

# Les établissements du REP dans leur environnement

Quatrième rapport intermédiaire :  
quatre études de cas

Année scolaire 2008-2009

---



**Jean-Marc Jaeggi**  
**Irène Schwob**

**Février 2010**



# **Les établissements du REP dans leur environnement**

**Quatrième rapport intermédiaire :  
quatre études de cas**

**Année scolaire 2008-2009**

---

**Jean-Marc Jaeggi  
Irène Schwob**

**Février 2010**

## Remerciements

Nous remercions vivement pour leur disponibilité les représentants des communes et le coordinateur du REP auprès de ces dernières qui ont bien voulu nous recevoir pour nous parler d'une réalité qui nous était encore assez peu connue.

Nos remerciements les plus sincères vont également aux parents et à la représentante du GAPP qui ont consacré un temps précieux à nous faire part de leur investissement pour l'école.

Nous remercions aussi particulièrement les directeurs/trices, les éducateurs/trices et les enseignant-e-s des établissements concernés qui ont répondu avec une grande ouverture à nos questions concernant tel ou tel aspect des relations de leur établissement avec son environnement.

Il va sans dire qu'un travail comme le nôtre doit tout à la disponibilité de l'ensemble de nos interlocuteurs.

### **Avertissement**

Il est bien entendu que la forme masculine des fonctions (directeur, enseignant, etc.) inclut les actrices féminines lorsque nous ne parlons pas de personnes spécifiques.

---

#### **Compléments d'information :**

Jean-Marc Jaeggi  
Tél. +41/0 22 546 71 54  
[jean-marc.jaeggi@etat.ge.ch](mailto:jean-marc.jaeggi@etat.ge.ch)

Irène Schwob  
Tél. +41/0 22 546 71 16  
[irene.schwob@etat.ge.ch](mailto:irene.schwob@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 10.003

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

---

# Table des matières

<b>Avant-propos .....</b>	<b>5</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>7</b>
<b>1. Les relations des établissements avec leur commune.....</b>	<b>13</b>
1.1. Le rôle traditionnel des communes .....	13
1.2. Les communes plutôt satisfaites de la réorganisation de l'enseignement primaire.....	15
1.3. Entre l'école et les communes, un bon climat de travail... et quelques tensions.....	16
1.4. Les écoles REP : un traitement particulier ? .....	17
1.5. Plusieurs communes restructurent leurs services .....	19
1.6. Des communes très sollicitées.....	23
1.7. Une certaine méconnaissance de l'action municipale ? .....	25
1.8. L'initiative des communes vis-à-vis des écoles du REP semble encore assez timide.....	27
En résumé.....	29
<b>2. Les déclarations entre l'Etat de Genève et les communes du REP .....</b>	<b>31</b>
2.1. Quelques remarques générales au sujet des déclarations .....	32
2.2. Les points principaux des déclarations.....	34
2.2.1. Logements et cadre de vie .....	34
2.2.2. Accessibilité à l'emploi .....	35
2.2.3. Sécurité routière et transport .....	36
2.2.4. Sécurité des enfants, prévention de la délinquance et développement de la citoyenneté ..	37
2.2.5. Relations avec les parents et intégration des familles à l'école.....	38
2.2.6. Petite enfance et scolarité .....	40
2.2.7. Activités para- et périscolaires, sports et loisirs .....	41
2.2.8. Promotion de la santé .....	44
En résumé.....	45
<b>3. Le travail en réseau .....</b>	<b>47</b>
3.1. Le problème de coordination des instances.....	47
3.2. Réseaux institutionnels et informels.....	50
3.3. Mais à quoi peuvent bien servir ces réseaux ? .....	53
3.4. Les réseaux liés aux quatre établissements .....	54
3.4.1. Les réseaux liés à l'établissement Palettes/Bachet .....	54
3.4.2. Les réseaux liés à l'établissement des Libellules .....	56

3.4.3. Les réseaux liés à l'établissement de Tattes/Gros-Chêne.....	58
3.4.4. Les réseaux liés à l'établissement Cité-Jonction/Plantaporrêts .....	61
3.5. Des réseaux redondants ? .....	63
En résumé.....	65
<b>4. Le conseil d'établissement (CE).....</b>	<b>67</b>
4.1. La composition des conseils d'établissement à Genève.....	69
4.1.1. Les représentants des parents .....	69
4.1.2. Les représentants des enseignants .....	72
4.1.3. Les représentants des élèves au conseil d'établissement.....	74
4.1.4. Les représentants de la commune.....	74
4.1.5. Les invités permanents .....	75
4.2. La mise en place des conseils d'établissement.....	76
4.2.1. Les motivations et les attentes des participants au conseil d'établissement.....	76
4.2.2. Acceptation des prérogatives accordées au conseil d'établissement.....	80
4.3. Le fonctionnement du conseil d'établissement .....	84
4.3.1. Le climat des séances .....	84
4.3.2. Observations sur l'organisation du conseil d'établissement.....	85
4.3.3. A propos de la participation des différents groupes .....	86
4.3.4. Une question cruciale : comment informer « la base » ?.....	91
4.4. Les thématiques des conseils d'établissement.....	94
4.4.1. Les sujets évoqués au cours des conseils prototypes.....	94
4.4.2. La présentation des projets d'établissement dans les conseils.....	96
4.5. Premiers bilans des acteurs des conseils d'établissement prototypes.....	97
4.5.1. Lien nécessaire entre réalisations et satisfaction .....	97
4.5.2. Les craintes exprimées quant au fonctionnement du conseil d'établissement .....	97
4.5.3. Perspectives .....	98
En résumé.....	100
<b>Conclusion.....</b>	<b>103</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>107</b>
Annexe 1 : Règlement sur les conseils d'établissement.....	109
Annexe 2 : Contenus succincts des séances des CE prototypes.....	111
Annexe 3 : Sigles et abréviations utilisés à Genève .....	118

## Avant-propos

Depuis sa création, en 2006, le Réseau d'enseignement prioritaire (REP) est l'objet d'un suivi évaluatif mené par le Service de la recherche en éducation (SRED). Ce suivi articule deux volets analytiques, l'un consacré au processus de mise en place du REP et à l'étude de son fonctionnement, l'autre destiné à caractériser la population scolarisée et l'impact du REP sur les compétences des élèves.

Le présent rapport est le troisième à être publié en relation avec le premier volet.

Durant l'année scolaire 2006-2007, le SRED a observé la création du REP en étudiant la mise en place d'un dispositif-pilote dans l'établissement Tattes/Gros-Chêne à Onex. Cette étude, publiée en juillet 2007 (Jaeggi & Osiek, 2007), a mis en évidence les apports positifs de la création d'une direction d'établissement et de la présence d'un éducateur en milieu scolaire, l'intérêt potentiel d'une nouvelle organisation du travail avec les élèves entre enseignants titulaires et maîtres spécialistes (activités créatrices, éducation physique), ainsi que les difficultés d'une collaboration accrue et plus fluide entre enseignants des divisions ordinaire et spécialisée.

En 2007-2008, le SRED s'est intéressé à l'extension du réseau d'enseignement prioritaire à six nouvelles écoles (Jaeggi & Osiek, 2008). Ce deuxième rapport a confirmé les avantages d'une direction de proximité et la très grande importance de la présence d'un éducateur pour les établissements du REP. Il a aussi relevé les problèmes spécifiques que peuvent rencontrer les établissements multi-sites dans leur fonctionnement et la diversité des dispositifs d'aide aux élèves en difficulté mis en place. Par ailleurs, il a permis de constater, dans un établissement, qu'une nouvelle organisation du travail d'enseignement spécialisé donnait grande satisfaction.

A la rentrée scolaire 2008-2009, sept établissements supplémentaires ont intégré le REP. Dans le cadre du groupe de pilotage du REP<sup>1</sup>, il a été jugé opportun de demander au SRED de faire porter l'accent, pour la troisième étude consacrée à la mise en œuvre et au fonctionnement du REP, sur l'analyse des relations des établissements avec leur environnement. Cet objet a été traité en s'intéressant à quatre dimensions de celles-ci : 1) les relations des établissements avec les communes sur le territoire desquelles ils sont implantés, 2) les partenariats de politique publique formalisés sous forme de déclarations entre l'État et les communes concernées par le REP, 3) les relations de représentants des écoles avec les réseaux professionnels locaux dans le champ socioéducatif et sanitaire, et 4) le fonctionnement des premiers conseils d'établissement existant à titre expérimental.

L'étude demandée au SRED a donc revêtu un *caractère partiellement exploratoire*, puisque deux des objets d'investigation retenus n'étaient pas encore formalisés ou aboutis lors de son démarrage. C'est le cas des déclarations entre l'Etat et les communes, où seule celle concernant Onex était déjà signée (février 2008), les trois autres l'ayant été plus tard, en cours d'étude (Lancy en mars 2009, la Ville de Genève en avril 2009 et Vernier en mai 2009). C'est

---

<sup>1</sup> Présidé par le Conseiller d'Etat chargé du DIP, ce groupe de pilotage rassemble des représentant-e-s des services, institutions et milieux concernés (sa composition figure sur les pages Internet du DIP consacrées au réseau d'enseignement prioritaire : [http://www.ge.ch/enseignement\\_primaire/rep/welcome.asp](http://www.ge.ch/enseignement_primaire/rep/welcome.asp)).

aussi le cas pour les conseils d'établissement, qui n'existaient sous forme de prototypes que dans les premiers établissements du REP.

Les premières élections permettant la constitution de conseils dans tous les établissements de l'enseignement primaire ont été organisées les 27 et 28 février 2009. Les conseils préexistants ont, depuis, dû se mettre en conformité avec le règlement sur les conseils d'établissement, que ce soit dans leur composition et mode de recrutement ou sur le plan de leur fonctionnement et des objets traités, parmi lesquels figure la participation à l'élaboration et au suivi du projet d'établissement dans les domaines le concernant (climat de l'établissement, relations avec les familles, les collectivités publiques locales et autres partenaires de l'école)<sup>2</sup>.

Le point délicat, dans le réseau d'enseignement prioritaire, réside dans la faible participation individuelle et l'absence d'organisation en association des parents d'élèves, qui renvoie à différents facteurs connus (expérience scolaire personnelle, maîtrise de la langue française, milieu social, etc., voir à ce sujet Jaeggi et al., 2003 ; Favre et al., 2004<sup>3</sup>). Cette moindre participation rend d'une part la communication entre parents et le milieu scolaire difficile, quand bien même elle est ardemment souhaitée et que divers moyens ont été, et seront encore, mis en œuvre pour la favoriser. D'autre part, le sens même de la présence et de la participation de parents d'élèves dans des conseils d'établissement n'est pas donné et, plus qu'ailleurs sans doute, des objets et des résultats concrets sauront à leur tour susciter l'intérêt des parents.

Dominique Gros,  
directeur adjoint du SRED

---

<sup>2</sup> Conformément à l'article 2 du Règlement sur les conseils d'établissement (RCEt) C 1 10.19 du 17 décembre 2007.

<sup>3</sup> Jaeggi, J.-M. & Osiek, F., coll. Favre, B. (2003). *Familles, école et quartier. De la solitude au sens : échec ou réussite scolaire d'enfants de milieu populaire*. Genève : SRED. – Favre, B., Jaeggi, J.-M. & Osiek, F. (2004). *Famille, école et collectivité*. Genève : SRED.

## Introduction

Ce texte constitue le quatrième rapport concernant la mise en place du Réseau d'enseignement prioritaire (REP)<sup>4</sup>. Il traite plus particulièrement des relations entre les établissements du REP et leur environnement, ceci sous trois aspects principaux :

- les relations des établissements avec leur commune,
- la participation de ces établissements à des réseaux constitués dans la commune,
- le fonctionnement de quelques conseils d'établissement (CE) « prototypes », avant qu'ils ne soient officialisés et généralisés dans tous les établissements du canton.

L'ouverture des établissements scolaires sur leur environnement constitue une tendance générale, observable dans de nombreux pays occidentaux. Jusque dans les années 80-90, on pouvait distinguer deux catégories de pays : ceux qui considéraient l'école comme insérée dans une communauté et ceux qui la voyaient plutôt comme une sorte d'îlot à protéger des influences extérieures. Dans le premier groupe, on trouvait essentiellement les pays anglo-saxons (ainsi que le Canada français) alors que dans le second figuraient plutôt les pays latins, des pays comme l'Allemagne ou la Suisse se situant un peu entre les deux de ce point de vue, encore que l'organisation fédéraliste de ces pays rende la situation particulièrement complexe à décrypter.

C'est donc dans ce contexte international d'ouverture des écoles vers l'extérieur que s'inscrivent les décisions scolaires de ces dernières années tendant à instaurer une collaboration accrue entre les représentants des établissements scolaires, les parents et les représentants des instances politiques et des associations locales.

Comment expliquer ce mouvement d'ouverture se concrétisant, par exemple, par la mise en place de conseils d'établissement ? Plusieurs faisceaux de raisons, imbriqués les uns aux autres, se sont conjugués dans ce sens :

1. Une tendance de fond tout d'abord, débordant largement le contexte scolaire : le déclin des institutions<sup>5</sup> et la montée en puissance de l'individu dans la dynamique sociale ont conduit les parents (et non plus seulement les grandes associations) à faire valoir leurs droits et à ne pas se contenter de subir la décision des institutions. A cela s'ajoute, corollaire de l'émergence de l'individu comme acteur social, l'émancipation des femmes qui joueront un rôle important dans les associations de parents d'élèves (APE).

Sur le plan scolaire, un mouvement de même nature s'est fait sentir depuis les années 70, années pendant lesquelles on a vu les revendications des parents prendre de l'ampleur. Auparavant, ces derniers acceptaient facilement leur mise à l'écart de l'école et manifestaient à son égard une confiance qui leur faisait considérer comme naturel le peu de place qu'on voulait bien leur accorder. En 1972, le GAPP voit le jour. Le nombre

---

<sup>4</sup> Rappelons que le premier rapport (Jaeggi & Osiek, 2007) décrit la mise en place du REP dans l'établissement Tattes/Gros-Chêne qui inaugurerait, en solitaire, les dispositions qui allaient l'année suivante être appliquées à d'autres établissements, extension constituant l'objet du troisième rapport (Jaeggi & Osiek, 2008). Le deuxième rapport (Soussi, Guignard, Hayoz & Nidegger, 2008) donne un premier aperçu des effets de la mise en place du REP sur les compétences des élèves.

<sup>5</sup> Cf. Dubet, 2004.

d'APE augmente. Un changement de sensibilité commence à se faire sentir : les APE revendiquent le droit d'information, puis un droit de regard, elles demandent à être consultées sur certains aspects de la réalité scolaire. Revendications au demeurant assez modestes si on les compare aux pratiques existant dans d'autres pays.

2. L'hétérogénéité sociale et culturelle croissante des élèves (favorisant bien entendu une différenciation croissante de leurs compétences de base) constitue la seconde tendance de fond permettant de rendre compte du mouvement d'ouverture des écoles vers leur environnement. La différenciation des publics scolaires rend de plus en plus difficile l'encadrement centralisé des établissements, confrontés à des problématiques locales dépendant, en partie tout au moins, de leur insertion sociale et culturelle. La gestion centralisée de l'appareil scolaire montre ses limites. L'idée se fait alors de plus en plus pressante d'accorder aux établissements scolaires une plus large autonomie leur permettant de traduire les décisions générales de l'autorité scolaire au niveau local. Ce processus d'autonomisation prend plus ou moins d'ampleur selon les cantons et les pays. A Genève, il ne concerne pas les aspects principaux de la politique scolaire : les curricula, les programmes, l'évaluation et les moyens d'enseignement. L'autonomie partielle concédée aux établissements se limite pour des raisons d'équité : *a)* à l'organisation interne des établissements et des équipes d'enseignants, *b)* aux relations des établissements avec leur environnement (parents, quartier, commune), la création du CE en constituant l'un de éléments clefs.

Pour l'institution scolaire, dans les quartiers populaires notamment souvent confrontés au problème du retrait des parents (à ne pas confondre avec un manque d'intérêt de leur part !)<sup>6</sup>, l'institutionnalisation d'un dialogue avec les parents est également conçue comme une voie favorisant leur intégration, et notamment celle des communautés étrangères, particulièrement nombreuses à Genève. Sans s'attendre à ce que les parents de ces milieux se pressent au portillon des CE, on espère malgré tout que les membres influents de ces communautés puissent y faire entendre leur voix.

L'hétérogénéité sociale diversifie les attentes des parents face à l'école, rendant toujours plus fragile le consensus sur son rôle et les limites de sa fonction (par exemple, jusqu'où doit-elle prendre en charge la garde des élèves en dehors du temps consacré aux apprentissages ?). Dans ce contexte, la consultation des parents est ressentie – même si on en limite la portée – comme de plus en plus nécessaire. La diversification grandissante des attentes de la société civile face à l'école va dans le même sens et renforce le besoin d'un dialogue permanent entre la société civile dont les parents peuvent se faire l'écho et l'institution scolaire rendue plus fragile par le déclin des institutions.

La pression des parents, la montée des attentes de la société vis-à-vis de l'école, l'augmentation de la différenciation sociale et l'autonomisation partielle des établissements poussent ainsi l'institution scolaire à opérer un véritable basculement de sa politique vis-à-vis des parents. A leur mise à l'écart se substitue graduellement un appel à leur participation. Les relations avec les parents s'intensifient. On introduit des réunions de classe, puis des entretiens obligatoires entre l'enseignant et les parents. On requiert leur appui à la scolarité de leurs enfants alors qu'on leur avait demandé pendant des décennies de ne pas trop s'en mêler. Pour ne prendre qu'un exemple, on avait été jusqu'à supprimer les devoirs à la maison pour ne pas défavoriser les enfants issus de milieux culturellement modestes. Mais voilà ! Les parents des milieux aisés continuaient à donner à leurs enfants du travail scolaire à la maison, même en l'absence de devoirs. On a donc fait machine arrière en incitant les parents à

---

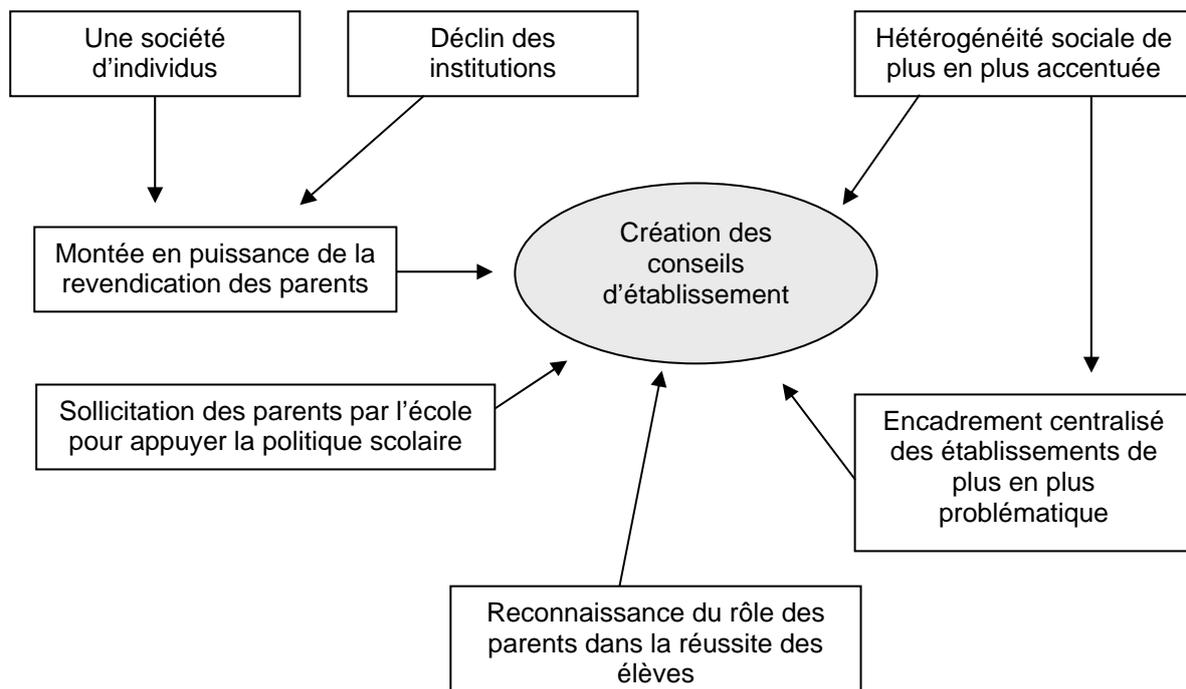
<sup>6</sup> Cf. Jaeggi & Osiek, 2003.

soutenir leurs enfants au moment des devoirs mais on réfléchit aux moyens de les aider dans cette tâche. Ce changement est, pour une part aussi, inspiré des travaux de recherche en éducation qui ont montré les avantages qu'il y avait à instaurer une dynamique socio-éducative cohérente entre l'école et les familles<sup>7</sup>.

Demander aux parents de jouer un rôle plus actif revient à faire appel à leurs compétences, ce qui favorise par la suite la reconnaissance de leurs droits. De l'autre côté, il ne va plus de soi pour l'institution scolaire de faire admettre sans autres la légitimité de ses orientations auprès de certaines catégories de la population ; l'école cherche à mieux se faire comprendre. Le rapprochement avec les parents, la création de conseils d'établissement en sont des manifestations.

La participation des communes dans les conseils d'établissement et la consultation des associations locales sont, d'une certaine manière, plus faciles à comprendre puisque l'une des tâches des établissements consiste à traduire la politique scolaire dans leur environnement et à favoriser un climat propice aux apprentissages. Dès lors semble aller de soi l'idée d'intégrer l'ensemble des partenaires susceptibles d'assurer aux jeunes de meilleures prestations sociales et culturelles et de favoriser un climat de convivialité, de sécurité et de civilité aux alentours des écoles.

#### Tendances motivant la création de conseils d'établissement



<sup>7</sup> Favre, Jaeggi & Osiek (2003).

### **Pour les lecteurs pressés**

Nous présentons à la fin de chaque chapitre un encadré grisé qui en résume les points principaux et les questions qui restent ouvertes à son sujet. Le lecteur pourra ainsi aller directement à l'essentiel et se reporter ensuite au contenu du chapitre, s'il a besoin de resituer ces éléments synthétisés dans leur contexte, afin d'en mieux comprendre les enjeux.

Ces résumés ne donnent cependant qu'une image déformée des représentations des acteurs de l'école. L'utilisation d'entretiens a comme principal avantage de pouvoir restituer le vécu des acteurs dans leurs propres termes et perd de ce fait beaucoup de son intérêt lorsqu'on en condense les résultats sur quelques pages.

### **Notes méthodologiques**

Les sources d'information utilisées pour cette recherche proviennent essentiellement des 21 entretiens semi-directifs réalisés entre février et septembre 2009 avec les acteurs de l'école et des communes : pour chacun des quatre établissements retenus, nous nous sommes entretenus avec le directeur, l'éducateur et des représentants des enseignants et des communes concernées. Nous avons également interrogé des parents de trois écoles ainsi que le délégué du DIP pour le REP auprès des communes et une représentante du GAPP. Ayant contacté essentiellement des personnes impliquées dans l'un des conseils d'établissement prototypes, nous avons rencontré des acteurs plutôt favorables à ce nouvel organe de concertation. Cela ne les a cependant pas empêchés de faire part de leurs critiques ou de leurs doutes.

Diverses brochures éditées par les communes nous ont permis de compléter notre information.

La méthode utilisée dans ce rapport implique souvent l'insertion de citations. Cela permet, à notre avis, de rester au plus près des préoccupations des répondants. Cela représente aussi, dans une certaine mesure, une garantie contre le risque d'une interprétation trop subjective des données. Nous avons parfois « arrangé » les citations pour les rendre plus compréhensibles et plus agréables à lire, sans bien entendu en changer les termes utilisés. Nous les avons épurés des « tics » oraux les plus répandus (les « heu », les « ben » les répétitions inutiles d'un même mot, etc.). Ces petites rectifications, n'altérant pas le sens des discours tenus, sont également faites pour servir les propos de nos interlocuteurs et ne pas répéter, sous une forme écrite, les bredouilllements inévitables d'une discussion non préparée.

Notre enquête se limite à quatre établissements pour trois raisons : *a)* le nombre de conseils d'établissement créés avant leur généralisation officielle est très peu élevé (7) ; *b)* nous avons décidé de ne pas sélectionner plus d'un établissement par commune ; *c)* la troisième raison est liée aux choix méthodologiques effectués (entretiens) qui limitent, vu le temps disponible, la quantité des prises d'information possible à réaliser.

Les quatre établissements retenus sont, dans l'ordre alphabétique : Cité-Jonction/Plantaporrêts, Libellules, Palettes/Bachet-de-Pesay, Tattes/Gros-Chêne. L'un d'entre eux est situé en Ville de Genève, les trois autres dans l'une des grandes communes périurbaines (respectivement Lancy, Onex et Vernier). La liste des abréviations utilisées pour désigner les interlocuteurs des entretiens figurent dans l'encadré ci-dessous ; les abréviations et sigles fréquemment utilisés à Genève et dans ce rapport figurent en Annexe 3.

### **Abréviations utilisées pour désigner les interlocuteurs des entretiens**

Les **personnes** sont désignées par les lettres suivantes :

Directeur/trice	= D
Enseignant-e	= E
Educateur/trice	= Edu
Représentant-e de commune	= C
Parent d'élève	= P

Les **communes** sont désignées comme suit :

Genève	= G
Lancy	= L
Onex	= O
Vernier	= V

Les **établissements** sont désignés comme suit :

Cité-Jonction/Plantaporrêts	= JP
Libellules	= Li
Palettes/Bachet-de-Pesay	= PB
Tattes/Gros-Chêne	= TG

Ainsi, en accolant les abréviations, on obtient, par exemple :

D-TG = directrice de l'établissement Tattes/Gros-Chêne

Édu-Li = éducateur de l'établissement des Libellules

E-PB = enseignant de l'établissement de Palettes/Bachet-de-Pesay

C-V = représentant de la commune de Vernier

P-TG = parent d'élève de l'établissement de Tattes/Gros-Chêne

Etc.

Enfin, la coordinatrice du GAPP est désignée par C-GAPP et le délégué du DIP pour le REP auprès des communes est désigné par Dél-C.



# 1. Les relations des établissements avec leur commune

## 1.1. Le rôle traditionnel des communes

Dans le canton de Genève, les communes interviennent depuis longtemps<sup>8</sup> dans les domaines suivants :

- **Domaine des infrastructures<sup>9</sup>** : les communes sont chargées de la construction et de l'entretien des bâtiments et de l'ensemble des infrastructures utilisées par les établissements primaires. L'aménagement des préaux des écoles, leur entretien et les modalités d'accès aux bâtiments scolaires et aux préaux en font également partie. Ce domaine constitue traditionnellement l'essentiel de l'apport des communes au fonctionnement de l'école publique. Précisons encore que les responsables des bâtiments scolaires (RBS) ou concierges sont des employés municipaux.
- **Domaine social** : selon les communes, une coopération plus ou moins intense existe depuis longtemps entre les responsables des écoles et les services sociaux. Elle s'est encore développée depuis la création du REP mais, comme le remarque la D-TG : « *Les liens de l'école avec la commune étaient déjà assez forts avant la création du REP, notamment avec le Service social et le Service jeunesse action communautaire.* »
- **Domaine de la sécurité** :
  - Au sens général, tout d'abord : les communes interviennent régulièrement sur les problèmes liés à la délinquance mais aussi au respect du matériel et à la propreté des lieux. Dans deux communes (O, L) par exemple, on a créé des cellules de coordination de la sécurité des établissements dans lesquelles assistent des responsables scolaires et municipaux.
  - Sécurité routière ensuite : cette question revêt beaucoup d'importance aux yeux des parents. Les communes sont souvent interpellées et doivent régulièrement intervenir dans ce domaine, stimulées en cela par les APE qui demandent de manière récurrente l'amélioration de la sécurité aux abords des écoles.
  - C'est également dans ce domaine qu'interviennent les patrouilles scolaires, elles aussi engagées par les communes.

---

<sup>8</sup> La loi sur l'instruction publique date de 1940 (DIP, 1940), voir notamment le titre 2, chapitre VI : Rôle et charges des communes.

<sup>9</sup> La centralisation du système scolaire genevois est très poussée. Les prescriptions cantonales à l'attention des communes sont très rigoureuses et très détaillées. Pour s'en faire une idée, voici quelques exemples tirés du *Règlement relatif à la construction, la rénovation et la transformation des locaux de l'enseignement primaire* (DIP, 1989) : « Lorsque l'éclairage artificiel est assuré par des tubes fluorescents, ceux-ci doivent être montés sur 2 ou 3 phases distinctes, et être revêtus d'écrans diffuseurs empêchant toute vision directe des tubes » (Chapitre IV, Art. 10, alinéa 14), ou encore : « Les vestiaires (...) sont pourvus : a) de patères en nombre suffisant, fixées entre 120 et 150 cm du sol, conçues de telle sorte qu'elles ne blessent pas les enfants ; b) de bancs fixés à 40 cm du sol, sous lesquels sont placées des barres où les enfants peuvent déposer leurs chaussures ; cette installation ne doit pas être en contact avec le sol pour permettre un nettoyage facile » (Chapitre IV, Art. 22).

- **Domaine festif** pour lequel les communes apportent leur soutien logistique lors d'événements traditionnels ou ponctuels (fêtes, concours sportifs, camps, classes vertes, etc.). Par ailleurs, les communes louent ou offrent leurs locaux à des organisations parascolaires ou à d'autres associations. Elles subventionnent parfois les déplacements des classes et les excursions scolaires.
- **Domaine péri- et parascolaire**, organisé depuis 1994 par le GIAP, et subventionné à 90% par les communes. Le GIAP s'occupe des restaurants scolaires et des activités organisées pendant l'accueil des élèves en début de matinée et à la sortie de l'école.

Avant la réorganisation de l'enseignement primaire et les déclarations Etat-communes pour les écoles du REP, les contacts directs entre les professionnels de l'école et les communes pouvaient être qualifiés de bons mais d'assez distendus malgré l'implication de ces dernières dans de nombreux domaines touchant à la scolarité et le soutien logistique apporté aux établissements : *« On avait des séances avec les maîtres et maîtresses principaux et les inspecteurs. On faisait une séance par année. Et chacun pouvait s'exprimer, faire des doléances, faire des demandes. Le conseiller administratif délégué aux bâtiments était toujours là, pour pouvoir répondre si nécessaire. On avait toujours d'excellents contacts »* (C-V).

En l'absence d'un responsable d'établissement clairement identifié, les seuls moments formels de régulation étaient limités aux rencontres des responsables communaux avec les inspecteurs, parfois avec les maîtres-ses principaux/ales (qui n'avaient pas de statut hiérarchique). Selon les situations, ils pouvaient n'avoir lieu que très occasionnellement (excepté divers appels téléphoniques ou télématiques). Dans d'autres cas, par exemple lorsque d'importants travaux d'infrastructure étaient envisagés ou en cours, ces contacts étaient évidemment plus fréquents. Selon la plupart des personnes concernées, la nomination de directeurs/trices dans les établissements a renforcé les échanges entre les établissements et les communes.

La signature récente des déclarations entre l'Etat et les communes ne signifie pas qu'il n'y avait pas, depuis longtemps déjà, de la part de ces dernières, le souci de favoriser le développement urbain et social et la vie culturelle des quartiers concernés. Certains acteurs de l'école en sont bien conscients comme l'édu-Li qui travaille dans la commune depuis de nombreuses années : *« La commune de Vernier a une volonté forte, ils se donnent les moyens, ils poussent leurs collaborateurs à agir, on le sent tout de suite. On a des interlocuteurs au bout du fil, quoi. »* Et de citer l'exemple du forum de quartier des Libellules, animé par la commune : *« Ils font venir par exemple une patinoire au Lignon et ici en alternance, ils amènent de la musique, ils essaient d'encourager la FASe pour qu'il y ait des choses qui se passent aux Libellules... »*.

## 1.2. Les communes plutôt satisfaites de la réorganisation de l'enseignement primaire

La réorganisation de l'enseignement primaire et notamment la création de postes de directeurs et de conseils d'établissement a généralement été bien acceptée par les communes concernées<sup>10</sup> comme le confirme le dél-C : « *dans certaines communes, cela [la nomination de directeurs] a permis véritablement un bon rapprochement entre l'école et l'autorité communale.* »

La manière dont les décisions ont été prises agacent cependant quelque peu certains représentants des communes qui ont l'impression d'avoir été mis devant le fait accompli : « *Bien des choses se décident là-haut, en Vieille-Ville, et après il a fallu ramer, construire ces bureaux à toute vitesse. Il y a eu des dépassements [de budget]. Mais avec plus de concertation, de préparation, un peu plus de temps peut-être, les choses auraient pu se passer un petit peu mieux. Elles se sont finalement réalisées parce que chacun y a mis de la bonne volonté* » (C-L).

Maintenant que les directions sont en place, les communes concernées admettent facilement l'avantage d'avoir à faire à un directeur par établissement et non plus à un inspecteur souvent surchargé : « *L'emploi du temps [des directeurs] leur permet de faire des choses que les inspecteurs n'avaient pas la possibilité de faire avec autant de précision et de détails, parce qu'ils avaient des circonscriptions qui étaient devenues trop grandes* » (Dél-C).

Cette opinion est confirmée par l'ensemble des représentants des communes : « *C'est un plus indéniable. Avec la directrice, on a une centralisation, et on a un interlocuteur, on peut lui poser toutes les questions et on peut nous poser toutes les questions. Il y a vraiment une vraie coordination des demandes. Le fait d'avoir affaire à des directrices, cela vaut de l'or. Pour nous, c'est très précieux* » (C-O).

La C-V estime, elle aussi, que « *c'est un avantage ; vous n'avez pas affaire à X personnes. Vous avez affaire à UNE personne qui, elle, centralise les demandes des établissements, des enseignants. Et moi, je dispatche à tous mes collègues qui sont concernés par les demandes des directeurs [...]. C'est effectivement beaucoup plus simple au niveau de l'organisation.* »

Tout en partageant le point de vue de ses collègues sur les bénéfices apportés par cette nouvelle organisation, le C-L soulève cependant un problème plus général que pourraient bien rencontrer d'autres établissements scolaires : celui des rapports hiérarchiques entre les directeurs et les concierges : « *Les concierges sont engagés par la commune et se retrouvent avec un directeur d'établissement à qui on confie la responsabilité du fonctionnement de son établissement, mais à qui on ne confie pas l'autorité sur les concierges ; ça va être intéressant ! [...] On a déjà vu des difficultés dans certaines écoles, alors que dans d'autres écoles ça se passe très bien, c'est aussi une question de personnes, aussi bien de la part du concierge que de la part du directeur.* »

Du côté des directeurs/trices, on se montre généralement satisfait des relations établies avec les communes : « *Je suis très content des relations que j'ai avec la commune. Depuis que je suis là, je ne fais que d'entendre "c'est beaucoup plus facile de travailler avec la commune". [...] On a des contacts privilégiés parce que c'est plus personnel qu'une inspectrice ou un inspecteur qui avait plusieurs écoles* » (D-Li).

---

<sup>10</sup> Ces commentaires ne valent que pour les établissements concernés par notre enquête. On ne saurait les généraliser à l'ensemble des établissements du canton.

### 1.3. Entre l'école et les communes, un bon climat de travail... et quelques tensions

La création du REP est intervenue, rappelons-le, en même temps que d'autres changements découlant de la réorganisation du primaire. Il est donc difficile de les distinguer dans nos entretiens. L'instauration du REP a généralement été bien accueillie par les communes même si certaines d'entre elles, surprises par la rapidité du processus, ont pu se sentir bousculées par des demandes présentées dans le cadre de ces réformes, dans la mesure notamment où elles avaient déjà élaboré des projets et planifié leurs activités. La concrétisation de ces projets et la mise en place du REP n'ont pas toujours été faciles à gérer, et ont pu provoquer quelques résistances surtout, semble-t-il, de la part de certains collaborateurs, habitués à travailler dans un cadre bien défini. *« Les communes ont leurs propres priorités, et l'instauration du REP a tendance à venir un peu en coin dans ces priorités, et certaines résistent. Cela peut être au niveau de la commune en général, ou bien au niveau de certains collaborateurs qui doivent assimiler la mise en place du REP et qui ne l'assimilent pas »* (Dél-C).

D'une manière générale, à quelques exceptions près concernant tel ou tel service municipal, nos interlocuteurs apprécient le climat de travail existant entre les établissements scolaires et les communes. Il faut cependant du temps pour se comprendre entre services ou institutions. Après trois ans d'expérience, la D-TG estime qu'*« il y a globalement beaucoup d'échanges. Plus les années vont, mieux on se connaît, plus on devient performant dans nos relations, sans non plus multiplier les séances à l'infini. C'est vrai qu'il y a eu une longue période de tâtonnement due à des changements au sein de la mairie. C'est en train de se stabiliser. »* Il semble cependant qu'il y ait parfois quelques tensions entre l'école et le Service des bâtiments et locations, fortement sollicité, mais la D-TG les relativise : *« C'est vrai que c'est un service qui n'a pas beaucoup de moyens et c'est peut-être celui qu'on solliciterait le plus souvent parce qu'on a toujours des envies d'aménagement. »* Selon elle, les enseignants expriment également un certain mécontentement relatif à des questions d'intendance, mais de manière générale, *« il y a beaucoup de choses qui se mettent en place, il y a une bonne écoute et un échange qui se fait, et ça me semble assez constructif. »*

L'édu-TG note que la qualité des contacts entre la commune et l'école se traduit par un climat convivial agréable, tant dans les réunions qu'au niveau des relations les plus concrètes de la vie quotidienne : *« Je demande le bus à la commune, je vais le chercher à la voirie, c'est magnifique. Il y a une confiance, ça se passe simplement, alors que c'est le bus de la commune, ils le prêtent aux élèves de l'école. Ils me permettent de le conduire ; ça représente beaucoup de choses, ça. »*

L'harmonisation de l'action des écoles et des communes est influencée par la qualité des relations entre personnes. Le travail en réseau demande un gros effort de synchronisation et d'organisation qui doit s'appuyer sur de bonnes relations entre les acteurs de terrain : *« Il y a un directeur qui a d'excellents liens avec la commune [...] Il a ses entrées à la commune sans aucun problème. Cela permet aussi cette dynamique qu'on recherche pour le REP, qui est ce lien qui peut s'établir entre les personnes »* (Dél-C).

La C-V, qui propose selon les besoins des réunions avec tous les directeurs d'établissement, est également satisfaite de cette nouvelle organisation : *« Ceux qui peuvent viennent, mais [en fait] ils sont tous là. Ils se parlent beaucoup entre eux, ils ont souvent les mêmes problèmes. Moi, je trouve que c'est bien, on a beaucoup de chance. On a des gens très bien, très compétents. Je m'entends bien avec tout le monde... Je trouve cette nouvelle organisation très positive. »*

Pour le C-L, la présence conjointe du directeur et de l'éducateur a eu une grande influence sur le développement des relations entre la commune et l'école : *« Cela a naturellement engendré pas mal de contacts avec mon service, l'Hospice général, les animateurs des centres de loisirs, les TSHM [travailleurs sociaux hors murs], qui sont très actifs, très présents dans toute la région des Palettes. »*

#### 1.4. Les écoles REP : un traitement particulier ?

La création du REP et la signature des déclarations entre l'Etat de Genève et les communes concernées incitent-elles ces dernières à donner une priorité à ces écoles dans leurs actions concrètes ?

On note un certain décalage entre les intentions politiques émises dans les déclarations et les propos tenus par les acteurs de terrain (et nous ne parlons pas ici des actions effectives qui ne pourront être menées que sur la durée). Plusieurs raisons peuvent être évoquées : au moment des entretiens, le contenu des déclarations ne semblait connu que dans les grandes lignes par certains de nos interlocuteurs. Par ailleurs, les représentants des communes hésitent probablement à évoquer les privilèges dont pourraient bénéficier certaines écoles, car ils préfèrent donner l'image d'une commune qui traite ses écoles de manière égale. Il n'est peut-être pas inutile de souligner que le changement conceptuel qu'entraîne la création du REP n'est pas anodin. On passe du paradigme de « l'égalité de traitement » des écoles à celui « d'équité entre elles » impliquant précisément une inégalité de traitement. Certains responsables municipaux en charge des écoles en sont conscients, mais cette évolution n'a pas forcément été ressentie avec la même acuité partout : *« Les responsables du Service des écoles ont pris à la lettre l'injonction du magistrat et du DIP par rapport au REP, c'est prioritaire. C'est des gens quand même qui ont des charges assez importantes en termes de responsabilité, donc ils assument ces positions-là. C'est plus difficile avec les collaborateurs du Service des écoles »* (D-JP).

D'une manière générale, on a l'impression que l'intention politique émanant des déclarations (et encore, même là, on décèle une certaine ambiguïté dans les énoncés) n'implique pas encore sur le terrain l'application de mesures prioritaires en faveur des écoles du REP : *« L'école des Libellules qui est en REP n'est pas traitée de manière différente que les autres établissements »* explique la C-V qui a les mêmes contacts avec tous les directeurs de la commune. Pour la C-G, *« la Ville ne fait pas de distinction entre les quartiers [avec des écoles en] REP du point de vue de sa politique sociale. On a une politique de quartier affirmée depuis longtemps. Il n'y a pas d'action spécifique pour un quartier REP, d'autant plus que les REP, ce n'est pas un quartier. »* L'édu-JP, lui non plus, n'a pas l'impression que les écoles du REP bénéficient d'un traitement particulier et que la commune a organisé quelque chose en leur faveur, à l'exception peut-être d'une occasion où *« ils ont ouvert des activités sportives »*. Pour le C-L, *« il n'y a, pour l'instant, pas de budget spécial pour les écoles du REP »*.

A Onex, c'est un peu différent. On y évoque plus facilement les priorités accordées à l'établissement du REP. Mais on tient en même temps à préciser que ces mesures vont par la suite pouvoir être appliquées à d'autres établissements.

Le C-O explique ainsi que lorsqu'il entreprend des actions (sur le plan culturel par exemple) en faveur de l'école du REP, il cherche ensuite à en faire profiter les autres écoles. Il n'y a pas de raison, estime-t-il, que ces dernières ne bénéficient pas de ces améliorations. L'école du

REP joue donc un rôle de pionnier pour l'ensemble des autres établissements. Sur certains plans cependant, une action prioritaire est bel et bien menée en sa faveur. Les demandes en émanant semblent être plus facilement reçues. L'école a, par exemple, non seulement accepté le crédit pour l'activité « Scrabble » (cf. point 3.4.3) mais également avancé l'argent pour pouvoir commencer dès la rentrée 2008.

Le C-O admet qu'il y a une différence dans certains domaines : « *On a d'emblée plus de budget pour le REP et on porte une attention particulière au REP.* » Il existe une ligne de budget pour le soutien pédagogique de toutes les écoles, mais celle du REP est trois fois supérieure (2000 frs) à celle des autres écoles (à Vernier aussi une somme de 150 frs a été budgétée pour chaque classe). Cela permet au responsable du Service des écoles de prendre plus facilement un certain nombre de décisions. Il a aussi une relation très régulière, presque quotidienne, avec la directrice de l'école du REP. Après un certain temps d'adaptation, il estime qu'ils sont maintenant sur la même longueur d'ondes.

Parmi les actions spécifiques menées en faveur de l'école du REP, notons l'enquête sur la création d'un restaurant scolaire, ceci sur mandat du Conseil administratif. La commune attend sur ce sujet un soutien particulier du DIP et des CTI. Il en va de même dans le domaine de l'aide aux familles démunies : « *Quand il y a des besoins de financement supplémentaire pour des élèves dont les familles sont en-deçà du seuil critique qui a été déterminé, le SPPS intervient pour accorder des budgets supplémentaires. C'est important, cela représente des sommes de plusieurs milliers de francs par année qui sont réservées en priorité aux élèves des Tattes/Gros-Chêne.* »

D'une manière générale, les responsables des communes sont en fait pris entre deux injonctions dictées par des valeurs en tension : d'une part, l'équité (permettant de compenser les situations défavorisées), d'autre part l'égalité de traitement. D'un côté il faut accorder aux écoles du REP une certaine priorité pour se mettre en phase avec les orientations politiques du DIP (équité), de l'autre, il faut veiller à ne pas trop privilégier certains établissements au détriment des autres (égalité). Dans deux communes, on reste sur une ligne très égalitaire, dans une autre on penche tantôt d'un côté, tantôt de l'autre et dans la quatrième, on accorde davantage d'importance à l'équité. Mais dans le même temps, on se veut rassurant en précisant que ces avancées vont à terme bénéficier aux autres écoles. Ce n'est sûrement pas un hasard si la commune qui abrite l'établissement le plus défavorisé est aussi la première à avoir signé la déclaration avec l'Etat et à faire pencher la balance du côté de l'équité en accordant une certaine priorité aux élèves défavorisées, tout en cherchant à étendre cette notion à l'ensemble des écoles.

Les « privilèges » dont peuvent bénéficier les établissements du REP ne manquent pas d'attiser certains ressentiments dans d'autres établissements, surtout lorsque ces derniers se trouvent dans des quartiers à peine plus favorisés. Ainsi, le D-JP explique que dans certaines écoles, on a parfois de la peine à accepter le principe même de l'inégalité de traitement qui doit précisément accroître l'équité du système d'enseignement : « *On entend dire : "Quelle inéquité de traitement ce REP, c'est inégal, ils ont plus que les autres !" [...] Parfois, il faut garder son calme [en entendant] les représentations sur ce qu'est le REP, [alors qu'il s'agit de] tenter de combler les inégalités sociales le mieux que l'on peut. Mon collègue directeur commence aussi à en avoir un peu marre [en entendant dire] : "Ah oui, mais vous, dans le REP, de toute façon avec tous les moyens que vous avez, vous pouvez faire ce que vous voulez !" »*

Le C-O se rend compte que le fait de poser une limite très précise à partir de laquelle une école a le droit d'être intégrée dans le REP peut poser problème aux écoles qui la dépassent de peu et qui peuvent ressentir cela comme un peu arbitraire : « *Effectivement, ce quota de 55%*

*est... C'est-à-dire que c'est voulu qu'il y ait un petit peu deux poids et deux mesures avec le REP. Si, je suis complètement au fait de cela, je le comprends tout à fait. J'ai le sentiment que le REP, c'est une très bonne mesure. Je crois qu'elle permet d'identifier un certain nombre de problèmes. »*

Les avantages octroyés aux écoles du REP ne sont pas toujours compris comme une mesure visant à insuffler davantage d'équité dans l'enseignement. Cela pousse certains directeurs, comme la D-TG, à suggérer avec une certaine prudence qu'il faut « *en même temps favoriser, mais en même temps de ne pas trop favoriser [les écoles du REP] parce que sinon on va devenir des stigmatisés* ».

Même prudence à Vernier où le D-Li tient compte du contexte municipal : « *Je vois bien aussi que la commune de Vernier n'est pas une commune très riche et c'est elle qui a le plus d'écoles en REP, donc je ne demande pas non plus trop, mais je trouve qu'ils ont une bonne écoute.* »

## **1.5. Plusieurs communes restructurent leurs services**

La nouvelle politique du DIP visant une meilleure intégration des écoles dans leur environnement s'est concrétisée par la création des conseils d'établissement et, pour les écoles du REP, par la signature d'une déclaration entre l'Etat de Genève et les communes concernées, incitées à s'impliquer davantage en faveur de ces établissements. Certaines d'entre elles en ont profité pour adapter leur propre organisation à cette nouvelle situation. La création des CE semble d'ailleurs avoir joué un rôle plus important dans cette réorganisation que la création du REP, intervenant durant la même période. Dans certains cas, la mise en place du REP peut cependant avoir légèrement influencé ces modifications et accéléré le processus en cours.

Dans trois des quatre communes examinées, une nouvelle organisation des services municipaux à été mise sur pied et/ou un nouveau service créé (O, G, V).

Il n'est pas de notre intention de décrire de manière détaillée l'organisation des différents services municipaux en charge des écoles primaires. Voici cependant deux exemples illustrant l'importance des tâches que les communes doivent assumer vis-à-vis des écoles primaires. Nous avons choisi les communes de Genève et d'Onex, la première parce qu'elle se distingue des autres en raison de sa taille, la deuxième parce que, d'une part, elle semble assez avancée dans sa réorganisation et dans la documentation de son travail et que d'autre part, l'établissement REP de cette commune a lui aussi davantage d'expérience, puisqu'il a été, pendant une année, le seul établissement du réseau !

### **Onex**

Deux nouveaux conseillers administratifs ont dû prendre leurs marques, ce qui s'est traduit, selon la D-TG, par un certain « *flottement* » durant la deuxième année de l'expérience REP : « *Cela a rendu, pendant l'année 2007/2008, les relations plus difficiles dans le sens où, comme eux étaient en pleine mutation, ils n'arrivaient pas à répondre aussi à nos mutations à nous.* »

Le conseil administratif a profité d'un départ à la retraite et des changements survenus dans l'enseignement primaire pour poursuivre la réorganisation de ses services. Il a ainsi créé le

« *Service des relations communales, de la communication et du développement durable* » (SRD) qui a repris les tâches du Service des écoles. Il est animé par deux personnes qui y travaillent respectivement à temps partiel pour les écoles.

En début de législature, dès juin 2007, un certain nombre de tâches ou de domaines de l'administration ont donc été réunis dans ce nouveau service (cf. organigramme p. suivante). D'autres tâches ont été planifiées suite à la déclaration entre l'Etat de Genève et la commune d'Onex qui formalise un certain nombre d'engagements de part et d'autre. L'une des tâches du SRD est de coordonner les éléments relevant de cette déclaration dans les différents services de la commune.

Pour le C-O, il s'agit maintenant d'examiner, en collaboration avec la directrice de l'établissement, dans quelle mesure la commune a « *les compétences, les relais possibles pour apporter des contenus à l'école* ». Et de donner deux exemples, l'un concernant une campagne visant à mieux trier les déchets, l'autre concernant l'offre culturelle que la commune peut proposer aux élèves. Des discussions ont également lieu sur la pertinence qu'il y a à faire figurer l'Agenda 21 dans le projet de l'établissement dans les années à venir.

Notons la rupture politique qu'implique ce type de démarche de la part d'une commune genevoise. Dans un canton où la gestion scolaire a toujours été très centralisée, les communes étaient traditionnellement enclines à rester en retrait en se gardant bien d'intervenir dans le champ des activités du DIP et en se contentant de répondre avec plus ou moins d'empressement aux sollicitations de l'école dans les domaines de leur compétence (cf. plus haut).

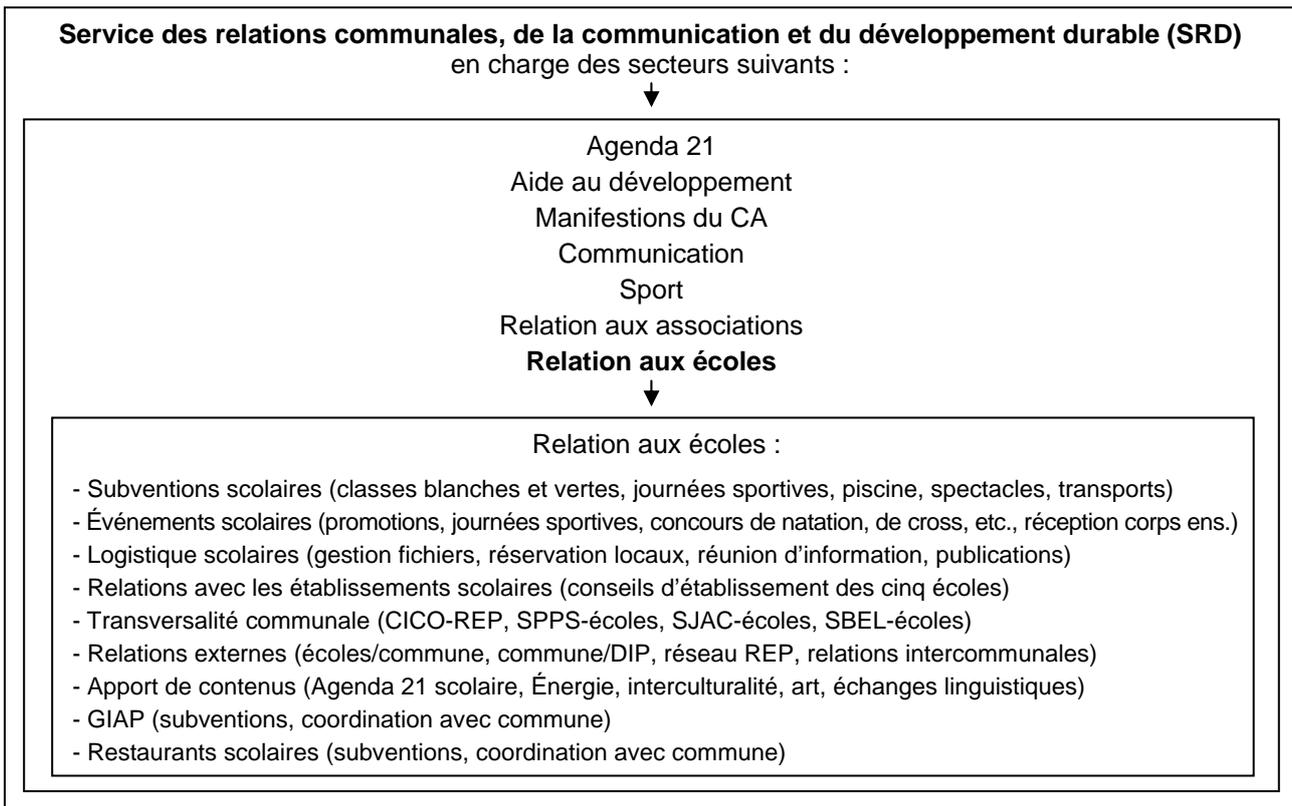
### ***Organisation des services de la commune dans ses relations avec les écoles***

Outre le Conseil administratif et son secrétariat, six services s'occupent des affaires de la commune. Tous sont impliqués, à des degrés divers, dans les affaires scolaires. Parmi eux, trois y sont particulièrement engagés : le Service des infrastructures publiques et environnement, le Service des bâtiments et locations et le Service des relations communales, de la communication et du développement durable. Les deux premiers, comme leur nom l'indique, sont en charge de la construction, de l'entretien et de tout ce qui a trait aux infrastructures scolaires et à leur fonctionnement ; le troisième s'occupe des relations avec les écoles. C'est à ce dernier que nous nous intéressons ici<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Schématisation établie d'après la documentation fournie par le co-responsable du SRD.

## Organigramme du Service dont dépendent les établissements scolaires d'Onex



En ce qui concerne les autres communes, nous nous contenterons de quelques commentaires, notre objectif n'étant pas, comme déjà dit, de décrire l'organisation des communes.

### Vernier

Le conseiller administratif de la commune a lui aussi décidé de créer un Service des écoles. Il est en place depuis octobre 2008 : « *On débute ; ça ne fait même pas trois mois que c'est en route. Il y a certainement beaucoup de choses qui vont se mettre en place avec le nouveau fonctionnement, là on en est vraiment au début* » (C-V). Ce service s'occupe maintenant de tout ce qui concerne les relations de la commune avec les établissements scolaires, avec le GIAP (restaurants scolaires et animations parascolaires) et avec d'autres organismes. Il centralise toutes les demandes des écoles qui sont ensuite transmises aux autres services. Cela représente une lourde charge pour la responsable travaillant à 75% appuyée par une secrétaire à 80%.

Selon la C-V, « *il y a véritablement un grand changement de la part du conseil administratif qui souhaite vraiment intensifier la collaboration avec les écoles* ». Cela se traduit, par exemple, par la tenue de séances régulières avec les directeurs d'établissement (environ tous les deux mois mais, précise la C-V, tous les 15 jours s'il le faut) auxquelles s'ajoutent les séances des conseils des sept établissements scolaires de la commune.

## Lancy

Pour le moment, la commune de Lancy n'a pas jugé utile de modifier son organisation pour répondre aux nouvelles demandes du DIP. Elle attend de voir comment les choses se passent dans l'avenir pour prendre des décisions.

Le C-L estime cependant qu'il est « *assez normal* » que des grandes communes comme Onex ou Vernier aient subdivisé leurs services (petite enfance, écoles, etc.) mais en ce qui concerne sa commune, « *pour l'instant on l'a pas encore fait, c'est gérable comme ça* ». La mairie et le secrétariat général assurent la coordination entre les services concernés et gèrent la communication, le Service des travaux et construction assume la gestion des bâtiments et le Service des affaires sociales celle des relations avec les écoles. Il estime que la coordination entre tous est excellente. Cela n'empêche pas qu'« *à terme, il faudra trouver un fonctionnement un peu plus efficace* », dossier qu'il a d'ailleurs pris en charge, ses collaborateurs, des assistants sociaux, s'occupant des dossiers individuels<sup>12</sup>.

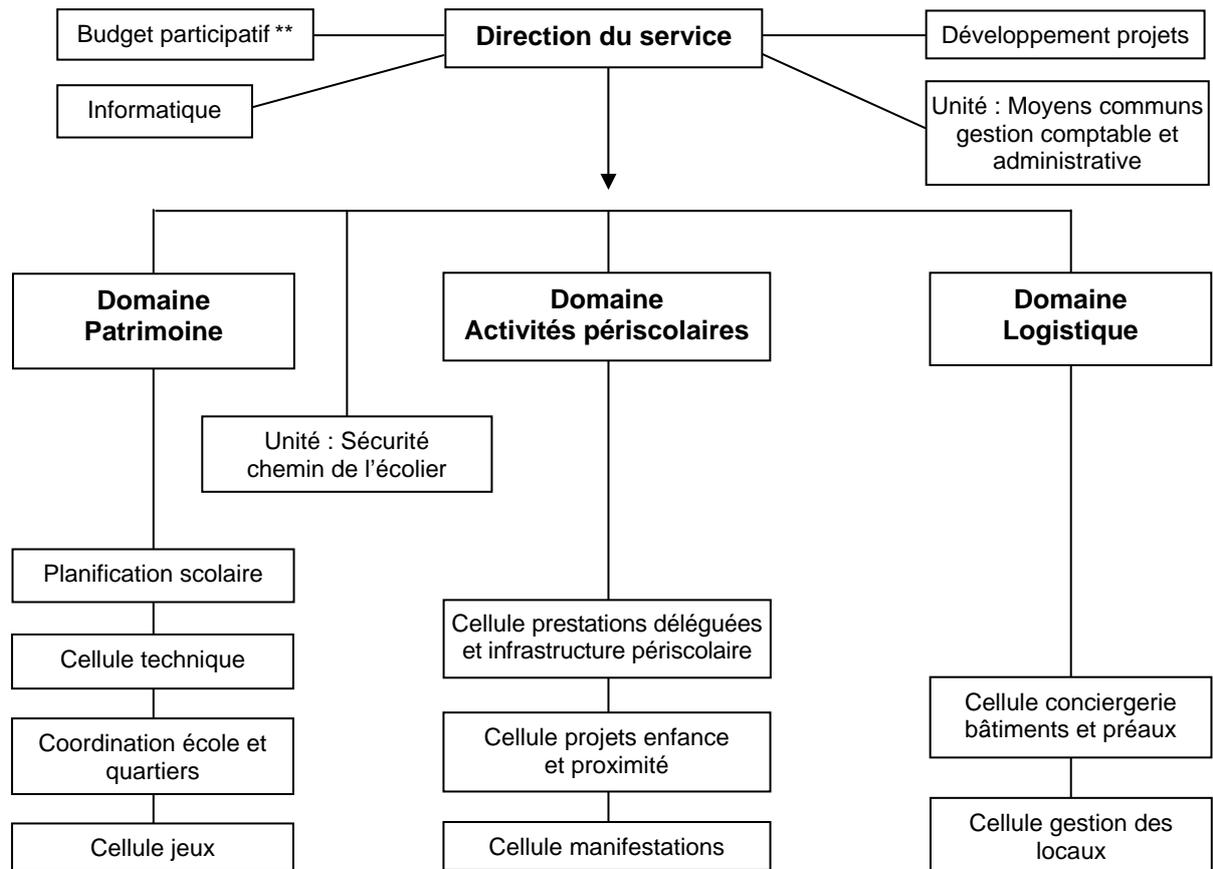
## Genève

Au moment de l'entretien, le Service des écoles était en train de s'adapter à la nouvelle organisation du DIP. Vu la taille de la commune, son organisation est évidemment fort différente et plus complexe que celle des autres communes et ne peut être présentée en détail dans ce cadre. Pour illustrer l'importance de ce service, nous reproduisons ci-dessous son organigramme. Il comprend 250 personnes (dont 110 patrouilleuses qui n'y sont pas directement liées). Il est dirigé par une cheffe de service et compte trois adjoints, quatre architectes et deux contremaîtres. Une équipe de 4 à 5 personnes gère les 60 responsables des bâtiments scolaires et les auxiliaires d'entretien (environ 60). A cela s'ajoute, comme pour les autres communes, la gestion des liens avec l'ensemble des organismes s'occupant des écoles et liés à la commune (par exemple le parascolaire).

---

<sup>12</sup> Voir la brochure « Lancy informations 2007 2009 ».

## Organigramme du Service des écoles et institutions pour l'enfance de la Ville de Genève\*



\* Organigramme mis à disposition par la directrice du Service des écoles de la Ville de Genève.

\*\* La Ville de Genève a développé dans une école du REP un projet de « budget participatif ». Les différents acteurs de l'établissement (enseignants, parents d'élèves, enfants, associations de quartier, etc.) participent à l'allocation de l'enveloppe donnée et décident ainsi des dépenses à effectuer.

## 1.6. Des communes très sollicitées

Comme le montrent les exemples présentés ci-dessus, l'intervention des communes dans et autour des écoles n'est pas négligeable. Selon leurs représentants, elles sont passablement sollicitées par les écoles et font leur possible pour répondre à leur attente : « *La commune fait beaucoup [...] Par exemple, l'école X va fêter ses 50 ans. Alors, c'est clair qu'ils demandent de l'argent à la commune. Mais on leur donne déjà tellement tout, c'est-à-dire qu'on leur donne les locaux, ils ne payent rien, le Service du feu, c'est la commune qui paye, ils ont accès à tous les locaux gratuitement. S'ils veulent du matériel supplémentaire, mes collègues le leur mettent à disposition gratuitement. C'est déjà une réponse énorme de la part de la commune. [...] Dès que les jeux sont cassés, hop, on répare ! Dès que quelque chose peut créer un accident, on répare immédiatement* » (C-V).

La bonne volonté des communes ne leur permet bien sûr pas de répondre positivement à toutes les demandes. Les contraintes budgétaires entraînent des choix sélectifs, les agendas politiques imposent leurs délais, les plans déjà établis ne coïncident pas toujours avec les vœux émis par les directeurs, les enseignants et les parents. La D-TG souhaitait par exemple « *une adaptation de la présence des patrouilleuses scolaires parce qu'elles n'ont pas les mêmes horaires que les petits* ». La commune n'a pu satisfaire cette demande : « *financièrement ils ne peuvent pas. Ils ne rentrent pour le moment pas en matière.* » Le C-O explique de son côté qu'une telle mesure n'est envisageable que pour l'ensemble des écoles de la commune. Une décision à ce propos ne peut être que l'aboutissement d'une procédure qui prend du temps. Ce dossier est cependant en discussion.

En cette première année du fonctionnement des directeurs d'établissement, il est probable que la pression des établissements scolaires sur les communes soit particulièrement forte. La situation devrait se normaliser avec le temps : « *Les responsables communaux sont pas mal sollicités, en tous cas par mes nouveaux collègues. Moi, cette année, je les sollicite beaucoup moins parce que les choses que je voulais mettre en place l'année dernière, elles sont mises en place* » (D-Li).

### ***Un nouveau rôle pour les concierges***

Les responsables des bâtiments scolaires (RBS) sont des employés municipaux. Dans les grandes écoles, ils sont épaulés par des adjoints. Loin de n'être responsables que de l'entretien des bâtiments, ils jouent un rôle non négligeable dans la qualité du climat d'une école. En contact direct avec les enseignants et les élèves, ils doivent faire preuve d'un sens aigu des relations pour gérer les incivilités, les situations conflictuelles, voire les bagarres. Dans ce genre de situation, agir avec doigté nécessite un dosage très subtil de tact et de fermeté.

Un établissement scolaire doit donc pouvoir compter de plus en plus sur son concierge s'il ne veut être confronté à des difficultés plus ou moins importantes. C'est probablement le cas de l'un des établissements concerné par notre travail.

La création de conseils d'établissement exige des concierges de nouvelles compétences puisqu'ils y représentent les communes, responsabilité qu'ils partagent avec une autre personne (souvent le responsable du Service des écoles).

On peut donc se demander si et dans quelle mesure la formation des concierges a suivi l'évolution du métier. Sont-ils, par exemple, au bénéfice d'une formation supplémentaire dans le champ des relations sociales ou pour s'acquitter de leur charge de délégué dans les CE ?

A Vernier, les concierges titulaires reçoivent des cours concernant la violence, cours qu'ils avaient d'ailleurs demandé eux-mêmes, de manière à savoir réagir dans ces situations, « *parce que ça zone, il y a beaucoup d'alcool, de la drogue, donc beaucoup d'agressivité à partir d'un certain moment de la soirée. Quand les concierges arrivent, vers huit, dix heures le soir, ça joue, parce que les personnes qui sont là ne sont pas encore sous l'effet de tous ces stupéfiants. Mais à partir de minuit, deux heures, quatre heures, elles sont complètement ingérables. Pour les concierges qui habitent sur place, ce n'est pas simple. Ils ont l'ordre de ne pas intervenir et, quand c'est trop violent, d'appeler la police qui est là pour gérer ce genre de situation. Mais des fois, ils doivent intervenir quand même* » (C-V).

La commune a aussi financé une formation concernant l'utilisation des produits chimiques. Ils ont mis récemment des défibrillateurs dans les écoles. En conséquence, ce sont, ajoute la C-V, « *des gens qui sont complètement formés, qui sont là depuis des décennies, qui connaissent*

*parfaitement le fonctionnement de leur école, le fonctionnement de leurs enseignants. [...] Nous avons beaucoup de chances par rapport à ce personnel ».*

A Onex, malgré des cours donnés il y a quelques années, la formation permanente du personnel est un peu plus délicate à organiser en raison de l'âge moyen des concierges : « *On arrive à la fin d'une génération de concierges. Dans les deux années qui viennent, il y en a plusieurs qui vont être changés. Ce sont des questions [la formation] qui vont être prises en compte* » (C-O).

Le C-L estime que, dans sa commune, les RBS sont bien formés, malgré des parcours très différenciés. Comme c'est le cas à Onex, plusieurs d'entre eux ont suivi des cours donnés par l'UOG. Ces cours sont organisés par module et traitent de 1) la communication, la prévention et la gestion des conflits, 2) la protection de l'environnement, 3) le réseau de contacts professionnels et 4) l'organisation du travail, la santé et la sécurité.

En revanche, les cours que le C-L avait prévu d'organiser n'ont pas rencontré l'intérêt escompté. Mais, estimant que « *les concierges ont été un peu abandonnés à leur triste sort pendant quelques années* », il a d'autres projets relatifs au domaine de la communication et de la gestion des conflits. Dans les écoles de Lancy, l'occupation des préaux, le soir, semble poser un problème particulier : les préaux forment « *des espèces de labyrinthes* » et il est impossible de les fermer. Malgré les panneaux interdisant leur accès pendant les cours et le soir à partir d'une certaine heure, on ne peut empêcher les occupations nocturnes : « *C'est donc le concierge qui est en première ligne puisqu'il est sur place* ». C'est pourquoi le C-L a proposé d'organiser une formation commune, un espace de discussion « *avant qu'un concierge soit en congé parce qu'il ne supporte plus* ».

A Genève, suite à l'entrée des responsables de bâtiment dans les CE, la commune a accepté d'entrer en matière sur une formation afin de leur faciliter la prise de parole et l'affirmation de soi en public. Selon la C-G, ces délégués éprouveraient en effet une certaine difficulté à se sentir sur un pied d'égalité avec les enseignants et des parents d'un autre milieu social.

## **1.7. Une certaine méconnaissance de l'action municipale ?**

Si les directeurs d'établissement et les éducateurs reconnaissent dans l'ensemble l'effort des communes vis-à-vis de leur établissement, les enseignants se montrent parfois plus critiques. Leur perception et celle des représentants des communes ne coïncident pas toujours. Certains auraient tendance à penser, par exemple, que les communes ne font que le minimum pour faire des économies.

Peut-être sont-ils moins informés de l'investissement consenti par les communes en faveur de leur école. Certains d'entre eux admettent leurs lacunes en la matière : « *Nous, au niveau du conseil des maîtres, on avait besoin d'entendre de temps en temps ce que la commune faisait pour l'école. Parce qu'on avait le sentiment qu'on devait tout le temps demander et attendre et que la commune ne faisait pas grand-chose. Et finalement, le point "commune" de l'ordre du jour [des TTC] a permis à l'équipe de voir qu'effectivement ils font beaucoup de choses* » (E-Li).

L'éducateur a aussi l'impression que les enseignants ne sont pas suffisamment informés de l'action entreprise par la commune, ce qui explique cette différence de sensibilité : « *on a entendu des enseignants dire que la commune ne faisait rien et nous, les éducateurs, on voyait bien tout ce qui se faisait, tout ce qui se passait. Les enseignants ne voyaient rien : il y a trois*

*ans, on a fait la demande pour trois poubelles et elles ne sont toujours pas là. Mais les enseignants n'avaient pas vu toutes les autres collaborations, parce qu'on ne les avait pas tenus informés. »*

Il suffit parfois de détails de peu d'importance (ici, une histoire de poubelles !) pour forger ou transformer une représentation d'un acteur de l'école sur ses partenaires. D'où l'importance d'améliorer la transparence des réalisations effectuées par les uns et les autres.

La rapidité d'une intervention, même lorsqu'il s'agit de « petites » choses, peut également contribuer à modifier les représentations. L'édu-Li en donne un exemple : l'école avait demandé à la commune de déplacer une cabane sur laquelle grimpaient les élèves, ce qui représentait un certain danger. La commune ayant réagi rapidement, cela a suffi pour que les enseignants s'en fassent une autre idée. *« Après, en sachant tout ce que la commune avait fait dans l'histoire de la cabane, ça a changé leur regard ».*

Selon les représentants des communes, les enseignants méconnaissent parfois les modalités de fonctionnement de l'administration, ce qui les pousse à faire des demandes impossibles à satisfaire. *« Les gens sont dans leur réalité à eux, et ils ne voient pas forcément la réalité des choses. Ils font des demandes qui sont totalement irréalistes. Et forcément, on répond non. Bien sûr, vous avez [la réaction] : "Oh, la commune ne fait rien." [...] Quand c'est réaliste, que c'est faisable, le conseiller administratif y est très attentif [aux demandes], et les réponses sont plus souvent positives que négatives... »* (C-V).

Dans une autre commune, on a cette même impression que parfois, les enseignants posent des exigences sans trop tenir compte des contraintes qui pèsent sur les employés municipaux : *« Nous, on a une vision de l'ensemble, [...] mais dans le corps enseignant, il y a beaucoup d'habitudes et d'exigences. [...] Certains enseignants n'hésitent pas à envoyer un mail. Par exemple, une enseignante est arrivée à l'école un peu plus tôt, les chemins d'accès n'étaient pas encore déblayés et elle a mouillé ses escarpins pour aller dans sa classe. Cela m'énerve, mais c'est très intéressant, ça fait partie des rapports, parfois aussi des rapports de vieux couples »* (C-L).

Certains directeurs ont aussi noté une différence entre la perception des enseignants et celle de l'administration communale. *« Lors de l'autodiagnostic, les enseignants étaient très critiques par rapport aux relations avec la commune parce qu'ils voyaient à leur niveau, par exemple, qu'ils n'avaient pas nettoyé les préaux suite à la neige ou qu'ils coupent l'herbe quand il y a des épreuves cantonales ; encore faudrait-il les avertir quand il y a des épreuves ! »* (D-Li).

La nouvelle politique du DIP aura des conséquences sur les modalités de communication entre les différents acteurs de l'école. On peut espérer que les CE permettront aux participants de mieux comprendre les difficultés rencontrées par les autres acteurs de l'école. Il sera probablement nécessaire aussi, comme l'envisage le D-Li, de poursuivre l'effort d'information lors des séances de travail en commun pour communiquer à l'ensemble des enseignants ce qui s'est passé dans le CE : *« Des gens qui faisaient partie du conseil d'établissement et moi-même, on a pu mettre en avant tout ce qui s'est fait avec la commune depuis un an et demi et ça m'a renvoyé au fait que je ne communique pas suffisamment, je n'informe pas suffisamment sur les relations avec la commune, parce qu'on pouvait se dire que les enseignants, ça ne les intéresse pas directement. Maintenant, dans nos séances mensuelles, j'ai rajouté un point "relations avec la commune". »*

Avant la création des CE, les relations entre les communes et les écoles étaient du ressort des inspecteurs. Les contacts entre les communes et les enseignants se limitaient souvent à des questions pratiques comme la mise à disposition de locaux. La nouvelle organisation de l'enseignement primaire ne devait pas apporter de grands changements sur ce point, les

directeurs et les éducateurs reprenant le rôle de liaison qu'exerçaient auparavant les inspecteurs. Il est probable qu'en dehors des séances du CE, les enseignants leur laissent encore plus facilement la responsabilité des contacts extérieurs : « *Celui qui est le plus proche, c'est quand même l'éducateur de l'école. Lui, il est en contact avec eux [la commune]* » (E-PB). L'importance du compte-rendu des séances du CE à l'ensemble des enseignants n'en est que plus grande.

## **1.8. L'initiative des communes vis-à-vis des écoles du REP semble encore assez timide**

A l'exception de la commune d'Onex qui, forte de son expérience de trois ans avec une école du REP, a pris les devants (cf. ci-dessous), les propositions spontanées des communes aux écoles du REP sont encore assez limitées.

On ressent à la fois une volonté de répondre positivement et le plus adéquatement possible aux demandes des écoles et une certaine réserve à prendre des initiatives comme le souhaiteraient certains directeurs d'établissement, notamment celui de PB. Tout en étant bien conscient qu'il faut du temps pour que les choses se mettent en place, il aimerait que les responsables de la commune ne se contentent pas d'approuver ou de refuser des demandes émanant du CE (« *il faut sortir de là* », estime-t-il) mais aussi qu'ils s'engagent activement en faisant des propositions de partenariat à l'école. Si par exemple, poursuit-il, l'Agenda 21 est important pour la commune, elle pourrait proposer de discuter du développement durable dans le CE pour voir dans quelle mesure cela intéresse les autres représentants.

Les enseignants ont parfois l'impression que l'école s'engage davantage dans la coopération que les communes et se demandent quelle aide ces dernières pourraient leur apporter : « *C'est l'école qui a fait des bricolages pour le bonhomme hiver. Les animateurs [de la commune] nous avaient demandé, par l'intermédiaire de l'éducateur, de préparer un bricolage par enfant. [...] Ça va à sens unique. On pourrait aussi leur demander de faire quelque chose pour nous. [...] Même une aide aux devoirs après 4 heures. A un moment donné, ils avaient mis ça sur pied... mais je ne suis pas très sûre [...] Les devoirs, c'est quelque chose de compliqué [...] Peut-être qu'il y a d'autres solutions à trouver avec eux* » (E-PB).

### ***Une commune se distingue par son esprit d'initiative***

La commune d'Onex fait, pour le moment, nous l'avons dit, figure d'exception concernant l'esprit d'initiative qu'elle manifeste en faveur de ses écoles et notamment celle du REP. Sur le plan culturel, elle offre, à prix réduit, un nombre de spectacles allant même un peu au-delà des desideratas des enseignants qui aimeraient aussi faire connaître à leurs élèves des horizons dépassant le cadre communal et les ouvrir à d'autres activités culturelles : « *Certains élèves ne sont jamais allés au bord du lac. Si on se cantonne aux activités proposées sur la commune, on n'ouvre pas les enfants au canton [...] Il y a aussi l'offre du DIP. [...] On a aussi envie de faire avec les enfants des arts visuels, des ateliers, du théâtre ou d'autres choses.* »

Un E-TG explique que parfois, les moyens financiers des parents sont tellement limités que, même à prix réduits, ils ne peuvent pas supporter ces frais lorsqu'il y a plusieurs enfants dans la famille. « *Pour les parents c'est 5 frs par spectacle. Pour les quatre spectacles, ça fait quand même une sacrée somme s'il y a des frères et des sœurs. On a dit oui pour deux*

*spectacles, mais pour les quatre ça devient difficile, même s'ils sont bien répartis sur l'année. » Le C-O comprend bien que l'école puisse faire des choix plus diversifiés : « Pour la commune c'est des valeurs ajoutées. Pour l'école, si ça n'en est pas, il ne faut pas les prendre, l'école n'est pas non plus un terrain d'expérimentation, n'est-ce pas ? »*

Par ailleurs, la commune d'Onex offre des transports pour les classes (budget de quelques milliers de francs), pour emmener, par exemple, les élèves voir un spectacle ou un musée. En principe, l'établissement REP devrait être favorisé dans ce genre d'opération, mais comme le budget n'est pas complètement utilisé, d'autres écoles peuvent en profiter et, pour le moment, toutes les demandes ont pu être acceptées.

## En résumé

### **A propos des relations entre les établissements scolaires et leurs communes**

**Rôle traditionnel des communes :** par tradition, la gestion de l'instruction publique est très centralisée dans le canton de Genève. Les communes ont cependant d'importantes responsabilités dans les domaines *a)* de la construction et de l'entretien des infrastructures (bâtiments, préaux, etc.) ; *b)* de la sécurité et de la propreté dans les préaux et les environs des écoles (notons la création récente de cellules de coordination comme exemple de collaboration dans ce domaine) ; *c)* de la sécurité routière aux abords de l'école (en coopération avec le canton) ; *d)* de l'organisation de festivités liées à l'école (p. ex : fête des promotions ; *e)* du péri- et du parascolaire : ce dernier est géré par le GIAP, organisation subventionnée à 90% par les communes qui prend en charge les élèves aux heures de sorties de l'école (midi et après 16h) et qui organise à leur intention diverses activités ; *f)* une coopération plus ou moins intense avec l'école dans le domaine social.

Avant la réorganisation de l'enseignement primaire, les relations entre les communes et les professionnels de l'école étaient en général de bonne qualité mais les contacts directs restaient assez distendus. Cela n'empêchait pas certaines communes de s'investir pour favoriser le développement urbain et social et la vie culturelle des quartiers concernés.

**La création du REP et la nouvelle organisation de l'enseignement primaire** ont été, dans l'ensemble, bien acceptées par les communes malgré la précipitation avec laquelle elles ont dû s'adapter. Cela a pu, parfois, compliquer la tâche des communes qui avaient déjà engagé des moyens selon leurs propres priorités. La présence de directeurs/trices dans les établissements constitue pour elles un progrès notable puisqu'elles ont à faire à un interlocuteur plus disponible et clairement identifié. Le climat de travail est bon entre les communes et les écoles, mais il faut cependant du temps pour se comprendre entre institutions.

**Le rôle des concierges** s'est complexifié au fil du temps. Les compétences relationnelles nécessaires pour faire face aux incivilités et aux situations de violence entre élèves ainsi que les compétences d'expression pour représenter la commune dans les CE se sont ajoutées aux aptitudes traditionnelles demandées aux concierges. Cela a d'ailleurs poussé la plupart des communes à leur proposer une formation ad hoc. Par ailleurs, les responsables des bâtiments scolaires (RDB) dépendent, de fait, de deux hiérarchies différentes, ce qui pourrait poser problème.

**Le traitement particulier des écoles du REP** est encore assez peu visible dans la plupart des communes tiraillées entre une logique d'égalité de traitement des différents établissements et une logique d'équité impliquant un traitement inégalitaire pour compenser l'inégalité de départ. Dans certains cas cependant, on assume plus facilement cette nouvelle logique.

**Une restructuration des services municipaux** a été instaurée dans trois communes pour mieux répondre aux nouvelles attentes du DIP et notamment à la mise en place de conseils d'établissement.

**Les communes sont passablement sollicitées** en cette première année de fonctionnement du CE. De leur côté, timidement, certaines commencent à s'engager plus activement et plus spontanément en proposant aux écoles du REP des prestations nouvelles, ce qui constitue une rupture politique puisque jusqu'à présent, par tradition, les communes étaient plutôt tenues à l'écart et ne prenaient en conséquence pas beaucoup d'initiatives. Leurs représentants estiment en tout état de cause qu'elles font le maximum pour répondre aux attentes des écoles, quand bien même elles se voient obligées de refuser certaines demandes, en raison notamment de leurs contraintes budgétaires et du respect des procédures administratives et politiques en usage dans une démocratie.

**Une certaine méconnaissance de l'action municipale :** une partie des enseignants et des parents se montrent assez exigeants, même critiques sur l'action de la commune vis-à-vis de leur école mais ils admettent aussi, ce qui est confirmé par d'autres acteurs de l'école, n'être pas très au courant de son action. Le conseil d'établissement sera probablement un facteur d'amélioration dans ce sens en donnant l'occasion aux uns et aux autres d'être mieux informés sur l'activité de leurs partenaires. Il suffit parfois de peu de chose pour modifier les représentations, comme le montrent des exemples vécus dans les établissements du REP.

## 2. Les déclarations entre l'Etat de Genève et les communes du REP

L'Etat de Genève et certaines des communes accueillant sur leur territoire une ou plusieurs écoles du REP ont signé récemment une déclaration d'intention explicitant leur volonté d'agir conjointement en faveur de ces écoles. La commune d'Onex a été la première à signer cette déclaration le 6 février 2008, suivie par Lancy le 8 mars 2009, Genève le 1<sup>er</sup> avril 2009 et enfin Vernier le 20 mai 2009. Notons qu'il s'agit là d'accords politiques conclus au niveau des exécutifs. Les directeurs d'établissement concernés ou d'autres acteurs de l'école n'y étaient pas directement associés.

Il y a bien sûr un long chemin à parcourir entre une déclaration de ce type et sa concrétisation sur le terrain. Il s'agit de documents de référence qui prendront leur véritable sens selon l'importance que les acteurs leur donneront. De l'avis de l'un d'eux (D-Li), « *ce sont des objectifs assez larges ; je trouve bien, ça donne un cadre, ça donne la direction dans laquelle on doit aller.* »

Si l'on se réfère à l'histoire des relations entre un Etat historiquement très centralisateur et des communes tenues à distance des processus de décision, ces déclarations constituent le signe d'un glissement significatif des sensibilités. Les communes auront à la fois une responsabilité accrue et une marge de manœuvre plus large, comme le suggère le C-O : « *On pourra mieux jouer notre rôle qui est complémentaire. Les actions, elles sont là. Je peux vous dire que nous, on travaille là-dessus. Ce n'est pas juste un papier signé avec les belles signatures de six magistrats, c'est vraiment un axe de travail.* »

La prise en compte de ce changement n'est pas toujours aussi affirmée. Il faudra bien sûr du temps pour que ces textes, marquant une orientation nouvelle des relations entre l'Etat et les communes, se concrétisent à tous les niveaux de l'administration, comme le note le dél-C : « *Certains disent que ce n'est qu'un texte. Mais c'est quand même utile d'avoir ça comme socle de référence pour travailler, même si par la suite cela évolue... Cela permet, psychologiquement aussi, de matérialiser l'engagement mutuel de l'Etat et des communes. C'est un petit peu à cela que cela sert.* »

Selon les domaines et l'engagement des acteurs concernés par ces déclarations politiques, les retombées pratiques se feront sentir à plus ou moins long terme. Tout ce qui touche au domaine de l'intégration sociale et du logement prendra, par exemple, du temps à se concrétiser. Des réalisations concernant la sécurité routière peuvent, elles, être mises en pratique beaucoup plus rapidement. Enfin, les ressorts de l'Etat sont probablement plus lents à être actionnés que ceux des communes, notamment lorsque plusieurs départements sont impliqués dans l'opération, ce qui fait dire au C-O : « *Si l'on devait donner des notes à l'Etat ou à la commune pour ce qui est entrepris, à Onex, on aurait peut-être 15 ou 16 sur 20, et puis l'Etat aurait 2 ou 3 sur 20 pour l'instant. Parce que c'est clair que les mesures préconisées pour l'Etat mettent beaucoup plus de temps. Cela demande une coordination beaucoup plus compliquée au niveau des départements. On ne dit pas que l'Etat ne fait rien, mais c'est beaucoup plus long.* »

Quoi qu'il en soit, on ne saurait s'attendre à voir sur le terrain les effets de ces déclarations quelques mois après leur signature. Par ailleurs, ce sont des documents mettant essentiellement en avant des intentions assez générales qui ne comportent que peu

d'indications quant aux actions concrètes susceptibles d'être menées. Pour le moment, excepté peut-être pour la commune d'Onex qui a signé cette déclaration une année avant les autres communes, on se trouve dans une phase de réflexion sur les actions les plus utiles à envisager. La Ville de Genève a par exemple mis sur pied un groupe de travail interservices (affaires sociales, sports, petite enfance, etc.) qui est en train de « *recenser toutes les informations qu'on a sur les quartiers REP et de voir quelles sont les spécificités de chaque quartier* » (C-G). Ce recensement est envisagé afin de ne pas faire partout la même chose « *kit en main. Il conviendra ainsi de développer des activités "sport et animation" par rapport à chaque quartier parce que l'offre d'animations varie si le tissu associatif est déjà très dense. [...] La Jonction et les Pâquis, ce n'est pas la même population* » (C-G).

L'effet de la signature de ces déclarations se fait cependant déjà sentir sur la manière dont les acteurs envisagent l'avenir. L'édu-TG pense ainsi que ce document permettra à l'Etat et la commune d'entreprendre des actions qu'il était jusqu'à présent très difficile de coordonner. Et de prendre l'exemple de la location de salles de gymnastique pendant les vacances pour permettre aux élèves d'exercer des activités sur place, La commune était d'accord pour mettre à disposition des salles de l'école des Tattes mais le canton refusait d'ouvrir les salles du CO pendant les vacances : « *C'est typiquement une problématique qu'il va falloir soulever. Si l'on accueille 40 gamins pendant les vacances scolaires, deux salles, c'est juste limite. [...] Ça demande une concertation entre la commune et le canton. Chaque service a une manière de fonctionner depuis X années et quand on essaie de mettre en place quelque chose qui ne rentre pas dans le cadre, ça paraît simple, mais en fait, c'est excessivement compliqué. Je pense reconduire cela l'année prochaine. On doit se poser la question : est-ce qu'on préfère voir des jeunes traîner dans le quartier et faire les imbéciles plutôt que de pouvoir être pris en charge par quelqu'un ?* » Problème simple et concret, que l'édu-TG espère voir résolu grâce à cette déclaration.

Cet exemple nous paraît intéressant sur deux plans. Il illustre d'abord la difficulté à synchroniser l'action de deux entités administratives. Il touche par ailleurs le cœur des préoccupations sous-tendant la nouvelle politique du DIP envers les familles pour mieux intégrer les enfants dans la communauté, et, par ce biais, lutter contre l'échec scolaire. Offrir des occupations aux élèves en dehors des heures scolaires pour éviter qu'ils ne « zonent » constitue une facette de cette politique d'intégration, notamment pour des enfants de milieux défavorisés ayant peu l'occasion de partir en vacances et/ou de participer à des activités ou des stages payants.

## 2.1. Quelques remarques générales au sujet des déclarations

- L'initiative de cette démarche a été prise par le conseiller d'Etat en charge du DIP. Elle a généralement été bien accueillie par les communes même si on note, de manière isolée, quelques réticences : « *Le fait même d'avoir une déclaration commune a été mis en doute par la commune de X parce qu'elle trouvait que c'était encore du papier, et qu'il y avait d'autres moyens de collaborer* » (Dél-C).
- A partir d'un canevas proposé par le DIP, les communes ont rédigé un projet tenant compte des spécificités de leur situation. Ce projet a ensuite été négocié entre les parties avant d'être finalisé.

- Toutes les déclarations ont un préambule plus ou moins long dans lequel sont évoqués :
  - l'évolution de la situation économique du canton et de la commune concernée ;
  - la détérioration du cadre social et l'apparition toujours plus marquée de poches de précarités, voire de pauvreté dans les quartiers qui accueillent des établissements du REP, l'accroissement des inégalités sociales qui en découle ;
  - le lien qui peut être fait entre l'évolution de cette situation et l'accroissement des difficultés scolaires dans ces établissements ;
  - la question de la mixité sociale dans ces quartiers et l'importance qu'il y a à la favoriser ;
  - l'affirmation d'une politique volontariste de la part du DIP dans le cadre des treize priorités de l'instruction publique genevoise définies en 2005.
- Chaque déclaration est organisée en rubriques décrivant les priorités et les actions susceptibles d'être menées par la commune et/ou le canton. L'organisation et le contenu de ces rubriques varient de cas en cas. La présentation résumée qui en est faite plus loin s'inspire de ces catégorisations, sans toutefois correspondre tout à fait à aucune d'entre elles.
- L'ambiguïté déjà relevée sur la priorité accordée aux écoles du REP est également visible dans les déclarations. Les propositions concernent parfois explicitement les établissements du REP ou reflètent des intentions de politique générale visant l'ensemble des quartiers défavorisés.
- Tous les éléments mentionnés ci-dessous n'en sont pas au même point de concrétisation. Certaines actions sont déjà réalisées et vont être poursuivies ou élargies. D'autres sont sur le point d'aboutir. D'autres enfin ne sont encore que des projets en cours de réflexion ou même des intentions de politique générale.
- Le fait qu'un thème apparaisse dans certaines des déclarations et non dans d'autres ne signifie pas que ces communes ne prennent pas d'initiatives dans ce domaine. Il se peut très bien, par exemple, qu'une commune présente les initiatives envisagées de manière plus générale ou qu'elle les regroupe selon une autre logique. Il se peut aussi que certaines actions ne soient pas mentionnées parce qu'elles sont considérées comme trop « banales », ou relevant des tâches à assumer de toute manière par la commune.
- De nombreuses tâches citées dans les déclarations font partie des charges qu'une commune, nous semble-t-il, se doit légalement d'assumer.

Quant à la manière dont nous avons choisi de présenter ces déclarations, notons encore que :

- nous ne mentionnons pas tous les éléments de ces déclarations afin de ne pas trop alourdir la présentation. Certains sont en effet tellement détaillés qu'ils peuvent être englobés dans des propositions plus générales ;
- les participations effectives respectives du canton et des communes sont difficilement identifiables dans de nombreux énoncés des déclarations. Nous avons renoncé à les distinguer, ceci d'autant plus que, s'agissant d'un accord de coopération, chacune des parties est, pour l'ensemble des points soulevés, supposée agir dans les limites de ses compétences ;
- l'action multiforme et permanente des services de l'Etat et des communes, notamment du Service de la jeunesse, du Service médico-pédagogique, de la Protection des mineurs, du Service des loisirs de la jeunesse, etc. ne peut être évoquée dans ce cadre, mais il est bien entendu qu'elle forme le substrat sur lequel des collaborations plus pointues ou plus spécifiques peuvent s'élaborer.

## 2.2. Les points principaux des déclarations

### 2.2.1. Logements et cadre de vie

Dans toutes les communes, on observe une forte volonté politique pour trouver des solutions favorisant la mixité sociale.

La concentration de populations précarisées ou à faible revenu constitue dans certains quartiers, selon le C-O, « *l'héritage de quelques décennies de décisions cantonales, avec une logique parfois aveugle* ». Les bâtiments des quartiers abritant une école du REP sont pour une bonne part des « *locatifs pour les classes ouvrières* ». Un gros travail reste à entreprendre pour améliorer la situation et faire venir d'autres catégories de population. Le C-O pense que, si l'Etat et la commune parviennent à acquérir des bâtiments par l'intermédiaire de leurs fondations et à les rénover selon des critères « *minergie* », cela permettra de « *retrouver une qualité de vie* » propre à « *favoriser le mixage social. [...] Tout nouveau projet, pour nous, est un projet de mixité. Simplement, la cité est ce qu'elle est aujourd'hui. On en a hérité dans l'état où elle est. Alors pour nous, c'est ça : c'est toujours la requalification, la revalorisation, à chaque fois qu'il y a une opportunité. [...] Dans 20 ans, il y aura des changements. Oui voilà, c'est du long terme.* »

Les mesures tendant à accroître la mixité sociale sont avant tout basées sur l'espoir de pouvoir améliorer la qualité des habitations et des infrastructures de la cité, le but pour inciter des populations issues de classes sociales moins précarisées à s'installer dans ces quartiers afin d'entraîner le mélange des populations sur le plan social.

Il s'agit, par la nature des transformations envisagées, d'une politique à très long terme, difficile à mener puisque le logement est pour une très grande part aux mains du secteur privé. Une commune peut certes mener une politique d'acquisition d'immeubles, mais ses moyens sont très limités. On envisage la situation « *chaque fois qu'une opportunité s'offre, ce qui n'est pas énorme, vu la proportion de l'espace bâti* » (C-O). De manière générale, une commune n'a pas beaucoup de pouvoir pour influencer le type et le taux de logements disponibles sur son territoire. Il lui faut surtout convaincre les propriétaires des avantages qu'une rénovation de leurs bâtiments peut leur apporter.

A Vernier, le D-Li explique qu'il y a un gros projet de construction de logements pour 300 à 500 personnes, ce qui pourrait participer à la mixité du quartier parce que ce ne seront pas des logements sociaux. Il pense qu'il y aura un problème de place dans l'école, car la création d'une école supplémentaire n'est pas prévue ; à moins qu'il y ait de la place au Lignon, ce dont il n'est pas sûr. Par ailleurs (mais cela ne dépend pas directement de la commune), la barre des Libellules pourrait être rénovée.

### **Le logement et le cadre de vie dans les déclarations**

(G = Genève, L = Lancy, O = Onex, V = Vernier)

#### Dans plusieurs communes

- Politique urbaine favorisant la mixité sociale de l'habitat (O, L, G, V)
- Rénovation, entretien et acquisition de bâtiments (O, L, G, V)
- Intervention auprès des propriétaires (O, V)
- Information sur la gestion des déchets (O, V)

#### Dans une commune spécifiquement

- Priorité pour les équipements pour l'établissement Tattes/Gros-Chêne (O)
- Actions déjà prévues énumérées dans le projet d'aménagement du territoire 9 et 11 du plan directeur communal de décembre 2008 (L)
- Rénovation de l'école des Palettes, amélioration de l'image des alentours de l'établissement (L)
- Favoriser le logement social (tout en veillant à la mixité sociale) (G)
- Veiller à ne pas accroître la densité des quartiers et à préserver les espaces verts (G)
- Attribuer les logements libres de la commune aux personnes ne trouvant pas de logements sur le marché libre (G)
- Développer des projets particuliers pour les populations les plus vulnérables (G)
- Favoriser le lien social en intégrant les concierges et gérants d'immeubles aux réseaux œuvrant dans l'action de terrain (G)
- Attribuer les arcades commerciales et établissements publics aux projets renforçant la convivialité et la création de liens (G)

### **2.2.2. Accessibilité à l'emploi**

Ce thème, comme le précédent, dépasse largement le cadre strict d'un réseau prioritaire d'enseignement. Deux axes peuvent être détectés dans les déclarations concernant ce thème :

- a) des éléments de politique générale touchant au développement économique par le biais d'actions visant à favoriser l'installation de nouvelles entreprises dans la commune, démarches qu'en principe toute commune doit prendre en compte pour équilibrer ses ressources et son développement ;
- b) l'appui aux projets d'intégration professionnelle des jeunes en difficulté ainsi que l'effort particulier demandé aux instances communales et cantonales pour soutenir et orienter les jeunes dans leur recherche d'un emploi.

#### **Accessibilité à l'emploi dans les déclarations**

- Favoriser de nouvelles activités économiques (faire venir des entreprises) (O, V)
- Encouragement aux projets visant l'intégration professionnelle des jeunes en difficulté, test du bureau onésien pour l'emploi (O, G)
- Encouragement et aide aux associations cherchant à créer des emplois de solidarité (O)

- Orientation des jeunes vers les services de la jeunesse et de l'emploi (accompagnement pour l'insertion professionnelle) (V)
- Soutien aux rencontres des jeunes avec les milieux économiques en vue d'une insertion professionnelle, attention portée aux activités de l'Arcade emploi de Vernier (V)
- Reconnaissance par l'OCE des mesures de soutien aux chômeurs du Service de la jeunesse et de l'emploi (V)
- Création d'une Antenne d'insertion destinée aux jeunes (G)
- Création de la Délégation à la jeunesse avec pour mission essentielle : intégration des jeunes dans la cité, leur permettant d'y trouver une place (G)

### 2.2.3. Sécurité routière et transport

L'un des thèmes les plus fréquemment discutés dans les conseils d'établissement concerne la sécurité routière aux abords des écoles. Toutes les déclarations évoquent la sécurité sur le chemin de l'école, la modération du trafic routier, les dangers que représentent pour les enfants la traversée de certains axes, la présence des patrouilleuses scolaires, etc. La sécurisation du déplacement des élèves est également mentionnée, par le biais, par exemple, de l'action « pédibus » (accompagnement des enfants qui se rendent à pied à l'école) et, de manière plus générale, par des mesures d'encouragement à la mobilité douce. Dans plusieurs communes, on envisage la collaboration avec les transports publics afin de faciliter l'accès aux activités culturelles.

#### **Sécurité routière et transport dans les déclarations**

##### Dans plusieurs communes

- Sécurité des élèves sur le chemin de l'école (O, L, G, V), soutien aux pédibus
- Modération du trafic (G, L, V)
- Politique des transports adaptée aux besoins de la population (O, V)
- Adaptation des effectifs des patrouilleuses (O, V, G)

##### Dans une commune spécifiquement

- Amélioration de la sécurité de la traversée de la voie du tram (L)
- Permis piéton (mesures prises à la Jonction visant le balisage des parcours) (G)
- Attribution de bons de transport aux élèves (V)

##### Avec un engagement particulier du canton

- Sécurisation, assainissement de routes cantonales jouxtant les établissements en REP
- Accueil favorable de l'Etat aux demandes concernant la promotion et la sécurisation de la mobilité douce (L, G, V)
- Pérenniser l'action « vivre mon école, vivre ma commune » (accompagnement dans les transports scolaires) (V, DIP, FASe)
- Collaboration avec les transports publics pour permettre un accès facilité aux activités culturelles (V, G). Bons de transports pour les établissements du REP (V)

## 2.2.4. Sécurité des enfants, prévention de la délinquance et développement de la citoyenneté

Autre grand thème : l'amélioration de la sécurité et du climat civique, évoqué dans les déclarations sous deux angles complémentaires :

- a) la sécurité des enfants par rapport à autrui. La montée du sentiment d'insécurité constaté à Genève ces dernières années transparait fortement dans les déclarations. On y note la présence, dans toutes les communes, d'actions (réalisées ou prévues) visant à sécuriser les quartiers concernés (p. ex : renforcement de la présence des ASM ou de la police, mise en place de cellules de concertation sur les questions relatives à la sécurité, etc.). D'autres pistes sont évoquées, comme par exemple l'intérêt à envisager des sanctions sous la forme de travaux d'intérêt public (O) ;
- b) les mesures visant à sensibiliser les élèves aux principes fondamentaux du « vivre ensemble » afin d'améliorer le climat civique.

### Dans les déclarations

#### a) Prévention de la délinquance

##### Dans plusieurs communes

- Déjà réalisé : bonne collaboration avec les ASM qui ont intensifié leur présence aux abords des écoles (O, L, G)
- Renforcement des moyens à disposition de la police, notamment îlotiers et brigade des mineurs et des ASM (O, V, L), travail en réseau sur ces questions
- Mise en place (depuis 2001) de la CICO (Cellule d'information et de coordination d'Onex) regroupant les partenaires impliqués dans les questions de sécurité : ASM, police cantonale, TSHM, directeur/trice d'établissement (O, L, Projet à V)
- Surveillance des préaux (O, G, L, V)
- Attention portée à l'utilisation du préau en dehors des heures d'école (O, G, L)

##### Dans une commune spécifiquement

- Sanctions pénales faites sous la forme de travaux d'intérêts publics (O)
- Sensibilisation du juge des enfants et du tribunal de la jeunesse sur les avantages des « prestations personnelles » (O)
- Encouragement et organisation d'actions de sécurité et de prévention (L)
- Poursuite de la collaboration avec l'équipe sociale du CO (O)
- Visibilité des agents de la police municipale (V)
- Organisation et encouragement des actions de prévention relatives à la sécurité des habitants dans des endroits sensibles (V)

##### Avec un engagement particulier du canton

- Mesures déjà prises : protocole de collaboration DIP-DI instituant la mise en place de répondants de la police pour chaque établissement, protocole de collaboration entre les départements (répondants au niveau des directions et des personnes de terrain désignés dans chaque institution concernée) dans le but de prévenir des actes de violence et de promouvoir un climat respectueux (V)

### ***b) Développement de la citoyenneté***

#### Dans une commune spécifiquement

- Offrir la possibilité d'ouvrir un Agenda 21 sur demande des enseignants (O)
- Mise sur pied de contrats d'immeubles avec l'aide de l'Etat (O)
- Action (déjà en cours) en faveur du tri des déchets (L)
- Participation des élèves au nettoyage des préaux en collaboration avec la voirie (L)
- Soutien des actions de démocratie participative (contrats de quartiers), rôle concret des habitants par rapport à l'aménagement de leurs lieux de vie, notamment le préau (V)
- Soutien de groupes de rencontre (forum de quartier), permettre aux habitants et professionnels du social et de la sécurité de faire le point sur les problèmes vécus (V)
- Mesures d'éducation civique permettant aux élèves de mieux comprendre la société, d'apprendre le multiculturalisme, les droits de l'homme et l'engagement dans la cité (V, canton)
- Priorité aux établissements du REP dans l'attribution de budgets participatifs (G)

#### Avec un engagement particulier du canton

- Encouragement aux actions développant la solidarité entre générations ou entre populations d'origine différentes (O, L, V). A Onex, type d'action déjà développée par le SJAC
- Mesures d'éducation civique permettant aux élèves de mieux comprendre la société, le système politique dans lequel ils vivent. Accent également mis sur l'apprentissage du multiculturalisme (V)

## **2.2.5. Relations avec les parents et intégration des familles à l'école**

Plusieurs communes mènent une politique d'intégration depuis de nombreuses années. Il n'est donc pas étonnant que ce sujet figure parmi les chapitres les plus importants dans les différentes déclarations entre l'Etat de Genève et les communes.

Avant d'en présenter les différents éléments, signalons deux écueils sur lesquels butent de nombreuses familles dans leur intégration à la communauté scolaire. Le premier concerne bien évidemment la maîtrise ou en tout cas la familiarisation avec la langue française ; le second, la pratique de l'écrit comme moyen de communication.

### ***Les cours de langue, un exemple pour expliciter la difficulté d'informer les parents***

Avant que la déclaration entre l'Etat et les communes ne soit signée, plusieurs d'entre elles avaient pris des initiatives allant dans le sens de l'intégration des familles immigrées en organisant des cours de français à l'intention des parents. A Onex, par exemple, la commune offre des cours de français dans la « Maison Onésienne ». Convaincre les parents de profiter de ces cours ne va cependant pas de soi. La D-TG explique que de nombreux parents sont trop fatigués après leur travail pour faire encore cet effort. Une autre difficulté est d'en informer des parents qui ne lisent pas les informations qui leur sont destinées : « *Comment faire connaître ces cours de langue aux parents ? Nous on n'y arrive pas ! [...] Je pense effectivement qu'on n'arrive pas à toucher tout le monde parce qu'on a encore à réfléchir sur le moyen d'information. Alors, ce qui nous sauve c'est qu'on a "Canal Onex" ; il y a beaucoup de parents qui regardent Canal Onex, beaucoup d'enfants en tout cas, donc c'est vrai que la mairie maintenant essaie aussi d'utiliser ce moyen-là pour avoir justement une présentation visuelle et auditive.* »

A Vernier aussi, il y a l'association Camarada qui est une association donnant des cours réservés aux femmes et aux enfants de langue étrangère pendant la journée et qui travaille en collaboration avec le Service social.

Notons que de nombreuses communautés linguistiques organisent de leur côté des cours de langue pour les enfants étrangers de manière à leur faire connaître leur culture d'origine. La commune de Vernier leur met gratuitement à disposition des locaux pour leur permettre d'organiser leurs activités. La C-V explique : « *Je leur mets des locaux à disposition toute l'année pour avoir ces cours de langue. Puis ensuite, j'ai toutes mes associations communales, y compris l'APE, toutes qui veulent des locaux occasionnellement pour leurs réunions...Et j'ai toutes les sociétés permanentes qui occupent les locaux à partir de 16, 17 heures jusqu'à 22 heures le soir !* »

A Lancy aussi (selon le C-L), la commune a organisé des cours de langue qui ont lieu sur le territoire de la commune mais qui sont donnés par l'UOG. Les participants payent 100 frs pour l'année. Cela a été organisé sur le modèle de ce qui se fait à Onex.

### ***L'écrit, un mode de communication qui ne va pas de soi***

L'écrit est le support principal au sein du DIP pour transmettre de l'information. Mais comme l'explique la D-TG, les parents des quartiers populaires ne savent parfois ni lire ni écrire, en tout cas pas avec la facilité requise pour se sentir à l'aise : « *On est toujours passé par le lien de l'écrit et ça, ça pose problème.* » C'est pourquoi, pour faire connaître le jardin Robinson et d'autres lieux, il a été décidé de faire venir tous les groupements à la fête de l'école dans le préau pour, du moment que les parents sont là, organiser des stands (mairie, Villa Yoyo, Maison Onésienne, Jardin Robinson, ludothèque) pour essayer de faire connaître les activités de ces associations d'une autre manière que par l'écrit.

Dans les déclarations, la relation entre l'école et les parents se décline en trois axes : *a)* les mesures visant une meilleure intégration des parents dans la communauté (cours de langue, appui aux familles en difficulté, etc.) ; *b)* les mesures d'encouragement aux parents à s'intéresser plus activement à la scolarité de leurs enfants, l'appui aux APE ; *c)* les structures d'accueil pour les jeunes de la commune.

### **Relations avec les parents et intégration des familles à l'école dans les déclarations**

#### Dans plusieurs communes

- Soutien à l'intégration des parents à la vie communale (O, L, G, V)
- Soutien aux cours de langues (O) ou cours de français organisés pour familles migrantes en collaboration avec l'UGO (L), ou par l'intermédiaire d'associations telles que « Camarada » ou l'université albanaise (V)
- Encouragement et facilitation des actions visant à aider les parents à s'intéresser à la scolarité de leurs enfants et à la vie de l'école, ainsi qu'au soutien de la fonction parentale des familles (O, L, G, V)
- Soutien à la création et aux activités des APE (O, L, G, V)
- Création d'une permanence d'écoute et d'orientation pour les parents (G, V)

#### Dans une commune spécifiquement

- Encouragement d'actions visant l'intégration des familles (en commençant, selon le C-O, par repérer les familles isolées) (O)

- Prise en charge des jeunes élèves par les structures Upado (unité prévention ado) et Café communautaire (pour les jeunes après l'école) (O)
- Activités de médiation dans les écoles (O)
- Implication (déjà existante) des services communaux de prévention sociale et de promotion de la santé (SPPS) et jeunesse et action communautaire (SJAC) (O)
- Lieu d'accueil et de rencontres pour les parents de l'établissement (L)
- Politique familiale visant la solidarité entre la société et les familles (G)
- Pallier le vieillissement de la population dans la politique de soutien aux familles (G)
- Renforcement, par le versement d'allocations ponctuelles, à des bénéficiaires particulièrement fragiles (G)
- Canton : participation financière à l'encadrement des enfants en cas d'activités spécifiques, informations aux directeurs et éducateurs, maintien des surfaces disponibles de locaux pour le para- et le périscolaire (G)
- Favoriser des actions de type « Ethnopoly », afin d'initier les élèves au multiculturalisme, partenariat avec différentes associations agissant pour et avec les migrants (V)

## 2.2.6. Petite enfance et scolarité

La présence d'éducateurs et l'encadrement favorable des élèves dans les établissements du REP comptent parmi les mesures déjà bien connues sur la place publique<sup>13</sup>. A cela on peut bien sûr ajouter les mesures tendant à favoriser (par des moyens financiers suffisants par exemple) le travail en réseau des professionnels travaillant avec des enfants.

### Dans les déclarations

#### a) Petite enfance

##### Dans une commune spécifiquement

- Analyse des besoins en matière d'accueil préscolaire (la commune a déjà doublé sa capacité d'accueil) (O)
- Favoriser la mixité dès le plus jeune âge en vue de l'intégration des enfants (V)
- Élargissement de l'offre d'accueil pour les enfants d'âge préscolaire : priorité pour des projets de crèches. Créer un cadre de valeurs commun permettant de vivre ensemble (G)
- L'intervention des unités d'action communautaire (UAC), du Service des écoles et des institutions pour l'enfance pour favoriser l'intégration et les relations avec les familles (G)
- Mise à disposition de locaux pour la « Source bleue » (accueil d'enfants de 0 à 4 ans), l'aider dans son intégration dans le tissu social et faire un travail de prévention (V, mais existe aussi à G)

<sup>13</sup> Ces thèmes ont d'ailleurs fait l'objet de deux rapports intermédiaires concernant la mise en place du REP : Jaeggi & Osiek, 2007 ; Jaeggi & Osiek, 2008.

### **b) Scolarité**

#### Dans une commune spécifiquement

- Favoriser le travail en réseau des professionnels travaillant avec des enfants et donner des moyens suffisants pour leur fonctionnement (V)
- Information des enseignants sur les prestations offertes par la commune (V)

#### Avec un engagement particulier de l'Etat

- Engagement d'éducateurs sociaux par l'Etat (O, L, G, V)
- Taux d'encadrement favorable (O, L, G, V)
- Intensification des liens entre différents niveaux et étapes scolaires (O, L, G, V)
- Expérience pilote de l'extension du REP au CO (canton, V)

## **2.2.7. Activités para- et périscolaires, sports et loisirs**

En Ville de Genève, quelques actions ont déjà été menées dans le sens de la déclaration. Des activités sportives gratuites ont été organisées pour les enfants du quartier de la Jonction. Il y avait donc des engagements effectifs en faveur de ces écoles avant la signature de la déclaration.

A Onex, les élèves de l'école bénéficieront, l'été prochain, d'activités de vacances supplémentaires financées en partie par la commune. Le C-O a profité d'une soirée de jeux pour informer les parents des activités offertes à leurs enfants. Il était accompagné par la directrice et l'éducateur de l'école ainsi que par les travailleurs sociaux de la commune. Il explique que l'information standard donnée sous une forme écrite n'est pas suffisante pour bon nombre de parents : « *Nous, on ira chercher les familles par la main avec la directrice de l'école, l'éducateur de l'établissement [...] Très souvent, les familles qui en ont le plus besoin sont celles qui demandent le moins, et ne savent pas le demander. Et c'est une volonté conjugquée de l'équipe des TG, de l'équipe sociale, de la commune, d'arriver justement à ce que ces prestations atteignent les gens les premiers intéressés.* »

Derrière cette volonté d'aller auprès des parents pour leur parler directement, il y a le constat que, dans une population plutôt précarisée, l'information orale est beaucoup plus efficace. « *On va dire : "Votre enfant, il fait quoi cet été, vous avez prévu quelque chose ? Ah, vous n'avez pas prévu ? Vous êtes là ? Vous n'êtes pas là ? Vous avez vu qu'il y a un stage à la Maison Onésienne du SJAC ? Un stage de dessin ? Un stage de BD ?" [...] Puis voilà, puis on s'inscrit, s'il le faut, sur place.* » Ces stages sont payants mais des arrangements sont possibles pour les familles qui ont peu de moyens.

Les possibilités d'occupation des enfants sont souvent ignorées et/ou peu utilisées par les parents qui craignent peut-être que cela ne soit trop cher pour eux ou qui, d'une manière générale, ont de la peine à entreprendre des démarches auprès de la commune : « *C'est ridicule. La demande est là, l'offre est là, et entre les deux, il faut juste les mettre en relation. C'est ça le problème parce qu'il arrive qu'on annule même des stages parce qu'il n'y a pas assez d'inscriptions* » (C-O).

Le problème de l'occupation des élèves pendant les vacances n'a pas échappé à l'éducateur de l'école. De nombreux enfants du quartier n'ont pas l'occasion de partir en vacances et les parents ne savent pas toujours que faire avec eux. Les moyens du centre de loisirs et du Jardin

Robinson sont insuffisants pour prendre en charge tous les enfants qui en auraient besoin. L'an passé, l'édu-TG a pris une initiative personnelle, soutenue par la directrice et les enseignants. Il a organisé un stage à titre bénévole car ce n'est pas officiellement son rôle. Il estime important de donner aux enfants une autre perception de leur école en leur permettant d'y vivre des expériences plaisantes. Une fois qu'ils ont vécu une semaine d'activités de jeux pendant les vacances dans leur école, il y a, selon, lui tout un travail éducatif qui peut se faire : « *Cela leur donne une autre perception de l'école. Par la suite, ils sont plus ou moins contents d'y aller. Quand on a une possibilité de créativité, et qu'on arrive à assouplir le cadre de la structure, on arrive à des choses qui sont assez fantastiques. Mais plus on rigidifie, je dirais, plus on normalise, plus la frontière [entre l'école et l'extérieur] devient inéluctable.* »

La commune a participé sur le plan financier et a procuré des locaux, mais c'est l'éducateur qui s'est occupé concrètement d'organiser ces activités. Les parents étaient très satisfaits, ce qui, pour l'éducateur, montre bien les besoins en la matière : « *Des parents sont venus me remercier en disant : "Moi je travaillais, je ne savais pas que faire. J'étais bien contente que le matin, ils fassent du foot et l'après-midi du tennis de table." A midi, soit les gamins se débrouillaient, soit les parents rentraient, soit quelqu'un d'autre venait à la maison.* »

## Dans les déclarations

### a) Activités para- et périscolaires

#### Dans plusieurs communes

- Faire connaître les activités proposées par le parascolaire (O, L, G, V)
- Veiller à la cohérence des activités parascolaires avec le projet d'établissement (O, L, G, V)
- Coordonner les actions du parascolaire pour soutenir les apprentissages des élèves en difficulté, p. ex. en ce qui concerne les devoirs (L, V)

#### Dans une commune en particulier

- Rediscuter la clé de répartition entre l'Etat et la commune en ce qui concerne les activités para- et périscolaires (L)
- Soutien aux enfants en dehors des heures scolaires (Villa Yoyo, Jardin Robinson et UP-Ados)<sup>14</sup>, appuis à l'apprentissage (O)
- Participation financière à l'encadrement des enfants en cas d'activités spécifiques, informations aux directeurs et éducateurs, maintien de surfaces disponibles dans les locaux utilisés par le para- et le périscolaire (G)
- Champ d'action des maisons de quartier et articulation avec le GIAP à redéfinir lors du changement d'horaire des élèves du primaire (G)
- Développer des liens interactifs avec le GIAP en vue du nouvel horaire scolaire (p. ex. solutions pour les devoirs) (V)
- Assurer des moyens suffisants à la prévention et aux activités socioculturelles dans le cadre de la FASe (V)

<sup>14</sup> Selon les informations du C-O, la Villa Yoyo accueille librement les enfants qui ont besoin de présence pour jouer ou pour recevoir un soutien scolaire. Cela contribue à pallier quelque peu la présence de parents, qui par leurs activités professionnelles ne peuvent se libérer à la sortie de l'école. Pour les tout petits, il y a le réseau de Baby-sitters et des familles d'accueil qui se développe très bien à Onex, qui est très performant dans le sens que les personnes responsables acquièrent de vraies compétences à travers la formation qui leur est donnée. Il y a donc un soutien des familles qui est assez important à Onex.

Avec une participation particulière du canton (G)

- Renforcement et diversification des activités para- et périscolaires, notamment lorsqu'elles concernent l'intégration
- Participation financière lors d'activités spécifiques dans les établissements du REP
- Information des personnels des établissements et des familles sur l'offre à disposition
- Maintien des surfaces disponibles pour les activités para- et périscolaires

**b) Activités sportives**

Dans plusieurs communes

- Soutien aux acteurs du sport (O, L, V, G), répartition des gains de Sport-Toto plus ciblée (O, L, V)
- Encouragement du fair-play dans le sport
- Soutien aux clubs par le dispositif d'aide et de prévention « La Ola » (L, V)
- Participer au financement des équipements utilisés par les jeunes du périmètre (O, V)
- Élaborer une offre suffisante en matière sportive particulièrement en dehors du temps scolaire, vacances comprises (O, G)
- Encourager les jeunes à la pratique sportive (O, L, G, V)

**c) Activités culturelles**

Dans plusieurs communes

- Favoriser (subventions) l'accès aux manifestations culturelles et scientifiques (O, L, G, V)
- Collaborer avec les TPG pour faciliter l'accès des élèves aux manifestations culturelles (O, L, V)
- Favoriser la promotion du livre (L), animations dans la bibliothèque et offre d'un livre en fin d'année (G)

Dans une commune spécifiquement

- Favoriser l'accès des enfants aux manifestations culturelles, artistiques et scientifiques avec un accent particulier sur le livre et la lecture (V)
- Offrir aux écoles de TG un accès prioritaire aux spectacles onésiens, en concertation active avec les enseignants (O)
- Soutien de l'Etat au projet de la construction d'une bibliothèque (O)
- Promouvoir les échanges linguistiques (O)
- Collaborer aux projets didactiques et aux manifestations artistiques (L)
- Sensibilisation des parents et des enfants à la danse contemporaine (depuis 2005) (L)
- Assurer une offre en matière sportive et d'animation socioculturelle, particulièrement en dehors du temps scolaire, vacances y compris (G)
- Ludothèques et bibliothèques comme moyen d'exercer une action pédagogique et d'intégration (G)
- Action des bibliothèques municipales gratuites. Service public de proximité dans les quartiers. Bibliothèques, partenaires importants du REP.
- Promouvoir la carte 20 ans/20 francs (G)
- Poursuivre la collaboration pour des supports pédagogiques, y compris dans le parascolaire

## 2.2.8. Promotion de la santé

### Promotion de la santé dans les déclarations

#### Dans plusieurs communes

- Analyse des besoins en matière de santé des familles et mettre en œuvre des actions favorisant l'accroissement de la qualité de vie des familles (O, L, V)
- Label « Fourchette verte » obtenu dans les restaurants scolaires à L, développement de la qualité et de la diversité alimentaire (G)
- Poursuite des actions pour une alimentation saine (O, L, V)

#### Dans une commune spécifiquement

- Onex fait partie du réseau OMS Villes-Santé (O)
- Implantation éventuelle d'un restaurant scolaire aux Tattes/Gros-Chêne avec un partenariat demandé à l'Etat<sup>15</sup> (O)
- Distribution de cornets alimentaires (O)<sup>16</sup>
- Agrandissement du restaurant scolaire de BP (L, appui canton)
- Organisation d'ateliers d'éducation nutritionnelle (G)
- Pour les repas, mise à disposition de locaux agréables (espaces à disposition et isolation phonique) (G)
- Installation favorisée de cabinets dentaires dans les bâtiments scolaires et interventions ciblées de contrôle dans les établissements du REP (G)
- Intégration dans le programme d'éducation d'une information sur les dangers pour la santé (alcool, tabac, stupéfiants, sida dans une égale proportion) (V)
- Promotion d'une activité physique régulière (V)

---

<sup>15</sup> De nombreux parents ne peuvent rentrer chez eux à midi en raison de leur horaire de travail. L'intégration des élèves passe aussi par l'amélioration des services dont ils peuvent disposer pour prendre leur repas à l'école. C'est pourquoi la D-TG espère vivement voir la réalisation du projet de restaurant scolaire aux Tattes, lié à la déclaration. Elle attend la réponse de la mairie pour 2010.

<sup>16</sup> La D-TG explique que certaines classes – mais pas seulement de l'établissement des Tattes – ont visité « la petite maison » appartenant à la commune, endroit où les enfants apprennent à « bien manger » et reçoivent des cornets alimentaires. De plus, ils élaborent aussi des recettes.

## En résumé

### **A propos des déclarations entre l'Etat de Genève et les communes**

Ces accords, conclus au niveau des exécutifs politiques, ont été signés entre le 1<sup>er</sup> avril 2008 et le 20 mai 2009. Ils ont pour but d'institutionnaliser la coopération entre les deux parties. Par là-même, ils accroissent l'importance des communes dans la prise en charge de problèmes (non pédagogiques) afférents aux écoles, ce qui constitue un changement de cap notable pour un système d'enseignement jusqu'à présent très centralisé.

Documents de référence, ces déclarations ne prendront leur sens qu'en fonction de ce qu'en feront les acteurs de terrain. Elles forment la « feuille de route » qui guidera l'action des différents acteurs entourant l'école. Ces derniers espèrent aussi qu'elles permettront de simplifier les procédures administratives, souvent compliquées, qui retardent la coordination de l'action entre administrations différentes.

### **Domaines touchés par les points principaux des déclarations**

**Logements et cadre de vie :** l'amélioration de la qualité de vie dans les quartiers concernés est un objectif à long terme qui doit favoriser la mixité sociale. Les communes ont peu de moyens en la matière : elles peuvent certes rénover leurs propres immeubles et en acquérir quand l'occasion se présente, mais l'essentiel du parc immobilier est privé et il faut convaincre les propriétaires de l'avantage qu'ils ont à rénover leurs biens.

**Accessibilité à l'emploi :** dépassant largement le cadre strict d'un réseau prioritaire d'enseignement, ce thème réunit des mesures visant à favoriser l'installation de nouvelles entreprises dans la commune et à faciliter l'intégration professionnelle des jeunes en difficulté.

**Sécurité routière et transport :** la sécurité routière est l'un des thèmes les plus fréquemment discutés dans les CE. Toutes les déclarations évoquent la sécurité sur le chemin de l'école, la modération du trafic routier, les dangers que représentent pour les enfants la traversée de certains axes, la présence des patrouilleuses scolaires, etc. Relevons également de manière plus générale des mesures d'encouragement à la mobilité douce.

**Sécurité des enfants, prévention de la délinquance et développement de la citoyenneté :** toutes les déclarations proposent des actions (dont certaines sont déjà en cours) destinées à sécuriser les quartiers concernés (p. ex. renforcement de la présence des ASM ou de la police, mise en place de cellules de concertation sur les questions relatives à la sécurité, etc.) ainsi que d'autres mesures visant à sensibiliser les élèves aux principes fondamentaux du « vivre ensemble » afin d'améliorer le climat civique.

**Relations avec les parents et intégration des familles à l'école :** une politique d'intégration est menée dans les communes depuis des années. Les déclarations reprennent ce thème sous diverses formes.

La maîtrise insuffisante de la langue française constitue un écueil important à l'intégration des familles. De son côté, l'école communique essentiellement de manière écrite, forme d'expression difficile pour des parents de milieux populaires peu familiarisés avec le français. Les communes organisent (ou prévoient) des cours de langue à leur intention. Mais les parents, confrontés à des conditions de travail souvent pénibles et à des horaires dissuasifs, se montrent peu disponibles pour suivre ces cours.

Trois axes de travail sont prévus dans les déclarations : *a)* les mesures visant à améliorer l'intégration des parents dans la communauté (cours de langue, appui aux familles en difficulté, etc.) ; *b)* les mesures pour encourager les parents à s'intéresser plus activement à la scolarité de leurs enfants, l'appui aux APE, etc. ; *c)* les structures d'accueil pour les jeunes de la commune.

***Petite enfance et scolarité*** : la présence d'éducateurs et l'encadrement favorable des élèves dans les établissements du REP comptent parmi les mesures déjà bien connues sur la place publique. On y ajoutera d'autres actions favorisant (par des moyens financiers suffisants p. ex.) le travail en réseau des professionnels s'occupant des enfants.

***Activités para- et périscolaires, sports et loisirs*** : plusieurs actions ont déjà été menées dans les communes dans le sens de la déclaration (organisation d'activités sportives gratuites p. ex.). L'occupation des enfants pendant les vacances pose un problème délicat pour de nombreuses familles. Un effort particulier est consenti à Onex pour informer activement (et non seulement sous forme écrite) les parents des activités offertes mais souvent ignorées par les principaux intéressés.

***Promotion de la santé*** : les déclarations évoquent diverses mesures visant à améliorer la qualité de vie des familles, notamment sur le plan de la santé (implantation ou agrandissement d'un restaurant scolaire, promotion d'une nourriture saine, informations sur diverses questions touchant à la santé, etc.).

## 3. Le travail en réseau

### 3.1. Le problème de coordination des instances

De nombreuses instances, publiques, semi-publiques ou privées interviennent dans des champs touchant de près ou de loin à l'école, aux jeunes ou à leurs familles. Il peut s'agir de questions touchant aux activités para- ou périscolaires ou aux loisirs, ou encore de problèmes relatifs au maintien de l'ordre ou d'un climat de civilité, ou encore à l'intégration des jeunes et de leurs familles. Le travail en réseau est de plus en plus préconisé pour améliorer la communication entre tous ces organes et renforcer la coordination de leurs activités, notamment :

- entre l'Etat et les communes
- entre les différents départements de l'administration cantonale
- entre les différents services de la commune
- entre l'ensemble de ces entités et d'autres organismes ou associations semi-publics ou privés.

Le dél-C donne un exemple : « *Les agents municipaux d'Onex ne recevaient pas de "main courante" des événements qui se produisaient sur le territoire de leur commune.* » Cette liste relatant les événements survenus dans la journée est transmise au centre de la police cantonale, mais n'est pas envoyée aux agents municipaux, pourtant les premiers concernés. Il s'agit souvent de tous petits incidents, mais ils peuvent cependant être le signe d'un changement de climat dans un quartier. Il semble que la situation ait évolué et qu'à l'heure actuelle, une année après que le problème ait été soulevé, il soit résolu.

La synchronisation des interventions de l'Etat et des communes n'a rien d'évident et demande beaucoup d'efforts et de patience. Cela se complique encore lorsque plusieurs départements sont concernés. La D-TG, commentant les procédures nécessaires à la rénovation d'un terrain de sport attenant à l'école dans lesquels plusieurs services de l'Etat sont impliqués, estime ainsi qu'« *on est parti pour une longue durée, il ne faut donc pas relâcher les efforts. Je dirais que pour les petites choses, on y arrive, je sens quand même beaucoup de progrès. Pour les grandes choses qui sont peut-être plus fondamentales, on sait que ça ne va pas se faire du jour au lendemain.* »

Le manque de synchronisation entre entités administratives différentes peut parfois tenir à peu de choses, par exemple à ce que les activités prévues par les communes sont planifiées en fonction de l'année civile et non de l'année scolaire. Il faut donc penser à harmoniser les deux calendriers, comme l'explique la D-TG qui rencontre ses collègues avec les responsables de service de la commune trois fois par année : « *Nous, on travaille sur des années scolaires et eux sur des années civiles, et cela nous pose pas mal de petits soucis. Ils nous proposent par exemple des activités d'environnement superbes pour ce printemps ; mais pour les enseignants, c'est trop tard d'apprendre au mois de janvier qu'il y a une activité qui est proposée pour le mois de juin. Il faut nous la proposer pour la rentrée de l'automne ! [...]* C'est le problème majeur qui reste, c'est ce chevauchement entre année scolaire et année civile. »

Le travail en réseau rend également nécessaire un assouplissement des frontières entre les différents départements de l'administration cantonale. La législation, les règlements internes et les procédures coutumières sont parfois peu adaptés à cette évolution. Et pour les responsables des services ou les employés des administrations, « *il est toujours facile de s'abriter derrière la loi pour dire : "on ne peut pas faire ceci ou cela" ; pour le moment, l'effort pour surmonter les problématiques est, à mon avis, tout à fait insuffisant* » constate le dél-C qui enregistre cependant un progrès notable depuis l'instauration de réunions « interdépartementales » permettant aux représentants de chaque administration d'analyser ensemble les problèmes : « *C'est cette dynamique-là qui est quand même intéressante, c'est de rompre avec l'isolement et le fonctionnement en vase clos, chacun dans son domaine, et d'essayer de partager certaines choses.* »

Mais c'est déjà au niveau d'une seule commune que se pose un problème de synchronisation. L'optimisation des infrastructures existantes permettant de mieux répondre aux besoins des usagers et, a fortiori, la création de nouvelles structures demandent toujours l'intervention de plusieurs services. Selon le dél-C, il manque une gouvernance capable d'unifier l'action des différents services dans un esprit commun. Le C-O donne l'exemple de la mise à disposition de locaux pour les enfants qui ne partent pas en vacances (cf. point 2.2.7) : quatre personnes doivent coordonner leurs efforts : le secrétaire général, le responsable du Service santé, le responsable de SJAC et lui-même : « *Avec le conseiller administratif délégué et avec la directrice de l'établissement des Tattes, on a eu deux réunions pour cogiter ce qu'on pouvait faire. Si la directrice de l'école devait aller chercher les services à la pêche, à l'aveuglette, joindre un service l'un après l'autre, les choses mettraient des années ou ne se feraient simplement pas.* »

L'isolement et la dispersion géographique des services empêchent parfois la coordination des actions projetées : « *L'administration est très éparpillée. Il y a des adresses partout, l'Etat n'a jamais voulu construire un ensemble administratif cantonal. Dans les communes également, c'est très éparpillé, et les gens travaillent finalement dans leur cellule et se voient assez peu, dans certains cas, pas du tout. On a créé de petites structures séparées les unes des autres qui ne communiquent pas trop. Cela ne facilite évidemment pas la dynamique d'un échange d'informations pour pouvoir agir vite et bien* » (Dél-C).

Pour accroître l'efficacité du travail en réseau, les modalités de prise de décision gagneraient peut-être à être redéfinies, notamment lorsque plusieurs services, départements ou autres organismes y sont impliqués ; cette réflexion est particulièrement difficile à mener lorsque plusieurs réseaux s'entremêlent. Il était prévu, par exemple, d'offrir la gratuité occasionnelle des transports aux classes du REP. Cette demande n'a pu aboutir parce que les TPG font partie d'un réseau de transport (Uniréseau) qui fixe les prix. Ce changement aurait eu des effets sur les autres régies, ce qui aurait nécessité la négociation d'une nouvelle convention. Pour le moment, la gratuité des transports est donc, dans certains cas, assurée par les communes qui, selon le dél-C, « *apprécie modérément le fait que l'Etat les sollicite pour rentrer dans un système qu'elles trouvent tout à fait souhaitable dans son principe, mais qu'en même temps, quand il s'agit de solliciter l'Etat pour faire bouger les choses et pour partager certains frais, elles voient qu'il y a des réticences ou que cela ne fonctionne pas.* »

Le travail en réseau est exigeant. Les questions juridiques constituent probablement une part non négligeable de l'effort de coordination entre plusieurs entités, mais ce domaine n'est pas de notre compétence. Il nous semble, pour notre part, qu'en schématisant ce que nous avons entendu dans les entretiens, une coopération réussie entre institutions ou associations dépend au minimum a) du climat instauré dans les réunions, b) de l'équilibre des efforts consentis par

les uns et les autres, c) de la qualité des relations entre acteurs de terrain, d) de la souplesse admise au niveau des détails (arrangements informels, serviabilité, etc.).

### ***La coopération entre communes, une perspective d'avenir***

De manière générale, la collaboration entre les communes reste une perspective d'avenir, et la réorganisation des services municipaux ainsi que le « rodage » des relations avec l'enseignement primaire nouvellement réorganisé sont prioritaires. La collaboration avec une commune pouvant rencontrer des problèmes similaires n'est donc envisagée pour l'instant que comme éventualité lointaine. Ainsi, la C-G s'exprime par exemple sur la possibilité de formations communes pour les RBS : « *Je n'ai pas un recul immense, mais il n'y en a pas beaucoup [de relations]. Mais c'est vrai qu'on pourrait réfléchir avec eux [les responsables d'autres communes]. Si on est avancé dans un projet, pourquoi ne pas le partager avec d'autres, mais c'est vrai que ma priorité c'est de faire en sorte que mes RBS aient un bon niveau de formation. Maintenant, si d'autres communes demandent de partager, pourquoi pas.* »

Le désir de créer une coopération plus resserrée entre les communes accueillant des établissements en REP se fait parfois cependant sentir. Le C-O a demandé au délégué du REP auprès des communes de créer un groupe intercommunal composé des chefs de service chargés de ces dossiers pour examiner dans quelle mesure ils pouvaient échanger des conseils et travailler ensemble sur certaines thématiques. Il estime qu'ils seraient plus « forts » s'ils pouvaient formuler des demandes regroupées auprès du canton parce que les projets concernent souvent plusieurs départements de l'Etat, ce qui rend les démarches assez compliquées. Tous les signataires de nouvelles déclarations rejoindraient ce groupe pour suivre les actions sur le terrain dans les différents domaines (logement, loisirs, sécurité).

Par ailleurs, un groupe de travail, composé des magistrats des six communes ayant des écoles en REP et présidé par le Conseiller d'Etat, coordonne ces activités.

Le dél-C, lui, ne cache pas les difficultés qu'il y a pour faire avancer la collaboration entre les communes : « *Chaque commune a ses propres priorités et son propre timing... Il n'y a pas d'incitation suffisante, au niveau de la politique régionale, pour pousser les communes à faire quelque chose ensemble. Cela arrive quand même accidentellement, quand notamment il y a des fonds d'équipements.* » Selon lui, une collaboration régionale entre communes demanderait déjà une refonte de l'organisation interne des communes. Le fait que le découpage des responsabilités et des dicastères diffère complètement d'une commune à l'autre complique fortement la concrétisation de tout projet commun. Ce manque d'unité rend très difficile l'harmonisation des procédures. Et, en arrière-fond, il y a probablement aussi « *des problématiques de gouvernance interne* ».

En ce qui concerne la Ville de Genève, le D-JP évoque un problème spécifique rencontré par les directeurs d'établissement. Les écoles concernées sont réparties sur quatre des cinq régions relatives au découpage administratif scolaire de l'enseignement primaire (l'exception concerne la région du Vuillonnex). Il en résulte qu'il n'existe pas d'instance institutionnelle interne à la DGEP pour représenter les spécificités des établissements en Ville de Genève. « *C'est un des aspects qui a échappé à la DGEP. [...] Il y a quand même des problématiques communes aux directeurs de la Ville de Genève. Pour l'instant, on n'a pas de canal.* »

## 3.2. Réseaux institutionnels et informels

Le terme « réseau » peut désigner des réalités très diverses. Nous ne rentrerons pas ici dans une description des différents types de réseaux<sup>17</sup> signalés dans la littérature spécialisée. Nous nous contenterons de distinctions simples permettant de mieux comprendre les interactions des établissements scolaires avec leur environnement.

Les réseaux décrits dans les pages suivantes sont de deux types : a) les réseaux institutionnels et b) les réseaux informels.

a) Un établissement scolaire fait tout d'abord partie d'un certain nombre de réseaux institutionnels. Ce sont des réseaux organisés, formalisés, rassemblant des représentants d'institutions ou d'associations ou de groupes qui organisent des réunions pour échanger des informations, prendre des décisions et éventuellement organiser et mener des actions communes.

b) Le fonctionnement d'un établissement scolaire nécessite aussi la création de liens ou de réseaux plus spontanés, moins organisés, tissés par des personnes occupant une fonction clef dans l'organisation de l'école (concrètement, il s'agit le plus souvent du directeur et de l'éducateur). Les personnes contactées travaillent dans des organismes s'occupant de domaines proches ou complémentaires à celui de l'école. Ce sont des relations de travail qu'un établissement scolaire peut mobiliser, des personnes ressources susceptibles de fournir de l'information, d'apporter une aide en cas de besoin ou de participer à une action commune. Ces réseaux informels sont de fait souvent des réseaux créés par une personne clef, ce qui fait dire à un éducateur « *mon réseau c'est ...* ». Lorsqu'on lui demande quels sont les réseaux de l'école, l'édu-JP répond (et cela illustre parfaitement cette conception de la notion de réseau) : « *L'idée du réseau, c'est une toile d'araignée, où on connaît, on fait partie, on a tous des liens. C'est vrai que cela simplifie. Encore hier j'ai dû téléphoner pour une personne qui devait aller au CASS. Je connais des gens au CASS, donc il a pu passer plus rapidement. C'est ce genre de réseau qui crée de l'efficacité en évitant parfois les méandres de l'administration.* »

La constitution d'un tel réseau prend du temps lorsqu'un éducateur ou un directeur entre en fonction. Les contacts réalisés par le biais de la communication électronique ne suffisent pas. Les acteurs de terrain jugent indispensables les contacts personnels dans la mise en place d'un tel réseau.

Dans une institution scolaire, les réseaux informels sont évidemment multiformes et difficiles à décrire ou à dénombrer. Ils sont souvent centrés sur une personne occupant une position charnière. Les autres membres du réseau ne le voient pas dans son ensemble. Seules comptent pour chacun les liaisons dont ils sont eux-mêmes l'objet (même s'ils peuvent ne pas ignorer l'existence des autres relations). Dans un réseau institutionnel au contraire, l'ensemble des participants sont, à intervalle plus ou moins régulier, en contact les uns avec les autres et tous peuvent ainsi voir la structure d'ensemble que tissent les relations entre les membres du groupe.

L'établissement Tattes/Gros-Chêne a déjà une certaine expérience dans la constitution de réseaux (encore que dans le cas de Cité-Jonction/Plantaporrêts, cette mise en réseau est

---

<sup>17</sup> Wikipédia : « Un *réseau social* est un ensemble d'entités sociales telles que des individus ou des organisations sociales reliées entre elles par des liens créés lors des interactions sociales. Il se représente par une structure ou une forme dynamique d'un groupement social. »

également assez avancée puisque son éducateur a longtemps travaillé dans le quartier). L'édu-TG explique que l'une des premières tâches des éducateurs consiste à « *identifier les personnes qui œuvrent dans la commune* ». Vu le nombre d'associations et de personnes représentant des groupements divers, cela prend du temps et il y a des priorités à définir et des choix à effectuer.

Une autre facette de ce travail en réseau, particulièrement importante selon lui, consiste à établir des liens avec les enfants qui vont entrer à l'école et avec ceux qui vont en sortir pour rejoindre le CO. C'est donc aussi bien en amont qu'en aval qu'il a d'abord cherché à tisser des liens.

En amont : avec les institutions de la petite enfance qu'il estime d'ailleurs n'avoir pas vraiment « *touché* » pour le moment. Il se demande jusqu'à quel point il doit établir des liens avant l'entrée dans l'école comme certains de ses collègues en prenant contact avec les éducatrices de la petite enfance, avec les jardins d'enfants, etc.

En ce qui concerne les enfants en âge de préscolarité, il est plus avancé dans la construction de ses relations : « *Dès les 15 premiers jours de l'école, j'investissais les premières enfantines afin d'accueillir les parents et collaborer avec les enseignants pour les soulager par rapport à ces premiers jours qui sont quand même assez difficiles.* »

En aval : estimant important d'établir des liens aux deux bouts de la chaîne, l'éducateur a pris contact avec les élèves de fin de cursus primaire pour faciliter leur passage au CO ou dans une EFP : « *Mon souci, c'était de pouvoir travailler le passage entre la fin d'une structure et le commencement d'une nouvelle. Les enfants ont passé pas mal d'années dans un système et, du jour au lendemain, il vont se trouver dans un autre système.* » C'est pourquoi, pour préparer ce passage, il a rencontré, tout comme d'ailleurs la directrice de l'école, les directeurs et les conseillers sociaux des deux CO concernés ainsi que l'assistant social de l'EFP. Il a parfois accompagné des parents dans leur visite préalable de cette institution pour favoriser l'intégration de leurs enfants.

Ces démarches lui semblent toutes importantes, pour aider à « *passer le relais, parce qu'on a des situations familiales qui sont relativement catastrophiques et que ce n'est pas inintéressant que les gens ne partent pas 'à blanc' avec des enfants qui tout à coup vivent une rupture.* »

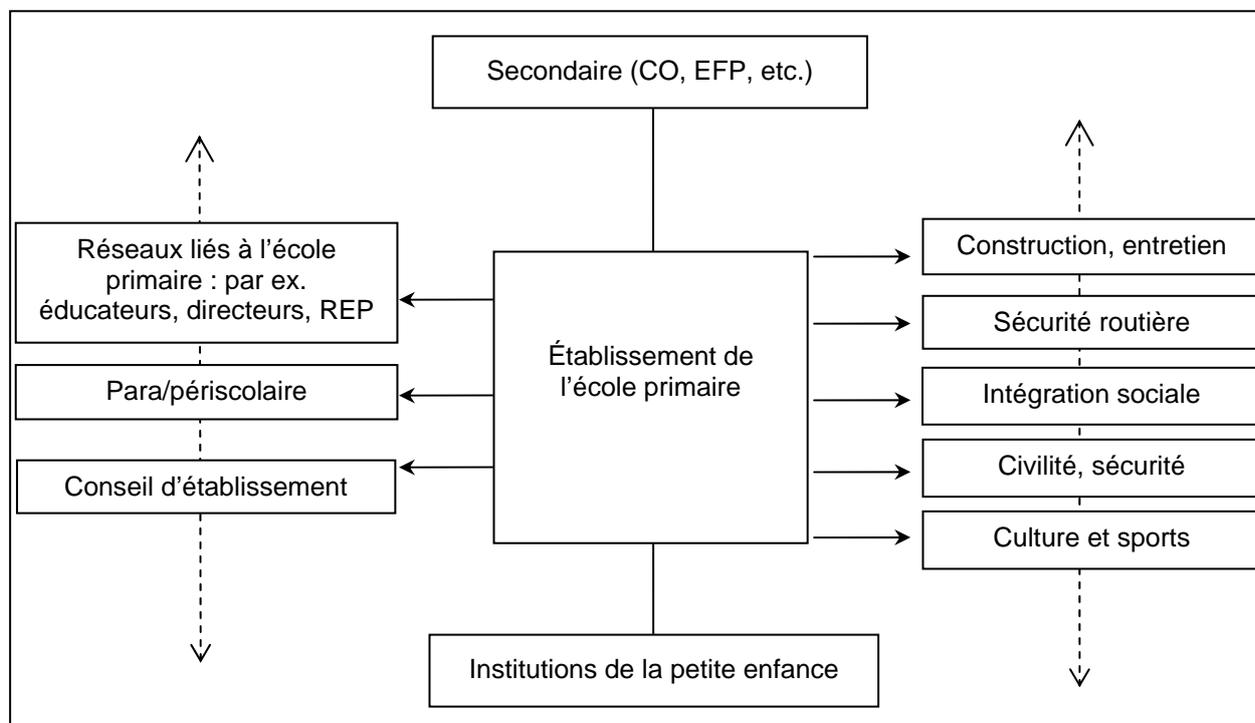
Pour l'édu-TG, « *c'est le relationnel qui prime* », et pour en revenir à la distinction que nous faisons entre réseaux institutionnels et informels, il est clair que pour lui comme – nous semble-t-il – pour beaucoup de ses collègues, les réseaux informels sont particulièrement importants pour mener à bien sa mission. Une idée peut certes « *germer* » dans une réunion mais que ce n'est pas là que va se « *créer l'histoire* », mais en établissant des contacts de personne à personne : « *C'est un coup de téléphone, c'est un mail : "Écoute voir, voilà j'ai cette idée-là. Est-ce qu'on peut se rencontrer ?" A partir de là, on met la chose en place, on travaille l'objectif de l'histoire, et on voit si l'on peut creuser plus loin.* » L'éducateur conçoit le travail en réseau comme un enchaînement d'événements qui se construisent en mobilisant diverses personnes selon les circonstances du moment. Il préfère donc les contacts informels, les rencontres spontanées basées sur des idées concrètes : « *L'animateur [de la commune] peut descendre ou moi, je monte, et si on a des idées, on discute. Ou c'est par mail. Ce n'est pas formalisé. C'est une manière de fonctionner qui est relativement souple et qui n'est pas figée dans l'institutionnel. C'est bien la rencontre de deux institutions, mais pour voir un petit peu la possibilité d'intervention commune. Pour moi, c'est ponctuel.* »

Les réseaux institutionnels ont aussi leur importance. Ils remplissent d'autres fonctions, d'abord sur le plan de l'échange d'information, ensuite sur celui de la mise en contact

préalable des différentes personnes susceptibles de collaborer. Pour l'édu-PB, ces réseaux sont utiles parce qu'« on y apprend ce qui se passe [ailleurs], sinon on est vite enfermé dans notre lieu. C'est assez important, parce qu'il y a plein de choses un peu informelles qui se disent, que l'on ne recevrait pas forcément par e-mail ou par d'autres voies. [...] Il faut aller à la pêche aux informations. C'est aussi le moment où on se fixe les rendez-vous, parce qu'on se rend compte qu'un élève fréquente aussi un autre lieu, et on se dit que c'est une bonne idée de se voir une fois en petit groupe pour en parler spécifiquement. »

Dans les pages suivantes, nous décrirons surtout les réseaux institutionnels (participation, histoire, objectifs, fréquences des réunions, etc.). Nous donnerons ensuite des exemples concrets de projets ou de réalisations rendus possibles par ce travail en réseau. Cela nous permettra de mieux appréhender la complexité des relations qu'un établissement scolaire doit tisser avec son environnement, quand bien même, vu la jeunesse du REP, les réalisations concrètes effectuées grâce à ces réseaux sont encore assez peu nombreuses. Par la suite, en ce qui concerne les réseaux informels, nous nous appuyerons surtout sur des exemples tirés de l'expérience plus longue de la directrice et de l'éducateur des Tattes/Gros-Chêne à Onex.

Un établissement scolaire a des relations avec de multiples partenaires (cf. aussi au point 1.1 les tâches dont une commune doit s'acquitter en faveur des établissements de l'école primaire). Toutes demandent une certaine coordination de l'action avec d'autres intervenants et l'entretien de relations plus ou moins suivies. C'est ce qu'esquisse le schéma suivant : les cases se situant à gauche indiquent les relations impliquant les réseaux directement liés à l'enseignement primaire ; celles de droite représentent les domaines dont s'occupent le canton, les communes et les associations de parents ou de quartier ; celles du bas et du haut du schéma indiquent, elles, les organismes occupant une place en amont ou en aval du cursus scolaire primaire.



### 3.3. Mais à quoi peuvent bien servir ces réseaux ?

Vu de l'extérieur, on peut se demander quelle est l'utilité réelle du travail en réseau, pratique qui, parce qu'à la mode, devrait nous rendre d'autant plus attentif aux dérives qu'elle peut engendrer. A quoi servent finalement ces réseaux ? C'est la question que nous avons posée à nos interlocuteurs en leur demandant ce qu'ils en retireraient personnellement et en leur suggérant aussi de nous donner quelques exemples concrets de réalisations ou d'actions qui, selon eux, ont pu être initiées grâce à ce type de collaboration.

Plusieurs d'entre eux mettent tout d'abord l'accent sur le gain d'efficacité que constitue le fait de rencontrer les personnes avec lesquelles ils peuvent être amenés à collaborer : « *Le fait que les gens se connaissent, qu'on sache qui peut faire quoi, qui peut intervenir, à quel moment, c'est précieux* » (D-Li).

L'édu-Li, à l'instar de ses collègues, met l'accent sur l'importance des contacts personnels que ne peuvent en aucun cas remplacer les moyens de communication écrite : « *C'est très différent de se voir que de s'envoyer un mail de temps en temps, sinon ça tombe vite aux oubliettes.* » Une fois ces contacts personnels établis, note-t-il, il est plus facile de trouver rapidement la personne ressource adéquate en cas de problème : « *On se connaît, alors on se dit : il y a des menaces sur tel ou tel élève, à qui je peux m'adresser ? Ah, c'est à X, je décroche mon téléphone, je me renseigne et ça, c'est facilitateur, ce qui est très positif pour moi. Après il faut qu'il y ait quelque chose de concret à traiter pour "justifier" pourquoi on se rencontre, c'est des choses qui sont des fois difficilement palpables.* »

Cela ne l'empêche pas pourtant de relativiser cet avantage et d'être attentif aux inconvénients d'une pratique qui « mange » beaucoup de temps sur d'autres activités, ceci d'autant plus que les sujets traités dans les réunions sont parfois assez éloignés des préoccupations les plus urgentes du moment : « *Selon les moments de l'année, selon les projets, l'occupation de chacun, des fois on se dit "j'aimerais mieux profiter de ce temps pour faire autre chose" et des fois on se dit "ah, c'était quand même bien parce que là, il y a des choses concrètes qui peuvent se mettre en place". Dans ce type de réunions, quand on sent qu'on s'essouffle un peu, il faut redéfinir ce qu'on y fait, revoir les objectifs de manière mieux ciblée. Ça redonne souvent un bon allant.* »

Un deuxième bénéfice du travail en réseau : la planification ou la régulation des interventions des différents professionnels auprès d'un enfant, d'une famille, etc. Cela permet d'être informé lorsque les travailleurs sociaux d'un service de l'Etat ou des communes décident d'intervenir dans une situation ou d'interrompre une action en cours : « *Ces réunions sont nécessaires, car quand il y a plein de professionnels qui interviennent autour d'une famille, cela pose souvent des problèmes. On se marche dessus [...]. C'est des endroits de régulation d'intervention de professionnels.* »

Le travail en réseau permet aussi, et c'est un de ses avantages décisifs, de travailler sur le long terme avec les élèves. En collaboration avec les services de la petite enfance et ceux du CO, on peut suivre un élève tout au long de son parcours et travailler avec lui de manière préventive sur la base d'une connaissance précise des difficultés rencontrées ou des progrès réalisés dans les étapes antérieures de son cursus. Parlant des enfants en âge de quitter la garderie et d'entrer à l'école enfantine, l'édu-Li précise : « *On peut voir ensemble [avec les éducateurs de Vernier et les responsables des crèches] ce qu'on peut faire et comment se prévenir des dossiers un peu sensibles, anticiper et rencontrer les parents pour les informer : "Nous on est là, on peut vous apporter une aide en cas de besoin". On va organiser une rencontre pour voir ce que l'on peut faire ensemble.* »

Le travail en réseau peut se faire dans une perspective longitudinale comme dans le cas du suivi des élèves tout au long de leur parcours, mais également par une approche coordonnée d'interventions parallèles entre des services s'occupant de thématiques différentes : « *On a eu des problèmes de vols, c'était l'occasion de voir avec les deux îlotiers comment on pouvait agir ensemble. Ils sont venus dans les deux classes où il y avait eu des problèmes. Le mot réseau porte vraiment bien son nom* » (D-Li).

Venons-en maintenant à la description succincte des principaux réseaux liés aux établissements scolaires retenus.

### 3.4. Les réseaux liés aux quatre établissements

#### 3.4.1. Les réseaux liés à l'établissement Palettes/Bachet

L'établissement scolaire était essentiellement relié à trois réseaux professionnels. Suite à la création des conseils d'établissement, l'un d'eux a été abandonné.

##### *a) Le « Grand réseau »*

**Historique :** réseau créé par la FASE, qui a interrompu ses activités et qui les a reprises sous l'impulsion des travailleurs sociaux de terrain sans la hiérarchie

**Animation :** auto-organisé par les différents acteurs (procès-verbal rédigé à tour de rôle, accueil dans un lieu après l'autre)

**Participants :** tous les travailleurs sociaux (éducateurs, animateurs) des communes de Lancy et de Plan-les-Ouates, les éducateurs de l'établissement du REP, les conseillers sociaux du CO et de l'École de commerce, des représentants des jardins Robinson

**Fréquences des réunions :** 3 fois par an

**Commentaire :** « *C'est un bon endroit pour recevoir l'information non reçue par courriel ou par téléphone et pour aller à la pêche aux infos ou pour fixer un rendez-vous par rapport à un jeune* » (Édu-PB).

##### *b) Le « Petit réseau » (groupe ressource)*

**Historique :** suite à la disparition du grand réseau officiel, la FASE a eu besoin de recréer un réseau professionnel

**Animation :** TSHM de la région, procès-verbal et ordre du jour sous la responsabilité de la FASE

**Participants :** responsables et travailleurs sociaux de la FASE, éducateurs de Palettes/Bachet, représentants de « emploi jeunes » (pour les jeunes adultes)

**Fréquence des réunions :** une fois toutes les 4 ou 6 semaines

**Objectifs :** échange d'informations sur les jeunes du quartier et sur l'activité des animateurs et les problèmes qu'ils rencontrent

**Commentaire :** ce réseau donne une « *bonne vision sur le quartier et sa dynamique* ».

Selon l'édu-PB, la différence entre les deux réseaux est la suivante : dans le premier, il sera davantage question de ce que chacun organise et projette de faire dans son lieu de travail, de la manière dont cela « marche » du point de vue de l'organisation. Dans le deuxième, on parlera davantage des expériences faites avec tel ou tel enfant : « *Tel jour, c'était moins bien avec tel enfant. Il est aussi venu dans la Maison de quartier. On fait le lien avec l'école où on n'a pas de problème... Cela nous permet d'avoir une vision d'ensemble sur les enfants du quartier.* »

**c) Le « Maillon manquant »**

**Historique :** ce réseau de collaboration autour des questions de prévention de la maltraitance avait été mis en place à la demande du politique. Il a disparu cette année (2009), après trois ans d'activité.

**Participants :** représentants des écoles, des services de protection de la jeunesse, du SPMi

**Objectifs :** le « Maillon manquant » était un réseau au niveau de l'école primaire qui traitait de la maltraitance de l'enfant. C'était un réseau d'échange d'informations sur ce qui se passait dans les différents lieux de la commune, et sur les projets de chacun. Il s'agissait davantage d'un réseau d'information que d'action.

**Commentaires :** « *C'est un réseau qui a bien fonctionné, qui a permis aux gens de mieux se connaître, de mieux se coordonner sur certaines situations.* »

Selon le C-L, la coordination a longtemps laissé à désirer entre les différents services cantonaux, communaux et l'école : « *Il y a eu un cas particulièrement grave à Lancy qui avait bien montré l'ignorance crasse, objective ou subjective, de qui fait quoi dans ces moments-là. Entre les enseignants, les services, le SMP, le Service santé-jeunesse, la pédiatrie, ça va dans tous les sens, on se renvoie la balle, on ne communique pas.* »

Afin d'éviter de multiplier les séances, le C-L a proposé, lors du lancement des CE, de dissoudre le réseau du « Maillon manquant ». L'idée était de travailler certaines problématiques dans les CE selon des formes nouvelles.

Mentionnons enfin le Collectif Palettes qui réunit des associations locales.

## Quelques exemples de coopération aux Palettes/Bachet

**Fête-bricolage :** il y a deux ans, la Maison de quartier (MdQ) et le Jardin Robinson avaient organisé la « Fête du bonhomme Hiver ». Les éducateurs de la commune avaient beaucoup investi pour faire travailler les enfants sur des bricolages et mettre en place la fête. Malheureusement, il n'y a eu que très peu de personnes qui ont participé à cette fête. Assez découragés, ils ont laissé passer une année sans rien faire. L'année suivante, les éducateurs de l'école ont proposé de créer un lien entre l'école et la Maison de quartier et d'organiser cette fête ensemble. La Maison de quartier et le parascolaire ont géré la fabrication des deux bonhommes Hiver qui ont ensuite été intégrés au cortège. On a demandé aux enseignants de l'école de faire dans chaque classe un bricolage ou un instrument de musique pour animer le cortège. Les parents ont été invités à cette fête de quartier qui, grâce à cette collaboration, a rencontré un grand succès (plus de 200 personnes).

**Coopération entre ordres d'enseignement :** l'éducatrice de l'établissement voit régulièrement le conseiller social du CO pour discuter du passage des élèves au CO, mais aussi de problématiques touchant les élèves plus personnellement. Par exemple, la situation s'est nettement améliorée dans le cas d'une fratrie d'élèves dont l'aînée était au CO et la cadette à l'école primaire et qui, selon l'éducatrice, allait assez mal (beaucoup d'absentéisme, grosse problématique familiale, grande difficulté à mobiliser les parents) : « *Les relations entre éducateurs et conseiller du Cycle ont permis de faire tout un travail sur la fratrie. Avec quelques entretiens, cela a porté ses fruits.* »

**Suivi longitudinal :** en ce qui concerne le travail en coopération avec la crèche thérapeutique, les choses se passent ainsi : il y a tout d'abord une ou plusieurs réunions préalables avec la psychologue qui présente la situation des enfants concernés. Suivent des observations à la crèche. Puis le directeur choisit, en fonction de ces descriptions, l'enseignant qui paraît le plus apte à répondre aux besoins de l'enfant. Pour l'éducateur, il est évident que, sans cette démarche, un enfant, en tout cas, serait sorti du circuit ordinaire pour se retrouver en spécialisé ou même en institution : « *En l'acceptant, on lui a laissé le temps pour s'adapter*

*au groupe, pour y prendre sa place, pour se sentir bien. Ce suivi a aussi permis à la maîtresse de comprendre comment s'y prendre avec cet enfant pour éviter des crises. »*

### **3.4.2. Les réseaux liés à l'établissement des Libellules**

Les deux principaux réseaux dans lesquels l'établissement des Libellules est inséré sont des réseaux de professionnels. Cela constitue la principale différence avec le CE où les élèves et les parents participent.

#### **a) La Coordination des travailleurs sociaux des Libellules**

**Historique :** ce réseau existait avant la création du REP sur l'initiative de la commune de Vernier pour améliorer la qualité de vie du quartier des Libellules

**Animation :** Service social de la commune

**Participants :** représentants du Service social de la commune de Vernier, du SPMi, de la FSASD, et les TSHM de la FASe

**Fréquences des réunions :** tous les 2 mois

**Objectifs (selon l'édu-Li) :** partager des informations, mettre en place des synergies, transmettre des informations, par exemple via les classes

**Remarque :** selon les projets seront sollicités un, plusieurs ou tous les partenaires

#### **b) Le réseau Libellules**

**Animation :** trois enseignants de l'école déchargés de leur temps. Réunions à la salle des maîtres

**Participants :** représentants du GIAP, de la police, des ASM, des animateurs de quartier, du Service social de la commune (qui vient de se retirer), du SPMi, de l'OSTEPE, de la Source bleue (crèche pour enfants de 2-4 ans du SMP) et les TSHM. Il comporte beaucoup plus de partenaires que dans le petit réseau des TS de la commune (20-25 personnes). L'édu-Li se demande s'ils n'y a pas un peu trop de participants parce que « *des fois, on n'a pas le temps de faire un tour d'horizon des préoccupations de chacun* ».

**Fréquences des réunions :** 2 fois par mois environ

**Objectifs :** selon l'édu-Li, ce réseau n'organise pas en tant que tel des actions communes, mais « *il y a une thématique qui est menée et on va essayer d'échanger là autour* ». L'information reçue peut pousser l'école à envisager telle ou telle action (cf. l'exemple « école ouverte » plus loin)

**Remarque :** ce réseau n'existe que pour l'établissement des Libellules

**Commentaire :** « *Le réseau des Libellules donne aux professionnels l'occasion de se réunir pour réfléchir à l'amélioration du fonctionnement coordonné de la prise en charge des élèves. Les échanges se font autour d'une thématique. Il n'y a pas vraiment de projets communs. Le réseau des Libellules, c'est l'occasion de mettre les professionnels en lien entre eux et de réfléchir davantage sur le fonctionnement le meilleur qu'on puisse avoir entre nous par rapport à la prise en charge des élèves* », mais chaque partenaire peut s'inscrire dans une action et réfléchir comment il peut « *amener de l'eau au moulin* » (D-Li).

## Quelques exemples de collaboration en réseau aux Libellules

**Loisirs :** la commune agit depuis longtemps dans le quartier des Libellules. L'été, elle met en place un terrain de volleyball, sorte de plage en sable où tous les jeunes peuvent venir. En hiver, elle édifie une patinoire dans le but d'améliorer la qualité de vie du quartier. Pour la C-V, « *tout est complémentaire. L'école est concernée, les TSHM sont là aussi, qui gèrent tous ces ados qui sont un peu perdus et seuls, donc tout cela fait partie en fait de la vie de ce quartier. [...] Les améliorations se ressentent. Il y a une dynamique qui a quand même été créée qui est là et qui existe.* »

**Vie artistique :** un artiste et travailleur social a proposé à l'éducateur des Libellules une collaboration concernant un projet de « Biennale de l'art ». On en a parlé dans le réseau et l'éducateur a fait remonter l'information au directeur de l'école. Cet artiste a imaginé de faire des photos dans le quartier avec les habitants et de placarder ces photos sur les immeubles le long de la route. On proposerait à une ou deux classes de l'école de s'inscrire dans ce projet en travaillant sur le quartier en compagnie des artistes. Le projet est encore en construction et ses formes ne sont pas encore définies.

**Festivités :** pour la fête de l'école, l'éducateur va demander aux TSHM de venir avec des jeunes du quartier pour s'occuper de la musique et faire éventuellement des démonstrations de dance hip-hop.

**Relation avec les parents :** l'information a circulé comme quoi les parents trouvaient l'école un peu « hermétique ». Les participants ont réfléchi sur la manière de modifier cette représentation, ce qui a conduit l'équipe à organiser une action « école ouverte » sur trois semaines pendant lesquelles les parents pouvaient à certains moments venir voir ce qui se passait. Certains ont participé plus activement en animant une activité dans la classe. Puis un grand déjeuner a été organisé. Cette action ayant eu un très bon écho, l'école a décidé de la reconduire l'année prochaine.

**Collaboration avec la police :** le travail de collaboration est parfois délicat à gérer. Les parties concernées doivent peser le pour et le contre d'une intervention extérieure dans l'école, notamment lorsqu'il s'agit de la police. L'édu-Li raconte une anecdote ayant mis aux prises des enfants de l'école et une vieille dame : « *Ils ont commencé à l'insulter en la suivant. Elle est venue à la sortie de l'école, elle a attrapé l'un des deux [...] qui s'est dégagé, il lui a fait tomber les lunettes, un autre est arrivé derrière, il lui a donné un coup de pied dans le dos, des choses graves.* » Ne sachant pas trop quoi faire, les événements s'étant produits en dehors de l'école, il a appelé la police pour leur demander d'être présents lors de la réunion avec les jeunes, leurs parents et la personne concernée. « *Cela a été un grand débat : est-ce que les policiers viennent ou pas ? Ils ont dit qu'ils ne venaient pas parce que... ils avaient peur de devoir intervenir tout le temps après, alors que pour moi, c'était marquer le coup. Tout ça ouvre... c'est des possibilités, mais si je ne les connaissais pas, je ne leur en aurais jamais parlé. Je ne me serais pas posé la question.* »

La commune investit également beaucoup dans le social à travers l'activité de ses services. Mentionnons aussi les associations de quartier, le centre de quartier, le club des aînés des Libellules dont s'occupent les TSHM, l'association du quartier des Libellules. Selon la C-V, tout cela « *fait vraiment vivre tout ce quartier de manière positive. [...] Le conseil administratif a vraiment fait un gros travail sur ce quartier.* »

### 3.4.3. Les réseaux liés à l'établissement de Tattes/Gros-Chêne

Les principaux réseaux dans lesquels l'établissement des Tattes/Gros-Chêne est inséré sont au nombre de trois.

#### a) Cellule d'information et de coordination d'Onex (Cico)

**Animation :** commune d'Onex

**Participants :** les directrices d'établissement, des représentants de la commune, du CO, des services sociaux de la commune, des polices cantonale et municipale

**Objectifs :** échanges d'information et discussion de stratégies d'intervention à mettre en place sur les questions relatives à la sécurité

**Fréquence des réunions :** une fois toutes les trois semaines

**Remarques :** « *C'est un peu le pendant du groupe de travailleurs sociaux mais à un niveau hiérarchique supérieur* » (Edu-TG).

Selon le C-O, la Cico est très efficace, car elle permet d'anticiper les problèmes : « *Les coûts liés à la délinquance, des déprédations etc. ont été diminués par 10 en quelques années. Cela donne une idée de l'efficacité de ce groupe. Mais là, on n'a pas attendu la déclaration commune pour le faire.* »

#### b) Réunion REP

**Participants :** directrice de l'établissement TG, responsables des services Jeunesse et action communautaire, Prévention sociale et SRD

**Objectifs :** faire le point avec la commune sur les problèmes liés spécifiquement à l'établissement du REP

**Fréquence des réunions :** trois à quatre fois par année

**Remarque :** ces réunions ont été décidées parce que la directrice ne savait plus où les questions concernant spécifiquement le REP devaient être discutées.

#### c) Réseau Cool-Nord

**Animation :** bureau de la prévention dans le quartier

**Étendue :** groupe intercommunal (communes voisines) parce que « *les adolescents "naviguent" quand même pas mal, ce qui pousse à travailler de manière intercommunale* » (Edu-TG).

**Participants :** travailleurs sociaux du quartier, éducateurs de rue, animateurs socio-culturels, îlotiers (police municipale), police cantonale, les conseillers sociaux du CO et du collègue

**Fréquences des réunions :** une fois par mois

**Objectifs :** traiter de questions relatives (surtout) à l'adolescence. Selon l'édu-TG, il s'agit d'un groupe d'information, même si parfois il peut y avoir des actions communes

**Remarques :** bien qu'on y discute essentiellement de problématiques liées à l'adolescence, l'édu-TG trouve intéressant de s'y rendre de temps en temps (3 à 4 fois par an) pour transmettre des informations sur ce qui se passe dans l'école, mais il se verrait mal proposer des situations mettant face à face des élèves de l'école primaire et des adolescents.

L'implication de la commune par rapport à l'établissement REP est donc assez importante. Les contacts sont devenus plus fréquents que du temps des inspecteurs (une seule réunion) par année parce que, dit le C-O, « *on est obligé. On ne peut pas jouer au ping-pong sur la base de demandes, sans savoir qui fait quoi, comment et pourquoi.* »

#### **d) D'autres réseaux**

La directrice et l'édu-TG rencontrent environ deux fois par année les animateurs de la commune, donc du SJAC, pour voir ce qu'il est possible de mettre en place sur le plan de l'école (p. ex. l'action sur le portable décrite plus loin, le multiculturalisme, le racisme). En fin d'année, ils font un bilan des actions menées pour « voir si on a réussi à créer la dynamique avec les élèves, et comment cela a été reçu, et si on poursuit dans tel axe ou si l'on change un peu le fusil d'épaule » (Edu-TG).

Le réseau médiatique : il y a également un réseau d'une autre nature que l'on peut appeler le réseau médiatique. Il y a le site Internet de l'école dans lequel la commune a beaucoup investi. Par ailleurs, il existe une chaîne de télévision locale, Canal Onex. L'éducateur estime qu'il s'agit d'un « vecteur d'information qui est fantastique [...] Lors de l'activité Scrabble (cf. ci-dessous), Canal Onex a diffusé cela dans le quartier [...] ils ont interviewé les personnes âgées, les gamins, l'animateur et moi-même. Quand on revient dans l'école, et que les enfants ont vu les quelques minutes d'intervention : "Oh, on t'a vu à la télé [...] ". Les gamins se sentent reconnus à travers cela. »

La D-TG, pour qui « le souci c'est les canaux d'information pour les parents », estime que Canal Onex est un moyen d'information plus important pour les parents que le site Internet parce qu'ils ne maîtrisent pas bien l'outil informatique : « Le canal d'information pour les parents, ça c'est vraiment ce qu'il y a de plus difficile. Je pense qu'il y a quand même Canal Onex et je pense effectivement qu'il y a quelque chose qui doit passer par là, parce que c'est un des canaux, à mon avis, qui est le plus écouté, en tout cas ici. »

### **Quelques exemples de collaboration en réseau liés à l'établissement Tattes/Gros-Chêne**

**Soutien éducatif :** avant même que le REP ne soit créé, la participation de la commune au fonctionnement harmonieux de l'établissement se manifestait, entre autres, par la présence bihebdomadaire de deux éducateurs de la commune à l'intérieur même de l'école des Tattes. Aujourd'hui, la présence constante d'un éducateur dans l'école a rendu cette contribution inutile mais la collaboration entre les éducateurs des deux instances se poursuit.

**Activités culturelles :** une structure a été créée par la commune (Upado) pour les enfants à partir de 12, 13 ans. En collaboration avec ses collègues de la commune, l'édu-TG a mis en place des activités permettant de faire le pont entre l'école et les structures d'accueil communales (Maison Onésienne) en y organisant des activités qui se poursuivent ensuite à l'intérieur de l'école. L'une d'entre elles consistait à faire travailler les élèves avec des portables dans une perspective multi-culturaliste. Il s'agissait d'un jeu théâtral appelé « le bus multiculturel » dans lequel les enfants jouaient une scène dans un bus. Pour l'éducateur de l'école, l'un des intérêts de ce type d'activité réside dans l'établissement d'un lien concret avec les structures communales pour que les adolescents aient l'envie de les utiliser plus tard : « Pour eux c'est beaucoup plus facile, quand ils sortent de la 6<sup>e</sup> primaire, ils vont déjà là-bas. Alors que si l'on n'avait pas déjà préparé le terrain, je pense que ce serait beaucoup plus délicat. On crée un peu les conditions pour qu'ils aient envie d'y aller. »

Cet exemple montre que le travail en réseau élargit l'horizon temporel de ses participants. En collaborant avec les animateurs de la commune, l'édu-TG prend en compte l'avenir des élèves de l'établissement au-delà de leur scolarité primaire.

**Scrabble :** une autre collaboration avec les animateurs de la commune a eu comme cadre le club de scrabble de la commune d'Onex. Ce club est composé majoritairement de personnes d'un certain âge qui ont reçu et joué avec 14 jeunes de l'école. La commune leur a offert le jeu. Cette activité avait pour but, explique l'édu-TG, d'élever les compétences des élèves étrangers, en difficulté sur le plan du français, mais le fait d'être en contact avec des personnes d'un autre âge et d'une autre culture a aussi été l'occasion d'une expérience

humaine très enrichissante : *« Je pense que là, on est dans la cible. Il y a eu un immense plaisir de la part de ces personnes qui m'ont dit "Tu nous donnes un coup de jeune". Elles étaient toutes contentes de recevoir ces jeunes. Et les enfants ont pu rencontrer des personnes qui leur ont donné des trucs sur le plan technique de ce jeu-là. »* Le réseau s'est ensuite agrandi. La TV locale, Canal Onex, est venue filmer cette rencontre. Pour l'éducateur, une action de ce type *« entraîne toute une cascade d'autres possibilités »*.

**Sports :** l'édu-TG estime très important d'établir des liens avec les élèves en dehors des activités scolaires, pendant leurs loisirs. Le FC-Onex n'ayant pas suffisamment de monde pour encadrer les enfants intéressés, il a proposé d'animer des entraînements de football. Il explique qu'à travers ces rencontres, il tisse ainsi des liens qui ont des répercussions aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école : *« Il y avait des jeunes qui avaient des difficultés à établir des relations à l'intérieur de l'école avec d'autres jeunes qui étaient dans l'atelier, et maintenant, ils se rencontrent le samedi et le dimanche dans le quartier. »*

**Environnement et traitement des déchets :** la commune a lancé de nombreuses initiatives relatives au traitement des déchets. Des actions pédagogiques ont été menées sur ce thème, dans les écoles (modules de sensibilisation des enseignants et des élèves). Le C-O a, par exemple, orienté une proposition de l'Université de Genève vers les Tattes. Trois classes y ont participé. Des ateliers ont été organisés, différents sites ont été visités pendant toute une journée (p. ex. les Cheneviers). L'expérience a donné lieu à une évaluation. *« On va en retirer la substantifique moelle et en concocter un atelier pour toutes les écoles. Mais c'est avec l'école des Tattes qu'on l'a mis sur pied »* (Edu-TG).

**Parascolaire :** pour améliorer la qualité de vie des élèves en dehors de l'école, la D-TG aimerait agrandir les locaux utilisés par le parascolaire : *« On va militer pour cette structure et des locaux plus adaptés. Après, on va voir avec l'Etat comment les choses sont réalisables, par exemple, pour que les enfants, les petits, puissent faire la sieste, ce qui est actuellement difficile parce qu'ils ont de longs déplacements et des locaux trop exigus. »*

**Bibliothèque :** Onex n'a pas de bibliothèque municipale et discute de la possibilité d'en créer une depuis des années. La D-TG tient beaucoup à ce qu'elle soit construite dans l'établissement (ou à proximité ?). Selon elle, il y a une forte volonté du DIP pour que cela se réalise, mais il faut pouvoir compter aussi sur les autres départements : *« Ce n'est pas facile parce qu'il faut aussi que les départements rentrent dans ces démarches par rapport au REP. »*

**Devoirs :** la D-TG estime qu'il faut mieux intégrer la prise en charge des devoirs, les études surveillées ne suffisant pas : *« Il y a des enfants qu'il faudrait faire venir deux fois par semaine, ils ne le peuvent pas. On a donc regardé avec la commune où il y avait des possibilités de faire des devoirs, de trouver un lieu calme. Comme cela, on peut encourager les parents. »*

**Vacances :** la directrice explique qu'une collaboration est sur le point d'être mise en place pour informer les parents des possibilités qui existent à l'intérieur et à l'extérieur de la commune pour occuper les élèves pendant les vacances, avec des subventions éventuelles de la commune (cf. aussi point 2.2.7).

### 3.4.4. Les réseaux liés à l'établissement Cité-Jonction/Plantaporrêts

Les principaux réseaux dans lesquels l'établissement de Cité-Jonction/Plantaporrêts est inséré sont au nombre de trois.

#### *a) Réunion des travailleurs sociaux du quartier (réseau professionnel)*

**Participants :** travailleurs sociaux du quartier (dont l'éducateur de l'école), parfois le directeur de l'école

**Fréquences des réunions :** tous les six mois

**Objectif :** réseau d'information essentiellement

**Remarque :** par ailleurs, l'édu-JP se réunit avec les professionnels du SPMi ou du SSJ pour trouver une solution à la situation problématique d'un enfant ou d'une famille et pour réguler les interventions.

#### *b) Coordination enfants (réseau de quartier)*

**Historique :** créé par la Maison de quartier dans les années 90

**Animation :** les animateurs de la MdQ

**Participants :** un représentant par école (selon disponibilité), des représentants de l'APE, les îlotiers de la gendarmerie municipale, l'infirmière scolaire, parfois le « My-net-café » (association de l'Union Chrétienne qui fait du soutien scolaire) et d'autres selon les situations. Pour plus de détails, voir la page internet <http://www.mqj.ch/mqj/index.php/fre/QUARTIER/Coordination-enfants>.

**Étendue :** il s'agit d'un réseau assez dense qui regroupe des professionnels et non-professionnels ; sont concernées les écoles du Mail, de Carl-Vogt, de Cité-Jonction et de Plantaporrêts.

**Fréquences des réunions :** une fois tous les deux mois

**Objectif :** chaque groupe peut discuter de ce qui se fait dans son contexte, évoquer ses priorités, ses besoins et faire appel à d'autres personnes. Il s'agit d'échanger de l'information et de débattre sur tout ce qui peut concerner les enfants dans le quartier. Exemples : un feu rouge trop court pour les enfants, des problèmes dans les préaux, des problèmes d'incivilité ou de violence, du soutien scolaire mis en place par l'unité d'action communautaire, etc. Parfois, la discussion va au-delà de l'échange d'information et débouche sur une prise de décision ou une action concrète, par exemple la rédaction d'une lettre pour revendiquer quelque chose, etc.

**Remarque :** l'édu-JP qui travaillait déjà sur le quartier et connaissait cette problématique va moins souvent aux réunions du réseau de quartier. Il préfère se concentrer maintenant sur l'école, le travail avec les familles, les enseignants et les enfants, surtout qu'il fait partie d'autres groupes comme « Respect et non-violence » issu de la Coordination enfants.

#### *c) Groupe « Respect et non-violence »*

**Historique :** ce groupe est né à l'initiative d'habitants qui ont voulu se réunir avec la MdQ

**Participants :** habitants du quartier

**Fréquence des réunions :** un peu moins d'une fois par mois

**Réalisation :** il y a deux ans, le groupe a mis en place une formation (le samedi) pour les habitants. Il traite de la gestion non-violente des conflits.

Pour plus de détails, voir la page internet <http://www.mqj.ch/mqj/index.php/fre/QUARTIER/Respect-et-Non-Violence>.

L'édu-JP connaissait déjà bien le quartier avant de prendre ses fonctions d'éducateur : « *J'ai un réseau assez vaste. J'ai cette chance-là. Je n'ai eu besoin de construire un réseau.* » En dehors des réseaux « officiels » décrits ci-dessus, il a bien entendu tissé d'autres liens avec la

commune et ses différentes instances. Ces liens sont toujours en rapport avec l'école. Il serait fastidieux de les citer tous, mais mentionnons par exemple la Délégation à la jeunesse, la Maison de quartier, la Pépinière du Parc Gourgas, endroit où se rendent des jeunes après l'école et où sont aussi organisées des activités parascolaires. Le mercredi, il y a le centre aéré. S'il y a un problème, les animateurs de ces différents lieux essaient de tenir les autres au courant. Aux dires de l'édu-JP, ces liens sont assez forts. Notons encore les relations avec le CASS qui dépend du canton.

En ce qui concerne les questions sociales, l'éducateur a plusieurs interlocuteurs de référence au niveau de la commune, contrairement aux questions relatives aux bâtiments pour lesquels il y a le RBS, qui est employé par la commune et dépend du Service des écoles. S'il y a un problème à ce niveau, c'est lui le principal référent.

## **Quelques exemples de collaboration en réseau liés à l'établissement Cité-Jonction/Plantaporrêts**

**Circulation :** la Coordination enfants s'est mobilisée pour demander un passage protégé au parking du boulevard Carl-Vogt.

Par ailleurs, la Maison de quartier a demandé un accès direct sur l'Arve entre l'école et le terrain d'aventure ouvert aux 9-13 ans. Les enfants doivent passer sous le pont devant la Bâtie le soir à six heures, et les parents sont un peu hésitants à les laisser partir tout seuls : « *C'est un chemin sombre, peu aménagé pour des enfants. Ce qui est demandé depuis des années, c'est qu'il y ait une passerelle qui parte à peu près en face de l'école et qui se retrouve au chemin de la Gravière. Ce qui laisserait aussi passer les véhicules d'urgence de la police qui est en cul-de-sac* » (Edu-PJ).

**Cours sur la gestion des conflits :** l'édu-JP explique que le groupe « Respect et non-violence » issu de la Coordination enfants a organisé une formation traitant de la gestion des conflits qui a lieu le samedi. Il y avait de gros problèmes à l'école du Mail, à la sortie des cours, et les parents devaient souvent intervenir sans trop savoir comment s'y prendre « *devant ces préados qui nous insultent* ». Des réactions « *en symétrie* » ne font que renforcer la violence. Ils ont alors appelé la Maison de quartier de St-Jean qui avait déjà mis en place des cours de ce genre. Cette formation a été offerte à toute personnes confrontée à des situations conflictuelles (ou craignant de l'être) : « *On sort de la formation avec des choses concrètes, mais cela fait aussi rencontrer les gens entre eux. Ça donne sur le quartier des gens qui peuvent intervenir de façon relativement appropriée en cas de problèmes et d'actes de violence* » (Edu-JP).

**Soutien des familles :** l'édu-JP explique qu'il s'occupe d'une quinzaine d'enfants simultanément. Lorsqu'une famille est en difficulté, cela peut prendre du temps jusqu'à ce que la situation s'améliore. Il est donc nécessaire que les enfants soient touchés le moins possible par ces difficultés familiales. Et au moment des vacances, ils ne doivent pas être laissés à eux-mêmes. Dans ces situations, le travail en réseau permet aux professionnels de passer le relais à leurs collègues : « *C'est à ces moments que ce genre de réseau est important parce qu'il faut préparer les vacances. Il y a de l'angoisse à ce niveau-là, parce que l'école n'est plus là pour réguler et planifier la journée* » (Edu-JP). D'une manière plus générale, les vacances représentent souvent un problème lorsqu'une famille est dans une situation de précarité, car elle vit au jour le jour. Il est donc nécessaire pour l'éducateur de l'école de pouvoir compter sur une instance qui soutienne ces familles pendant son absence.

### 3.5. Des réseaux redondants ?

Associations de quartiers et/ou de parents, réseaux professionnels et conseils d'établissement coexistent souvent dans un même environnement. Les sujets qui y sont débattus se recoupent, en partie tout au moins, ce qui incite à poser cette question : faut-il les maintenir tous en parallèle ? Dans les réseaux d'une même commune, on retrouve souvent les mêmes personnes ou en tous cas, des personnes représentant les mêmes groupements (ceci particulièrement en ce qui concerne les travailleurs sociaux). Leur présence dans plusieurs endroits peut évidemment s'avérer nécessaire. Mais cela pose pour le moins la question de chevauchements possibles entre les domaines d'action de ces associations. Signe de redondance ou de vitalité participative ? Coordination et/ou structuration inadéquates entre eux ? Il est difficile de répondre à cette question sans examiner ce qu'en pensent les acteurs de terrain.

A Lancy, par exemple, le grand et le petit réseau réunissent les deux une partie des TS de la commune ainsi que les éducateurs du REP. Il semble, selon l'édu-PB, que la différence réside dans le fait que le premier soit « *autogéré* » par des travailleurs sociaux « *de base* » et que le deuxième soit animé par des responsables d'un autre niveau hiérarchique, ce qui donne un autre type de dynamique dans laquelle les participants « *peuvent moins échanger leurs préoccupations* ».

Comme déjà dit, le réseau du « *Maillon manquant* » n'existe plus à Lancy depuis la création du CE. Cette décision avait été prise, rappelons-le, pour éviter la redondance des réseaux. Peut-être, certains participants se demandaient-ils aussi ce qui allait se passer dans les séances du CE : « *C'est un bel écrin mais on ne sait pas ce qu'on va mettre dedans* » (C-L).

Le CE ne doit pas prendre à son compte les thèmes traités par les organisations existantes, estime le D-PB, mais se concentrer sur des thèmes propres à la communauté éducative et, le cas échéant, collaborer avec d'autres groupes : « *On ne va pas faire du conseil d'établissement un deuxième réseau parallèle à la Maison civique. Si on a des questions à traiter ou des manifestations à faire ensemble, il faut qu'on se parle et qu'on puisse avoir des liens. [...] Maintenant, oui, il y a beaucoup d'associations locales. Le conseil d'établissement devrait quand même essentiellement se tourner sur l'établissement.* »

A Vernier aussi, certaines personnes participent aux réunions des deux réseaux. Le D-Li ressent la redondance potentielle qu'entraîne cette situation, mais il estime possible de l'éviter en veillant à répartir les tâches dans l'un et l'autre réseau : « *On va voir comment les choses évoluent, quels sont les liens qu'il peut y avoir entre les deux ; on ne va pas forcément faire les choses à double mais voir ce qu'on travaille plutôt dans l'un ou plutôt dans l'autre.* » Depuis la création du CE, il a d'ailleurs été décidé de réduire le nombre de réunions du réseau. Un planning alterné des séances a été prévu dans le but d'améliorer la transmission de l'information et d'autres changements ne sont pas exclus. « *C'est nouveau, il faut voir si le conseil d'établissement va être en partie redondant avec ce qui se passe dans le réseau, et peut-être qu'après, on va faire en sorte qu'on ciblera le réseau d'une manière différente.* »

L'éducateur de l'école, particulièrement concerné par l'existence des différents réseaux liés à l'établissement, estime lui aussi que « *le risque, c'est qu'on multiplie un peu ce genre de réunions. Il faut qu'elles soient profitables, parce qu'on n'a pas le temps d'être partout. Je sais qu'il y a des collègues qui commencent à laisser tomber certaines choses.* »

La création des CE complexifie l'enchevêtrement des réseaux et oblige à en repenser la configuration : « *L'idée de base du conseil d'établissement, c'est très bien, mais je me demande si ça ne fait pas un peu doublon avec le réseau préexistant, mais il n'y a pas les mêmes personnes, il y a des représentants des parents, alors c'est chouette qu'ils aient leur*

*mot à dire et qu'ils puissent faire remonter des choses à la commune. Des fois, j'ai l'impression que ça pourrait se faire via le réseau Libellules, mais il n'y a pas toutes les mêmes personnes, alors... »* (Edu-Li). Il se demande parfois, et cela démontre peut-être le besoin de structuration de ces réseaux, *« de quoi on va parler et dans quel lieu on va parler de ça »*. La question des limites de compétences et des champs d'action de chacune des associations va se poser sous un nouvel éclairage avec l'apparition des CE.

Les propos de certains de nos interlocuteurs montrent qu'une redéfinition des domaines de compétences des réseaux et associations en présence demande des ajustements parfois difficiles à définir : *« On va plutôt faire remonter l'information aux parents ou leur demander une collaboration au conseil d'établissement, mais on peut le faire aussi en dehors puisque le directeur voit régulièrement l'APE. Le travail se fait en parallèle. Il faut réfléchir à ce qu'on va traiter et à quel endroit, en fonction des partenaires concernés »* (Edu-Li).

La D-TG rencontre, elle aussi, le même type de problème. Elle explique qu'elle avait des séances de coordination du REP toutes les trois semaines immédiatement suivies par une autre séance non REP. *« [A cette 2<sup>e</sup> séance,] je n'ai pas forcément besoin que la police soit encore là ! Je ne savais plus à quel moment je voulais discuter des choses du REP, des choses qui concernaient plus la commune. »* Cela n'était pas satisfaisant, alors ils ont décidé de faire une réunion spécifiquement du REP 3 à 4 fois par année avec les différents responsables des services Jeunesse et action communautaire, Prévention sociale, et SRD.

Si, d'un certain point de vue, on peut s'interroger sur la redondance des réseaux et des associations, d'autres considérations laissent penser, de l'avis de nombreux acteurs, qu'ils ont tous, malgré tout, une fonction spécifique. Certains estiment donc qu'un simple espacement des séances constitue une solution : *« Si vous me demandez des projections, je pense qu'on va plutôt arriver à trois réseaux professionnels par année et trois conseils d'établissement, alors que là, on était parti à cinq ; je verrais une évolution naturelle dans ce sens-là »* (D-Li). Cette solution atteint cependant rapidement ses limites. Avec des laps de temps plus longs entre les séances, la fluidité des travaux s'en trouve compromise. Ce qui se passe sur le terrain peut rendre rapidement obsolète les ordres du jour des réunions.

D'autre part, tous les participants ne sont pas logés à la même enseigne. Certains, de par leur fonction, sont fortement sollicités par tous les réseaux travaillant dans la commune et le canton. D'autres au contraire, occupant une position plus marginale ou plus spécialisée, ne participent qu'à un type de réunions qui leur sont donc très utiles alors que c'est moins le cas pour des acteurs centraux, comme le sont par exemple les éducateurs d'établissement. Il ne suffit donc pas de supprimer l'un ou l'autre de ces réseaux. Une réflexion de fond est nécessaire pour construire un système de relations cohérent et structuré. C'est en tout cas ce que suggère la C-G : *« Je pense qu'il faut que les réseaux se structurent les uns par rapport aux autres. Que ceux qui ont envie d'investir, d'animer certains espaces se structurent. »*

Tous les réseaux existants ont répondu historiquement à un besoin. Il est difficile d'imaginer une réorganisation prétendant saisir abstraitement tous les besoins d'une communauté. Avec le temps, la pratique des différents acteurs fera émerger de nouvelles formes d'organisation.

## En résumé

### A propos du travail en réseau

**Le problème de coordination des instances :** le travail en réseau s'avère nécessaire pour pallier le manque de communication *a)* entre l'Etat et les communes, *b)* entre les différents départements de l'administration cantonale, *c)* entre les différents services des communes, *d)* entre l'ensemble de ces entités et d'autres organismes ou associations semi publics ou privés. On attend du travail en réseau qu'il facilite la coordination et la synchronisation des interventions, ce qui ne va pas toujours de soi. Les difficultés tiennent d'ailleurs parfois à peu de choses (p. ex. planification scolaire ou annuelle). L'assouplissement des frontières entre les diverses administrations est freinée par la législation, les règlements internes et des procédures coutumières peu adaptées à cette évolution. L'isolement et la localisation des services empêchent parfois une action véritablement coordonnée et efficace. Cela se complique encore lorsque doivent intervenir d'autres organismes (p. ex. pour obtenir la gratuité occasionnelle des transports publics pour les classes du REP). En plus des difficultés observées au niveau des organes décisionnels, une coopération réussie dépend également de l'équilibre des efforts consentis par les uns et les autres, de la qualité des relations entre acteurs de terrain, de la souplesse admise au niveau des détails (arrangements informels, serviabilité, etc.). Le travail en réseau devrait donner du « liant » dans toutes ces procédures.

**La coopération entre communes reste une perspective d'avenir :** la réorganisation des services municipaux en charge des écoles ainsi que le « rodage » des relations avec l'enseignement primaire nouvellement restructuré étant prioritaires, la collaboration entre les communes reste une perspective d'avenir, d'autant plus que chacune d'entre elles a ses propres priorités et ses propres modèles d'organisation. Certaines initiatives ont cependant été prises dans ce sens comme la création d'un groupe intercommunal composé du Conseiller d'Etat, des chefs de service et des magistrats des six communes ayant des écoles en REP. Les communes gagneraient d'ailleurs à pouvoir formuler des demandes regroupées auprès du canton. En Ville de Genève, les écoles concernées sont réparties sur quatre des cinq régions administratives, sans instance institutionnelle interne à la DGEP pour représenter les spécificités de ces établissements, ce qui peut poser problème.

**Différents types de réseaux** peuvent être distingués : un établissement scolaire appartient à un certain nombre de réseaux institutionnels. Mais l'efficacité de sa coopération avec l'extérieur dépend aussi de la création de réseaux ou de liens plus spontanés, moins organisés, tissés par des personnes occupant une fonction clef dans l'organisation de l'école. La constitution d'un tel réseau prend du temps lorsqu'un éducateur ou un directeur entre en fonction. Les acteurs de terrain jugent indispensables les contacts personnels dans la mise en place et le maintien d'un tel réseau, la communication électronique ne suffisant pas.

Pour un établissement primaire, des relations en réseau doivent être établies en amont (petite enfance) comme en aval (CO ou EFP) du segment scolaire dont il s'occupe et doivent s'étendre aussi à divers domaines : sécurité et civilité, convivialité, loisirs et fêtes, aide sociale.

**Les avantages du travail en réseau :** malgré l'investissement humain qu'il implique, le travail en réseau présente plusieurs avantages : *a)* l'efficacité gagnée à travers l'établissement de contacts personnels ; *b)* le travail sur le long terme avec les élèves (suivi des élèves depuis la petite enfance jusqu'au CO) ; *c)* la coordination des efforts de différents services ou institutions.

**Le travail en réseau a un coût :** le temps nécessaire passé par des acteurs de l'école dans les prises de contacts, les rencontres et les réunions (certains acteurs de l'école sont membres de plusieurs réseaux). Avec la création des CE qui devront trouver leur place dans la constellation existante, il sera sans doute nécessaire de redéfinir les priorités et le champ des différents réseaux intervenant autour des établissements scolaires (CE, APE, associations de quartier, réseaux municipaux, etc.).

**Quelques exemples de collaboration** déjà effectives malgré la jeunesse du REP et la signature encore plus récente des déclarations entre l'Etat et les communes :

- **Domaine pédagogique :** participation conjointe d'élèves et de personnes d'un certain âge à une activité de Scrabble ; action pédagogique organisée par la commune sur le traitement des déchets menée conjointement entre l'école primaire et le CO (TG) ; réflexion avec la commune sur la prise en charge des élèves ne parvenant pas à faire leurs devoirs dans de bonnes conditions (TG).

- **Domaine festif :** organisation de la Fête du bonhomme Hiver (PB), mise en place de terrains de volleyball et de patinoires pour améliorer la vie du quartier (Li), participation des TSHM dans la fête de l'école pour l'animation et la musique (Li).

- **Domaine de la sécurité :** coordination de plusieurs associations et de la Coordination enfants pour demander une sécurisation de la circulation routière (JP), cours donné par le groupe « Respect et non-violence » aux parents sur la gestion des conflits (JP).

- **Domaine des loisirs et du temps libre :** création d'une structure (Upado) permettant de faire le pont entre la commune et l'école en offrant des activités aux élèves après l'école (TG), animation d'activités sportives par l'éducateur en collaboration avec le FC-Onex (TG), projet d'agrandissement des locaux du parascolaire et de création d'une bibliothèque (TG), collaboration pour informer les parents sur les activités de vacances (TG).

- **Domaine artistique :** projet de biennale de l'art avec la participation des habitants du quartier (Li).

- **Domaine social ou de soutien :** collaboration entre ordres d'enseignement et suivi longitudinal des élèves (PB), coopération de l'éducateur et des services sociaux pour assurer un suivi, pendant les vacances, aux familles et aux enfants ayant besoin d'un soutien (JP).

- **Information aux parents :** action visant à accroître la transparence de l'école auprès des parents (Li).

## 4. Le conseil d'établissement (CE)

La création des CE s'inscrit dans la lente reconnaissance des parents comme partenaires de l'instruction publique. D'autres étapes avaient amorcé le processus : consultation des APE, information plus régulière et plus fournie aux parents, réunion des parents dans les classes et dans les écoles, obligation des entretiens individuels entre enseignants et parents, reconnaissance de leur rôle d'appui dans la scolarité de leurs enfants<sup>18</sup>.

Une enquête menée dans 20 écoles primaires genevoises<sup>19</sup> avait conclu en 1994 que la relation école-famille se limitant à des entretiens avec les parents et des réunions se révélait insuffisante, et qu'il était également nécessaire de renforcer la communication et la collaboration à plusieurs niveaux :

- entre les autorités scolaires et les établissements pour coordonner leurs efforts et leur discours vis-à-vis des parents,
- dans les établissements, au sein des équipes enseignantes pour établir une politique de communication envers les parents,
- entre l'école et les associations de parents.

Il est intéressant de constater que plusieurs étapes ont été franchies dans ce sens depuis le moment de cette enquête. La nouvelle organisation de l'école primaire veut encore renforcer la relation entre l'école et les parents sur plusieurs plans. La création des CE peut être vue comme l'un des éléments clefs de cette démarche.

Nous l'avons dit dans l'introduction, les CE prennent des formes diverses selon les pays ou les régions. Selon les sujets, les conseils des écoles primaires détiennent parfois un pouvoir décisionnaire et ils ont parfois une fonction consultative. Les questions qui leur sont soumises et sur lesquelles ils peuvent délibérer ou prendre des décisions dépendent de l'organisation du système scolaire et de l'autonomie relative concédée aux établissements. Lorsque cette dernière est étendue, les représentants des parents et de la collectivité locale participent à des décisions relatives à l'organisation de l'école, à la planification de ses activités, ou à sa gestion financière. Cela est par exemple le cas en Espagne, en Italie, en Angleterre et au Pays de Galles<sup>20</sup>. Dans la majorité des systèmes scolaires européens, les CE sont au moins consultés sur les « règles régissant l'activité quotidienne de l'établissement scolaire » ou sur son « projet éducatif ou plan d'action »<sup>21</sup>. Plus rares sont les pays où ces conseils d'établissement ont aussi le pouvoir de recruter et de licencier les enseignants ou d'intervenir sur le programme.

Diverses études relatives à la participation des parents dans les écoles ont montré les forces et les faiblesses de ces différents modèles. Relevons-en quelques-unes qui peuvent nous aider à comprendre les choix qui ont été opérés à Genève.

---

<sup>18</sup> Pour un résumé des travaux sur « Les parents et l'école » voir Feyfant & Rey, 2006.

<sup>19</sup> Favre, 1994, p. 51.

<sup>20</sup> CERI, 1997, p. 32 s.

<sup>21</sup> Eurydice, 2005, p. 115 s.

Il n'est plus besoin de démontrer que l'implication des parents par rapport à la scolarité de leurs enfants a des effets positifs<sup>22</sup>. En revanche, leur participation à la politique éducative et administrative de l'école semble avoir moins d'influence sur les résultats des élèves que leur engagement dans la scolarité de leurs enfants<sup>23</sup>. La plupart des études réalisées à ce sujet n'ont pas permis, pour l'heure, de conclure aux effets bénéfiques sur les acquisitions des élèves des interventions visant à favoriser l'engagement des parents<sup>24</sup>.

L'intervention des parents dans les questions relatives au programme et à la pédagogie constitue la forme de participation des parents la plus controversée. Selon les experts de l'OCDE, l'influence des parents dans ce domaine n'a pas entraîné d'amélioration notable de la qualité de l'enseignement<sup>25</sup>. Au Québec, où les parents ont de larges prérogatives, le personnel éducatif tend à défendre son autonomie professionnelle, ce qui limite en réalité le champ de compétences des parents<sup>26</sup>. Lorsqu'ils bénéficient d'un droit de décision, il s'avère qu'ils auraient besoin de mieux connaître la politique éducative et les réalités de terrain à l'intérieur de l'école<sup>27</sup>. On peut donc dire que les tentatives visant à donner aux parents un droit de regard sur les contenus et les procédés d'enseignement ne sont pas exempts d'embûches.

Il n'en reste pas moins que la seule participation des parents dans les conseils ne semble pas suffisante. C'est la vision que défend Philippe Meirieu en affirmant : « Il faut tout un village pour élever un enfant ». Les établissements scolaires devraient aussi travailler avec le tissu associatif et économique et les collectivités territoriales<sup>28</sup>. Les études les plus récentes vont dans le même sens en concluant que la collaboration, la participation et la concertation avec la collectivité sont nécessaires<sup>29</sup>.

En phase avec ces résultats de recherche et s'appuyant sur des convictions politiques comme la transparence et la démocratisation des institutions, des conseils d'établissement ont donc officiellement été instaurés au début de l'année 2009 dans tous les établissements de l'école primaire genevoise. Ces conseils doivent renforcer la cohérence générale de l'action éducative menée en faveur des élèves en promouvant le partenariat avec les parents et l'ouverture sur la collectivité locale<sup>30</sup>. Ils réunissent des professionnels de l'école, des représentants des parents et de la commune. Leur introduction est complémentaire d'autres innovations intervenant durant la même période dans l'enseignement primaire : l'instauration de directions et l'obligation faite à chaque établissement d'élaborer un projet fixant ses priorités. Ces nouveaux conseils sont avant tout des lieux d'information, de consultation et de proposition devant prendre « en compte les particularités de l'environnement urbain, social et culturel de

---

<sup>22</sup> Harris & Goodall, 2007, p. 28 ; Sheldon & Epstein, 2005, constatent que les actions doivent être ciblées par rapport à une discipline ; certaines actions semblent plus profitables que d'autres, mais ceci seulement si l'on tient compte du niveau de qualité que l'école estime avoir atteint dans l'implantation de la nouvelle mesure. Ainsi, des devoirs en mathématiques sous forme d'activités (ou jeux) demandant une interaction avec les parents semblent plus efficaces que par exemple des ateliers de formation des parents ou le soutien des élèves par des bénévoles (les données concernent un degré dans 7 à 17 écoles en 1998).

<sup>23</sup> Desforges & Abouchaar, 2003 ; Harris & Goodall, 2007, p. 67 ; Leithwood & McElheron-Hopkins, 2004, p. 127.

<sup>24</sup> Desforges & Abouchaar, 2003.

<sup>25</sup> CERI, 1997, p. 63.

<sup>26</sup> Fournier, 2004.

<sup>27</sup> Morin & Deslandes 2001.

<sup>28</sup> Meirieu, 2006, p. 115 ; Meirieu, 2008, p. 12 s.

<sup>29</sup> Desforges & Abouchaar, 2003, p. 88 ; Epstein & Salinas, 2004 ; Weiss & Stephen, 2009.

<sup>30</sup> DIP, 2007, *Règlement sur les conseils d'établissement*, p. 1, cf. Annexe 1.

chaque établissement »<sup>31</sup>. Le choix des programmes et des moyens d'enseignement d'une part, la discussion des situations individuelles concernant des élèves, des parents ou des enseignants d'autre part sont exclus de leur champ de compétence<sup>32</sup>. Les conseils vont s'occuper en priorité des relations de l'école avec les familles, de la sécurité des élèves et, en général, de l'articulation de la mission éducative de l'école avec l'action entreprise par ses partenaires<sup>33</sup>.

Les établissements intégrés au REP ont été dotés de directions une ou deux années avant les autres établissements. Cela a permis à certains d'entre eux d'instaurer un CE sous une forme « prototype » à titre quasi expérimental. Ainsi, dans les quatre établissements sur lesquels porte notre enquête, la mise en place précoce du CE a permis la tenue de 2 à 4 séances avant le démarrage des CE « officiels ».

## 4.1. La composition des conseils d'établissement à Genève

Les CE dont nous parlons ici sont généralement les CE prototypes, créés dans les quatre établissements de notre enquête un ou deux ans avant que ne soient instaurés les CE officiels en 2009. Il arrive cependant que nous débordions, en le mentionnant, de notre sujet en évoquant, par moment, les problèmes posés par la création des CE officiels.

La composition des CE prototypes est variable selon les cas puisqu'aucun règlement ne stipulait à l'époque de quelle manière ils devaient être organisés. Cependant, certains directeurs, déjà informés de ce que contiendraient les futurs règlements, s'en étaient inspirés dans leur propre démarche<sup>34</sup>. Les groupes suivants y sont représentés : les parents (2 à 5, selon les cas), les enseignants (3 à 5), l'éducateur (ou les éducateurs), les élèves dans deux écoles (2 ou 4), les représentants de la commune (2 ou 3), la secrétaire de l'établissement, une représentante du GIAP.

### 4.1.1. Les représentants des parents

#### *Les directeurs/trices d'établissement ont dû recruter des parents pour participer aux conseils d'établissement prototypes*

Les CE ont fonctionné avec deux, trois ou, dans un cas, cinq représentants des parents. Dans plusieurs écoles, ils ont été directement recrutés lors de réunions de parents par les directions d'établissement qui ont parfois aussi lancé un appel écrit à tous les parents.

Dans les deux établissements où existait une APE (PB, JP), il leur a été demandé de désigner des représentants pour siéger dans le CE. Dans un établissement (PB), une personne non affiliée à l'APE a manifesté le désir de rejoindre le CE. Dans un autre (TG), presque tous les volontaires participaient déjà à un groupe constitué de parents et d'enseignants de l'école.

---

<sup>31</sup> DIP, 2005, *13 priorités pour l'instruction publique*. Priorité 8 : Autonomie des établissements et partenariat avec les familles, Projet en lien avec la priorité 8 : le Conseil d'établissement. [http://www.ge.ch/dip/priorites/8/conseils\\_etablissement.asp](http://www.ge.ch/dip/priorites/8/conseils_etablissement.asp).

<sup>32</sup> DIP, 2007, *Règlement sur les conseils d'établissement*, p. 1, cf. Annexe 1.

<sup>33</sup> Richard, 2009, p. 20.

<sup>34</sup> Cf. Annexe 1 et DGEP, 2008, *Directives*.

Notons d'ores et déjà que certains de ces parents ayant participé au CE prototype ont posé leur candidature au CE officiel. Dans une école (JP), il y a eu un « ancien » qui a été élu, et deux dans les autres écoles<sup>35</sup>.

### ***La représentativité des parents du CE est toute relative dans les quatre écoles du REP***

Les parents prêts à s'impliquer dans les CE prototypes ne sont pas vraiment représentatifs d'une population composée pour une bonne part de parents de catégorie sociale peu favorisée et/ou de nationalité étrangère. Dans une école (TG), ils sont pourtant de quatre origines nationales différentes. La directrice regrette cependant que la grande communauté albanaise n'y soit pas représentée. Dans les autres établissements, les représentants des parents, le plus souvent de nationalité suisse, maîtrisent bien la langue française. Notons par ailleurs que ces parents ont un peu plus souvent des enfants dans les petits degrés.

L'ensemble des directeurs et enseignants interrogés à ce sujet estiment que les représentants des parents au CE appartiennent plutôt au tiers des familles les plus favorisées de l'établissement, mais ils espèrent que ces premiers volontaires vont ouvrir le chemin à d'autres parents, plus représentatifs de la population scolaire des écoles du REP<sup>36</sup>.

L'édu-Li suggère que, pour faciliter la participation des familles monoparentales, une garde des enfants pourrait être proposée. Resterait la question de savoir à qui incombe son organisation.

Pour relativiser le problème, le D-PB rend attentif au fait que le CE officiel fonctionnera avec quatre représentants des parents plutôt que deux ou trois, ce qui assurera déjà une plus grande diversité. Élus par les parents, ils seront, comme dans la vie politique, investis d'un mandat et ils les représenteront donc tous, tout en pouvant parler en leur nom propre. Notons toutefois que les élus des instances politiques défendent un programme, alors que les parents candidats au CE n'ont comme seule caractéristique connue que d'avoir un enfant scolarisé dans l'établissement. Dans bien des cas, ils ne peuvent être identifiés que par quelques parents du même immeuble ou parce qu'ils ont un enfant dans la même classe.

### ***Le CE intègre des représentants des parents affiliés ou non à une APE***

Durant la période « prototype », le CE a intégré des parents, membres d'une APE, souvent même de son comité et des parents non affiliés à une APE (voir le tableau suivant). Plusieurs de nos interlocuteurs craignent que ces derniers « ne représentent qu'eux-mêmes ».

---

<sup>35</sup> DIP, 2009a.

<sup>36</sup> Dans des expériences de mise sur pied de conseils de parents en milieu multiculturel en Angleterre (Carnie, 2006), certaines écoles se mobilisent pour faciliter l'intégration de toutes les familles et instaurer une nouvelle culture de contact avec les parents. Elles organisent des séances ou des fêtes, mais aussi, par exemple, des forums pour des groupes ethniques ou pour les mères (avec des horaires variés, de 8h à 9h par exemple). Elles tentent de favoriser les contacts entre parents des plus jeunes élèves ou des parents d'enfants aux besoins spécifiques, offrent des ateliers thématiques ou une permanence (« *drop-in session* »). Un autre moyen visant à faciliter le contact avec les locuteurs allophones consiste à désigner (et défrayer) des représentants des principales communautés qui se chargent d'atteindre tous les parents (par exemple en instaurant un « arbre téléphonique » permettant de joindre les parents de chaque classe par téléphone).

## Parents participant aux séances du CE prototype

	PB	JP	Li	TG
Membres APE	2 mères	1 mère	2 mères	4 mères du « groupe parents »
Non-membres	1 mère (par la suite)	2 pères	1 mère (?)	1 père

Dans les établissements du REP sans APE active (Li, TG), les directions sont convaincues qu'une telle association est un partenaire nécessaire tant pour les parents que pour l'école, et ils ont soutenu ou soutiennent les efforts pour relancer ou créer une APE<sup>37</sup>.

Le règlement du CE, dans son article 3 sur la composition, parle de « représentantes et représentants élus des parents des élèves de l'établissement » (DIP, 2007) ; il n'est donc pas nécessaire que ces parents soient membres d'une APE. Ce règlement est cantonal et doit par conséquent être adapté à tous les établissements, qu'il existe ou non une APE. Par ailleurs, selon la C-GAPP<sup>38</sup>, le département voulait permettre un accès au CE équitable à tous les parents, qu'ils sympathisent ou non avec l'APE en place, qu'ils aient ou non des contacts déjà bien établis avec l'école.

Lors des élections des parents d'élèves dans les CE officiels le 28 février 2009, « tous les établissements où existe une association des parents, les APE ont réussi à faire élire au minimum un membre dans le Conseil d'établissement »<sup>39</sup>.

***Les APE pourraient revendiquer une « vraie » place au CE***

La création des CE offrant une place officielle aux parents ne sera pas sans conséquence pour les APE.

Depuis 2006, le GAPP a été associé aux réflexions du DIP sur la manière de faire participer les parents au niveau de l'établissement scolaire<sup>40</sup>. Il n'a pas pu ou voulu imposer la présence obligatoire des APE dans les CE qui doivent donc veiller à y faire élire leurs représentants. La C-GAPP estime que c'est plutôt stimulant pour les APE. Toutefois, elle rapporte que certains membres des comités APE, non élus dans le CE, se sont sentis frustrés de ne pas être tenus au courant de ce qui se passe dans les séances du conseil et ont demandé de pouvoir y assister en tant qu'observateurs, ce qui a été accepté par certains directeurs d'établissement. Le règlement du CE ne contient pas de mention explicite à ce sujet. Selon la C-GAPP, la DGEP aurait constaté que le CE ne siège pas à huis clos, toute personne pouvant faire la demande d'y assister. Dans le bulletin du GAPP de septembre 2009, on pouvait lire dans un article intitulé *Des conseils ouverts au public* : « En préalable, il faut faire savoir que les CE sont ouverts et que n'importe quel parent peut y assister (sans y prendre la parole) ».

Au sein du GAPP, certains soutiennent que le CE devrait réserver une place au ou à la président-e de l'APE : « *Cela aurait été une bonne chose, que dans les lieux où il y a une APE, il y ait une place au conseil d'établissement, une vraie place. [...] On peut imaginer, et cela se fait dans certains cas, que l'APE soit un invité permanent, de par son rôle. Le*

<sup>37</sup> Au printemps 2008, on compte dans le canton de Genève 72 APE, dont 53 sont membres du GAPP, cf. Le Roy-Zen Ruffinen et al., 2009, p. 162.

<sup>38</sup> La représentante du GAPP n'a pu nous répondre que d'une manière générale sur les changements induits par la création des CE, et ne s'est pas exprimée sur les écoles du REP en particulier.

<sup>39</sup> Bulletin du GAPP, 2009, p. 5.

<sup>40</sup> GAPP, 2007, p. 7.

*président de l'APE peut tout à fait venir au conseil et être là en tant qu'interlocuteur en cas de besoin, parce qu'il peut aussi avoir une certaine expertise sur certains sujets, et s'informer des débats du conseil d'établissement » (C-GAPP). Lorsqu'une APE a réussi à faire élire un représentant dans le CE, cela ne l'empêche pas, parfois, de regretter que ce ne soit pas son ou sa président-e, souvent la personne la mieux informée de l'association. La première élection des parents dans les CE officiels a été, selon la C-GAPP, une situation test, mais il faudra observer ce qui se passe dans trois ans ou dans six ans avant de tirer des conclusions sur la représentation de l'APE dans les CE.*

#### **4.1.2. Les représentants des enseignants**

##### ***Une représentation de tous les niveaux, types et lieux d'enseignement est recherchée***

Lors de l'instauration des CE prototypes, les équipes enseignantes des quatre établissements ont trouvé trois ou quatre volontaires en plus de l'éducateur pour participer au CE. Selon le souhait des directions, les critères de représentativité choisis sont les suivants : dans les établissements comportant deux bâtiments, une place est prévue pour un représentant de chacun d'eux. Par ailleurs, directeurs comme enseignants estiment correct que les différentes divisions (élémentaire, moyenne, spécialisée) y soient représentées. Dans deux écoles, des maîtres spécialistes ou de la structure d'accueil font partie de la délégation enseignante.

##### **Rattachement professionnel des représentants des enseignants dans les CE prototypes et officiels**

PB	JP	Li	TG
Division élémentaire B	Division élémentaire P	Division élémentaire	Division élémentaire G
Division spécialisée P	Division élémentaire J	Division moyenne	Division moyenne T
Enseignant spécialiste	Division moyenne J	Division moyenne	Division spécialisée
Structure d'accueil	Éducateur	Division spécialisée	Enseignant spécialiste

Dans l'une des écoles, il n'y a pas de représentant de la division moyenne parce que, explique-t-on, la charge de travail des enseignants de cette division est plus importante.

Par ailleurs, les représentants des enseignants exercent parfois des fonctions dont le CE peut bénéficier (et réciproquement). Ce sont des fonctions telles que responsable du conseil d'école, maître-adjoint, intervenant dans les deux bâtiments de l'établissement, membre d'un groupement du quartier ou de la SPG.

A la fin de la période prototype, les mêmes enseignants se sont représentés et ont été élus par leurs pairs.

##### ***L'éducateur a un statut d'invité permanent***

Les éducateurs des quatre écoles du REP ont participé au CE prototype et pensaient participer de plein droit au CE officiel en raison de leur fonction<sup>41</sup>. Il s'est avéré que, selon le règlement,

---

<sup>41</sup> Dans l'« Arrêté relatif aux élections des conseils d'établissement de l'enseignement primaire » du 17 décembre 2007 (DIP, 2009b) on peut lire : « Pour les établissements du réseau d'enseignement prioritaire, il convient de susciter la candidature de l'éducatrice ou de l'éducateur » (Article 6, Nombre de sièges par catégorie au sein du conseil d'établissement, p. 3). Par ailleurs, le Règlement sur les conseils d'établissement C 1 10 19

ils faisaient partie du personnel de l'école et devaient donc être élus par leurs collègues. L'édu-Li décrit l'inconfort engendré par cette situation : « *D'abord on nous a dit : "Les éducateurs du REP, vous êtes dans le conseil d'établissement." Et après : "Non, vous n'êtes pas dans le conseil d'établissement parce que vous prendriez la place de quelqu'un, mais en fait, vous êtes tenu d'y être", voyez un peu le paradoxe, vous n'avez pas une place officielle, mais vous êtes invités d'office et vous êtes tenus d'y être.* »

Les directeurs des établissements qui avaient instauré en 2007-08 une représentation des enseignants de quatre personnes (JP, PB, TG) ont par la suite pris l'option d'inviter l'éducateur de manière permanente durant la première « législature » du CE officiel. Il est toutefois entendu qu'à ce titre d'invité, les éducateurs n'auront pas de voix en cas de vote, ce qui semble plutôt leur convenir. L'édu-TG explique que le rôle de médiateur entre l'école et la famille, rôle qui doit être le sien, risquerait d'être contesté s'il ne maintenait pas dans le CE une position d'observateur et d'informateur : « *On ne peut pas être juge et partie, on ne peut pas à la fois être employé d'une structure, défendre ce qui se passe dans la structure au niveau des parents, puis en même temps comprendre certains types de revendications des parents, qui pourraient remettre en cause la structure. Je trouve donc que la place de l'éducateur dans ce conseil doit être une place où il a la possibilité de pouvoir énoncer des problématiques, mais il n'est pas là pour décider dans quel sens les démarches devraient être effectuées. Il doit être un élément de lien, mais sans avoir un pouvoir quelconque.* »

***Les maîtres spécialistes sont-ils ressentis comme aussi « légitimes » que leurs collègues en tant que représentants des enseignants au CE ?***

Seul un établissement dans lequel le nombre de candidats enseignants dépassait les quotas prévus a organisé des élections. Les anciens membres du CE prototype y ont été élus. Suite à ce vote, l'un des élus, un maître spécialiste, a entendu des réactions peu obligeantes de la part de certains collègues, réactions inexistantes lorsqu'il s'était porté volontaire pour le conseil prototype. L'officialisation des CE semble avoir modifié le statut de leurs membres, sans que soient toujours reconnus les efforts consentis durant la période prototype. Témoignage : « *Ces élections sont pour moi un peu problématiques. On avait vraiment l'impression qu'il y avait tout à coup une sorte de compétition. Tout à coup, les gens ici ne me regardaient plus avec le même œil. Et j'ai bien senti – je sais, parce que j'ai eu des retours par différentes personnes – que je ne représentais pas vraiment les enseignants parce que je suis maître spécialiste.* »

Ce témoignage soulève la question des chances de participation des enseignants non titulaires au CE si tous les bâtiments et toutes les divisions doivent y être représentés. Dans les faits, elles risquent d'être limitées aux situations dans lesquelles il y a défaut de candidatures.

Par ailleurs, il se peut que les équipes enseignantes n'aient ou ne prennent pas le temps de discuter des avantages ou désavantages de différentes compositions d'une délégation. Dans les grands établissements, vu le nombre de places disponibles, une représentation équilibrée du corps enseignant est difficile à obtenir et/ou à être perçue comme telle par tous.

---

(DIP, 2007) parle, dans son article 3, *Composition*, de « représentant-e-s élus-e- des membres du corps enseignant et du personnel administratif et technique de l'établissement ».

### 4.1.3. Les représentants des élèves au conseil d'établissement

Dans deux établissements, on a d'ores et déjà décidé de faire prendre part des élèves aux discussions qui les touchent de près afin de les sensibiliser à la citoyenneté et à la démocratie. Ils devaient être élus par leurs pairs, ce qui a nécessité, comme le prévoit la directive<sup>42</sup>, la mise en place préalable de conseils de classe et d'un conseil d'école. L'intégration des élèves dans le CE est prévue comme occasionnelle dans un cas, comme partielle dans l'autre. Elle nécessite un accompagnement et un arrangement des séances décrits plus bas (cf. point 4.3.3).

### 4.1.4. Les représentants de la commune

#### *Les communes soignent particulièrement leur participation aux premiers CE*

Dans les quatre établissements du REP, les communes ont délégué au moins deux représentants, l'un appartenant à l'administration de la commune et l'autre faisant partie des services chargés de l'entretien des bâtiments. Selon la commune concernée, ces services revêtent des noms différents, qui figurent dans le tableau suivant. A Genève (JP), s'y ajoute un conseiller en action communautaire du Service social de la Ville.

#### Les représentants de la commune au CE des quatre établissements du REP

PB	JP	Li	TG
Le chef du Service des affaires sociales	La cheffe du Service des écoles et un conseiller en action communautaire du Service social	La cheffe du Service des écoles	Le co-responsable du Service des relations communales, de la communication et du développement durable
Une RBS* parmi les quatre des deux bâtiments	Le RBS* de la plus grande école	Le RBS* titulaire	Le contremaître du Service des bâtiments et locations

\* RBS : responsable des bâtiments scolaires ou concierge.

L'expérience a montré que les représentants des communes ne peuvent pas être au courant de tous les dossiers et doivent réunir des informations émanant de différents services et/ou veiller à faire inviter le ou la spécialiste du domaine en question (par exemple, aux Libellules, le responsable de la circulation de Vernier a participé à une séance du CE). Dans le cadre de discussions concernant la sécurité sur le chemin d'école, les patrouilleuses scolaires peuvent aussi être des interlocutrices importantes à entendre selon le D-JP.

En Ville de Genève, les CE des écoles en REP bénéficient de la participation d'un membre du conseil de direction du Service des écoles. Une E-JP estime que le CE gagne en valeur par la présence d'une représentante de la commune à même de prendre des décisions.

Les personnes ayant participé au CE prototype continueront à représenter la commune dans ces quatre établissements durant la période 2009-2012.

<sup>42</sup> DGEP, 2008, p. 3.

### ***Les représentants des services des écoles assistent presque partout aux CE des écoles du REP***

En ce qui concerne les grandes communes suburbaines, deux des trois chefs des services concernés ont l'intention d'assister personnellement aux CE de tous les établissements (cinq pour Onex et sept pour Vernier). Le C-L veut d'abord voir « *comment les choses se mettent en place* » avant de prendre des mesures permettant la présence de son service dans les cinq CE de la commune. La Ville de Genève compte assurer aux cinq écoles en REP la présence d'un membre du conseil de direction du Service des écoles en plus d'un responsable des bâtiments scolaires et d'un conseiller en action communautaire du Service social de la Ville. Selon la C-G, il ne sera en revanche pas possible de désigner des collaborateurs du Service social dans les 32 autres établissements et le service est bien conscient que la seule représentation de la Ville par les RBS peut poser problème (cf. discussion de ce point au chapitre 1.6).

#### **4.1.5. Les invités permanents**

##### ***La participation du GIAP au CE est plébiscitée***

Dans les quatre établissements, la responsable du Groupement intercommunal de l'accueil parascolaire (GIAP) a participé à toutes les séances du CE prototype. L'ensemble des acteurs du CE considèrent le GIAP comme partenaire essentiel de l'école et aimeraient améliorer la coordination de la prise en charge des élèves. Selon les établissements, les enseignants ont des échanges plus ou moins réguliers avec les animatrices du GIAP. Le D-JP est convaincu que « *pour tous les acteurs, il semble absolument évident que la présence du GIAP est indispensable, par rapport à la collaboration qu'on a au quotidien avec les animatrices et leur responsable. Le GIAP est aussi partenaire de la DEP et développe des activités spécifiques dans les écoles du REP, des projets pilotes dans deux écoles, et puis le parascolaire répond aussi aux demandes de l'école, d'une manière très rapide.* »

Par ailleurs, le parascolaire va encore devoir étendre ses activités puisque le DIP prépare des réformes ayant pour but d'introduire l'accueil continu des élèves. Il est donc prévisible que cela soit un thème de discussion prioritaire dans les années à venir. Le statut d'invité permanent du GIAP est parfois considéré comme insuffisant à un moment où le réaménagement de l'horaire scolaire est envisagé : « *Invité permanent, stratégiquement, politiquement, c'est faux. [...] Avec les projets qui s'annoncent pour les horaires continus, le GIAP va être extrêmement présent et il est au cœur de l'établissement et quand on voit les difficultés de collaboration entre ces deux partenaires... Là on a passé à côté de quelque chose, c'est vraiment dommage de ne pas considérer la présence des responsables du secteur du GIAP comme autant obligatoire que celle des concierges* » (C-L).

Un P-JP estime, à contre-courant, qu'une prise en charge des petits à l'école durant toute la journée est trop lourde. Pour réfléchir à cette question et établir un vrai dialogue, le GIAP devrait, selon elle, être présent de manière permanente dans les CE.

Concrètement, les quatre établissements vont continuer à associer le GIAP en tant qu'invité permanent qui pourra réguler sa présence en fonction de l'ordre du jour du CE et en fonction de ses moyens.

### ***Et l'infirmière scolaire ?***

Dans les CE prototypes, on a considéré la présence des infirmières dans les CE comme évidente. De fait, elles se sont parfois contentées de venir lorsque le sujet traité concernait directement leur activité. Comme l'explique une mère, elle-même infirmière scolaire, partagée entre la valorisation de la mission de l'infirmière scolaire et l'appréciation réaliste du temps effectivement passé à discuter de problèmes concernant les questions de santé dans un établissement : *« Cela me paraissait évident que l'infirmière soit présente comme invitée permanente. J'ai un peu révisé ma position en me disant que, si la discussion n'est pas du domaine de la santé pure, elle peut éventuellement se sentir mal à l'aise, mais quoique... Dans un gros établissement, elle a sa place, elle est à la même hauteur que l'éducateur. Dans d'autres lieux, qui sont peut-être moins problématiques ou moins gros, où il y a moins de problèmes évidents, elle aurait moins sa place »* (P-PB).

### ***Faut-il aussi inviter un représentant des autres réseaux ?***

Vu que les écoles du REP sont situées dans des quartiers qui sont déjà pourvus de structures en réseau, on peut se demander s'il ne convient pas d'inviter leurs représentants aux séances du CE. C'est en tout cas l'avis d'une E-JP : *« Je trouvais important que la Maison de quartier, qui a une vision du quartier, soit présente dans le conseil d'établissement, comme le parascolaire. »* Ailleurs, les liens sont plutôt sensés être assurés par la présence de membres de l'établissement, notamment du directeur ou de l'éducateur, dans ces autres réseaux.

## **4.2. La mise en place des conseils d'établissement**

### **4.2.1. Les motivations et les attentes des participants au conseil d'établissement**

Tous les participants des CE prototypes voient dans ce conseil un lieu d'information et de communication, *« une plate-forme de rencontre »* entre les différents acteurs de l'école : il doit servir à discuter des préoccupations des uns et des autres et à mettre en place des projets concernant tout le monde. Il est aussi perçu comme un outil de démocratie participative à l'échelle locale.

#### ***Les représentants des parents veulent être plus proches de l'école***

Les motivations des parents d'élèves ayant participé au CE prototype sont les suivantes : ils désirent tout d'abord s'investir dans l'école de leurs enfants afin de mieux suivre leurs parcours. Le CE est ressenti comme une possibilité *« d'être à l'intérieur de l'école de mes enfants »* (P-JP) et pour un membre de l'APE, il permet *« d'être plus encore au cœur de l'école »* (P-JP). Ce besoin est exprimé par les parents qui ont des enfants qui viennent de commencer l'école, mais aussi par ceux qui ont des enfants plus âgés comme cette mère qui exprime un sentiment probablement partagé par de nombreux parents : *« Quand l'enfant est en âge de venir tout seul à l'école, on est carrément "larguée" par rapport à ce qu'il fait dans l'école »* (P-TG). Par ailleurs, le fait d'être *« au premier rang pour voir les modifications qu'il y a dans l'établissement »* (P-TG) est ressenti comme rassurant.

Alors que certains parents se contenteraient de « juste » discuter de différents problèmes liés à l'école, d'autres aimeraient davantage « avoir une voix dans la structure elle-même » (P-TG), afin d'agir sur les problématiques considérées comme importantes, et d'être en position de « transmettre quelque chose en tant que parent à l'établissement » (P-TG). Pour une mère, « le but est d'améliorer la vie des élèves » (P-TG). Pour d'autres parents, l'action qu'ils entendent mener doit contribuer à améliorer le climat ou l'ambiance dans l'école, la visibilité de l'école (sous-entendant aussi sa réputation) et en général la vie dans le quartier. Certains parents attendent beaucoup du CE comme cette mère, déjà engagée dans une APE, qui a l'ambition de « créer le maximum de liens et de réseaux à l'intérieur du quartier pour que les actions qu'un groupe peut mener soient soutenues par un autre groupe, de partager nos soucis, de ne pas rester inactif dans le quartier, de sentir qu'on peut amener des initiatives, de voir si on peut améliorer la qualité du quartier, de voir quels sont les pôles d'intérêt, les noyaux de conflits, les problèmes qu'on a envie d'aborder, le plaisir aussi, l'organisation de fêtes... » (P-JP).

Tous les parents n'ont de loin pas cette vision communautaire de l'engagement dans un CE. Certains attendent plutôt de voir ce qui va se passer sans avoir d'idées claires sur le rôle qu'ils entendent jouer ou les problématiques qu'ils aimeraient discuter.

### ***Grâce au CE, le directeur n'est plus le seul centre d'information***

L'un des directeurs d'établissement attend du CE qu'il soit « une force de propositions » (D-PB) pour améliorer la vie de l'établissement. D'autres apprécient que la circulation de l'information entre les différents acteurs de l'école ne dépende plus uniquement de leur initiative mais qu'elle soit prise en charge par le CE : « Sans conseil d'établissement, je suis le lien entre tous ces groupes. [...] Quand je dis : "Voilà, les enseignants souhaiteraient...", jusqu'où je ne manipule pas mon discours de manière consciente ou inconsciente ? Je trouve difficile de devoir toujours faire le lien entre tout le monde et d'être la seule personne que tout le monde entende. La grande chance du conseil d'établissement, c'est qu'on est là tous ensemble, on peut discuter, s'écouter et s'entendre tous, sans que cela passe toujours par moi et ça, je trouve que c'est LA richesse de ce conseil » (D-TG).

Le D-PB estime également positive l'institutionnalisation des voies de communication par le biais d'un forum réunissant les parties concernées par l'école : « Je pense qu'on a tout à y gagner d'unifier quelque part cette façon de discuter avec les différents partenaires » (D-PB). Ce besoin s'était déjà fait sentir lorsque les inspecteurs assumaient les fonctions dévolues dorénavant aux directions d'établissement.

Par ailleurs, il se félicite du temps dont le CE disposera pour effectuer sa tâche, ce qui permettra de traiter de manière approfondie les thématiques proposées par tous les participants : « On n'est pas dans une commission qu'on a mis en place pour travailler pendant trois semaines. On n'a donc pas besoin de démarrer sur les chapeaux de roues tout de suite et de vouloir révolutionner le système à la fin du premier conseil d'établissement. Je crois qu'au contraire, il faut qu'on puisse se poser. »

### ***Les enseignants sont un peu dans l'expectative***

Les attentes des enseignants vis-à-vis du CE restent souvent assez vagues. Le rôle qu'ils auront à jouer au CE ne leur semble pas toujours très clair et dans certains établissements, l'intérêt qu'ils manifestent est pour le moment assez mesuré. On perçoit chez eux une certaine inquiétude sur l'attitude qu'adopteront les autres représentants dans le CE une fois celui-ci officialisé : « L'intérêt pour le conseil d'établissement dans l'école est assez relatif dans le

*sens où on ne savait pas trop bien où on allait. On ne savait pas trop bien ce qu'allaient bien venir demander les parents, et ce que pouvait bien apporter la commune et ce que nous allions pouvoir apporter à ces gens. On est parti sur un grand point d'interrogation » (E-TG).*

Dans l'un des établissements, une enseignante (E-PB) imagine que le CE poursuivra les efforts entrepris par l'école autour du « *bien vivre ensemble* ». Pour l'un de ses collègues, le CE devra empoigner des sujets « *en lien avec les enfants en difficulté scolaire et comportementale* » (E-BP). Un autre sujet qui lui tiendrait à cœur serait le réchauffement climatique qui pourrait être abordé de manière très concrète, en partant par exemple de la sensibilisation par rapport à la propreté dans l'environnement immédiat. Par ailleurs, les enseignants espèrent aussi, grâce au CE, approfondir la collaboration avec les animateurs du périscolaire.

L'une des principales motivations des enseignants d'un autre établissement a trait à l'ouverture de l'école vis-à-vis des parents et de la collectivité locale. Ayant entendu dire que les parents ressentaient leur école comme « hermétique », les enseignants comptent sur la création des CE pour favoriser le dialogue et l'échange. Ils espèrent que cela rendra l'école plus transparente et plus ouverte sur l'extérieur, comme l'explique un E-Li : « *On avait l'impression d'être très ouverts, mais quand les parents essaient de s'investir dans les choses des autres [collègues], ils rencontrent des fois des peurs ou des réticences de notre part. Et je pense que là, le conseil d'établissement peut offrir un lieu neutre qui peut permettre mieux l'échange.* »

Souhaitant un CE efficace, les E-JP espèrent que la présence de la responsable du Service des écoles permettra des discussions et des décisions rapides, au sujet par exemple des importants travaux prévus autour de l'école.

### ***Les éducateurs souhaitent un ajustement des représentations***

Si tous les éducateurs estiment que le CE va favoriser leur mission consistant entre autres à renforcer les liens avec les familles et la commune, certains pensent qu'il sera d'autant plus utile dans les quartiers où il n'y a pas déjà des réseaux mis en place.

Certains éducateurs pensaient pouvoir récolter de l'information utile à leur travail pendant les séances du CE. Ils se sont vite rendus compte qu'en fait, à travers les nombreux contacts qu'ils entretenaient par ailleurs, ils avaient davantage d'informations que ne pouvait leur en apporter le CE. Un éducateur en conclut donc que c'est surtout à lui d'apporter au CE sa contribution : « *Avec les informations que j'avais par ailleurs, il y avait [au CE] ce côté un peu doublon. En fait, je ne devrais pas venir pour mon propre travail, pour pouvoir en retirer quelque chose, je devrais venir apporter des choses, dire aux parents ce qui se fait dans l'école ou à la commune* » (Édu-Li).

L'édu-JP estime, lui, que le CE peut être une occasion supplémentaire pour se remettre en question s'il veille à rester attentif aux interrogations des parents d'élèves.

Pour l'édu-TG, le CE sert dans un premier temps à sensibiliser les uns et les autres aux représentations et aux réalités vécues par les autres groupes représentés au CE : « *Vous avez les communes avec leur problématique financière, vous avez l'école avec ses demandes de matériel et autres locaux, et puis vous avez les parents avec leurs représentations de ce que c'est qu'une commune ou une école. Il y a peut-être à travailler à ce niveau-là. Je crois que l'idée, c'est de réduire un petit peu les fausses représentations des uns et des autres pour arriver à la discussion et à la relation...* »

Il constate par ailleurs que le CE est d'autant plus nécessaire que le positionnement des parents a fortement changé au fil du temps. L'école a de plus en plus besoin de s'expliquer afin d'obtenir la collaboration des parents : « Avant, vous [en tant qu'élève] alliez à l'école, le professeur disait quelque chose, on revenait à la maison, vos parents donnaient raison à l'enseignant. Maintenant, ce n'est plus le cas. Je pense que le conseil d'établissement, par rapport à ce changement d'attitude, de revendication des parents, il n'est pas inintéressant » (Édu-TG).

### ***Les communes sont prêtes à « jouer le jeu »***

N'ayant pas été véritablement consultés avant la création des CE, les représentants des communes ont parfois de la peine à définir leurs attentes vis-à-vis de ces conseils. Le C-L ne cache d'ailleurs pas sa contrariété quant à la manière dont les choses se sont passées : « Si la commune avait été l'initiateur de ce projet, lui avait mis un contenu, une proposition, je pourrais certainement vous répondre plus facilement ce qu'on en attend. Là, le conseil d'établissement a été mis en place sans aucune concertation des communes. » Maintenant que le CE est institué, il espère qu'il contribuera à faire progresser les projets de la commune en matière d'intégration des différentes populations et de qualité de vie dans les quartiers : « Si on a de grandes ambitions en termes d'intégration, de citoyenneté et en termes de qualité de vie, de prévention de la violence, en termes de comportement citoyen au sens large, chacun a un rôle à jouer. [...] Ça va peut-être être un lieu où on va pouvoir partager des préoccupations communes. Lors d'une séance, on parlait de l'Agenda 21, du développement durable, [...] cela peut être quelque chose d'extrêmement intéressant qui peut être fédérateur à l'intérieur d'un conseil d'établissement » (C-L).

Une autre responsable des services communaux est, elle, convaincue que « l'école a une place particulière dans la vie d'un quartier, que c'est vraiment l'un des cœurs d'un quartier. Si ce cœur se dote d'outils participatifs, je trouve cela positif » (C-G).

Les perspectives positives concernant les potentialités des CE sont parfois tempérées par la crainte de voir le CE se transformer en chambre d'enregistrement des petites récriminations des uns et des autres. « Si c'est pour n'entendre que des doléances, je serais obligé, avec les collègues du conseil administratif et les directeurs d'école, à réinterroger le sens, si ce n'est des conseils d'établissement, du moins, de la présence de la mairie. Si c'est moi qui a été délégué, c'est parce qu'on a estimé que ce n'était pas là qu'allait se régler le problème du nettoyage de la cour et de la gestion des chantiers » dit le C-L qui aimerait que dans le CE, on prenne de la hauteur et que l'on s'abstienne, autant que faire se peut, de discuter de détails qui concernent avant tout les responsables de terrain.

La remarque de ce responsable renvoie à un problème plus général qui ne manquera probablement pas de se poser dans les CE : la nature et surtout, le degré de généralité des thèmes traités. Cela peut être ressenti très différemment d'une personne à l'autre ou d'un groupe à l'autre dans une situation de travail réunissant des professionnels de l'enseignement et de l'action municipale et des personnes de milieux et de professions diverses.

Dans l'ensemble cependant, on se montre assez optimiste sur le déroulement futur des CE. Plusieurs représentants estiment que le CE est une occasion pour faire mieux connaître l'action et le fonctionnement des différents services des communes. De leur côté, leurs représentants manifestent l'intention d'être à l'écoute de leurs partenaires et ouverts à leurs propositions : « Je pense qu'il faut quand même être à l'écoute. [...] Il y a peut-être des choses qui peuvent en sortir et qui peuvent nous mettre la puce à l'oreille. Parce que moi, je suis là au bureau, je ne vois pas toujours ce qui se passe sur place » (C-V).

Une autre représentante va dans le même sens en insistant sur le caractère spécifique des sujets de discussion liés à un établissement particulier : « *A terme, pour nous, Service des écoles, cela me semble aussi intéressant d'avoir d'autres types de propositions, d'être interpellés sur notre fonctionnement, mais aussi d'avoir des avis et des réponses qui sont définies plus finement parce que très locales. Les communes espèrent avoir des interlocuteurs plus engagés aussi, pour chaque école. Ça, c'est l'aspect positif* » (C-G).

#### **4.2.2. Acceptation des prérogatives accordées au conseil d'établissement**

Selon le règlement du CE, ne relèvent pas de la compétence délibérative du CE :

«... les questions relatives à la gestion des ressources humaines et financières allouées à l'établissement, les plans d'études, les programmes scolaires et les moyens d'enseignement, l'allocation budgétaire globale, les conditions d'admission, d'orientation, de promotion des élèves. Ces questions peuvent faire l'objet d'une information ou d'une consultation, à l'exclusion toutefois de celles relatives aux situations individuelles »<sup>43</sup>.

Par ailleurs, l'alinéa 4 précise que les actions et mesures décidées par le CE ne peuvent pas être en contradiction avec des dispositions légales en vigueur, des directives du DIP ou des cahiers des charges du personnel.

Dans d'autres pays ou régions, les prérogatives des conseils d'établissement sont souvent plus étendues qu'à Genève. Il arrive, par exemple, que le conseil d'école puisse décider des programmes ou de l'engagement du personnel. Il était donc intéressant de savoir ce que pensaient les acteurs de l'école des limites qui leur étaient fixées.

D'une manière générale, les réserves à ce sujet sont très peu nombreuses. Le cadre fixé par le DIP n'est pas remis en cause : les enseignants disent même en avoir besoin. Les représentants des communes estiment parfois qu'il aurait même pu toucher à des questions relevant de leurs compétences, les parents s'en accommodant facilement à quelques exceptions près.

#### ***Les directeurs d'établissement font une interprétation relativement souple du règlement***

Les directeurs d'établissement, en tant que présidents des séances, sont les garants du fonctionnement et de l'observation des limites de compétence des CE fixées dans le règlement. Ils estiment avoir diffusé une information suffisante quant aux prérogatives du CE en donnant à lire le règlement et en le discutant lors de la première séance.

Tout en respectant le fait que le CE n'est pas censé traiter de tous les sujets, notamment « de pédagogie », certains directeurs sont cependant d'avis que ces règles ne doivent pas empêcher les participants de s'exprimer, pourvu que la discussion reste au niveau de l'information : « *Ces processus pédagogiques peuvent être l'objet de demandes d'explicitation de la part des parents au sein du conseil d'établissement, mais le conseil d'établissement ne va pas édicter une règle de fonctionnement pédagogique* » (D-JP).

Le D-PB prévoit par ailleurs que les enseignants et les parents auront de la peine à faire abstraction de leurs propres expériences, mais celles-ci devront être considérées dans une perspective plus large : « *Ils devraient pouvoir témoigner de leurs propres expériences, prises dans un cadre général, ça on peut toujours le faire à partir du moment où on ne dit pas : "Mon enfant, il a fait ça..." , mais "En tant que parents, c'est vrai qu'on a telle expérience..." , on la traitera globalement.* »

---

<sup>43</sup> Cf. Annexe 1.

A leurs yeux, il est particulièrement important d'être vigilant à la qualité du climat de communication entre les participants. Cela induira le respect des sujets « interdits ». Par la manière dont il assure le déroulement des réunions, le directeur peut créer un climat de confiance permettant de « *poser sur la table un certain nombre de choses* ». Le D-PB pense que « *dans l'idéal, il ne faudrait pas qu'un groupe dise : "Attendez, là, on est dans un sujet qui ne vous regarde pas"* », mais que ce soit le fonctionnement même du conseil d'établissement, dirigé avec attention par son président, qui joue le rôle de garde-fou.

### ***Les enseignants revendiquent la reconnaissance de leur statut de professionnels***

Les enseignants ayant siégé au CE prototype affirment que le cadre fixé par le règlement est nécessaire et rassurant pour tous les participants : « *Je trouve que c'est un cadre sécurisant, un garde-fou qui permet à chacun de fonctionner. Parce que nous, on pourrait très bien dire en tant qu'enseignant : "Mais attendez ! Vous siégez là, Monsieur, votre enfant, il traîne jusqu'à dix heures dehors, et vous venez me parler de comment je dois enseigner le français ?". Le garde-fou, il est des deux côtés* » (E-JP). Une autre enseignante estime que le fait que de ne pas discuter des questions individuelles au conseil évite aux parents de prendre les choses trop à cœur.

Avant que l'expérience ne commence, certains enseignants craignaient que les parents ne les mettent en cause personnellement : « *L'année passée, je m'étais posé la question par rapport à un parent : s'il vient sur des aspects pédagogiques ou des histoires qui se passent en classe ? Finalement la question ne s'est jamais posée* » (E-JP). D'une manière générale, les enseignants des écoles du REP ressentent davantage les parents de milieu populaire comme confiants vis-à-vis de l'école que comme manifestants des tendances revendicatives. Cela rejoint d'ailleurs les études faites à ce sujet, y compris à Genève<sup>44</sup>.

Si les parents voulaient se mêler de pédagogie, les enseignants le ressentiraient parfois comme un manque de reconnaissance de leur compétence. Plusieurs interlocuteurs des écoles rappellent d'ailleurs qu'en ce qui concerne les questions pédagogiques, ils sont très peu libres quant aux programmes, au matériel d'enseignement ou aux méthodes. Le D-JP affirme aussi que les méthodes utilisées sont « *des méthodes qui ont l'assentiment de tous et qui respectent les directives de la direction de l'enseignement primaire* ».

Les enseignants n'ont pas envie de justifier dans le CE leur action pédagogique devant les parents ou la commune. Plusieurs personnes mentionnent que des explications ou des discussions à ce sujet peuvent se tenir ailleurs, en réunion de parents ou en entretien de parents avec l'enseignant ou le directeur.

Un enseignant rend attentif au fait que le garde-fou posé par le règlement sert également à éviter d'entrer « *dans le politique* ». Selon lui, si l'on en arrivait à des enjeux de pouvoir, le CE ressemblerait à un conseil municipal, ce qui, ajoute-t-il, n'est pas sa fonction. Il doit rester « *un lieu de construction* » (E-JP).

### ***Pour les éducateurs, le dépassement des limites est un révélateur***

Pour les éducateurs, on se sent moins menacé dans un dispositif dans lequel les limites sont claires. Toutefois, l'un d'entre eux (PB) qui connaît plusieurs établissements a constaté que, dans certains établissements ayant une culture peut-être plus « ouverte », les enseignants ont moins besoin d'un cadre « protecteur ».

---

<sup>44</sup> Glasman, 1998, p. 32 ; Jaeggi & Osiek, 2003, p. 110.

Avec leur compréhension plus psychologique du fonctionnement des groupes, les éducateurs voient dans le dépassement des limites un indicateur potentiel des malaises ou des nœuds à dénouer. « *S'il y a des sujets qui sortent, qui peuvent fâcher et que l'on ne va pas discuter, au moins ils sont sortis. Cela nous donne, sur le plan de l'observation, des éléments de compréhension qui sont intéressants* », dit l'édu-TG, estimant que les craintes exprimées ne sont jamais isolées. Certaines critiques peuvent aussi « *faire sortir les choses* » (Édu-PB) et les membres du CE peuvent en discuter et s'interroger sur la manière de répondre à ces interrogations au sein de leur groupe.

### ***Dans les communes, on regrette que les limites ne concernent que le DIP***

Tout en acceptant le cadre fixé par le DIP, certains représentants des communes s'étonnent que des limites fixées ne concernent pas aussi les questions relevant de l'action communale. Ils ont ainsi l'impression qu'il y a deux poids, deux mesures et que le DIP n'a d'une certaine façon « *pas joué le jeu* ».

La C-G estime par exemple que, si le DIP a pris grand soin de mettre des garde-fous sur les sujets qui le concernent, c'est-à-dire les questions pédagogiques, il n'a pas pris les mêmes précautions concernant les questions relevant de la gestion des communes qui, elles non plus, ne peuvent pas tout remettre en question chaque fois qu'une école en manifeste le désir. A l'instar des autres représentants des communes, la C-G explique qu'un certain nombre de décisions sont d'ordre politique ou « *dépendent du fonctionnement des services, que ce soit pour le GIAP, pour le Service des écoles, pour le DIP, et qu'on ne peut pas, 32 fois, remettre en question un certain nombre de choses.* » Et d'ajouter que le souhait des CE de s'occuper de certaines problématiques est légitime. Cependant, les communes ne pourront pas créer un régime spécifique pour chaque école et certaines demandes seront donc refusées.

Le C-L, pour sa part, souhaite que le CE ne devienne pas « *une caisse enregistreuse des larmoiements des parents* ». Dans l'impossibilité de discuter de questions strictement scolaires, les aménagements extérieurs et, de manière générale, tout ce qui touche aux tâches des communes risquent de devenir des points particulièrement discutés dans ces conseils. Il craint que cela ne donne l'occasion à certains parents de pointer du doigt des faits sans grande importance : « *Bien sûr, le contenu de l'enseignement ne sera pas discuté puisqu'on ne parle pas des programmes, ça je le comprends très bien, mais, entre se plaindre parce qu'il y a un tag qui n'a pas été effacé pendant trois jours et puis faire le programme des écoles, il y a une place pour d'autres choses !* » (C-L).

Bien qu'une commune ne puisse remettre en question, pour chaque école, les décisions prises en conseil municipal, les délégués des communes peuvent cependant prendre la mesure de la sensibilité des autres participants, admettent plusieurs de leurs représentants : « *Les interrogations vont probablement quand même nous faire réfléchir et peut-être nous faire modifier certaines choses, de manière indirecte. C'est compliqué pour nous, mais c'est aussi intéressant de s'exposer* » (C-G).

Selon nos interlocuteurs, ce sont les communes qui, d'une manière générale, seront les plus exposées dans les CE. D'où l'inquiétude qui transparaît dans certaines des réactions de leurs représentants à l'idée de devoir répondre directement à toutes sortes de demandes qui passaient auparavant par le filtre de l'action politique ou institutionnelle.

### ***Les parents acceptent les raisons des limites fixées au CE***

Les parents comprennent et acceptent les limites mentionnées par le règlement et reconnaissent que certaines demandes doivent être adressées à d'autres instances de l'école : « *Ce qui est très clair, c'est que dans ce conseil d'établissement, on n'allait pas parler de pédagogie. On n'est pas là pour dire "tel professeur fait mal son travail" ou bien "moi j'aimerais qu'il y ait plus de français" [...], on n'est pas là pour parler de cela. Il faut mettre ça de côté. Si j'ai envie de parler de ça, je prends rendez-vous avec le directeur* » (P-JP). Un autre parent, lui, estime ne pas être compétent pour pouvoir aborder l'enseignement qui est un métier : « *Moi, personnellement, je me verrais mal discuter de pédagogie. Je sais que mes arguments seront vite limités, parce que je n'ai pas les connaissances* » (P-PB).

Cependant, certains suggèrent qu'il puisse y avoir quelques nuances à ces restrictions et que des sujets d'actualité en lien avec l'école puissent aussi être discutés au CE : « *Ces limites me semblent normales. Je pense que cela n'empêche pas que si l'on a de nouveau des votations comme il y a deux ans sur les notes ou comme il y aura sur le Cycle, qu'on en parle une heure entre nous, pour voir un peu comment les gens ressentent cela* » (P-JP).

### ***Une expérience originale fort appréciée par les parents***

Dans l'établissement Tattes/Gros-Chêne, certains parents avaient fait l'expérience depuis quelques années d'une formule de rencontre avec l'école, le « groupe parents » qui regroupait la directrice, l'éducateur, des enseignants et les parents ; ce groupe était plus informel que le CE adopté par le DIP. Les participants pouvaient discuter directement et, semble-t-il, assez librement de questions scolaires. Ces rencontres avaient lieu dans la salle des maîtres de l'école, étaient ouvertes aux parents et comptaient un petit groupe de fidèles au rendez-vous.

Les parents concernés que nous avons rencontrés ont beaucoup aimé cette formule et disent la regretter fortement. Certains ont intégré le CE prototype, mais le jugent moins intéressant que le « groupe parents » sur plusieurs plans : du point de vue des contacts humains tout d'abord, que rendait possible la formule plus décontractée dont ils avaient l'habitude. Du point de vue de la diversité des sujets admis dans les séances ensuite. En conséquence, l'ambiance qui règne dans les réunions n'est plus la même. Le nombre plus élevé de participants (commune, GIAP, etc.) renforce probablement cette impression de ne plus pouvoir s'entretenir en tête-à-tête avec les enseignants. Une mère témoigne : « *Au premier conseil d'établissement, j'ai été déçue parce que ce n'était plus ce qu'on avait dans le "groupe parents", il n'y avait plus cette osmose entre les parents et l'école. Les autres parties prennent trop le dessus. On apprend des choses, ça c'est sûr, mais on a ôté cette relation parents-enfants, en grande partie. La commune, c'est intéressant, il y a des informations, mais je trouve que sur les trois conseils d'établissement, il n'y en a aucun qui m'a motivé autant qu'une séance du groupe parents. Il manque ce côté plus personnel de l'enfant vis-à-vis de son école proprement dit. J'ai plus l'impression que c'est un conseil municipal* » (P-TG).

Le « groupe parents » permettait, selon les parents, d'aborder concrètement la vie de l'enfant dans l'école et de participer activement à la vie de l'école, en collaboration avec les enseignants : « *On parlait de la vie dans l'école, directement, de tout ce que les enfants font : les fêtes, de Noël, de l'Escalade. On a fait un repas multiculturel dans la cour il y a quelques années, on a fait participer les parents et les enfants, on était impliqué directement, on pouvait proposer des choses, les faire avec les enseignants tout de suite [...], tandis que là, les trois fois du conseil municipal [rires suite au lapsus], le peu de choses qu'on a proposé, cela n'a abouti à rien* » (P-TG).

L'une des représentantes des parents n'aime pas l'idée de devoir faire les propositions à l'avance et de suivre un ordre du jour ; elle préfère « *le débat spontané* » qui permet de « *penser à une chose qui s'est passée ce matin et d'en discuter, c'est l'occasion, puisqu'on a un conseil, il y a une partie ouverte, discutons d'un souci, même si cela ne concerne pas la commune ou la cuisine scolaire* » (P-TG).

En visant un rayon d'influence plus modeste, sans ambition d'améliorer la qualité de vie dans un quartier mais celle de leurs propres enfants dans leur école, certains parents ont trouvé au « groupe parents » un lieu ouvert où des sujets les préoccupant recevaient une réponse, par exemple : pourquoi y a-t-il des professeurs qui donnent du vocabulaire et d'autres qui n'en donnent pas ? Qu'est-ce qu'on fait dans leur école pour les enfants à haut potentiel ? Un lieu aussi où les mamans participantes se sentaient acceptées, valorisées.

### **4.3. Le fonctionnement du conseil d'établissement**

#### **4.3.1. Le climat des séances**

Le CE est conçu comme un espace institutionnel qui a des règles de fonctionnement assez formalisées. « *On n'est pas une amicale de gens qui se retrouvent le soir pour boire le café, manger des biscuits et puis parler de l'école. On est un vrai lieu reconnu avec un règlement et un fonctionnement* » dit le D-PB.

A l'exception des parents cités au chapitre précédent, les participants du CE prototype apprécient généralement le climat qui règne pendant les séances. Ils le qualifient de « *très bon, détendu, sympathique* » (Édu-Li). Ils disent y passer des « *moments tout à fait agréables* » (D-PB). Ils sont sensibles au fait que « *les gens ont du respect les uns pour les autres* » (E-JP). Selon les directeurs de PB et JP, les membres du conseil sont restés sur leurs gardes lors de la première séance, ils se sont parlés ensuite plus librement et une confiance a commencé à s'instaurer entre eux. Les éventuelles escarmouches ou remises en cause l'ont été sur des points précis et si des demandes ont été formulées de manière parfois assez impératives, elles portaient sur des sujets reconnus comme légitimes.

Aucun des groupes constituant le CE ne semble avoir pris trop de place dans les séances. Les prises de paroles ont été équilibrées, même si on fait remarquer que dans les conseils de PB et JP les participants étaient particulièrement à l'écoute des parents.

L'un des bémols signalés concernant le climat du CE est inhérent au statut de prototype des réunions en question. Quelques membres (Édu-JP, P-PB) estiment que ce conseil, dont la composition allait changer lors de son officialisation, ne s'engageait de ce fait pas dans un projet conséquent.

Certains parents, membres du CE prototype (TG) ont eu l'impression que le débat manquait d'ouverture et de flexibilité, alors que les enseignants du même établissement considèrent au contraire que les échanges ont été fructueux et ont permis d'aller au-delà de demandes adressées aux uns et aux autres. Dans un autre conseil (PB), une mère estime avoir été limitée dans sa tentative de relayer des demandes de l'APE. Par contre, elle se réjouit de la connivence manifestée par les enseignants et le GIAP par rapport aux problèmes de sécurité des enfants.

### 4.3.2. Observations sur l'organisation du conseil d'établissement

#### *La fréquence des séances est considérée comme minimale mais réaliste*

Il est prévu que le CE se réunisse trois fois par année. Plusieurs de nos interlocuteurs estiment que cette fréquence est insuffisante. Leurs arguments sont les suivants :

- si les enseignants désirent associer des parents à une action concrète, son organisation peut tomber juste entre deux séances du CE à moins d'anticiper les choses très longtemps à l'avance (E-PB) ;
- de nombreux points sont traités dans l'établissement dans le laps de temps séparant les séances du CE. Il en résulte un décalage entre les acteurs de l'école et les autres membres du CE qui nécessite, selon l'édu-Li, une information supplémentaire pour certains, alors qu'elle s'avère redondante pour d'autres délégués. « *Si vraiment on voulait être une instance qui fasse avancer certaines choses, il faudrait se voir une fois par mois [...] Et même, il faudrait se voir à la semaine !* [rires devant la tentation de surenchère !] » (E-PJ). L'édu-TG note aussi que « *lorsque des chantiers se mettent en place, c'est clair qu'à ce moment-là, on peut se dire qu'il faudrait peut-être augmenter la fréquence pour assurer un suivi* » ;
- le nombre des séances du CE donnent l'impression de ne pas avoir assez de temps pour discuter et les affaires n'aboutissent pas en une année (P-TG).

La majorité des membres du CE trouvent néanmoins que la fréquence préconisée est, sinon suffisante, en tout cas réaliste. Les représentants des communes affirment ne pas pouvoir assumer plus de séances. Ils sont souvent membres de plusieurs conseils, et parfois d'autres structures associatives (petite enfance, centres de loisirs) (C-L). Le rythme choisi permet de bien connaître les différents acteurs (C-V), il permet de ne rien manquer d'important sans pour autant se répéter, il laisse le temps de faire émerger de nouvelles propositions, il évite de faire « *beaucoup de blabla pour pas beaucoup d'action* » (C-O). Le CE étant un organe de discussion, relayer les propositions auprès des « bases » respectives prend du temps (Édu-TG) Une mère de JP note que si l'on est inséré dans une APE, on a moins l'impression d'avoir peu de séances. En voyant les difficultés de recrutement des associations en général, l'édu-TG estime qu'il faut être content qu'il y ait des personnes motivées pour le CE et qu'il est préférable de ne pas les surcharger. Certains enseignants pensent aussi que « les gens » ne seraient pas prêts à donner plus de leur temps. Un plus grand nombre de séances augmenterait encore la représentativité inégale des parents ; cela empêcherait encore davantage l'ouvrier qui rentre à 20 heures ou un parent élevant seul ses enfants de poser leur candidature (E-JP).

#### *L'établissement de l'ordre du jour et du procès-verbal*

Les directeurs/trices utilisent habituellement le courriel pour communiquer avec les membres du CE (exception faite avec une mère de TG). Cela leur permet d'envoyer par exemple un message sollicitant des contributions aux ordres du jour ou de récolter les modifications souhaitées dans l'établissement des procès-verbaux. En fin de conseil (TG), un bref procès-verbal rédigé par la secrétaire est revu par les participants pour une première approbation.

La pratique du courriel rend-elle nécessaire aux élus la possession et la maîtrise de l'ordinateur ? Le D-JP pense que l'accès à l'Internet est disponible dans plusieurs lieux publics du quartier et qu'il conviendrait de montrer l'utilisation de la messagerie aux parents concernés. Bien que l'on puisse s'interroger à ce sujet, aucun directeur n'a mentionné que l'utilisation de l'informatique posait problème aux représentants des parents.

L'information de l'ensemble des parents reste une question délicate. Certains enseignants expriment des doutes sur la bonne compréhension des résumés transmis pour des personnes qui n'ont pas assisté aux séances ou qui ne maîtrisent pas très bien le français. Le D-Li estime que dans l'idéal, il faudrait pouvoir proposer des traductions. Par ailleurs, l'aspect peu aéré de ce genre de textes n'apparaît pas comme très attractif et ne donne peut-être pas assez envie de les lire. On ne sait d'ailleurs pas dans quelle mesure ils sont lus. Au sein même de l'école, les enseignants ignorent parfois, selon leurs collègues, une information diffusée dans l'un des PV.

La longueur d'un procès-verbal semble être une question triviale, mais lorsqu'il s'agit de parents peu habitués à la forme écrite, elle revêt plus d'importance qu'il n'y paraît. Faut-il choisir une forme de restitution exhaustive ou condensée des débats ? Dans deux établissements (JP, Li), les directeurs veillent à ce que ce PV ne dépasse pas deux pages, ce qui permet de le diffuser aux 280 familles de l'établissement (Li) sous forme de feuille imprimée recto-verso. Dans un autre (PB), le PV de 3 à 4 pages, complété par un résumé rédigé par un parent, est affiché à l'entrée des deux bâtiments. Dans le dernier (TG), un PV de 3 à 4 pages est destiné aux membres du conseil et aux enseignants et un résumé plus succinct est envoyé à toutes les familles. Par ailleurs, ces PV figurent sur les sites Internet des établissements<sup>45</sup>.

Les représentants des communes, eux, estiment être bien informés et sont satisfaits de l'organisation des séances.

### 4.3.3. A propos de la participation des différents groupes

#### *L'animation des séances n'est pas une sinécure*

La quasi-totalité des participants reconnaissent la compétence des directeurs/trices quant à leur manière de gérer la dynamique des réunions du conseil. L'animation des séances est, par exemple, qualifiée de « *douce et efficace* » (C-O) ou de « *hyper-respectueuse* » (E-BP). Beaucoup d'interlocuteurs ont insisté sur la confiance qu'ils font aux directeurs/trices « *pour nous mettre sur le bon chemin* » (P-PB). Il leur faut « *à la fois un petit peu administrer, mais en même temps avoir assez de distance pour pouvoir permettre à chacun de dire des choses* » (Édu-TG). Le rôle des directeurs est très important et considéré comme un « *exercice de haute voltige pour, en même temps, permettre aux gens de parler, mais pas à tort et à travers, en étant respectueux aussi de l'anonymat, de ne pas rentrer dans des considérations très personnelles* » (Édu-JP). Les directeurs eux-mêmes disent suivre une série de principes afin de favoriser un bon climat de réunion :

- prendre le temps de bien poser les bases en s'assurant que tous les participants fassent une même lecture du règlement (D-PB, D-TG) ;
- veiller à ce que certaines formes de politesse soient respectées (D-JP) ;
- présenter les thèmes en termes de préoccupations importantes, de propositions et non sous forme revendicative (D-JP) ;
- éviter que des membres du conseil se sentent mis en difficulté (D-PB) ;
- ne traiter que des sujets annoncés et n'accepter les « divers » que pour faire émerger des points à discuter ultérieurement (D-PB, D-TG, D-Li).

---

<sup>45</sup> <http://ecoledeslibellules.ch> (Li), <http://icp.ge.ch/ep/etidep> (JP) ou <http://petit-bazar.unige.ch> (PB et TG).

La création d'une atmosphère propice à un déroulement constructif des séances demande une certaine préparation ainsi que du doigté en cours de réunion. Dans une école (JP), le directeur a dû intervenir après une séance pour préciser les formes d'interaction admissibles. Un autre directeur affirme qu'il convient d'évaluer constamment la pertinence des discussions : « *L'ambiance, ça demande à être sacrément attentif, et de se dire : "Cette discussion, il ne faut peut-être pas que je la laisse partir trop loin, parce qu'on va entrer dans des détails qui ne vont pas pouvoir être traités"* » (D-PB). La D-TG exprime, elle, le souci de ne pas toujours bien savoir quelles sont les informations « *stabilisées* » ou suffisamment développées pour être transmises à l'extérieur ou proposées au nom du conseil.

Par ailleurs, la prise de position des membres du CE nécessite toujours d'être instruite par celle des pairs, ce qui demande un temps de concertation entre deux séances : « *Il y a des questions qui demandent un avis, que la personne pourrait donner en termes d'avis personnel. Mais ce n'est pas cela qui nous intéresse, c'est l'avis de ceux qu'elle représente* » (D-PB).

Le respect du cadre formel et du fonctionnement (horaire, ordre du jour, procès-verbal) doit aider à préparer et structurer les échanges. Le suivi des questions traitées par les présidents (suivi qui ne va pas de soi et qui demande beaucoup d'attention selon les témoignages) permet d'assurer la crédibilité et la transparence du CE : « *Un sujet n'a jamais été oublié ou évacué comme ça sans qu'on sache où c'est passé* » (P-PB).

Le D-Li propose aussi de réserver pendant chaque séance un moment aux ressentis des groupes concernant le déroulement du conseil et notamment concernant la manière dont les autres parents sont informés et réagissent par rapport au CE : « *Je pense qu'après [les élections des parents au CE "officiel"], ce sera bien que les quatre parents qui font partie du CE prennent un moment pour dire comment ils vivent leur rôle, de dire s'ils en profitent pour tisser des liens avec d'autres parents, est-ce qu'ils sont interpellés par rapport aux PV, enfin est-ce que ça crée une dynamique.* »

### ***Les rôles du directeur et des enseignants sont ressentis comme complémentaires***

Dans les CE, les établissements sont représentés à la fois par le directeur, l'éducateur et les enseignants. On peut donc se demander de quelle manière cette tâche est assumée par les différents intervenants et dans quelle mesure les différences de statut influencent leurs positionnements respectifs.

Les règles de fonctionnement des CE désamorcent probablement les conflits potentiels entre les membres du conseil : le CE n'étant pas censé évoquer des thématiques liées aux méthodes d'enseignement ou aux contenus pédagogiques, ni s'occuper de problèmes individuels, les enseignants ne sont de ce fait pas mis en position de devoir se défendre contre les critiques des parents.

La différence de statut entre les enseignants et le directeur ne semble pas poser de problèmes non plus. Les enseignants affirment se sentir totalement libres d'intervenir et de faire part de leurs préoccupations au CE. Ils estiment tous que le directeur leur laisse suffisamment la parole lorsqu'il s'agit d'expliquer ce qui se fait à l'école : « *Je pense qu'il a aussi le souci que les parents voient que l'équipe enseignante travaille, que les propositions ne viennent pas de la hiérarchie ou de la direction ou même de plus haut...* » (E-Li).

Les enseignants estiment par ailleurs avoir un rôle spécifique à jouer en parlant davantage « du terrain » et en représentant le corps enseignant dans son ensemble. Dans ce sens, ils ont l'impression que les rôles sont complémentaires : « *La directrice est la présidente du conseil.*

*Elle reste plus dans la généralité. Si on entre dans les détails, elle nous laisse la parole pour donner plus de précisions » (E-TG).*

Aux yeux des enseignants, chacun a un rôle spécifique à jouer : au directeur le soin d'animer la séance, de faire respecter les règles et de veiller à ce que tout le monde ait la possibilité de s'exprimer. A lui aussi la tâche de présenter les problématiques sous leur aspect général. Les enseignants, eux, seraient davantage chargés de présenter les situations sous leurs aspects concrets et de faire comprendre aux autres participants ce qui se passe précisément dans l'école.

Dans l'un des établissements, on estime que le directeur peut également avoir à défendre les enseignants contre les critiques émanant d'autres membres du conseil : *« Le directeur a un rôle, c'est quelqu'un qui règle la séance, qui est garant des règles, de la procédure. Il a un rôle à part. Moi je me sens plus un rôle d'aller au charbon et le directeur, il pourra sans doute nous défendre dans des cas où on serait attaqué » (E-PB).*

Ni les enseignants ni les éducateurs interrogés ne se sont sentis gênés dans les séances par la différence de statut avec le directeur ou auraient ressenti des divergences quant à l'interprétation des règlements. Nous avons au contraire recueilli des commentaires tels que : *« C'est ce qui fait la force de cette école, c'est qu'on est quand même tous très solidaires les uns des autres, on se complète très bien, et puis cela va de la direction jusqu'aux élèves » (E-Li).*

Les directeurs, de leur côté, estiment avoir établi avec l'équipe enseignante un mode de fonctionnement permettant une collaboration fructueuse. L'un d'eux explique par exemple que le fait *« d'être toujours dans l'anticipation »* permet de discuter préalablement de sujets qui pourraient soulever des doutes (D-Li). La D-TG qualifie son fonctionnement de *« collégial »*, ses décisions découlant d'un consensus d'équipe. Le D-Li relève qu'il a la chance d'avoir de proches collaborateurs comme représentants élus des enseignants au conseil de son établissement : par exemple le maître adjoint, la co-animatrice du réseau Libellules et l'une des animatrices du conseil d'école.

Pour les directeurs comme pour les enseignants, *« le conseil d'établissement n'est pas un lieu où on va poser des enjeux de pouvoir, où on va être dans des relations conflictuelles » (D-JP).* D'éventuelles dissensions sont donc traitées au niveau des réunions d'équipe et le D-JP estime qu'il y a suffisamment d'instances démocratiques à l'intérieur de l'école pour régler les problèmes. Des enseignants affirment aussi : *« Je crois que s'il y avait tout d'un coup un point à l'ordre du jour sur lequel on ne serait absolument pas d'accord, on irait en discuter avant que vienne le moment du conseil d'établissement » (E-Li)* et *« il y a matière ou temps de changer les choses » (E-Li).*

On estime cependant, chez les uns comme chez les autres, que des avis divergents peuvent être exprimés au CE : *« Je pense que les enseignants peuvent aussi faire contrepoids, ou tempérer certaines décisions du directeur quand cela se passe mal » (E-Li),* ou encore *« Alors, tant que ça se passe bien avec la direction, je pense que cela ne pose pas de problème, mais s'il devait y avoir des différences d'opinion, je pense que c'est un endroit où les enseignants pourraient faire entendre leur différence d'opinion et je trouve important qu'ils aient cette place-là » (D-TG).*

### ***La participation des élèves au CE est souhaitable mais doit être encadrée***

Au moment de nos entretiens, deux établissements avaient déjà réalisé des séances en présence des élèves. Voici quelques exemples de thèmes qui peuvent intéresser les élèves :

charte et règlement de l'école, bilan d'une action ayant mobilisé toute l'école, idées d'aménagement du préau, organiser la fête de l'école, etc. Selon l'édu-TG, « *l'ouverture du CE aux enfants est réelle ; elle est possible...* ». Mais elle nécessite un encadrement, comme l'expliquent plusieurs personnes.

Nos interlocuteurs sont tout à fait favorables à la participation des élèves pour autant qu'elle ne se résume pas à « *faire acte de présence* » (E-Li). Il est nécessaire, selon eux, que les enseignants la préparent avec les élèves et en aménagent le cadre du CE, comme l'ont d'ailleurs fait les deux établissements ayant jusqu'à présent réalisé cette expérience.

Dans ces écoles, un travail en amont a été entrepris pour établir une structure de participation. Il s'agit, dit le D-PB, « *de mettre en place ce système pour que les élèves qui viendront au conseil d'établissement puissent être vraiment des délégués des autres élèves* ». Le D-Li l'a expliqué aux élèves en utilisant l'image d'une « *fusée à trois étages* » : le conseil de classe, le conseil d'école et le conseil d'établissement. Cet établissement compte d'ores et déjà un conseil d'école de 22 élèves issus de classes de 1P, 3P et 5P. Ils sont encadrés par trois enseignants et chaque « *petit* » élève est parrainé par un « *grand* ». Sept ou huit de ces élèves se sont présentés comme candidats au CE et quatre ont été élus.

Différentes mesures ont été prises pour favoriser la participation des élèves au CE : les interventions des élèves sont préparées avec les enseignants en charge du conseil d'école. L'ordre du jour et l'horaire de la séance sont aménagés, et les parents viennent chercher leurs enfants à l'issue de la séance.

Plusieurs témoignages font état des effets positifs induits par la présence des élèves au CE : « *Je trouve très positif d'impliquer les enfants, pour qu'ils comprennent le fonctionnement et sensibilisent leurs camarades* » (C-V) ; « *Ça oblige les adultes qui n'ont pas forcément l'habitude d'entendre des demandes d'enfants à les écouter et à leur faire un retour, rien que pour cela je trouve leur participation super* » (Édu-Li).

Mais l'expérience est bien limitée pour évaluer la portée de cette participation. Certains émettent des réserves comme cet enseignant qui, ayant participé à deux séances de CE en présence des élèves, relativise leurs aptitudes à y participer : « *On a quand même l'impression qu'ils sont encore jeunes pour retenir, pour recevoir. Ils sont là pour donner, mais pas vraiment pour recevoir l'information. [...] Pour le moment, les demandes viennent des enseignants ou du directeur auprès des enfants. Les enfants n'ont pas encore le réflexe de s'adresser à la commune ou de s'adresser aux parents directement* » (E-Li).

### ***Les représentants des communes sont-ils sur la sellette ?***

Du côté des représentants des communes, on a eu parfois le sentiment d'être pris pour cible de récriminations incessantes et/ou injustifiées par des délégués peu informés des dispositions déjà prises par la commune ou de la complexité des problèmes à résoudre : « *Pour l'instant, j'ai beaucoup "subi" ces conseils, par le fait qu'à chaque fois, les parents présents ont profité qu'il y avait un représentant de la commune : "Il faudrait sécuriser la traversée de la rue ! Qu'est-ce que fait la commune pour... ?"* » (C-L).

Partageant aussi l'avis que les représentants des communes sont plus souvent qu'à leur tour la cible des demandes des autres membres du conseil, la C-G tempère ses propos en faisant remarquer que les CE donnent justement l'occasion à la commune de s'expliquer et que cela est très positif : « *Nous, on a l'habitude, au niveau des CE, d'être submergés de demandes. Les gens ont de la peine à comprendre que leur école n'est pas toujours en bon état, mais que néanmoins, les budgets et les priorités font qu'on ne peut pas toujours y répondre. Dans*

*l'autre sens, les CE servent aussi à expliquer cela, c'est positif, c'est de magnifiques espaces de communication* ». Le C-O note qu'au début, les gens n'avaient pas tous une très bonne opinion de la commune, mais qu'après quelques séances, les membres du conseil avaient beaucoup mieux compris comment la commune procède, pour quelles raisons et avec quels moyens. Depuis, il a moins l'impression que ses représentants sont pris « *pour des fonctionnaires plan-plan, qui font comme ils veulent quand ils peuvent* ».

### ***Quel sera l'investissement des parents ?***

Le temps consacré par les délégués au CE en dehors des séances varie évidemment selon les groupes. Pour les professionnels, ce temps fait partie de leur mission, pour les parents, il s'agit de bénévolat. D'autre part, la préparation des séances et la suite à leur donner impliquent tout particulièrement le directeur, l'éducateur et les représentants de la commune, beaucoup moins les enseignants et les parents, encore que l'on peut imaginer qu'ils auront une tâche d'information de leur « base » à remplir.

Tant que les CE n'auront pas atteint leur vitesse de croisière, il est difficile de chiffrer, note le D-PB, le temps que les parents vont investir pour informer, pour se concerter, etc. en dehors des trois séances annuelles d'une durée d'une heure et demie.

Un P-JP a l'impression que pour le moment, ce ne sont que les professionnels qui travaillent entre les séances du CE et que le rôle des parents est plutôt celui de consultant et d'initiateur dans les discussions. Elle pense cependant que les parents du conseil pourront s'engager en fonction de leur disponibilité en assumant par exemple des tâches concrètes comme l'organisation de la buvette lors de la fête d'école. On peut toutefois se demander en quoi ce type de contribution serait différent de ce qu'assument déjà les APE.

### ***Les parents doivent parfois se familiariser avec la complexité du monde scolaire***

Les parents interrogés à ce sujet estiment ne pas avoir éprouvé de difficultés à comprendre ou à suivre les débats. Une mère se souvient toutefois du moment où elle a commencé à participer au comité de l'APE et de la peine qu'elle avait à s'orienter dans le monde complexe de l'instruction publique et de la commune : « *On est submergé d'informations, de noms de départements, au début on peut être un peu perdu* » (P-JP). Elle trouve cependant normal d'être un peu désarçonnée au départ, de rester passive dans un premier temps avant de pouvoir faire des propositions au conseil. Le fait d'être élue pour trois ans permet, dit-elle, de devenir plus performant. Le directeur peut faciliter cette intégration de par sa manière d'animer les séances : « *C'est vraiment la tâche du directeur de faire sentir que toute question est la bienvenue* » (P-JP).

La D-TG constate que le groupe de parents a besoin d'informations, notamment sur le fonctionnement de l'école et des différentes compétences de l'Etat et de la commune : « *Par exemple, ils ne savent pas que le bâtiment et le matériel appartiennent à la commune et que l'Etat s'occupe des fournitures scolaires. Il s'agit aussi de faire connaître ce fonctionnement-là, je pense que ce n'est pas anodin.* »

### ***La présence de délégués non-membres d'une APE requiert une formule de concertation***

Lorsque les parents ne sont pas tous membres de l'APE, la synchronisation des informations entre représentants de parents peut poser problème. Ayant vécu cette situation, une mère pense que, puisqu'on ne peut pas obliger les parents à participer à l'APE, ils devraient

pouvoir se rencontrer avant les séances pour discuter du CE précédent et coordonner leurs interventions, « pour que chacun n'arrive pas avec son avis individuel alors que les trois autres parents ne sont pas au courant » (P-JP). Le problème est encore plus patent lorsque des parents du CE non-membres de l'APE soulèvent des problèmes dont l'association s'occupe déjà depuis plusieurs années. On doit bien sûr admettre, poursuit-elle, qu'il est du ressort de l'APE de donner des explications : « Alors perte de temps ? Peut-être pas, parce que c'est toujours bien que les gens soient informés. [...] Si l'on décide que faire partie d'une association, c'est pour relayer l'information, il faut accepter qu'il y ait d'autres gens qui ne soient pas au courant. Mais j'aurais bien voulu que cela se fasse aussi dans l'autre sens, qu'ils viennent voir comment on règle les problèmes [à l'APE] » (P-JP).

#### 4.3.4. Une question cruciale : comment informer « la base » ?

##### *Les idées sur la manière d'associer les parents foisonnent*

Le CE ne peut fonctionner de manière satisfaisante que si les différents groupes représentés sont informés de ce qui s'y passe et qu'ils en comprennent la signification. Une restitution efficace des contenus des séances aux autres parents est donc indispensable, ce qui est loin d'être évident.

Dans nos entretiens, plusieurs membres de CE ont exprimé leur préoccupation à ce sujet, évoquant les procédures à mettre en place pour être informés des desideratas des autres parents et leur restituer le contenu des séances. Les enseignants de TG se demandent, par exemple, comment les représentants des différentes communautés linguistiques vont fonctionner pour pouvoir toucher les parents concernés.

Pour garantir le contact avec d'autres parents, un délégué non affilié à l'APE aurait souhaité qu'un « conseil de parents » se réunisse avant chaque séance du CE et la prépare. Bien que les parents du CE soient censés représenter tous les parents d'élèves, ils ne peuvent à eux seuls établir le contact avec tous. L'APE est donc considérée par la plupart des répondants comme une interface importante.

Les directeurs/trices ont mis en place différents dispositifs pour informer les parents de l'établissement : information sur le CE lors de la réunion de parents en début d'année scolaire, envoi d'une lettre explicative à toutes les familles, pose d'une boîte aux lettres dans l'école destinée à recueillir les suggestions des parents, création d'un espace « conseil d'établissement » sur le site Internet de l'établissement avec des textes explicatifs et les procès-verbaux.

Le D-PB voudrait encore intensifier les efforts de communication : « On se rend bien compte que ce n'est pas forcément suffisant. Alors il faudrait qu'on développe l'utilisation de réseaux de diffusion plus larges que ceux de l'école. J'entends par là le journal "Le Lancéen" par exemple. Et ce qui serait génial, ce serait d'y avoir une page pour les conseils d'établissement. Et là, les délégués pourraient, à ce moment-là, aller vers les parents en ayant toujours ce jeu d'aller-retour. » Les parents d'un établissement évoquent également la possibilité d'une information à large diffusion par le biais de ce « tout-ménage » : « Cette année déjà, on a eu une page dans "Le Lancéen". Les directeurs d'école ont réussi à avoir une page qui s'appelle "Écho des écoles" où l'on pourra mettre de petits résumés » (P-BP)<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup> Le représentant au CE de la commune d'Onex est également rédacteur d'« ONEX Magazine » qui paraît chaque mois.

Une E-JP propose de chercher une solution Internet pour « *ouvrir la représentativité des parents* ». Un site serait facile à organiser et à consulter étant donné que des ordinateurs sont accessibles à la Maison de quartier. Il devrait être conçu de manière à ce que « *chaque parent de l'école puisse faire des propositions au conseil d'établissement par courriel* ». L'enseignante pense que cette tâche n'incombe pas à l'APE, mais au conseil lui-même ou aux autorités scolaires. Selon elle, cela devrait être quelque chose « *qui vienne d'en haut* » (E-JP).

La D-TG est particulièrement sensible au fait que beaucoup de parents ne sont pas à l'aise avec la communication écrite. Elle pense, comme d'ailleurs les parents du CE prototype, que l'on pourrait profiter d'événements organisés par l'école (présentations des travaux d'élèves, projections, fêtes, trocs) pour informer les parents de manière orale et plus personnalisée des questions traitées dans le CE.

L'édu-TG, de son côté, estime que la télévision locale « Canal Onex » pourrait être un moyen d'information fantastique pour faire le lien entre l'école et les familles. A plusieurs reprises déjà, l'école a fait l'objet de reportages sur des thèmes comme la création du réseau d'enseignement prioritaire, la semaine sportive de février, la rencontre des élèves avec le club de scrabble. L'éducateur décrit les effets positifs de ces diffusions : « *Les enfants qui ont vu les quelques minutes d'intervention disent : "Oh, on t'a vu à la télé !" C'est comme si j'avais été invité chez les gens. J'étais dans leur salon, en fait. [...] Et c'est vrai que cela crée une relation qui est assez sympathique. [...] Toutes ces informations font que les parents viennent par la suite discuter de l'activité qui avait été proposée.* »

Les représentants des communes, quant à eux, estiment que leur aide consiste à mettre à disposition des panneaux d'affichage dans les écoles et des locaux de réunion gratuits pour les associations. Notons également que dans les déclarations entre l'Etat et les communes, on dit vouloir encourager et faciliter des actions visant à aider les parents à s'impliquer dans la scolarité de leurs enfants. Les communes se proposent d'offrir un soutien à la création et aux activités des l'APE, la tenue d'une permanence d'écoute et d'orientation pour les parents ou l'ouverture d'un lieu d'accueil et de rencontres pour les parents de l'établissement (cf. point 2.2.5).

### ***Le GAPP présente les canaux d'information disponibles***

Dans le Bulletin du GAPP 2009, les APE font l'inventaire des moyens utilisés pour faire circuler l'information entre parents : discussions informelles dans le préau, envois de courriels, boîtes aux lettres APE, panneaux d'affichage dans l'école, sites Internet de certaines APE, journal APE, journal communal ou de quartier, sondages auprès des parents, fourres de communication des enfants, rencontres formelles ou informelles avec les enseignants. En ce qui concerne le CE, des stratégies variées sont annoncées pour recueillir l'opinion des parents et la faire « remonter » auprès des délégués du CE ou pour faire « redescendre » l'information. Les stratégies remontantes recourent des idées déjà mentionnées plus haut, tels l'organisation d'un « caucus préparatoire » ou la mise à disposition d'une adresse courriel. D'autres suggestions sont avancées comme la création d'un groupe de soutien de 5 à 10 parents pour préparer la séance avec les délégués, l'initiation d'un système de parents référents dans chaque classe, le lancement de questionnaires remis aux élèves. Le contact entre les délégués des parents au CE et les APE peut se faire lors de réunions du comité APE. Par ailleurs, le GAPP et les APE ont l'intention de créer de nouveaux outils « pour aider les parents élus (forums, etc.) ou pour atteindre les parents non-francophones »<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup> Bulletin du GAPP, 2009, p. 7.

### ***Les enseignants semblent encore peu concernés par le CE de leur établissement***

Les enseignants reçoivent les PV des séances du CE. Ils peuvent également faire part de leur opinion ou suggestion pendant les temps de travail en commun (TTC). Cette possibilité a été encore peu utilisée dans certaines écoles très occupées par d'autres thématiques, note une déléguée : « *Pour le moment, le conseil d'établissement ne vit pas beaucoup en dehors de nous au sein de l'école. On n'a pas eu souvent l'occasion d'en parler, on est aussi en train de préparer le projet d'établissement.* »

Durant la période prototype, les membres enseignants du CE disent n'avoir vu venir que peu d'initiatives de la part de leurs collègues : « *Ce qui me manque un petit peu, c'est d'avoir des apports au niveau de l'équipe, pour qu'ils proposent des choses, parce que, pour le moment, ce conseil d'établissement était plus un lieu d'information* » (E-TG). « *Je n'ai pas encore eu des collègues qui sont venus [...], mais peut-être que cela va se mettre en place avec les années, parce que les gens n'ont pas encore le réflexe* » (E-PB). Les délégués de cet établissement sont quelque peu étonnés de l'attitude de leurs collègues vis-à-vis du CE puisque, d'une part, ils ne semblent pas s'intéresser fortement à ses activités mais souhaitent paradoxalement (c'est ressorti pendant les séances d'auto-évaluation) lui voir prendre une place plus importante dans le projet d'établissement. La discussion du projet d'établissement, intervenue après les débuts du CE prototype a sans doute fait évoluer les sensibilités sur ce sujet, surtout lorsqu'un objectif du projet concerne l'ouverture de l'établissement vers l'extérieur.

Cependant, dans une petite équipe comme celle des Bachets (PB), la situation se présente de manière différente. La déléguée explique qu'il suffit, dans la séance de TTC précédent le CE, de se mettre d'accord sur les points à aborder au prochain conseil et d'en discuter à l'avance. Cela permet à la déléguée de représenter vraiment ses collègues : « *S'il y avait quelqu'un qui disait "moi, je voudrais qu'on parle de cela", on en discutait. Je n'étais pas juste la personne qui allait recevoir... Je réfèrais à l'équipe et demandais : "Est-ce que toute l'équipe est d'accord ?" »*

Un E-Li fait le parallèle entre le CE et le réseau Libellules. Dans les deux, l'information sur ce qui se passe dans le réseau est difficile à transmettre : « *Les membres du réseau Libellules avaient longuement réfléchi aux relations entre l'école et les familles et proposé une série d'actions à réaliser à l'école. Il en résulte des PV de quatre, cinq pages, très détaillés. Mais je ne pense pas que tous les collègues les lisent. Les retours qu'on peut faire dans les TTC sont limités : on a tout d'un coup cinq minutes pour expliquer un travail de longue haleine.* » Résultat : les enseignants n'avaient à cette occasion adhéré qu'à une partie congrue des propositions émises, parce cela demandait des soirées supplémentaires et réduisait le temps d'enseignement en classe. Après cette expérience, l'enseignant a l'impression qu'il faut travailler sur le long terme pour que ses collègues puissent planifier leur participation à ce genre d'action.

### ***Les modalités de retour dans les communes***

La manière de rendre compte des séances des CE dans les communes diffère selon leur taille. Dans les communes suburbaines, un rapport oral auprès du supérieur hiérarchique lors d'une séance de travail semble suffire. A Genève, le Service des écoles a élaboré des fiches de compte-rendu que les représentants de la commune remplissent dans la semaine suivant la réunion en mettant l'accent sur les points concernant les services de la Ville et les actions qui sont attendues de la commune. A terme, la gestion des informations provenant des 37 conseils d'établissements primaires devra être repensée. La C-G n'exclut pas de futures réorganisations de son service.

## **4.4. Les thématiques des conseils d'établissement**

Lors de la première séance, l'importance de ces conseils a parfois été soulignée par la présence du conseiller d'Etat en charge du DIP, d'un conseiller administratif de la commune et du directeur de la DGEP, responsable des écoles du REP. Ces autorités ont apporté un éclairage historique et donné des explications sur les objectifs et les compétences du CE. Les participants ont été informés du fonctionnement futur du CE. Ils ont également adopté son règlement interne (lieu des rencontres, dates, horaire, modes de communication, coordonnées des membres, statut des personnes présentes).

Mais qu'en est-il des thèmes susceptibles d'être abordés dans des CE situés dans des quartiers déjà bien pourvus de réseaux de professionnels et d'associations de quartier ou de parents ? Comment trouveront-ils leur place dans cette constellation ? Un bref survol des contenus abordés jusqu'ici nous en donne quelques indications.

### **4.4.1. Les sujets évoqués au cours des conseils prototypes**

Dans les PV des CE prototypes<sup>48</sup>, presque tous les thèmes figurant dans les déclarations entre l'Etat et les communes ont été abordés (voir le synoptique en Annexe 2).

#### *Logements et cadre de vie*

Parmi les thèmes faisant l'objet des déclarations entre l'Etat de Genève et les communes accueillant une école du REP figure celui du logement, qui implique celui de la mixité sociale et nécessite une réflexion et une action à moyen et long terme. Il n'est donc pas étonnant que dans les premières séances des CE prototypes il n'ait pas été abordé. L'urbanisme a toutefois été évoqué en lien avec des préoccupations de sécurité routière (Li). Le CE a désiré s'informer sur le développement du quartier et a invité, pour ce faire, un responsable communal à une séance.

Des questions relatives au cadre de vie de l'école et aux équipements scolaires ont été abordées par tous les conseils. L'aménagement de l'environnement direct de l'école (préaux, bâtiments scolaires) a été l'objet de revendications de la part des enseignants, du GIAP ou des parents, ou a donné lieu à une information de la commune. Les discussions n'ont pas seulement porté sur l'amélioration ou la rénovation des infrastructures, mais aussi sur des solutions concernant l'utilisation de locaux à plusieurs fins. La propreté des lieux a été discutée ainsi que la responsabilité des uns et des autres dans son maintien (PB). Le conseil de JP a créé une commission pour accompagner les travaux de rénovation qui doivent démarrer dans l'établissement.

Bien que la majorité des demandes concernant les équipements scolaires n'a pas pu être satisfaite, le CE a toutefois stimulé la création d'études de faisabilité et l'inscription de demandes de crédits dans les budgets des communes.

#### *Sécurité routière et transport*

La thématique de la sécurité routière a été traitée dans tous les CE. Les parents ont notamment interpellé la commune sur les mesures pouvant être prises pour éviter des dangers sur le

---

<sup>48</sup> Ces procès-verbaux sont publiés sur Internet sur les sites des établissements (cf. note 45 au point 4.3.2).

chemin de l'école ou aux abords des écoles. Il a été question de la vitesse excessive des voitures, des feux non respectés, du passage insuffisamment sécurisé du tram, de stationnements illicites sur le trottoir, de la traversée dangereuse d'un parking pour accéder à l'école, etc.

Sur ce thème, les CE ont parfois repris des thèmes déjà discutés dans les APE. Par exemple, à Lancy, les parents sont toujours soucieux de laisser traverser à leurs enfants l'axe principal de la commune, rue où circule le tram. De son côté, la commune est persuadée d'avoir pris toutes les mesures nécessaires pour sécuriser ce passage, ce qui ne semble pas convaincre les parents.

Les communes ont répondu de trois manières différentes à ces demandes : *a)* par l'annonce de campagnes d'information aux enfants et aux parents (par exemple projets d'éducation routière) ; *b)* par une explication donnée aux membres du CE concernant les processus de décision dans les communes et le canton, ainsi que sur les mesures déjà prises ou considérées comme irréalisables ; *c)* par la présentation d'actions envisagées (par exemple, réunions prévues pour approfondir une question, mesures du trafic ou pose de radars).

Le financement de transports collectifs pour des sorties de classes a été évoqué à Onex où la commune propose d'augmenter sa contribution.

### ***Développement de la citoyenneté***

Concernant le développement de la citoyenneté, les chartes ou règlements des écoles ont largement été présentés et discutés dans les CE. Au-delà des informations sur l'action entreprise à l'école pour les concrétiser, d'autres pistes ont été esquissées, telles une séance d'information des parents et la création d'un matériel d'information dans les langues de l'immigration.

Dans un établissement (TG), les parents ont interpellé le corps enseignant sur le déroulement des récréations. Celui-ci a accepté la proposition de séparer les « petits » et les « grands » sous des préaux couverts différents en cas de pluie. Par contre, l'idée de faire porter un gilet fluorescent aux surveillants a été refusée au profit de l'affichage de leurs photos sur les vitres du préau, pour que les jeunes élèves sachent rapidement à qui s'adresser en cas de problème.

Enfin, les craintes exprimées concernant la sécurité des préaux ont conduit les communes à poursuivre leur effort de signalisation de ces lieux afin de sensibiliser tous les usagers aux règles de bienséance. Les membres du conseil ont également été informés des mesures de surveillance prises dans ce sens, comme la présence des TSHM ou d'une société de surveillance.

### ***Les relations avec les parents et l'intégration des familles à l'école***

Dans le CE de trois établissements, informations, questions, demandes et propositions ont été faites concernant la relation école-famille. Divers projets ont été proposés : séances d'information, cours de langue, organisation du jeu « Ethnopoly », traductions de textes, etc. Un projet d'« école ouverte » a été présenté au CE (l'APE est invitée à y participer).

Toute une série d'événements festifs auxquels les parents sont conviés ont été annoncés au CE (fête anniversaire d'école, fête de l'Escalade, promotions, etc.).

### ***Activités para- et périscolaires, sports et loisirs***

Dans le domaine des activités parascolaires, sportives et culturelles, le CE a tout d'abord été un lieu d'information sur les projets ou les offres existant au sein des communes. Il a aussi permis aux enseignants ou au GIAP de communiquer aux communes leurs besoins parfois récurrents, tels la prise en charge des enfants pendant les vacances ou l'aménagement d'une bibliothèque de proximité. Lorsque ces demandes n'impliquaient pas des sommes importantes, les communes ont parfois répondu favorablement (par exemple au financement de jeux de scrabble ou à la réalisation d'un atelier de sport).

### ***Promotion de la santé***

Dans le cadre de la promotion de la santé, trois CE ont pris connaissance de différentes actions touchant au thème de l'alimentation que l'école entreprend, parfois en collaboration avec d'autres organismes. Par ailleurs, l'infirmier scolaire de TG s'est présenté au conseil et l'a informé sur sa mission.

### ***Vie de l'école et projets pédagogiques***

Concernant la vie de l'école, les directeurs et les enseignants ont présenté aux membres du conseil les informations les plus importantes : changements survenus à la rentrée scolaire, événements prévus dans l'année impliquant toute l'école (p. ex. création du conseil d'école, organisation de journées sportives ou d'autres sorties). Dans l'un des établissements, la difficulté de faire le lien entre les deux écoles a également été abordée.

Dans trois CE, le projet d'établissement a été évoqué, soit en donnant de l'information sur l'avancement de sa conception, soit en esquissant les grandes lignes du futur projet.

## **4.4.2. La présentation des projets d'établissement dans les conseils**

Les autorités scolaires ont prévu que le CE soit étroitement associé au projet que chaque établissement est appelé à élaborer. Dans les CE prototypes, les directeurs de PB et JP ont donné une brève information sur la première phase d'élaboration de ce projet, l'auto-évaluation réalisée par l'équipe enseignante, ainsi que sur la phase suivante de définition des objectifs prioritaires et des actions possibles.

Plusieurs directeurs ont relevé la difficulté qu'il y avait à présenter un projet d'établissement au CE alors qu'il n'était pas finalisé. Aussi, la D-TG fait état d'un *timing* précipité et propose que le cycle du projet d'établissement et celui du CE soient décalés : « *Il faut que le projet d'établissement se mette en place la deuxième ou la troisième année où tous les acteurs sont présents au conseil d'établissement, parce que la première année, [au rythme de trois fois par année], on fait connaissance.* »

Par ailleurs, les directeurs/trices se demandent dans quelle mesure il convient d'exposer dans le CE l'auto-évaluation et le constat des faiblesses de l'école. Dans quelle mesure aussi tous les objectifs doivent-ils être mis en discussion ? Doit-on se limiter, au contraire, à ceux qui ont trait aux relations avec les familles ? Que peuvent apporter les membres du conseil à un projet élaboré par l'équipe enseignante ? Seront-ils amenés à avaliser le projet et à y adhérer sans contribution notable à son élaboration ?

Plusieurs professionnels de l'école seraient favorables à associer le CE aux aspects des projets d'établissement touchant à l'environnement de l'école ou aux relations avec les parents.

Conscients que ce projet doit forger l'identité de l'établissement, qu'il sera sa carte de visite et qu'il profiterait certainement d'un soutien plus large, ils sont aussi prêts à répondre aux questions des parents sur les objectifs pédagogiques choisis par l'école.

## 4.5. Premiers bilans des acteurs des conseils d'établissement prototypes

### 4.5.1. Lien nécessaire entre réalisations et satisfaction

Les quelques séances durant lesquelles les CE prototypes ont fonctionné permettent difficilement aux participants d'en tirer un bilan. Des effets positifs de nature très générale ont toutefois été évoqués : mener des projets avec des acteurs du quartier, développer la communication dans la commune. Les rencontres au CE prototype ont surtout permis de poser les premiers jalons d'un rapprochement et d'une meilleure représentation des problèmes et des points de vue des uns et des autres. Un climat de confiance, base de tout travail en commun, commence à régner (C-O).

D'une manière générale, les membres des CE prototypes se montrent plus positifs sur l'expérience vécue lorsque les discussions ont permis de déboucher sur des actions concrètes. Elles ont acquis, du fait même qu'elles ont abouti, un sens symbolique dans l'école.

L'un de ces événements est la transformation, en l'espace de trois mois, d'une zone de danger pour les élèves à l'entrée de l'école grâce à l'intervention du Service des écoles. Tous les membres du CE de JP sont satisfaits de constater qu'un problème connu de longue date ait pu être résolu « *dans des délais extrêmement courts* » (D-JP). Un parent de cette école estime après cette expérience que « *le conseil d'établissement a du poids* » (P-JP).

A l'école des Libellules également, les membres du CE sont satisfaits de la manière dont une question liée à la circulation autour de l'école a été suivie et a débouché sur un projet concret : une zone à 30 km/h. Un enseignant note à ce propos : « *C'était effectivement de l'information, mais peut-être que s'il n'y avait pas eu cette pression des parents et ces demandes de l'école, le projet n'aurait pas vu le jour* » (E-Li). Autre satisfaction d'une enseignante : le suivi donné au projet « l'école ouverte » de l'établissement dont la présentation au CE a permis à l'APE d'y participer en organisant une animation centrée sur la sécurité autour de l'école. Le lancement d'un atelier parascolaire de scrabble, financé par la commune, est également mentionné comme un résultat tangible des discussions menées dans le CE (TG).

### 4.5.2. Les craintes exprimées quant au fonctionnement du conseil d'établissement

Un CE ne peut fonctionner de manière satisfaisante que si tous les participants s'en sentent vraiment partie prenante. Il est donc important que les directeurs/trices veillent à maintenir un certain équilibre entre les différents groupes, ce qui peut s'avérer difficile si par exemple, note un éducateur, « *des parents qui sont "malades" entre guillemets – délire de persécution, etc. – si ce genre de parents ont leur place dans le conseil d'établissement.* »

Une enseignante exprime la crainte de voir le conseil tourner à la « *bagarre* » comme cela peut se passer au conseil municipal où il y a des enjeux politiques. Elle se rassure toutefois en disant « *on n'a pas d'ambitions énormes* » (E-JP), ce qui constituerait plutôt un souci pour la

D-TG qui craint, elle, un certain essoufflement sur la durée si le CE se contente de discuter et non d'agir : « *Ma crainte, c'est qu'on tourne un peu en rond, [...] parce que c'est intéressant d'échanger ; ça, dans un premier temps, j'en suis convaincue, mais, à la longue, est-ce que c'est assez satisfaisant de ne faire qu'échanger ?* »

Cette crainte renvoie d'ailleurs au constat déjà mentionné selon lequel le CE n'est apprécié que s'il permet d'atteindre des objectifs concrets. Mais pour y parvenir, un effort d'investissement est nécessaire. Les différents membres du CE sont-ils prêts à l'assumer ? La D-TG se pose la question : « *Il y a un moment où les gens viennent parce que c'est enrichissant sans trop d'investissement et un moment où, si on veut que ça devienne très enrichissant, il faut investir et ça, on le voit dans toute vie associative ! Les premiers qui vont au comité, quand ils veulent quitter, ça devient toujours problématique pour le reste de l'association parce que personne ne veut investir plus. On ne peut pas obliger les gens à investir plus mais, si on n'investit pas plus, est-ce que ça sera toujours satisfaisant ?* »

L'édu-TG craint de son côté que l'élan du conseil puisse être coupé si les projets devaient échouer faute de moyens financiers : « *A un moment donné, on ne peut pas discuter, puisqu'il n'y a pas d'argent. Qu'on présente un projet ou qu'on n'en présente pas, cela revient exactement au même.* » A ce sujet, une « initiation » suffisante sera probablement nécessaire pour informer les parents des procédures, parfois longues, permettant à une commune d'accorder un crédit. La différence entre les dépenses dépendant du budget de fonctionnement et celles qui doivent être soumises au conseil administratif, puis à l'approbation du conseil municipal n'est certainement pas comprise par tous. La longueur des procédures peut paraître excessive aux acteurs de l'école qui ne comprennent pas toujours les délais qu'on leur impose et qui espèrent bien sûr voir les problèmes résolus pour leurs propres enfants.

Une autre crainte exprimée concerne les dérapages possibles dans les séances (un professeur pris pour cible, un représentant pris à parti, etc.). Un parent se demande si le DIP a envisagé la centralisation de l'information concernant l'ensemble des PV du canton pour éviter ce genre de dérive. Ce dispositif pourrait par ailleurs, estime-t-elle, servir à la discussion et à la collaboration entre les établissements : « *Je trouve intéressant de savoir ce qui se fait dans d'autres écoles. Ça peut donner des idées, de traiter certains sujets d'une certaine manière, et de se rendre compte qu'ailleurs, ça va beaucoup plus vite* » (P-JP).

### 4.5.3. Perspectives

Selon nos interlocuteurs, les thématiques qui vont occuper le CE ces trois prochaines années peuvent être regroupées en trois grandes catégories : a) vie de l'école, b) relation école-parents, c) vie de quartier.

a) Selon les directeurs, le projet d'établissement devrait être un sujet de discussion important dans les CE. Il semble en revanche revêtir une moins grande importance pour les autres membres des conseils.

Les chartes des écoles pourraient aussi être des thèmes de discussion soutenus, les parents (tout comme les enseignants) étant très sensibilisés à tout ce qui touche aux incivilités. Il en va de même pour l'ensemble des projets visant à améliorer le climat de l'école et, par ricochet, la perception qu'en a la communauté. Les CE pourraient d'ailleurs être un organe de coordination majeur en la matière, comme le note la C-G qui a reçu, en tant que parent, une lettre l'avertissant de la détérioration du climat de l'école et qui pense que l'une des tâches du CE pourrait être d'aller au-delà d'un tel constat : « *Vous recevez le courrier à la maison, vous vous dites : "Mon enfant, est-ce qu'il est dans les méchants ou les gentils ? S'il est dans les*

*gentils, est-ce qu'il est en danger ou pas ?" Mais vous ne faites pas grand-chose de cela. Je me réjouis de voir comment le conseil d'établissement va traiter cela. »*

b) Un autre domaine dans lequel les CE peuvent intervenir concerne la manière dont les établissements peuvent s'ouvrir aux familles apparaissant comme « peu demandeuses ». L'un des éducateurs estime à ce propos que tous les acteurs devraient s'interroger sur « *les clichés que l'on peut avoir et les raccourcis qui sont faits comme "les bons parents sont ceux qui viennent à l'école" »* (Édu-Li).

c) Mais c'est surtout autour du lien de l'école avec le quartier que le CE pourrait, selon les parents, se révéler utile. Dans ce domaine, tous les acteurs locaux sont concernés : l'école, le parascolaire, les parents et les différents services des communes et de l'Etat. Certains sujets ont déjà été abordés, comme par exemple une semaine citoyenne dans le quartier, la sécurité sur le chemin d'école et dans le préau, la création d'une cuisine scolaire. On s'attend aussi à ce que le CE puisse soutenir l'action de concertation menée par les directions et les éducateurs avec le parascolaire et le périscolaire. C'est un sujet d'autant plus important que divers projets sont à l'étude concernant le choix d'un nouvel horaire scolaire et le prolongement de l'accueil des élèves. Certains parents espèrent une collaboration plus soutenue avec le DIP à cette occasion.

Les communes des écoles du REP, de leur côté, estiment que grâce à la déclaration signée avec l'Etat, elles disposent d'une feuille de route donnant des orientations pour agir dans des domaines qui se situent à la marge de l'école. Ce qui peut être vu comme chapeautant l'ensemble de ces efforts, c'est une logique de développement durable. C'est en tout cas l'avis du C-O : « *Je pense qu'il peut très bien y avoir, dans trois ans, [...] un établissement qui fait son projet d'établissement, en prenant l'Agenda 21 comme fil rouge. »*

Le CE s'inscrit, comme le suggèrent parfois les acteurs de l'école, dans une mouvance tendant au développement d'une démocratie participative, parfois favorisée par les communes qui incitent les citoyens à se regrouper et à élaborer des projets pour leur quartier sans toujours attendre que l'initiative vienne de la mairie : « *Quand il y a des projets de quartier, ils sont en train de mettre en place des moments d'information, où les gens peuvent discuter avec les représentants de la commune. [...] Cela redonne la parole à des personnes qui pensaient l'avoir perdue ou qui pensaient ne pas en avoir »* (Edu-TG). Cette perspective élargit le champ d'intervention du CE. Il faut veiller cependant à ce qu'il n'en perde pas son rôle essentiel : aider les élèves en leur permettant de s'épanouir dans un cadre propice aux apprentissages.

## En résumé

### **A propos des conseils d'établissement prototypes**

Ce chapitre relate la courte expérience (2 à 4 séances selon les cas) menée dans les CE prototypes mis en place en 2007-08 dans quelques établissements du REP, avant leur généralisation en 2009 à l'ensemble du canton. Il donne aussi quelques indications sur les problèmes susceptibles de se poser dans les CE officiels.

**Les participants :** les CE prototypes sont présidés par les directeurs/trices d'établissement et réunissent des enseignants (4), des parents (3 à 5), l'éducateur, des élèves, des délégués de la commune (2 à 3) et une représentante du GIAP.

**Les représentants des parents** ont été recrutés par les directeurs/trices. Ils maîtrisent bien le français et sont issus de catégories sociales plus favorisées en moyenne que la population des quartiers concernés. Certains sont membres d'une APE, d'autres pas. Cela pourrait rendre nécessaire d'imaginer un dispositif permettant aux parents de communiquer entre eux. Certains émettent l'idée d'une invitation permanente du président des APE dans les CE.

**Les éducateurs** sont toujours (un seul d'entre eux est élu) considérés comme invités permanents et ne prennent par conséquent pas part à un éventuel vote, ce qui peut soit les mettre dans une situation inconfortable ou au contraire, estime l'un d'eux, faciliter leur position d'intermédiaire.

**Les enseignants** devraient dans l'idéal représenter chaque division (élémentaire, moyenne, spécialisée) et chaque bâtiment, mais ce n'est pas toujours possible. On peut craindre aussi que les MS ne puissent siéger qu'à défaut d'autres candidatures. L'intégration partielle d'**élèves** dans le CE a été réalisée dans deux établissements. Comme préalable, il est nécessaire qu'existent dans l'établissement des conseils de classe et d'école.

**Les communes** étaient représentées dans ces premiers CE par des responsables des services des écoles et des RBS. A Genève, un conseiller en action communautaire était également présent. La participation d'une représentante du parascolaire est fortement plébiscitée (de fait, elle a un statut d'invitée permanente). Certains se demandent aussi s'il ne convient pas d'inviter un représentant des autres réseaux existant dans le périmètre de l'école.

**Les motivations des uns et des autres :** participer aux CE est souvent ressenti par les parents comme le moyen de mieux suivre (et comprendre) le parcours de leurs enfants. Ils visent avant tout l'amélioration de l'ambiance et de la sécurité dans et à l'extérieur de l'école. Les directeurs apprécient le fait de pouvoir réunir tous les partenaires dont ils étaient, auparavant, les seuls interlocuteurs. Les motivations des enseignants sont un peu plus floues. Ils espèrent par exemple poursuivre l'effort antérieur de l'école sur les actions centrées sur le « bien vivre ensemble » et améliorer la communication avec les parents et les autres professionnels s'occupant de leurs élèves (para- et périscolaire). Les éducateurs ont un regard plus psychologique sur les CE en attendant un changement des représentations des divers participants concernant l'activité des autres participants. Les représentants des communes voient l'avantage de pouvoir mieux faire connaître l'action de la commune tout en prenant la température du terrain spécifique à chaque établissement.

**Les prérogatives accordées au CE** par le règlement limite les thématiques pouvant être abordées dans les CE. Ce cadre est bien accueilli par les enseignants qui sont protégés d'une immixtion dans leur pratique professionnelle. Les directeurs/trices y voient avant tout un moyen permettant d'établir la confiance entre les différents groupes, climat qui à son tour permettra de gérer ces limites de manière souple. Ils semblent d'ailleurs relativiser les exigences du cadre en estimant qu'une explicitation du travail des professionnels est toujours possible. Pour les éducateurs, un éventuel débordement du cadre devra être interprété comme le signe d'un malaise plus général. Les communes ont parfois l'impression que les limites auraient aussi pu concerner leurs domaines d'intervention, notamment lorsqu'il s'agit de budgets ou de décisions prises de longue date pour toutes les écoles. Les parents sont satisfaits d'avoir une place reconnue dans cet organe. Ils en acceptent facilement le cadre, s'estimant peu compétents pour intervenir dans le champ des professionnels. Seuls les parents ayant participé à un groupe de rencontres plus « ouvert » avec des enseignants, leur permettant d'aborder des questions concernant ce qui se passait dans l'école pour « leurs » enfants, regrettent la tournure plus contraignante prise par le CE.

**Le climat de travail** qui règne dans les CE est ressenti en général comme positif et agréable. Certains parents ont cependant ressenti une gêne face au cadre formel des séances, d'autres ont pu se sentir freinés dans leur élan de relayer des demandes de l'APE. Les représentants des autres groupes, eux, ont eu l'impression d'avoir laissé beaucoup de place aux parents.

**L'organisation du CE** : plusieurs répondants estiment que le rythme des séances permet difficilement de vraiment suivre les événements, mais ils pensent néanmoins qu'il serait peu réaliste de le modifier. Concernant l'ordre du jour et le procès-verbal, les directeurs/trices utilisent le courriel pour solliciter des contributions des membres du CE. Ce médium est-il assez accessible pour les parents ? Par ailleurs, il n'est pas facile de trouver un format de transmission des procès-verbaux aux autres parents qui puisse les intéresser et les informer de manière satisfaisante.

**La participation des différents groupes** au CE prototype : les directeurs/trices sont les pilotes du dispositif. Tous les membres leur reconnaissent de grandes compétences d'animation, tant pour organiser les séances et définir les thèmes à traiter que pour créer un climat propice aux échanges en garantissant un équilibre de parole à chacun. Les enseignant-e-s sont davantage les rapporteurs des activités menées avec les élèves. Ils ressentent leur rôle comme complémentaire à celui de leur directeur/trice. Les différences de statut hiérarchique entre les représentants de l'école ne posent pas problème pour les intéressés. Les représentants des communes ont parfois eu l'impression d'avoir été la cible des interventions des parents et des enseignants au CE, mais cela leur a donné l'occasion d'apporter des explications et des approfondissements concernant l'activité de la commune en faveur des écoles ainsi que sur le fonctionnement de la commune, souvent méconnu par les autres participants. Les parents sont les seuls non-professionnels du CE. Nul ne sait encore quel sera leur investissement au-delà du temps consacré aux séances. Prendront-ils part aux coups de main traditionnellement donnés par l'APE ? Certains parents doivent d'abord se familiariser avec la complexité du monde scolaire.

**L'information des parents** reste une question cruciale : comment informer « la base », afin que les membres du CE ne représentent pas qu'eux-mêmes, ce que craignent plusieurs acteurs ? Les membres du conseil ont de nombreuses idées pour faire « descendre » et « remonter » l'information au CE (création de groupes ad hoc parallèles au CE, utilisation de divers médias, mesures facilitant l'accès à l'information pour des parents maîtrisant mal le français écrit, etc.). Les représentants des enseignants estiment que leurs collègues n'investissent pas (encore) vraiment le CE. Leur intérêt pourrait toutefois être stimulé si l'un des objectifs figurant dans le projet d'établissement était plus étroitement lié aux thèmes traités dans le CE. Le retour d'information dans les communes se fait oralement dans les Grandes-Communes ainsi que pour les écoles du REP en Ville de Genève. Pour les 32 autres écoles de Genève, l'information devra transiter par l'intermédiaire d'un formulaire.

Le conseil d'établissement devra trouver sa place à côté des nombreux réseaux et associations civiques ou professionnels déjà existants et devra collaborer avec eux. Dans certains cas, il faudra probablement redéfinir les attributions et les limites de compétences de chacun d'entre eux.

**Les thèmes abordés** dans les CE prototypes : presque toutes les thématiques évoquées dans les déclarations entre l'Etat et les communes ont été abordées : développement urbain, développement de la citoyenneté, relations avec les parents et intégration, activités parascolaires, promotion de la santé (cf. Annexe 2). Dans tous les CE, il a été question de la vie de l'école et des projets pédagogiques impliquant l'ensemble de l'école. Dans ce domaine, on en est resté à l'échange d'information. Vu la jeunesse des CE, les actions envisagées ont été encore peu fréquentes. La présentation des projets d'établissement n'a pu se faire que partiellement, étant donné le chevauchement des calendriers de l'installation du CE et de l'élaboration du projet d'établissement. Les modalités d'investissement du CE aux projets d'établissement apparaissent encore peu clairement aux yeux des participants et seront discutées dans les CE officiels.

**Les premiers bilans** des acteurs des CE prototypes sont positifs, surtout lorsque des effets concrets, symbole d'efficacité de l'activité du CE, ont pu être observés. Les acteurs en attendent donc des retombées tangibles. A défaut, on craint un enlisement ou un essoufflement, par exemple si le conseil se limite à des débats et se montre impuissant à concrétiser certains de ses projets (pour des raisons de budget p. ex). On émet aussi l'idée d'une analyse des PV de l'ensemble des conseils par le DIP qui pourrait servir de source d'inspiration et de recueil des bonnes pratiques. Les perspectives envisagées à moyen terme par les membres du CE relèvent de thèmes comme le climat de l'école (son projet d'établissement, sa charte), la concertation entre l'école et les parents (et notamment ceux qui sont peu présents à l'école), la question du parascolaire, thème important dans la perspective du changement d'horaire de l'enseignement primaire et, plus généralement, la vie de quartier (circulation, transports, organisation des loisirs, par exemple). Les communes, pour leur part, estiment avoir un itinéraire tout tracé avec la « feuille de route » issue des déclarations signées avec l'Etat.

## Conclusion

La présente étude ne pouvait avoir pour but d'établir le bilan du fonctionnement de conseils d'établissement (CE) tout juste inaugurés. Nous ne pouvons donc conclure qu'en signalant quelques pistes de réflexion et quelques problèmes potentiels susceptibles de se poser à l'avenir, suite aux changements intervenus dans les relations des établissements avec leur environnement et les réactions qu'ils ont suscitées auprès des acteurs de l'école.

La signature des déclarations entre l'Etat de Genève et les communes accueillant une école du REP ainsi que la création de CE ont initié une nouvelle dynamique dans la manière dont les communes envisagent leur rôle auprès des écoles. Cela a indéniablement favorisé une coopération renouvelée entre les deux parties même si, bien sûr, le peu de temps écoulé entre ces événements et les entretiens que nous avons menés permet davantage d'exprimer des intentions que de faire état d'actions concrètes. Les déclarations ont fourni un cadre de référence sur lequel peuvent maintenant s'appuyer les différents acteurs de l'école, de l'Etat et des communes.

Ces changements ont finalement entraîné plus de conséquences dans les communes qu'on pouvait se l'imaginer. Plusieurs d'entre elles ont par exemple été amenées à réorganiser leur Service des écoles ou même à en créer un. Elles ont dû repenser la formation de leurs responsables de bâtiments scolaires, peu habitués à s'exprimer dans des réunions. Dans les CE, les communes se trouvent dans une situation inédite face aux acteurs de l'école. Elles occupent une position clef qui les met en devoir de répondre de manière beaucoup plus directe aux sollicitations des autres membres du conseil. Les formes démocratiques usuelles s'en trouvent d'ailleurs un peu bousculées puisque les communes, habituées à répondre à des conseillers municipaux élus et rodés aux us et coutumes des institutions suisses, sont maintenant en face de personnes provenant d'horizons différents et n'ayant parfois aucun droit politique.

La nouvelle dynamique insufflée entre l'Etat et les communes permettra-t-elle à ces dernières de jouer un rôle mieux reconnu auprès des écoles, comme l'espèrent certains de nos répondants ? L'avenir dira aussi si les écoles acceptent de répondre aux offres (peu nombreuses pour le moment) des communes de s'intégrer à des projets relevant du domaine culturel ou écologique.

Le rôle octroyé aux communes paraît d'autant plus important que, ne pouvant traiter de problèmes personnels ou relevant de l'enseignement proprement dit, les membres des CE centreront davantage leur effort sur des problématiques relevant de la compétence des autorités locales (circulation routière, maintien de l'ordre, aménagement des alentours de l'école, etc.). Cela ne signifie pas pour autant que les communes ont obtenu davantage de pouvoir, puisque l'Etat garde la haute main sur tout ce qui concerne les écoles. Les communes se trouvent plutôt en position d'assumer de nouveaux devoirs.

Les nombreux réseaux auxquels participent ou qu'animent les écoles sont l'occasion d'initier des coopérations avec les instances de la commune dans le domaine social ou dans l'organisation d'activités utiles aux jeunes en dehors de l'horaire scolaire. Nous avons vu plusieurs exemples qui montrent le sérieux avec lequel les communes concernées prennent leur tâche à cœur.

Les nouveaux réseaux que sont les CE devront trouver leur place parmi les organisations existantes. Pour ne pas surcharger les acteurs professionnels de l'école, souvent impliqués en plusieurs endroits à la fois, il faudra probablement redéfinir les limites de compétence des uns et des autres et les modalités de leur coopération. Mais tant que les CE n'auront pas trouvé leur vitesse de croisière et que les engagements pris dans les déclarations entre l'Etat et les communes ne seront pas en phase de concrétisation, il est difficile de se faire une idée sur l'ampleur et la nature de cette coopération.

En dehors des actions menées en collaboration avec des partenaires extérieurs de l'école, les CE devront se pencher sur des problématiques plus directement liées au rôle principal de l'école, ce qui d'ailleurs laisse ouvertes de nombreuses questions, vu les limites de compétence imposées aux CE dans le champ scolaire. En effet, si plusieurs directeurs estiment prioritaire le travail mené en relation avec les projets d'établissement, une certaine incertitude persiste quant au rôle que pourront jouer les CE relativement à ces projets puisque ce sont pour l'essentiel des documents de nature pédagogique, à l'exception des thèmes relevant du climat de l'école et des relations avec l'extérieur qui, eux, peuvent être traités dans les CE.

La généralisation des CE à l'ensemble des établissements fera probablement surgir des problèmes non évoqués ici puisque ceux dont nous nous sommes occupés sont tous insérés dans des quartiers populaires. On ne peut donc généraliser qu'avec beaucoup de précaution les constats relevés dans ce rapport. Dans l'ensemble des établissements sis dans des quartiers très différents du point de vue démographique, on peut s'attendre à une plus grande disparité des sujets débattus, mais aussi à ce que les parents adoptent des postures différentes, dépendant de leur profil social. A ce propos, rappelons l'importance des directeurs/trices d'établissements dans le respect d'un cadre commun à tous les établissements.

Dans l'ensemble, les CE prototypes ont donné satisfaction à la majorité des participants. Tous ont apprécié la possibilité d'être informés directement, sans intermédiaires, des intérêts et des préoccupations des autres groupes. Cela est déjà en soi un progrès appréciable puisque, de l'avis de plusieurs répondants, régnait une certaine méconnaissance des réalités et des représentations des uns et des autres.

Les représentants des parents sont presque tous d'expression française et relativement bien instruits. Ils forment donc une catégorie minoritaire de parents dans les quartiers concernés. Leur représentativité reste une préoccupation pour de nombreux acteurs.

La majorité des parents se reconnaîtra-elle dans cette représentation ? Et se sentira-elle concernée par les délibérations des CE ? La manière dont les parents pourront être informés sera évidemment déterminante. Nous avons vu qu'il est bien difficile de trouver des moyens d'information adéquats face à des parents peu habitués à la communication écrite, qui plus est dans une langue qu'ils maîtrisent mal. De plus, ces parents, très souvent étrangers, ont tendance à considérer – parce qu'aussi, ils en sont écartés – ce qui se passe dans les institutions suisses comme ne les concernant pas vraiment. Comme l'ont montré des études antérieures, la plupart d'entre eux font d'ailleurs confiance à l'école et se sentent peu compétents pour s'exprimer à son sujet.

D'autre part, même si les parents siégeant dans les CE représentent un collectif, ils sont cependant élus sur une base tout à fait individuelle, sans lien avec le collectif qu'ils incarnent. N'y a-t-il pas là, comme le soulignent plusieurs de nos répondants, une certaine contradiction ? Peut-être pourrait-elle être dépassée par une reconnaissance plus marquée, dans le processus d'élection, des associations de parents (APE) qui risquent, pour leur part, d'avoir quelques difficultés à redéfinir leur rôle à côté des CE.

Il convient de notre point de vue de prendre également au sérieux les réactions de déception exprimées par des parents ayant eu la possibilité de participer à des réunions moins formalisées que ne le sont les CE officiels, dans lesquelles ils pouvaient parler librement avec le corps enseignant des élèves et des problèmes de l'école, ce qui, estiment-ils, n'est plus possible actuellement. Cela devrait inciter les responsables scolaires à rester attentif à ce que les CE répondent suffisamment aux attentes de parents ayant posé leur candidature pour échanger avec les enseignants sur les problèmes rencontrés dans « leur » école par « leurs » enfants. La discussion abstraite, sans évocation de cas particuliers, est une modalité de discours assez éloignée des habitudes langagières des milieux populaires. Une certaine souplesse dans la gestion des limites imposées par le règlement est probablement nécessaire, ce que les directeurs/trices ont d'ailleurs bien perçu.

D'une manière plus générale, notons aussi une certaine tension entre l'horizon temporel des parents et celui des autres délégués des CE. Pour les premiers, il est important que leurs propres enfants puissent profiter des délibérations du CE. Les professionnels, et plus encore les représentants des communes, raisonnent et agissent dans une perspective de développement sur un plus long terme.

De leur côté, les enseignants sont un peu dans l'attentisme quant au rôle qu'ils vont être amenés à jouer dans les CE. Bien que protégés par le règlement sur le plan personnel ou pédagogique, certains d'entre eux montrent encore quelques inquiétudes quant au questionnement auquel ils seront soumis de la part des parents. Leurs propres attentes sont assez diverses et se rapportent par exemple à des thématiques environnementales qui pourraient faire l'objet d'une coopération avec les communes pour sensibiliser les élèves à ces questions. Ils expriment aussi le souci de collaborer plus intensément avec le parascolaire pour réfléchir à une prise en charge concertée des élèves en difficulté (surtout dans la perspective d'une modification des horaires à moyen terme). L'ouverture à la collectivité locale et la nécessité d'accroître la transparence de l'école vis-à-vis des parents sont également perçues comme particulièrement importantes par certains enseignants.

La participation des élèves (presque symbolique jusqu'à présent !) aux réunions des CE suscite beaucoup d'intérêt de la part de nos interlocuteurs, qui soulignent cependant le rôle indispensable des enseignants dans la préparation des élèves avant les séances et l'avantage qu'il y a à limiter leur présence aux moments où sont abordés des thèmes correspondant à leurs intérêts.

Notons le rôle clef des éducateurs dans la dynamique des CE : ils occupent en effet une fonction charnière auprès de l'ensemble des membres des conseils. A leurs yeux, la sensibilisation des uns et des autres aux représentations et aux réalités vécues par les autres groupes constitue une condition préalable de la réussite des CE.

Les directeurs d'établissement ont pour leur part une grande responsabilité dans la tenue des CE. Il leur faut passablement de doigté, estime-t-on souvent, pour garantir l'équilibre nécessaire entre des groupes finalement assez différents (des professionnels et des non-professionnels, des volontaires et des personnes dont la participation à ces conseils fait partie de leur cahier des charges, des personnes de toutes conditions ayant une connaissance souvent peu étendue des arcanes des institutions scolaire et communale). Le niveau d'instruction, la connaissance des sujets traités, les rythmes de travail, le niveau de généralité ou d'abstraction convenant aux uns et aux autres sont autant de facteurs demandant une certaine maîtrise de l'animation des séances.

La présente étude s'est basée sur une expérience de très courte durée. Dans quelques années, lorsque les défauts de jeunesse de la nouvelle organisation de l'école primaire auront été surmontés et que les CE seront pleinement opérationnels, il serait intéressant de réexaminer la

situation sur différents plans : de quelle manière les relations avec les communes vont-elles se développer ? Comment les différents pouvoirs politiques conjugueront-ils leurs efforts ? Dans quelle mesure les formes démocratiques en seront-elles affectées à l'échelle locale ? Observera-t-on une participation plus effective des parents étrangers ? Comment les instances politiques municipales tiendront-elles compte des demandes émanant des membres des CE également élus mais évoluant dans d'autres contextes que celui qui structure le jeu démocratique traditionnel ?

D'autres questions se poseront probablement : des établissements scolaires voisins rencontrant des problèmes de même nature seront peut-être tentés de trouver des solutions communes même s'ils se situent sur d'autres espaces politiques. Les strictes limites communales risquent d'être des freins à cette réflexion. Des collaborations avec les communes voisines s'avèreront nécessaires et il faudra du talent pour en renforcer l'efficacité.

Enfin, il faudra veiller à maintenir un équilibre satisfaisant entre une décentralisation facilitant le traitement de certaines questions et un encadrement suffisant de niveau cantonal pour éviter une dérive toujours possible vers l'inégalité entre les élèves.

## Bibliographie

- Carnie, F. (2006). *Setting up Parent Councils. Case Studies*. Bristol: Human Scale Education, [http://www.hse.org.uk/pwp/hse53\\_04\\_report.pdf](http://www.hse.org.uk/pwp/hse53_04_report.pdf).
- CERI (Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement) (1997). *Les parents partenaires de l'école*. Paris : OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques).
- Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A literature review*. [http://wikindx.inrp.fr/biblio\\_vst/index.php?action=resourceView&id=1727](http://wikindx.inrp.fr/biblio_vst/index.php?action=resourceView&id=1727).
- DGEP (2008). Directive : Conseils d'établissement de l'enseignement primaire, le 16 juin 2008. [http://www.ge.ch/dip/doc/actu/2009/080723\\_coet\\_ep\\_directive.pdf](http://www.ge.ch/dip/doc/actu/2009/080723_coet_ep_directive.pdf).
- DIP (2009a). *Résultats des élections au conseil d'établissement des 27 et 28 février 2009*. [http://www.ge.ch/dip/doc/dossiers/090302\\_resultat\\_coet.pdf](http://www.ge.ch/dip/doc/dossiers/090302_resultat_coet.pdf).
- DIP (2009b). Arrêté relatif aux élections des conseils d'établissement de l'enseignement primaire, 11 décembre 2008. *Feuille d'avis officielle de la République et canton de Genève, 257<sup>e</sup> année, 001*, 7 janvier 2009, p. 3 s.
- DIP (2007). *Règlement sur les conseils d'établissement (RCEt) C 1 10 19, 17 décembre 2007*. [http://www.geneve.ch/dip/doc/actu/2009/071229\\_coet\\_reglement.pdf](http://www.geneve.ch/dip/doc/actu/2009/071229_coet_reglement.pdf).
- DIP (2005). 13 priorités pour l'instruction publique. [http://www.ge.ch/dip/13\\_priorites.asp](http://www.ge.ch/dip/13_priorites.asp).
- DIP (1989). *C 1 10.11 Règlement relatif à la construction, à la rénovation et à la transformation des locaux scolaires de l'enseignement primaire (RCLSP)*. Genève : Conseil d'Etat de la République et canton de Genève, [http://www.geneve.ch/legislation/rsg/f/s/rsg\\_c1\\_10p11.html](http://www.geneve.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_c1_10p11.html).
- DIP (1940). *C 1 10 Loi sur l'instruction publique (LIP)*. Genève : Grand Conseil de la République et canton de Genève, [http://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg\\_c1\\_10.html](http://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_c1_10.html).
- Dubet, F. (2004). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Epstein, J. L. & Salinas, K. C. (2004). Schools as Learning Communities. *Educational Leadership*, 61, 8, [http://pdonline.ascd.org/pd\\_online/success\\_di/el200405\\_epstein.html](http://pdonline.ascd.org/pd_online/success_di/el200405_epstein.html).
- Eurydice (2005). *Les chiffres clés de l'éducation en Europe 2005*. Bruxelles : Commission européenne, [http://www.emett.eu/newfiles/file/2005\\_chiffrescles\\_fr.pdf](http://www.emett.eu/newfiles/file/2005_chiffrescles_fr.pdf).
- Favre, B. (1994). *Les relations entre les familles et l'école dans 20 écoles primaires genevoises, premier compte rendu*. Genève : Service de la recherche sociologique.
- Favre, B., Jaeggi, J.-M. & Osiek, F. (2004). *Famille, école et collectivité*. Genève : SRED.
- Favre, B., Jaeggi, J.-M. & Osiek, F. (2003). *Démarche de projet et rénovation de l'enseignement primaire*. Genève : SRED.
- Feyfant, A. & Rey, O. (2006). Les parents et l'école. *La lettre d'information no. 22*. Lyon : INRP, Veille scientifique et technologique, <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/novembre2006.htm>.
- Fournier, F. (2004). Libre opinion : Quelle démocratie dans les conseils d'établissement ? *In Le Devoir.com, édition du 13 décembre 2004*, <http://www.ledevoir.com/non-classe/70627/libre-opinion-quelle-democratie-dans-les-conseils-d-etablissement>.
- GAPP (Groupement genevois des associations de parents d'élèves des écoles primaires et enfantines) (2007). *Rapport d'activité GAPP*. <http://www.gapp.ch/assets/files/COET%2007.pdf>.
- GAPP (Groupement genevois des associations de parents d'élèves des écoles primaires et enfantines) (2009). *Bulletin du GAPP, 108*.

- Glasman, D. (1998). Quelques interrogations sur le mot d'ordre d'« implication des familles dans l'école ». *Les dossiers d'éducation et formations, 101, Les familles et l'école, Apports de la recherche, points de vue de praticiens, Séminaire DEP-IREDU 1997*. Paris : Ministère de L'Éducation nationale, de la Recherche et de le Technologie, Direction de la programmation et du développement.
- Harris, A., & Goodall, J. (2007). *Engaging Parents in Raising Achievement. Do Parents Know They Matter? Research Report DCSF-RW004*. Coventry, UK : University of Warwick, Department for Children, School and Families, <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RW004.pdf>.
- Jaeggi, J.-M. (2008). *Que nous apprend l'expérience française des ZEP ?* Genève : SRED.
- 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 : SRED.
- Jaeggi, J.-M. & Osiek, F. (2007). *Mise en place d'un dispositif-pilote dans le groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes. Premier rapport intermédiaire. Années scolaire 2006-07*. Genève : SRED.
- Jaeggi, J.-M. & Osiek, F., coll. Favre, B. (2003). *Familles, école et quartier. De la solitude au sens : échec ou réussite scolaire d'enfants de milieu populaire*. Genève : SRED.
- Lancy informations 2007 2009*. (2007). Lancy : Ville de Lancy.
- Leithwood, K. & McElheron-Hopkins, Ch. (2004). *La participation des parents aux processus d'amélioration des écoles. Rapport définitif du projet sur la participation des parents à la planification de l'amélioration des écoles*. Toronto : Association canadienne d'éducation, [http://www.cea-ace.ca/media/fr/EIC\\_%20Final\\_%20FR.pdf](http://www.cea-ace.ca/media/fr/EIC_%20Final_%20FR.pdf).
- Le Roy-Zen Ruffinen, O., Martz, L., Jaunin, A. & Petrucci, F. (2009). *L'enseignement à Genève. Ensemble d'indicateurs du système genevois d'enseignement et de formation. Edition 2009*. Genève : SRED.
- Meirieu, Ph. (2008). *Fernand Oury, étrangement présent... Dialogue avec la figure majeure de la pédagogie institutionnelle*. [http://www.meirieu.com/ARTICLES/oury\\_meirieu.htm](http://www.meirieu.com/ARTICLES/oury_meirieu.htm).
- Meirieu, Ph. (2006). *École : demandez le programme !* Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Morin, L. & Deslandes, R. (2001). Le conseil d'établissement et la participation parentale dans le processus de prise de décision. *Éducation et francophonie, XXIX, 2*, <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/29-2/15-Morin.html>.
- Richard, F. (2009). En classe avec le conseil d'établissement. *Les clefs de l'école, Magazine d'information du Département de l'instruction publique, 4*, 20-21.
- Sheldon, S. & Epstein, J. (2005). Involvement Counts : Family and Community Partnerships and Mathematics Achievement. *The Journal of Educational Research, 98, 4*, 196-206.
- Soussi, A., Guignard, N., Hayoz, E. & Nidegger, C., coll. Jendoubi, V. (2008). *Mise en place du REP : effets sur les résultats des élèves*. Genève : SRED.
- Weiss, H. B. & Stephen, N. (2009). From Periphery to Center : A New Vision and Strategy for Family, School, and Community Partnerships. In Christenson, S. L. & Reschly, A. L. (Eds.), *Handbook of School-Family Partnerships*. New York : Routledge, chapter 20. (Prépublication sur la page : <http://www.hfrp.org/complementary-learning/publications-resources/from-periphery-to-center-a-new-vision-for-family-school-and-community-partnerships>).

## Annexe 1 : Règlement sur les conseils d'établissement

### (RCEt)

C 1 10.19

du 17 décembre 2007

(Entrée en vigueur : 29 décembre 2007)

Le CONSEIL D'ETAT de la République et canton de Genève,  
vu les articles 2, 3, alinéa 2, 4, 5, 10 et 20F de la loi sur l'instruction publique, du 6 novembre 1940,  
arrête :

### Chapitre I Rôle et composition

#### Art. 1 Principe

<sup>1</sup> Dans le but de renforcer la cohérence générale de l'action éducative menée en faveur des élèves, en promouvant le partenariat avec les parents et l'ouverture sur la collectivité locale, un conseil est constitué dans chaque établissement scolaire de l'enseignement primaire et secondaire I et II.

<sup>2</sup> Est considéré comme établissement tout bâtiment ou regroupement de bâtiments scolaires placés sous l'autorité d'une même direction.

#### Art. 2 Attributions

<sup>1</sup> Le conseil d'établissement est un lieu d'information, de consultation, de proposition et de délibération.

<sup>2</sup> Le conseil d'établissement :

a) délibère des actions et des mesures permettant de contribuer, de la manière la plus appropriée à l'environnement socio-économique de l'établissement, à développer un climat propice à l'apprentissage des élèves et à optimiser les relations avec les familles, les collectivités publiques locales, les services publics cantonaux ou autres partenaires de l'école. Ces actions et mesures font partie du projet d'établissement;

b) participe à la réalisation des actions et mesures qu'il a retenues;

c) est informé, donne son avis et, le cas échéant, fait toute suggestion sur le fonctionnement de l'établissement;

d) établit son propre règlement de fonctionnement interne.

<sup>3</sup> Les questions relatives à la gestion des ressources humaines et financières allouées à l'établissement, aux plans d'études, aux programmes scolaires et aux moyens d'enseignement, à l'allocation budgétaire globale, aux conditions d'admission, d'orientation, de promotion des élèves ne relèvent pas de la compétence délibérative du conseil d'établissement. Ces questions peuvent faire l'objet d'une information ou d'une consultation, à l'exclusion toutefois de celles relatives aux situations individuelles.

<sup>4</sup> Les actions et mesures décidées par le conseil d'établissement ne peuvent être en contradiction avec les dispositions légales et réglementaires en vigueur sur le plan national, cantonal ou communal, ni avec les directives de la direction générale ou la mission de la direction de l'établissement et les cahiers des charges des personnels de l'établissement scolaire. Elles ne relèvent pas de l'article 4 de la loi sur la procédure administrative, du 12 septembre 1985

#### Art. 3 Composition

<sup>1</sup> Le conseil d'établissement est composé des catégories de membres permanents suivantes :

a) la directrice ou le directeur de l'établissement;

b) les représentantes ou les représentants élus des parents des élèves de l'établissement;

c) les représentantes ou les représentants élus des membres du corps enseignant et du personnel administratif et technique de l'établissement;

d) dans l'enseignement :

1° postobligatoire, les représentantes ou les représentants élu-e-s des élèves de l'établissement,

2° obligatoire, le conseil inclut, en tant que membres permanents, les élèves élus par l'assemblée des délégués des classes de l'établissement; à défaut de l'existence d'un dispositif participatif au sein de l'établissement, le conseil peut associer des élèves à ses travaux et les inviter aux séances, selon les sujets;

e) les représentants de la commune concernée, selon les niveaux d'enseignement;  
f) sur proposition de la directrice ou du directeur de l'établissement, les représentantes ou les représentants d'autres services publics ou d'institutions ou associations avec lesquels l'établissement entretient des relations suivies, qui sont désignés par leurs instances respectives et peuvent constituer plusieurs catégories distinctes.

<sup>2</sup> Les membres des catégories figurant aux lettres b à d sont élus par leurs pairs.

<sup>3</sup> Le nombre de membres permanents par catégorie et par niveau d'enseignement est fixé par le département de l'instruction publique.

<sup>4</sup> Lorsque les sujets les concernent directement, le conseil d'établissement peut associer à ses travaux, avec voix consultative, les représentantes ou les représentants d'autres partenaires de l'école publique. Ceux-ci sont désignés par leurs instances respectives.

## **Chapitre II Élections et fonctionnement**

### **Art. 4 Élections**

<sup>1</sup> Le département de l'instruction publique fixe les modalités d'élection des membres du conseil figurant à l'article 3, lettres b à d.

<sup>2</sup> Les élections se déroulent tous les trois ans dans le courant de l'automne.

### **Art. 5 Fonctionnement**

<sup>1</sup> Sous réserve des dispositions des alinéas 2 à 5 du présent article, l'organisation et le fonctionnement du conseil d'établissement figurent dans son règlement interne.

<sup>2</sup> Le conseil est présidé par la directrice ou le directeur de l'établissement. Il se réunit au minimum une fois par trimestre de l'année scolaire. Il ne peut délibérer que si la majorité des catégories de membres permanents est présente.

<sup>3</sup> Chaque catégorie de membres permanents dispose d'une voix. Chaque membre se prononce au nom de la catégorie qu'il représente. A défaut de consensus, le conseil statue à la majorité des voix.

<sup>4</sup> Le conseil d'établissement porte l'ordre du jour ainsi que le résumé des séances du conseil à la connaissance de la direction générale concernée, de l'ensemble des parents d'élèves, des élèves, du personnel de l'établissement et, le cas échéant, des autres partenaires, invités ou associés.

<sup>5</sup> Au cas où une mesure ou une action décidée par le conseil se révélerait inapplicable ou irréalisable, la directrice ou le directeur d'établissement peut s'y opposer.

<sup>6</sup> Les directions générales de l'enseignement obligatoire et postobligatoire allouent un budget de fonctionnement à chaque conseil d'établissement.

### **Art. 6 Différends**

<sup>1</sup> En cas de différend entre les membres permanents du conseil d'établissement touchant l'interprétation du présent règlement et des directives du département de l'instruction publique y relatives, les membres recherchent une solution par voie de négociation.

<sup>2</sup> En cas d'échec de la négociation, les membres peuvent s'adresser à la direction générale du niveau d'enseignement concerné, qui arbitre.

## **Chapitre III Dispositions finales et transitoires**

### **Art. 7 Entrée en vigueur**

Le présent règlement entre en vigueur le lendemain de sa publication dans la Feuille d'avis officielle.

### **Art. 8 Dispositions transitoires**

Les dispositions du présent règlement s'appliquent dès la rentrée scolaire 2008 aux établissements de l'enseignement primaire et dès la rentrée scolaire 2009 à ceux du cycle d'orientation et de l'enseignement postobligatoire.

## Annexe 2 : Contenus succincts des séances des CE prototypes

Fonctionnement du Conseil d'établissement			
Type de communication	Thèmes abordés	Suivi	Réponse / actions envisagées
<b>Tattes / Gros-Chêne</b>			
Information	Historique de l'établissement par le Conseiller d'Etat	S1	
Information	Coopération entre l'Etat et la commune par le maire de la commune	S1	
Lecture, information	Règlement du conseil d'établissement établi par le DIP, l'éducateur siège à titre consultatif	S1	
Information, décision	Présentation du CE et du règlement interne : liste des membres du CE, lieu, dates, horaire, ordre jour, compte rendu, participation des élèves	S1	Diffusion de la liste à tous les parents, affichage, journal de l'école, site web et adresse courriel CE, boîte aux lettres à l'école
Information	La généralisation des CE à Genève et à Onex et les élections des parents	S3	
<b>Palettes / Bachet-de-Pesay</b>			
Information	Explications sur le CE, expériences antérieures dans les établissements de la commune	S1	
Information, discussion, décision	Présentation des membres et règlement interne	S1, S3	
Lecture	Articles du règlement du CE un à un	S1	
Proposition, décision	Envoi du PV par courriel avant diffusion, ôter et rediscuter les parties contestées car c'est un document public	S2	Affichage du PV dans les écoles, site web, distribution à tous les enseignants
Information	Modalités d'élection des parents au CE	S3	
Information	Soutien APE du Grand-Lancy pour tous les candidats des parents	S4	Réunion de présentation des candidats, café de parents
<b>Cité-Jonction / Plantaporêts</b>			
Information, décision	Présentations du CE et règlement interne	S1, S2, S3	Participation occasionnelle des élèves, règlement interne accepté, S3 : nouveau mode d'approbation du PV adopté
Information	Modalités d'information sur le CE	S2	Mise sur Internet du PV, pose de deux panneaux d'affichage à l'école Cité-Jonction
Questions parents	Participation des élèves au CE Les parents ou des personnalités du quartier peuvent-ils être responsables des élections ou jurés ?	S3	Réponse : voir le règlement Le directeur se renseignera
Demande parent	Participer à des réunions d'information des candidats au CE	S3	
Discussion	Campagne des parents dans l'élection du CE, représentativité des parents du CE, responsabilités des représentants des parents quand l'équipe change	S3	
<b>Libellules</b>			
Information	Message de bienvenue de la commune, présentation du CE	S1	
Information	Buts et organisation du CE (directeur en charge du REP)	S1	
Information	Élection des parents au CE	S2	

1. Logements et cadre de vie			
Type de communication	Thèmes abordés	Suivi	Réponse / actions envisagées
<b>Tattes / Gros-Chêne</b>			
Demande parents, discussion	Barrière pour sécuriser le petit préau	S2, S3	S3 : la commune réalisera la barrière
Demande parents	Installer des toilettes pour les petits au rez des Tattes	S2	
Demande école	Préau : aménager place de jeux	S2, S3	S3 : refusé en 2009, à suivre avec la mairie et le CE
<b>Palettes / Bachet-de-Pesay</b>			
Information	Aménager des jeux dans le préau du Bachet	S2	
Demande GIAP	Aménager des buts de foot aux Palettes	S2	CE propose d'inviter le conseiller administratif en charge des aménagements pour toutes les demandes concernant les préaux
Demande GIAP	Installer container	S2	
Information	Locaux mis à disposition du GIAP	S2	Aménagement du local de broissage de dents pour la cohabitation école-GIAP
Demande école	Réparer répondeur à la salle de rythmique		
Demande parents	Améliorer propreté piscine et préaux	S2	A rediscuter au CE
<b>Cité-Jonction / Plantaporrêts</b>			
Information, discussion, Demande parents	Annonce de la rénovation du préau Cité-Jonction pour l'été 2009; crédit déjà demandé ; Clôturer le préau pendant 8 mois de travaux, Davantage de crédits pour des jeux	S1, S2, S3	Création d'un groupe de travail pour organiser les récréations et la sécurité des élèves pendant les travaux, S3 : le Service des écoles prépare une présentation
Demande école	Coffres à jeux à Cité-Jonction	S3	Le Service des écoles est favorable, réponse rapide promise
Information	Travaux prévus en été 2009 dans le préau de Plantaporrêts	S2	
<b>Libellules</b>			
Information	Par le responsable de la circulation : étude sur le quartier en cours, nouvelles constructions augmenteront la circulation	S2	

2. Accessibilité à l'emploi			
Ce thème n'a pas été abordé dans les CE prototypes des quatre établissements de l'école primaire.			

3. Sécurité routière et transport			
Type de communication	Thèmes abordés	Suivi	Réponse / actions envisagées
<b>Tattes / Gros-Chêne</b>			
Demande parents	Horaire des patrouilleuses harmonisé à celui des petits	S2	La demande sera transmise à l'administration communale
Proposition commune	Augmenter l'offre de transports gratuits TPG	S2, S3	S3 : 2 <sup>e</sup> billet collectif offert sur demande
<b>Palettes / Bachet-de Pesay</b>			
Information	Amélioration de la sécurité sur trajet du tram : kit école posé (plantations comme chicanes)	S3	Dos d'âne impossible, signal sonore inefficace, panneaux lumineux supprimés (pannes), conducteurs du tram informés du danger
Discussion	Pose passerelle (tram)	S3	Décision n'étant pas du ressort du CE, mobiliser ASM, parents, GIAP, enseignants et élèves pour une action (but : apprendre à faire avec les risques)
<b>Cité-Jonction / Plantaporêts</b>			
Demande parent, discussion	Améliorer sécurité du parking à la sortie du préau, S2 : la Gérance immobilière municipale (GIM) n'entre pas en matière, la responsabilité de la Ville est engagée selon les parents	S1, S2, S3	Le Service des écoles se renseignera, S2 et S3: le directeur poursuivra la démarche auprès de la GIM
Question parents, discussion, Demande parents, Question CE, décision	Vitesse excessive des voitures près de l'école, projet zone 30 km/h, l'APE suit le dossier, la Coordination enfants demande un contrôle, le CE peut appuyer les associations. Feu grillé, radar demandé	S2, S3 S3	S3: Service école contactera Brigade d'éducation et de prévention (BEP), le directeur se renseignera sur compétences du CE, lettre à l'Office cantonal de la mobilité (OCM)
Demande parents	Mesures contre le stationnement sauvage sur le trottoir	S2	Le directeur ajoute le problème à la demande concernant le parking
Information	Annonce du projet : «permis piéton» (utilisation d'itinéraires sécurisés), moyens financiers incertains, S3: un bilan du dispositif sera organisé	S2, S3	S3 : le Service des écoles contacte le canton
<b>Libellules</b>			
Demande APE	Sécuriser les abords de deux routes	S1	Prévoir rencontre APE-commune
Information	Mesures promise par la commune : élargissement d'un trottoir, radar devant les écoles, résultats publiés sur Internet (voir aussi «1.Logements et cadre de vie» ci-dessus)	S2	Suggestion de faire une pétition au Grand Conseil
Information	Campagne de l'APE Libellules sur «la sécurité sur la route de l'école», enquête auprès des parents	S2	Envie de proposer des activités sur l'éducation routière

4. Développement de la citoyenneté*			
Type de communication	Thèmes abordés	Suivi	Réponse / actions envisagées
<b>Tattes / Gros-Chêne</b>			
Demande parents, discussion	Organisation et surveillance des récréations : séparer petits et grands, spécialement en cas de pluie, meilleure identification des enseignants (gilet fluo)	S2, S3	Directrice et enseignants estiment que le mélange a des avantages, S3 : Acceptation de la séparation si pluie, afficher photo du surveillant porte école
<b>Palettes / Bachet-de-Pesay</b>			
Demande GIAP, information	Sécurisation préau Bachet hors heures de cours, TSHM son sur le terrain, une société de surveillance est présente la nuit	S2, S3	S2 : une signalisation sera faite en 2009
Demande parents, information, question parents	Améliorer tenue du préau (bouteilles cassées, poubelles pleines), S3 : «A qui s'adresser pour obtenir le nettoyage ?»	S2, S3	S2 : un nouveau cahier des charges du RBS est prévu, panneaux «respect des lieux» posés, S3 : le directeur transmet les demandes à la commune
Information, discussion	Charte d'école : respect pour soi-même, les autres, l'environnement ; en collaboration avec le GIAP, S4 : diverses actions menées à l'école dans l'esprit de la charte	S3, S4	Distribution et signature charte aux élèves et aux parents, S4 : Charte non traduite mais distribution d'un document explicatif simple dans différentes langues (à suivre)
<b>Cité-Jonction / Plantaporrêts</b>			
Information, proposition parents	Charte : volonté d'associer le CE, faire imprimer cette charte par les élèves	S2	Soirée sur la charte pour parents de la Coordination enfants
<b>Libellules</b>			
Information	Les élèves présentent le règlement d'école, le directeur les conséquences en cas de non-respect	S1	

\* La prévention de la délinquance n'a pas été abordée dans les CE prototypes des quatre établissements.

5. Relations avec les parents et intégration des familles à l'école			
Type de communication	Thèmes abordés	Suivi	Réponse / actions envisagées
<b>Tattes / Gros-Chêne</b>			
Demande parents	Traductions des objectifs scolaires des degrés	S2, S3	S3 : information par la directrice : 26 langues à TG, à intégrer dans Plan d'étude romand en 2010
Discussion	Débriefing promotions	S3	Proposition d'un parent : adopter un thème commun aux écoles d'Onex
Information	Date de la fête de l'Escalade	S3	
<b>Palettes / Bachet-de-Pesay</b>			
Question parents, Question GIAP	Faciliter la communication avec les parents étrangers	S2, S3	Information sera donnée sur le travail accompli et les documents existants : un cours «français et intégration» sera donné par l'UOG, le cours de l'APE «la façon d'enseigner à nos enfants» pourrait être ouvert
Information	Fête de l'Escalade	S2	
Demande	Adressé à l'APE de réorganiser des ateliers internet pour favoriser l'intégration des parents	S4	
Proposition directeur	Après son succès aux Avanchets, organiser le jeu Ethnopoly dans l'école	S2, S3	S3 : projet en «stand by», l'APE peine à mobiliser des parents de l'établissement
<b>Cité-Jonction / Plantaporrêts</b>			
Information	Fêtes des 40 ans de l'école et promotions 2008 couplées, contribution financière du Service des écoles	S2	
<b>Libellules</b>			
Information, discussion, demande enseignants	Les enseignants présentent le projet «école ouverte» avec présence des parents en classe. Participation de l'APE à l'organisation	S1, S2	Présenter le projet à l'APE Libellules, à l'AQHL, au réseau Libellules, au Forum des habitants
Information, discussion	Fête des 40 ans de l'école : élèves créent panneaux décoratifs, subvention de la commune pour un T-shirt souvenir, S2 : Bilan	S1, S2	S2 : proposition que l'APE se charge de la tenue des postes pour les enfants

## 6. Petite enfance et scolarité

Ce thème n'a pas été abordé dans les CE prototypes des quatre établissements de l'école primaire.

## 7. Activités para- et périscolaires, sports et loisirs

Type de communication	Thèmes abordés	Suivi	Réponse / actions envisagées
<b>Tattes / Gros-Chêne</b>			
Demande école	Participation financière de la commune aux camps de vacances pour certains enfants	S2	
Information, demande école	Création d'un club de scrabble	S2, S3	S3 : commune alloue 1000 Fr (nouvelle ligne budgétaire)
Information, demande école	Réaménagement d'une bibliothèque d'école	S2, S3	S3 : refus de la commune pour 2009, cause budget
Information	Spectacle onésien : offre pour stimuler l'apprentissage de la musique	S2, S3	S3 : changement dans l'animation des ateliers
Information	«Santéscalade» entraînement mardi midi	S3	44 élèves entraînés par trois enseignants
Information	«Onex bouge» avec petit matériel à la récréation, pomme offerte par la commune	S3	
<b>Palettes / Bachet-de-Pesay</b>			
Information	Un atelier de sport sera mis en place pour le GIAP	S2	
Demande	Subventions communales pour camps de vacances pour certains enfants	S4	
<b>Cité-Jonction / Plantaporêts</b>			
Information	Animations sportives pour les élèves dès 3P (4 mois) proposées par la Ville et des associations	S2	
Information	Exposition à Cité-Jonction : chants des enfants du monde	S2	
Information	Patrimoine historique (meubles) : reprise de l'exposition du 40e à la MdQ,	S3	
<b>Libellules</b>			
Demande enseignants, information	Offre structurée pendant les vacances d'été. Faire connaître les centres aérés, la commune a un projet de Maison de quartier	S1	Mieux informer les parents, (éducateur et commune)
Information	L'équipe de basket de l'école a remporté le tournoi cantonal	S2	

8. Promotion de la santé			
Type de communication	Thèmes abordés	Suivi	Réponse / actions envisagées
<b>Tattes / Gros-Chêne</b>			
Information	L'infirmier présente son travail	S2	
Information	Semaine de l'alimentation en collaboration avec «Onex santé»	S2	
<b>Palettes / Bachet-de-Pesay</b>			
Demande GIAP	Semaines du goût collaboration avec école	S2	A refaire plus tard
Information	Mobilisation des élèves pour soutenir l'association contre la leucodystrophie	S4	
<b>Cité-Jonction / Plantaporrêts</b>			
<b>Libellules</b>			
Information	Une exposition sur l'alimentation se tiendra à l'école et sera visitée par les classes	S2	

9. Vie de l'école et projet d'établissement			
Type de communication	Thèmes abordés	Suivi	Réponse / actions envisagées
<b>Tattes / Gros-Chêne</b>			
Information	Sacs d'histoires	S2	Demande de matériel au DIP
Question parents	Course d'automne toujours au même endroit ?	S2, S3	S3 : réponse de la directrice : le budget est limité
Information	Directrice : Présentation de la rentrée de l'établissement	S3	
Information	5P/6P participation à une émission TSR	S3	
Information	La directrice annonce la discussion du projet d'établissement	S3	
<b>Palettes / Bachet-de Pesay</b>			
Information	Nombre d'élèves et d'enseignants dans l'école et au GIAP	S1	
Question directeur	L'organisation des classes est-elle sujet à information ou concertation au CE ?	S2	Le directeur se renseignera, S3 et S4 : point repoussé
Discussion	Difficulté pour enseignants et parents de faire le lien entre les deux écoles	S4	La charte pourrait être un lien
Information	Palettes : Conseil d'école créé, il a discuté de la charte	S4	
Information	Bilan concernant le projet d'établissement	S4	Un nouveau projet sera rédigé en mai 2009, et présenté au CE en août. Contributions du CE seraient appréciées
Demande Bachet	Panneau du règlement d'école en contradiction avec l'esprit du projet d'école au Bachet (ex. poussettes)	S4	
<b>Cité-Jonction / Plantaporrêts</b>			
Information	Orientation et actions du projet d'établissement	S1, S2	
<b>Libellules</b>			
Information	Journée multi-sport pour les élèves aux Evaux en lien avec la fête du 40 <sup>e</sup>	S1	
Information	Présentation de l'école à la fin du premier trimestre	S2	Présenter l'APE à la réunion des parents
Information	Tournoi entre petits et grands pour renforcer les liens	S2	

## **Annexe 3 : Sigles et abréviations utilisés à Genève**

- 1E, 2E : 1<sup>re</sup> année de scolarité élémentaire, 2<sup>e</sup> élémentaire (ou enfantine)
- 1P, 2P, etc. : 1<sup>re</sup> année de scolarité primaire, 2<sup>e</sup> primaire, etc.
- APE : Association de parents d'élèves
- AQHL : Association du quartier et des habitants des Libellules
- CASS : Centre d'action sociale et de santé, Département de l'économie et de la santé de l'Etat de Genève
- Cico : Cellule d'information et de coordination
- CO : Cycle d'orientation
- DGEP : Direction générale de l'enseignement primaire
- DI : Département des institutions
- DIP : Département de l'instruction publique, de la culture et du sport
- EFP : École de formation préprofessionnelle
- FASe : Fondation genevoise pour l'animation socioculturelle. Elle est subventionnée par l'Etat et les communes. Elle regroupe les centres de loisirs, maisons de quartier, terrains d'aventures et jardins Robinson établis sur le canton de Genève. Les TSHM sont engagés par la FASe
- FSASD : Fondation des services d'aide et de soins à domicile du CASS, Département de l'économie et de la santé de l'Etat de Genève
- GAPP : Groupement des associations de parents de l'enseignement primaire
- GIAP : Groupement intercommunal pour l'animation parascolaire (GIAP) (responsable des restaurants scolaires et des activités parascolaires. Le conseil intercommunal en est l'organe suprême)
- MdQ : Maison de quartier
- OSTEPE : Organisation scolaire, du travail en équipe et des projets d'école, qui est un secteur de la formation continue de l'enseignement primaire
- REP : Réseau d'enseignement prioritaire
- SBEL : Service des bâtiments et locations, Onex
- SJAC : Service jeunesse et action communautaire, Onex, composé de plusieurs structures dont l'UpAdos (Unité de prévention pour adolescents dès 12 ans) et la Maison Onésienne
- SMP : Service médico-pédagogique
- SPMi : Service de protection des mineurs
- SPPS : Service de prévention sociale et de promotion de la santé, Onex
- SRD : Service des relations communales, de la communication et du développement durable, Onex
- SRED : Service de la recherche en éducation
- TTC : Temps de travail en commun (pour les équipes enseignantes)
- TS : Travailleur social
- TSHM : Travailleur social hors murs
- UOG : Université ouvrière de Genève



