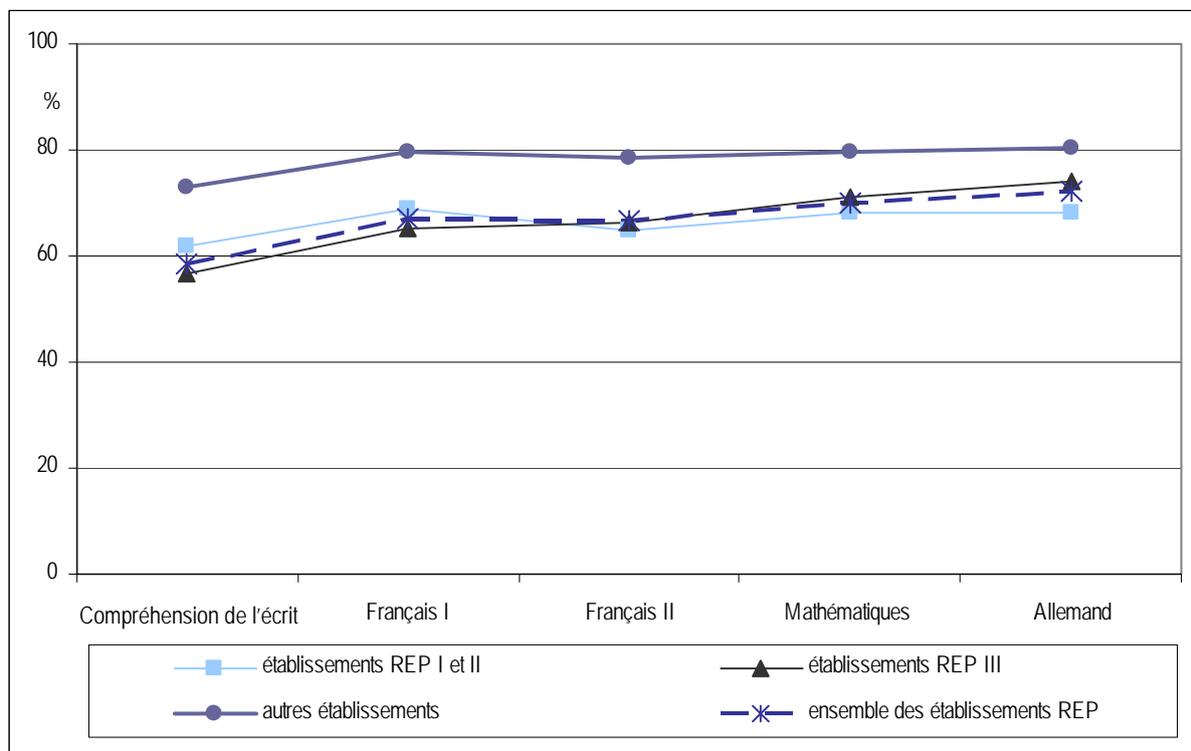
Graphique 2.5. Taux de réussite aux EC 2009 en fonction du type d'établissement (4P)



C'est en 4P que les différences de taux de réussite entre établissements du REP et autres établissements sont les plus marquées et ce, quel que soit le domaine, à l'exception de l'allemand où les écarts sont nettement plus faibles. Par ailleurs, on peut constater que le taux de réussite moyen des établissements REP I et II est très proche de celui des établissements REP III pour tous les domaines et se différencie de façon significative statistiquement des autres établissements.

## En 6P

Graphique 2.6. Taux de réussite aux EC 2009 en fonction du type d'établissement (6P)



Quelle que soit la discipline, deux éléments sont à relever : d'une part, un taux de réussite plus élevé dans les établissements n'appartenant pas au REP, d'autre part, une relative homogénéité des taux de réussite à l'intérieur du REP (établissements REP I et II et établissements REP III). Les différences de taux de réussite entre ces deux catégories d'établissements à l'intérieur du REP ne sont pas significatives sur le plan statistique.

### 2.3. Effets conjugués des différentes variables sur les résultats et facteurs explicatifs de la réussite ou de l'échec aux EC

Nous allons maintenant nous intéresser aux effets des différentes variables (genre, première langue parlée à la maison, âge, milieu d'origine et type d'établissement) prises simultanément dans l'analyse. Pour l'instant, nous n'avons pas inclus le niveau initial (résultats aux EC deux ans auparavant dans le même domaine)<sup>21</sup>.

Un premier élément mérite d'être relevé : en 2P, seule une très petite part de variance est expliquée (entre 3.3% dans le cas des mathématiques et 6.5% dans celui du français I), ce qui signifie qu'il faut attribuer à d'autres éléments que le genre, la première langue parlée, le milieu d'origine et le type d'établissement dans lequel l'élève est scolarisé, la grande majorité des différences de scores entre élèves. Par ailleurs, le fait d'être allophone, d'être un garçon, d'être enfant d'ouvriers ou de « divers/sans indication » et en général d'être scolarisé dans un établissement REP III (c'est-à-dire ceux qui sont entrés dans le REP l'année de la passation des EC) a un effet négatif sur les résultats en

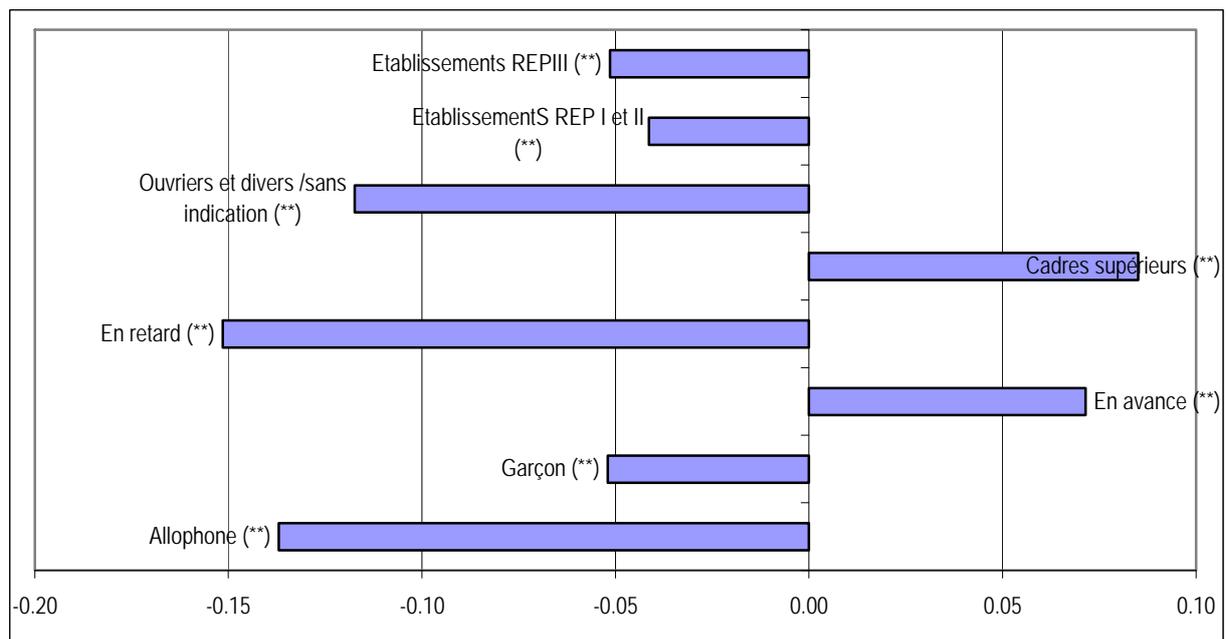
<sup>21</sup> Nous ferons ce type d'analyse dans un deuxième temps quand c'est possible, c'est-à-dire en 4P et 6P en introduisant respectivement le score de la 2P aux EC et celui de la 4P.

compréhension de l'écrit, français I (compréhension + production écrite), français II (structuration) tandis que le fait d'être enfant de cadre supérieur a un effet positif dans tous les domaines évalués. On retrouve les mêmes résultats dans le cas des mathématiques à l'exception du fait d'être un garçon qui a cette fois un effet positif. Il est intéressant de constater l'absence d'effet d'être scolarisé dans l'établissement pilote ou dans ceux de la deuxième étape (entrés en 2007-2008). Par ailleurs, si l'on regroupe les 15 établissements faisant partie du REP, on n'observe pas non plus d'effet sauf en français II.

En 4P, les parts de variance expliquée sont plus importantes (bien qu'encore modestes sans le niveau initial) étant donné que l'on a introduit en plus l'âge : elles varient de 11% pour les mathématiques et l'allemand à environ 16% en français II<sup>22</sup>. Si en allemand et en français II, elles tournent entre 11 et 16%, elles atteignent 33% lorsque le score initial a pu être introduit comme en compréhension de l'écrit et en mathématiques. Dans la plupart des cas, les différentes variables ont un effet, toutes choses égales par ailleurs. Les effets sur les résultats sont négatifs quand l'élève est un garçon, que l'élève est allophone, qu'il appartient à un milieu défavorisé, qu'il présente un retard d'une ou deux années et qu'il est scolarisé dans un établissement de la phase III dans les domaines du français, et positifs quand il appartient à un milieu favorisé et qu'il est en avance d'une ou deux années. En mathématiques, on observe les mêmes effets à l'exception du fait d'être un garçon qui a un effet positif sur les performances. En allemand, les effets sont les mêmes qu'en français sauf pour ce qui concerne le fait d'être allophone qui a cette fois un effet positif.

Les trois graphiques suivants illustrent l'impact des différentes variables sur les résultats des élèves.

**Graphique 2.7. Effets des différents prédicteurs sur les résultats**  
(compréhension de l'écrit 4P, variance expliquée 12.4%)\*



\* Il s'agit des coefficients standardisés.

N.B. Degré de significativité : \*\* indique une significativité au seuil de .01, \* à .05.

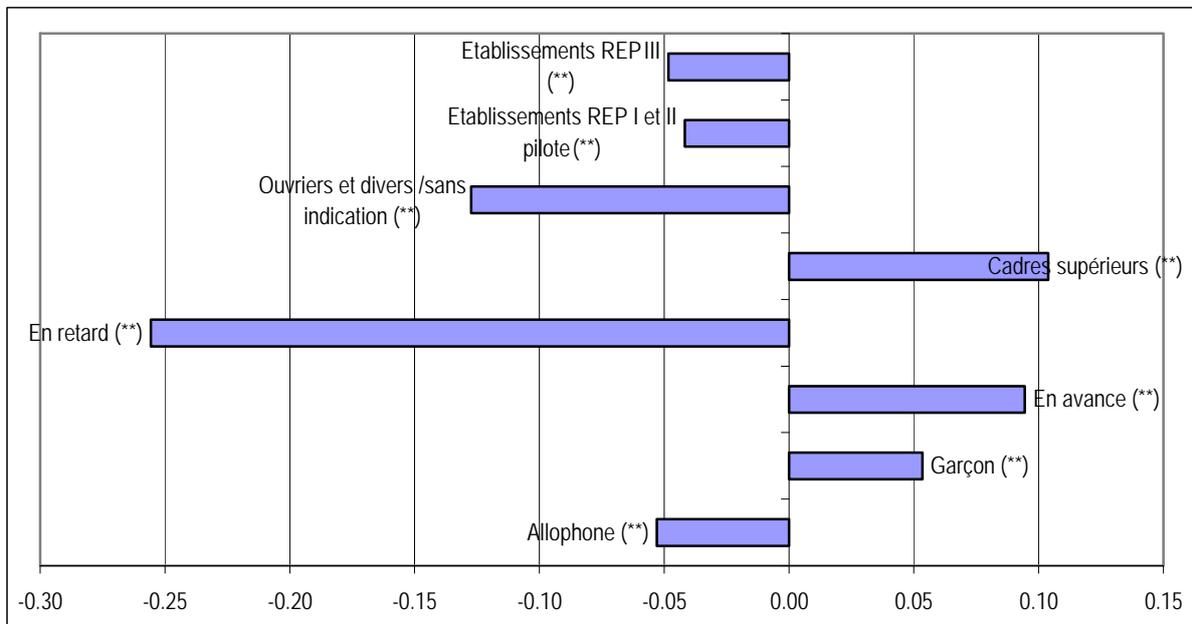
Lecture du graphique : quand la barre se situe à gauche de l'axe vertical (0.00), l'effet est considéré comme négatif, et positif à droite. La longueur des barres indique l'ampleur de l'effet.

<sup>22</sup> Comme on le verra plus loin, le fait d'introduire le score initial permet d'augmenter considérablement l'explication de la part de variance entre résultats des élèves. La part de variance expliquée atteint alors 33% pour les deux domaines pour lesquels cela a été possible, la compréhension de l'écrit et les mathématiques. L'effet du score initial est comme on peut le constater important, ce qui est relevé dans d'autres études (Duru-Bellat, 2004 ; Piquée, 2010).

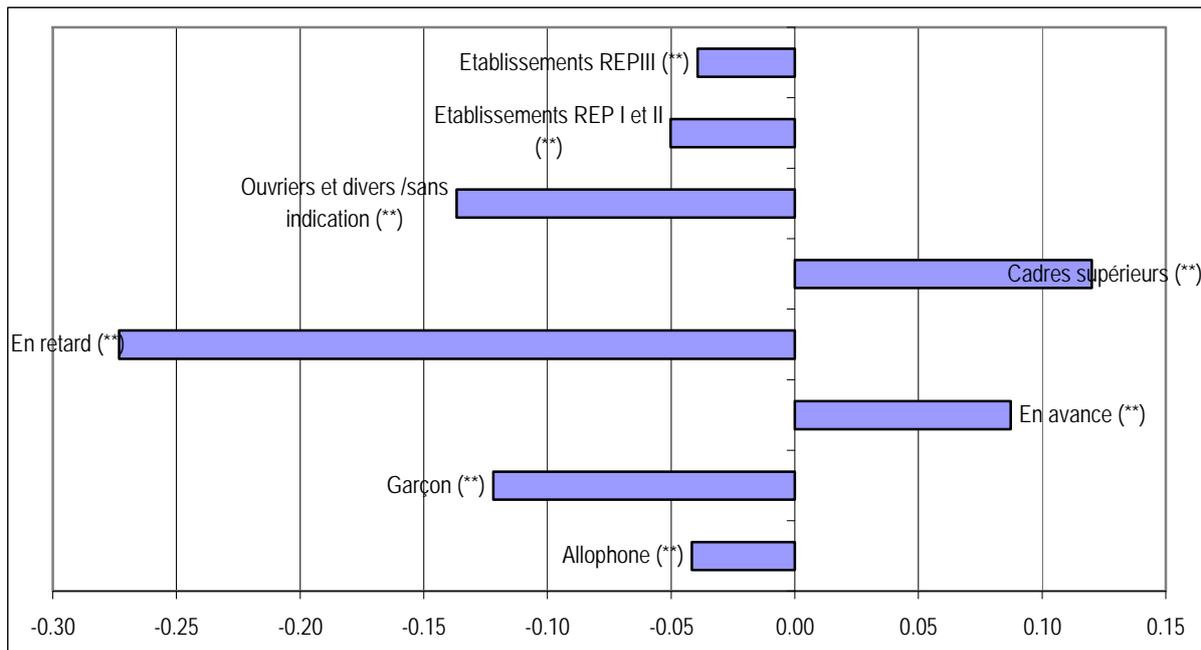
Quand on regroupe tous les établissements du REP (indépendamment du nombre d'années d'appartenance au REP et donc des mesures dont ils ont bénéficié), on observe un effet de la scolarisation dans ce type d'établissement sur les résultats des élèves : ces derniers, quand on contrôle le poids des autres variables, obtiennent des résultats plus faibles que leurs camarades. Toutefois, si l'on compare les différents effets, celui-ci est moins important que celui d'autres dimensions (le fait d'être de milieu socio-économique défavorisé, d'être allophone, et surtout d'être en retard dans sa scolarité).

En 6P enfin, les différences de résultats expliquées varient de 16% (mathématiques) à 23% (français I). On retrouve *grosso modo* les mêmes effets qu'en 4P à une exception près : le fait d'être allophone a cette fois un effet négatif dans le cas de l'allemand. Dans tous les domaines, les élèves scolarisés dans les établissements du REP obtiennent des résultats plus faibles, à caractéristiques individuelles égales. On peut supposer que ces résultats peuvent être dus à une mixité sociale moins grande à l'intérieur des classes. Toutefois, relevons que comme en 4P, l'effet est encore plus marqué avec d'autres variables (le fait d'être en retard dans sa scolarité, de milieu socio-économique défavorisé, allophone, et dans certains cas d'être un garçon).

**Graphique 2.8. Effets des différents prédicteurs sur les résultats**  
(mathématiques 6P, variance expliquée 16%)



Graphique 2.9. Effets des différents prédicteurs sur les résultats (allemand 6P, variance expliquée 19.8%)



N.B. Degré de significativité : \*\* indique une significativité au seuil de .01, \* à .05.

Si l'on analyse cette fois les résultats du point de vue de la réussite (ou non) aux EC, on obtient *grosso modo* les mêmes résultats :

- en 2P, la réussite dépend des mêmes variables : la probabilité de réussir, pour les domaines du français, est plus grande quand on n'est pas allophone ou un garçon, ou encore qu'on ne provient pas d'un milieu défavorisé. Pour les mathématiques, le fait d'être un garçon est plutôt un prédicteur de la réussite ;
- en 4P, on retrouve plus ou moins les mêmes résultats sauf pour l'allemand où le fait d'être allophone ne réduit pas la probabilité de réussir ;
- enfin en 6P, les mêmes éléments sont des prédicteurs de la réussite avec des effets variables de l'appartenance aux établissements du REP I et II ou III.

Quand on effectue le même type d'analyse en séparant les établissements selon leur appartenance (ou non) au REP et se centrant sur deux disciplines, la compréhension de l'écrit et les mathématiques, on constate des effets différents des variables (enfant d'ouvriers et de « divers/sans indication » ou de cadres supérieurs, être « en avance » ou « en retard », être un garçon, être allophone) sur les performances. Ainsi, en 2P, toutes les variables semblent avoir un effet pour les élèves des autres établissements alors que pour ceux du REP, pour la compréhension de l'écrit, seul le fait d'être allophone a un effet (négatif) sur les performances et en mathématiques, aucune variable n'a d'effet. Pour les deux autres degrés, on peut faire le même type de constats pour les établissements n'appartenant pas au REP. Pour ceux du REP, les effets des différentes variables ne sont pas systématiques : par exemple, être un enfant de cadre supérieur n'a pas d'effet sur les performances en compréhension de l'écrit et en mathématiques. On peut supposer que cette caractéristique n'étant pas très fréquente – les élèves se trouvant dans des classes composées majoritairement d'enfants d'ouvriers ou « divers/sans indication » ou encore de petits employés et de cadres intermédiaires – elle n'a qu'un effet très marginal. Il est par contre intéressant de constater que le fait d'être enfant d'ouvriers ou de « divers/sans indication » a un effet négatif sur les performances en compréhension de l'écrit et en mathématiques aussi bien à l'intérieur du REP que dans les autres établissements.

## **2.4. Effets-classes ou effets-établissements**

Lors des premières analyses effectuées dans le précédent rapport, il est apparu que les caractéristiques individuelles des élèves expliquaient une part de variance plus ou moins importante selon les années et les disciplines. Par ailleurs, des analyses plus qualitatives réalisées selon un petit échantillon de classes ont mis en évidence des écarts entre classes certainement explicables par la centration mise sur tel ou tel domaine par les enseignants, dans des classes apparemment comparables de par leur composition socio-économique. Enfin, en comparant les différents établissements du REP, on peut observer une certaine hétérogénéité de par la taille des établissements, la proportion d'enfants d'ouvriers et de « divers/sans indication » et celle d'enfants de cadres supérieurs et dirigeants, mais également de la proportion d'élèves allophones. Pour toutes ces raisons, il nous a semblé nécessaire d'analyser les résultats des élèves en nous intéressant non seulement aux caractéristiques des élèves mais également à celles de leurs classes, voire de leurs établissements, au moyen de modèles multiniveaux (en 2 ou 3 niveaux). Le premier niveau se rapporte aux caractéristiques individuelles des élèves, le deuxième aux classes ou aux établissements (composition socio-économique, appartenance au REP, etc.) et le troisième aux établissements (en considérant les classes au niveau intermédiaire). Ces analyses permettent de dire lequel de ces niveaux explique le plus les différences de scores entre élèves et quelles sont les dimensions qui ont des effets (positifs ou négatifs).

### **Niveau 1 (caractéristiques individuelles des élèves)**

Les caractéristiques prises en compte au niveau des élèves sont les suivantes :

- le genre ;
- la première langue parlée à la maison ;
- la catégorie socio-économique : ouvriers et « divers/sans indication », petits indépendants/ employés et cadres intermédiaires (modalité de référence), cadres supérieurs et dirigeants ;
- l'âge (sauf en 2P) : « en avance », « à l'heure » (modalité de référence), « en retard » dans la scolarité ;
- la scolarité à Genève : arrivé à Genève avant la 1E, arrivé depuis la 1E et jusqu'à 2 ans avant la passation des tests, arrivé il y a moins de 2 ans (ou seulement en 2 catégories : arrivé avant la 1E ou arrivé en 1E) ;
- le score initial : les résultats aux EC précédentes dans le même domaine (pas disponible en 2P, ni en allemand en général).

### **Niveau 2 (caractéristiques des classes)**

Les caractéristiques prises en compte au niveau des classes sont les suivantes :

- la taille de la classe (nombre d'élèves) : cette variable a été transformée en petite classe (< 19 élèves) et grande classe (> 22 élèves) (la modalité de référence étant la taille moyenne, de 19 à 22 élèves) ;
- le type de classe : degré unique ou double degré (en dissociant les classes avant un degré inférieur et celle avec un degré supérieur) ;
- la proportion d'élèves dont la première langue parlée n'est pas le français ;
- la proportion de filles et de garçons ;
- la proportion d'enfants d'ouvriers et de « divers/sans indication » et celle d'enfants de cadres supérieurs et dirigeants ;
- le niveau moyen (initial) de la classe : résultats aux EC précédentes.

### Niveau 3 (caractéristiques des établissements)

Les caractéristiques prises en compte au niveau des établissements sont les suivantes (précisons que parfois le niveau établissement a été pris en compte au niveau 2) :

- taille de l'établissement, en dissociant les petits établissements (< ou = 300 élèves) et les grands (> 410 élèves) ;
- nombre d'années de fréquentation du REP (3, 2, 1 ou 0) ou appartenance (ou non) au REP ;
- proportion d'élèves allophones ;
- proportion d'enfants d'ouvriers et de « divers/sans indication » et celle d'enfants de cadres supérieurs et dirigeants de l'établissement.

#### 2.4.1. Résultats des analyses

De manière générale, les analyses sur trois niveaux, c'est-à-dire niveau élèves, niveau classes et niveau établissement, donnent lieu à des résultats peu satisfaisants. Selon les degrés, la part de variance due au troisième niveau (celui des établissements) est souvent très faible, en particulier en 2P. Elle augmente au fil des degrés. Ainsi, en 6P, elle est souvent équivalente à celle des classes, voire plus élevée. Le problème majeur réside dans le fait suivant : lorsque l'on introduit les caractéristiques individuelles du niveau élèves, on n'observe aucun effet au niveau 2, mais au niveau 3 on constate une baisse de la variance ; l'introduction des caractéristiques individuelles ne permet pas d'expliquer une partie de la variance des résultats imputables à la classe (pas d'interaction entre les deux premiers niveaux), mais elle fait en revanche baisser la variance de niveau 3, d'où un problème de robustesse de l'effet-établissement ; ce qui nous a poussés à abandonner cette piste. C'est pourquoi nous privilégierons une analyse à deux niveaux : élèves/classes ou élèves/établissement. On peut faire l'hypothèse que le nombre relativement faible de classes par établissement – la majorité des établissements comptant entre 2 et 4 classes par degré – joue un rôle et que, de ce fait, une analyse à trois niveaux est peu adéquate.

De manière générale, comme dans la plupart des études, les principales différences de résultats s'observent au niveau des élèves (caractéristiques individuelles) (Bressoux, 2006 ; Dumay & Dupriez, 2009).

Nous allons présenter les résultats par degré puis nous nous centrerons sur deux disciplines ou domaines, la compréhension de l'écrit et les mathématiques, afin d'observer l'évolution sur les trois degrés concernés.

#### En 2P

Pour ce degré, comme on peut le constater ci-dessous dans les parts de variance respectives des trois niveaux observées dans le modèle vide, c'est-à-dire avant que l'on introduise les différentes caractéristiques des niveaux, la variation entre établissements est très faible. C'est pourquoi nous intéresserons surtout aux différences intra-classes (niveau élèves) et inter-classes.

Tableau 2.2. Répartition de la variance dans les trois niveaux en 2P

|                                   | Part de variance intra-classe (élèves)<br>(en %) | Part de variance inter-classes (classe)<br>(en %) | Part de variance inter-établissements<br>(établissement) (en %) | Total |
|-----------------------------------|--|---|---|-------|
| Compréhension de l'écrit (21 pts) | 85.8   | 12.2  | 2   | 100   |
| Français II (36 pts)              | 81.7   | 14.3  | 4   | 100   |
| Mathématiques (24 pts)            | 90.2   | 9.8   | 1 (ns)*   | 100   |

\* Dans ce cas, un modèle à trois niveaux ne pourrait pas être envisagé ; ns = non significatif.

De manière générale, au niveau 1 (élèves), la plupart des caractéristiques individuelles (contrôlées) ont un effet sur les performances des élèves. Pour la compréhension de l'écrit<sup>23</sup> et le français II, le fait d'être un garçon, d'avoir comme première langue parlée une autre langue que le français, de provenir d'un milieu défavorisé (ouvriers ou « divers/sans indication ») ou d'être arrivé à Genève au début de la 1E (ou plus tard) a un effet plutôt négatif sur les performances, alors que c'est l'inverse lorsqu'on est une fille, francophone, issue d'un milieu favorisé et étant arrivée à Genève avant le début de la scolarité. Au niveau 2, deux caractéristiques ont un effet sur les résultats des élèves : la proportion d'élèves allophones dans la classe (effet négatif) ainsi que la petite taille de la classe (inférieure ou égale à 18 élèves) (effet positif). Il est intéressant de relever qu'il n'y a qu'en 2P et uniquement pour le français que la taille de la classe semble jouer un rôle. Derrière cette caractéristique se cachent deux réalités : l'existence d'un double degré et/ou l'appartenance au REP.

Il faut toutefois souligner qu'aussi bien au niveau 1 qu'au niveau 2 ces différentes caractéristiques expliquent assez peu de variance (cf. tableau 2.3 ci-dessous pour la compréhension de l'écrit) et qu'il faut sans doute chercher ailleurs les raisons des différences entre élèves ou entre classes.

**Tableau 2.3. Analyse en deux niveaux (élèves et classes) (centration sur le groupe) - Compréhension de l'écrit 2P (sur 21 pts)**

| Variable                   | Modèle vide                  | Modèle complet |                |
|----------------------------|------------------------------|----------------|----------------|
|                            |                              | $\beta$        | SE ( $\beta$ ) |
| Constante                  |                              | 15.26**        | 0.09           |
| <b>Niveau élève</b>        |                              |                |                |
| Genre                      | Garçon                       | - 0.47**       | 0.098          |
| Langue maternelle          | Non francophone              | - 0.68**       | 0.12           |
| CSP élève                  | Cadre supérieur et dirigeant | 0.68**         | 0.16           |
|                            | Ouvrier et divers            | - 0.85**       | 0.13           |
| Arrivée à Genève           | Arrivée en 1E                | - 0.30*        | 0.13           |
| <b>Niveau classe</b>       |                              |                |                |
| Nbre non-francophones      |                              | - 2.39**       | 0.50           |
| Petite classe              |                              | 0.56*          | 0.24           |
| <b>Variance résiduelle</b> |                              |                |                |
| Niveau élève               | 0.86                         | 0.95           |                |
| Niveau classe              | 0.14                         | 0.91           |                |
| <b>Variance expliquée</b>  |                              |                |                |
| Niveau élève               |                              | 0.05           |                |
| Niveau classe              |                              | 0.09           |                |

\* p<.05 ; \*\* p<.01.

N.B. Les deux niveaux représentent en tout 12.14 de la variance à expliquer.

Pour ce qui concerne les mathématiques, on peut faire pratiquement les mêmes observations à quelques nuances près. Au niveau élèves, le fait d'être un garçon a un effet positif sur les performances et la première langue parlée ne semble pas avoir d'effet, pas plus que le fait d'arriver à Genève au début de l'école. Au niveau classe, par contre, seule la proportion d'élèves allophones a un effet significatif (négatif).

<sup>23</sup> Nous prendrons en compte pour le français I de préférence la compréhension de l'écrit qui est commune à toutes les années et tous les degrés, plutôt que l'ensemble du français I dont la composition a pu varier entre 2007 et 2009. Par ailleurs, la compréhension de l'écrit est un domaine très important pour l'ensemble de la scolarité de part la place de l'écrit dans les apprentissages scolaires.

**En 4P**

Tableau 2.4. Répartition de la variance dans les trois niveaux en 4P

|                                   | Part de variance<br>intra-classe<br>(en %) | Part de variance<br>inter-classes<br>(en %) | Part de variance<br>inter-établissements<br>(en %) | Total |
|-----------------------------------|--|---|--|-------|
| Compréhension de l'écrit (25 pts) | 88.9                                       | 6.2   | 4.9  | 100   |
| Français II (33 pts)              | 91.4                                       | 5.1   | 3.5  | 100   |
| Mathématiques (28 pts)            | 90.2                                       | 5.4   | 4.3  | 100   |
| Allemand (40 pts)                 | 91.3                                       | 5.3   | 2.9  | 100   |

Comme on peut l'observer dans le tableau 2.4 ci-dessus, ce sont à nouveau les caractéristiques individuelles qui donnent lieu à la part de variance la plus importante, les deux autres niveaux additionnés se situant autour de 10%.

Après l'introduction des différentes variables dans l'analyse, les parts de variance expliquées au niveau 1 sont nettement plus élevées que celles observées en 2P (autour de 35% en compréhension de l'écrit et en mathématiques, entre 10 et 15% pour le français II et l'allemand). Il faut rappeler qu'en 4P, d'autres variables ont pu également être introduites comme le niveau initial mesuré au travers des résultats à l'EC dans le même domaine en 2P (ceci n'a été possible que pour la compréhension de l'écrit et les mathématiques), ainsi que l'âge des élèves, dimension peu pertinente en 2P étant donné la faible proportion d'élèves « en avance » ou « en retard ».

Au niveau élèves, certaines variables semblent avoir un effet sur les performances quel que soit le domaine concerné : le fait d'appartenir un milieu favorisé ou défavorisé, le fait d'être « en retard » ou « en avance », le score initial (à l'EC de 2P). D'autres sont plus fluctuantes ; ainsi le fait d'être un garçon (effet plutôt négatif lorsqu'il s'agit du français ou de l'allemand, et positif lorsqu'il s'agit des mathématiques) n'est pas systématiquement significatif (il ne l'est pas pour la compréhension de l'écrit) ; le fait d'avoir comme première langue parlée une autre langue que le français est significatif en français (effet négatif) et en allemand (effet positif) mais pas en mathématiques, ce qui paraît logique, la maîtrise de la langue jouant vraisemblablement un rôle moindre dans les disciplines « scientifiques » par rapport aux disciplines littéraires. Enfin, l'arrivée à Genève (et le début de la scolarisation) en 1E n'a un effet significatif (négatif) qu'en français II<sup>24</sup>.

Pour ce qui concerne le niveau classes, la caractéristique qui semble avoir toujours un effet significatif (négatif) est la proportion d'enfants d'ouvriers et de « divers/sans indication » dans la classe. On relèvera l'impact positif dans le cas du français II, d'être dans une classe à double degré (avec le degré supérieur = 5P) et pour les mathématiques, le niveau moyen de la classe aux EC 2P.

Étant donné que la part de variance pour les établissements est significative et souvent assez proche de celle des classes, nous avons également effectué des analyses à deux niveaux élèves/établissement, notamment pour observer l'effet de se trouver dans un établissement REP. Deux variables parmi celles définissant les établissements semblent avoir un effet significatif et négatif sur les performances des élèves : le fait d'appartenir au REP (mais pas le nombre d'années d'intégration dans le REP) et dans certains cas, la proportion d'élèves allophones (comme l'illustre l'exemple du français II).

<sup>24</sup> Parfois on observe un effet différencié quand on découpe la variable « arrivée depuis la 1E » en deux variables dichotomiques : « arrivée à Genève en 1E et plus de 2 ans avant l'année concernée » et « arrivée il y a 2 ans et moins ».

**Tableau 2.5. Analyse en deux niveaux (élèves et établissements) - Français II (33 pts)**

| Variable                    |                                     | Modèle vide | Modèle complet |                |
|-----------------------------|-------------------------------------|-------------|----------------|----------------|
|                             |                                     |             | $\beta$        | SE ( $\beta$ ) |
| Constante                   |                                     |             | 24.91**        | 0.12           |
| <b>Niveau élève</b>         |                                     |             |                |                |
| Genre                       | Garçon                              |             | - 0.93**       | 0.15           |
| Langue maternelle           | Non francophone                     |             | - 0.59**       | 0.16           |
| Age                         | « En avance »                       |             | 2.61**         | 0.28           |
|                             | « En retard »                       |             | - 3.58**       | 0.25           |
| CSP élève                   | Cadre supérieur et dirigeant        |             | 0.91**         | 0.19           |
|                             | Ouvrier et divers                   |             | - 1.74**       | 0.17           |
| Arrivée à Genève            | Arrivée en 1E                       |             | - 0.95**       | 0.22           |
| Niveau initial              | Pas de résultat en français II (2P) |             |                |                |
| <b>Niveau établissement</b> |                                     |             |                |                |
|                             | Non-REP                             |             | 1.18**         | 0.40           |
|                             | Nbre non-francophones               |             | - 2.53*        | 1.11           |
| <b>Variance résiduelle</b>  |                                     |             |                |                |
| Niveau élève                |                                     | 0.94        | 0.85           |                |
| Niveau établissement        |                                     | 0.06        | 0.69           |                |
| <b>Variance expliquée</b>   |                                     |             |                |                |
| Niveau élève                |                                     |             | 0.15           |                |
| Niveau établissement        |                                     |             | 0.31           |                |

\* p<.05 ; \*\* p<.01.

N.B. Les deux niveaux représentent en tout 25 points à expliquer. Les variables individuelles permettent d'expliquer 15% environ de la variance (niveau 1) et les deux caractéristiques au niveau établissement 31% (niveau 2).

## **En 6P**

**Tableau 2.6. Répartition de la variance dans les trois niveaux en 6P**

|                                   | Part de variance<br>intra-classe<br>(en %) | Part de variance<br>inter-classes<br>(en %) | Part de variance<br>inter-établissements<br>(en %) | Total |
|-----------------------------------|--|---|--|-------|
| Compréhension de l'écrit (31 pts) | 88.6                                       | 3.8   | 7.6  | 100   |
| Français II (65 pts)              | 87.2                                       | 5.8   | 7  | 100   |
| Mathématiques (32 pts)            | 87.3                                       | 5.4   | 7.3  | 100   |
| Allemand (51 pts)                 | 86.5                                       | 5.2   | 8.3  | 100   |

En 6P apparaît un élément intéressant bien que difficile à expliquer : la part de variance plus importante entre établissements qu'entre classes, et ce pour toutes les disciplines.

Au niveau élèves, on peut faire *grosso modo* les mêmes observations que pour les deux autres degrés : un effet de l'origine sociale (positif quand il s'agit d'enfants de cadres supérieurs et dirigeants et négatif lorsqu'il s'agit d'enfants d'ouvriers et de « divers/sans indication »), de l'âge, du score initial quand il existe. Par contre, le genre (et plus particulièrement le fait d'être un garçon) a un effet significatif négatif en langues mais pas en mathématiques (ni dans un sens ni dans l'autre), le fait d'avoir une première langue parlée autre que le français n'a d'effet (négatif) qu'en français (et pas en allemand ou en mathématiques). Enfin, l'arrivée à Genève en 1E n'a pas d'effet significatif sur les

performances des élèves. Ces différentes caractéristiques permettent d'expliquer entre 45 et 50% (sauf en allemand : 17%<sup>25</sup>) de la variance au niveau 1.

Au niveau des classes, plusieurs variables semblent jouer un rôle : la proportion d'élèves allophones, la proportion d'enfants d'ouvriers et de « divers/sans indication » et celle d'enfants de cadres supérieurs et dirigeants ainsi que le niveau moyen de la classe à l'EC de 6P (pour les deux domaines du français et pour les mathématiques, le score d'allemand n'étant pas à notre disposition). Ces différentes caractéristiques permettent d'expliquer entre 34 et 47% de la variance au niveau 2.

Au niveau des établissements, deux variables semblent avoir le plus souvent une influence (négative) : la proportion d'enfants d'ouvriers et de « divers/sans indication »<sup>26</sup> ainsi que celle d'élèves allophones. Ces deux caractéristiques ou seulement l'une comme en mathématiques et en allemand permet d'expliquer entre 27% (en français II) et 56% (dans le cas de l'allemand) de la variance de niveau 3.

### ***Deux disciplines au travers des degrés***

Si l'on se centre maintenant plus spécifiquement sur deux disciplines, la compréhension de l'écrit et les mathématiques, sur les trois degrés considérés pour l'année 2008-2009 (à titre d'exemple), on peut faire les constats suivants :

- Pour ce qui concerne la **compréhension de l'écrit**, on observe une situation un peu différente en 2P par rapport aux deux autres degrés. En effet, deux caractéristiques individuelles ayant un effet important sur les performances ne sont pas disponibles ou prises en compte : le score initial et l'âge des élèves. En 2P, au niveau des classes, deux caractéristiques semblent avoir un effet sur les performances des élèves, en restant prudent compte tenu du fait que l'on ne dispose pas du score initial, facteur très important : le nombre d'allophones (effet négatif) et le fait d'être dans une petite classe (effet positif). On peut supposer qu'à ce stade de l'apprentissage, la proportion d'élèves maîtrisant moins bien le français peut avoir une influence.

Pour les deux autres degrés, si les caractéristiques individuelles jouant un rôle sont pratiquement les mêmes en 4P et 6P (score initial, âge et origine sociale le plus souvent), c'est un peu différent au niveau des classes.

En 4P, seul le nombre d'enfants d'ouvriers et de « divers/sans indication » semble avoir un impact. Enfin, en 6P, plusieurs caractéristiques jouent un rôle : le nombre d'enfants d'ouvriers et de « divers/sans indication », le nombre d'enfants de cadres supérieurs et dirigeants mais également le nombre d'allophones et le niveau moyen de la classe en compréhension de l'écrit (4P). Au niveau des établissements, en 4P comme en 6P, le nombre d'allophones a également une influence et en 6P, le fait d'appartenir ou non au REP.

- En **mathématiques**, les choses sont un peu différentes. Au niveau des caractéristiques individuelles, le fait d'être francophone ou non a peu d'influence. Par contre, au niveau des classes, la proportion d'allophones joue un rôle en 2P (comme en compréhension de l'écrit) comme si à ce niveau de développement, la maîtrise du français avait un impact dans toutes les disciplines et sur l'enseignement en général. En 4P et 6P, ce n'est plus le cas et deux caractéristiques deviennent prépondérantes : le nombre d'enfants d'ouvriers et de « divers/sans indication » ainsi que le niveau initial moyen de la classe en mathématiques (EC, 4P). Au niveau des établissements, on retrouve pour la 4P les mêmes caractéristiques que pour la compréhension de l'écrit : le nombre d'allophones dans l'établissement ainsi que l'appartenance (ou non) au REP. En 6P, le nombre d'enfants d'ouvriers et de

---

<sup>25</sup> On peut supposer que si l'on avait disposé du score initial aux EC de 4P, la part expliquée aurait été plus élevée, puisque pour le français et les mathématiques, le score initial est le principal prédicteur du niveau final.

<sup>26</sup> Cette dimension est l'un des principaux critères pour faire partie du REP. Toutefois, il semble que dans nos résultats, l'appartenance ou non au REP n'a pas systématiquement d'effet tandis que la proportion d'enfants d'ouvriers et de « divers/sans indication », oui.

« divers/sans indication », qui ne se confond pas complètement avec l'appartenance au REP, est le seul élément influant sur les performances.

## **2.5. Différences à l'intérieur du REP**

Comme nous l'avons montré en introduction, si les 15 établissements du REP présentent des caractéristiques communes au niveau de leur composition sociale (et notamment la proportion d'enfants d'ouvriers et de « divers/sans indication »), on peut observer certaines différences entre eux selon la taille, la proportion d'enfants de cadres supérieurs, d'ouvriers et de « divers/sans indication » ainsi que d'élèves n'ayant pas le français comme première langue parlée. C'est pourquoi il nous a paru nécessaire de nous pencher plus spécifiquement sur ces 15 établissements, dont l'un ne faisait pas partie du REP au moment des EC 2008-2009<sup>27</sup>. Des analyses de variance ainsi que de régression multiple<sup>28</sup> ont été effectuées pour essayer de voir si cette relative hétérogénéité des profils d'établissements donnait lieu à des différences de performances chez les élèves.

Deux éléments principaux ressortent de l'analyse de variance : un effet-établissement mais des différences relativement faibles, quels que soient le degré ou la discipline prise en compte. Relevons que l'on observe des différences plus marquées en 2P : en compréhension de l'écrit et en français II, trois voire quatre établissements se démarquent des autres (un vers le bas, deux ou trois vers le haut). Pour les deux autres degrés, les différences quoique significatives ne mettent pas en évidence le même phénomène.

De manière générale, on observe une progression non linéaire selon le nombre d'années et variable selon les disciplines. Il faut sans doute attribuer cela au petit nombre d'établissements (et variable) par catégorie (1 pour la durée de 3 ans, 6 pour 2 ans, 7 pour 1 an et 1 pour 0). On peut supposer que les caractéristiques particulièrement extrêmes de l'établissement intégré depuis le plus d'années dans le REP (la proportion la plus élevée d'enfants d'ouvriers et de « divers/sans indication » ainsi que d'allophones et la plus faible d'enfants de cadres supérieurs) n'y sont pas étrangères. Il faut toutefois souligner que dans plusieurs cas, ce ne sont pas les élèves de cet établissement qui obtiennent les résultats les plus faibles (ils se trouvent souvent dans la moyenne des établissements du REP).

Les analyses de régression ont été réalisées en prenant en compte différentes variables décrivant les établissements (le nombre d'années passées dans le REP, la proportion d'enfants de cadres supérieurs dans l'établissement (peu ou beaucoup<sup>29</sup>), la proportion d'enfants d'ouvriers et de « divers/sans indication » (peu ou beaucoup<sup>30</sup>), la proportion d'élèves allophones (peu ou beaucoup<sup>31</sup>), la taille de l'établissement<sup>32</sup> (petit établissement ou grand établissement). De manière générale, les parts de variance expliquée sont plutôt faibles. Ces analyses ne permettent pas de mettre en évidence un effet du nombre d'années passées dans le REP (à part pour l'allemand en 6P).

On observe des situations différentes en 2P et dans les deux autres degrés.

---

<sup>27</sup> Il a été intégré au REP à la rentrée 2009-2010.

<sup>28</sup> Le nombre trop faible d'établissements n'a pas permis d'effectuer une analyse multiniveaux.

<sup>29</sup> La proportion d'enfants de cadres supérieurs a été découpée en trois pour le REP : peu (proportion inférieure à 7%), moyenne (comprise entre 7 et 8.9%, modalité de référence), beaucoup (comprise entre 8.9 et 14%).

<sup>30</sup> Cette variable a été découpée entre trois modalités pour le REP : peu (comprise entre 55 et 60%), moyenne (comprise entre 60 et 69%, modalité de référence) et beaucoup (supérieure ou égale à 69%).

<sup>31</sup> La proportion d'élèves a été répartie comme suit : peu (comprise entre 43 et 58%), moyenne (comprise entre 59 et 62%, modalité de référence) et beaucoup (supérieure ou égale à 62%).

Notons que pour ces trois dimensions, il existe une quatrième valeur pour les établissements ne faisant pas partie du REP (indifférenciée étant donné qu'elle n'est pas prise en compte ici).

<sup>32</sup> La taille de l'établissement a été découpée en trois catégories : petit (inférieur ou égal à 300 élèves), moyen (compris entre 300 et 410) (référence) et grand (supérieur à 410) en fonction de la distribution du nombre d'élèves par établissement.

- En 2P, pour les trois disciplines considérées (compréhension de l'écrit<sup>33</sup>, français II et mathématiques), le fait d'être scolarisé dans un petit établissement a un effet (négatif) sur les performances des élèves, comme si la petite taille d'un établissement sans doute associée à une population relativement homogène, donc dans ce contexte, relativement défavorisée, n'était pas un avantage (cf. notamment PISA 2000<sup>34</sup>, OCDE, 2001). D'autres caractéristiques comme une proportion plutôt élevée d'élèves « allophones » pour la compréhension de l'écrit et les mathématiques, ou une proportion relativement faible d'enfants de cadres supérieurs ont également un effet sur les performances des élèves : positif dans le premier cas et négatif dans le second (il est par ailleurs difficile d'expliquer l'effet positif provoqué par une forte proportion d'élèves « allophones ».)

- Dans les deux autres degrés, certaines caractéristiques des établissements comme la proportion d'allophones, celle d'enfants d'ouvriers et de « divers/sans indication » ou de cadres supérieurs ont des effets sur les performances des élèves (effets parfois inattendus). Ainsi, en 4P, on observe un effet positif de la proportion élevée d'enfants de cadres supérieurs (français II) et à l'inverse, un effet négatif de la faible proportion d'enfants de cadres supérieurs (français II et allemand).

De la même manière, l'effet est négatif pour le français II dans le cas d'une faible proportion d'enfants d'ouvriers et de « divers/sans indication » et positif quand cette proportion est élevée (compréhension de l'écrit). On peut aussi observer un effet, négatif cette fois, dû à une forte proportion d'élèves allophones (compréhension de l'écrit, français II et mathématiques). Relevons qu'en 4P, le fait de se trouver dans un petit établissement n'a un effet significatif (et négatif) que dans le cas de la compréhension de l'écrit.

- En 6P enfin, on retrouve certains résultats observés en 4P. La taille de l'établissement ne semble plus jouer de rôle. La proportion élevée d'enfants de cadres supérieurs a un effet positif (compréhension de l'écrit, français II et allemand) mais une faible proportion peut également avoir un effet positif (mathématiques). Une faible proportion d'élèves allophones a également un effet positif sur les performances en compréhension de l'écrit et une forte proportion, un effet négatif en mathématiques.

Comme on peut le constater, certains effets sont assez difficiles à interpréter et d'autres observations seraient nécessaires pour expliquer ces résultats. On retiendra surtout l'effet de ces trois caractéristiques d'établissements pour les trois degrés, l'absence d'effet (d'après les analyses et les données disponibles) du nombre d'années passé dans le REP et l'effet très ponctuel de la taille de l'établissement.

---

<sup>33</sup> Nous avons préféré choisir la compréhension de l'écrit étant donné l'importance de la lecture dans les apprentissages plutôt que le français I qui comporte deux sous-domaines (et parfois plus).

<sup>34</sup> Les résultats de l'enquête PISA 2000 avaient déjà mis en évidence dans le contexte des performances en littérature des élèves de 15 ans un effet positif de l'accroissement de la taille de l'établissement.

### **En résumé**

De manière générale, le taux de réussite est moins élevé dans les établissements du REP que dans les autres établissements, les écarts étant plus ou moins marqués selon les domaines : le plus souvent, ils sont plus importants quand il s'agit de la langue d'enseignement que des mathématiques.

Quand on effectue des analyses multivariées et multiniveaux, on constate que ce sont les caractéristiques individuelles des élèves qui expliquent la plus grande part de la variance des résultats des élèves. Certaines d'entre elles jouent un rôle prépondérant quel soit que le degré et la discipline : l'origine socio-économique et l'âge ainsi que le score initial quand il est disponible. Le genre des élèves et la première langue parlée ont un effet un peu moins régulier sur les performances. Quant au moment de l'arrivée à Genève, selon les degrés, on peut observer une différence entre les élèves qui sont arrivés à Genève entre l'entrée en 1E et 2 ans avant l'année concernée et le fait d'être arrivé il y a deux ans et moins, la deuxième modalité ayant un effet plus régulier<sup>35</sup>.

Pour ce qui concerne les caractéristiques des classes, peu d'entre elles semblent avoir un effet. Ainsi, pas plus la taille de la classe (sauf en 2P pour la compréhension de l'écrit) que le fait d'être à double degré (avec un degré supérieur) ne semblent influencer les résultats, toutes choses égales par ailleurs. Par contre, la proportion d'enfants d'ouvriers et de « divers/sans indication » ou celle de cadres supérieurs et dirigeants, ainsi que celle d'allophones ou encore, quand il est connu, le niveau moyen de la classe à la précédente EC dans le domaine concerné ont un effet sur les résultats des élèves.

Au niveau des établissements, on retrouve *grosso modo* le même type de phénomènes. La taille de l'établissement ne semble pas avoir d'impact alors que d'autres caractéristiques de type composition socio-économique de l'établissement (nombre d'enfants d'ouvriers et de « divers/sans indication » ou de cadres supérieurs ou dirigeants, nombre d'allophones ou l'appartenance ou non au REP) en ont le plus souvent.

Quand on considère deux disciplines, la compréhension de l'écrit et les mathématiques, dans les trois degrés, on observe des situations relativement différentes entre la 2P et les deux autres degrés, notamment concernant l'effet de certaines caractéristiques telle que la taille de la classe (effet positif en 2P). Par ailleurs, la proportion d'allophones dans les classes ou les établissements a un effet en compréhension de l'écrit mais pas forcément en mathématiques comme on pouvait s'y attendre.

A l'intérieur du REP, si le nombre d'années passé dans ce dispositif ne semble pas donner lieu à des différences, on constate que certaines caractéristiques telles que la proportion d'allophones, celle d'enfants d'ouvriers et de « divers/sans indication » ainsi que celle de cadres supérieurs ont un impact, ce qui tendrait à montrer une certaine hétérogénéité à l'intérieur du REP. Par ailleurs, les différences entre établissements sont plus marquées en 2P que dans les deux autres degrés.

---

<sup>35</sup> Il faut toutefois préciser qu'il y a peu d'élèves dans cette seconde catégorie.



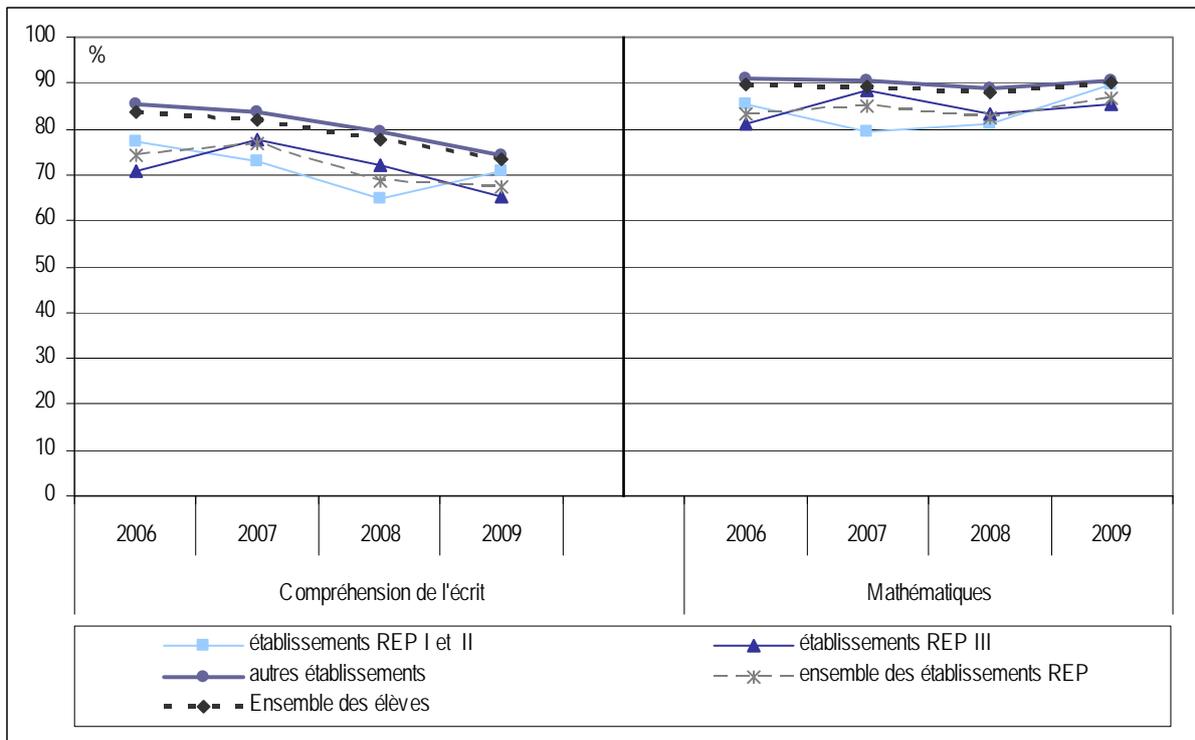
### 3. Évolution des résultats aux épreuves cantonales de 2006 à 2009

Dans le chapitre précédent, nous avons analysé les résultats aux épreuves cantonales 2009 sous divers aspects. Nous nous intéressons maintenant aux résultats aux épreuves pour la période de 2006 à 2009. Pour ces quatre années, trois types de résultats seront présentés : l'évolution de la réussite aux épreuves ; les profils de compétences des élèves, c'est-à-dire le nombre de domaines réussis sur les trois pris en compte ; enfin, nous présenterons l'évolution de la réussite des élèves pour un même domaine testé à deux ans d'intervalle. Les analyses porteront sur les comparaisons en fonction du type d'écoles (REP et non-REP) et plus finement également en fonction du moment d'entrée dans le REP : établissement pilote, deuxième vague d'établissements REP (REP II, 2007-2008) et troisième vague (REP III, 2008-2009).

#### 3.1. Réussite aux épreuves cantonales 2006-2009

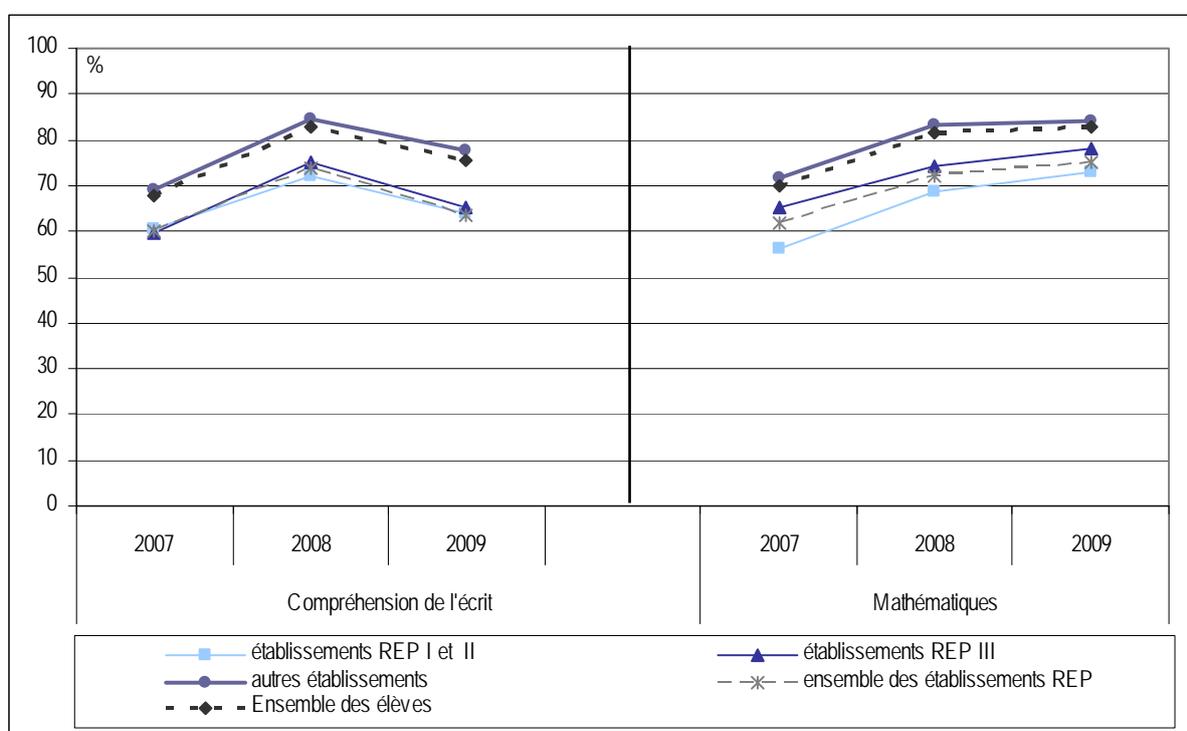
Les trois graphiques suivants présentent la réussite aux épreuves cantonales en compréhension de l'écrit et en mathématiques pour les 2P, 4P et 6P. Les courbes représentent les types d'établissements : REP et non-REP (autres établissements). Les graphiques indiquent également la réussite des établissements REP en fonction de leur moment d'entrée dans le REP, c'est-à-dire établissement pilote (2006-2007), REP II (2007-2008) et REP III (2008-2009).

Graphique 3.1. Réussite aux EC 2P 2006-2009 en compréhension de l'écrit et en mathématiques en fonction du type d'établissement



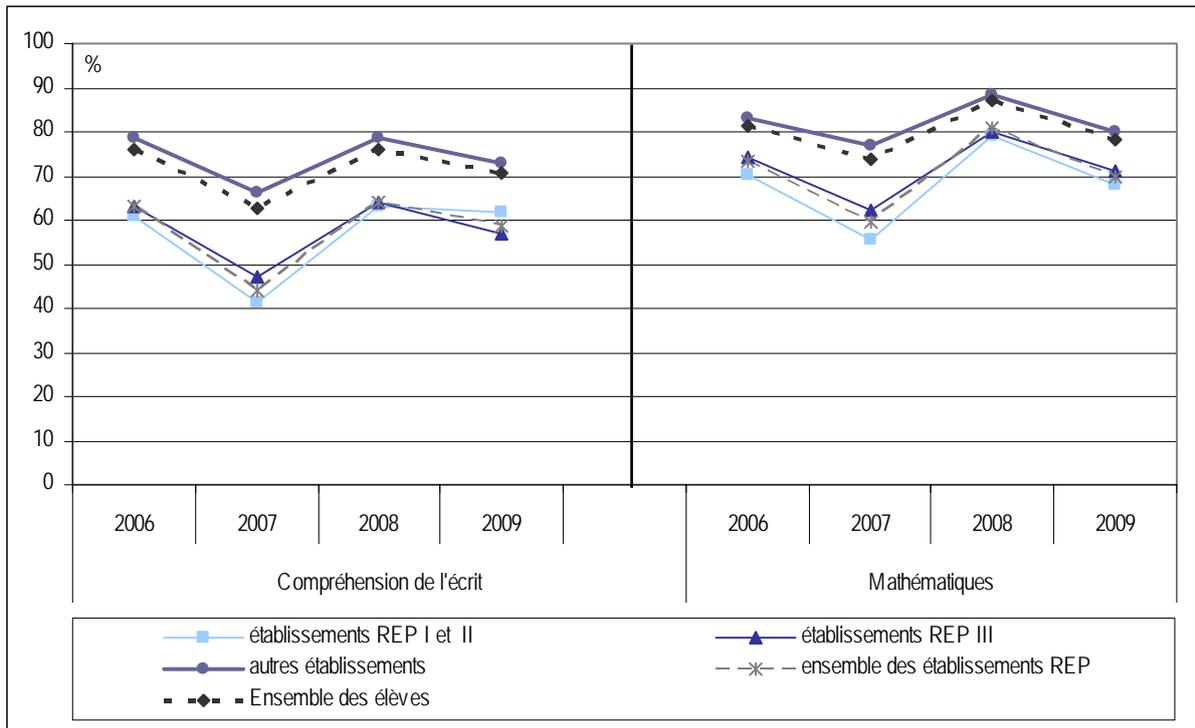
En 2P, on notera tout d'abord que le taux de réussite pour l'ensemble de la population varie très peu d'une année à l'autre en mathématiques. En compréhension de l'écrit, le taux de réussite diminue de près de 10% en quatre ans. Pour comprendre ce phénomène, il faudrait analyser le contenu des épreuves afin de vérifier si leur difficulté est toujours la même ou si le niveau d'exigences a augmenté. Lorsque l'on compare la réussite en fonction du type d'établissement en 2P, comme pour les autres degrés, on retrouve une hiérarchie relativement prévisible : les établissements du REP ont un taux de réussite plus faible que les autres établissements. Les différences sont un peu plus grandes en compréhension de l'écrit qu'en mathématiques (sauf en 2009), sans doute parce que la proportion d'élèves allophones plus importante dans les établissements du REP a plus d'impact en compréhension de l'écrit, domaine où la maîtrise de la langue est plus importante a priori qu'en mathématiques. Les écarts entre les établissements REP I-II et REP III sont relativement faibles pour les deux domaines et leur hiérarchie est variable. Relevons un résultat intéressant concernant ces deux domaines en 2009 où la réussite des élèves des premiers établissements entrés dans le REP est très proche de celle de la moyenne du canton. Il sera utile de vérifier si cette évolution positive se confirme dans les années à venir.

Graphique 3.2. Réussite aux EC 4P 2006-2009 en compréhension de l'écrit et en mathématiques en fonction du type d'établissement



En 4P, on ne dispose malheureusement que des résultats pour les trois dernières années, ce qui fait qu'il est difficile d'observer une évolution claire des taux de réussite de l'ensemble de la population pour les deux domaines testés. Dans l'ensemble, en ce qui concerne la réussite en fonction du type d'établissement, on retrouve un profil comparable à la 2P avec cette fois un écart assez semblable entre la compréhension de l'écrit et les mathématiques. Si les taux de réussite pour le premier groupe d'établissements REP est sensiblement le même pour les établissements REP III en compréhension de l'écrit, on ne peut pas faire le même constat en mathématiques où ces derniers ont globalement un taux de réussite plus élevé que les établissements REP I et II.

Graphique 3.3. Réussite aux EC 6P 2006-2009 en compréhension de l'écrit et en mathématiques en fonction du type d'établissement



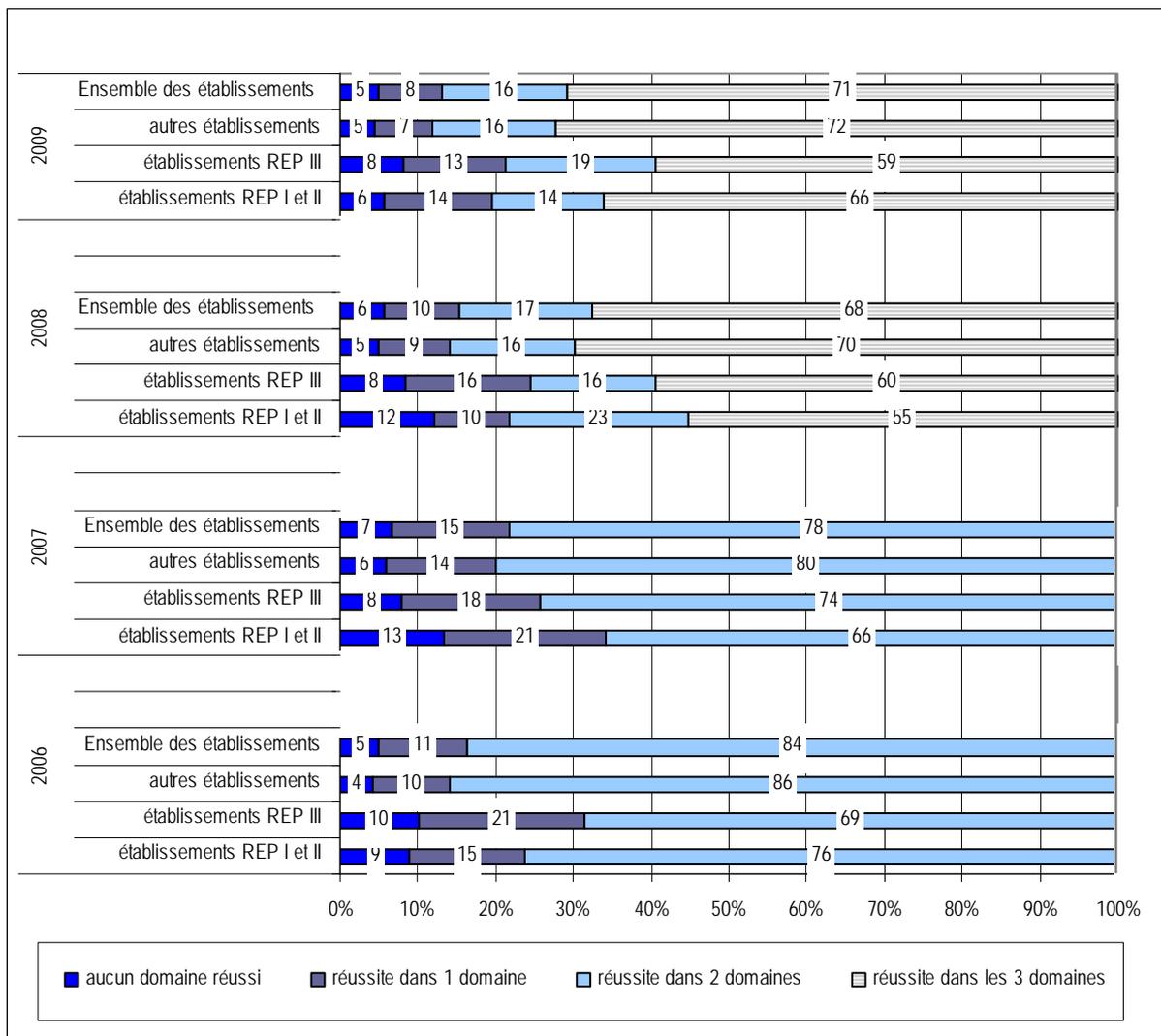
En 6P, on observe que la réussite de l'ensemble de la population est relativement stable pour les deux domaines, les mathématiques étant en général mieux réussies que la compréhension de l'écrit. On notera toutefois qu'en 2007 dans les deux domaines, l'épreuve est nettement moins bien réussie que les autres années. On peut donc penser que les épreuves élaborées cette année-là étaient plus difficiles. En ce qui concerne la comparaison en fonction du type d'établissement, les écarts entre les établissements du REP et les autres sont plus élevés que dans les autres degrés. Les écarts sont plus grands en compréhension de l'écrit (près de 15%) qu'en mathématiques (près de 10%). Les différences de taux de réussite entre les établissements REP I-II et REP III sont assez faibles. On relèvera un résultat intéressant pour 2009 où en compréhension de l'écrit, les établissements REP I et II ont un meilleur taux de réussite que ceux de la III<sup>e</sup> phase, ce qui n'est pas le cas pour les autres années ni en mathématiques.

### 3.2. Profils de compétences 2006-2009

Les graphiques présentés ci-dessus présentent la réussite des élèves pour deux ou trois domaines testés par les épreuves cantonales. Il nous a paru intéressant de comparer les profils de compétences des élèves. Il s'agit ici de savoir pour les trois domaines testés par les épreuves cantonales (français I-communication, français II-structuration et mathématiques<sup>36</sup>) si les élèves ont atteint le seuil de réussite pour 0, 1, 2 ou les 3 domaines et cela en fonction du type d'établissement fréquenté.

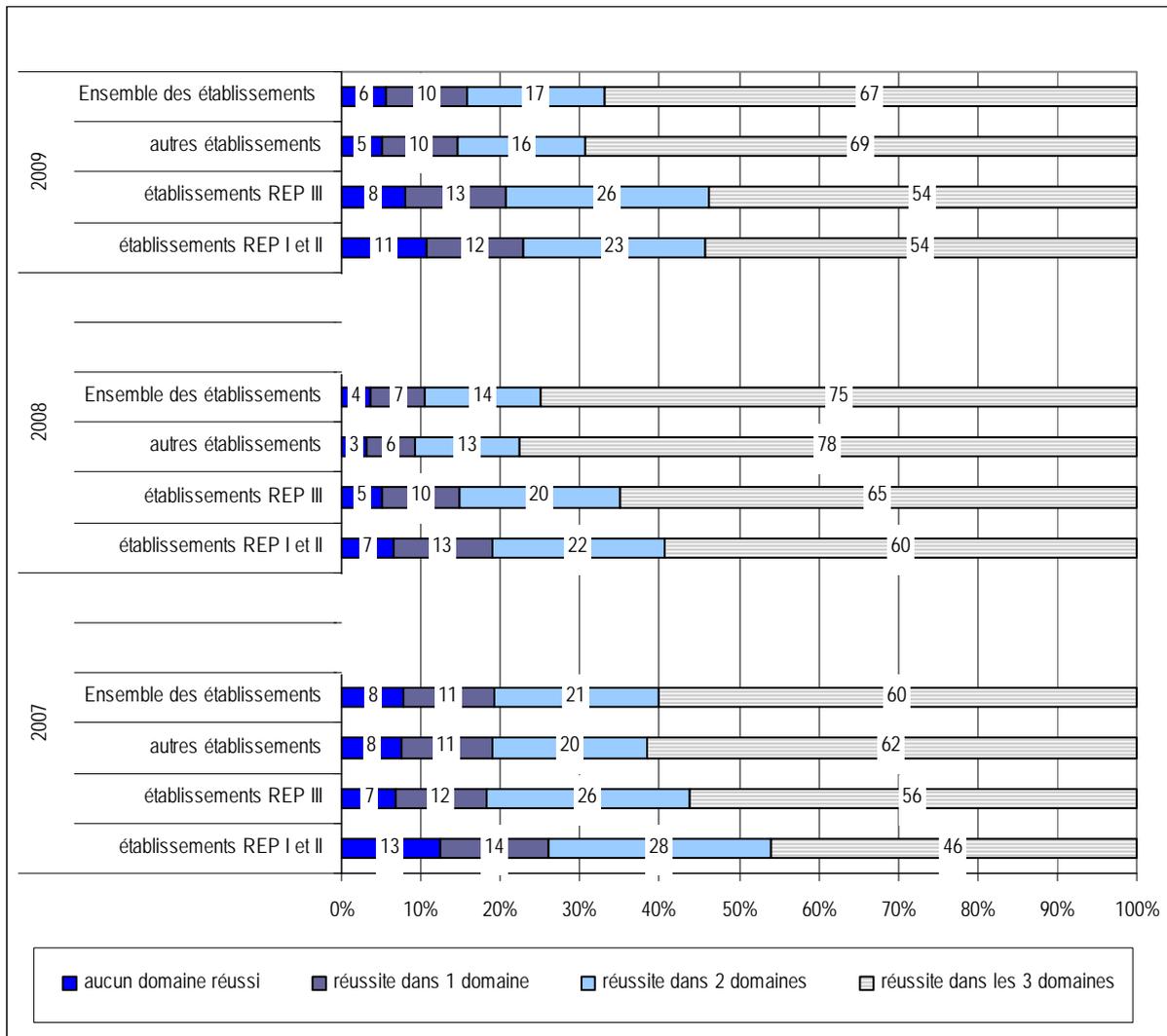
<sup>36</sup> Il s'agit des domaines qui jouent un rôle dans la sélection des élèves.

Graphique 3.5. Profils de compétences en 2P 2006-2009



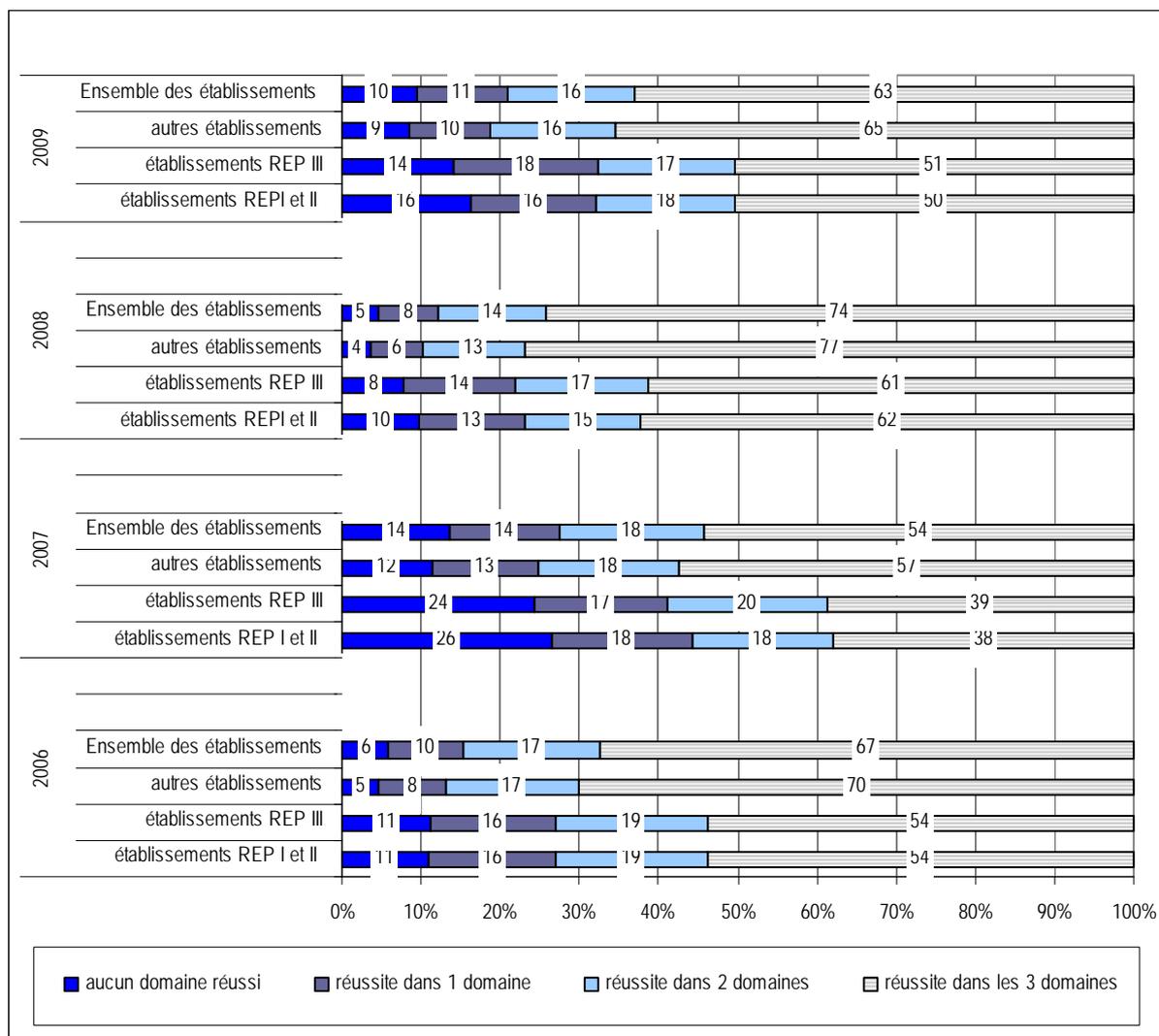
Pour la 2P, le profil de compétences peut être calculé sur trois domaines seulement depuis 2008, car auparavant les données n'étaient disponibles que pour les mathématiques et le français I-communication. Les données sont donc plus difficilement comparables sur les quatre ans. Il est intéressant de relever qu'en 2009, les établissements des première et deuxième phases sont plus nombreux à avoir réussi dans les trois domaines que ceux de la troisième phase et moins nombreux à n'avoir réussi dans aucun domaine.

Graphique 3.6. Profils de compétences en 4P 2007-2009



Pour la 4P, nous disposons des informations pour les trois dernières années. On constate qu'en 2008 et en 2009, les établissements du REP se distinguent des autres établissements. La part des élèves du REP qui atteignent le seuil de réussite dans les trois domaines est plus faible. Par ailleurs, on constate peu de différences entre les établissements REP II et REP III. Toutefois, on peut souligner qu'en 2007 et 2008, les établissements des deux premières phases ont un taux un peu plus faible d'élèves ayant réussi dans les trois domaines que ceux de la troisième phase, ce qui n'est plus le cas en 2009 où les taux sont presque identiques.

Graphique 3.7. Profils de compétences en 6P 2006-2009

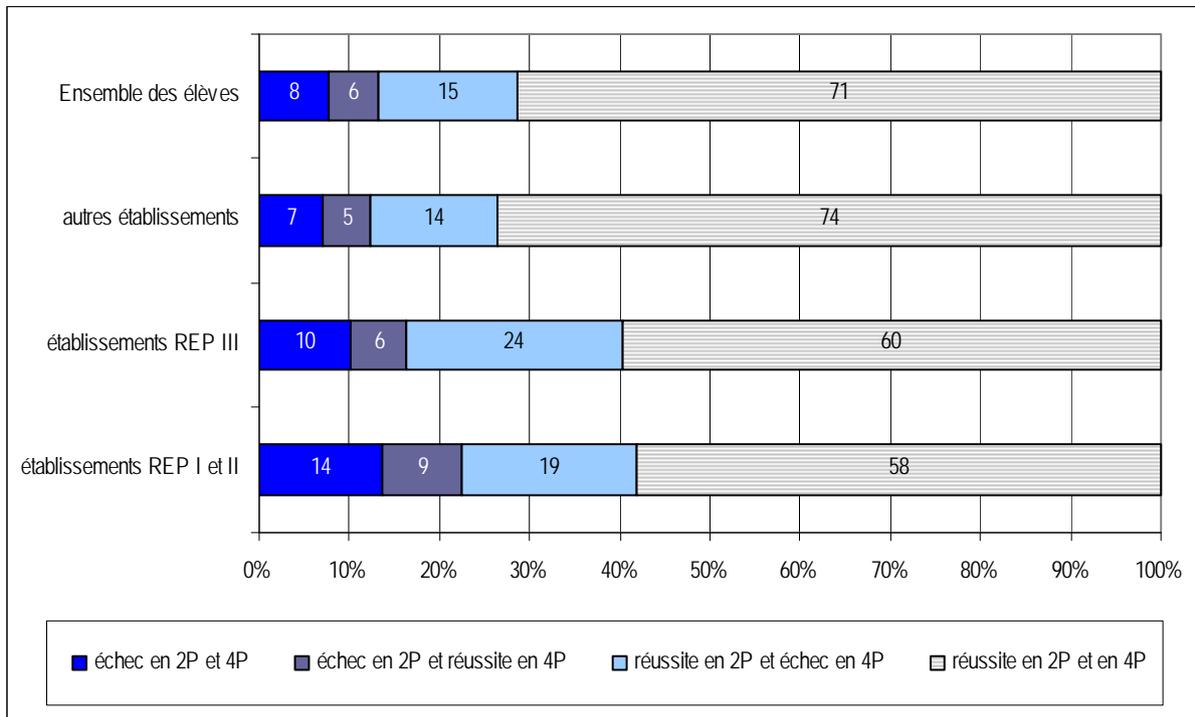


En 6P, si l'on considère l'ensemble des élèves du canton, on remarque que la proportion d'élèves qui atteignent le seuil de réussite dans les trois domaines est un peu plus faible que dans les autres degrés. Toutefois, on peut constater que cette proportion varie selon les années. Elle est notamment plus élevée en 2008. On peut donc se demander si les épreuves de cette année se sont révélées un peu plus faciles que d'habitude. Pour les quatre ans (2006-2009), on constate que les établissements du REP ont à nouveau une proportion plus faible d'élèves qui atteignent le seuil de réussite pour les trois domaines. Deux éléments sont intéressants à relever : d'une part, les taux de réussite des deux types d'établissements REP sont quasi identiques quelle que soit l'année considérée (malgré les moments différents d'entrée dans le REP) et d'autre part, une situation particulière en 2007 où 1 élève sur 4 environ scolarisé dans le REP n'atteignait le seuil de réussite dans aucun domaine.

### 3.3. Évolution de la réussite à deux années d'intervalle

Une analyse a pu être menée sur l'évolution des élèves de la 2P à la 4P et de la 4P à la 6P sur la base des épreuves communes, en comparant leurs résultats aux épreuves 2007 et 2009. Il faut toutefois prendre les résultats qui suivent avec beaucoup de précaution même s'ils donnent un éclairage intéressant sur l'évolution des performances des élèves dans les différents types d'établissement. En effet, si la comparaison porte sur un domaine évalué à deux moments (2P et 4P, ou 4P et 6P), il faut garder à l'esprit qu'il ne s'agit pas de la même épreuve. Une dernière mise en garde concerne l'effectif d'élèves. L'analyse n'a pas pu être réalisée sur les 4'100 élèves de départ mais sur 3'000 environ qui ont passé les deux séries d'épreuves<sup>37</sup>.

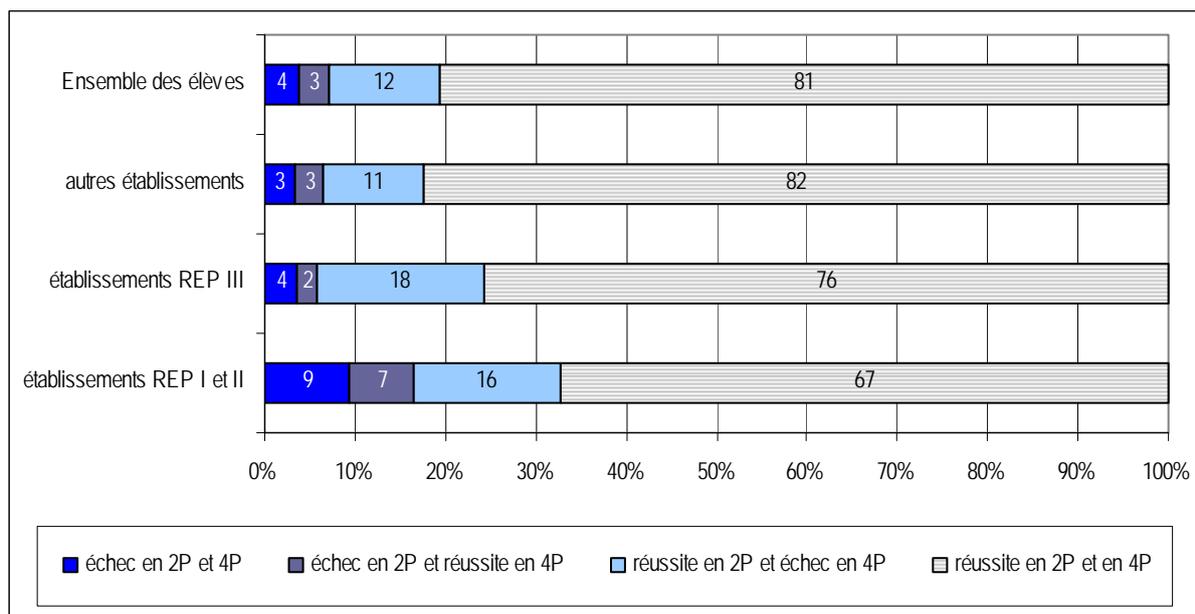
Graphique 3.8. Comparaisons de la réussite à l'EC 2P et 4P en compréhension de l'écrit



Si l'on considère l'ensemble des élèves, on constate que la majorité des élèves (71%) ont réussi les deux épreuves de compréhension de l'écrit. La proportion dans les deux types d'établissements du REP est un peu inférieure (10% de moins environ) à celle des autres établissements. La seule différence entre les établissements de la première et deuxième phase et ceux de la troisième est une proportion un peu plus importante des élèves ayant échoué en 2P dans ceux de la première et deuxième phase.

<sup>37</sup> Plusieurs éléments peuvent expliquer ces différences d'effectifs. D'une part pour chaque degré, un certain nombre d'élèves est dispensé en raison de la date de leur entrée dans le système scolaire genevois et des connaissances en français. Certains élèves peuvent également être absents le jour de l'évaluation. D'autres ont redoublé un des trois degrés (2P, 3P, voire 4P). D'autres enfin peuvent avoir quitté le système genevois ou au contraire l'avoir intégré après la première passation en 2P.

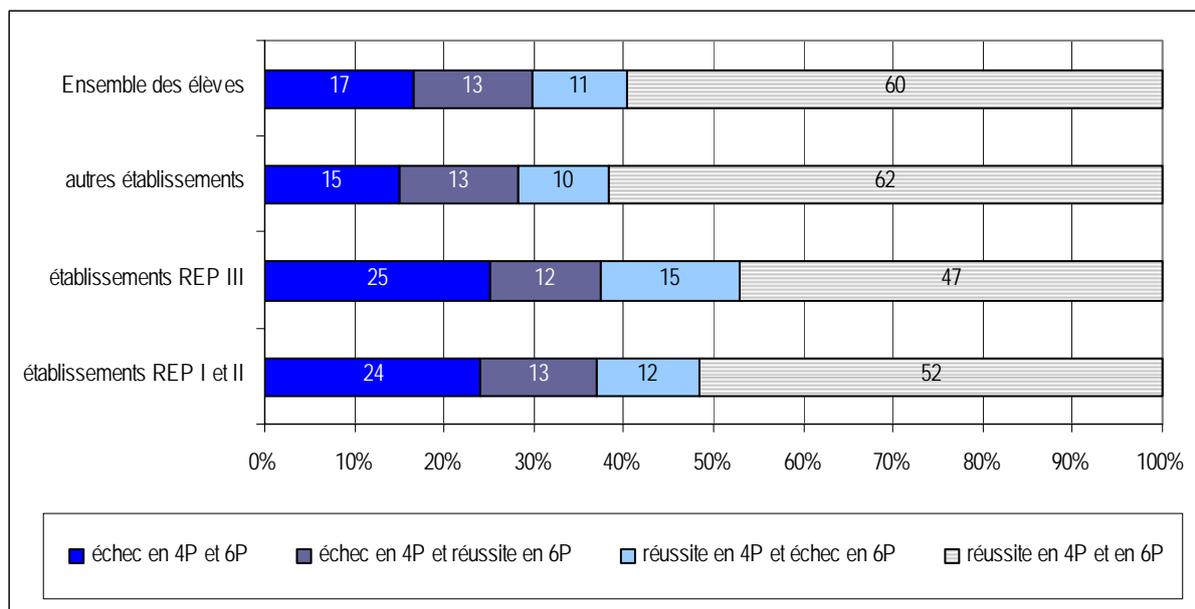
Graphique 3.9. Comparaisons de la réussite à l'EC 2P et 4P en mathématiques



En mathématiques, si l'on considère l'ensemble des élèves, on constate que plus de 80% ont réussi les deux épreuves et seule une petite minorité d'élèves ne l'a pas réussi les deux fois. On peut également voir que la part des élèves qui avait réussi l'épreuve en 2P (12%) et qui n'atteint pas le seuil de réussite en 4P (3%) est plus élevée que l'inverse, échec en 2P et réussite en 4P.

La proportion d'élèves ayant réussi les deux épreuves est également plus faible dans les établissements du REP, en particulier dans ceux du REP I et II (67%).

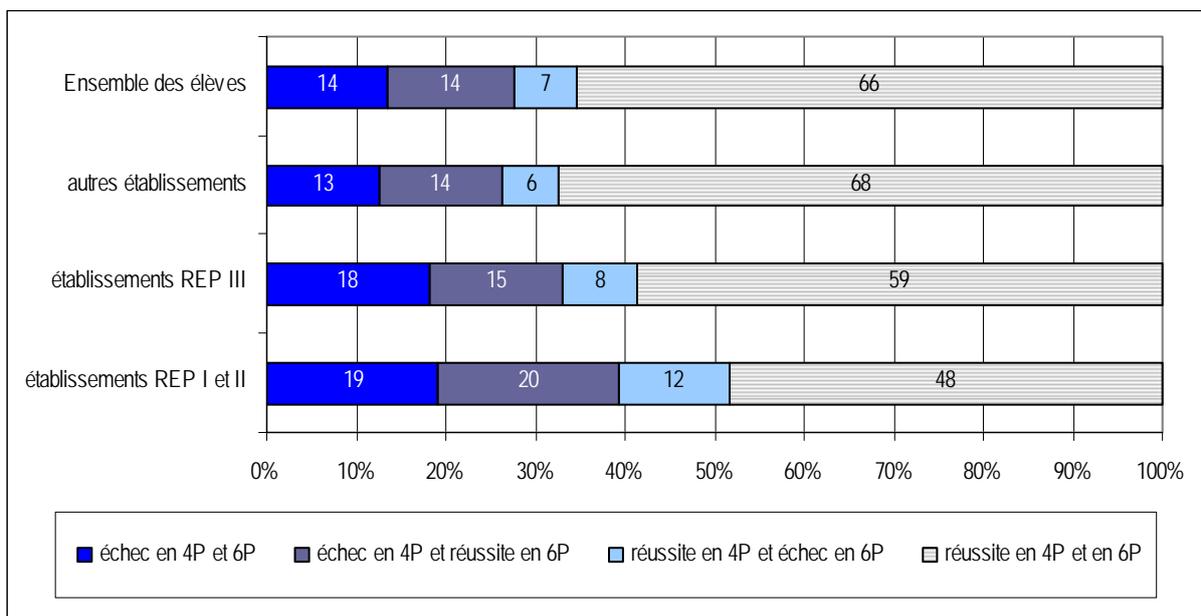
Graphique 3.10. Comparaisons de la réussite à l'EC 4P et 6P en compréhension de l'écrit



La comparaison de la réussite en 4P et en 6P pour les mêmes élèves montre que globalement, la proportion des élèves qui réussissent les épreuves de compréhension de l'écrit en 4P et en 6P est plus faible (60%) que pour la comparaison de l'épreuve 2P-4P (71%). Ce n'est pas très surprenant. Nous avons déjà constaté que la réussite aux épreuves dans les degrés les plus élevés était un peu plus faible. Pour ces deux degrés (4P-6P), la réussite des établissements du REP est en moyenne également un peu plus faible que dans les autres établissements. Dans les établissements de la troisième phase, ce taux est un peu plus faible (inférieur à 50%). Par contre, on peut observer une proportion équivalente dans les deux types d'établissements du REP d'élèves ayant échoué aux deux épreuves (4P et 6P) d'un élève sur 4 environ.

On notera également que contrairement à ce qui se passe pour la comparaison 2P-4P, la proportion d'élèves qui réussissent une des deux passations (réussite en 4P et échec en 6P ou l'inverse) est à peu près équivalente.

Graphique 3.11. Comparaisons de la réussite à l'EC 4P et 6P en mathématiques



Le même type de constat peut être fait pour la comparaison de la réussite en 4P et en 6P pour l'épreuve de mathématiques. Comme en 2P-4P, la réussite moyenne est un peu meilleure pour les mathématiques que pour la compréhension de l'écrit, sauf pour les établissements REP I et II. La réussite des établissements du REP est également un peu plus faible que celle des autres établissements. Relevons un fait intéressant concernant les établissements REP I et II : une proportion plus importante d'élèves ayant progressé de la 4P à la 6P (20% contre 14-15%) que dans les autres établissements. Toutefois, on y observe également une proportion légèrement supérieure d'élèves n'ayant réussi aucune des deux évaluations ainsi qu'une proportion plus faible d'élèves ayant réussi les deux.

### **En résumé**

L'évolution du taux de réussite de 2006 à 2009 met en évidence en 2P une certaine stabilité pour les mathématiques pour l'ensemble des élèves et une variabilité plus grande en compréhension de l'écrit. Par ailleurs, les différences sont plus importantes en compréhension de l'écrit qu'en mathématiques entre établissements du REP et autres établissements, sans doute en lien avec la proportion d'élèves allophones plus importante dans le REP.

La variabilité d'une année à l'autre est plus importante en 4P. Les écarts entre établissements du REP et autres établissements sont stables. Par contre, on observe une certaine homogénéité entre établissements du REP.

En 6P, enfin, le taux de réussite global est assez stable dans les deux domaines. Toutefois, entre établissements du REP et autres établissements, les écarts sont plus importants en compréhension de l'écrit qu'en mathématiques.

Malgré les limites de la comparaison décrite au début de ce chapitre, on peut voir que la majorité des élèves atteignent le seuil de réussite lors des deux passations. Cette réussite est plus élevée en mathématiques. Par contre cette réussite diminue avec les degrés scolaires (comparaison 2P-4P vs 4P-6P). Les établissements du REP se situent à un niveau légèrement inférieur. Quand on compare la réussite en 2P et 4P, on observe la présence d'une moins grande proportion d'élèves des établissements REP I et II ayant réussi les deux épreuves en mathématiques alors que la proportion est équivalente en compréhension de l'écrit. Toutefois, la proportion d'élèves ayant échoué en 2P y est plus élevée.

Les résultats pour les 4P et 6P sont un peu différents : la proportion d'élèves ayant réussi les épreuves aux deux degrés considérés est moins élevée dans les établissements REP III que dans ceux des deux premières phases pour les mathématiques, alors que c'est l'inverse pour la compréhension de l'écrit. Par ailleurs, en compréhension de l'écrit, on note une proportion importante d'élèves ayant échoué les deux épreuves de compréhension de l'écrit dans les établissements REP I-II et III.

## 4. Évaluation des élèves par les enseignants

Nous avons pu disposer des notes annuelles données par les enseignants ainsi que du relevé de la promotion des élèves. En effet, il nous paraissait intéressant de compléter l'évaluation « externe » cantonale – qui a l'avantage d'être la même pour tous les élèves – par celle réalisée par les enseignants tout au long de l'année et sans doute davantage adaptée au niveau des élèves des différents établissements. Il faut toutefois préciser qu'en 4P et 6P, les résultats des EC en français I, français II, mathématiques et allemand sont intégrés dans la moyenne du troisième trimestre pour la discipline concernée. Dans un premier temps, nous présenterons de manière comparative les liens entre résultats aux EC et les évaluations annuelles réalisées par l'enseignant dans les deux groupes d'établissements (ceux appartenant au REP et les autres établissements) pour les trois degrés concernés (2P, 4P et 6P) puis nous nous intéresserons aux variables qui prédisent ces résultats.

### 4.1. Liens entre les deux formes d'évaluation dans les deux types d'établissement

Tout d'abord, on peut faire le constat suivant qui confirme d'autres résultats déjà présentés : aussi bien pour les résultats aux EC (convertis en notes) que pour les différentes notes (moyennes des trois trimestres), on observe des différences statistiquement significatives entre établissements du REP et autres établissements au profit de ces derniers, comme l'illustre le tableau 4.1.

Tableau 4.1. Notes moyennes en fonction du type d'établissement en 4P \*

| Type d'établissement  | EC - français I | Note français I | EC français II | Note français II | EC - math.    | Note math.   | EC allemand   | Note allemand |
|-----------------------|-----------------|-----------------|----------------|------------------|---------------|--------------|---------------|---------------|
| Autres établissements | 4.7<br>(.97)    | 4.8<br>(.70)    | 4.5<br>(1.08)  | 4.7<br>(.80)     | 4.7<br>(1.05) | 4.8<br>(.79) | 5.0<br>(.98)  | 5.0<br>(.75)  |
| Établissements du REP | 4.3<br>(.99)    | 4.6<br>(.72)    | 4.1<br>(1.09)  | 4.5<br>(.85)     | 4.3<br>(1.10) | 4.7<br>(.80) | 4.7<br>(1.03) | 4.9<br>(.76)  |
| Ensemble des élèves   | 4.6<br>(.98)    | 4.8<br>(.71)    | 4.5<br>(1.09)  | 4.7<br>(.82)     | 4.6<br>(1.07) | 4.8<br>(.80) | 4.9<br>(1.0)  | 5.0<br>(.76)  |

Tableau 4.2. Notes moyennes en fonction du type d'établissement en 6P \*

| Type d'établissement  | EC - français I | Note français I | EC français II | Note français II | EC - math.    | Note math.   | EC allemand   | Note allemand |
|-----------------------|-----------------|-----------------|----------------|------------------|---------------|--------------|---------------|---------------|
| Autres établissements | 4.4<br>(1.01)   | 4.8<br>(.72)    | 4.4<br>(1.05)  | 4.6<br>(0.82)    | 4.6<br>(1.16) | 4.7<br>(.86) | 4.5<br>(1.0)  | 4.6<br>(.87)  |
| Établissements du REP | 4.0<br>(1.0)    | 4.6<br>(.69)    | 4.0<br>(1.04)  | 4.4<br>(.84)     | 4.2<br>(1.19) | 4.5<br>(.86) | 4.4<br>(.99)  | 4.4<br>(.84)  |
| Ensemble des élèves   | 4.4<br>(1.02)   | 4.7<br>(.71)    | 4.4<br>(1.06)  | 4.6<br>(.83)     | 4.6<br>(1.17) | 4.7<br>(.86) | 4.4<br>(1.03) | 4.6<br>(.87)  |

\* Les notes ont été arrondies à la première décimale. C'est pourquoi parfois la note moyenne pour l'ensemble des élèves est identique à celle des élèves des autres établissements que le REP. L'écart-type, indice de la dispersion des résultats, est indiqué entre parenthèses.

Si l'on observe les corrélations entre les deux types de mesures (cf. tableaux 4.3 et 4.4) (dont l'une est incluse pour un 1/9 de la note dans l'autre), on constate que les corrélations sont élevées (plus de 70%) et significatives statistiquement<sup>38</sup>. Par ailleurs, il est intéressant de constater qu'elles sont très comparables à l'intérieur de chaque groupe d'établissement, c'est-à-dire qu'un élève évalué par son enseignant comme plutôt bon, obtient de bons résultats aux épreuves cantonales, et qu'un élève évalué comme plutôt faible obtient des résultats plus faibles aux EC, et ce quel que soit le type d'établissement. Ces constats semblent être en contradiction avec les propos de certains enseignants interrogés dans une étude sur l'évaluation des acquis des élèves à Genève (Soussi, Guilley, Guignard, Nidegger, 2009) qui trouvaient que les EC ne correspondaient pas forcément à leurs évaluations de l'année dans un sens ou dans un autre selon la composition socio-économique de la classe. En effet, si les enseignants interrogés dans cette étude pouvaient avoir cette impression, les corrélations calculées montrent que cette impression n'est pas confirmée par les analyses effectuées.

Tableau 4.3. Corrélations entre les deux types d'évaluation en 4P

|                              | EC français I | EC français II | EC Mathématiques | EC Allemand |
|------------------------------|---------------|----------------|------------------|-------------|
| <b>Autres établissements</b> |               |                |                  |             |
| Note français I              | .73**         |                |                  |             |
| Note français II             |               | .75**          |                  |             |
| Note mathématiques           |               |                | .75**            |             |
| Note allemand                |               |                |                  | .71**       |
| <b>Établissements du REP</b> |               |                |                  |             |
| Note français I              | .76**         |                |                  |             |
| Note français II             |               | .75**          |                  |             |
| Note mathématiques           |               |                | .76**            |             |
| Note allemand                |               |                |                  | .73**       |

N.B. Degré de significativité : \*\* indique une significativité au seuil de .01, \* à .05.

Tableau 4.4. Corrélations entre les deux types d'évaluation en 6P

|                              | EC français I | EC français II | EC Mathématiques | EC Allemand |
|------------------------------|---------------|----------------|------------------|-------------|
| <b>Autres établissements</b> |               |                |                  |             |
| Note français I              | .78**         |                |                  |             |
| Note français II             |               | .77**          |                  |             |
| Note mathématiques           |               |                | .79**            |             |
| Note allemand                |               |                |                  | .79**       |
| <b>Établissements du REP</b> |               |                |                  |             |
| Note français I              | .74**         |                |                  |             |
| Note français II             |               | .78**          |                  |             |
| Note mathématiques           |               |                | .77**            |             |
| Note allemand                |               |                |                  | .73**       |

N.B. Degré de significativité : \*\* indique une significativité au seuil de .01, \* à .05.

Il est plus difficile de comparer les résultats en 2P étant donné l'absence de notes. Nous avons regroupé les résultats des deux types d'évaluation en deux catégories : atteint/non atteint<sup>39</sup>. Les corrélations entre les deux mesures sont moins importantes (surtout en français I) et se différencient selon le sous-ensemble d'établissements pris en compte : elles se situent autour de .57 pour le

<sup>38</sup> Il faut préciser que les notes attribuées aux EC se basent sur des barèmes incluant des fourchettes de plusieurs points et sont des notes entières alors que les notes annuelles sont des moyennes de notes arrondies au 1/10<sup>e</sup>.

<sup>39</sup> Pour l'évaluation de l'année, les deux catégories *non atteint* (NA) et *presque atteint* (PA) ont été regroupées en *non atteint* et les deux autres, *atteint* (A) et *atteint avec aisance* (AA) en *atteint* pour permettre la comparaison.

français I dans les autres établissements et autour de .70 dans les établissements du REP. Elles sont plus élevées en mathématiques : respectivement .69 et .73 (cf. tableau 4.5). On peut faire l'hypothèse que ces épreuves qui ne visent pas à sélectionner les élèves mais participent à la certification s'avèrent moins difficiles pour les élèves des autres établissements que l'évaluation annuelle de l'enseignant. En effet, on peut supposer qu'en général, l'enseignant construit ses évaluations et ses barèmes en les adaptant au niveau moyen de sa classe, alors que les EC s'adressent à l'ensemble des élèves du degré concerné. Par ailleurs, l'adéquation est un peu meilleure pour les établissements du REP.

Tableau 4.5. Corrélations entre les deux types d'évaluation en 2P

|                              | EC français I | EC Mathématiques |
|------------------------------|---------------|------------------|
| <i>Autres établissements</i> |               |                  |
| Note français I              | .57**         |                  |
| Note mathématiques           |               | .69**            |
| <i>Établissements du REP</i> |               |                  |
| Note français I              | .70**         |                  |
| Note mathématiques           |               | .73**            |

Toutefois, aussi bien dans un groupe que dans l'autre, 88% en français I et 95% environ des élèves en mathématiques obtiennent la même appréciation dans les deux évaluations (c'est-à-dire atteinte des objectifs dans les deux évaluations ou non-atteinte dans les deux), ce qui semble plus qu'acceptable.

## 4.2. Déterminants des résultats de l'année

Nous avons effectué le même type d'analyse que celles réalisées pour les résultats aux épreuves cantonales, à savoir des analyses multiniveaux en 4P et en 6P, à deux niveaux<sup>40</sup> (élèves et classes ou élèves et établissements). On peut faire le plus souvent les mêmes constatations :

- une plus grande part d'explication des différences de scores au niveau des caractéristiques individuelles des élèves (le plus souvent 90%, voire plus) qu'au deuxième niveau, qu'il s'agisse des classes ou des établissements ;
- une plus grande part d'explication décrite par le niveau des classes que par le niveau établissement en 4P. Les différences sont moins marquées en 6P ;
- la plupart des caractéristiques individuelles jouent un rôle aussi bien pour la note de français I que pour celles de français II, mathématiques ou allemand : le plus souvent le genre (néгатif pour les langues quand on est un garçon et positif en mathématiques), l'âge (positif quand l'élève est « en avance » dans sa scolarité et négatif quand il est « en retard »), l'origine sociale (positif quand on est

<sup>40</sup> Ce sont les mêmes variables qui ont été utilisées aux trois niveaux respectifs, à savoir :

- pour les élèves : genre, première langue parlée, milieu d'origine, âge, arrivée dans le système scolaire et niveau initial mesuré par l'EC passée deux ans auparavant dans la même discipline (il s'agit de la seule mesure disponible du niveau initial, c'est pourquoi nous l'avons incluse bien qu'il ne s'agisse pas d'une évaluation réalisée par les enseignants) ;
- pour les classes : proportion d'élèves allophones dans la classe, de garçons, d'enfants d'ouvriers et de « divers/sans indication » ainsi que de cadres supérieurs et dirigeants, taille de la classe (petite ou grande), classes à doubles niveaux comportant un degré supérieur ou inférieur, niveau moyen de la classe initial dans la discipline concernée ;
- pour les établissements : appartenance au REP, nombre d'années passées dans le REP, proportion de cadres supérieurs et dirigeants ou d'ouvriers et de « divers/sans indication » dans l'établissement ainsi que d'allophones, taille de l'établissement (petit ou grand). Précisons que les deux premiers critères s'excluent et excluent également la proportion de cadres supérieurs et dirigeants ou d'ouvriers et de « divers/sans indication ».

enfant de cadre supérieur et dirigeant, négatif quand on est enfant d'ouvriers ou « divers/sans indication ») et le niveau initial. Deux caractéristiques sont plus fluctuantes : le fait d'avoir comme première langue parlée une autre langue que le français, ou être arrivé à Genève au début de la scolarité (la référence étant d'être arrivé avant). Il est intéressant de relever qu'aussi bien en 4P qu'en 6P, cette variable joue un rôle négatif sur les résultats scolaires.

Pour ce qui concerne le niveau des classes, ce sont souvent les mêmes caractéristiques que pour les EC qui jouent un rôle : la proportion d'élèves allophones dans la classe (effet négatif), la proportion de cadres ou d'ouvriers (selon les cas) ainsi que le niveau moyen initial de la classe.

Au niveau des établissements dont la variabilité est moins grande en 4P qu'en 6P, les variables intervenant le plus fréquemment dans l'explication des différences sont également la proportion d'allophones (cette fois dans l'établissement) et parfois celle d'enfants d'ouvriers et de « divers/sans indication » ou de cadres supérieurs et de dirigeants. Il est intéressant de constater que le fait d'appartenir au REP ne joue en général pas un rôle significatif sur le plan statistique, toutes choses égales par ailleurs. Ces résultats sont un peu différents de ceux observés avec les EC pour lesquels le plus souvent la proportion de cadres supérieurs ou d'ouvriers jouait un rôle (ou l'appartenance au REP).

Le même type d'analyse n'a pas pu être réalisé pour la 2P étant donné que l'on ne dispose pas de notes mais d'appréciations. La proportion d'élèves considérée par les enseignants comme n'ayant pas atteint les objectifs en français I est de près de 14% et en mathématiques de 10%. L'analyse de régression logistique réalisée en incluant les caractéristiques individuelles met en évidence le même type d'effet que les analyses multiniveaux réalisées ci-dessus : l'effet du genre, de l'origine sociale, de la première langue parlée ainsi que du moment de l'arrivée à Genève (par rapport à la scolarité) sur l'atteinte par les élèves des objectifs en français et seulement de la première langue parlée et de l'origine sociale en mathématiques.

### **En résumé**

Les corrélations entre résultats aux EC et notes de l'année sont relativement élevées (entre 70 et 80%) et comparables entre établissements du REP et autres établissements.

Les analyses réalisées sur l'évaluation des élèves par les enseignants confirment un certain nombre d'éléments déjà observés avec les évaluations cantonales. On retrouve également les mêmes déterminants des résultats de l'année que ceux mis en évidence pour les EC : un effet d'un certain nombre de caractéristiques individuelles (genre, âge, origine sociale et niveau initial). Au niveau des classes, ce sont les caractéristiques suivantes qui ont un effet sur les notes : la proportion d'élèves allophones, celle d'enfants de cadres supérieurs ou d'ouvriers et de « divers/sans indication », ainsi que le niveau moyen de la classe dans le domaine considéré. Enfin, au niveau des établissements, la proportion d'allophones ainsi que celle d'enfants d'ouvriers et de « divers/sans indication » ou de cadres supérieurs (mais pas forcément l'appartenance au REP) ont le plus souvent un impact.

## 5. Conclusion

Rappelons que cette étude reprend un certain nombre d'éléments que l'étude réalisée en 2006-2008 sur la même thématique avait permis de mettre en évidence.

Dans cette étude, deux objectifs ont été poursuivis : mesurer les compétences des élèves et leur évolution dans le temps, et comparer ces compétences en fonction de l'appartenance au REP ou non.

Dans ce chapitre, nous rappellerons d'abord les principaux résultats selon les deux axes mentionnés ci-dessous. Puis nous évoquerons quelques limites de l'étude ainsi que l'intérêt et la difficulté des comparaisons réalisées avant de proposer des éléments de réflexion.

### **Le REP : un réseau d'établissements relativement hétérogène**

Pour faire partie du REP, les établissements doivent répondre à un certain nombre de critères en termes de composition socio-économique de leurs populations d'élèves. L'analyse de celle-ci montre bien que les conditions socio-économiques de ces établissements sont en moyenne moins bonnes que celles des autres établissements. Cependant, lorsque l'on observe les différences entre les établissements du REP, on découvre une réalité assez hétérogène. Par exemple, sur la base des chiffres de l'année 2008-2009, on constate que 5 des 15 établissements ne remplissent pas totalement le premier critère d'entrée dans le REP (pourcentage d'enfants d'ouvriers et de « divers/sans indication » égal ou supérieur à 55%). D'autres critères comme le pourcentage d'allophones ou la grandeur des établissements varient considérablement d'un établissement à l'autre. Ainsi, la question de la définition des critères et leur utilisation pour l'entrée dans le REP se pose et mériterait une attention plus grande. On pourrait envisager d'effectuer le choix des établissements appartenant au REP en prenant en compte davantage de critères (par exemple, résultats aux épreuves cantonales, pourcentage d'élèves entrant dans un regroupement A en 7<sup>e</sup>, taux de redoublement, proportion d'élèves allophones, etc.).

Une des caractéristiques des écoles du REP, en plus de remplir les conditions d'entrée définies ci-dessus, était d'élaborer un projet d'établissement. Cette caractéristique, qui au départ était spécifique aux établissements du REP, a depuis été généralisée à l'ensemble des établissements de l'enseignement primaire.

Étant donné que la maîtrise de la langue et l'apprentissage de la lecture constituent des priorités et jouent un rôle indéniable sur les acquisitions scolaires en général, éléments encore plus cruciaux dans des établissements dont une proportion d'élèves ont comme première langue une autre langue que le français (et le plus souvent une culture relativement éloignée de la culture scolaire), nous nous sommes intéressés à ce qui figurait dans les projets d'établissement au sujet de la lecture.

D'une façon générale, la lecture est un des objectifs centraux du début de la scolarité. L'analyse des projets d'école montre que la grande majorité des établissements du REP donnent un accent particulier à cet objectif. Seuls deux établissements ne le mentionnent pas. Cependant, les formes que peut revêtir la mise en œuvre de cet objectif ou les moyens déployés ou encore les critères permettant d'en vérifier l'atteinte, peuvent être très différents d'un établissement à l'autre. Certains projets fixent seulement de manière assez générale les objectifs visés pour la lecture, par exemple « améliorer les compétences des élèves en compréhension et en production écrite », alors que d'autres précisent les éléments qui permettront de l'atteindre : « mettre l'accent sur l'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture ». On trouve ainsi plus d'une trentaine d'actions fort différentes qui sont mises en place pour réaliser cet objectif. Chaque établissement en met en œuvre un certain nombre variant entre une et neuf actions. On retrouve aussi cette diversité dans les actions menées par les enseignants auprès des

élèves en difficulté de lecture. Près de quinze mesures différentes sont ainsi citées. Cependant, cinq d'entre elles sont mentionnées par au moins sept enseignants sur la cinquantaine qui ont participé à l'étude. Les deux mesures les plus fréquentes consistent en l'appui apporté par l'ECSP et les mesures individualisées en classe.

## **Connaissances et compétences des élèves**

Pour mesurer les connaissances et les compétences des élèves, nous nous sommes appuyés essentiellement sur trois éléments d'information : les résultats du test de lecture de 1P construit par le SRED et passé aux élèves de 1P au début et à la fin de l'année scolaire ainsi que l'appréciation des enseignants des compétences en lecture de ces mêmes élèves, l'analyse des résultats aux épreuves cantonales de 2009, et enfin celle des moyennes annuelles données par les enseignants à leurs élèves à la fin de l'année scolaire 2008-2009.

### **Lecture 1P : progression des élèves et relative efficacité des mesures destinées aux élèves faibles**

L'évaluation des compétences en lecture réalisée en début et en fin de 1P permet d'apprécier l'évolution des performances des élèves au cours de l'année scolaire. Les résultats, observés aussi bien au test que dans l'appréciation des enseignants, montrent, comme on pouvait s'y attendre, que la progression des élèves est globalement conforme aux objectifs du programme. On notera cependant une atteinte moindre notamment des concepts de « mot », « ligne » et « phrase », de la connaissance des fonctions de l'écrit ou de la capacité à identifier les différents supports et leurs usages sociaux. Par ailleurs, on observe une différence significative des résultats entre les différents établissements ainsi qu'entre les 15 établissements du REP et les trois établissements témoins en octobre (entre 58% et 81% de rendement). Cette différence entre les établissements est moindre et non significative en mai 2010 (entre 72% et 83%). Ainsi, on pourrait penser que le travail de démarrage de l'apprentissage systématique de la lecture réalisé en 1P amène à une plus grande homogénéité des résultats entre les établissements. Pour ces élèves de 1P, on a également cherché à estimer l'efficacité des mesures prises durant l'année auprès des élèves en difficulté dans ce domaine. On observe ainsi que les élèves qui ont bénéficié de ces mesures sont bien les élèves qui étaient réellement en difficulté d'après les résultats au test et l'appréciation des enseignants. De plus, si ces élèves sont en moyenne plus faibles que les autres élèves en fin d'année, la proportion de ceux qui progressent au cours de l'année est plus élevée que celle des autres élèves.

Par ailleurs, les différentes caractéristiques des élèves (origine sociale, genre notamment) ont un impact sur les résultats au test de la fin de l'année, en particulier le score initial (c'est-à-dire les résultats au test du début d'année) qui semble très déterminant, ce qui confirme les résultats d'autres études (cf. notamment Duru-Bellat et al., 2004 ; Dumay et Dupriez, 2009 ; Piquée, 2010). La fréquentation d'une institution de la petite enfance a un effet positif en début d'année, qui n'est plus significatif en fin d'année quand on introduit dans l'analyse le score initial (lui-même dépendant de différentes dimensions dont l'expérience antérieure).

### **Épreuves cantonales : quelques différences entre le REP et les autres établissements**

Nous avons reconduit l'analyse des épreuves cantonales pour l'année scolaire 2008-2009. Globalement, on observe des résultats moyens plus élevés dans les établissements qui n'appartiennent pas au REP. Par ailleurs, on trouve une relative homogénéité des résultats entre les différents établissements du REP. Il est par contre difficile de mettre en évidence un effet marqué et différencié du nombre d'années passées dans le REP, ce qui rejoint d'autres conclusions (étude sur les PEP en Europe ou bilan des ZEP en France : Demeuse et al., 2008 ; Rochex, 2006). En 1994, Meuret mettait

en évidence dans le cas des politiques de discrimination positive en France (ZEP) des effets plus marqués sur les attitudes des élèves défavorisés ou en difficulté par rapport à la scolarisation ou la socialisation que par rapport à la lutte contre l'échec scolaire. Même si la situation française n'est certainement pas identique à la nôtre, ce type de constat laisse songeur.

Au-delà de ces résultats, il nous a paru important non seulement de nous intéresser aux caractéristiques des élèves mais également aux effets-classes et établissements. Ces analyses montrent, comme dans la plupart des études, que les principales différences s'observent au niveau des élèves. Bressoux (2009) relève par ailleurs qu'au primaire les effets-établissements sont relativement faibles, privilégiant davantage des effets-classes voire maîtres.

Pour tous les degrés et toutes les épreuves, on trouve un effet de l'origine socio-économique et de l'âge (être « à l'heure » ou « en retard » dans sa scolarité) et, quand il est disponible, du niveau initial des élèves. On observe également quelques différences en fonction des disciplines. Par exemple, en mathématiques, le fait d'être allophone a peu d'influence sur les performances des élèves.

Cependant, on peut aussi mettre en évidence un effet spécifique de la composition des classes et des établissements du point de vue notamment de la proportion d'ouvriers et de « divers/sans indication » ainsi que de celle d'allophones. On notera également qu'on trouve, en français, au niveau des classes, un effet de la taille de la classe en 2P.

On constate également un effet-établissement dans les écoles du REP, mais avec des différences relativement faibles, quels que soient le degré ou la discipline prise en compte. Toutefois, ces différences sont plus marquées en 2P en compréhension de l'écrit et en français II, où trois voire quatre établissements se démarquent des autres vers le haut ou vers le bas. De plus, toujours en 2P, le fait d'être scolarisé dans un petit établissement a un effet négatif sur les performances des élèves. On peut se demander si dans ce contexte d'établissements relativement plus homogènes que l'ensemble des établissements du canton, la petite taille de l'établissement ne s'avère pas un désavantage. De manière plus générale, comme le soulignent Vause, Dupriez et Dumay (2009), à niveau socio-économique et à compétences équivalentes, un élève progresse davantage dans une classe dont le milieu socio-économique moyen est élevé.

### **Cohérence entre notes données par les enseignants et épreuves cantonales**

Il a été possible de disposer des notes annuelles données par les enseignants ainsi que du relevé de la promotion des élèves. Nous avons donc pu réaliser le même type d'analyse que celles décrites ci-dessus en se basant cette fois sur les notes des élèves et non sur les résultats aux épreuves cantonales. On observe une bonne corrélation entre les résultats donnés par les enseignants et les résultats aux épreuves cantonales, alors que l'on avait constaté lors d'une étude sur l'évaluation des élèves que les enseignants estimaient que les épreuves cantonales ne correspondaient pas forcément à leurs évaluations de l'année. On peut faire également le même type de constat sur les différences entre les types d'établissements : les corrélations entre résultats aux épreuves cantonales et évaluations annuelles des enseignants sont équivalentes à l'intérieur du REP et dans les autres établissements. Les notes données par les enseignants des établissements du REP sont en moyenne plus basses que celles des autres établissements. On retrouve globalement également cette cohérence entre l'évaluation des enseignants et les résultats aux épreuves cantonales en ce qui concerne l'impact des caractéristiques des élèves ou les effets-classes et des établissements.

### **Évolution des performances des élèves**

Si l'on prend en considération l'ensemble des élèves genevois, l'évolution des performances des élèves a été étudiée à travers les résultats aux épreuves cantonales. Nous avons vu par ailleurs que ces résultats vont dans le même sens que les notes attribuées par les enseignants à leurs élèves. De manière

générale, on observe globalement quelques variations dans la réussite moyenne à ces épreuves au cours des trois ou quatre années prises en compte, quels que soient le degré ou le domaine testés. De plus, la réussite à la compréhension de l'écrit est un peu moins élevée qu'en mathématiques chaque année. On notera toutefois une légère érosion du taux de réussite de la compréhension de l'écrit en 2P. Une analyse du contenu et du barème des épreuves permettrait de vérifier si les exigences demandées aux élèves n'ont pas changé.

Globalement, on peut constater une certaine stabilité au niveau des écarts de réussite moyenne entre les élèves des établissements appartenant au REP et ceux des autres établissements, écarts se situant autour de 10% (en faveur des établissements non-REP).

Par ailleurs, quand on compare à deux ans d'intervalle la réussite des mêmes élèves en compréhension de l'écrit d'une part et en mathématiques de l'autre, on constate qu'elle est plus élevée pour les degrés 2P-4P que pour les degrés 4P-6P. Elle est également plus importante en mathématiques qu'en compréhension de l'écrit dans les deux cas.

Si maintenant on s'intéresse aux résultats des établissements du REP, on remarque également une stabilité. Nous avons vu que les caractéristiques des élèves (niveau socio-économique, âge, langue parlée par exemple) ont globalement un impact sur les résultats. Les établissements du REP ont une proportion plus grande d'élèves provenant de milieux socio-économiques défavorisés et d'élèves allophones, et bien évidemment la réussite moyenne de ces établissements est plus faible. Cependant, on constate que les résultats entre les établissements du REP peuvent varier. Ainsi, certains établissements se démarquent vers le haut ou vers le bas sans qu'on puisse forcément expliquer ces différences par le nombre d'années passées dans le REP. Les élèves des établissements REP I et II obtiennent parfois (comme en 2009 en compréhension de l'écrit et en mathématiques en 2P), mais pas systématiquement, de meilleurs résultats que ceux des établissements REP III. Il est difficile pour l'instant de dégager une tendance stable en fonction du nombre d'années passées dans le REP. Un suivi régulier sera nécessaire pour voir si celui-ci perdure. On peut supposer l'existence d'effets-maitres au-delà de la composition des classes et des établissements. De manière générale, l'analyse des performances des élèves à travers les épreuves cantonales, depuis la mise en place du REP en 2006, ne permet pas de mettre en évidence une progression systématique des établissements du REP par rapport aux autres établissements. Ceci n'est pas très surprenant. L'étude menée auprès de huit pays européens sur les politiques d'éducation prioritaire (Demeuse et al., 2008) tout comme plus spécifiquement le bilan réalisé sur les ZEP en France (Rochex, 2006) montre la difficulté de la démonstration de l'efficacité de ces politiques. Deux éléments sont notamment évoqués : d'une part, le peu de temps entre le démarrage des dispositifs et leur évaluation – n'oublions pas que les systèmes scolaires ont une grande inertie et évoluent très lentement – et d'autre part, il est souvent difficile d'isoler ces dispositifs d'autres mesures mises en œuvre en même temps dans les systèmes scolaires. Pour Genève, on citera notamment la généralisation des directions d'écoles et des projets d'établissement. Par ailleurs, on peut faire l'hypothèse que si aucune mesure n'était prise en faveur des élèves à risque (la création du REP en étant une), les écarts entre ces élèves et les autres pourraient s'accroître.

## **Discussion et perspectives d'avenir**

A la lecture des résultats présentés ci-dessus, on pourrait se demander quelle est l'utilité de ces comparaisons et de ces mesures. On signalera, tout d'abord, que l'étude réalisée donne des informations sur la progression des apprentissages en compréhension de l'écrit lors de la 1P, année cruciale du démarrage de l'apprentissage formel de la lecture. Par ailleurs, ce rapport nous indique que l'évaluation des élèves au travers des épreuves cantonales est tout à fait en relation avec l'évaluation réalisée par les maitres, même si parfois ceux-ci peuvent avoir l'impression que ces deux évaluations ne sont pas en accord. Ces aspects ne sont pas spécifiques aux établissements du REP mais ils peuvent apporter des informations par rapport à la problématique centrale des apprentissages dans le domaine de la lecture et de l'évaluation des élèves. De plus, les analyses réalisées mettent en évidence que les établissements du REP sont bien des établissements ayant des conditions particulières qui ont

forcément un effet (négatif) sur les résultats des élèves. Cette spécificité des établissements du REP ne doit pas nous faire oublier que dans les autres établissements, les élèves « à risque » existent aussi et que si ces établissements ne bénéficient pas pour autant des mêmes mesures structurelles, des mesures ciblées sur les élèves ou éventuellement certaines classes pourraient être mises en place en faveur des élèves à risque. La mise en place du REP est encore récente (de un à trois ans selon les établissements). Dès lors, il n'est pas surprenant de ne pas constater d'effet global sur les performances des élèves. Cependant, les différences observées entre les établissements, à l'intérieur et à l'extérieur du REP, nous amènent à penser que derrière un même cadre structurel, la dynamique apportée par les enseignants et les établissements est un élément décisif de la réussite des objectifs visés par des dispositifs tels que le REP. En effet, comme le souligne Bressoux (2009), les inégalités de réussite scolaire ne se construisent pas uniquement dans les milieux familiaux, le contexte scolaire joue également un rôle même si les élèves entrent à l'école avec des différences relativement importantes, notamment dans la maîtrise de la langue. Pour lui, « l'école n'est pas qu'une simple chambre d'enregistrement des différences initiales entre élèves, cela pour au moins trois raisons. Premièrement, parmi l'ensemble des différences, elle en distingue certaines tout en en négligeant d'autres et c'est elle qui va transformer ces différences initiales en différences de réussite scolaire, en sélectionnant, en faisant redoubler, en orientant, etc. Deuxièmement, elle est active elle-même dans la création, la réduction ou l'accroissement de certaines différences. Troisièmement, un élève donné ne connaîtrait pas nécessairement le même sort (mêmes acquisitions, même orientation, etc.) selon le contexte où il est scolarisé » (p. 131). De manière plus générale, l'effet-maitre au travers des pratiques pédagogiques et des modes d'organisation de la classe joue un rôle non négligeable, parfois difficile à modéliser dans des analyses quantitatives. Ces pratiques peuvent s'avérer très différentes d'un enseignant à l'autre, même à l'intérieur d'une même école. Selon l'école ou le maître qu'un élève a, ses acquis varient, certains enseignants sont plus efficaces et/ou plus équitables.

Ceci nous rend attentif au fait que les mesures structurelles ne concernent pas seulement l'augmentation des ressources supplémentaires mises à disposition des établissements du REP. Il s'agit également de veiller à la composition des classes et des établissements afin d'assurer un maximum de mixité sociale, condition importante pour permettre la progression des élèves. Par ailleurs, il ne faut pas seulement s'intéresser aux mesures structurelles qui sont souvent les plus faciles à mettre en œuvre, mais également à celles qui touchent aux pratiques pédagogiques et à l'action des maîtres. Il serait intéressant d'analyser encore plus finement les caractéristiques spécifiques des établissements du REP au-delà de la composition socio-économique et d'ajouter d'autres critères d'analyse sans doute plus complexes à saisir au niveau des classes ou des enseignants (années d'expérience, type d'enseignement, etc.) ou au niveau des établissements (fonctionnement des équipes, type de direction, établissement à un site ou multi-sites, etc.).

Étant donné la mise en place et la généralisation d'un certain nombre de mesures dans les établissements genevois, qu'ils appartiennent ou non au REP (directions, conseils et projets d'établissement, etc.), il paraît nécessaire d'effectuer un suivi régulier et de réaliser un premier bilan au bout de 5 ans (pour les premiers établissements du REP, établissement pilote y compris) et au terme de la scolarité obligatoire pour essayer de mettre en évidence des effets en termes de progression et de valeur ajoutée.



## Références bibliographiques

- Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture. In *Revue française de sociologie*, XXXVI, 273-294.
- Bressoux, P. (2006). Histoire et perspectives des recherches sur l'effet-maitre. In G. Figari et L. Mottier Lopez (éds), *Recherche sur l'évaluation en éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Chauveau, G. (2000). *Comment réussir en ZEP ? Vers des zones d'excellence pédagogique*. Paris : Retz.
- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D. & Rochex, J.-Y. (dir.) (2008). *Les politiques d'éducation prioritaires en Europe*. Lyon : Institut national de recherche pédagogique (INRP).
- Dumay, X., Dupriez, X. (dir.) (2009). *L'efficacité dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Duru-Bellat, M., Le Bastard-Landrier, S., Piquée, C., Suchaut, B. (2004). Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire. In *Revue française de sociologie*, 45-3, 441-468.
- Duru-Bellat, M., Van Zanten, A. (2009). *Sociologie du système éducatif. Les inégalités sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Jaeggi, J.-M., Osiek, F. (2007). *Mise en place d'un dispositif-pilote dans le groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes. Premier rapport intermédiaire*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Jaeggi, J.-M., Osiek, F. (2008). *Extension du réseau d'enseignement prioritaire à six nouvelles écoles genevoises. Deuxième rapport intermédiaire. Année scolaire 2007-2008*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Jaeggi, J.-M., Schwob, I. (2010). *Les établissements du REP dans leur environnement. Quatrième rapport intermédiaire : quatre études de cas. Année scolaire 2008-2009*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- OCDE (2001). *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*. Paris : OCDE.
- Paour, J.-L. et al. (2005). Fonctionnement cognitif et pratiques pédagogiques : prédire, observer et intervenir en GS pour prévenir les difficultés d'apprentissage au CP. Synthèse finale.
- Petrucci, F. (2010). Compétences en lecture à Genève : influence des caractéristiques des élèves et des classes à différents moments de la scolarité obligatoire. In *Mesure et évaluation en éducation*, 33, 1, 79-106.
- Piquée, C. (2010). Pratiques enseignantes envers les élèves en difficulté dans des classes à efficacité contrastée. In *Revue française de pédagogie*, 170, 43-60.
- Rochex, J.-Y. (2006). Les « zones d'éducation prioritaire » (ZEP). Quel bilan? In *Les temps modernes*, 637-638-639, 219-253.
- Soussi, A., Guignard, N., Hayoz, E., Nidegger, Ch. (2008). *Mise en place du REP : effets sur les compétences des élèves*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Veuthey, C., Crahay, M. (2007). « Lisons ensemble » : comment encourager les habitudes de lecture. In *Langage et pratiques*, 40, 21-31.
- Zurbriggen, E. (2008). « Sac d'histoires » - Présentation et bilan, juin 2008.
- Cf. également *Sacs d'histoires* sur [http://www.ge.ch/enseignement\\_primaires/sacdhistoires/](http://www.ge.ch/enseignement_primaires/sacdhistoires/).





