

Mise en place du REP : effets sur les compétences des élèves



Anne Soussi, Ninon Guignard, Emilienne Hayoz et Christian Nidegger
Avec la collaboration de Verena Jendoubi

Novembre 2008

Mise en place du REP :
effets sur les compétences des élèves

Anne Soussi, Ninon Guignard, Emilienne Hayoz et Christian Nidegger
Avec la collaboration de Verena Jendoubi

Novembre 2008

Remerciements

Nos remerciements s'adressent tout particulièrement aux directions des différentes écoles du REP pour leur disponibilité ainsi qu'à tous et toutes les enseignant-e-s de ces écoles qui ont bien voulu nous consacrer du temps lors de la passation de tests, d'entretiens ou encore d'élaboration de différents instruments.

Nous remercions bien évidemment Bernard Riedweg, responsable des écoles du REP à la direction de l'enseignement primaire, pour ses conseils avisés.

Merci également aux formateurs et formatrices du secteur des langues du CEFEP pour leurs conseils et leur disponibilité dans l'élaboration de tests de lecture.

Au niveau du SRED, nos remerciements s'adressent aux différentes personnes qui nous ont aidés dans cette recherche : tout d'abord, nos collègues Franck Petrucci pour son aide et ses précieux conseils dans certaines analyses statistiques, et El Hadi Saada qui nous a permis d'utiliser sa batterie de tests destinés aux élèves de 1E ; puis les membres de l'équipe administrative qui ont transcrit les différents entretiens réalisés dans les écoles ; enfin, Narain Jagasia pour sa très attentive relecture et les soins apportés à la mise en page.

Compléments d'information : Anne SOUSSI
Tél. +41/0 22 546 71 39
anne.soussi@etat.ge.ch

Ninon GUIGNARD
Tél. +41/0 22 546 71 25
ninon.guignard@etat.ge.ch

Christian NIDEGGER
Tél. +41/0 22 546 71 19
christian.nidegger@etat.ge.ch

Responsable de l'édition : Narain JAGASIA
Tél. +41/0 22 546 71 14
narain.jagasia@etat.ge.ch

Web : <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 08.033

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

Table des matières

Remerciements	2
L'essentiel en bref.....	5
Introduction	7
Objectifs de l'étude et méthodes utilisées	8
Organisation du rapport.....	9
1. Les connaissances et compétences des élèves en 1E (début et fin d'année)	11
1.1 La situation en début d'année.....	12
1.1.1 La socialisation.....	13
1.1.2 Les connaissances dans le domaine de la langue	15
1.1.3 Les connaissances dans le domaine des mathématiques	18
1.1.4 Profils	21
1.1.5 Comparaison avec la population de référence de 1E.....	22
1.2 La situation en fin d'année	27
1.2.1 La socialisation.....	27
1.2.2 Compétences langagières	30
1.2.3 Compétences dans le domaine mathématique	32
2. Les connaissances en lecture au début et à la fin de la 1P et les projets concernant la lecture dans les écoles du REP	35
2.1 L'évaluation des connaissances/compétences en lecture	35
2.1.1 Résultats au test de lecture d'octobre	35
2.1.2 Résultats au test de lecture de mai.....	36
2.1.3 Différences entre classes	37
2.1.4 Impact des différentes caractéristiques des élèves et des classes	38
2.2 L'appréciation des enseignants	39
2.3 Réussite aux tests de lecture et appréciations des enseignants.....	41
2.3.1 Liens entre résultats au test d'octobre et appréciation des enseignants.....	42
2.3.2 Liens entre résultats au test de mai et appréciation des enseignants	43
3. Les projets liés à l'enseignement de la lecture	45
3.1 Le « coup de pouce lecture ».....	45
3.2 Le « sac d'histoires ».....	47
3.3 « Lisons ensemble »	49
3.4 Le travail quotidien	50

4. Analyse des résultats aux épreuves cantonales de français et de mathématiques dans les différents types d'école (de 2006 à 2008)	53
4.1 Analyse descriptive des résultats des élèves aux épreuves cantonales 2006, 2007 et 2008 dans les trois degrés.....	54
4.1.1 Résultats en fonction des différentes caractéristiques sociodémographiques et structurelles..	54
4.1.2 Analyse des données par domaine.....	60
4.1.3 Pourcentages de réussite.....	62
4.2 Résultats des analyses multivariées.....	68
En 2P	68
En 4P	70
En 6P	72
5. Analyse qualitative des résultats aux épreuves cantonales (2007) d'un échantillon de classes et d'écoles.....	77
5.1 Résultats globaux en français et en mathématiques	77
5.2 Composition des trois échantillons	78
5.3 En français.....	79
En 2P	79
En 4P	83
En 6P	86
5.4 En mathématiques	90
En 2P	90
En 4P	92
En 6P	95
5.5 Comparaison entre classes tous domaines confondus.....	99
En 2 P	100
En 4P	102
En 6P	102
6. Évolution de la 2P à la 4P	105
Conclusion.....	109
Les compétences et les difficultés des élèves.....	109
L'impact des caractéristiques des élèves sur les performances.....	111
L'évolution des performances des élèves.....	111
La nécessité d'une approche multidimensionnelle dans la durée	112
Références bibliographiques	115
Annexes	117

L'essentiel en bref

Cette étude a pour objectif d'analyser la mise en place du Réseau d'enseignement prioritaire (REP) du point de vue des compétences des élèves. Elle compare l'évolution des compétences des élèves de l'école pilote avec celles des élèves des autres écoles depuis le début de l'opération (rentrée 2006) et jusqu'à la fin de l'année scolaire 2007-2008. Elle apporte également des éclairages sur la situation des apprentissages dans les écoles du REP à différents niveaux du cursus scolaire et dans différents domaines. Les principaux résultats sont présentés ci-dessous.

- Les élèves de l'école pilote qui entrent en 1E ont des compétences moins bonnes par rapport à une population de référence tout-venant. Ceci est particulièrement vrai dans le domaine verbal. En revanche, dans certaines tâches de type développement cognitif, ils ont des compétences tout à fait comparables à celles d'une population de référence. Aux dires des enseignants, certains élèves présentent également au début de la 1E quelques difficultés de socialisation au sens large mais ces difficultés s'atténuent progressivement au cours de leur première année d'école.
- Des efforts considérables, de nature diverse, sont entrepris par toutes les équipes d'enseignants pour favoriser l'apprentissage de la lecture en 1P. La plupart des élèves de 1P progressent au cours de l'année et présentent un niveau globalement satisfaisant. Toutefois, des difficultés sont constatées notamment en ce qui concerne le concept de phrase. On observe de grandes différences entre les classes, certaines progressent de manière spectaculaire au cours de l'année scolaire.
- Une analyse qualitative de la réussite aux questions des épreuves cantonales a été menée auprès d'un échantillon de classes du REP. On constate que les résultats moyens de notre échantillon sont légèrement inférieurs à la moyenne cantonale. Cependant, ces écarts ne représentent pas forcément une réelle différence en termes de compétences des élèves. On constate toutefois une diminution de la réussite des items au fil des années, notamment en compréhension de l'écrit. Par ailleurs, à l'intérieur des sous-domaines de la structuration, on retrouve toujours une même constante : le vocabulaire a toujours un rendement plus faible par rapport aux autres sous-domaines, ce qui n'est pas étonnant du fait de la plus grande proportion d'élèves allophones. En mathématiques, on constate que la géométrie n'est pas aussi bien réussie en 2P qu'en 4P ou en 6P. En revanche, en ce qui concerne le nombre, on assiste à une diminution du rendement en 4P et en 6P. Lorsque l'on compare les résultats de français et de mathématiques de différentes classes, on trouve une certaine hétérogénéité des performances. Certaines classes ont de bons résultats dans un domaine et pas dans l'autre alors que d'autres obtiennent de bons ou de « mauvais » résultats dans les deux domaines.
- L'analyse des épreuves cantonales montre que globalement, les résultats moyens de l'école pilote et des écoles entrées dans le REP en 2007-2008 sont inférieurs aux autres écoles. Cependant, les écarts sont le plus souvent d'un ou deux points, ce qui ne représente pas forcément une différence en termes de compétences des élèves. En outre, les différences varient en fonction des années et des épreuves. Il est donc difficile de déduire une tendance générale dans l'évolution des résultats.

- L'observation de l'évolution des résultats des élèves aux épreuves cantonales entre la 2P et la 4P montre que le niveau initial semble déterminant pour la suite des apprentissages. Par ailleurs, on constate pour l'ensemble des populations considérées qu'en mathématiques, la part des élèves qui réussissent l'épreuve en 2P et qui échouent en 4P est plus importante que l'inverse (échec en 2P et réussite en 4P). On observe le contraire en compréhension de l'oral, avec une part plus importante d'échecs en 2P et de réussites en 4P que l'inverse.
- L'analyse de l'impact des caractéristiques des élèves sur les résultats aux épreuves cantonales met en évidence que l'âge « scolaire » (en avance, « à l'heure », en retard) et la catégorie socioprofessionnelle jouent un rôle très important. Les autres variables prises en compte telles que le genre et la première langue parlée ont des effets non systématiques. Le fait d'appartenir à l'un ou l'autre type d'école (école pilote, écoles du REP) n'a pas systématiquement d'effet lorsque l'on contrôle les autres variables (catégorie socioprofessionnelle, première langue parlée, âge, genre).
- Finalement, le rapport a pu montrer que des caractéristiques des élèves comme l'âge « scolaire » et le niveau socioéconomique influent sur les compétences. Cependant les performances des élèves ne sont que partiellement déterminées par ces facteurs. Il reste donc une marge importante pour d'autres facteurs, comme par exemple l'action de l'enseignant ou les interactions en classe. On notera également que la plupart des difficultés rencontrées dans les écoles du REP sont celles que l'on retrouve dans les autres écoles. A nos yeux, des actions éducatives multidimensionnelles ciblées, particulièrement au niveau des classes, sont à encourager et leurs effets devront être mesurés dans la durée.

Introduction

A la rentrée 2006-2007, le Réseau d'enseignement prioritaire (REP) a été introduit afin de lutter contre l'échec scolaire. Dans un premier temps, il a concerné un groupe scolaire (les écoles d'Onex-Tattes et d'Onex-Gros-Chêne) qui constituait le dispositif pilote. Le REP, qui dans un premier temps se composait d'une école, puis de six autres à la rentrée 2007-2008, s'est étendu à huit nouvelles écoles à la fin août 2008. Il s'adresse à des écoles dont la mixité sociale était faible, avec des couches sociales défavorisées surreprésentées par rapport à la moyenne du canton (55% et plus d'ouvriers et de divers/sans indication, la moyenne cantonale se situant autour de 38%). Les premières écoles retenues étaient volontaires. Un second critère pouvait également entrer en ligne de compte : la proportion d'élèves dont la première langue parlée n'est pas le français (plus de 40%). Les écoles entrées dans le REP bénéficient de mesures particulières pour favoriser la réussite des élèves de quartiers défavorisés : un taux d'encadrement plus élevé, la présence d'un éducateur, des modalités d'aide aux élèves en difficulté et dans certaines écoles, des enseignants spécialisés. Ce sont dans ces écoles ou groupes scolaires qu'ont été également nommés les premiers directeurs et directrice d'école. Par ailleurs, les enseignants de ces établissements se sont engagés dans la durée pour garantir une certaine stabilité et une cohérence du projet. Les mesures s'étendent au-delà de l'établissement scolaire (pouvoirs publics au niveau du canton ou des communes) afin d'améliorer au sens large les conditions des familles étant donné leur impact sur la réussite des élèves. Les liens entre familles et écoles sont favorisés.

Le REP fait partie d'un projet plus vaste de réorganisation de l'école primaire (autonomie partielle des écoles, réorganisation des structures hiérarchiques notamment).

Pour suivre la mise en place du dispositif pilote, un mandat de recherche a été confié au SRED. L'étude comporte principalement deux axes : d'une part, observer l'organisation et le fonctionnement des écoles et des équipes en général, d'autre part en évaluer les effets sur les compétences des élèves.

Deux premiers rapports ont été consacrés au premier axe, l'un sur le dispositif pilote, l'autre sur les six autres écoles entrées dans le REP à la rentrée 2007 (Jaeggi, Osiek, 2007, 2008). Le présent rapport se focalisera sur l'évaluation de cette mise en place du point de vue des compétences des élèves, puisque l'un des objectifs du projet mis en place vise à renforcer l'égalité des chances entre élèves pour favoriser la réussite de tous les élèves.

Pour ce faire, les épreuves cantonales, qui ont le mérite d'être soumises à tous les élèves d'une même population d'âge (en 2P, 4P et 6P), ont été un des principaux instruments utilisés. Nous avons choisi de ne considérer que deux domaines, le français et les mathématiques, communs aux trois degrés et qui par ailleurs sont les disciplines prises en compte pour l'orientation dans les regroupements du cycle d'orientation à la fin de l'école primaire. La comparaison a pu être réalisée sur 3 ans (2006, 2007, 2008). Une observation de l'évolution des résultats des élèves de la 4P à la 6P a pu également être effectuée.

Les élèves ont également été évalués à deux autres moments pour les degrés ne comportant pas d'épreuves cantonales. Il a été également demandé, notamment par l'équipe enseignante de l'école pilote, qu'une évaluation des connaissances des élèves à l'entrée à l'école du point de vue de la langue et des mathématiques soit effectuée pour mettre en évidence les écarts entre les élèves fréquentant cet établissement et une population de référence. On peut en effet

supposer que l'entrée à l'école, moment crucial de la vie du futur écolier, est d'autant plus difficile quand on maîtrise mal la langue et que l'on provient d'un milieu défavorisé dont la culture peut être assez éloignée de la vie scolaire. L'apprentissage des règles de vie de la classe et du métier d'élève au sens large prend toute son importance dans ce contexte. Comme le souligne Vincent (1980), les élèves de certains milieux défavorisés sont encore plus dépendants que les autres de l'école et ont plus que d'autres besoin de ce que Chartier (1992) décrit comme « apprendre l'école pour apprendre à l'école » pour entrer dans le monde et surtout dans la « forme scolaire ».

Enfin, la place donnée à la langue et sa maîtrise étant une des 13 priorités du département et les écoles du REP comportant une proportion plus élevée d'allophones, plusieurs établissements ont choisi la lecture comme objectif important de leur projet. La maîtrise du français et la lecture en particulier sont des éléments majeurs pour l'accès aux savoirs scolaires. C'est pourquoi une évaluation des compétences en lecture au début de la 1P (début de l'école obligatoire et de l'apprentissage officiel de la lecture) et en fin d'année a été réalisée. Par ailleurs, une brève observation des dispositifs visant à développer la maîtrise de la lecture mis en place dans plusieurs écoles sera décrite.

Objectifs de l'étude et méthodes utilisées

Les différentes analyses ont pour objectif principal de mettre en évidence les effets de la mise en place du REP sur les acquis ou compétences des élèves. Toutefois, il faut d'abord garder à l'esprit que la mesure portera sur un temps relativement court puisque le début du REP se situe à la rentrée 2006-2007 avec une seule école. Quand on introduit des changements, la mise en place se fait beaucoup par essais et erreurs. Le premier rapport (Jaeggi et Osiek, 2007) a mis en évidence les nombreux éléments introduits (une directrice d'école, la première, un éducateur, des enseignants titulaires fonctionnant comme GNT, notamment) et les difficultés rencontrées. Par ailleurs, même si des efforts conséquents de standardisation des épreuves cantonales ont été entrepris ces dernières années par la Direction générale de l'école primaire (DGEP), ces épreuves ne sont pas tout à fait identiques d'une année à l'autre, pour un degré donné. L'évolution d'une année à l'autre du taux de réussite est un indicateur important dont on peut disposer étant donné que ces épreuves sont passées par tous les élèves d'une même volée et qu'elles mesurent ce qui est attendu dans les objectifs du plan d'études. Toutefois, étant donné qu'elles diffèrent d'une année à l'autre et que leur niveau d'exigences a un peu évolué, il faut rester prudent dans l'interprétation des résultats.

Outre les résultats aux épreuves cantonales, nous avons utilisé des tests collectifs ou individuels selon les cas, des grilles d'observation (remplies par les titulaires) et procédé à des entretiens.

Ces différents instruments visent non seulement la comparaison entre la rentrée scolaire 2006-2007 et la fin de l'année scolaire 2007-2008 entre l'école pilote, les écoles REP et les autres écoles, mais ils permettent également de décrire les compétences des élèves de l'école pilote lors de leur entrée à l'école (1E), la progression en lecture des élèves de 1P des écoles du REP, de caractériser les compétences acquises et les difficultés rencontrées par les élèves.

La comparaison des compétences des élèves dans le temps et en fonction des différents types d'écoles fréquentées (ici école pilote, autres écoles du REP, écoles présentant des caractéristiques sociodémographiques comparables et ensemble des autres écoles) est complexe car il s'agit de prendre en compte plusieurs éléments : les performances des élèves, les caractéristiques des populations (genre, origine socioéconomique, langue parlée, âge), le type d'établissement fréquenté et d'essayer d'estimer l'impact de ces différents éléments sur

les compétences des élèves. Par ailleurs, il ne faut pas oublier que les systèmes scolaires sont complexes et ont du fait de leur complexité une grande inertie. Ainsi, toute évolution prend du temps et les effets du changement se mesurent sur le moyen ou le long terme.

Précisons que dans l'ensemble du rapport, nous avons utilisé la terminologie habituelle d'*école* (bâtiment) plutôt que celle d'*établissement* (pouvant regrouper plusieurs écoles ou bâtiments) introduite plus récemment avec la réorganisation de l'enseignement primaire et plus particulièrement la mise en place des directions d'établissement. En effet, au début de l'étude, d'une part seules quelques écoles étaient regroupées en établissements, et d'autre part les résultats aux épreuves cantonales étaient jusque-là fournis par école et par classe.

Par ailleurs, le projet REP s'apparente de près ou de loin à des expériences menées dans d'autres systèmes, notamment les ZEP (zones d'éducation prioritaire) qui visent à donner plus à ceux qui ont le moins. Bien que l'on puisse voir des différences de fonctionnement (les ZEP françaises sont déterminées de façon géographique sur la base de proportions importantes de milieux défavorisés et d'absence de mixité sociale au niveau du secondaire I ; à Genève, en plus des conditions liées à la composition du public scolaire, une condition importante réside dans le volontariat et l'engagement des enseignant-e-s), il ressort des nombreuses évaluations et études faisant le bilan de l'expérience des résultats assez contrastés entre chercheurs selon les objectifs visés (cf. Armand, Gilles, 2006 ; Rochex, 2006).

Organisation du rapport

Le premier chapitre porte sur les connaissances initiales des élèves de l'école pilote à l'entrée à l'école primaire dans le domaine de la langue et des mathématiques. Leur socialisation a également fait l'objet d'une observation au moyen d'une grille remplie par les enseignants. En fin d'année, ces mêmes domaines (langue, mathématiques et socialisation) ont aussi été appréciés par les enseignants.

Dans le second chapitre, on s'intéresse aux compétences et connaissances en lecture des élèves de 1P des écoles du REP, en début et en fin d'année. L'évaluation est complétée par l'observation qu'en font les titulaires à ces deux moments.

Le chapitre 3 s'intéresse aux actions mises en place dans quelques écoles du REP du point de vue de la lecture et donne un aperçu du bilan en fin d'année de ces actions visant à renforcer les compétences en lecture des élèves.

Les chapitres 4 à 6 se centrent sur les résultats des élèves aux épreuves cantonales. Dans le chapitre 4, les résultats sur 3 ans (2006-2008) sont traités globalement en essayant de dégager les facteurs expliquant les différences entre élèves (caractéristiques sociodémographiques ou structurelles). Le chapitre 5 porte plus spécifiquement sur l'analyse d'un échantillon de travaux d'élèves provenant de classes d'écoles du REP en français et en mathématiques (2P, 4P et 6P). Le chapitre 6 donne des éléments permettant de mettre en évidence l'évolution des élèves entre la 2P et la 4P, c'est-à-dire pour l'école pilote avant le début du projet et au bout de presque deux ans.

Enfin, le chapitre conclusif présente les points saillants de ces différentes analyses et dégage les résultats les plus marquants.

1. Les connaissances et compétences des élèves en 1E (début et fin d'année)

A la demande de la DGEP et des enseignants, nous avons observé et évalué les connaissances et les compétences des élèves pour savoir ce qu'ils savent quand ils entrent à l'école. Pour des raisons matérielles, l'observation n'a pu être réalisée qu'auprès d'un échantillon restreint d'élèves, à savoir les 33 enfants des deux classes de 1E de l'école pilote. En effet, la prise d'information ne peut se faire auprès d'élèves de cet âge qu'oralement et individuellement, ce qui a des conséquences inévitables sur le temps nécessaire pour l'ensemble de l'observation.

Elle s'est déroulée en deux temps : l'un portant sur les domaines de la langue et des « mathématiques », l'autre portant sur leur socialisation. Si la 1E n'est pas encore obligatoire, elle est fréquentée par une majorité d'élèves de la classe d'âge (enfants de 4 ans). C'est aussi l'entrée à l'école, l'apprentissage de ce qu'on appelle le *métier d'élève*. Certains vont fréquenter dans un premier temps l'école à mi-temps. Une proportion non négligeable d'enfants a déjà été dans une institution de la petite enfance (jardin d'enfants ou crèche) pendant au moins une année. Ils possèdent donc déjà une certaine expérience de la socialisation. De manière générale, les enfants entrent à l'école avec un certain bagage qui n'est d'ailleurs pas le même pour tous. Beaucoup de compétences se développent entre 2 et 4 ans. Comme le souligne Saada (2006), « *au début de la 1^{ère} enfantine, la lecture et l'écriture font l'objet d'une initiation progressive à l'entrée dans l'écrit. Toutefois, bien avant son arrivée en 1^{ère} enfantine, l'enfant côtoie quotidiennement le monde de l'écrit dans les jardins d'enfants, dans les crèches, dans la rue, à travers les médias, mais aussi avec les inscriptions figurant sur les produits de consommation. Sans oublier, par ailleurs, qu'avec la connivence des parents, les enfants explorent l'univers de l'écrit et imitent également les lecteurs et les scripteurs adultes en faisant semblant de lire ou d'écrire* » (p. 14). Le rôle du milieu familial et l'attitude des parents sont bien évidemment très importants.

Pour évaluer les connaissances ou compétences des élèves en 1E, nous les avons interrogés individuellement au moyen de tests liés au langage et aux mathématiques pendant deux sessions d'environ 30 mn au mois de novembre 2007. Pour ce qui concerne le domaine de la socialisation des élèves, nous avons demandé aux deux titulaires de remplir une grille comportant différentes dimensions telles que les règles de vie, les relations avec les pairs, celles avec l'enseignant ainsi que l'attitude par rapport aux activités et au travail scolaire. Il va de soi qu'à l'entrée à l'école les différentes compétences testées ne sont pas censées être maîtrisées (par exemple la conscience phonologique). Dans les objectifs de l'école primaire (2000) et le plan d'études de 2007, aussi bien dans le domaine de la langue que pour les mathématiques, un certain nombre d'objectifs sont censés être abordés dès le début de la 1E sous forme de sensibilisation. Du point de vue de la langue, ces objectifs portent aussi sur la construction des concepts de mot, syllabe, son, lettre, la connaissance du code oral (identifier des mots familiers ou des mots nouveaux dans la chaîne orale, segmenter un énoncé oral en mots), une initiation de la connaissance du code écrit et notamment de la connaissance des lettres mais également une découverte du monde de l'écrit au sens plus large (fonctions de l'écrit, identification de différents supports et de leurs usages sociaux, etc.). Pour ce qui concerne les mathématiques, il s'agira d'une sensibilisation des deux principaux domaines *espace* et *nombre* : se situer ou situer des objets dans le plan et l'espace, utiliser un système de référence par rapport à des positions ou des déplacements, lire, écrire des nombres entiers,

reconnaître, établir quelques suites de nombres, organiser un dénombrement, etc. Enfin, concernant la socialisation, il est prévu tout au long de l'école enfantine et primaire de développer les échanges entre enfants, d'encourager le respect mutuel et la réciprocité, de favoriser la coopération, d'apprendre à travailler seul mais également en groupe. Ces objectifs généraux se construisent à leur niveau dès le début de l'école enfantine.

Les différents instruments utilisés devraient permettre de situer le niveau de compétences des enfants entrant à l'école et de savoir de quoi ils sont capables. Les domaines pris en compte, à savoir la langue et les mathématiques, constituent de bons indicateurs par rapport aux capacités d'apprentissage.

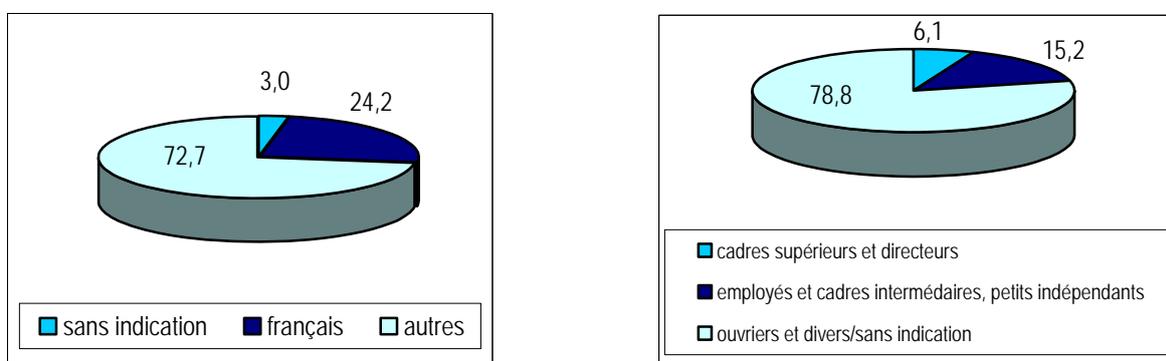
En fin d'année, faute de temps et pour ne pas soumettre les élèves aux mêmes tests dans un intervalle de temps assez court, nous avons élaboré deux grilles, reprenant grosso modo les domaines évalués, que les enseignants ont remplies pour chaque élève ; la grille portant sur la socialisation a été complétée à nouveau.

Pour remplir les différentes grilles, les enseignants devaient indiquer pour chaque item s'ils considéraient que les enfants avaient acquis l'objectif en question (trois modalités de réponse : *pas acquis, en cours d'acquisition, acquis*). Les grilles ont été construites avec la collaboration des enseignantes de 1E de l'année et de celles enseignant dans ce même degré l'année précédente, sur la base de ce qui est attendu comme connaissances ou compétences en fin de 1E.

1.1 La situation en début d'année

Il faut tout d'abord rappeler que la population que nous avons observée est particulière car elle comporte une proportion plus élevée que la moyenne genevoise d'enfants n'ayant pas le français comme première langue parlée. Ainsi, plus de 70% des enfants des deux classes considérées ont une autre langue que le français comme première langue (plus d'un tiers avec le portugais surtout, ou encore l'italien ou l'espagnol, 11% l'albanais, les autres parlant d'autres langues). Toutefois, il faut préciser que la majorité de ces élèves sont à Genève pratiquement depuis leur naissance.

Graphique 1.1. Composition de l'échantillon du point de vue linguistique et socioculturel



De ce fait, l'examen s'en est ressenti, surtout la partie consacrée à la langue, et plus particulièrement lorsqu'il s'agissait de s'exprimer ou d'exécuter des consignes précises. Dans certains cas (rares), il a été impossible de questionner les enfants. La proportion d'élèves

provenant de milieux plutôt défavorisés est également très élevée puisqu'elle atteint près de 80%. On peut également faire l'hypothèse qu'un certain nombre de ces enfants n'ont pas fréquenté de jardins d'enfants. Tout est donc nouveau pour eux : non seulement les situations ou activités scolaires au sens large, mais également ce qui relève de la socialisation et notamment les règles de vie ainsi que les relations avec les autres. Pour évaluer leurs connaissances, nous avons utilisé des tests existants (certains provenant de batteries standardisées, d'autres ayant été élaborés par des chercheurs et soumis à une population genevoise tout-venant d'enfants de 1E).

1.1.1 La socialisation

En début d'année, on s'attend bien entendu à ce que les objectifs proposés ne soient pas encore acquis par les élèves. Il y a toutefois des différences entre élèves et selon l'objectif visé comme l'illustre le tableau 1.13.

Concernant les *règles de vie de la classe*, les deux enseignantes estiment qu'un peu moins de la moitié des élèves des deux classes considérées n'ont pas acquis un certain nombre de règles : lever le doigt et attendre son tour pour prendre la parole, écouter les autres et ne pas parler en même temps qu'eux, ranger quand on a fini ses activités ou encore, dans une moindre mesure, prendre en compte des règles de jeu (élément qui suppose une certaine décentration qui est normalement travaillé toute l'année). Par contre, la moitié voire plus des élèves savent s'habiller seuls (récréation, entrée en classe et retour à la maison) et gérer correctement leurs affaires (habits, pantoufles, goûter, etc.). Pour l'ensemble des règles de vie de la classe, la moyenne¹ se situe autour de 1, ce qui signifie qu'elles sont globalement en cours d'acquisition pour les 33 élèves considérés.

Les *relations avec les pairs* posent encore passablement de problèmes à un peu plus de la moitié des élèves, en particulier quand il s'agit de « collaborer avec ses camarades, aider spontanément ou sur demande un autre enfant, écouter les autres et tenir compte de leur avis ou encore intégrer l'autre dans ses jeux par exemple lors de jeu symbolique ». On peut supposer que la fréquentation d'un jardin d'enfants ou l'existence de frères et sœurs plus âgés peut avoir une influence bénéfique. Par contre, un peu moins de la moitié des enfants n'éprouvent aucune difficulté à rechercher la compagnie des autres enfants, jouer avec eux voire partager ou prêter jouets et matériel. Pour l'ensemble des aspects pris en compte, la moyenne se situe un peu en-dessous de 1, les élèves sont donc globalement en train de les acquérir.

La dimension *relation avec l'enseignant-e et autonomie* comporte peu d'items car il était parfois difficile de différencier ce qui relevait du relationnel ou de l'attitude par rapport aux activités et au travail scolaire. Les trois items proposés (écouter l'adulte et obéir aux limites mises par l'adulte, s'occuper par soi-même et se débrouiller seul ou encore choisir une activité) semblent maîtrisés par une bonne partie des élèves. Les activités choisies de manière préférentielle par les élèves sont variées et sont un peu liées à leurs connaissances. Ainsi, on trouve aussi bien du coloriage et du dessin, des jeux de société qui supposent un certain développement cognitif que des jeux pouvant se pratiquer individuellement ou en petits groupes tels que la fréquentation du coin-voitures, des coins-jeux ou encore la dinette. Deux

¹ La grille comportait trois modalités de réponses : *pas acquis* (= 0), *en cours d'acquisition* (= 1) et *acquis* (= 2). Lorsque la moyenne se situe autour de 1, cela signifie donc que l'objectif ou l'ensemble d'objectifs est en cours d'acquisition.

élèves n'ont aucune activité préférée sans doute parce qu'ils ont de la peine à en choisir ou en réaliser une.

Il est intéressant de constater que ces éléments différencient passablement les élèves, un quart environ étant considéré comme ne les ayant pas acquis du tout. La moyenne observée pour l'ensemble de ces items est au-dessus de 1 (1.3), ce qui signifie que la dimension est en cours d'acquisition voire acquise.

Pour ce qui concerne l'*attitude face aux activités et au travail scolaire*, la situation est relativement contrastée entre élèves. Pour certains aspects, une relative maîtrise caractérise près de la moitié des élèves en début d'année : écouter attentivement les consignes, les comprendre, parler quand on est sollicité ou répondre aux questions ou encore, dans une plus large mesure, demander de l'aide en cas de difficulté. Par contre, quand il s'agit d'exécuter une tâche sans qu'on leur répète plusieurs fois la consigne ou de prendre des initiatives, amener des idées ou faire des suggestions lors d'activités collectives, la moitié voire plus de la moitié des élèves n'ont pas du tout atteint ce type de compétences. Dans ce dernier cas, il peut s'agir d'élèves qui ont bien réussi les tests portant sur des connaissances linguistiques ou mathématiques mais qui font preuve de timidité (de manière générale ou en particulier dans cette situation de test). La moyenne pour cette dimension se situe autour de 1, ce qui signifie qu'elle est également globalement en cours d'acquisition.

En croisant les résultats obtenus à ces quatre dimensions avec la fréquentation d'une IPE (jardin d'enfants ou autre structure), il ressort que le niveau des enfants ayant bénéficié d'une structure préscolaire est toujours meilleur que celui de leurs camarades n'y ayant pas été, comme on pouvait s'y attendre. Il faut toutefois considérer ces résultats avec prudence étant donné que pour un tiers des élèves, nous n'avons aucune indication à ce sujet. Dans la plupart des cas, comme l'illustrent les résultats, les moyennes de ce groupe pour trois des différentes catégories d'items (à l'exception de ce qui relève des attitudes par rapport au travail scolaire) sont inférieures à celles obtenues pour les enfants qui n'ont pas fréquenté de jardin d'enfants. On pourrait faire l'hypothèse d'une proportion plus grande d'élèves arrivés récemment à Genève dans ce groupe et qui n'auraient pas fréquenté de structure de type IPE. Toutefois, si l'on regarde à quel moment les élèves sont arrivés à Genève, il ressort que la plupart d'entre eux se trouvent à Genève depuis leur naissance.

Tableau 1.1. Fréquentation d'une IPE et socialisation

		règles de vie de la classe	relations avec les pairs	relations avec les enseignants	attitudes par rapport au travail scolaire
jardin d'enfants ou crèche	moyenne	1.3	1.2	1.5	1.3
	N	14	14	14	14
	écart-type	0.49	0.50	0.55	0.41
pas de jardin d'enfants	moyenne	0.9	0.8	1.4	0.7
	N	7	7	7	7
	écart-type	0.61	0.52	0.59	0.44
pas d'information	moyenne	0.8	0.7	0.9	0.8
	N	12	12	12	12
	écart-type	0.58	0.53	0.72	0.50
total	moyenne	1.0	0.9	1.3	1.0
	N	33	33	33	33
	écart-type	0.58	0.55	0.67	0.50

Si l'on fait le même type de comparaison selon que les élèves ont ou non des frères et sœurs (plus âgés ou non), on n'observe pas de différences statistiquement significatives pour les différentes dimensions relevant de la socialisation.

1.1.2 Les connaissances dans le domaine de la langue

Les connaissances/compétences testées chez les élèves ont porté sur les domaines suivants :

- compréhension de consignes orales et relations spatiales,
- lecture et identification de mots présentés sous différentes formes (étiquettes manuscrites, logographiques ou contextualisées),
- segmentation phonologique,
- identification de lettres,
- écriture de lettres,
- écriture du prénom,
- lecture/identification du prénom,
- vocabulaire (test tiré du WPPSI-III²).

Nous allons présenter les résultats aux différents tests. Il faut préciser que sur les 33 élèves de 1E interrogés en début d'année, deux n'ont pas pu répondre à la partie *langue* pour des raisons à la fois de connaissance de la langue et peut-être de timidité, sauf quand il s'agissait de réaliser une tâche ne nécessitant pas de s'exprimer verbalement (p. ex. les consignes orales).

Compréhension de consignes orales

Le test comprenait 10 consignes à exécuter (montrer du doigt différents objets ou personnages, introduits par des organisateurs spatiaux tels que *devant, plus près, tout en haut, dans, à côté, au-dessous, au-dessus, entre, derrière, en face*). Il ressort qu'un peu plus de la moitié des élèves maîtrisent la compréhension de consignes et d'organismes spatiaux. Un quart des enfants, par contre, semble éprouver davantage de difficultés. Par ailleurs, la majorité des items proposés sont réussis par les deux tiers des élèves. Par contre, seuls quatre items sont moins bien réussis (moins de la moitié) : *la pelle qui est à côté du seau, la balle qui est au-dessous du banc, la balle qui au-dessus du banc, le petit canard qui est juste derrière sa maman*. Les échecs peuvent être aussi bien dus à la complexité du vocabulaire qu'à la compréhension de l'organisateur spatial ou à la confusion (au-dessus/au-dessous). Il est intéressant de souligner que deux items a priori plus difficiles, l'un à cause de l'organisateur « entre » et l'autre à cause de la longueur de l'item (« *La balle qui est entre la petite fille qui court et le banc* », ainsi que « *Le garçon joue avec deux bateaux. Montre le bateau qui est juste en face du garçon* ») ont été réussis par les deux tiers des élèves.

² Le WPPSI-III ou *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence* est un instrument standardisé qui permet d'évaluer une variété d'aptitudes pour rendre compte des différents aspects de l'intelligence. Il se compose de deux échelles : l'échelle verbale et l'échelle de performance.

Tableau 1.2. Résultats de l'échantillon pour la compréhension des consignes orales

nombre de consignes réussies	fréquence	%
7 et +	17	51.5
de 4 à 6	8	24.2
moins de 4	8	24.2
total	33	100.0

Lecture des mots

Dans ce test il s'agissait de lire cinq mots (*Taxi, Lego, Police, Migros, Coca-Cola*) présentés de différentes manières – des étiquettes manuscrites, des étiquettes sous forme de logos, des étiquettes contextualisées (photos) qui servent également de support à une simple différenciation écrit-image – et de montrer où il y avait quelque chose d'écrit (sur une photo).

La première partie qui suppose la reconnaissance et la lecture de mots n'a été réussie par pratiquement aucun élève, ce qui paraît tout à fait normal en début de 1E, certains élèves ayant tout de même réussi à reconnaître ou lire un ou deux mots (dont Coca-Cola).

La lecture des mots contextualisés (par les photos) et celle des logos est mieux réussie : un tiers des élèves parviennent à reconnaître l'ensemble des noms présentés sous forme de photos et quelques logos, mais près de la moitié des élèves n'y arrivent pas. Soulignons la réussite à cette tâche de cinq élèves qui sont parvenus à réaliser ces deux parties sans aucune difficulté.

Tableau 1.3. Résultats de l'échantillon pour la lecture de mots

	fréquence	%
lecture logos et photos OK	5	15.2
lecture photos avec quelques logos	12	36.4
autres	16	48.5
total	33	100.0

Segmentation phonologique

Dans cet exercice, les élèves devaient identifier le phonème figurant au début de six mots (*abeille, lapin, tortue, crabe, girafe, mouton*) après que l'on se soit assuré qu'ils connaissaient le mot. Dans le cas contraire, on le leur donnait. Cet exercice s'est avéré encore plus difficile que prévu. Les résultats montrent que le développement de la conscience phonologique n'en est à cet âge-là qu'à ses balbutiements, ce qui est normal. En effet, ce type de travail est censé se développer tout au long de la 1E. Les réponses des enfants illustrent bien leur difficulté à ce stade-là à donner un sens à ce genre d'activité. Un tiers des élèves n'a pas pu donner de réponse et plus de la moitié n'a pas réussi à identifier les phonèmes. Seuls de rares élèves ont compris la consigne et répondu correctement à l'exercice pour plusieurs phonèmes ou syllabes.

Tableau 1.4. Résultats de l'échantillon pour la segmentation phonologique

	fréquence	%
identification phonèmes ou syllabes	5	15.2
pas d'identification phonologique ou syllabes	17	51.5
aucune réponse	11	33.3
total	33	100.0

Identification/dénomination et écriture de lettres

Dans une première partie de l'exercice, les enfants devaient essayer de reconnaître et de nommer les différentes lettres de l'alphabet. Dans un deuxième temps, on leur proposait d'écrire celles qu'ils connaissaient.

Tableau 1.5. Résultats de l'échantillon pour l'identification/dénomination et l'écriture de lettres

	fréquence	%
connaissance et écriture d'au moins 6 lettres	6	18.2
connaissance et écriture de 1-5 lettres	8	24.2
autres	8	24.2
non-réponse ou chiffres/dessins	11	33.3
total	33	100.0

Un tiers des élèves ne donne aucune réponse à la partie *dénomination des lettres* basée sur l'expression. Quand il s'agit de donner leur nom et de les écrire, quelques élèves parviennent à en reconnaître au moins six, et un quart, entre une et cinq.

Écriture et lecture/identification du prénom

Dans cet autre exercice comportant lui aussi deux parties, il s'agissait d'une part d'écrire son prénom et dans un deuxième temps, de le retrouver dans une liste de cinq prénoms d'enfants de la classe.

Tableau 1.6. Résultats de l'échantillon pour l'écriture et la lecture/identification du prénom

	fréquence	%
écriture et reconnaissance du prénom	20	60.6
écriture mais pas reconnaissance du prénom	4	12.1
reconnaissance mais pas écriture du prénom	5	15.2
ni l'un ni l'autre	4	12.1
total	33	100.0

Dans cette partie reposant moins sur l'expression verbale, près des deux tiers des élèves sont capables non seulement d'écrire mais aussi de reconnaître leur prénom dans une liste. Il y a presque autant d'élèves capables de l'écrire sans pouvoir l'identifier que le contraire. Enfin, quatre enfants ne parviennent à faire ni l'un ni l'autre.

Vocabulaire

La connaissance du vocabulaire est une composante importante par rapport à la langue, étant donné son influence sur l'apprentissage de l'écrit. Évaluer les connaissances des élèves en vocabulaire s'avère d'autant plus important que l'on se trouve en présence d'une forte proportion d'élèves qui ne parlaient pas le français en arrivant à l'école. Le test utilisé provient d'une batterie de tests standardisée (le WPPSI III).

Dans les premiers items, les élèves doivent donner le nom de cinq objets ou animaux figurant sur des images. Dans la deuxième partie (items verbaux), les enfants sont censés donner la définition d'une série de mots (p. ex. *un pinceau, une chaussure*, etc.).

Les scores obtenus par les élèves sont traduits en notes standards en fonction de leur âge. Il ressort qu'une proportion importante des élèves (73%) obtiennent des résultats inférieurs voire très inférieurs à la moyenne attendue pour des enfants de leur âge, ce qui n'est pas surprenant compte tenu de la composition linguistique et culturelle des élèves de notre échantillon.

Tableau 1.7. Résultats de l'échantillon pour le vocabulaire

résultats	fréquence	%	% valide
en-dessous de la moyenne	24	72.7	75.0
autour de la moyenne	6	18.2	18.8
au-dessus de la moyenne	2	6.1	6.3
total	32	97.0	100.0
réponses manquantes	1	3.0	
total	33	100.0	

1.1.3 Les connaissances dans le domaine des mathématiques

Ces connaissances ont été observées dans les différents domaines suivants :

- connaissance de la suite des nombres,
- comptage/dénombrement,
- lecture et écriture des nombres,
- constitution de la suite des nombres,
- comparaison de collections,
- matrices (test tiré du WPPSI III).

Les tests proposés reprennent souvent le même type de connaissances testées dans le domaine de la langue.

Connaissance de la suite des nombres

Dans cet exercice, on demandait aux élèves de dire jusqu'où ils savaient compter (anticipation) puis de compter. Pour les enfants de cet âge, il est difficile de ne pas commencer par compter quand on leur pose la question « jusqu'à combien sais-tu compter ? ». C'est pourquoi nous ne ferons pas la différence entre le fait de pouvoir anticiper ou non. Un tiers des élèves a su compter au-delà de 10. Un peu moins de la moitié ont quelques notions et y parviennent jusqu'à maximum 4 (de 1 à 4). Relevons que deux élèves n'ont pas pu effectuer cette tâche.

Tableau 1.8. Résultats de l'échantillon concernant la connaissance de la suite des nombres

	fréquence	%
comptage > 10 avec ou sans anticipation	11	33.3
comptage de 7 à 10 avec ou sans anticipation	5	15.2
comptage de 1 à 6	15	45.5
non-réponse ou ne sait pas	2	6.1
total	33	100.0

Comptage/dénombrement

Dans cette deuxième tâche, les élèves devaient compter dix jetons placés en vrac devant eux. Puis on leur mettait un tas de jetons et on leur demandait d'en donner 6. Les élèves ne se sortent pas si mal de cette double tâche puisque près d'un tiers parvient à compter correctement les 10 jetons et à en dénombrer plus ou moins 6 (entre 5 et 7). C'est bien sûr le dénombrement qui pose davantage problème : 9 élèves sur 33 parviennent sans problème à compter les jetons posés devant eux mais n'arrivent pas à en extraire 6. Pour quelques élèves les deux tâches posent encore problème.

Tableau 1.9. Résultats de l'échantillon concernant le comptage et le dénombrement

	fréquence	%
comptage 10 jetons et dénombre 6 plus ou moins	10	30.3
comptage 10 jetons, mais dénombrement non	9	27.3
comptage ou dénombrement en construction	6	18.2
autres	8	24.2
total	33	100.0

Lecture et écriture des nombres

Cet exercice est une tâche similaire à celle portant sur des lettres. On demandait aux élèves de lire des nombres allant de 1 jusqu'à 10 écrits sur des cartes, puis d'écrire tous les nombres qu'ils connaissaient. Une petite proportion parvient à en lire et écrire 10. Un peu plus d'un tiers peut tous les lire mais ne sait pas les écrire tous. Un quart des élèves semble peiner aussi bien à les lire qu'à les écrire.

Tableau 1.10. Résultats de l'échantillon pour la lecture et l'écriture des nombres

	fréquence	%
lecture et écriture des 10 nombres	8	24.2
lecture des 10 nombres mais écriture de moins de nombres	12	36.4
peu de nombres lus et écrits	8	24.2
autres	5	15.2
total	33	100.0

Constitution de la suite des nombres

Dans cet exercice, les élèves recevaient en vrac des cartes numérotées de 1 à 10 et devaient constituer la suite dans l'ordre croissant, le premier nombre leur étant donné. Ensuite, ils devaient lire cette suite.

Tableau 1.11. Résultats de l'échantillon concernant la constitution de la suite des nombres

	fréquence	%
ordre des 10 nombres et lecture ordre	9	27.3
ordre anarchique avec ou sans lecture	19	57.6
autres ou non-réponse	5	15.2
total	33	100.0

Cette tâche semble poser des problèmes à plus de la moitié des élèves qui donnent un ordre anarchique sans forcément pouvoir le lire. Seul un peu plus d'un quart des élèves parvient à réaliser cette tâche sans problème.

Comparaison de collections

Plusieurs exercices étaient proposés aux élèves pour observer leur capacité à comparer deux collections : tout d'abord, l'enfant devait constituer des collections équivalentes à celles posées devant lui par l'adulte (4 puis 6 objets), puis poser plus d'objets que dans celle de l'adulte. Une troisième tâche consistait à aller chercher en un seul trajet (par anticipation) le nombre de couverts (fourchettes et couteaux) correspondant aux cinq assiettes posées sur une table.

Tableau 1.12. Résultats de l'échantillon concernant la comparaison de collections

	fréquence	%
collection 4/6 et plus de fruits <u>et</u> assiettes OK	4	12.1
collection 4/6 OK, plus de fruits <u>ou</u> assiettes OK	8	24.2
collection 4/6 faux, plus de fruits <u>ou</u> assiettes OK	11	33.3
autres	10	30.3
total	33	100.0

Les tâches sont de difficulté croissante. Un tiers des élèves parviennent à reproduire la situation avec 6 objets mais plus de la moitié n'y arrivent même pas avec 4. Quand il s'agit de prendre plus d'objets que l'adulte, c'est un peu moins de la moitié qui y arrivent. Toutefois, 9 élèves ne parviennent pas à donner de réponse. Enfin, la troisième situation dépend de l'anticipation et de la stratégie utilisée : quelques enfants réussissent à donner la bonne réponse du premier coup, un tiers n'y arrivent pas malgré plusieurs allers-retours. Quand on regarde l'ensemble des trois situations, il ressort que près d'un tiers échoue dans les trois. Par ailleurs, il est intéressant de relever qu'un autre tiers échoue à la situation paraissant la plus facile (même nombre d'objets) tout en réussissant les deux autres.

Matrices

Ce test portant sur le raisonnement logique est repris également de la batterie de tests standardisée (WPPSI III) comme le test portant sur le vocabulaire. L'enfant doit regarder une matrice incomplète et choisir l'élément manquant parmi quatre ou cinq propositions de réponses. Les scores sont également étalonnés en fonction de l'âge des élèves. Les résultats à ce test sont meilleurs que pour le vocabulaire, ce qui peut s'expliquer par le fait que contrairement au vocabulaire lié directement à la connaissance de la langue, ce test ne fait pas

appel à des compétences de ce type. Seuls 9 enfants sur 33 obtiennent des résultats en dessous de la moyenne prévue pour leur âge, la majorité se situant autour de la moyenne.

Tableau 1.13. Résultats de l'échantillon concernant les matrices

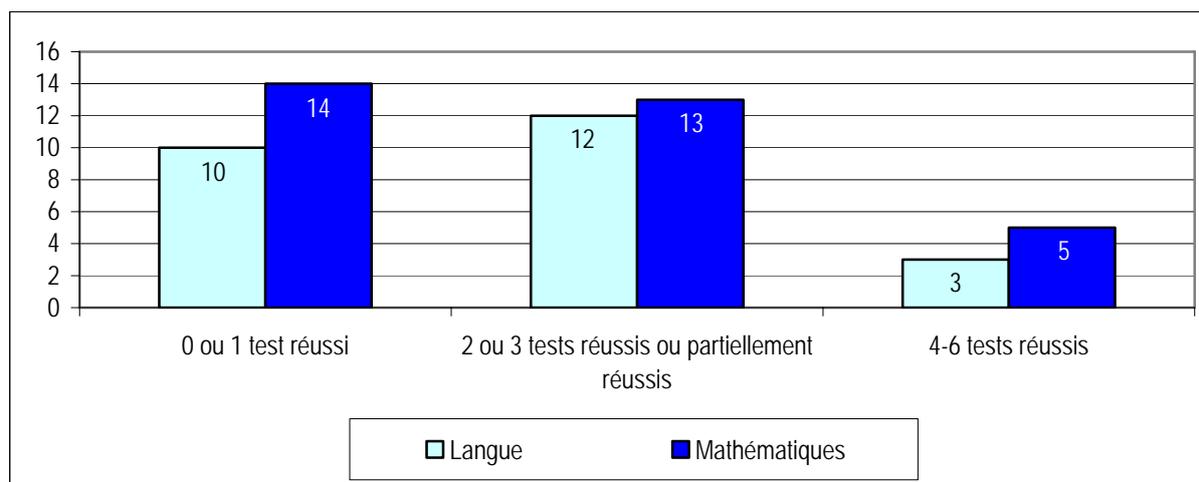
résultats	fréquence	%	% valide
en-dessous de la moyenne	9	27.3	28.1
autour de la moyenne	19	57.6	59.4
au-dessus de la moyenne	4	12.1	12.5
total	32	97.0	100.0
réponses manquantes	1	3.0	
total	33	100.0	

1.1.4 Profils

Il nous a paru intéressant de constituer des profils par domaine, c'est-à-dire de regarder le nombre d'exercices réussis pour chacun des deux domaines, celui relevant de la langue d'une part et celui des mathématiques de l'autre. Pour les deux domaines, comme on pouvait s'y attendre, seuls de rares enfants ont réussi la totalité ou quasi-totalité des tâches proposées (un peu plus en mathématiques que dans le domaine de la langue). La majorité des élèves a soit réussi deux ou trois tests sur les cinq proposés ou les a réussis de manière partielle, ce qui paraissait prévisible au début de la 1E. Les apprentissages sont en cours de construction. On constate également qu'une proportion non négligeable d'élèves échoue à la plupart des exercices et ce, aussi bien dans le domaine de la langue que des mathématiques. On peut considérer qu'un certain nombre d'élèves a eu de la peine à entrer dans les tâches proposées. Il faut toutefois relativiser cet « échec » étant donné que la plupart des élèves interrogés ont comme première langue parlée une autre langue que le français et proviennent de milieux plutôt défavorisés. Par ailleurs, si certains ont fréquenté le jardin d'enfants ou une institution de la petite enfance au sens large, ce n'est pas le cas de tous. Il est également intéressant d'observer les différences entre enfants du même âge entrant à l'école, constat que l'on peut faire également avec d'autres populations (cf. étude AQUADE 1E³). En effet, les différences de développement sont importantes à cet âge-là, sans compter les différences d'âge qui peuvent aller jusqu'à 11 mois.

³ La recherche AQUADE (Approche de la division élémentaire) : Hutin, R., Lurin, J., Soussi, A. (1990). *Approche de la division élémentaire : la première année enfantine - la première année primaire*. Genève : Service de la recherche pédagogique.

Graphique 1.2. Profils des élèves dans les deux domaines⁴



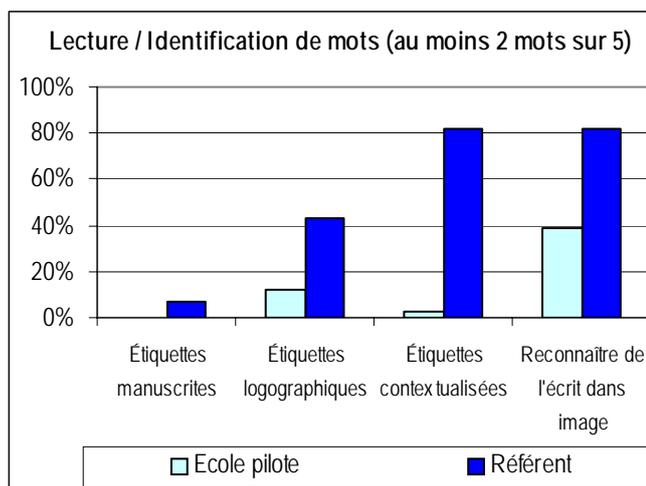
1.1.5 Comparaison avec la population de référence de 1E

Nous allons dans cette partie mettre en relation les résultats des élèves des deux classes de l'école pilote avec ceux de la population de référence d'élèves de 1E tout-venant (Saada, 2006). Cette comparaison n'est possible que pour une partie des sous-tests étant donné que certains instruments utilisés ont été modifiés⁵.

Domaine de la langue

1) Compréhension de consignes orales et relations spatiales

Par rapport aux élèves appartenant au groupe de référence qui différencient relativement aisément le texte de l'image, les enfants de l'école pilote sont bien moins nombreux à faire cette distinction. Il en va de même pour ce qui est de la reconnaissance des mots quelle que soit la forme utilisée où les enfants de notre échantillon ne recourent que très rarement à une stratégie adéquate.

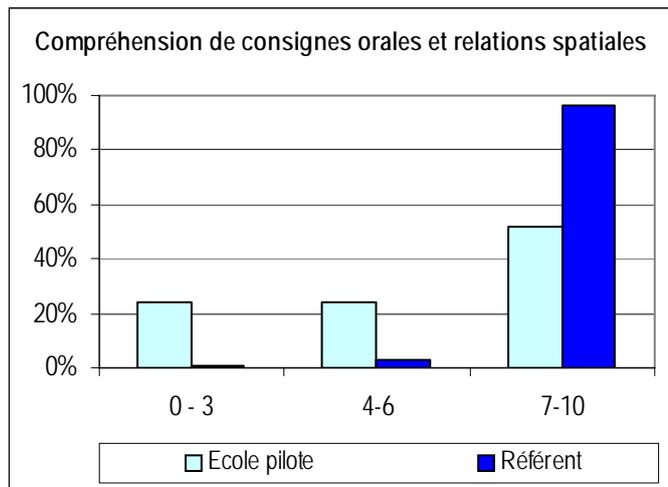


⁴ Le nombre d'élèves n'est pas le même pour le domaine de la langue et celui des mathématiques. En effet, certains élèves qui ne maîtrisaient pas suffisamment la langue française n'ont pas réalisé les tâches relevant du domaine de la langue.

⁵ Dans cette partie, nous nous baserons sur des pourcentages pour pouvoir comparer les deux populations malgré le petit effectif de l'échantillon provenant de l'école pilote.

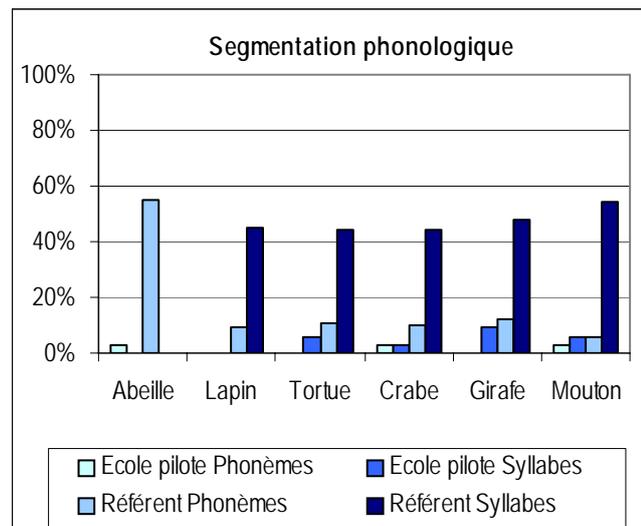
2) Lecture/identification de mots (Taxi, Lego, Police, Migros, Coca-Cola) présentés sous différentes formes

Si la plupart des élèves de la population de référence arrivent à comprendre des consignes orales comportant des organisateurs spatiaux, ils ne sont plus qu'une moitié dans l'échantillon de l'école pilote à pouvoir en faire autant. L'autre moitié des élèves présente des difficultés plus ou moins importantes. Cette différence peut sans doute s'expliquer par le fait qu'ils sont plus nombreux que dans le groupe de référence à avoir comme première langue une autre langue que le français. En effet, pour ces enfants, la difficulté réside tout d'abord au niveau de la compréhension de la langue et du vocabulaire utilisé, avant de pouvoir identifier les relations spatiales.



3) Segmentation phonologique

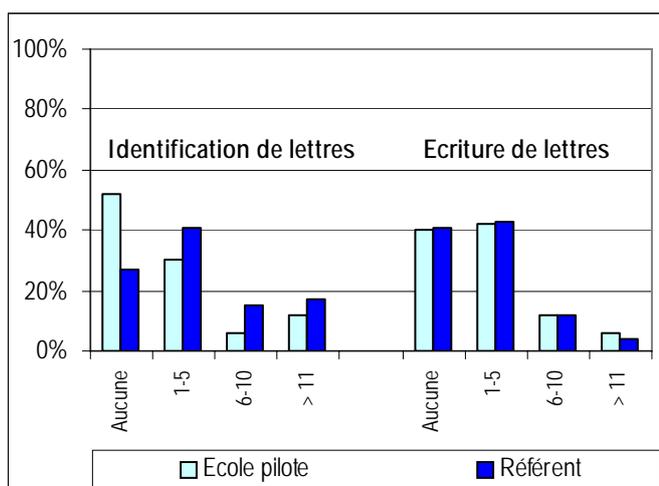
Les enfants du groupe de référence possèdent déjà une certaine conscience phonologique, même si les unités les plus petites évoquées concernent encore les syllabes. Les résultats des enfants de l'école pilote montrent qu'ils ont de la peine à donner un sens à cette activité et qu'ils n'arrivent pas encore à envisager le découpage d'un mot en plus petites unités. Ils ne semblent visiblement pas très bien comprendre ce qui leur a été demandé et les réponses les plus fréquentes consistaient soit à répéter le mot, soit à imiter le bruit fait par les animaux en question.



4) Identification de lettres et écriture de lettres

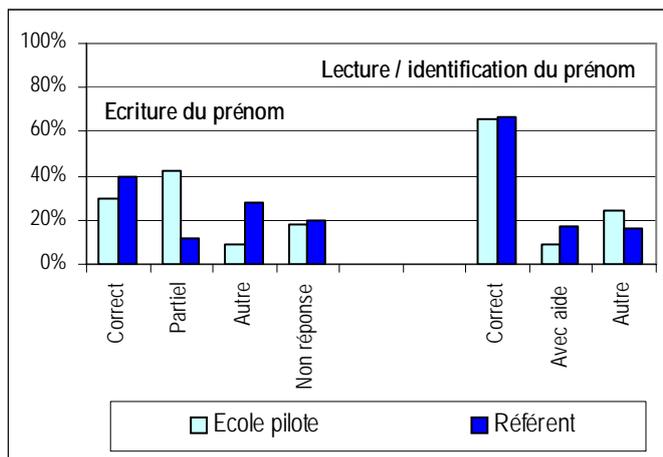
Pour l'identification de lettres, si dans l'ensemble, ces résultats restent en-dessous de ceux du groupe de référence, l'écart est moins important. Près de la moitié des enfants peuvent reconnaître un minimum de lettres. S'agirait-il ici des premières retombées du travail fait à l'école?

En ce qui concerne l'écriture des lettres, les élèves de l'école pilote se débrouillent tout aussi bien que les autres.



5) Écriture et lecture/identification du prénom

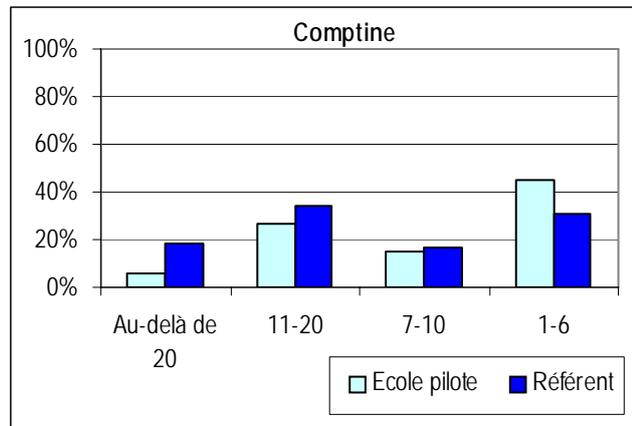
Après quelques semaines d'école, on constate que 2/3 des enfants reconnaissent leur prénom et nombreux sont ceux qui savent l'écrire avec plus ou moins d'erreurs. Les nombreuses activités scolaires ayant comme support les prénoms des élèves semblent visiblement porter leurs fruits.



Domaine des mathématiques

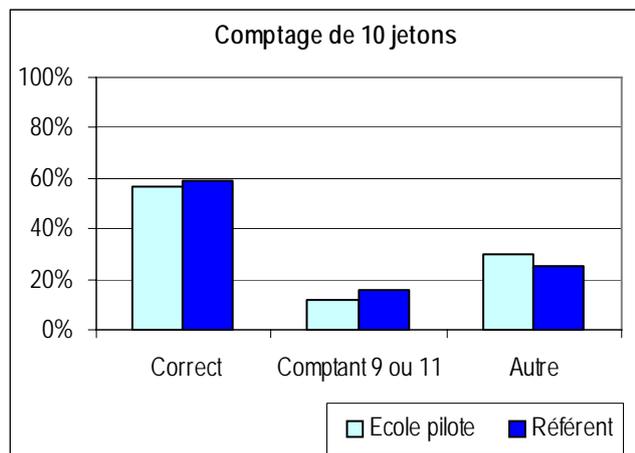
1) Comptine

En ce qui concerne le comptage, les enfants de l'école pilote font preuve d'autant de capacités que ceux du groupe de référence.



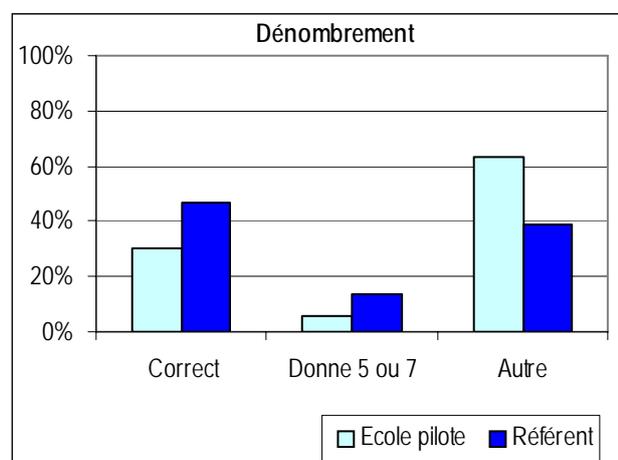
2) Comptage de 10 jetons

Quand il s'agit de compter, on observe un certain décalage entre les élèves de l'école pilote et ceux de la population de référence, ces derniers étant plus nombreux à savoir compter au-delà de 10.



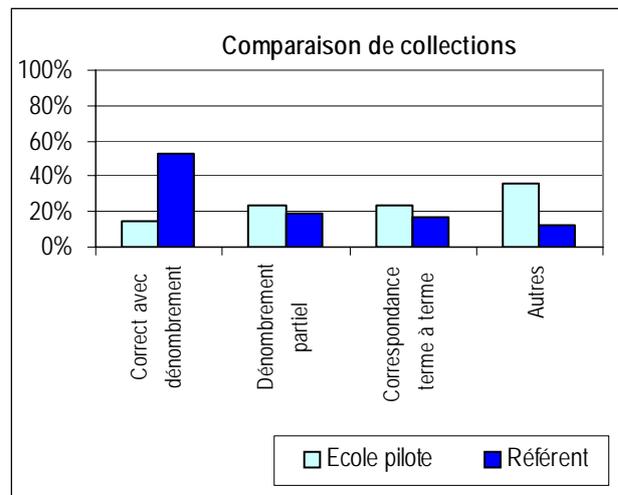
3) Dénombrement (donner 6 jetons d'une collection de 10)

Dans ce type de situation où il s'agit de dénombrer 6 jetons et de les extraire d'une collection de 10, on observe des différences relativement importantes entre les élèves des deux échantillons. Près de la moitié de la population de référence réalisent cette situation sans difficulté alors qu'ils sont moins d'un tiers à pouvoir en faire autant dans l'école pilote.



4) Comparaison de collection

Dans cette dernière situation relativement complexe, les écarts semblent s'accroître. Les élèves de la population de référence étaient plus de la moitié à parvenir à dénombrer les objets et les comparer dans les différentes situations alors que ce n'est le cas que d'un petit nombre d'élèves de l'école pilote.



En résumé, la comparaison des résultats des élèves de l'école pilote appartenant au REP (Réseau d'enseignement prioritaire) avec ceux d'un échantillon d'enfants tout-venant fait ressortir des décalages relativement importants, et cela plus particulièrement dans le domaine verbal. Ainsi, notre échantillon qui se caractérise avant tout par un taux très élevé d'élèves allophones (70% ont une autre langue que le français comme première langue) issus de milieu socioéconomique défavorisé (78%) obtient sans surprise des résultats nettement plus faibles. Quand les tâches ne font pas appel au domaine verbal, la réussite est nettement meilleure et plus proche d'une population de référence d'élèves du même âge. Au-delà de la capacité à pouvoir s'exprimer en français, les différents tests proposés exigent souvent une bonne compréhension de la consigne et de la tâche dans son ensemble, même lorsque cela touche les mathématiques. Ceci pourrait probablement expliquer le niveau de compétence plus faible de nos élèves en comparaison avec la population de référence.

1.2 La situation en fin d'année

1.2.1 La socialisation

A la fin de l'année, les différentes compétences sont considérées comme acquises ou en cours d'acquisition par la majorité des élèves selon les enseignantes. Quand on compare les résultats de novembre et ceux de mai, la très grande majorité des élèves a progressé dans ce domaine (ou parfois stagné, surtout quand la compétence était déjà considérée comme acquise par l'élève). On peut supposer que plusieurs facteurs peuvent expliquer ces progrès : le travail accompli par l'enseignant tout au long de l'année, mais également le développement ou la maturation des élèves. Ainsi, pour ce qui concerne les règles de vie de la classe, aucun élève n'est estimé par son enseignante comme ne les ayant pas du tout acquises en fin d'année. On observe toutefois des différences. Écouter les autres et ne pas parler en même temps qu'eux n'est maîtrisé à ce stade de la scolarité que par les deux tiers des élèves tandis que pour les autres aspects proposés, le pourcentage est nettement plus élevé.

Les relations avec les pairs suivent les mêmes tendances, si ce n'est que pour tous les items, quelques rares élèves sont encore considérés comme n'ayant pas du tout acquis ce qui est attendu. On relèvera également un ou deux éléments dont l'acquisition est un peu moins élevée (moins des deux tiers) comme aider spontanément ou sur demande un autre enfant, écouter les autres et tenir compte de leur avis ou encore discuter en cas de conflit sans recourir tout de suite à la violence ou à la force. C'est pour ce dernier élément que l'on trouve le plus d'élèves (4 sur 32) n'ayant pas du tout acquis la compétence visée. On peut supposer que pour certains élèves qui n'ont pas fréquenté d'IPE ou qui parlaient très mal la langue en début d'année, il est encore difficile de communiquer.

On peut faire les mêmes constats concernant les relations avec l'enseignant-e. A part deux élèves qui éprouvent encore de la difficulté à écouter l'adulte et à obéir aux limites fixées ou à s'occuper par eux-mêmes et se débrouiller seuls, les différents éléments sont acquis par une grande majorité des élèves. Les activités choisies par les élèves sont relativement comparables à celles effectuées en début d'année : jeux de société, coloriage, coin-voiture, coin-cuisine/dinette, coin-poupée, déguisement, construction. Une nouvelle activité choisie par un seul élève, la bibliothèque, apparaît. Par contre, il n'y a plus d'élève en fin d'année incapable de choisir une activité.

C'est pour la dernière dimension qui concerne l'attitude face aux activités et au travail scolaire que la situation est la moins positive, même si la moyenne se situe autour de 1.7 (s'approchant du seuil d'acquisition fixé). On observe des différences conséquentes selon les éléments observés, certains semblant ne poser aucun problème, d'autres étant considérés comme acquis seulement par la moitié – voire moins – des élèves : par exemple, faire ce qui est demandé, exécuter une tâche sans qu'on répète plusieurs fois la consigne, aller jusqu'au bout d'une activité ou encore persévérer en cas de difficulté (un tiers des élèves seulement est considéré comme ayant acquis cette compétence en fin d'année). On peut faire l'hypothèse que ces compétences font davantage appel à une attitude d'élève « responsable » et peuvent différencier beaucoup les élèves au même âge selon leur expérience de vie et leur niveau de développement.

Tableau 1.13. Appréciation par les enseignants concernant la socialisation en début et en fin d'année

	Novembre-décembre (n=33)			Fin d'année (n=32)		
	pas acquis	en cours d'acquisition	acquis	pas acquis	en cours d'acquisition	acquis
I. Règles de vie de la classe (prise en compte des règles de vie de la classe)						
a) rester en classe et demander la permission quand c'est nécessaire (toilettes, sortir, etc.)	15.2 (5)	39.4 (13)	45.5 (15)	0.0 (0)	0.0 (0)	100.0 (32)
b) demander l'autorisation pour prendre du matériel, un jouet, etc.	18.2 (6)	54.5 (18)	27.3 (9)	0.0 (0)	9.4 (3)	90.6 (29)
c) lever le doigt et attendre son tour pour prendre la parole	45.5 (15)	39.4 (13)	15.2 (2)	0.0 (0)	18.8 (6)	81.3 (26)
d) écouter les autres et ne pas parler en même temps qu'eux	45.5 (15)	42.4 (14)	12.1(4)	0.0 (0)	37.5 (12)	62.5 (20)
e) prendre en compte des règles de jeu (jeu de société) : p. ex. attendre son tour	30.3 (10)	36.4 (12)	33.3 (11)	0.0 (0)	18.8 (6)	81.3 (26)
f) ranger quand il a fini avec une activité	45.5 (15)	45.5 (15)	9.1 (3)	0.0 (0)	25.0 (8)	75.0 (24)
g) s'habiller seul (entrée en classe, récréation, retour à la maison)	12.1 (4)	39.4 (13)	48.5 (16)	0.0 (0)	3.1 (1)	96.9 (31)
h) gérer correctement ses affaires (habits, pantoufles, goûter, etc.)	12.1 (4)	33.3 (11)	54.5 (18)	0.0 (0)	3.1 (1)	96.9 (31)
	45.5 (15)	33.3 (11)	18.2 (6)	0.0 (0)	6.2 (2)	93.8(30)
II. Relation avec les pairs						
a) rechercher la compagnie des autres enfants (par ex. pendant la récréation)	24.2 (8)	30.3 (10)	45.5 (15)	3.1 (1)	9.4 (3)	87.5 (28)
b) jouer avec d'autres enfants	27.3 (9)	30.3 (10)	42.4 (14)	3.1 (1)	9.4 (3)	87.5 (28)
c) intégrer l'autre dans ses jeux (par ex. jeu symbolique)	39.4 (13)	24.2 (8)	36.4 (12)	3.1 (1)	6.3 (2)	90.6 (29)
d) partager ou prêter ses jouets ou le matériel	18.2 (6)	39.4 (13)	42.4 (14)	3.2 (1)	6.5 (2)	90.3 (28)
e) « collaborer » avec ses camarades	42.4 (14)	51.5 (17)	6.1 (2)	6.3 (2)	18.8 (6)	75.0 (24)
f) aider spontanément ou sur demande un autre enfant	45.5 (15)	45.5 (15)	9.1 (3)	9.4 (3)	34.4 (11)	59.4 (19)
g) écouter les autres et tenir compte de leur avis	57.6 (19)	42.4 (14)	0 (0)	6.3 (2)	34.4 (11)	59.4 (19)
h) discuter en cas de conflit sans recourir tout de suite à la violence ou la force	25.0 (8)	50.0 (16)	25.0 (8)	12.5 (4)	21.9 (7)	65.6 (21)
	51.5 (17)	27.3 (9)	18.2 (6)	6.3 (2)	12.5 (4)	81.2 (26)

Tableau 1.13. (suite)

	Novembre-décembre (n=33)			Fin d'année (n=32)		
	pas acquis	en cours d'acquisition	acquis	pas acquis	en cours d'acquisition	acquis
III. Relations avec l'enseignant-e (et autonomie)						
a) écouter l'adulte et obéir aux limites mises par l'adulte (p. ex. aller sur les bancs / arrêter un jeu)	24.2 (8)	27.3 (9)	48.5 (16)	6.3 (2)	18.8 (6)	75.0 (24)
b) s'occuper par lui-même et se débrouiller seul	21.2 (7)	33.3 (11)	45.5 (15)	6.3 (2)	15.6 (5)	78.1 (25)
c) choisir une activité (indiquer la/les plus fréquente(s)) :	15.2 (5)	36.4 (12)	48.5 (16)	0.0 (0)	12.5 (4)	87.5 (28)
laquelle :	coin-voiture (7), jeux de société (6), coloriage avec/sans dessin (9), bricolage + act. créatrices (2), aucune (2), pâte à modeler (1), coins-jeux, cuisine (2), etc.			coin-voiture (9), jeux de société (3), coin-cuisine ou dinette (6), coloriage (9), construction (2), bibliothèque (1), coin-poupée, déguisement (3), etc.		
	24.2 (9)	33.3 (11)	42.4 (14)	3.1 (1)	15.7 (5)	81.2 (26)
IV. Attitude face aux activités scolaires et au travail						
a) écouter attentivement les consignes	2.9 (1)	17.6 (6)	47.1 (16)	6.3 (2)	21.9 (7)	71.3 (23)
b) comprendre les consignes orales	18.2 (6)	39.4 (13)	42.4 (14)	0.0 (0)	25.0 (8)	75.0 (24)
c) faire ce qui lui est demandé	30.3 (10)	33.3 (11)	36.4 (12)	0.0 (0)	50.0 (16)	50.0 (16)
d) exécuter une tâche sans qu'on lui répète plusieurs fois la consigne	42.4 (14)	39.4 (13)	18.2 (6)	6.3 (2)	46.9 (15)	46.9 (15)
e) aller jusqu'au bout d'une activité	27.3 (9)	63.6 (21)	9.1 (3)	6.3 (2)	53.1 (17)	40.6 (13)
f) persévérer en cas de difficulté	33.3 (11)	63.6 (21)	3.0 (1)	3.1 (1)	62.5 (20)	34.4 (11)
g) participer volontiers (oralement) lors des activités collectives	21.2 (7)	45.5 (15)	33.3 (11)	0.0 (0)	9.4 (3)	90.6 (29)
h) parler quand on le sollicite ou répondre aux questions posées par l'enseignant-e	24.2 (8)	33.3 (11)	42.4 (14)	0.0 (0)	6.3 (2)	93.8 (30)
i) changer d'activité quand on lui demande	9.1 (3)	66.7 (22)	24.2 (8)	0.0 (0)	6.3 (2)	93.8 (30)
j) demander de l'aide en cas de difficulté	21.2 (7)	27.3 (9)	51.5 (17)	3.1 (1)	3.1 (1)	93.8 (30)
k) prendre des initiatives, amener des idées ou faire des suggestions lors d'activités collectives	57.6 (19)	27.3 (9)	15.2 (5)	3.1 (1)	18.8 (6)	78.1 (25)
	45.5 (15)	30.3 (10)	12.2 (4)	3.1 (1)	18.6 (6)	78.1 (25)

1.2.2 Compétences langagières

Nous avons repris les catégories du plan d'études ainsi que certains éléments mesurés en début d'année par des tests individuels. Il faut préciser que la plupart des objectifs proposés ne sont pas censés être acquis en fin de 1E. Il s'agit davantage d'une sensibilisation. Les enseignantes devaient se prononcer par rapport à un niveau d'acquisition relatif. Pour ce qui relève de la connaissance des codes-conceptualisation, celle du concept de mot ou de lettre est atteinte de manière très variable selon les élèves : 7 sur 32 ne l'ont pas acquise et pour un tiers, elle est considérée comme en cours d'acquisition. Par contre, la majorité des élèves connaissent à ce stade l'orientation de l'écriture. Pour la connaissance des codes du point de vue de l'oral, la majorité des objectifs proposés semblent maîtrisés, ce qui est très positif, compte tenu de la population de ces deux classes. Les deux objectifs qui posent un peu plus problème sont complexes : repérer un phonème au début d'un mot (non acquis par plus de la moitié des élèves) et dans une moindre mesure, segmenter un énoncé oral en mots.

Pour ce qui concerne la connaissance des codes écrits, la situation est également très satisfaisante. Seul un objectif est particulièrement peu acquis par les élèves : reconnaître globalement des mots affichés en permanence dans la classe. Les enseignantes nous ont dit que ce n'était pas une pratique très courante dans leur classe. La connaissance des lettres de l'alphabet (plus de 10) semble très variable d'un enfant à l'autre, elle ne semble pas acquise pour 4 enfants sur 32 et en cours d'acquisition pour 9 élèves sur 32, mais plus de la moitié n'ont plus de problèmes pour cet objectif.

Enfin, pour ce qui relève de la connaissance du monde de l'écrit, à ce niveau-là, on a encore peu d'exigences. Pour la grande majorité des élèves, identifier différents supports et leurs usages sociaux (p. ex. livre, affiche, catalogue, etc.) est en cours d'acquisition. Par contre, manipuler un livre en reconnaissant l'organisation de la suite des pages, celle d'une page ou différents éléments d'un texte tels que le titre, les illustrations ou encore le texte à proprement parler ne semble pas poser de problème aux élèves.

De manière générale, si pour la plupart des objectifs proposés dans le domaine de la langue, une majorité d'élèves semble à ce moment de l'année n'éprouver aucune difficulté, cela paraît plus problématique pour un ou deux élèves. Toutefois, cette situation est sans doute commune à l'ensemble des classes et pas seulement spécifique aux deux classes de 1E de l'école pilote.

Tableau 1.14. Appréciation par les enseignants des compétences dans le domaine du langage en fin d'année

	<i>Pas acquis (pose pb)</i>	<i>En cours d'acquisition</i>	<i>Acquis (ne pose aucun pb)</i>
IA. Connaissance des codes - conceptualisation			
1) L'élève connaît les concepts de « mot » et de « lettre » (éventuellement de « son »).	21.9 (7)	34.4 (11)	43.8 (14)
2) L'élève connaît l'orientation de l'écriture.	0.0 (0)	12.5 (4)	87.5 (28)
	6.3 (2)	50.0 (16)	43.8 (14)
IB. Connaissance des codes - oral			
3) L'élève est capable de construire des phrases simples.	3.1 (1)	0.0 (0)	96.9 (31)
4) L'élève est capable de construire des phrases complexes.	3.1 (1)	12.5 (4)	84.4 (27)
5) L'élève est capable de s'exprimer de manière compréhensible.	3.1 (1)	0.0 (0)	96.9 (31)
6) L'élève est capable de construire un récit.	3.1 (1)	6.3 (2)	90.6 (29)
7) L'élève est capable d'employer des temps différents : <i>aujourd'hui je marche, demain, je marcherai, hier, j'ai marché.</i>	3.1 (1)	15.6 (5)	81.3 (26)
8) L'élève est capable d'identifier des mots familiers dans la chaîne orale (discours).	0.0 (0)	0.0 (0)	100.0 (32)
9) L'élève est capable d'identifier des mots nouveaux dans la chaîne orale (discours).	3.1 (1)	18.8 (6)	78.1 (25)
10) L'élève est capable de repérer un son (phonème) au début d'un mot.	59.4 (19)	9.4 (3)	31.3 (10)
11) L'élève est capable de segmenter un énoncé oral en mots.	12.5 (4)	50.0 (16)	37.5 (12)
12) L'élève est capable d'écouter et de comprendre un récit.	0.0 (0)	3.1 (1)	96.9 (31)
	3.1 (1)	6.2 (2)	90.7 (29)
IC. Connaissance des codes - écrit			
13) L'élève a définitivement choisi la main droite ou la main gauche et tient bien l'outil scripteur entre le pouce et l'index tout en reposant sur le majeur.	0.0 (0)	3.1 (1)	96.9 (31)
14) L'élève est capable de raconter une histoire à l'aide d'illustrations.	3.1 (1)	3.1 (1)	93.8 (30)
15) L'élève connaît les lettres de l'alphabet (plus de 10).	12.9 (4)	29.0 (9)	58.1 (18)
16) L'élève est capable de reconnaître son prénom.	0.0	3.1 (1)	96.9 (31)
17) L'élève est capable d'écrire son prénom.	6.3 (2)	6.3 (2)	87.5 (28)
18) L'élève est capable de reconnaître plusieurs prénoms de ses camarades.	3.1 (1)	3.1 (1)	93.8 (30)
19) L'élève est capable de reconnaître globalement des mots affichés en permanence dans la classe.	71.9 (23)	25.0 (8)	3.1 (1)
20) L'élève est capable de nommer les/des objets de la vie courante.	3.1 (1)	21.9 (7)	75.0 (24)
	3.1 (1)	18.8 (6)	78.2 (25)
II. Connaissance du monde de l'écrit			
21) L'élève est capable d'identifier différents supports et leurs usages sociaux (p. ex. livre, affiche, catalogue, etc.).	3.1 (1)	93.8 (30)	3.1 (1)
22) L'élève sait manipuler un livre (reconnaître l'organisation de la suite des pages d'un livre, l'organisation d'une page, certains éléments d'un texte : titre, illustrations, texte, etc.).	3.1 (1)	15.6 (5)	81.3 (26)
	3.1 (1)	93.8 (30)	3.1 (1)

N.B. Les cases sont grisées quand la fréquence est de 50% ou plus.

1.2.3 Compétences dans le domaine mathématique

Nous avons également repris les catégories du plan d'études et introduit des éléments des tests de début d'année.

Comme en début d'année, les compétences dans le domaine mathématique semblent mieux maîtrisées que ce qui relève du langage, ce qui était prévisible compte tenu de la composition sociolinguistique des élèves.

Pour ce qui concerne le domaine de la logique, les objectifs proposés sont considérés comme acquis par la grande majorité des élèves. La situation pour le domaine de l'espace est très similaire. Trouver un objet caché en suivant des indications est toutefois encore en cours d'acquisition pour un peu plus d'un cinquième des élèves.

La numération (comptine et comptage) semble également bien maîtrisée à ce stade. On relèvera que pour deux élèves, deux objectifs posent encore problème : constituer une petite collection égale à une autre et comparer des petites collections (*plus que, moins que ...*) d'objets ou de figures (cartes : bataille par ex.).

Quand il s'agit de la numération du point de vue du code écrit, la situation semble un peu moins bien maîtrisée. Une majorité d'élèves semble ne pas éprouver de difficultés à lire les nombres de 1 à 10 mais quand il s'agit de les écrire, cela semble plus problématique, ce qui est normal. En fin de 1E, ce qui relève du domaine de l'écriture (aussi bien sur le plan numérique que sur le plan des lettres) en est à ses balbutiements.

Tableau 1.15. Appréciation par les enseignants des compétences dans le domaine des « mathématiques » en fin d'année

	<i>Pas acquis (pose pb)</i>	<i>En cours d'acquisition</i>	<i>Acquis (ne pose aucun pb)</i>
III. Logique			
23) L'élève est capable de trier des objets selon un critère (couleur, forme, etc.).	0.0 (0)	0.0 (0)	100.0 (32)
24) L'élève est capable de poser une question pour identifier un objet (en tenant compte des critères).	6.3 (2)	12.5 (4)	81.3 (26)
25) L'élève est capable d'établir le lien entre un objet et sa représentation graphique : <i>par exemple un objet et sa photographie ou son dessin.</i>	0.0 (0)	3.1 (1)	96.9 (31)
26) L'élève est capable de décrire un objet (un ou deux attributs).	3.1 (1)	6.3 (2)	90.6 (29)
	3.1 (1)	19.4 (3)	87.6 (29)
IV. Espace			
27) L'élève comprend le vocabulaire de position et maîtrise les relations spatiales simples (devant, derrière, à côté de, au-dessus, etc.).	0.0 (0)	12.5 (4)	87.5 (28)
28) L'élève maîtrise la relation « entre ».	0.0 (0)	3.1 (1)	96.9 (31)
29) L'élève est capable de trouver un objet caché en suivant des indications (« agir » le vocabulaire de position dans l'espace à 3 dimensions).	3.1 (1)	21.9 (7)	75.0 (24)
30) L'élève est capable de construire avec des plots d'après un modèle (à deux ou trois dimensions : autre construction, photo, dessin, etc.).	3.1 (1)	6.3 (2)	90.6 (29)
31) L'élève est capable de reproduire une figure simple (p. ex : il dessine une figure à 3 côtés pour copier un triangle) ou de continuer une frise simple.	3.1 (1)	12.5 (4)	84.4 (27)
32) L'élève est capable de se déplacer en suivant des instructions (salle de jeu).	0.0 (0)	15.6 (5)	84.4 (27)
	0.0 (0)	18.8 (6)	81.3 (26)
V. Numération : comptine et comptage			
33) L'élève maîtrise la comptine jusqu'à 10.	0.0 (0)	0.0 (0)	100.0 (32)
34) L'élève sait compter une collection d'au moins 6 objets sans oubli ni double désignation.	0.0 (0)	9.4 (3)	90.6 (29)
35) L'élève sait prendre au moins 6 objets d'une collection plus vaste.	3.1 (1)	6.3 (2)	90.6 (29)
36) L'élève est capable de constituer une petite collection égale à une autre.	6.3 (2)	12.5 (4)	81.3 (26)
37) L'élève est capable de comparer de petites collections (<i>plus que, moins que ...</i>) d'objets ou de figures (cartes : bataille par ex.).	6.3 (2)	15.6 (5)	78.1 (25)
	6.3 (2)	3.1 (1)	90.6 (29)
VI. Numération : code écrit			
38) L'élève sait lire les nombres de 1 à 10.	6.5 (2)	22.6 (7)	71.0 (22)
39) L'élève sait écrire quelques nombres sans lettres ou autres signes.	15.6 (5)	6.3 (2)	78.1 (25)
40) L'élève sait écrire la suite numérique de 1 à 10.	28.1 (9)	37.5 (12)	34.4 (11)
	18.8 (6)	21.9 (7)	59.4 (20)

N.B. Les cases sont grisées quand la fréquence est de 50% ou plus.

En résumé, l'observation des connaissances initiales et l'évaluation effectuée par les enseignantes a permis de mettre en évidence un certain nombre d'éléments. D'une part, si de manière générale, les élèves de l'école pilote font preuve d'un niveau de connaissances plus faible que leurs pairs d'une population de référence tout-venant, les écarts sont plus ou moins importants selon les domaines. Ainsi, ce qui relève de la langue, comme on pouvait s'y attendre, pose problème à un certain nombre de ces élèves dont la première langue parlée n'est pas le français. En mathématiques, si globalement, l'écart est moins important, parfois les élèves rencontrent des difficultés car bon nombre de ces connaissances relèvent également du domaine verbal. Par ailleurs, certains élèves n'ont pas fréquenté d'IPE, ce qui a forcément des répercussions sur leur entrée à l'école. On peut toutefois relever que pour chacun des deux domaines observés, quelques élèves répondent sans aucune difficulté à la plupart des exercices proposés.

En fin d'année, les deux enseignantes estiment que pour ce qui concerne la langue, un certain nombre d'objectifs est en cours d'acquisition ; dans d'autres cas (code oral ou écrit), la situation est plutôt satisfaisante en référence avec les exigences de fin d'année. Pour ce qui concerne les mathématiques, les objectifs relevant de la logique, de l'espace ou de la numération (comptine et comptage) sont jugés comme plutôt acquis pour la majorité des élèves. Quant à la numération liée à l'écrit, son niveau d'acquisition est beaucoup plus variable selon les élèves.

En ce qui concerne la socialisation, on observe des différences relativement marquées entre élèves au début de l'année. Les expériences préalables et le milieu jouent certainement un rôle important. Certains enfants n'ont aucun problème à respecter les règles de vie de la classe, leur attitude par rapport aux activités scolaires et leurs relations avec les autres (pairs ou enseignants) se développent de manière adéquate tandis que pour d'autres, l'apprentissage de la vie scolaire ou dans d'autres termes celui du métier d'élève se fait plus laborieusement. En fin d'année, la majorité des enfants semble avoir intégré la plupart de ces règles et atteint les objectifs que l'on pourrait se fixer à ce sujet à la fin de la 1E.

2. Les connaissances en lecture au début et à la fin de la 1P et les projets concernant la lecture dans les écoles du REP

Étant donné que la maîtrise de la langue fait partie des 13 priorités du DIP et que plusieurs écoles du REP ont mis l'accent sur ce domaine et sur la lecture en particulier, il nous paraissait nécessaire d'en évaluer les connaissances ou compétences chez les élèves. Pour ce faire, deux instruments ont été élaborés pour le début et la fin de l'année, se basant principalement sur les « balises » du cycle élémentaire (automne et printemps) et sur le manuel « 4 saisons pour lire » qui comporte lui aussi des évaluations. Nous avons également mis au point une grille d'observation reprenant les principales catégories des *Objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise* concernant la compréhension de l'écrit (connaissance des codes, conceptualisation, oral, écrit, connaissance du monde écrit, « compréhension » d'un texte écrit) que les enseignants ont dû remplir pour chaque élève en début et en fin d'année. Ils devaient indiquer pour chaque objectif son degré d'acquisition.

L'observation a porté sur un échantillon de classes de différentes écoles : école pilote, écoles entrées dans le REP à la rentrée 2007-2008, écoles présentant des caractéristiques sociodémographiques similaires (composition socioculturelle et proportion d'allophones) ainsi que deux autres écoles de référence se situant dans la moyenne genevoise pour ces deux dimensions.

2.1 L'évaluation des connaissances/compétences en lecture

2.1.1 Résultats au test de lecture d'octobre

Le test qui comportait 17 questions a été passé dans 24 classes, ce qui représentait 333 élèves de 1P. Dans l'ensemble, le test a été relativement bien réussi (73% de rendement moyen), ce qui est rassurant compte tenu du fait qu'il s'agissait d'un test écrit au début de la 1P. Or, c'est en 1P que commence « officiellement » l'apprentissage de la lecture même si l'entrée dans l'écrit se fait dès la 1E. Le test essayé dans quelques classes et modifié en conséquence a été construit en intégrant des questions relativement faciles et d'autres plus difficiles, à la fois pour différencier les élèves mais aussi pour pouvoir les reprendre dans l'évaluation de la fin de l'année. La majorité des questions ont été bien réussies par l'ensemble des élèves, certaines questions dépassant 90% de rendement (p. ex. questions où l'on demande aux élèves d'entourer les lettres ou les mots). Trois questions donnent lieu à une réussite moins bonne (les questions no 12 et 17 avec un rendement autour de 60%, et surtout la 11 avec 21% de réussite seulement). La question 12 supposait la reconnaissance d'un groupe de mots écrits lus par l'enseignant, la 17, le repérage du premier phonème de mots dans une phrase et la 11, la segmentation d'une courte phrase en mots, ce qui suppose de bonnes notions de lecture. Cette question est un bon indicateur et figure dans les balises d'automne. Parmi les différentes dimensions regroupant les 17 questions, c'est celle qui porte sur l'oral qui donne lieu au moins bon rendement.

Tableau 2.1. Rendement moyen par question

Questions	1	2	3*	4	5	6*	7	8*	9*	10	11*	12	13*	14	15	16*	17*
Rendement moyen (en %)	92.6	90.1	69.2	80.6	78.4	78.7	86.8	79.2	75.7	82.0	21.0	60.4	68.0	80.0	81.4	68.9	59.4
Écart-type	0.24	0.30	0.40	0.27	0.41	0.31	0.31	0.35	0.43	0.38	0.33	0.49	0.39	0.36	0.39	0.28	0.37

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

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

Tableau 2.2. Rendement par dimension et rendement total

	Connaissance des codes			« Compréhension » d'un texte écrit	Rendement à l'ensemble des questions
	<i>Conceptualisation</i>	<i>Oral</i>	<i>Écrit</i>		
Rendement moyen (en %)	77.0	66.2	70.4	82.7	73.0
Écart-type	0.22	0.27	0.21	0.23	0.19

2.1.2 Résultats au test de lecture de mai

Pour l'évaluation de la fin de l'année passée aux mêmes élèves de 1P, la moitié des questions ont été reprises telles quelles ou en les complexifiant afin de voir leur évolution au cours de l'année. Le test comprend en tout 16 questions. Dans l'ensemble, le test est bien réussi, encore mieux qu'en début d'année (78%). La majorité des questions obtiennent un rendement moyen de plus de 70%. Une seule question est moins bien réussie (la question 5 avec 40% de réussite). Il s'agissait de comprendre le concept de phrases et d'indiquer dans un petit texte de trois lignes (et 4 phrases) combien il y avait de phrases. La majorité des élèves ayant échoué à cet item ont soit donné le nombre de mots, soit le nombre de lignes.

Les différentes dimensions, quant à elles, donnent lieu à un bon voire très bon rendement moyen.

Tableau 2.3. Rendement moyen par question

Questions	1*	2*	3*	4*	5	6*	7*	8*	9	10*	11	12	13	14	15	16
Rendement moyen (en %)	91.9	89.9	89.3	63.0	40.4	89.2	75.7	74.9	84.7	74.9	75.7	92.9	77.7	82.3	61.3	69.4
Écart-type	0.22	0.26	0.31	0.39	0.49	0.24	0.34	0.29	0.29	0.29	0.43	0.26	0.33	0.34	0.46	0.30

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

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

Tableau 2.4. Rendement par dimension et rendement total

	Connaissance des codes			« Compréhension » d'un texte écrit	Rendement à l'ensemble des questions
	<i>Conceptualisation</i>	<i>Oral</i>	<i>Écrit</i>		
Rendement moyen (en %)	85.4	78.6	74.4	80.2	78.3
Écart-type	0.21	0.24	0.23	0.20	0.18

Si l'on observe plus spécifiquement la réussite aux questions reprises du test d'octobre, on constate comme l'on pouvait s'y attendre qu'elles sont nettement mieux réussies en mai, y compris les deux questions dont les rendements étaient relativement faibles en octobre (11 et

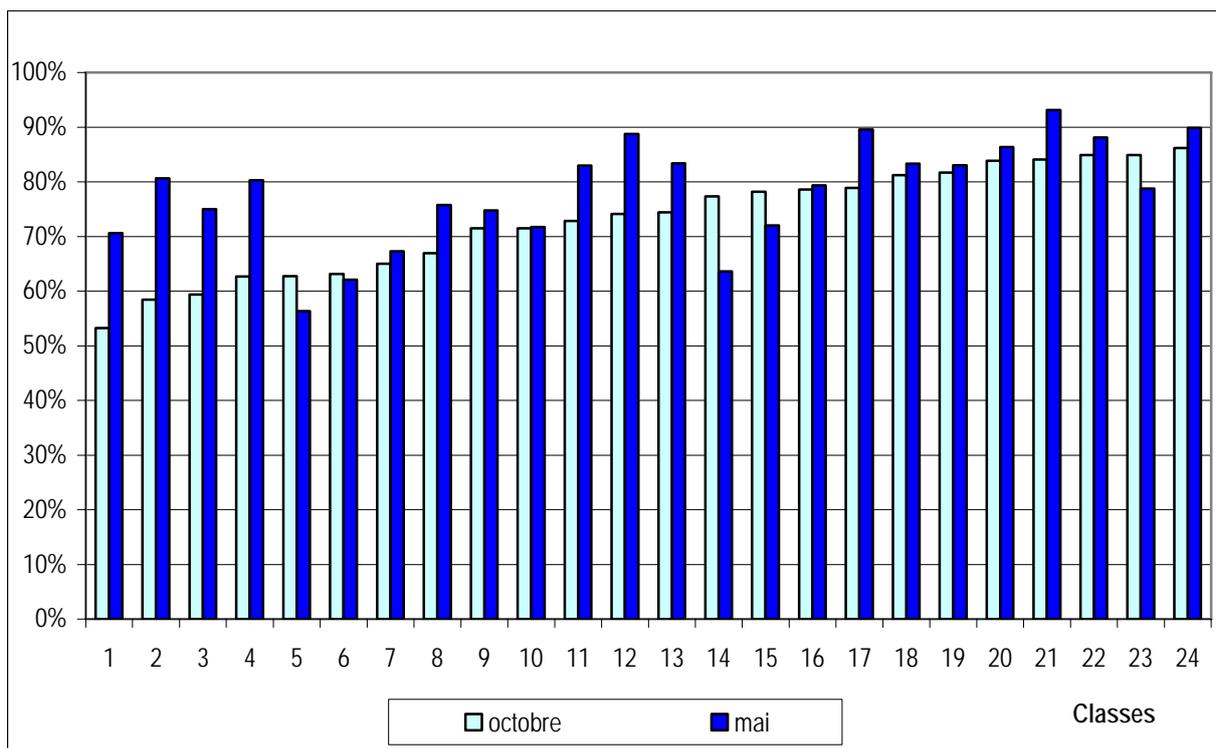
17 en octobre, 4 et 10 en mai). La réussite à l’item portant sur la segmentation en mots fait un saut assez important, passant de 21% à 63%.

2.1.3 Différences entre classes

Nous allons maintenant nous intéresser aux différences entre classes en considérant d’une part le rendement moyen (pour pouvoir comparer les deux tests qui ne comportent pas le même nombre de points) et le taux de réussite calculé à partir du seuil de réussite fixé aux 2/3 des points du test (ce qui correspond plus ou moins au seuil de réussite défini pour les épreuves cantonales⁶).

Aussi bien en octobre qu’en mai on observe des différences entre classes au niveau du rendement moyen. Par ailleurs, la majorité des classes obtient un rendement moyen supérieur en mai qu’en octobre : en octobre les rendements varient de 53 à 86% et en mai de 56 à 93%. On observe toutefois quelques cas de baisse relative de rendement moyen entre les deux périodes difficiles à expliquer, sans doute attribuables aux petits effectifs de certaines classes à double degré. On peut faire les mêmes constats pour la majorité des items à de rares exceptions près.

Graphique 2.1. Rendement moyen dans les 24 classes en octobre et en mai

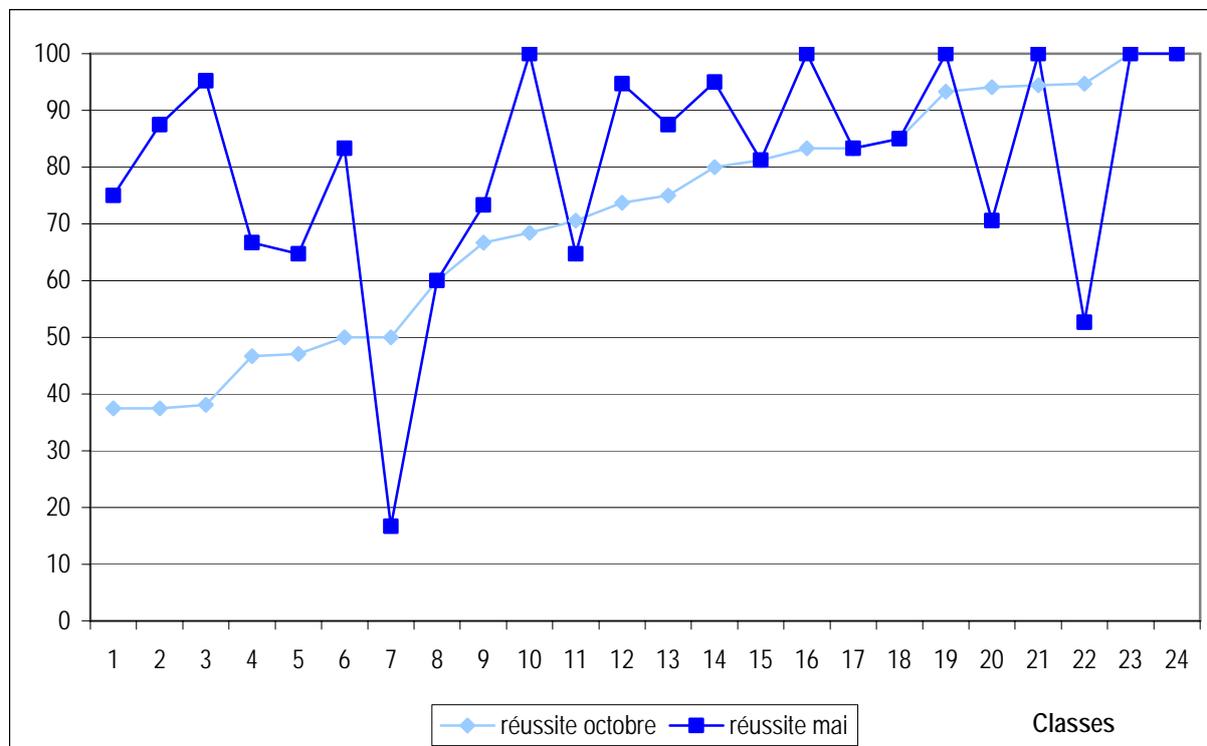


Quand on observe la proportion d’élèves ayant atteint le seuil de réussite, à savoir les 2/3 des points du test, on constate également une amélioration entre mai et octobre dans la plupart des classes, à quelques exceptions près (classes 1, 11 et surtout 13) difficiles à expliquer. Pour ces

⁶ Pour les épreuves cantonales, la table de spécification est critériée en fonction des différents objectifs définis mais dans les faits, si l’on considère l’ensemble des points des épreuves, le seuil de réussite se situe entre 62 et 68% environ.

comparaisons, ne sont pris en compte que les élèves ayant passé les deux tests, à savoir 319 élèves.

Graphique 2.2. Réussite dans les 24 classes en octobre et en mai



2.1.4 Impact des différentes caractéristiques des élèves et des classes

Afin d'analyser l'effet de différents éléments sur les résultats des élèves en lecture pour octobre et mai, nous avons réalisé une analyse de régression multiple. Ont été intégrées à cette analyse les variables suivantes : le genre des élèves, leur origine sociale, leur première langue parlée, le moment de leur arrivée à Genève (au moment de leur naissance, après leur naissance mais avant leur entrée en 1E, et moins de deux ans avant la 1P), ainsi que des variables décrivant leur classe et leur école, telle que le fait de se trouver dans un double degré (l'autre degré étant la 2P), le type d'école (école pilote, écoles REP depuis la rentrée 2007, écoles dont la composition sociodémographique est équivalente aux écoles du REP et les deux autres écoles « témoin »). Il faut préciser que ces différentes catégories d'écoles se différencient au niveau de la proportion d'élèves francophones et allophones (les deux classes de l'école pilote comportent une plus grande proportion d'élèves allophones que les deux groupes d'écoles de type REP, elles-mêmes se différenciant des deux écoles « témoin »). On peut faire le même commentaire pour l'origine socioculturelle (une proportion nettement plus élevée d'ouvriers et de divers dans les deux classes de l'école pilote et moindre dans les deux écoles témoins). Par ailleurs, nous n'avons pas pris en compte l'âge des élèves, peu pertinent en 1P, ni la nationalité, très liée à la première langue parlée.

Ces analyses menées pour les résultats d'octobre et de mai mettent en évidence que seules certaines variables semblent avoir des effets quand on contrôle les autres : la première langue parlée, l'origine sociale, le moment d'arrivée à Genève (et son écart par rapport au nombre

d'années de scolarisation dans le système genevois) et le type d'école. Ainsi, le fait d'avoir une autre langue que le français comme première langue parlée a un effet significativement négatif sur les performances ; il en va de même pour le fait d'être arrivé il y a moins de 2 ans à Genève ainsi que pour l'appartenance à un milieu plutôt défavorisé. Il est intéressant de relever que pour ce qui concerne le type d'école, le fait d'être scolarisé dans l'une ou l'autre des deux classes de l'école pilote a dans ce cas un effet significativement positif. Cette situation est très différente de tous les autres résultats que l'on trouvera dans ce rapport (aussi bien les connaissances initiales à l'entrée à l'école que les résultats aux épreuves cantonales en 2P, 4P et 6P pour le français et les mathématiques). Ces observations sont vraies aussi bien pour octobre que pour mai.

Ces différentes caractéristiques ont toutefois un pouvoir explicatif modeste concernant les écarts entre élèves : 13.6% pour les résultats d'octobre et 16.4% pour mai.

Quand on ajoute aux caractéristiques précitées le résultat des élèves d'octobre pour expliquer celui de mai, il s'avère que la part de variance expliquée augmente considérablement, atteignant près de 42%. C'est ce niveau initial qui semble avoir l'effet le plus déterminant pour expliquer celui de mai. On peut faire l'hypothèse qu'il est la résultante de nombreux éléments.

2.2 L'appréciation des enseignants

Nous avons demandé aux enseignants de dire pour chacun de leurs élèves quel était le degré d'atteinte d'un certain nombre d'objectifs liés aux mêmes domaines que ceux évalués dans les tests de lecture (un domaine a été rajouté dans cette grille, *connaissance du monde écrit*, mais n'a pas été testé car il repose sur des aspects plus difficiles à saisir dans un test écrit). Dans un premier temps, nous présenterons les résultats de cette observation⁷ puis nous les mettrons en relation avec ceux des tests de lecture.

Concernant la connaissance des codes-conceptualisation, la plupart des objectifs étaient en cours d'acquisition en octobre pour une partie des élèves (la moitié voire un peu moins) et déjà acquis pour une autre partie, à l'exception de l'orientation de l'écriture qui, aux dires des enseignants, ne posait pas problème. En mai, les objectifs sont pour la plupart acquis par la majorité des élèves. Seule la connaissance des concepts de mot, syllabe, son, lettre, ligne et phrase reste en cours d'acquisition, voire n'est pas acquise pour la moitié des élèves. Cela confirme le relatif échec d'une question du test de mai où les élèves devaient donner le nombre de phrases dans un texte.

La connaissance des codes du point de vue de l'oral était également partiellement en cours d'acquisition en octobre, et considérée comme acquise par plus des deux tiers des élèves en mai. Certains objectifs se référant aux phonèmes sont plus complexes. C'est pourquoi en mai ils sont estimés comme en cours d'acquisition pour un tiers encore des élèves, alors que pour les autres objectifs, le pourcentage se situe plutôt autour d'un quart pour la catégorie en cours d'acquisition.

Pour ce qui relève de la connaissance des codes écrits (lecture du prénom, connaissance du principe alphabétique et des lettres), les objectifs étaient jugés comme déjà acquis par un certain nombre d'élèves en octobre, à l'exception de la segmentation des mots dont on a pu

⁷ En octobre, l'observation a porté sur 325 élèves de 1P et un peu moins en mai (300 élèves), étant donné que nous n'avons pas reçu les grilles de certaines classes en retour. L'échantillon pour lesquels nous possédons l'information pour les deux observations comporte près de 290 élèves.

observer l'échec dans le test d'octobre. La situation évolue encore en mai où la grande majorité des élèves est considérée comme ayant acquis ces objectifs. La segmentation, quant à elle, reste un peu plus fragile, étant jugée acquise pour un peu moins des deux tiers des élèves.

La connaissance du monde de l'écrit, qui n'a pu être évaluée dans les tests, était également plutôt en cours d'acquisition en octobre. En mai, elle est estimée acquise par la moitié des élèves. On peut supposer que cette dimension, comme les autres, n'atteint pas un seuil d'acquisition en fin de 1P mais que celle-ci évolue tout au long de l'école primaire, voire de la scolarité.

Enfin, les objectifs qui relèvent de la « compréhension » d'un texte écrit étaient plutôt en cours d'acquisition, voire pas acquis en octobre. En mai, la situation a bien sûr évolué très positivement, sauf pour ce qui concerne l'identification des genres textuels pour lesquels l'objectif n'est estimé acquis que pour un peu plus de la moitié des élèves.

Quand on compare les deux observations (en utilisant un t-test⁸), on constate non seulement des différences statistiquement significatives entre les évaluations effectuées par les enseignants et une évolution positive entre octobre et mai (comme on pouvait s'y attendre) plus ou moins marquée selon les objectifs ou les dimensions. Ces résultats ne sont pas surprenants étant donné qu'en 1P, une grande part de l'enseignement porte sur le développement de l'apprentissage de la lecture.

Tableau 2.5. Observation par les enseignants des compétences des élèves liées à l'entrée dans l'écrit en octobre et en mai

	Octobre			Mai		
	Pas acquis	En cours d'acquisition	Acquis	Pas acquis	En cours d'acquisition	Acquis
IA. Connaissance des codes - conceptualisation						
1) L'élève connaît les concepts de « mot », « syllabe », « son », « lettre », « ligne » et « phrase ».	10.2	57.5	32.3	7.3	44.3	48.3
2) L'élève est capable d'établir une relation entre quantité d'oral et quantité d'écrit.	10.9	45.6	43.4	3.7	29.4	66.9
3) L'élève connaît l'orientation de l'écriture.	1.2	14.6	84.1	1.3	4.7	94.0
4) L'élève est capable d'utiliser le concept de permanence d'une unité de l'écrit.	9.1	42.2	48.7	3.6	20.7	75.7
	7.9	40.0	52.1	4.0	24.8	71.2
IB. Connaissance des codes - oral						
5) L'élève est capable de segmenter un mot en syllabes orales.	6.0	35.7	58.3	4.6	22.9	72.5
6) L'élève est capable de localiser une syllabe orale (fin d'un mot, début d'un mot, intérieur d'un mot).	7.9	32.0	60.1	4.1	22.0	73.9
7) L'élève est capable de localiser un phonème.	10.6	40.1	49.4	4.0	24.3	71.8
8) L'élève est capable de repérer un phonème dominant dans une liste de mots.	7.8	42.4	49.8	4.7	23.1	72.2
9) L'élève est capable de discriminer des phonèmes proches.	11.0	52.7	36.4	6.7	31.6	61.7
10) L'élève est capable de discriminer des paires minimales.	8.5	52.1	39.3	5.5	30.9	63.6
	8.6	42.5	48.9	4.9	25.8	69.3

⁸ Le t-test (t de Student) est un test statistique permettant de comparer deux moyennes et de déterminer si elles sont statistiquement différentes (il s'agit ici du même échantillon mesuré à deux moments différents).

	Octobre			Mai		
	Pas acquis	En cours d'acquisition	Acquis	Pas acquis	En cours d'acquisition	Acquis
IC. Connaissance des codes - écrit						
11) L'élève connaît/comprend le principe alphabétique.	5.3	41.0	53.7	2.7	17.7	79.6
12) L'élève reconnaît les mêmes mots dans la même écriture ou dans des écritures différentes.	4.0	26.2	69.8	0.0	13.6	86.4
13) L'élève est capable de lire son prénom.	0.0	1.2	98.8	0.0	0.7	99.3
14) L'élève est capable de segmenter en mots une phrase.	29.7	42.7	27.6	4.4	34.2	61.4
15) L'élève est capable de reconnaître les lettres en les nommant par leur nom.	7.8	36.6	55.6	2.7	13.6	83.7
	9.4	29.5	61.1	2.0	16.0	82.0
II. Connaissance du monde de l'écrit						
16) L'élève connaît les fonctions de l'écrit (<i>informer, distraire, etc.</i>).	9.1	58.1	32.8	3.0	44.1	52.9
17) L'élève est capable d'identifier différents supports et leurs usages sociaux (ex. livre, affiche, catalogue, etc.).	8.2	55.0	36.8	2.0	44.4	53.5
18) L'élève sait manipuler un livre (reconnaître l'organisation de la suite des pages d'un livre, l'organisation d'une page, certains éléments d'un texte : titre, illustrations, paragraphe...).	3.4	42.9	53.7	2.0	26.7	71.3
	6.9	52.0	41.1	2.3	38.4	59.3
III. Compréhension d'un texte écrit (contexte, contenu, planification)						
19) L'élève est capable de lire des mots connus ou usuels dans une phrase.	19.8	41.2	39.0	5.7	16.1	78.3
20) L'élève est capable de distinguer différents genres textuels.	12.4	48.4	39.2	2.3	39.0	58.7
21) L'élève peut émettre des hypothèses sur le contenu d'un livre (ex. à partir de la couverture) et les vérifier.	6.0	32.5	61.5	2.7	24.0	73.3
	12.7	40.7	46.6	3.6	26.4	70.1

N.B. Les cases sont grisées lorsque la fréquence atteint au moins 50%.

2.3 Réussite aux tests de lecture et appréciations des enseignants

Il est intéressant d'observer comment les enseignants qui connaissent bien leurs élèves ont apprécié leurs compétences et dans quelle mesure ce jugement professionnel est corroboré par des évaluations ponctuelles élaborées par des personnes externes. Lorsque nous avons rencontré une partie des enseignants pour leur rendre compte des résultats de leurs élèves, il s'est avéré que dans l'ensemble, les élèves qui avaient moins bien réussi le test en octobre ou en mai étaient également ceux pour lesquels les enseignants avaient des interrogations. Ils ont parfois été surpris des performances moins bonnes de quelques (rares) élèves, sans doute troublés par la situation de test.

2.3.1 Liens entre résultats au test d'octobre et appréciation des enseignants

Comme on peut le constater, toutes les corrélations entre les deux catégories d'informations (dimensions évaluées par le test et celles appréciées par les enseignants) sont statistiquement significatives. Elles sont plus ou moins élevées. On obtient néanmoins une corrélation importante entre le résultat au test et l'appréciation des enseignants pour l'ensemble des objectifs de la grille puisqu'elle atteint plus de 75%.

Tableau 2.6. Corrélations entre les résultats au test de lecture d'octobre et l'appréciation des enseignants

	Lecture - conceptualisation (9 pts)	Lecture - oral (6 pts)	Lecture - écrit (13 pts)	Lecture - compréhension (4 pts)	Lecture - octobre (32 pts)	Conceptualisation	Code oral	Code écrit	Connaissance du monde de l'écrit	Compréhension	Ensemble de la grille
Lecture - conceptualisation (9 pts)	1	.61**	.68**	.46**	.86**	.58**	.57**	.58**	.49**	.54**	.66**
Lecture - oral (6 pts)	.61**	1	.63**	.44**	.81**	.48**	.56**	.58**	.46**	.49**	.62**
Lecture - écrit (13 pts)	.68**	.633**	1	.45**	.91**	.52**	.61**	.62**	.48**	.51**	.66**
Lecture - compréhension (4 pts)	.46**	.436**	.45**	1	.62**	.42**	.41**	.39**	.39**	.49**	.49**
Lecture - octobre (32 pts)	.86**	.814**	.91**	.62**	1	.62**	.67**	.68**	.56**	.61**	.76**

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

Si l'on observe pour chaque dimension les appréciations moyennes des enseignants selon que les élèves ont atteint ou non le seuil de réussite du test, on constate des différences significatives. Ainsi, les élèves ayant réussi le test sont estimés en moyenne par leurs enseignants comme ayant plutôt acquis les objectifs, alors que ceux qui ne l'ont pas atteint sont estimés comme étant en train de les acquérir.

Tableau 2.7. Réussite au test de lecture d'octobre et appréciation des enseignants

Dimensions		Conceptua- lisation	Code oral	Code écrit	Connaissance du monde de l'écrit	Compré- hension	Ensemble des objectifs de la grille
Réussite	<i>moyenne</i>	2.59	2.57	2.64	2.48	2.51	2.57
	<i>N</i>	236	234	235	233	233	236
	<i>écart-type</i>	.37	.423	.30	.42	.46	.29
Échec	<i>moyenne</i>	2.05	1.94	2.19	1.98	1.85	2.01
	<i>N</i>	89	89	88	88	88	89
	<i>écart-type</i>	.43	.54	.37	.51	.59	.40
Total	<i>moyenne</i>	2.44	2.40	2.52	2.34	2.33	2.42
	<i>N</i>	325	323	323	321	321	325
	<i>écart-type</i>	.46	.54	.37	.50	.58	.41

Quand on examine plus finement les appréciations des enseignants concernant les élèves n'ayant pas atteint le seuil de réussite, on s'aperçoit qu'une petite proportion d'élèves (environ 8-10% de l'ensemble de l'échantillon) était considérée par leurs enseignants comme ayant atteint les objectifs.

2.3.2 Liens entre résultats au test de mai et appréciation des enseignants

On peut faire les mêmes constats en mai concernant les liens entre résultats aux différentes dimensions et appréciations des enseignants. Les corrélations sont toujours significatives mais globalement plus faibles. Pour l'ensemble du test et la totalité des objectifs, la corrélation reste élevée bien qu'un peu moins forte qu'en octobre : 71.3%.

Tableau 2.8. Corrélations entre les résultats au test de lecture de mai et l'appréciation des enseignants

	Lecture - conceptualisation-mai	Lecture - oral - mai	Lecture - écrit - mai	Lecture - compréhension - mai	Lecture mai - total	Conceptualisation - mai	Code oral - mai	Code écrit - mai	Connaissance du monde de l'écrit - mai	Compréhension - mai	Écrit - mai
Lecture - conceptualisation - mai	1	.35**	.49**	.42**	.64**	.36**	.36**	.23**	.31**	.34**	.37**
Lecture - oral - mai	.35**	1	.62**	.42**	.79**	.54**	.58**	.50**	.53**	.55**	.61**
Lecture - écrit - mai	.49**	.62**	1	.574**	.92**	.61**	.61**	.54**	.56**	.62**	.67**
Lecture - compréhension - mai	.42**	.42**	.57**	1	.73**	.40**	.39**	.30**	.38**	.41**	.43**
Lecture - mai - total	.64**	.79**	.92**	.73**	1	.65**	.66**	.55**	.61**	.66**	.71**

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

Quand on compare chaque dimension de la grille selon la réussite à l'épreuve, on constate également des différences significatives entre appréciations pour les élèves ayant atteint le seuil de réussite et les autres. Ainsi, les élèves qui ont atteint le seuil de réussite pour le test de mai sont considérés par leurs enseignants comme ayant acquis les objectifs observés dans la grille alors que ceux qui n'ont pas atteint ce seuil sont plutôt jugés comme étant en train d'acquérir ces objectifs. De manière générale, il semble y avoir un lien assez important entre les deux sources d'information.

Tableau 2.9. Réussite au test de lecture de mai et appréciation des enseignants

Dimensions		Conceptua- lisation - mai	Code oral - mai	Code écrit - mai	Connaissance du monde de l'écrit - mai	Compré- hension - mai	Ensemble des objectifs de la grille - mai
Réussite	<i>moyenne</i>	2.77	2.77	2.86	2.67	2.77	2.78
	<i>N</i>	246	246	247	246	246	247
	<i>écart-type</i>	.29	.36	.21	.40	.34	.26
Échec	<i>moyenne</i>	2.24	2.10	2.52	2.11	2.16	2.24
	<i>N</i>	53	53	53	52	53	53
	<i>écart-type</i>	.52	.63	.40	.52	.58	.46
Total	<i>moyenne</i>	2.68	2.65	2.8	2.57	2.66	2.68
	<i>N</i>	299	299	300	298	299	300
	<i>écart-type</i>	.40	.49	.29	.47	.45	.37

En résumé, les élèves des différentes classes évaluées en 1P font preuve d'un niveau de compétences tout à fait satisfaisant en lecture aussi bien au début qu'à la fin de l'année, quel que soit le type de classe. On observe toutefois des différences entre classes en octobre comme en mai. Certaines classes progressent de manière spectaculaire d'octobre à mai. Le facteur le plus déterminant des performances au test de mai est le niveau obtenu au début de l'année, même si d'autres caractéristiques individuelles jouent également un rôle telles la première langue parlée, l'origine sociale, le moment d'arrivée à Genève et le type d'école où l'élève est scolarisé.

D'après les enseignants, la plupart des objectifs attendus pour la fin de 1P sont en cours d'acquisition en début d'année et plutôt acquis en fin d'année, à quelques exceptions près comme par exemple le concept de phrase. En début d'année, certains objectifs donnent lieu à des différences d'acquisition plus importantes entre élèves, en particulier ce qui relève de la connaissance des codes du point de vue de la conceptualisation.

On observe une assez bonne adéquation entre l'évaluation des connaissances et compétences des élèves au moyen d'un test papier-crayon et l'appréciation des enseignants.

3. Les projets liés à l'enseignement de la lecture

Dans ce chapitre, nous traiterons des différents projets ou moyens mis en place pour développer ou renforcer les compétences en lecture dans les écoles du REP. La maîtrise de la langue française et de la lecture en particulier constituent des priorités dans le REP. Nous avons également interrogé les enseignants de 1P dans plusieurs écoles du REP sur les moyens d'enseignement et les procédures utilisées auprès de leurs élèves.

Principalement, trois opérations ont été menées alternativement dans les écoles : le *coup de pouce lecture*, inspiré de l'expérience française développée par Chauveau, auteur également de méthodes de lecture (*Mika*), le *sac d'histoires* élaboré à Genève par Zurbriggen, et dans une moindre mesure, l'opération *Lisons ensemble*, conduite par des chercheurs de l'Université de Genève (FPSE). Les deux premiers projets se focalisent sur des élèves au début de l'apprentissage de la lecture tandis que *Lisons ensemble* concerne plutôt des élèves en fin de primaire. Ces trois projets, d'une manière ou d'une autre, reposent sur l'idée que la lecture se développe également en dehors de l'école, que l'environnement familial et culturel de l'enfant joue un rôle. Même dans des milieux où la culture écrite est moins présente, on peut associer les parents afin de donner le plus de chances possibles à tous les enfants d'entrer dans l'écrit. Comme le relève Chauveau (2000), « *l'apprentissage de la lecture n'est pas – ou n'est plus – un apprentissage scolaire comme les autres : la lecture occupe une grande place dans la vie du tout jeune enfant, indépendamment de l'école, elle est très présente dans celle du lecteur débutant à côté de l'école; elle est bien souvent presque autant "une affaire de famille" qu'un problème de didactique ou de méthodologie scolaire* » (p. 173). Il étaye ces affirmations par des résultats de recherche qui ont mis en évidence l'impact de ce qui se fait en dehors de l'école sur la réussite en lecture au CP.

3.1 Le « coup de pouce lecture »

Pour le créateur du *coup de pouce*, il y aurait quatre idées forces dans cette démarche :

- l'accompagnement scolaire : à trois niveaux, au niveau de l'activité scolaire auprès des élèves, au niveau des parents dans le suivi scolaire et au niveau du travail didactique et éducatif des maîtres ;
- la cognition : favorise la formation, le développement et l'épanouissement intellectuel et culturel de l'élève dans le domaine de l'écrit ;
- l'équité : s'adresse à tous les élèves mais la priorité est donnée à ceux qui manquent d'aide et d'expériences extrascolaires dans le domaine de l'écrit ;
- l'interactivité : ne se substitue pas à l'école et à la famille mais cherche à les associer en stimulant les échanges entre les quatre acteurs concernés : enfant, animateur, enseignant et parents.

De manière générale, il a pour objectif de réduire les différences entre élèves au niveau du temps d'apprentissage périscolaire, en donnant aux enfants dont le milieu n'est pas stimulant de ce point de vue un apport comparable à celui que les autres enfants reçoivent de la part de leurs parents au niveau de la culture écrite. L'autre objectif est de stimuler les différentes

instances éducatives (école, famille, structures périscolaires). Pour toutes ces raisons, il ne doit pas jouer le rôle de remédiation, d'animation éducative, d'étude du soir, de structure préscolaire, etc.

A Genève, le projet a été un peu adapté, notamment concernant les animateurs qui sont en fait des enseignants volontaires dans l'école. Il s'adresse aux élèves de 1P, après l'école, à raison de 1h30, 4 fois par semaine pendant 6 mois. Le but n'est toutefois ni d'effectuer des devoirs ni de servir de garderie même si l'on peut y prendre en charge les devoirs et que par ailleurs, le goûter est inclus dans la séance.

Les critères de sélection des élèves sont non seulement des acquis en lecture-écriture fragiles mais aussi qu'ils ne bénéficient pas d'un milieu stimulant du point de vue de la lecture et de la culture écrite en général. Le *coup de pouce lecture* n'est pas censé accueillir des élèves en grande difficulté qui doivent plutôt être pris en charge par des spécialistes.

Un certain nombre de conditions doivent être remplies : une participation régulière des enfants, l'engagement des parents qui doivent participer à une ou deux séances et rencontrer les enseignants.

Ce sont les enseignants de l'école mais pas les titulaires des enfants du groupe qui assurent l'animation des groupes.

Les élèves participant à cette opération sont abonnés à une revue, abonnement offert par l'école.

Exemple d'un déroulement de séance dans une des écoles

1. Travail scolaire (20') : devoirs de lecture. Travail individuel. Les autres enfants font un jeu.
2. Lecture découverte (5') : texte surprise à proposer aux élèves (varier types de texte et supports).
3. Jeu de lecture et d'écriture (10') : moment propice à la rédaction individuelle ou collective.
4. Jeu des bruits (5') : entraînement à l'épellation phonétique.
5. Petits défis (5') dans lesquels les enfants doivent identifier au sein d'un livre, d'un texte, des éléments textuels précis (p. ex. souligner les mots contenant la lettre « e »).
6. Lecture plaisir (10') : l'enseignant lit un livre aux enfants.

Dans une école (*Trois-Sapins*)⁹, le *coup de pouce* a porté sur deux groupes d'enfants incluant deux élèves de degrés supérieurs (un élève de 3P et un de 4P qui venaient d'arriver et ne lisaient quasiment pas), en tout dix élèves. Aux dires de l'équipe enseignante, les deux groupes étaient relativement différents, l'un plutôt inhibé, calme, l'autre plus dynamique.

Au mois de janvier, le bilan était favorable, voire spectaculaire, comme le relève une des enseignantes.

« J'ai un de mes élèves dans un groupe et le changement est absolument stupéfiant. Je ne pensais pas que ça pouvait être aussi flagrant que ça. C'est un élève qui en très peu de temps, a demandé à lire des livres, a demandé à ce qu'on lui lise des livres. »

L'argument du goûter joue également un rôle positif., tout comme dans un autre registre l'abonnement à une revue, un journal avec un CD.

⁹ Nous avons repris les appellations créées par nos collègues Jaeggi et Osiek dans leur rapport *Extension du réseau d'enseignement prioritaire à six nouvelles écoles genevoises*, SRED, juin 2008.

« Ça leur permet aussi de rentrer justement dans la lecture, ils peuvent écouter le CD, donc ils n'ont pas forcément besoin que quelqu'un leur lise, mais en revanche, comme ils l'ont déjà préparé ou vu avec la personne qui travaille avec eux au coup de pouce, ils peuvent amener à la maison quelque chose qu'ils pourraient presque lire et qui est extrêmement ludique et agréable. »

Une condition de réussite est également le petit nombre d'enfants dans les groupes participant à l'opération.

Dans une autre école (*Furet/Lilas*), le *coup de pouce* concerne trois groupes de cinq élèves également, une fois par semaine. On y travaille sur les sons et il y a également un petit moment de lecture plaisir consacré à la lecture d'une histoire. Les enseignants se montrent aussi très positifs, comme l'illustre ce témoignage.

« Depuis qu'on a commencé en tout cas dans le groupe où je travaille, j'ai vu une évolution chez ces enfants-là. C'est les enfants qui commencent à déjà avoir envie de lire et puis à décrocher la lecture. Il y en a même deux ou trois qui sont sortis de l'appui. »

Les deux écoles composant le groupe scolaire pratiquent le *coup de pouce lecture*, la seconde école le faisant avec un peu de décalage. Davantage que dans la première école, le *coup de pouce* est clairement identifié à un soutien. Le travail sur les sons avec une phase de structuration est systématique.

En fin d'année, le bilan est positif. Pour le directeur de la première école, l'opération a été très favorable aux élèves, qui ont progressé dans le test de lecture de mai de 1P. L'attitude face à la lecture a évolué dès le début de l'opération. Les élèves vont chercher des livres à la bibliothèque, ce qui n'était pas le cas avant. Le seul petit bémol se situe peut-être dans la sélection des enfants, qui ont été choisis parce qu'ils avaient certaines difficultés mais surtout parce qu'ils n'avaient pas d'accompagnement dans la découverte de l'écrit à la maison. Dans certains cas, des élèves auraient pu bénéficier avec succès de cette opération mais remplitaient seulement une partie des caractéristiques requises. L'objectif de départ était que le *coup de pouce* ne se substitue pas à l'appui ni aux études surveillées, ce qui aux dires des enseignants-animateurs n'est pas toujours facile.

« On leur avait bien dit (aux parents) que ce n'était pas des activités surveillées, que c'était autre chose. Avec une démarche différente. Il faut dire aussi que même pour les animateurs du coup de pouce, ce n'est pas évident parce que l'on est enseignant pas seulement jusqu'à quatre heures ! C'est très difficile de faire autrement, de ne pas faire un cours d'appui, etc. et cela a dû être recadré à plusieurs reprises. »

Le bilan de l'opération est positif mais le projet nécessite un investissement important de la part des enseignants. Il devrait se poursuivre si des personnes se montrent volontaires pour l'animation.

3.2 Le « sac d'histoires »

Le projet mis en place par E. Zurbriggen du secteur des langues de l'enseignement primaire a été repris, adapté et complété d'une expérience anglaise et canadienne. Il vise plusieurs objectifs (cf. document de présentation et de bilan de E. Zurbriggen) :

- développer les liens entre l'école et la famille en proposant aux parents de lire ou de raconter des histoires en français ou dans leur langue maternelle ;

- développer les liens entre le français et les différentes langues parlées dans les familles des élèves des classes ;
- valoriser les différentes langues parlées par les élèves de la classe ;
- aider certains parents à s'intégrer dans la vie sociale de l'école et du quartier.

De manière générale, un des objectifs principaux est de développer la collaboration parents-enseignants dans le processus d'apprentissage de la lecture. Comme nous l'avons déjà souligné auparavant, apprendre à lire serait, d'après Chauveau, une affaire de famille. D'après la conceptrice, des chercheurs anglais ont mis en évidence les bénéfices de l'implication des familles, notamment dans des milieux défavorisés, qui aurait plus d'effet positif qu'un enseignant supplémentaire de soutien. Lahire avait également mis en évidence que même dans des milieux où la culture écrite a peu de place, l'attitude des parents face à l'écrit joue un rôle important sur les compétences des enfants.

L'expérience a été menée depuis la rentrée 2007-08 dans 32 classes genevoises de la 1E à la 2P¹⁰. Les *sacs d'histoires* sont amenés à la maison, les élèves peuvent ainsi lire ou écouter l'histoire dans leur langue maternelle, c'est-à-dire en français ou dans d'autres langues. Ils contiennent également des jeux en lien avec le livre. Un glossaire peut aussi être complété avec les mots-clés de l'histoire. Ils se composent d'un album bilingue pour enfants, d'un CD audio de l'histoire lue dans plusieurs langues, d'un jeu simple en lien avec le livre pour jouer en famille, d'une surprise pour « vivre le livre » et d'un glossaire avec les mots-clés de l'histoire en français à traduire dans la langue de la famille. Parmi les *sacs d'histoires* proposés figuraient deux albums sans texte, prévus pour des parents analphabètes.

Les enseignants des ELCO (cours de langue et de culture) ont participé activement au projet, notamment pour la traduction et l'enregistrement des textes dans leur langue.

De manière générale, cette année trois écoles ont participé au projet, dont deux du REP, *Glycines/Moulins* et *Tilleuls/Mélèzes*. Dans l'ensemble, le bilan est positif même si selon les écoles ou les enseignants, l'engagement s'est avéré un peu différent. Certains enseignants ont déclaré ne pas voir forcément les changements mais les parents ont pu les constater. Cela a été l'occasion pour certains d'une prise de conscience. Le temps est bien sûr un critère à prendre en compte quand on veut se lancer dans une telle opération.

Deux questionnaires ont été élaborés, l'un pour les enfants, qui se sont montrés très positifs vis-à-vis de l'expérience, et l'autre pour les enseignants. Ces derniers relèvent que parfois ils n'ont pas remarqué de différences du point de vue des relations avec les familles. Dans certains cas, ils relèvent que les parents ont été très touchés de voir la prise en compte de leur langue maternelle. Par contre, ils se montrent plus positifs par rapport à l'augmentation de l'intérêt pour la lecture ou les livres en général. Le jeu a également été un atout, parce qu'il permet une activité commune parents-enfants. Dans certaines familles, il s'est davantage pratiqué avec les frères et sœurs plus âgés. De manière générale, les enseignants interrogés par E. Zurbriggen ont trouvé le projet concluant. Comme le relève cette enseignante : « *Très concluant. Il renforce les liens famille-école car les parents se sentent concernés et impliqués. Les enfants sont très engagés et ont le souci de faire toutes les activités en famille. Cela s'est renforcé dès le 2^e sac d'histoires, ce qui était moins le cas lors du premier.* »

Dans cette autre école où le *sac d'histoires* a été mis en place dans le cycle élémentaire, les enseignantes se déclarent également satisfaites. Elles ont pour objectif de choisir deux livres dans l'année. La sélection se fait également en fonction des langues.

¹⁰ Le projet « sac d'histoires » n'a pas été introduit seulement dans des classes du REP.

3.3 « Lisons ensemble »

Il s'agit d'un projet mis en place par l'Université de Genève (sous la responsabilité de C. Veuthey¹¹) depuis 2004. Il s'adresse à des élèves de 4P et de 5P. Ces élèves participent à des clubs de lecture animés par des étudiant-e-s après les heures scolaires. Il se déroule à raison d'une séance de 1h15 une fois par semaine pendant 22 séances (d'octobre à mai). Le projet avait trois buts :

- « – créer un espace d'interaction entre l'université et une partie de la cité qui rencontre rarement le monde académique ;
- aider les élèves et leurs familles à prendre conscience, à travers le contact avec les étudiants, que l'université peut faire partie des projets d'études à envisager ;
- et surtout, soutenir et renforcer le développement de compétences-clés nécessaires pour ces études, notamment dans le domaine de la lecture. »

Ce projet ne concerne pas spécifiquement les écoles du REP, mais six écoles situées dans deux quartiers plutôt défavorisés, Lancy et Vernier.

Il s'inspire de l'esprit développé dans les « cercles de lecture » (Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2003¹²). Une place importante est réservée aux interactions entre élèves et aux discussions animées par les étudiants afin de permettre aux élèves de comprendre les textes et exprimer questions, critiques et interprétations. Les élèves s'étant inscrits volontairement participent à des groupes d'une dizaine d'enfants. Leurs enseignants ont privilégié les élèves pouvant profiter au maximum de cette expérience. Les clubs de lecture sont animés par un duo d'étudiants qui ont reçu une formation. Les séances sont consacrées principalement à la lecture suivie de trois livres (moments de lecture silencieuse ou à haute voix accompagnée d'explications interactives pour aider la compréhension et de discussions).

Le bilan de l'expérience est positif puisqu'il a été reconduit plusieurs fois depuis 2004. Pour ce qui concerne le REP, seule une école a été concernée par ce projet. Il s'agit d'une école s'étant également investie dans les deux projets décrits auparavant. A la fin de l'année scolaire, une exposition a couronné l'expérience. De nombreuses productions d'élèves des écoles participantes ont été présentées et les parents ont assisté avec intérêt à cette exposition.

Comme pour les deux autres projets, le bilan est positif puisqu'il s'agit à la fois de développer les relations familles-école, en particulier dans celles où la culture écrite est moins présente, mais aussi de développer le goût ou l'intérêt pour la lecture.

¹¹ Veuthey, C., Crahay, M. (2007). « Lisons ensemble » : comment encourager les habitudes de lecture extrascolaire, in *Langage et pratiques*, 40, 21-31.

¹² Terwagne, S., Vanhulle, S. & Lafontaine, A. (2003). *Les cercles de lecture : Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : De Boeck.

3.4 Le travail quotidien

Au-delà des actions spécifiques qui concernent des groupes restreints d'élèves, l'accent sur la lecture est présent dans toutes les classes.

Dans les écoles où nous avons rencontré les équipes enseignantes (notamment *Furet-Lilas*, *Glycines/Moulins*, *Trois-Sapins* et *Tilleuls/Mélèzes*), de nombreuses stratégies et actions sont bien évidemment développées quotidiennement par les titulaires, les GNT et les STACC.

En lien avec l'apprentissage de la lecture, les enseignants de 1P rappellent lors des entretiens tout le travail fait en amont, en 1E et surtout en 2E : travail sur la notion de lettre, de mot, de phrase. Différentes méthodes préconisées dans les planifications officielles telles que *Mika* (Chauveau) et des jeux qui l'accompagnent ainsi que *Phono* sont très appréciées. Les enseignants créent aussi leur propre matériel en utilisant les prénoms de la classe pour illustrer les différentes lettres.

« Les enfants devaient entourer la lettre, ensuite ils avaient des petites étiquettes comme ça il fallait recoller, en fait, segmenter en mots, recoller sous la phrase qui était écrite là et après l'illustrer. »

Au début les mots sont présentés dans l'ordre, puis dans le désordre. Dans ces deux classes situées dans un quartier peu favorisé et composé d'une très forte proportion d'élèves allophones, les élèves ont très bien réussi le test, aussi bien en début de 1P qu'en fin de 1P, y compris les questions difficiles comme celle portant sur la segmentation des mots dans une phrase. Le décloisonnement avec l'aide de la GNT est aussi un moyen utilisé pour travailler la lecture.

Un autre travail consistait à écrire un petit message quotidien avec la date du jour. A la fin de l'année, les élèves étaient capables d'écrire le message.

En 1P, les enseignantes ont utilisé « *Lecture en fête* » plutôt que « *4 saisons pour lire* ».

Dans une autre école (*Glycines/Moulins*), avec l'expérience on adapte du matériel récolté ici et là, par exemple en formation. La dictée à l'adulte est un type d'activité très courante dans ces degrés. La GNT s'occupe d'une partie de la classe répartie en deux groupes qui font la même activité. Les enseignantes cherchent à faire mémoriser les mots aux enfants dont une bonne proportion a une autre langue que le français comme première langue parlée. Elles travaillent également avec les enseignants d'autres langues, ont fabriqué des livres en plusieurs langues avec des CD, parfois avec l'aide de certains parents. Ces manières de faire permettent à la fois l'engagement des parents et la valorisation des langues d'origine. En 2E, *Phono* est également un moyen utilisé. Les séquences didactiques, par exemple le bricolage de Pâques, sont également appréciés.

Dans cette autre (grande) école (*Trois-Sapins*), où les enseignants collaborent beaucoup, l'approche retenue est de manière générale (en 2E, notamment) de partir des sons pour arriver aux lettres. En début de 1P, certains élèves savent les lettres et un peu décoder, ce qui a pu leur poser des difficultés dans l'un ou l'autre des exercices du test portant sur les phonèmes. Différentes méthodes sont utilisées : *Mika* et *Phono* mais également en 1E la « fameuse » *Planète des Alphas*, très utile aux dires des enseignants. Les enseignants ont décidé au fil des expériences de travailler avec des syllabes mais également avec les sons afin de « donner à manger à tout le monde et pour que les enfants comprennent que c'est plus compliqué que de simplement donner des sons ou simplement repérer des mots dans un texte. »

Une autre méthode, *Gafi*, est utilisée dans plusieurs classes et les textes sont adaptés à la population d'élèves genevois, notamment en raison de leurs lacunes en vocabulaire.

Enfin, dans la dernière école (*Furet/Lilas*), le travail sur les sons et les syllabes se fait au moyen des balises et en 2E de *Mika*. En début de 1P, le travail de la 2E est repris en commençant par la spatialisation en salle de jeux. Des jeux de société, de pré-lecture servent de supports. Le décroisement entre classes est également pratiqué en constituant des groupes de niveaux, qui évoluent en fonction du bilan des enseignants.

Un travail à la bibliothèque s'effectue avec la lecture des meilleurs lecteurs aux autres en guise de déclenchement.

En résumé, les écoles du REP (comme d'autres d'écoles du canton) ont mis l'accent sur la lecture tant par l'engagement dans des projets impliquant également les familles que dans le travail quotidien. Le *coup de pouce lecture* et le *sac d'histoires* constituent des manières intéressantes et complémentaires de développer à la fois l'intérêt pour la lecture et la collaboration de familles où la culture de l'écrit n'est pas forcément prioritaire. Globalement, le bilan est positif même s'il est difficile de savoir quels sont les points positifs de l'une ou l'autre mesure. Quant à *Lisons ensemble*, il concerne des lecteurs plus âgés.

Le travail quotidien et les moyens d'enseignement utilisés sont variés et très riches. Beaucoup d'enseignants développent ou adaptent du matériel plus adéquat pour des élèves allophones.

4. Analyse des résultats aux épreuves cantonales de français et de mathématiques dans les différents types d'école (de 2006 à 2008)

Dans ce chapitre seront présentés les résultats des épreuves communes pour les années 2006, 2007 et 2008 en français et en mathématiques. Cette présentation est organisée en deux parties : en premier lieu une analyse descriptive des résultats en fonction d'un certain nombre de variables prises individuellement puis, dans un deuxième temps, une analyse multivariée. Les résultats présentés se basent sur les informations fournies au SRED par la DGEP.

Les tableaux ci-dessous montrent les résultats généraux des épreuves cantonales pour chaque degré en fonction de l'année scolaire étudiée. De manière générale, les épreuves sont plutôt bien réussies, puisque les taux de réussite varient entre 72% (compréhension de l'oral en 2P) et 92% (compréhension de l'oral en 6P)¹³. Il faut préciser qu'un petit pourcentage d'élèves ne passent pas les épreuves cantonales (entre 1 et 2.5%) car ils n'ont pas été scolarisés en français depuis suffisamment longtemps (moins de 2 ans).

Tableau 4.1a. Résultats aux épreuves communes de 2P en français et en mathématiques

2P	2006			2007			2008		
	Score moyen (en pts)	Écart-type (en pts)	Taux de réussite (en %)	Score moyen (en pts)	Écart-type (en pts)	Taux de réussite (en %)	Score moyen (en pts)	Écart-type (en pts)	Taux de réussite (en %)
Compréhension de l'oral	11.4	2.0	71.9	-	-	-	7.4	1.4	78.4
Compréhension de l'écrit	14.7	3.2	83.5	17.6	3.6	81.9	16.0	3.8	77.7
Français 1 total	37.1	5.4	88.8	17.6	3.6	81.9	23.4	4.6	77.6
Français 2	-	-	-	-	-	-	26.4	6.3	80.8
Mathématiques	19.4	3.8	89.5	20.2	3.6	89.3	18.7	4.2	88.1

Tableau 4.1b. Résultats aux épreuves communes de 4P en français et en mathématiques

4P	2006			2007			2008		
	Score moyen (en pts)	Écart-type (en pts)	Taux de réussite (en %)	Score moyen (en pts)	Écart-type (en pts)	Taux de réussite (en %)	Score moyen (en pts)	Écart-type (en pts)	Taux de réussite (en %)
Compréhension de l'oral	-	-	-	-	-	-	12.8	1.7	94.2
Compréhension de l'écrit	-	-	-	18.1	3.8	75.9	19.4	4.0	82.7
Français 1 total	-	-	-	29.9	5.0	85.6	31.1	5.0	86.2
Français 2	-	-	-	32.0	5.3	85.4	29.4	5.2	90.0
Mathématiques	-	-	-	19.8	4.7	76.0	25.7	5.8	81.4

¹³ Nous n'avons pas pris en compte les résultats de la production écrite qui est la plupart du temps très bien réussie (taux de réussite supérieur à 90%).

Tableau 4.1c. Résultats aux épreuves communes de 6P en français et en mathématiques

6P	2006			2007			2008		
	Score moyen (en pts)	Écart-type (en pts)	Taux de réussite (en %)	Score moyen (en pts)	Écart-type (en pts)	Taux de réussite (en %)	Score moyen (en pts)	Écart-type (en pts)	Taux de réussite (en %)
Compréhension de l'oral	12.2	1.9	91.5	-	-	-	-	-	-
Compréhension de l'écrit	16.7	3.2	76.0	27.0	6.4	67.4	17.7	-	75.9
Français 1 total	42.5	5.7	88.1	46.0	8.9	75.2	34.5	-	83.1
Français 2	42.8	8.4	76.3	53	10.0	71.5	53.9	-	87.2
Mathématiques	25.9	5.4	81.5	26.8	6.5	73.9	30.2	-	86.8

Source : DGEP.

4.1 Analyse descriptive des résultats des élèves aux épreuves cantonales 2006, 2007 et 2008 dans les trois degrés

4.1.1 Résultats en fonction des différentes caractéristiques sociodémographiques et structurelles

Les variables prises en compte dans cette étude sont au nombre de cinq : le genre, la première langue parlée¹⁴ (*français* ou *autre langue*), la catégorie socioprofessionnelle ou CSP (la catégorie *favorisée* étant composée de cadres supérieurs et directeurs, la catégorie *moyenne* regroupant les employés, cadres intermédiaires ou petits indépendants et la catégorie *défavorisée* se composant d'ouvriers et divers/sans indication), l'âge (*en avance*, « à l'heure » et *en retard*) ainsi que le type d'école dans laquelle les élèves sont scolarisés. Pour cette dernière variable, importante pour ces comparaisons, nous avons déterminé quatre catégories d'écoles : « l'école pilote » qui est entrée dans le processus au début de l'année 2006-2007, les six écoles du REP intégrées en 2007-08, celles qui ont des caractéristiques sociodémographiques comparables à celles fixées pour le REP (à savoir 55% et plus d'enfants d'ouvriers ou divers/sans indication et une proportion de 60% et plus d'élèves allophones) mais ne faisant pas encore partie du dispositif et enfin, toutes les autres écoles primaires du canton de Genève.

Nous n'avons pas retenu certaines variables comme la *nationalité* qui est très liée à la *première langue parlée*, ni la variable *redoublement*, proche de celle de l'âge. Il faut préciser tout de même que le fait d'être en retard du point de vue de l'âge peut être attribuable à plusieurs causes : le fait d'avoir commencé l'école avec du retard ou celui d'avoir redoublé.

¹⁴ La langue parlée se base sur les informations contenues dans la banque de données scolaires (BDS). Les parents remplissent un questionnaire et répondent à la question « Quelle est la première langue parlée par l'enfant ? ». Quand une autre langue que le français est indiquée, cela ne signifie pas forcément que l'enfant ne parle pas le français à la maison.

Genre

L'analyse des résultats en fonction du genre montre qu'il existe bel et bien des différences récurrentes, mais pas toujours importantes, entre les garçons et les filles. Ainsi, à une exception près, pour l'épreuve de compréhension de l'oral de 6P, les résultats montrent que les filles sont meilleures à toutes les épreuves de français.

En 2006, pour l'épreuve de structuration, les filles de 6P ont en moyenne un résultat de 2.5 points supérieur à celui des garçons, alors que la même année il n'y a pas de différence entre les deux sexes pour l'épreuve testant la compréhension de l'écrit (les filles obtiennent un score moyen de 16.8 points et les garçons de 16.6 points). L'hypothèse faite ici pour expliquer ces résultats très proches est que le texte choisi pour l'épreuve, un texte encyclopédique sur les jeux, était davantage favorable aux garçons qu'aux filles car plus proche de leur environnement culturel.

Au contraire, les résultats globaux montrent que les garçons sont de manière générale meilleurs que les filles en mathématiques, même si ces différences sont toutefois faibles, voire très faibles selon les degrés ou les années scolaires.

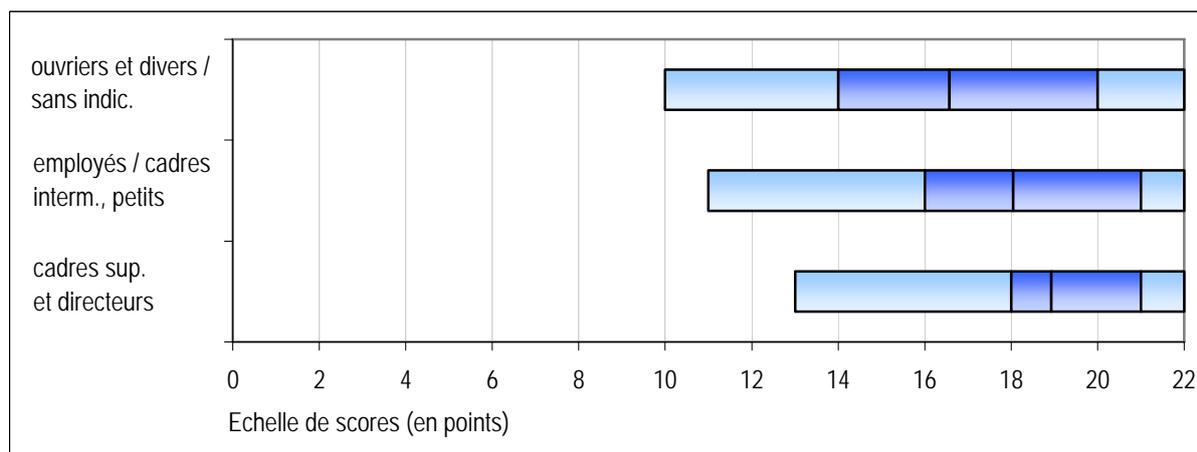
Les résultats de 2008 confirment ces tendances : les différences entre filles et garçons sont le plus souvent minimales (parfois inexistantes). Pour la compréhension de l'écrit, les résultats semblent être influencés par le thème des textes à lire.

Par ailleurs, il n'est pas possible d'établir une tendance qui montrerait que les différences entre les filles et les garçons augmentent en fonction des degrés ou des années scolaires. De ce fait, on peut supposer qu'il s'agit plutôt d'un effet de la composition des classes d'une année à l'autre ou du thème de l'épreuve.

Catégorie socioprofessionnelle (CSP)

Les résultats montrent que les élèves issus d'un milieu plutôt favorisé (enfants de cadres supérieurs ou directeurs) ont la plupart du temps de meilleurs résultats que ceux des enfants de la catégorie intermédiaire (enfants d'employés, cadres intermédiaires ou petits indépendants) ayant eux-mêmes de meilleurs scores que ceux de la troisième catégorie dite « défavorisée » (qui sont les enfants d'ouvriers et de divers/sans indication). Les différences peuvent être plus ou moins importantes et parfois différencier surtout la classe moins favorisée par rapport aux deux autres. Cela se vérifie dans tous les degrés, pour toutes les matières, aussi bien pour les épreuves cantonales (EC) de 2006 que celles de 2007 ou de 2008. Le graphique 4.1, qui présente les résultats en français I des élèves de 2P selon la CSP, montre également que les résultats sont plus homogènes dans la catégorie de CSP favorisée et que ceux-ci deviennent de plus en plus dispersés dans les autres catégories.

Graphique 4.1. Résultats des élèves à l'épreuve de français I en 2P (2007) en fonction de la CSP



Première langue parlée

Une tendance similaire à celle de la CSP existe pour la première langue parlée, entre les francophones et les allophones. Les premiers ont en effet des résultats systématiquement meilleurs et moins dispersés que ceux ayant comme première langue parlée une autre langue que le français, quel que soit le domaine évalué. La première langue parlée semble jouer un rôle aussi bien dans le domaine du français que pour les mathématiques, ce quels que soient l'année et le degré considérés. Là encore, ces différences sont variables, étant parfois conséquentes et parfois moindres.

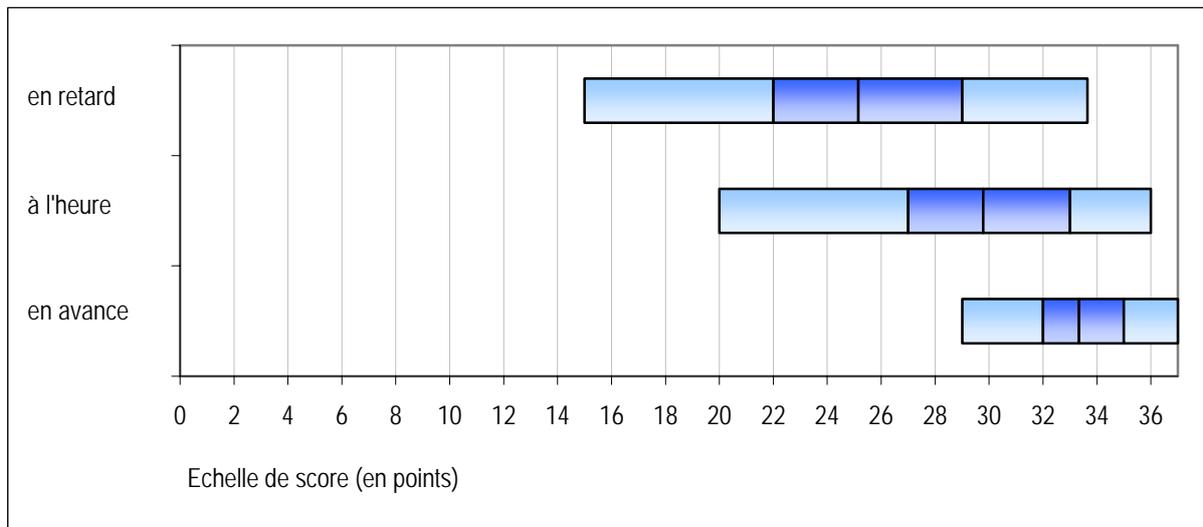
Pour cette variable non plus, il n'est pas possible d'établir un lien précis entre le degré et les performances des élèves ou l'année scolaire.

Age

Quand on observe les résultats des élèves en fonction de l'âge, on peut faire le même type de constats que pour la CSP : des écarts plus ou moins importants entre les élèves en avance, les élèves « à l'heure »¹⁵ et ceux qui ont une ou deux années de retard sur l'âge officiel. De manière analogue à ce qui a été observé pour la CSP ainsi que pour la première langue parlée, les élèves en avance ont systématiquement de meilleurs résultats que ceux « à l'heure » qui ont eux-mêmes des résultats supérieurs aux élèves en retard. Les élèves « à l'heure » ont généralement quasiment autant de points d'écart avec les élèves en avance qu'avec ceux en retard. Ces écarts peuvent être relativement conséquents. En 4P, en 2008, les écarts entre les deux extrêmes, élèves en avance et élèves en retard sont de 8 points (sur 32 ou 36 pts) en français I-communication, français II-structuration et mathématiques (cf. graphique 4.2). En 6P (2008), ils atteignent 8 pts pour le français I et les mathématiques, 14 pts pour le français II entre les deux groupes extrêmes, c'est-à-dire les élèves en avance et ceux en retard (cf. graphique 4.2). On peut observer les mêmes phénomènes pour les épreuves de 2007 (respectivement 10 points sur 36 pour les mathématiques, 15 sur 62 pour le français I-communication et 18 points sur 72 pour le français II-structuration).

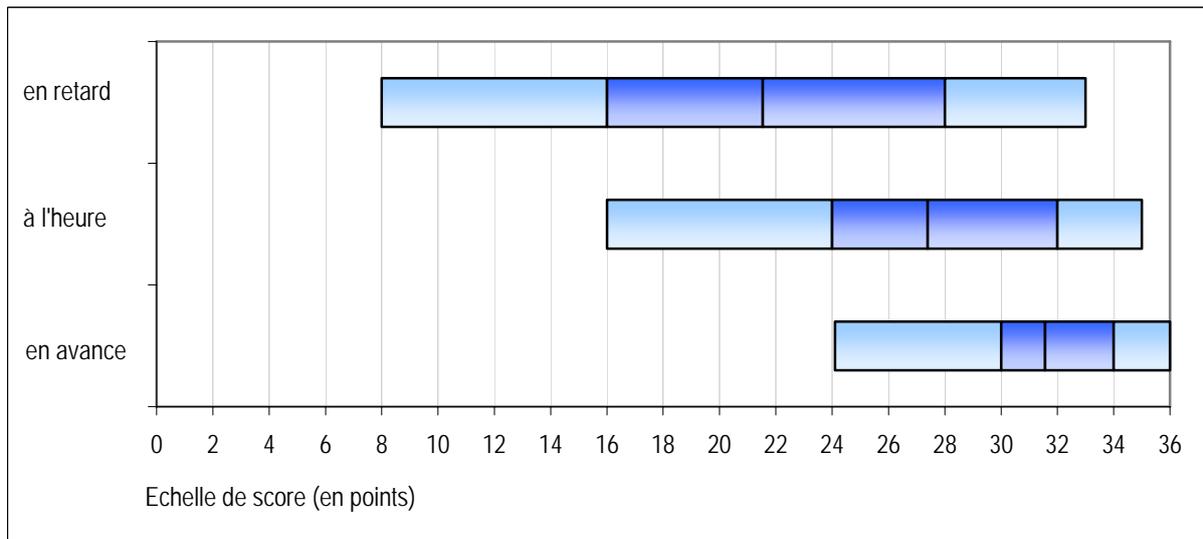
¹⁵ Nous avons considéré les élèves nés entre le 30 juin et le 31 octobre (c'est-à-dire disposant d'une dispense simple) comme « à l'heure », étant donné qu'il ne s'agit pas d'élèves ayant « sauté une classe » suite à un examen mais en raison de dispositions administratives.

Graphique 4.2. Résultats des élèves à l'épreuve de français II en 4P (2008) en fonction de l'âge



Les différents écarts entre ces trois groupes d'âges augmentent parallèlement aux degrés scolaires des élèves. Ainsi, les différences sont plus grandes entre les élèves en 6P qu'en 4P ou qu'en 2P. Plus on avance dans les degrés, plus les probabilités de redoubler sont élevées.

Graphique 4.3. Résultats des élèves à l'épreuve de mathématiques en 6P (2007) en fonction de l'âge



Type d'école

Cette dernière variable est une dimension importante dans cette étude étant donné que les caractéristiques des écoles sont différentes et que l'on a mis en place des dispositifs pour aider les écoles dont les élèves proviennent davantage des milieux défavorisés et ont comme première langue parlée une autre langue que le français. Les tableaux qui suivent présentent la composition des classes ayant participé aux épreuves cantonales (nous ne donnerons ici qu'un exemple pour les épreuves cantonales de 2006, les tableaux concernant la population de 2007 et 2008 se trouvent en annexe).

Tableau 4.2a. Catégorie socioprofessionnelle des élèves ayant passé les EC 2006

		École pilote	Autres écoles REP (entrées en 2007-2008)	Écoles équivalentes REP	Autres écoles	Total
2P	Cadres supérieurs et directeurs	0.0	10.6	8.1	20.5	18.2
	Employés, cadres intermédiaires et petits indépendants	23.5	34.2	34.1	46.7	44.1
	Ouvriers et divers / sans indication	76.5	55.1	57.8	32.8	37.7
6P	Cadres supérieurs et directeurs	5.3	9.5	6.3	21.1	18.3
	Employés, cadres intermédiaires et petits indépendants	21.1	33.6	32.6	46.2	43.4
	Ouvriers et divers / sans indication	73.7	56.9	61.1	32.7	38.3

Tableau 4.2b. Première langue parlée par les élèves ayant passé les EC 2006

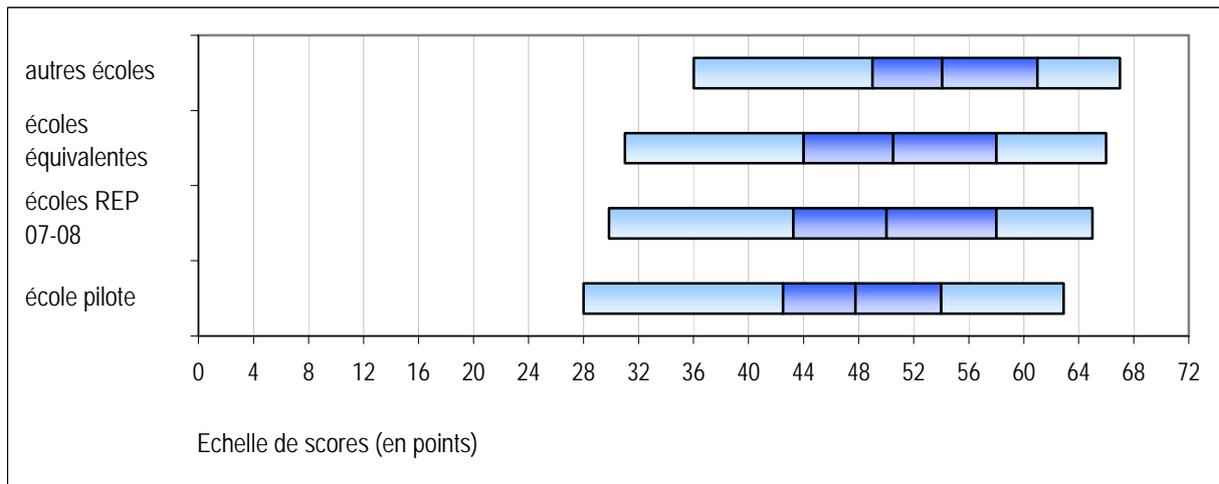
		École pilote	Autres écoles REP (entrées en 2007-2008)	Écoles équivalentes REP	Autres écoles	Total
2P	Allophones	85.3	62.7	56.4	35.5	40.3
	Francophones	14.7	37.3	43.6	64.5	59.7
6P	Allophones	60.5	64.0	62.4	34.0	39.8
	Francophones	39.5	36.0	37.6	66.0	60.2

Les tableaux qui précèdent (et ceux figurant en annexe) illustrent bien les différences entre ces quatre groupes d'écoles : l'école pilote a systématiquement une proportion d'ouvriers et divers, ainsi que d'élèves allophones, plus élevée que les trois autres catégories d'écoles. Les écoles intégrées au REP dès la rentrée 2007-2008 et celles qui présentent le même type de caractéristiques (dont la plupart entrent dans le REP à la rentrée 2008-2009) se ressemblent beaucoup, les autres écoles comportant une proportion nettement moindre d'élèves allophones et provenant de milieu défavorisé. Ces deux caractéristiques peuvent avoir des effets négatifs sur les résultats des élèves.

Comme on pouvait s'y attendre, les pourcentages de réussite pour les différentes épreuves des années à disposition montrent que, de manière presque constante, l'école pilote a des résultats plus faibles et de moins bons pourcentages de réussite que les trois autres types d'écoles (les écoles du REP, les écoles équivalentes au REP du point de vue de leur composition linguistique et socioprofessionnelle, et les autres écoles). Pourtant, il peut y avoir des exceptions : l'école pilote peut avoir parfois de meilleurs résultats que les écoles du REP, ou au contraire ce sont les écoles de la catégorie type REP qui ont des résultats inférieurs aux autres types d'écoles. Pourtant, ces observations sont ponctuelles et ne peuvent pas être généralisées pour une épreuve ou un degré.

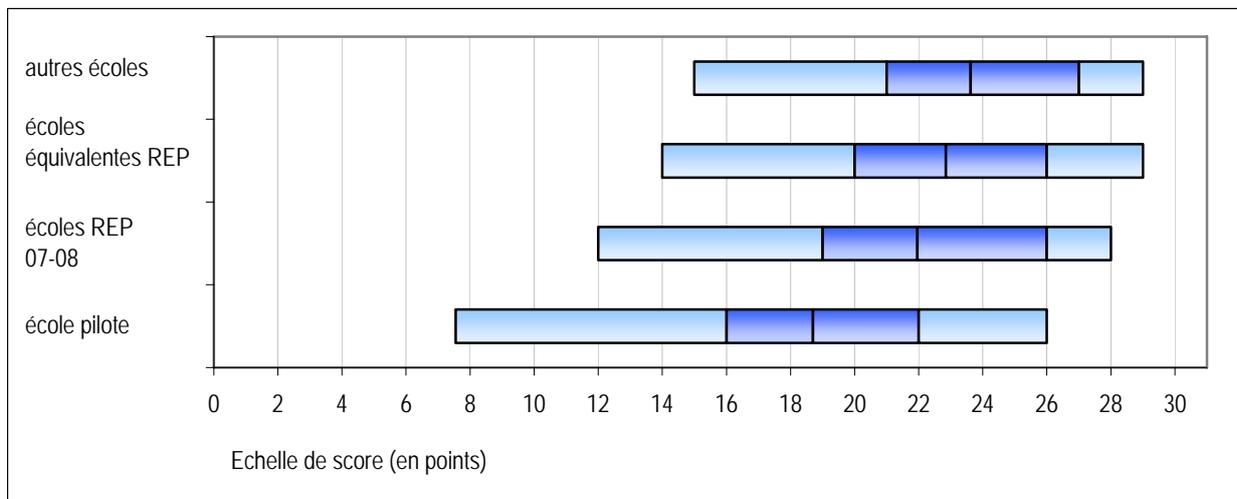
En revanche, deux tendances semblent se dessiner concernant les résultats des différents types d'écoles. Dans le premier cas, les trois premiers types d'écoles ont des résultats proches entre eux et la catégorie des autres écoles a des résultats nettement meilleurs.

Graphique 4.4. Résultats pour le français II en 6P (2007) selon le type d'école



Dans l'autre cas de figure, les résultats sont progressifs, les moins bons étant (dans la plupart des cas) ceux de l'école pilote et les meilleurs ceux des autres écoles. Dans ce cas, les écoles du REP et celles de type REP présentent des résultats échelonnés entre les deux catégories « extrêmes ».

Graphique 4.5. Résultats pour le français I-communication en 2P (2008) selon le type d'école



Il faut toutefois relever une certaine hétérogénéité de résultats entre élèves dans les différentes catégories d'écoles. Si l'on observe plus précisément ces écarts entre élèves, on s'aperçoit que souvent (mais pas systématiquement), ils sont plus importants entre élèves de l'école pilote qu'entre élèves des autres types d'écoles (aussi bien les écoles REP ou de type REP que les autres écoles), c'est-à-dire que certains élèves de l'école pilote réussissent aussi bien qu'ailleurs mais que d'autres réussissent plus mal. Il est intéressant de souligner qu'en 6P pour 2008 en particulier, les écarts entre élèves de l'école pilote sont moins grands que dans les autres écoles REP ou assimilées ou l'ensemble des autres écoles.

Nous allons maintenant nous centrer davantage sur les domaines ou sous-domaines spécifiques des EC.

4.1.2 Analyse des données par domaine

L'analyse des données par domaine permet une approche détaillée des variables pour chaque épreuve. Le tableau A6 (cf. annexe) montre, pour chaque variable de chaque domaine, quels sont les écarts entre les meilleurs et les moins bons résultats des différents groupes, sur le score total.

Dans l'ensemble, les cinq variables considérées dans cette étude ont des effets sur les résultats. Pourtant, ceux-ci ne sont illustrés que lorsque les différences entre les élèves des différents groupes sont jugées importantes (c'est-à-dire environ 10% du score total ou davantage). Ces résultats se trouvent dans les cases grisées du tableau. Ils ne sont commentés par passation (soit 2006, 2007 et 2008) que s'ils présentent des différences notables entre les années. Cette manière de présenter les données permet d'avoir rapidement une vue d'ensemble des différents résultats pour les trois degrés par année de passation.

La variable *genre* n'est pas analysée de manière détaillée ci-dessous, car elle ne présente que rarement une différence considérée ici comme importante. Dans certains cas, celle-ci est d'ailleurs quasiment nulle. Malgré cela, une tendance générale se dessine : les filles ont généralement de meilleurs résultats aux épreuves de français ; les garçons sont, eux, généralement meilleurs aux épreuves de mathématiques.

Concernant les épreuves en tant que telles, celles-ci ne testent pas toujours exactement les mêmes domaines d'une année à l'autre, ce qui ne permet pas de comparer les résultats obtenus de manière très fine pour toutes les épreuves. Ainsi en 2006, le domaine de la compréhension de l'oral est testé, alors qu'il ne fait pas partie des épreuves communes de 2007. En 2008, ce domaine réapparaît, sauf à l'épreuve commune des 6P. De plus, si la structuration n'est pas évaluée en 2P pour 2006 et 2007, elle l'est en 2008, ce qui fait qu'il n'est pas possible d'analyser cette épreuve de manière comparative.

Français I

Français I ou communication¹⁶

L'épreuve de français I fait l'objet de différences importantes pour la variable de l'âge pour l'ensemble des passations de 4P et de 6P (cette variable n'est pas prise en compte pour la 2P) et, plus marginalement, pour le type d'école et la CSP (qui ont chacune quatre épreuves faisant l'objet d'écarts d'au moins 10% du score total). Pour l'ensemble des passations de 4P et de 6P, la variable de l'âge présente même des différences supérieures à 10% et parfois même 20% du score total.

La 2P fait quant à elle l'objet de différences pour la CSP et le type d'école en 2006 et 2008 (2007 n'ayant pas été testé pour ce degré).

En 2P en 2008, et ce pour la seule fois de l'étude, la variable de la première langue parlée fait l'objet de différences de l'ordre de 10% du score total.

¹⁶ Le *français I ou communication* porte sur l'ensemble des domaines, variable d'une année ou d'un degré à l'autre : il peut parfois comprendre la compréhension de l'oral, celle de l'écrit et la production écrite, ou n'être composé comme en 2007 pour la 2P en particulier que de la compréhension de l'écrit.

Compréhension de l'écrit

Cette épreuve fait l'objet de très nombreuses différences conséquentes. En effet, à quelques exceptions près, pour les trois années de passation et les trois degrés observés, les variables de la CSP, de l'âge et du type d'école font l'objet de différences supérieures à 10% du score de l'épreuve.

En 4P en 2007 et en 6P en 2008, seule la variable *type d'école* présente un écart entre les catégories inférieur à 10% du score total de l'épreuve. Concernant l'épreuve de 6P en 2008, seule la variable *âge* fait l'objet d'écarts entre les différents groupes de l'ordre de 15% du score total de l'épreuve. Cette même variable a fait l'objet, en 2007, d'un écart d'environ 30% du score total.

Compréhension de l'oral

Au contraire de l'épreuve de compréhension de l'écrit, le domaine de la compréhension de l'oral ne fait l'objet de différences conséquentes que de manière occasionnelle. Ainsi, en 6P en 2006 et en 4P en 2008, une seule variable (l'âge) fait l'objet de différences conséquentes. Pour ces deux degrés, les autres variables ne font jamais l'objet de différences conséquentes.

Pour la 2P, seule la variable *type d'école* présente, dans un cas, des différences conséquentes : en 2006. Il faut cependant noter que ce domaine n'a pas été évalué en 2007. Il est également absent de l'épreuve des 6P en 2008.

Français II ou structuration

L'épreuve de français II suit les tendances déjà observées, à savoir que seules trois variables font l'objet de différences conséquentes. Pourtant, de grandes différences existent entre les passations. Les écarts importants se situent essentiellement pour les épreuves de la 4P et la 6P. En 2007 et 2008, en effet, les différences font, principalement pour la variable *âge*, l'objet de différences de l'ordre de 20% du score total de l'épreuve. Pour ces passations, les autres variables font l'objet de différences plus marginales, voire inférieures à 10% du score total des épreuves.

En 2006, seule la 6P avait été évaluée. La CSP et le type d'école font l'objet d'écarts importants. En 2008, les trois degrés font l'objet de différences importantes pour la variable *CSP*, mais seules la 2P et la 4P font l'objet de différences de plus de 10% pour la variable *type d'école*.

Mathématiques

L'épreuve de mathématiques montre que pour la 4P et la 6P, deux variables font l'objet de différences conséquentes : la CSP et l'âge, et ce pour les trois années du test. L'âge fait l'objet de différences de l'ordre de 20% ou davantage pour l'ensemble des passations de ces deux degrés.

En revanche, en 2P, les résultats sont moins constants puisqu'en 2006 c'est la CSP qui fait l'objet de différences conséquentes, alors que pour 2007 et 2008 ce n'est que le type d'école.

En résumé, le taux de réussite aux épreuves cantonales s'avère relativement élevé de manière globale. On observe des différences de résultats entre élèves en fonction des différentes caractéristiques sociodémographiques et structurelles de manière plus ou moins marquée. Les écarts les plus importants s'observent en fonction de l'âge (entre les élèves présentant un retard d'un an ou plus et ceux en avance) ou en fonction du milieu socioprofessionnel d'origine. Le type d'école dans lequel les élèves sont scolarisés a également une influence sur les résultats. Le plus souvent, les élèves scolarisés dans l'école pilote obtiennent de moins bons résultats que ceux des autres écoles, y compris celles entrées dans le REP à la rentrée 2007, à une exception près. Relevons qu'en 2008, en particulier pour la 6P, on observe un effet positif.

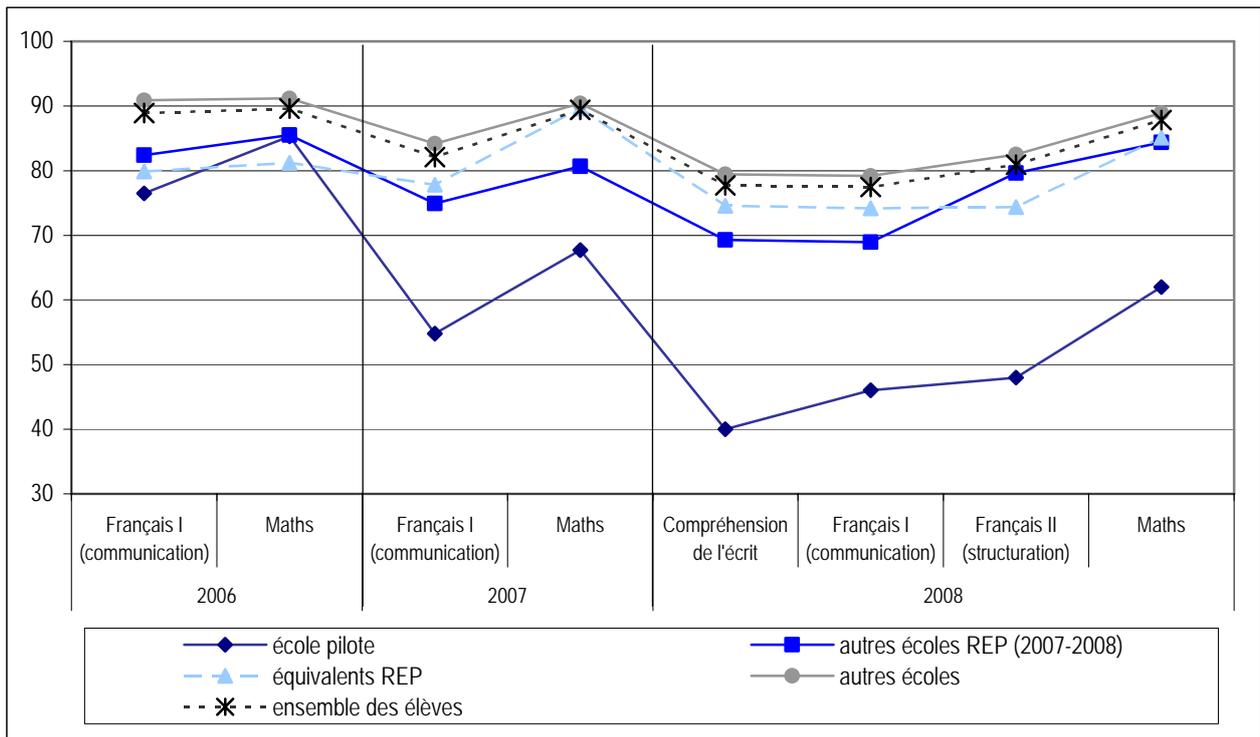
Trois caractéristiques (l'âge, la catégorie socioprofessionnelle et le type d'école) donnent lieu à des différences plus importantes entre élèves. De plus, les écarts entre élèves sont plus ou moins marqués selon les domaines évalués. Ainsi, les différences sont proportionnellement moins élevées pour la compréhension de l'oral quels que soient le degré et l'année de passation considérés. On observe l'inverse pour la compréhension de l'écrit.

4.1.3 Pourcentages de réussite

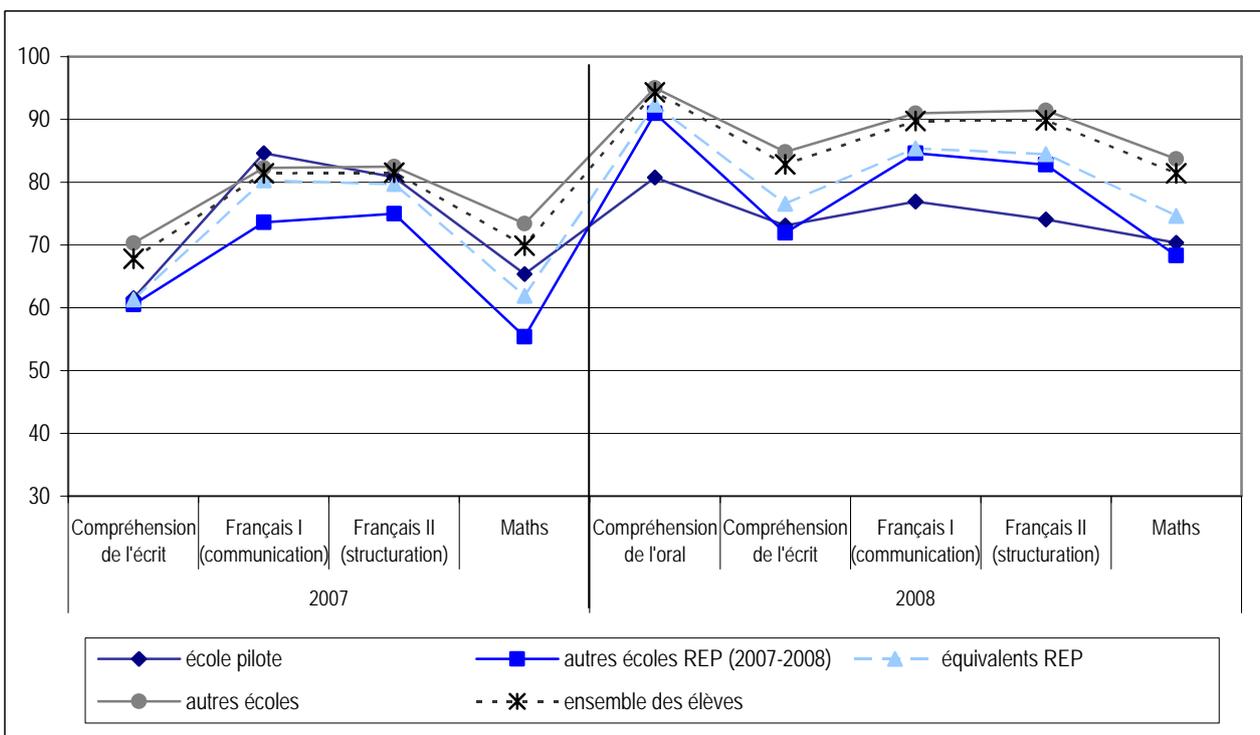
Nous nous intéresserons ici à la proportion d'élèves ayant atteint ou non le seuil de réussite (fixé à environ 2/3 tiers des points) qui est davantage comparable d'une année à l'autre que les résultats moyens (nombres de points obtenus) qui, eux, dépendent davantage de l'épreuve. L'analyse des pourcentages de réussite (cf. annexe) montre que dans la grande majorité des cas l'école pilote présente des taux de réussite inférieurs, voire très inférieurs aux autres structures de l'étude. Mais là encore, concernant la répartition des différents catégories d'écoles, deux cas de figure se présentent.

Pour la 2P, début de la scolarité, en 2006, les élèves des différents types d'école se situaient de manière assez proche du point de vue de leur taux de réussite avec une hiérarchie de résultats relativement prévisible pour le français I-communication et un peu moins pour les mathématiques. De plus, les élèves provenant des écoles qui ont des caractéristiques équivalentes à celles du REP sont proportionnellement moins nombreux à avoir atteint le seuil de réussite que ceux de l'école pilote. Pour 2007, l'écart se creuse un peu par rapport à l'école pilote. Il est difficile d'expliquer cela, si ce n'est que les résultats ne reposent que sur deux classes dont les élèves peuvent être relativement différents d'une année à l'autre. Par ailleurs, l'épreuve de 2P en français I ne comprend pas tout à fait les mêmes domaines pour les deux années : ainsi, alors qu'en 2006, le français I comprenait les domaines de la compréhension de l'oral et de l'écrit ainsi que de la production écrite, en 2007, il ne comprend plus de compréhension de l'oral. On peut faire l'hypothèse qu'un plus grand poids donné à la compréhension de l'écrit en français I a un impact sur les résultats des élèves, notamment lorsque la proportion d'élèves allophones est plus importante (dans l'école pilote par rapport aux autres écoles présentant des caractéristiques de type REP). Quand la maîtrise de la langue n'est pas suffisante, il est sans doute plus facile à ce stade de l'apprentissage de la lecture de réussir à une tâche d'écoute d'un texte qu'à une tâche où tout dépend de l'écrit. Pour l'année 2007, les élèves de 2P de l'école pilote ont, en français I, un taux moyen de réussite de 54.8% alors que celui des élèves des autres écoles se situe entre 75 et 85% de réussite.

Graphique 4.6. Réussite en 2P en fonction du type d'école



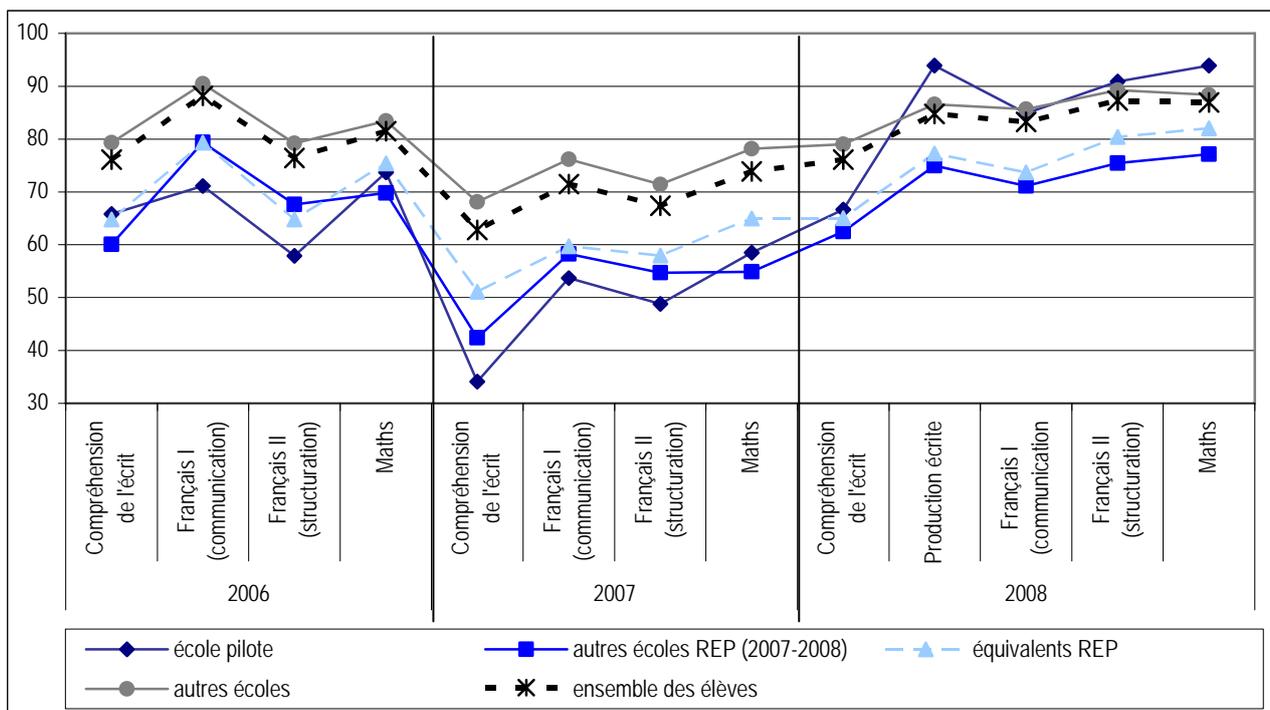
Graphique 4.7. Réussite en 4P en fonction du type d'école



Pour ce qui concerne la 4P dont les résultats n'étaient disponibles qu'à partir de 2007, si les écoles qui n'ont pas de caractéristiques sociodémographiques de type REP obtiennent toujours les meilleurs résultats, la hiérarchie entre les autres écoles est assez variable. Ainsi, pour la compréhension de l'écrit, les trois groupes d'écoles présentant des caractéristiques de

type REP ont la même proportion d'élèves ayant atteint le seuil de réussite. Pour le français I (dans son ensemble) et le français II voire les mathématiques, l'école pilote obtient un taux de réussite plus élevé que les deux autres groupes REP. Il est toutefois difficile d'attribuer cela aux actions et dispositifs mis en place, étant donné que l'école ne bénéficiait de mesures complémentaires que depuis l'année 2006-2007 (même si auparavant des actions spécifiques avaient été menées dans les petits degrés).

Graphique 4.8. Réussite en 6P en fonction du type d'école



En 6P, la situation est plus complexe, en particulier pour la compréhension de l'écrit où pour 2007, l'école pilote obtient un taux de réussite plus faible que les deux autres groupes d'écoles de type REP et qu'en 2006. Étant donné que pour cette école, les résultats se basent sur seulement deux classes, on peut supposer qu'ils sont liés à la différence de population entre 2006 et 2007. Par ailleurs, selon les enseignants, lors de la première année de l'expérience, les classes de 6P étaient considérées comme particulièrement difficiles.

En revanche, pour l'épreuve de mathématiques de 2007, les taux de réussite sont similaires à ceux des 2P pour l'école pilote, alors qu'ils sont moins importants dans les REP, dans les écoles de type REP ainsi que dans la catégorie des autres écoles (puisque'ils sont respectivement de 54.9, 65.0 et 78.2%). L'écart est donc réduit, mais la tendance est la même, puisque l'école pilote présente dans les deux cas un taux de réussite inférieur aux autres types d'écoles.

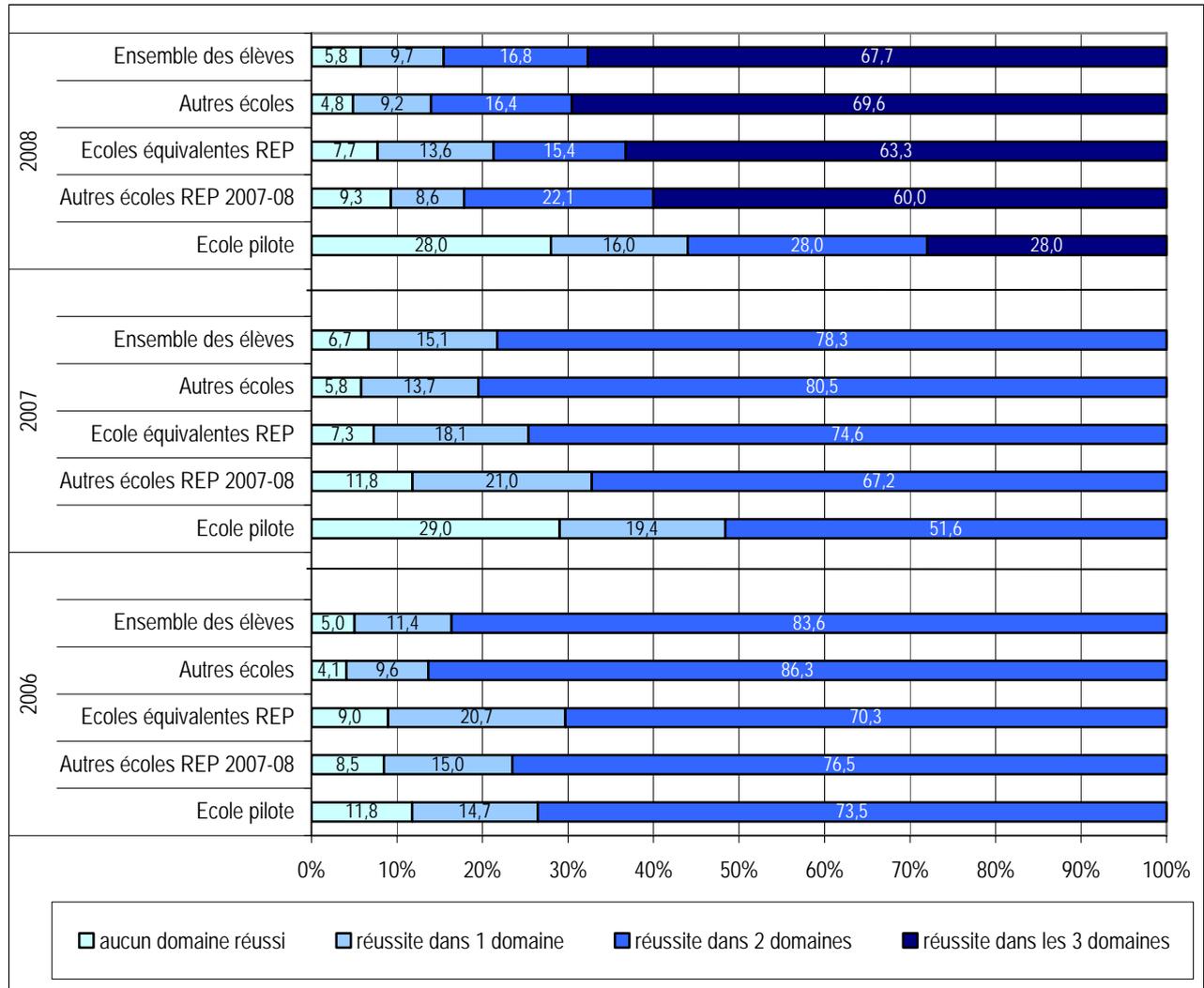
De manière générale, relevons que pour 2008, l'école pilote obtient, en 6P, les taux de réussite les plus élevés dans tous les domaines, ce qui n'est le cas ni pour la 2P ni pour la 4P cette année-là. Faut-il attribuer ce résultat aux effets de l'enseignement et des différentes mesures mises en place depuis la rentrée 2006-2007 ou à un effet-classe ?

Dans le deuxième cas de figure souvent rencontré, l'écart ne se situe plus entre l'école pilote et les autres type d'écoles. Dans certains cas en effet, ceux-ci sont proches et l'écart est plus important avec la catégorie des autres écoles.

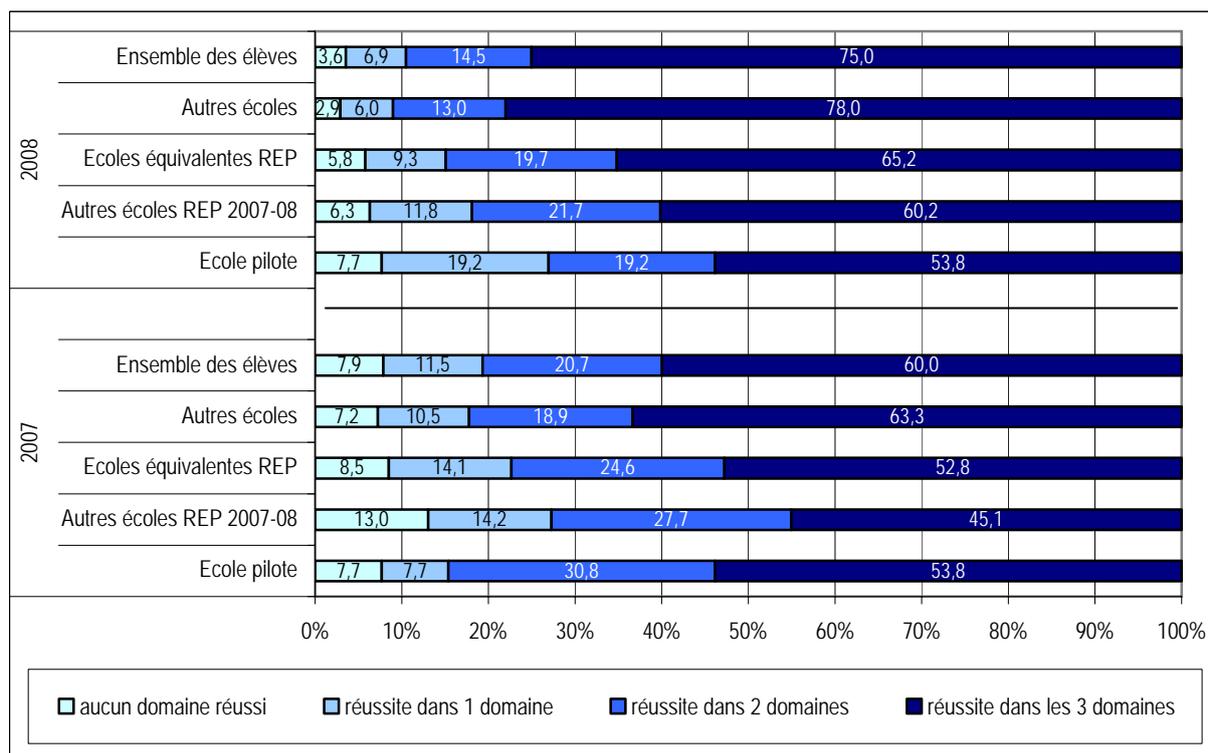
Profils de compétences

Il nous paraissait intéressant de comparer les écoles en fonction du profil de réussite obtenu pour les deux ou trois domaines (français I-communication, français II-structuration et mathématiques), ce qui est illustré dans les trois graphiques suivants.

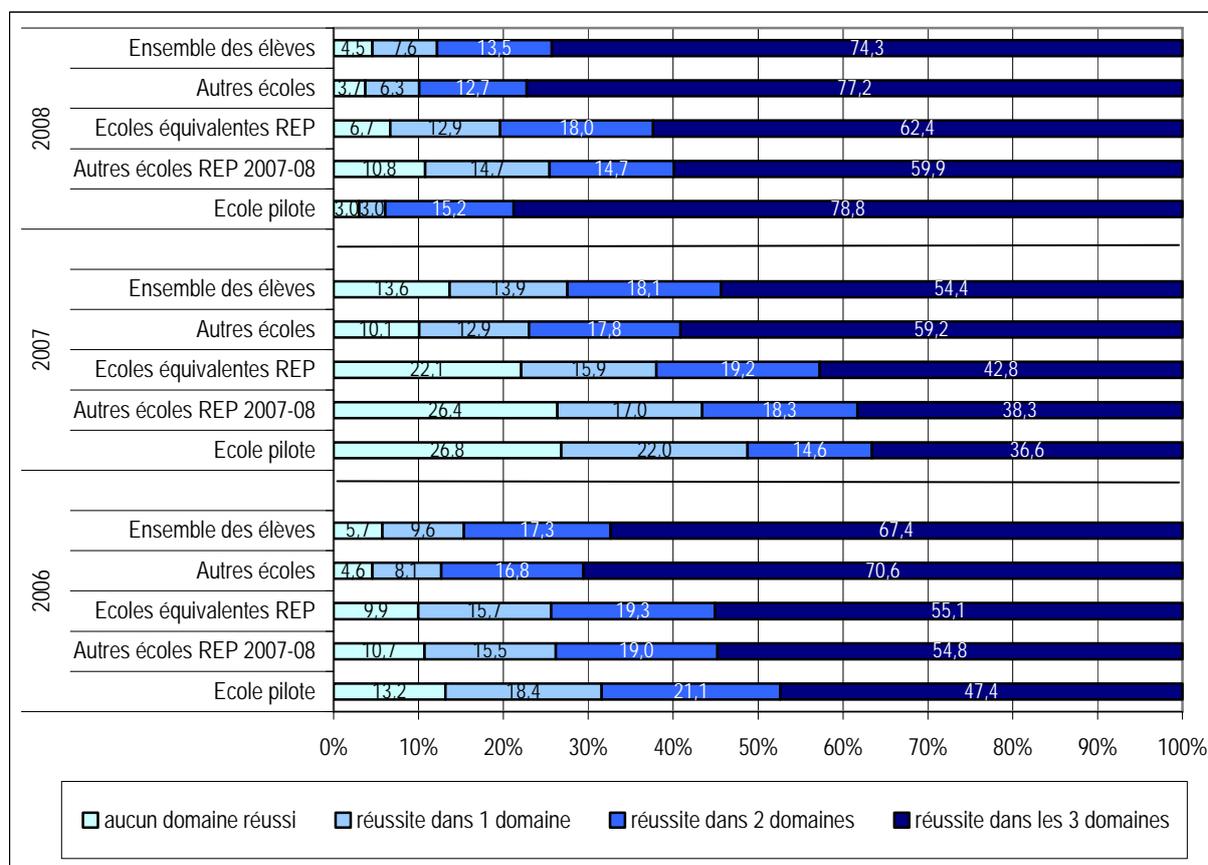
Graphique 4.9a. Profils de compétences en 2P



Graphique 4.9b. Profils de compétences en 4P



Graphique 4.9c. Profils de compétences en 6P



Pour la 2P, la proportion d'élèves n'ayant pas atteint le seuil de réussite pour les deux domaines (2006 et 2007) et pour trois en 2008 est nettement plus importante dans l'école pilote et va même en augmentant de 2006 à 2008. Il est difficile de tirer des conclusions à ce sujet, étant donné que d'une part, les effectifs de l'école pilote sont faibles et que d'autre part, les élèves des classes de 2P n'ont pas forcément bénéficié depuis le début des mesures mises en place (la première année, le projet concernait moins les petits degrés).

En 4P, la situation est assez différente. Si la proportion d'élèves ayant échoué aux trois domaines est plus importante chez les élèves de l'école pilote, elle est très comparable à celle des autres écoles REP ou équivalentes au REP du point de vue des caractéristiques socio-démographiques. On peut faire le même commentaire concernant la proportion d'élèves ayant atteint le seuil de réussite dans les trois domaines (autour de la moyenne). On observe par contre des différences entre ces trois types d'écoles et les autres écoles dont les élèves sont, comme on pouvait s'y attendre, plus nombreux à atteindre le seuil de réussite dans les trois domaines.

Enfin, pour ce qui concerne la 6P, la situation est relativement comparable à quelques nuances près. En 2006, la proportion des élèves ayant échoué dans les trois domaines était relativement équivalente dans les trois types d'écoles présentant les mêmes caractéristiques, mais la proportion d'élèves ayant réussi dans les trois domaines était légèrement inférieure dans l'école pilote que dans les deux autres types d'écoles présentant des caractéristiques comparables. En 2007, après une année du dispositif mis en place dans l'école pilote, la situation était proportionnellement plus préoccupante mais suivait la même tendance que dans les autres écoles. En 2008, on observe un rétablissement spectaculaire, l'école pilote obtenant de meilleurs résultats que les autres écoles REP ou équivalentes au REP. Il est intéressant de souligner que les moins bons résultats s'observent alors dans les écoles qui ne sont pas encore entrées dans le REP mais qui présentent le même type de caractéristiques.

En résumé, pour la 2P en 2006, 2007 et 2008, les pourcentages de réussite des élèves de l'école pilote sont inférieurs à ceux des autres écoles, y compris celles entrées dans le REP en 2007.

En 4P, les écarts de réussite entre l'école pilote et les autres écoles sont nettement moins marqués ; en 2007, l'école pilote obtient même parfois des pourcentages de réussite plus élevés que ceux des autres écoles présentant les mêmes caractéristiques sociodémographiques.

Pour la 6P, la situation est évolutive. En 2006 et 2007, les résultats sont globalement les mêmes que pour les deux autres degrés, à savoir un taux de réussite moins élevé chez les élèves de l'école pilote alors qu'en 2008, l'école pilote obtient des résultats spectaculaires puisque pour tous les domaines, son taux de réussite est plus élevé que celui des autres écoles du REP ou équivalentes au REP, voire des autres écoles.

4.2 Résultats des analyses multivariées

Comme nous l'avons vu précédemment, la plupart des variables caractéristiques des élèves ou le type d'école dans lequel ils sont scolarisés semblent être liés aux résultats de ces mêmes élèves dans les différents domaines évalués par les épreuves cantonales, quels que soient le degré ou l'année retenus. Dans cette deuxième partie, nous considérerons toutes ces variables simultanément, c'est-à-dire en contrôlant leur effet individuel grâce à une analyse de régression linéaire multiple, basée sur la méthode des moindres carrés ordinaires (MCO). Ainsi, quel est l'effet de la langue parlée à la maison, si l'on contrôle par exemple l'origine socioculturelle ? Le terme d'*effet* ne s'interprète toutefois pas nécessairement comme un lien de causalité. Ce type d'analyse a pour objectif de formaliser la relation qui existe, « toutes choses égales par ailleurs », entre une caractéristique de l'élève et le score que ce dernier obtient dans les domaines évalués¹⁷.

En 2P

Pour le français et en particulier la compréhension de l'écrit¹⁸, les résultats de 2006, 2007 et 2008 sont assez proches même si en 2008, la part de variance expliquée est un peu plus élevée qu'en 2006 et 2007 (respectivement 9% en 2006 et 2007, et près de 12% en 2008). Il faut toutefois souligner que la langue maternelle, le genre, la catégorie socioprofessionnelle et le type d'école dans laquelle les élèves sont scolarisés n'expliquent qu'une petite partie des différences de résultats, ce qui tendrait à montrer que le rôle de ces caractéristiques est modeste et que le lien avec les scores obtenus est loin d'être déterministe, comme le souligne Petrucci dans son analyse des épreuves de français de 2006 (Soussi, A. et al., 2008 ; Petrucci, F. et Nidegger, Ch., à paraître 2009).

Nous n'avons pas pris en compte dans l'analyse l'âge des élèves, étant donné qu'en 2P, seule une petite proportion d'élèves peut être considérée comme en retard.

Le fait d'être un garçon, de ne pas avoir le français comme première langue parlée (il n'y a pas d'effet en 2008 pour la compréhension de l'écrit), d'être issu d'un milieu défavorisé ou encore d'être scolarisé dans certaines écoles (en 2006, dans des écoles dont les caractéristiques sont proches de celles du REP sans en faire partie et en 2007, aussi bien dans l'école pilote que dans les écoles entrées dans le REP en 2007-2008) semble avoir un lien significativement négatif avec les résultats obtenus à l'épreuve cantonale de français-communication. Pour ce qui concerne l'appartenance à l'école pilote, il faut rappeler que si cette école a mis en place un dispositif pour donner aux élèves le plus de chances possibles de réussite, notamment en ce qui concerne l'enseignement de la langue, les efforts réalisés depuis 2006 ont davantage concerné la division moyenne (même si certaines mesures comme par exemple la présence d'un éducateur concernait l'ensemble de l'école)¹⁹. A l'autre extrême, le fait d'être issu d'un milieu favorisé a un lien propre significativement positif sur ce même résultat.

¹⁷ Ne figureront dans ce chapitre qu'une partie des tableaux. Les autres se trouvent dans l'annexe.

¹⁸ La compréhension de l'écrit, domaine important pour la scolarité dans son ensemble, permet de comparer les trois années. En effet, le français-communication ne se compose pas des mêmes sous-domaines selon les années : en 2006, il se composait de la compréhension de l'oral, de l'écrit et de production écrite ; en 2007, seule la compréhension de l'écrit était évaluée en 2P et en 2008, deux sous-domaines sont présents (la compréhension de l'oral et de l'écrit).

¹⁹ Il faut préciser qu'avant l'introduction du REP et d'un dispositif pilote, des mesures avaient été mises en place dans la division élémentaire les deux années précédentes.

Ainsi, pour la compréhension de l'écrit, le fait d'être allophone (quand on contrôle les autres caractéristiques) donne en moyenne un résultat d'un point inférieur en 2006 et 2007, voire plus en 2008, par rapport à la référence (élève francophone). Le fait d'être un garçon ne donne lieu qu'à un demi-point de différence. L'appartenance à la classe sociale la plus favorisée se situe entre 3/4 et 1 pt tandis qu'à l'autre extrême, le fait d'être issu de la classe sociale la moins favorisée (ouvriers et divers/sans indication) fait perdre 1 pt environ. Enfin, pour les différents types d'écoles, les effets sont variables selon le degré. Le fait d'être scolarisé dans l'école pilote semble avoir un effet : en 2007 et 2008, le score est inférieur de plus de 2 points à celui de la population de référence. Pour les autres écoles du REP, les différences sont moins importantes.

Pour ce qui concerne les mathématiques, on retrouve sans surprise le même type de situation, à une exception près, le rôle du genre. En effet, alors que pour le français, le fait d'être une fille donne lieu le plus souvent à un effet significativement positif sur les résultats, c'est l'inverse quand il s'agit de mathématiques. En 2006, le fait d'être un garçon donnait lieu à un effet significativement positif (résultat souvent constaté dans les études) tandis qu'en 2007, on n'observe pas d'effet pour cette variable. En 2008, on retrouve à nouveau cet effet. Un autre élément mérite d'être souligné, l'impact de la langue parlée à la maison dont l'effet existe aussi en mathématiques sauf en 2008. Quand au type d'école, son effet est variable selon l'année.

Il est intéressant de relever que la part de variance expliquée par ces différentes variables est nettement plus faible qu'elle ne l'était pour le français.

Tableau 4.3. Français I, 2P, 2006 (compréhension de l'écrit + compréhension de l'oral + production écrite)

Part de variance expliquée : 12.2%

		2P		
		Score total de français (45 pts)		
		Valeur estimée	(Erreur standard)	significativité
Constante		39.06	(0.15)	***
Variables prises en compte dans le modèle				
Langue maternelle	Allophone	-1.92	(0.17)	***
	<i>Francophone</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Genre	Garçon	-1.01	(0.16)	***
	<i>Fille</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
CSP de l'élève	Cadres sup. et directeurs	1.23	0.22	***
	<i>Employés, cadres interm. ou petits indépendants</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	Ouvriers et divers	-1.56	(0.19)	***
Type d'école	École pilote	-1.63	(0.88)	ns
	Autres écoles REP (2007-2008)	-0.67	0.33	**
	Équivalents REP	-1.53	(0.25)	***
	<i>Autres écoles</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>

N.B. Degré de significativité : *** indique une significativité au seuil de .01, ** à .05, "ns" que ce n'est pas significatif (non significatif).

Tableau 4.4. Compréhension de l'écrit , 2P, 2008

Part de variance expliquée : 11.7%

		2P		
		Score de compréhension de l'écrit (21 pts)		
		Valeur estimée	(Erreur standard)	significativité
Constante		17.16	(0.11)	***
Variables prises en compte dans le modèle				
Langue maternelle	Allophone	-1.37	(0.12)	ns
	<i>Francophone</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Genre	Garçon	-0.59	(0.11)	***
	<i>Fille</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
CSP de l'élève	Cadres sup. et directeurs	0.93	(0.15)	***
	<i>Employés, cadres interm. ou petits indépendants</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	Ouvriers et divers	-1.14	(0.13)	***
Type d'école	École pilote	-2.75	(0.51)	**
	Autres écoles REP (2007-2008)	-0.74	(0.22)	***
	Équivalents REP	0.08	(0.17)	ns
	<i>Autres écoles</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>

N.B. Degré de significativité : *** indique une significativité au seuil de .01, ** à .05, "ns" que ce n'est pas significatif (non significatif).

En 4P

Nous n'avons pas de résultats pour 2006, l'épreuve ayant été passée cette année-là de manière expérimentale. L'analyse concerne donc deux années, 2007 et 2008.

En 4P, nous avons rajouté aux variables prises en compte dans l'analyse en 2P, l'âge (en avance, « à l'heure », en retard).

Que ce soit en français I en compréhension de l'écrit en particulier, ou en français II, la part de variance expliquée est modeste, tournant autour de 12-13%.

A part le type d'école dont le rôle semble varier selon le domaine, ce sont les mêmes variables qui donnent lieu à des effets. Ainsi, le fait d'être allophone, d'être un garçon, d'être issu d'un milieu modeste, ou encore d'être en retard par rapport à l'âge attendu ont un lien propre significativement négatif avec le score obtenu, tandis que d'être en avance ou d'appartenir à un milieu favorisé a un lien positif. En 4P, pour l'ensemble du français I, les effets du type d'école sont variables : en 2007, le fait d'être scolarisé dans l'école pilote ne semble pas avoir d'influence par rapport à la référence (autres écoles) quand on contrôle les autres variables alors qu'en 2008, il y a un effet. Pour ce qui concerne les autres écoles du REP, les effets existent en 2007 comme en 2008 (rappelons que lors de l'évaluation cantonale, ces six écoles n'avaient pas encore intégré le REP). Enfin, être scolarisé dans des écoles équivalentes à celles du REP ne semble pas avoir de lien statistiquement significatif avec les résultats des élèves. Il est intéressant de souligner que dans le cas de la compréhension de l'écrit, aucun des types d'écoles ne semble avoir d'influence sur les résultats une fois les autres variables contrôlées. Enfin, le cas du français II offre une autre image pour ce qui concerne l'école

pilote : alors qu'en 2007, l'effet n'était pas significatif, il le devient en 2008. Il faut toutefois rester prudent compte tenu du petit effectif de l'école pilote.

Pour les mathématiques, la situation est très comparable, à l'exception du rôle du genre qui comme en 2P est inversé, le fait d'être un garçon donnant lieu à un effet positif. Pour ce qui concerne le type d'école, le fait d'être scolarisé dans une école ayant intégré le REP après l'année scolaire donne lieu à un lien significativement négatif, tout comme celui d'appartenir à une école présentant le même type de caractéristiques sociodémographiques. Par contre, pour les deux années, on n'observe pas d'effet concernant le fait d'être scolarisé dans l'école pilote.

Relevons que pour plusieurs domaines du français et pour les mathématiques, le fait d'être scolarisé dans l'école pilote ne semble pas avoir d'effet négatif par rapport à la modalité de référence (autres écoles). Est-ce dû aux petits effectifs ou aux premiers effets des efforts mis en place ?

Tableau 4.5. Français I, 4P, 2008

Part de variance expliquée : 16.8%

		4P		
		Score de français I (39 pts)		
		Valeur estimée	(Erreur standard)	significativité
Constante		33.84	(0.15)	***
Variables prises en compte dans le modèle				
Langue maternelle	Allophone	-1.99	(0.17)	***
	<i>Francophone</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Genre	Garçon	-0.21	(0.16)	ns
	<i>Fille</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
CSP de l'élève	Cadres sup. et directeurs	1.01	(0.21)	***
	<i>Employés, cadres interm. ou petits indépendants</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	Ouvriers et divers	-1.36	(0.19)	***
Age	En avance	2.22	(0.55)	***
	« A l'heure »	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	En retard	-3.03	(0.26)	***
Type d'école	École pilote	-2.01	(0.90)	**
	Autres écoles REP (2007-2008)	-0.94	(0.32)	***
	Équivalents REP	-0.44	(0.24)	ns
	<i>Autres écoles</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>

N.B. Degré de significativité : *** indique une significativité au seuil de .01, ** à .05, "ns" que ce n'est pas significatif (non significatif).

Tableau 4.6. Mathématiques 4P, 2007

Part de variance expliquée : 13.3%

		4P		
		Score de mathématiques (27 pts)		
		Valeur estimée	(Erreur standard)	significativité
Constante		20.35	(0.13)	***
Variables prises en compte dans le modèle				
Langue maternelle	Allophone	-0.52	(0.15)	***
	<i>Francophone</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Genre	Garçon	0.58	(0.13)	***
	<i>Fille</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
CSP de l'élève	Cadres sup. et directeurs	1.28	(0.19)	***
	<i>Employés, cadres interm. ou petits indépendants</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	Ouvriers et divers	-1.19	(0.16)	***
Age	En avance	2.76	(0.45)	***
	<i>« A l'heure »</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	En retard	-2.99	(0.22)	***
Type d'école	École pilote	-0.62	(0.86)	ns
	Autres écoles REP (2007-2008)	-1.33	(0.29)	***
	Équivalents REP	-0.48	(0.17)	**
	<i>Autres écoles</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>

N.B. Degré de significativité : *** indique une significativité au seuil de .01, ** à .05, "ns" que ce n'est pas significatif (non significatif).

En 6P

Concernant le français, pour les trois années considérées, la part de variance expliquée est plus élevée que dans les autres degrés : elle atteint 21% pour le français I en 2007. Faut-il attribuer cela à une certaine accumulation d'effets des différentes variables à la fin du primaire ?

Si l'on observe par domaine, on retrouve plus ou moins les effets des mêmes variables d'une année à l'autre :

– pour le français I, être allophone, être issu d'un milieu modeste, être en retard, ou encore être scolarisé dans une école appartenant au REP ou d'une école présentant les mêmes caractéristiques en termes de composition socioculturelle donne lieu à des effets propres significativement négatifs avec le score obtenu à l'évaluation cantonale (et d'appartenir à un milieu favorisé ou d'être en avance, des effets positifs). Soulignons toutefois qu'en 2006 (et également en 2008), il n'y a pas d'effet propre par rapport à la scolarisation dans l'école pilote alors que l'on peut observer un effet négatif en 2007. Il faut dire que la composition de l'épreuve de français I n'est pas la même selon les années (pas de compréhension de l'oral en 2007 ni en 2008). Par ailleurs, le genre ne donne pas systématiquement lieu à un effet propre lorsque l'on contrôle les autres variables ;

– pour la compréhension de l'écrit en particulier, sur laquelle on met l'accent dans de nombreuses écoles, on peut faire plus ou moins les mêmes constats que pour le français I dans son ensemble. Le fait d'être scolarisé dans l'école pilote (en 2006 et en 2008) ou d'être un garçon ne donne pas lieu à des effets propres significatifs. Dans ce dernier cas, on peut supposer que le genre textuel ou le thème choisi diminue l'impact du fait d'être un garçon ;

– pour ce qui concerne le français II, en plus des éléments décrits ci-dessus, le fait d’être un garçon semble avoir un effet négatif sur le score obtenu. On peut supposer qu’en français I, les textes ou les thèmes choisis (encyclopédie en 2006, Tintin en 2007) ont peut-être eu un effet motivationnel sur les garçons, ce qui n’est pas le cas pour la structuration. Le fait d’être scolarisé dans l’école pilote semble avoir eu un effet négatif sur le score obtenu en 2007, mais pas en 2006 ni en 2008. Étant donné le petit effectif de cette école, on peut se demander si la composition des 6P en 2007 (dont on sait par ailleurs par les enseignants qu’il s’agissait de volées particulièrement difficiles, notamment du point de vue du comportement) n’est pas à l’origine de ces résultats. Par ailleurs, en 2007, le dispositif pilote avait à peine une année de mise en place.

Enfin, pour les mathématiques, si l’on retrouve certains résultats observés pour le français, à savoir un effet négatif sur le score du fait d’être allophone, de provenir d’un milieu modeste, d’être en retard, et un effet positif du fait d’être en avance ou de provenir d’un milieu favorisé, comme pour les autres degrés, le fait d’être un garçon a un effet positif sur les performances en mathématiques. Il est intéressant de relever que pour les trois années considérées, le fait d’être scolarisé dans l’école pilote a un effet non significatif par rapport à la modalité de référence alors que pour les deux autres types d’écoles (REP sauf l’école pilote, et autres écoles dont les caractéristiques sociodémographiques sont équivalentes), on observe un effet négatif.

Tableau 4.7. Français II, 6P, 2006

Part de variance expliquée : 18.8%

		6P		
		Score de français II (58 pts)		
		Valeur estimée	(Erreur standard)	significativité
Constante		45.80	(0.23)	***
Variables prises en compte dans le modèle				
Langue maternelle	Allophone	-1.37	(0.26)	***
	<i>Francophone</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Genre	Garçon	-2.13	(0.24)	***
	<i>Fille</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
CSP de l'élève	Cadres sup. et directeurs	1.67	(0.33)	***
	<i>Employés, cadres interm. ou petits indépendants</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	Ouvriers et divers	-1.62	0.28	***
Age	En avance	4.70	(0.68)	***
	<i>« A l'heure »</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	En retard	-6.71	(0.35)	***
Type d'école	École pilote	-2.09	(1.24)	ns
	Autres écoles REP (2007-2008)	-1.08	(0.50)	**
	Équivalents REP	-1.58	(0.37)	***
	<i>Autres écoles</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>

N.B. Degré de significativité : *** indique une significativité au seuil de .01, ** à .05, "ns" que ce n'est pas significatif (non significatif).

Tableau 4.8. Français I, 6P, EC 2007

Part de variance expliquée : 21.2%

		6P		
		Score total de français I (62 pts)		
		Valeur estimée	(Erreur standard)	significativité
Constante		49.24	(0.24)	***
Variables prises en compte dans le modèle				
Langue maternelle	Allophone	-1.12	(0.24)	***
	<i>Francophone</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Genre	Garçon	-2.13	(0.24)	***
	<i>Fille</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
CSP de l'élève	Cadres sup. et directeurs	2.01	(0.35)	***
	<i>Employés, cadres interm. ou petits indépendants</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	Ouvriers et divers	-2.41	(0.29)	***
Age	En avance	5.26	(0.68)	***
	<i>« A l'heure »</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	En retard	-6.62	(0.38)	***
Type d'école	École pilote	-2.59	(1.24)	**
	Autres écoles REP (2007-2008)	-2.33	(0.54)	***
	Équivalents REP	-1.72	(0.32)	***
	<i>Autres écoles</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>

N.B. Degré de significativité : *** indique une significativité au seuil de .01, ** à .05, "ns" que ce n'est pas significatif (non significatif).

Tableau 4.9. Mathématiques, 6P, 2007

Part de variance expliquée : 17.3%

		6P		
		Score total de mathématiques (36 pts)		
		Valeur estimée	(Erreur standard)	significativité
Constante		27.75	(0.18)	***
Variables prises en compte dans le modèle				
Langue maternelle	Allophone	-0.81	(0.21)	***
	<i>Francophone</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Genre	Garçon	1.24	(0.18)	***
	<i>Fille</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
CSP de l'élève	Cadres sup. et directeurs	1.22	(0.26)	***
	<i>Employés, cadres interm. ou petits indépendants</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	Ouvriers et divers	-1.50	(0.22)	***
Age	En avance	3.28	(0.51)	
	<i>« A l'heure »</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	En retard	-5.05	(0.28)	
Type d'école	École pilote	-1.62	(0.94)	ns
	Autres écoles REP (2007-2008)	-2.52	(0.41)	***
	Équivalents REP	-1.10	(0.24)	***
	<i>Autres écoles</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>

N.B. Degré de significativité : *** indique une significativité au seuil de .01, ** à .05, "ns" que ce n'est pas significatif (non significatif).

En résumé, il est difficile de mettre en évidence des éléments très nets de ces analyses. Quand on contrôle les différentes variables, les effets diffèrent selon le degré et l'année. Deux variables semblent toutefois avoir des effets aussi bien en français qu'en mathématiques : l'appartenance à un milieu plutôt favorisé ou plutôt défavorisé, ainsi que le fait d'être en avance ou surtout en retard (à l'exception de la 2P pour laquelle nous n'avons pas pris en compte cette caractéristique, peu pertinente en début de scolarité obligatoire). Il faut préciser que l'âge des élèves a des liens avec plusieurs autres caractéristiques : quel que soit le degré ou l'année, les élèves en retard se différencient des élèves « à l'heure » voire en avance, au niveau de la catégorie socioprofessionnelle, de la première langue parlée et dans une moindre mesure du genre. Ainsi, la proportion d'élèves issus d'un milieu plutôt défavorisé, ayant comme première langue parlée une autre langue que le français et de manière moins marquée, appartenant au genre masculin, est plus élevée dans le groupe des élèves en retard que dans les deux autres groupes. Toutefois, il demeure un effet propre de l'âge sur les résultats une fois ces différentes caractéristiques contrôlées (CSP, première langue parlée et genre).

Pour les autres variables comme le fait d'être allophone ou le fait d'être un garçon, on observe le plus souvent des effets, mais non systématiques. Le genre donne lieu à des effets différenciés selon la discipline (français ou mathématiques), ce qui confirme les résultats observés dans de nombreuses études dont PISA, et semble être influencé par le thème de l'épreuve (en français). Quant au type d'école, tout en restant prudent étant donné les petits effectifs de l'école pilote, on peut constater qu'une fois les autres variables contrôlées (catégorie socioprofessionnelle, première langue parlée, âge, genre), le fait d'appartenir à l'un ou l'autre type d'école (et en particulier, l'école pilote) n'a pas systématiquement d'effets sur les résultats. Ce type de constats rejoint les résultats obtenus dans les études utilisant des modèles multiniveaux, dans lesquels on ajoute aux caractéristiques individuelles celles des classes et des établissements. Les résultats de ces analyses montrent que ce sont plutôt les caractéristiques individuelles (notamment la CSP et l'âge) et la composition des classes du point de vue socioéconomique qui priment.

5. Analyse qualitative des résultats aux épreuves cantonales (2007) d'un échantillon de classes et d'écoles

Nous avons récolté les travaux des élèves (épreuves cantonales 2007) d'un échantillon total de 27 classes provenant de sept écoles (l'école pilote et les six écoles qui sont entrées dans le REP à la rentrée 2007) pour les degrés 2P, 4P et 6P en français et en mathématiques. Nous souhaitons analyser de plus près les échecs et les réussites des élèves. Dans un premier temps, les résultats globaux de cet échantillon seront présentés et comparés à la moyenne de l'ensemble des élèves ayant passé les épreuves, puis une analyse par item sera effectuée. Ces analyses ont pour objectif de mettre en évidence ce qui caractérise les élèves du REP du point de leurs compétences et de leurs éventuelles difficultés.

5.1 Résultats globaux en français et en mathématiques

De manière générale, les résultats de cet échantillon sont inférieurs à ceux de l'ensemble de la population (à l'exception de la production écrite en 4P), ce à quoi on pouvait s'attendre compte tenu des caractéristiques des élèves de l'échantillon du point de vue de sa composition socioéconomique et linguistique. Ce sont d'ailleurs pour ces raisons que ces écoles ont été intégrées dans le REP et font l'objet de mesures particulières pour pallier les difficultés (éventuelles) des élèves. Il faut toutefois souligner que les différences sont plus ou moins importantes selon les degrés et les domaines. Bien que l'on observe des écarts parfois élevés entre le taux de réussite moyen de l'échantillon et celui de l'ensemble des élèves genevois ayant été soumis à l'évaluation cantonale, précisons que cela ne représente pas forcément une différence très importante en termes de compétences des élèves. En effet, dans la plupart des cas, cela équivaut à un écart de 1 ou 2 points sur le score moyen.

Tableau 5.1. Résultats aux épreuves cantonales 2007 en 2P

Domaines	Ensemble des élèves de 2P				Échantillon		
	Score max.	Seuil de réussite	Score moyen	Taux de réussite	Score max.	Score moyen	Taux de réussite
Français-communication (compréhension de l'écrit)	22	15	17.6	81.9	22	15.95	67.8
Mathématiques	24	16	20.2	89.3	24	18.4	71.9

Tableau 5.2. Résultats aux épreuves cantonales 2007 en 4P

Domaines	Ensemble des élèves de 4P				Échantillon		
	Score max.	Seuil de réussite	Score moyen	Taux de réussite	Score max.	Score moyen	Taux de réussite
Français communication :							
<i>Compréhension de l'écrit</i>	24	16	18.1	75.9	24	16.9	67.7
<i>Production écrite</i>	14	9	11.8	93.1	14	11.6	97.6
<i>Total</i>	38	25	29.9	85.6	38	28.3	77.2
Français structuration	40	27	32	85.4	40	30.4	77.2
Mathématiques	27	17	19.8	76.0	27	17.6	58.3

Tableau 5.3. Résultats aux épreuves cantonales 2007 en 6P

Domaines	Ensemble des élèves de 6P				Échantillon		
	Score max.	Seuil de réussite	Score moyen	Taux de réussite	Score max.	Score moyen	Taux de réussite
Français communication :							
<i>Compréhension de l'écrit</i>	38	25	27.0	67.4	36	23.2	44.0
<i>Production écrite</i>	24	16	19.0	86.1	24	18.0	80.7
<i>Total</i>	62	41	46.0	75.2	60	41.3	58.0
Français structuration	72	49	53.0	71.5	58	50.6	62.8
Mathématiques	36	24	26.8	73.9	36	24.2	60.0

5.2 Composition des trois échantillons

Tout d'abord, nous allons donner les principales caractéristiques des classes dont nous avons récolté les travaux. Étant donné que pour certaines écoles, nous avons deux, voire trois classes (double degré), nous nous centrerons sur les classes et non sur les écoles pour la suite des analyses, pour prendre en compte à la fois les effets des interactions maître-élèves et également la dynamique liée aussi bien aux caractéristiques individuelles des élèves composant les classes qu'au climat de la classe au sens large.

Tableau 5.4a. Description des classes de l'échantillon 2P

Établissements*	École A		École B		École C		École D		École E		École F		École G	
	1 (n=21)	2 (n=19)	3 (n=22)	4 (n=9)	5 (n=8)	6 (n=20)	7 (n=11)	8 (n=16)	9 (n=7)	10 (n=18)				
Classes (effectifs)														
% d'élèves de parents ouvriers et divers / sans indication	85.7	47.4	63.6	66.7	62.5	70.0	72.7	62.5	57.1	55.6				
% d'élèves allophones	66.7	55.6	68.2	77.8	50.0	76.2	81.8	56.3	75.0	72.2				

* Pour conserver un plus grand anonymat, nous ne reprendrons pas les appellations (Belle-Roche, Primevères, etc.) introduites par nos collègues Jaeggi et Osiek dans leur rapport *Extension du réseau d'enseignement prioritaire à six nouvelles écoles genevoises* (juin 2008).

Tableau 5.4b. Description des classes de l'échantillon 4P *

Établissements	École A		École B	École C	École E		École F	École G
	1 (n=11)	2 (n=13)	3 (n=19)	4 (n=19)	5 (n=17)	6 (n=10)	7 (n=19)	8 (n=18)
Classes (effectifs)								
% d'élèves de parents ouvriers et divers / sans indication	63.6	69.2	63.2	52.6	82.4	100.0	63.2	55.6
% d'élèves allophones	63.6	53.8	73.7	52.6	76.5	60.0	73.7	77.8

* Nous ne disposons pas des travaux de l'école D pour ce degré.

Tableau 5.4c. Description des classes de l'échantillon 6P

Établissements	École A	École B	École C	École D	École E		École F	École G	
	1 (n=18)	2 (n=13)	3 (n=20)	4 (n=22)	5 (n=7)	6 (n=19)	7 (n=15)	8 (n=19)	9 (n=17)
Classes (effectifs)									
% d'élèves de parents ouvriers et divers / sans indication	55.6	61.5	70.0	77.3	100.0	73.7	73.3	73.7	70.6
% d'élèves allophones	55.6	53.8	65.0	72.7	71.4	68.4	86.7	57.9	76.5

Comme on peut le constater, si les différentes classes proviennent d'écoles appartenant au REP, elles ne sont pas tout à fait semblables du point de vue de la proportion d'enfants de parents ouvriers ou divers/sans indication et d'allophones : la proportion d'ouvriers et divers/sans indication varie de 47.4 à 100% et celle d'allophones de 53.8 à 86.7%, ce qui a forcément des répercussions sur les résultats des classes.

5.3 En français

En 2P

L'épreuve de français 2007 se composait d'une partie français-communication (compréhension de l'écrit) ainsi que de français-structuration (observation du fonctionnement de la langue). Pour ce deuxième domaine, il n'y a pas de barème et cela n'est pas pris en compte dans l'évaluation de fin de cycle. Il nous paraissait toutefois intéressant d'observer la réussite des élèves également en structuration.

Compréhension de l'écrit

Pour ce domaine, les élèves devaient lire un récit (« A fond les rollers ») dont la première partie était lue par les enseignants puis répondre à des questions dont la consigne leur était également lue. Les différents items de la compréhension de l'écrit sont regroupés en quatre composantes : le *contexte*, le *contenu*, la *planification* et la *textualisation*.

Tableau 5.5. Rendement* aux quatre sous-domaines et à la compréhension de l'écrit

	Contexte	Contenu	Planification	Textualisation	Compréhension de l'écrit
Rendement moyen	72.0	76.6	68.1	62.4	72.6
Écart-type	0.35	0.18	0.38	0.26	0.18

* Le rendement est le rapport entre le nombre de points obtenus par les élèves et le nombre de points maximal.

N.B. Les cases sont grisées quand la fréquence est de 50% ou plus.

L'ensemble de ce domaine donne lieu à un rendement moyen de près de 73%. Quand on considère le rendement à ces différentes composantes, on constate que seule la textualisation est un peu moins bien réussie par les élèves. Elle porte sur deux questions un peu plus liées à la grammaire (reprises pronominales et acteurs d'un dialogue).

Tableau 5.6. Rendement aux différents items de la compréhension de l'écrit

N° d'item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Rendement moyen	88.2	97.4	80.3	77.6	79.2	68.10	52.2	92.8	71.7	72.4	49.7	62.5
Écart-type	0.32	0.16	0.40	0.38	0.23	0.38	0.29	0.26	0.45	0.44	0.48	0.48

N.B. Les cases sont grisées quand la fréquence est de 50% ou plus.

La majorité des questions est bien, voire très bien réussie. Deux questions dépassent même 90% de réussite et le rendement général de l'épreuve obtenu par les élèves de l'échantillon atteint près de 73%. On retiendra toutefois trois items (sur douze) dont la réussite est plus faible : la question 7 (52%) qui porte sur les anaphores²⁰ (interprétation de reprises pronominales), la 11 (près de 50%) qui a pour objectif de retrouver dans un texte un élément d'information et le recopier²¹, et dans une moindre mesure la 12 (62.5%) dont l'objectif était de savoir utiliser l'information recueillie²².

Structuration

La structuration se compose des quatre sous-domaines suivants : la grammaire, l'orthographe, la conjugaison et le vocabulaire. Le rendement pour la structuration est bon, atteignant 70%. Tout en restant prudent compte tenu du petit nombre d'items composant chaque sous-domaine, on peut observer une réussite plus élevée pour la grammaire et l'orthographe que pour la conjugaison et le vocabulaire (qui ne repose que sur une question).

²⁰ Cette question où il s'agit de retrouver (sur la base des propositions données) ce que remplacent trois pronoms (je, me, nous) est apparemment facile. Toutefois, il faut encore faire le lien entre le narrateur mentionné de deux manières (l'enfant, Nicolas) et le « je », ce qui constitue une difficulté supplémentaire à cet âge. De manière générale, ce type de question est complexe et pas seulement en 2P ; 14% des élèves n'obtiennent aucun point à cette question, un quart ne retrouve qu'un pronom, un peu moins de la moitié en retrouve deux sur trois.

²¹ 44% des élèves n'obtiennent aucun point, soit parce qu'ils n'ont pas du tout répondu, soit parce qu'ils ont fait trop d'erreurs de copie. Le fait de devoir écrire a certainement rebuté beaucoup d'élèves.

²² Le rendement médiocre de cette question est assez difficile à expliquer. Pour répondre, il fallait choisir une réponse parmi trois énoncés proposés. Cette question est toutefois plus complexe qu'il n'y paraît car elle suppose des inférences : le héros qui souhaite des rollers pour Noël entre dans un supermarché avec sa mère et en ressort avec une paire. Les élèves devaient choisir entre trois réponses (pour dire qui lui avait offert ses rollers) : son papa, sa maman et les organisateurs du concours (la bonne réponse). Un quart des élèves est tombé dans le piège du distracteur le plus plausible, la mère.

Tableau 5.7. Rendement aux quatre sous-domaines et à la structuration

	Grammaire	Orthographe	Conjugaison	Vocabulaire	Structuration
Rendement moyen	74.9	73.0	64.1	63.9	70.2
Écart-type	0.28	0.21	0.28	0.29	0.21

Dans l'ensemble, les questions sont bien réussies, le rendement variant de 88% à 59%. Trois questions sont un peu moins bien réussies. Il s'agit des questions 3 (61%), 9 (59%) et 11 (64%). La question 3 se réfère à la grammaire et a pour objectif la connaissance des fonctions grammaticales (sujet-complément de phrase) ; la 9 est une question de conjugaison qui vise à orthographier/conjuguer des verbes de difficulté variable (certains sont irréguliers) au présent (aller, demander, avoir, être, ouvrir) ; la 11 est une question de vocabulaire où l'on demande aux élèves de prendre conscience de la notion d'hyperonyme, c'est-à-dire trouver les classes englobantes de plusieurs éléments. Pour cette dernière question, 42% des élèves ont par ailleurs trouvé trois mots sur quatre.

Tableau 5.8. Rendement aux différents items de la structuration

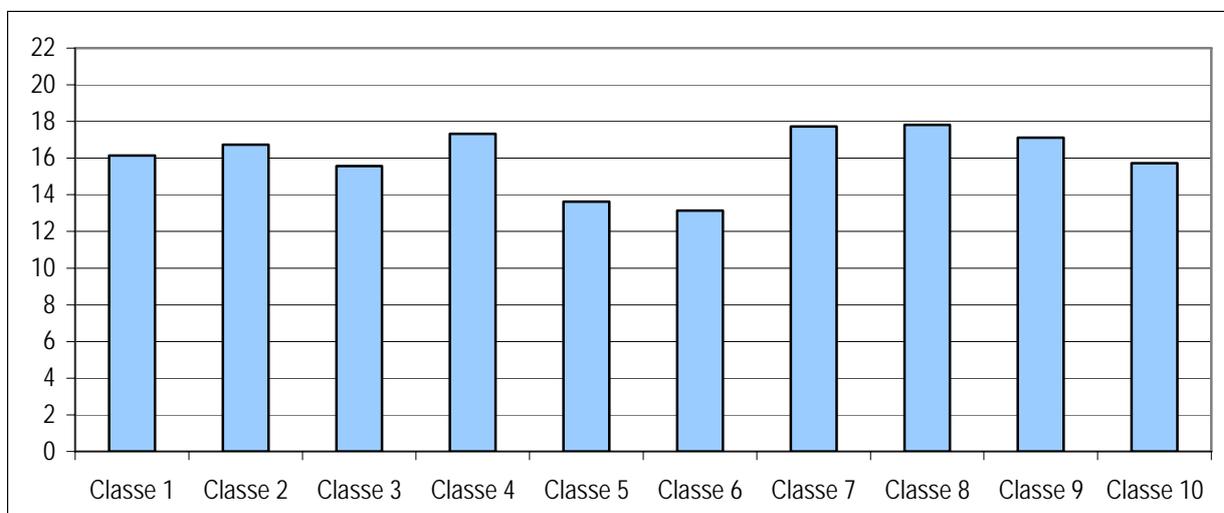
N° d'item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Rendement moyen	87.6	72.6	61.4	79.6	73.2	73.0	76.7	67.0	59.1	70.4	63.9
Écart-type	0.33	0.39	0.40	0.33	0.21	0.32	0.34	0.37	0.33	0.32	0.29

N.B. Les cases sont grisées quand la fréquence est de 50% ou plus.

Différences entre classes

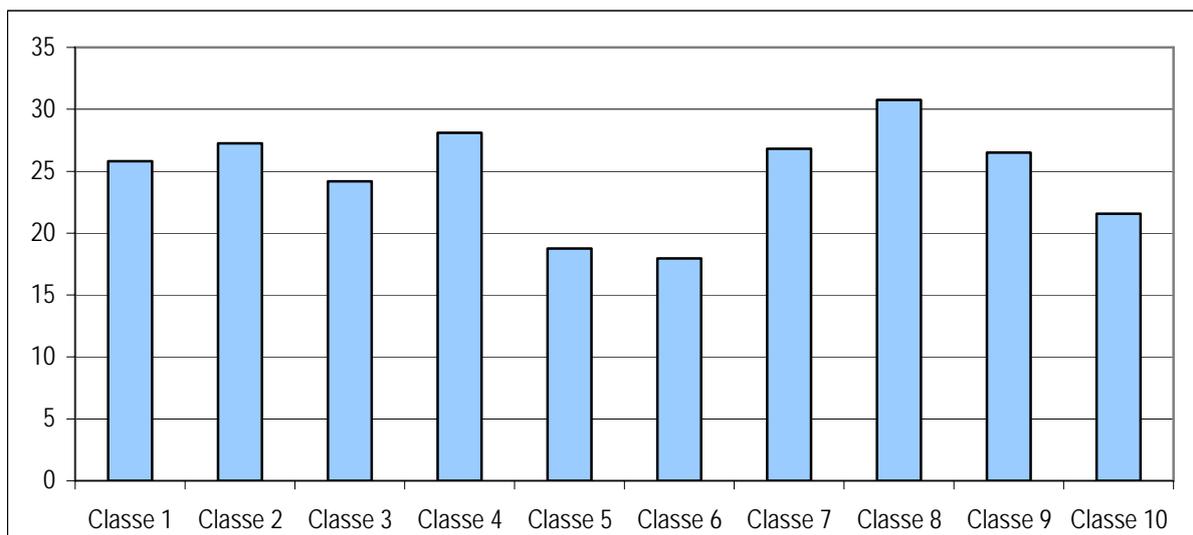
Nous allons maintenant observer de plus près quelles questions différencient le plus les élèves des différentes classes. Pour la compréhension de l'écrit, plusieurs questions donnent lieu à des différences significatives entre classes : les questions 7, 9, 10, 11 et 12 ainsi que le contexte et le contenu. De manière générale, on observe des différences pour l'ensemble du français I entre classes, comme l'illustre le graphique 5.1. Ainsi, le score moyen des élèves par classe varie de 13 points à près de 18 points (sur 22). Par ailleurs, on observe aussi des variations entre classes du même établissement (p. ex. classes 6 et 7, ou 4 et 5).

Graphique 5.1. Scores moyens en français-communication (sur 22 pts), 2P, par classe

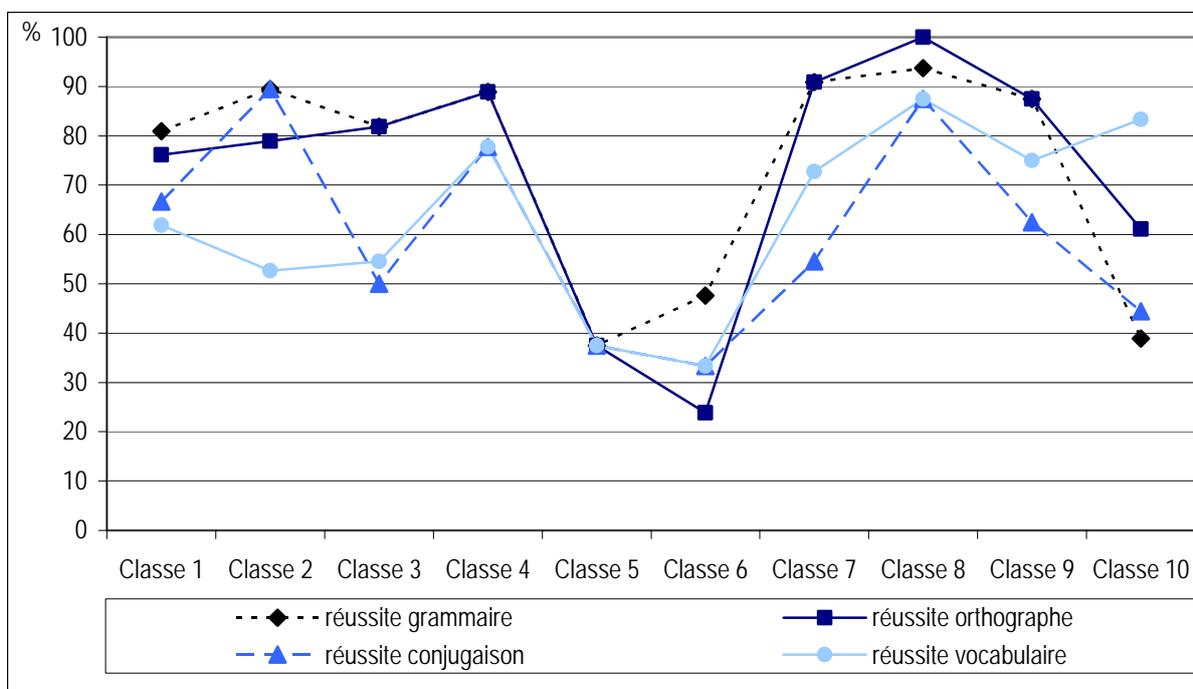


Pour ce qui concerne la structuration, les différences sont plus importantes : pour la majorité des questions, on observe des différences de rendement moyen entre classes. Il en va de même pour l'ensemble de la structuration et des sous-domaines. Pour la structuration dans son ensemble, le score moyen des classes varie de 18 à 27 points sur 35. On peut faire le même commentaire que pour le français I-communication concernant les écarts entre classes du même établissement.

Graphique 5.2. Scores moyens en français-structuration (sur 35 pts), 2P, par classe



Graphique 5.3. Proportion d'élèves ayant atteint le seuil de réussite par classe dans les quatre sous-domaines de la structuration, 2P



Comme l'illustre le graphique 5.3, on observe des différences entre classes de manière générale et également du point de vue de la hiérarchie des quatre sous-domaines de la structuration. Si deux classes obtiennent les taux de réussite les plus bas aux différents sous-domaines (classes 5 et 6), et les classes 1, 2, 4 et 8 les résultats généralement les meilleurs, pour les autres classes on peut observer des variations plus ou moins importantes selon les domaines. Ainsi, la classe 10 a des résultats médiocres pour la grammaire et la conjugaison et nettement meilleurs pour le vocabulaire, alors que pour la 4 la situation est inverse (des résultats plutôt bons pour la grammaire et l'orthographe et moins bons pour le vocabulaire et la conjugaison). On peut supposer que l'accent mis en classe est un peu différent.

En 4P

En 4P, l'épreuve a été administrée à tous les élèves pour la première fois en 2007. Elle se composait du français I-communication (compréhension de l'écrit et production écrite) et du français II-structuration.

Compréhension de l'écrit

En 4P, la compréhension de l'écrit portait sur un texte visant à accroître ses connaissances ayant pour thème Tintin et Hergé.

Pour l'ensemble des élèves de l'échantillon, le taux de réussite est d'environ deux tiers et le rendement de l'épreuve de 70%.

Tableau 5.9. Rendement aux quatre sous-domaines et à la compréhension de l'écrit

	Contexte	Contenu	Planification	Textualisation	Compréhension de l'écrit
Rendement moyen	57.9	69.7	75.6	71.3	70.3
Écart-type	0.50	0.17	0.35	0.18	0.17

N.B. Les cases sont grisées quand la fréquence est de 50% ou plus.

De manière générale, seul le contexte, qui ne repose que sur un item, est un peu moins bien réussi.

Tableau 5.10. Rendement aux différents items de la compréhension de l'écrit

N° d'item	1	2	3	4	5	6a	6b	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Rendement moyen	75.6	55.9	59.1	96.8	73.2	86.5	27.0	89.0	55.9	76.1	87.0	75.6	77.7	26.4	57.9	54.0
Écart-type	0.43	0.50	0.37	0.17	0.44	0.34	0.45	0.31	0.91	0.30	0.26	0.35	0.27	0.44	0.50	0.50

N.B. Les cases sont grisées quand la fréquence est de 50% ou plus.

Quand on observe le rendement aux différents items, on constate que plusieurs d'entre eux sont moyennement, voire mal réussis : les exercices 2, 3, 6b, 8, 13, 14 et 15.

Deux de ces questions (6b et 8) relèvent du lexique. On demande aux élèves de construire la signification d'un mot²³. Les questions 2 et 13 nécessitaient le repérage d'un élément d'information, en choisissant l'énoncé correct parmi trois possibilités. Ce type de tâche peut être plus ou moins difficile pour des élèves éprouvant des difficultés à lire car elles supposent de trouver le passage du texte et à l'intérieur de ce dernier la bonne information. Les deux dernières questions (14 et 15), réussies par plus de la moitié des élèves, nécessitent une vision d'ensemble : identifier le but du texte et dégager le sujet²⁴.

Production écrite

Pour ce qui concerne la production écrite qui visait à donner les avantages et les inconvénients d'habiter en ville ou à la campagne, la réussite globale est très importante (76%). Tous les items sont donc très bien réussis sauf un, qui porte sur les contraintes orthographiques, calligraphiques et de mise en page (39% de rendement moyen).

Français structuration

Tableau 5.11. Rendement aux quatre sous-domaines et à la structuration

	Grammaire	Orthographe	Conjugaison	Vocabulaire	Structuration
Rendement moyen	80.4	71.6	81.7	68.6	75.9
Écart-type	0.19	0.21	0.19	0.19	0.14

Dans l'ensemble, les objectifs en structuration semblent relativement bien atteints par les élèves de l'échantillon ayant été soumis à l'épreuve avec un rendement global de 76%. Si l'on observe les sous-domaines de la structuration, on constate que la conjugaison et la grammaire sont très bien réussies, l'orthographe et le vocabulaire l'étant un peu moins, ce qui peut sans doute s'expliquer par la composition sociolinguistique des classes considérées.

Tableau 5.12. Rendement aux différents items de la structuration

N° d'item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Rendement moyen	72.4	85.4	67.7	97.6	86.6	69.1	38.6	86.1	80.3	74.5	89.3	83.9	86.6	53.3	65.1
Écart-type	0.35	0.29	0.37	0.11	0.27	0.28	0.49	0.22	0.29	0.28	0.26	0.31	0.28	0.28	0.29

N.B. Les cases sont grisées quand la fréquence est de 50% ou plus.

Seuls deux items (7 et 14) sont moins bien réussis : l'un portant sur l'orthographe (connaître l'alphabet) et l'autre sur le vocabulaire (explorer un champ sémantique) où l'on demandait aux élèves de repérer les intrus dans trois listes de mots.

²³ Pour la 6b, il est intéressant de constater que pour eux, « décennie » peut signifier une période de 34 ans. D'autres questions relevant également du lexique sont mieux réussies, comme la 6a où l'on demandait aux élèves de donner la signification du mot « hebdomadaire ».

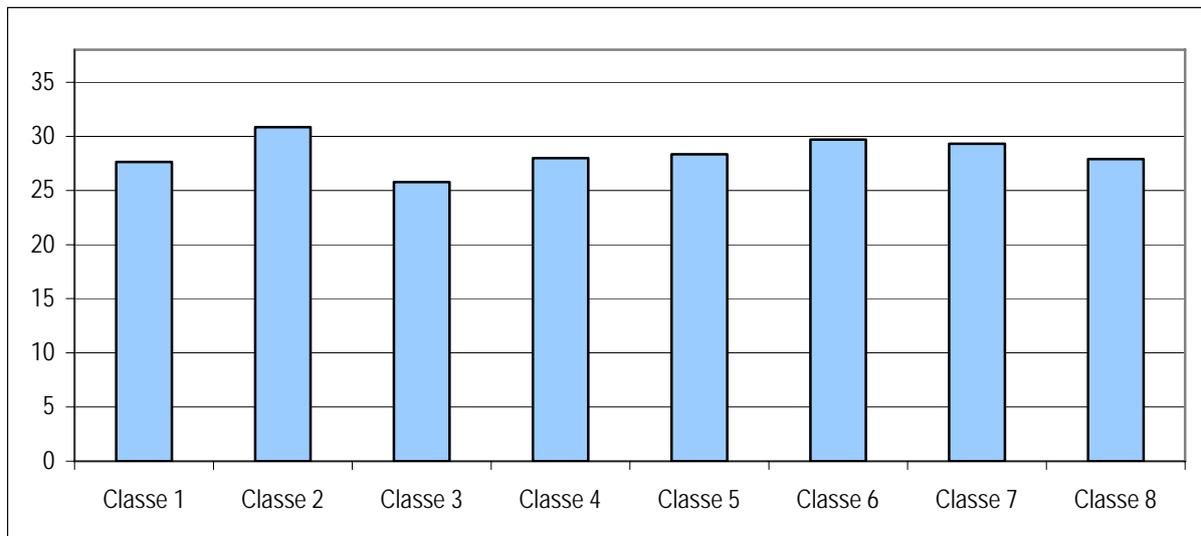
²⁴ Pour ce qui concerne l'identification du but du texte, il a été difficile pour certains élèves de choisir entre deux réponses, distraire le lecteur ou montrer une manière de rédiger une BD. Quant au thème principal, le distracteur le plus plausible (même si on ne lit pas le texte), « les aventures de Tintin et Milou », a été sélectionné par près d'un quart des élèves.

Différences entre classes

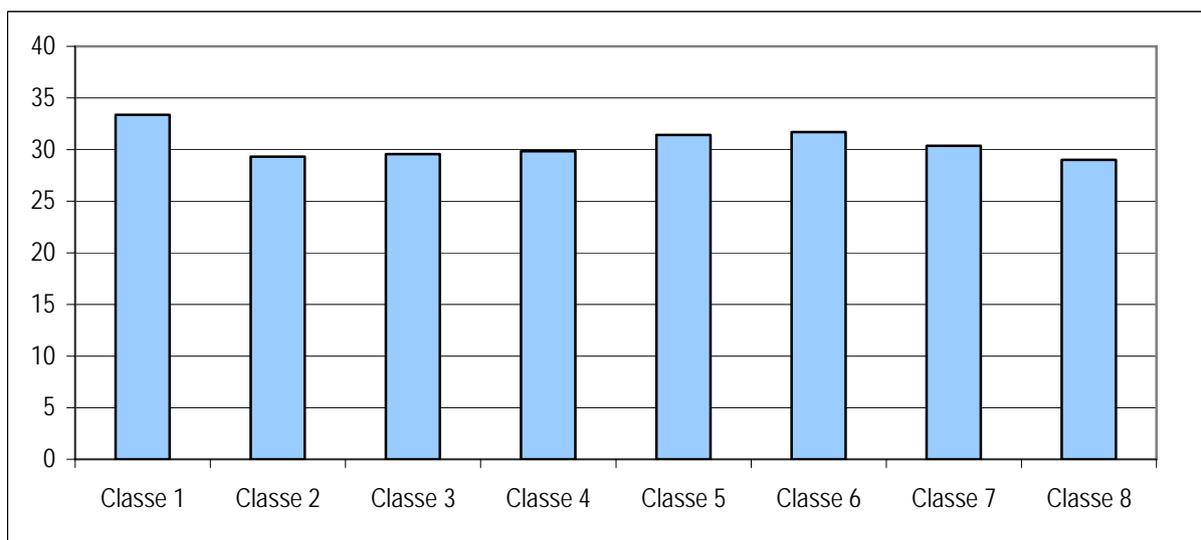
Quand on observe les différences de rendement aux différents items de la compréhension de l'écrit, on s'aperçoit que sur les 15 questions, seules cinq d'entre elles (2, 6b, 7, 8, 14) donnent lieu à des variations de réussite entre classes. Ce sont pour trois d'entre elles des questions moins bien réussies par l'ensemble des élèves de l'échantillon.

Pour l'ensemble du domaine compréhension de l'écrit, les différences entre classes ne sont pas significatives statistiquement, même si les scores moyens varient entre 14.7 et 19.3 sur 24 points. Il en va de même pour le français-communication et la structuration, même si certaines classes ont de moins bons résultats, comme la classe 3 pour les deux domaines.

Graphique 5.4. Scores moyens en français-communication (sur 38 pts), 4P, par classe



Graphique 5.5. Scores moyens en français-structuration (sur 40 pts), 4P, par classe



Pour ce qui concerne plus particulièrement les sous-domaines de la structuration, on peut constater que seule la conjugaison donne lieu à des différences significatives entre classes.

Dans la plupart des classes, deux sous-domaines sont bien réussis : la conjugaison et la grammaire. L'orthographe et le vocabulaire semblent davantage varier d'une classe à l'autre : ainsi, pour le vocabulaire, ce sont les classes 1, 3 et 6 qui ont les moins bons résultats alors que pour l'orthographe, ce sont la 2, la 5 et surtout la 8. On peut faire l'hypothèse que l'accent mis par les enseignants est un peu différent selon les classes.

En 6P

En 6P, ce sont les mêmes domaines qu'en 4P qui ont été évalués : compréhension de l'écrit et production écrite pour le français-communication et la structuration.

Compréhension de l'écrit

La compréhension de l'écrit portait, comme en 4P, sur un texte encyclopédique sur Tintin et Hergé.

Tableau 5.13. Rendement aux quatre sous-domaines et à la compréhension de l'écrit

	Contexte	Contenu	Planification	Textualisation	Compréhension de l'écrit
Rendement moyen	62.3	58.0	64.9	61.3	61.1
Écart-type	0.21	0.20	0.26	0.25	0.18

Le rendement pour la compréhension écrite dans son ensemble est relativement moyen se situant à 61%. Si l'on observe le rendement pour les différentes composantes de la compréhension de l'écrit, on constate une réussite moyenne, en particulier pour ce qui relève du contenu.

Tableau 5.14. Rendement aux différents items de la compréhension de l'écrit

N° d'item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rendement moyen	55.3	76.0	56.0	69.5	44.7	68.7	59.3	42.7	59.1	67.8
Écart-type	0.49	0.43	0.49	0.26	0.50	0.35	0.49	0.29	0.49	0.34

N° d'item	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Rendement moyen	66.7	44.7	70.7	55.3	60.0	72.3	42.7	56.0	62.4	61.7
Écart-type	0.47	0.50	0.46	0.50	0.40	0.32	0.50	0.50	0.28	0.27

N.B. Les cases sont grisées quand la fréquence est de 50% ou plus.

Comme on peut l'observer dans ce tableau, plusieurs questions donnent lieu à des rendements assez moyens (entre 43 et 60%). Toutefois, aucune question n'est très mal réussie comme c'était le cas pour deux questions en 4P. On se centrera surtout sur celles réussies par moins de la moitié des élèves, à savoir les questions 5, 8, 12 et 17. Pour la 5, où il s'agit de situer des événements, 45% des élèves ont choisi un distracteur qui reprend les éléments de la consigne mais avec une erreur. Pour la question 8, il s'agissait de repérer différents éléments dans le texte et de déterminer si quatre énoncés étaient vrais ou faux. La question 12 nécessitait la compréhension d'une phrase assez complexe. Toutefois, la principale erreur a consisté à choisir un énoncé parlant de l'auteur et non des personnages, comme il était précisé dans la

question. Enfin, la question 17 portait sur la compréhension d'un paragraphe et le choix d'un titre. Un tiers des élèves a choisi un distracteur facile à comprendre, « paroles de marin », plutôt que la bonne réponse, « nouveau complice, langage nouveau ».

Production écrite

La situation de production écrite visait à rédiger une lettre d'opinion pour le courrier des lecteurs d'un journal.

Comme en 4P, la réussite est élevée pour les différents items de la production écrite. Seuls deux sont moins bien réussis et concernent, comme en 4P, ce qui relève des contraintes orthographiques, calligraphiques et de mise en page ainsi que la ponctuation.

Structuration

Tableau 5.15. Rendement aux quatre sous-domaines et à la structuration

	Grammaire	Orthographe	Conjugaison	Vocabulaire	Structuration
Rendement moyen	73.7	70.1	75.7	59.9	70.3
Écart-type	0.16	0.17	0.16	0.22	0.14

N.B. Les cases sont grisées quand la fréquence est de 50% ou plus.

De manière générale, le rendement moyen pour la structuration est de 70%. Quand on observe les rendements par sous-domaine, c'est, comme on pouvait s'y attendre compte tenu de la composition de notre échantillon, le vocabulaire qui est le moins bien réussi.

Tableau 5.16. Rendement aux différents items de la structuration

N° d'item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rendement moyen	69.4	59.4	82.0	77.0	81.5	76.5	68.9	85.6	67.4	68.2
Écart-type	0.27	0.31	0.27	0.27	0.27	0.39	0.26	0.26	0.21	0.30

N° d'item	11	12	13	14	15	16	17
Rendement moyen	87.9	72.6	65.5	41.2	51.5	85.4	50.3
Écart-type	0.19	0.32	0.31	0.39	0.33	0.22	0.38

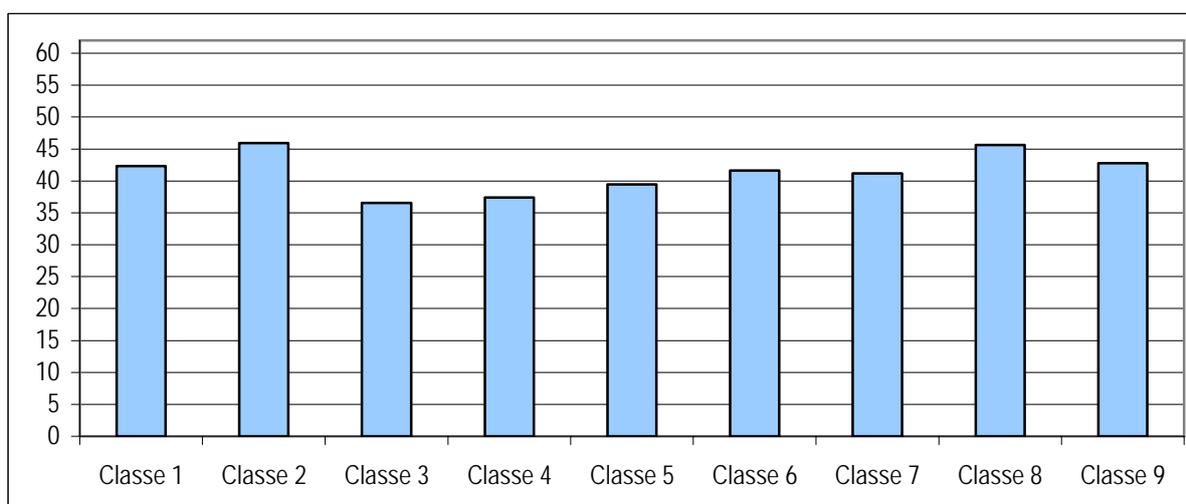
N.B. Les cases sont grisées quand la fréquence est de 50% ou plus.

Si la majorité des items sont bien réussis, quatre sur 17 semblent davantage poser problème à une partie des élèves (les questions 2, 15, 17 et surtout 14). La question 2 se rapporte à la grammaire (connaître les valeurs sémantiques) et les trois autres au vocabulaire, ce qui était prévisible compte tenu de la proportion importante d'allophones dans cet échantillon. Plus spécifiquement, ces items visent les objectifs suivants : associer les mots d'une même famille (14), connaître les relations entre les mots (15) et explorer un champ sémantique. La question 14, qui suppose la connaissance du champ lexical, est encore complexifiée par la prise en compte de l'orthographe.

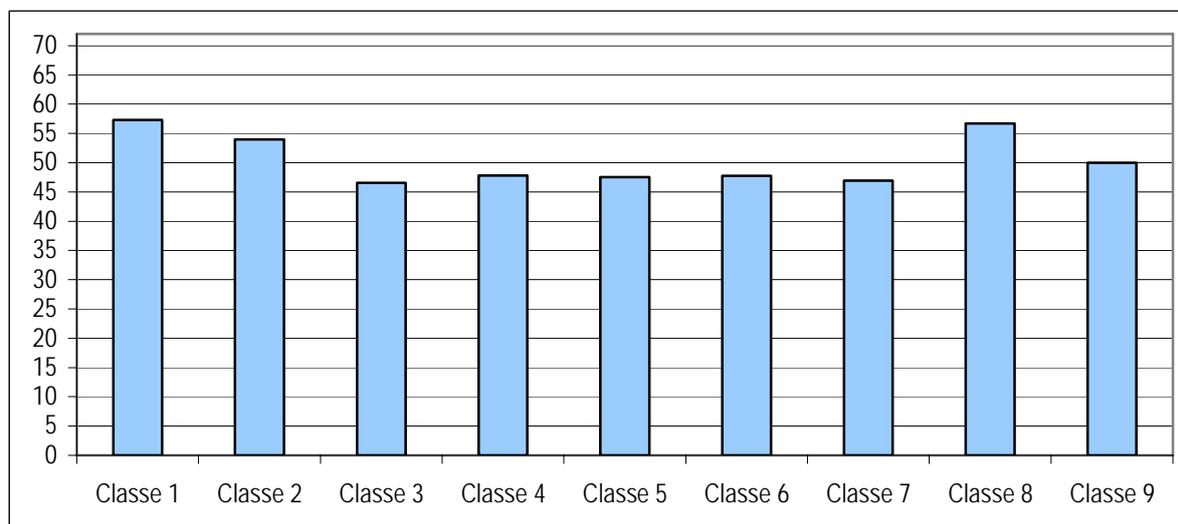
Différences entre classes

Au niveau des rendements aux différents items de la compréhension de l'écrit, on constate que plusieurs questions donnent lieu à des écarts de rendement entre classes : les questions 1, 2, 3, 6 et 10 (p. ex., la question 1 varie d'un taux de réussite de 17 à 84%). Il peut aussi bien s'agir de questions assez moyennement réussies que bien réussies. Elles se rapportent au contexte (1 et 2), au contenu (3 et 6), voire à la textualisation (10). De manière générale, c'est le sous-domaine portant sur le contenu qui donne lieu à des différences significatives. Il en va de même pour la compréhension de l'écrit dans son ensemble, dont les scores moyens varient de 19 à 27 points sur 38.

Graphique 5.6. Scores moyens en français-communication (sur 62 pts), 6P, par classe



Graphique 5.7. Scores moyens en français-structuration (sur 72 pts), 6P, par classe

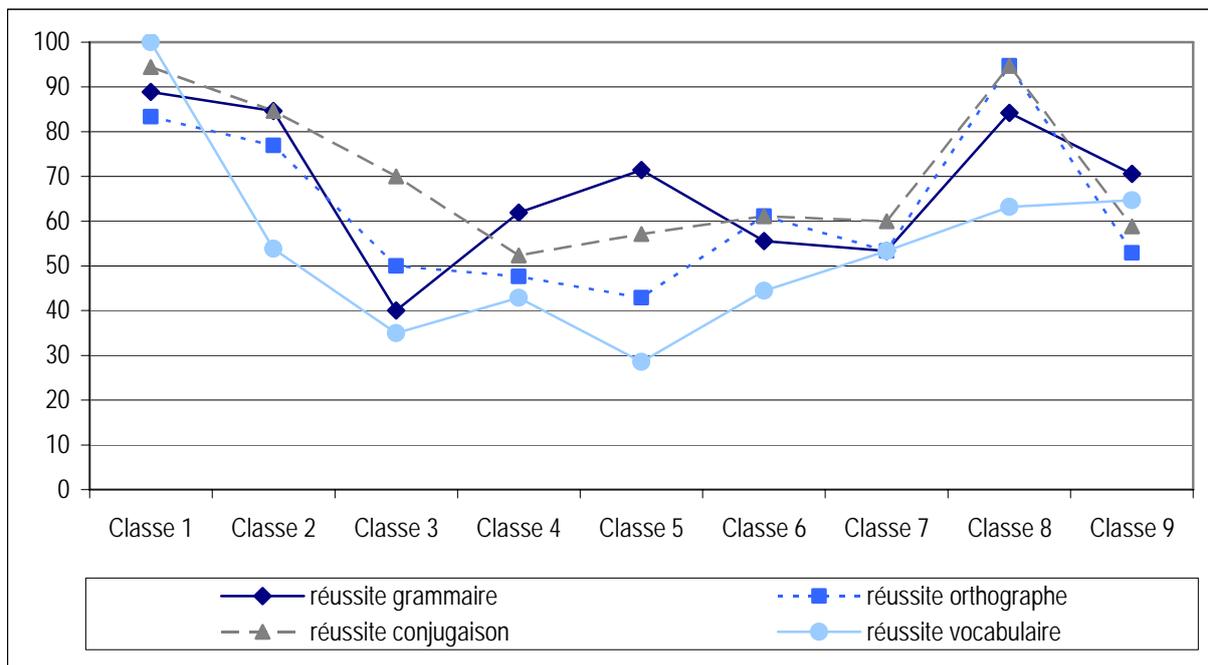


On observe également des différences entre classes pour le français-communication et le français-structuration : le score moyen pour la communication varie de 36.5 à près de 46 points (sur 62) et, pour la structuration, de 47 à 57 points (sur 72 pts). Soulignons que pour les deux domaines, la classe 3 obtient le score moyen le plus faible et les classes 1, 2 et 8 les scores les plus élevés.

Concernant plus particulièrement la structuration, un grand nombre d'items donnent lieu à des différences entre classes. Si l'on compare les résultats par sous-domaine, on constate que pour les quatre sous-domaines, les différences entre classes sont significatives (à .01 ou .05).

C'est pour la conjugaison et surtout pour le vocabulaire que les taux de réussite varient le plus d'une classe à l'autre. Trois classes ont des résultats élevés (la 1, la 8 et la 9), la classe 3 se trouvant à l'autre extrême, surtout pour le vocabulaire. Il est aussi intéressant de constater que dans certaines classes, les résultats sont assez homogènes dans les quatre sous-domaines, comme dans les classes 1 et 9, tandis que d'autres présentent des profils plus hétérogènes comme par exemple la classe 5.

Graphique 5.8. Proportion d'élèves ayant atteint le seuil de réussite, par classe, dans les quatre sous-domaines de la structuration, 6P



En résumé, de manière générale, les résultats des élèves des trois échantillons de classes du REP sont inférieurs à ceux obtenus par l'ensemble des élèves genevois. L'ampleur des écarts est toutefois variable (23% pour la compréhension de l'écrit en 6P, alors que dans d'autres cas, elle est d'environ 8%). Par ailleurs, on observe des différences de résultats entre classes des échantillons REP.

On peut constater une certaine évolution entre la 2P et la 6P au niveau de la réussite des items, notamment en compréhension de l'écrit : en 2P, la majorité des questions obtient un taux de réussite élevée ; en 4P, 6 items sur 15 ont un rendement inférieur aux 2/3 ; et la proportion atteint la moitié pour la 6P. Faut-il attribuer cela à un niveau d'exigences plus important proportionnellement en 6P ou à la complexité croissante de la compréhension de l'écrit au fil du cursus ? De manière générale, la proportion de questions moins bien réussies est moins importante pour la partie français II-structuration. Par ailleurs, quand on regarde la réussite des sous-domaines de la structuration, on observe une certaine constante au fil des degrés : c'est pour le vocabulaire que le rendement est le moins élevé (respectivement 64% pour la 2P, 68% pour la 4P et 60% pour la 6P) . En 2P en particulier, la conjugaison obtient un rendement comparable à celui du vocabulaire.

5.4 En mathématiques

Les résultats aux épreuves communes de mathématiques sont analysés de la même manière que ceux du français : le contenu de ces épreuves, les résultats généraux en fonction des contenus, les questions réussies ou échouées, ainsi qu'une comparaison entre les classes.

En 2P

Contenus de l'épreuve

Trois questions portant sur l'*espace* et cinq sur le *nombre* forment l'épreuve de 2P en 2007.

L'*espace* est évalué par des questions portant sur les formes (reconnaissance, mesurage²⁵, comparaison, décomposition et recomposition, translation) et sur le repérage (organisation de placement de formes dans un réseau en respectant des règles).

Le *nombre* concerne essentiellement la numération (dénombrement, décomposition du nombre, reconstitution de suites numériques, itération) et aborde un peu l'addition (petit problème additif, et calcul réfléchi pour additionner et soustraire).

Réussites et échecs

En 2P, contrairement à la 4P et à la 6P, le domaine de l'*espace* est moins bien réussi que celui du *nombre*, ce qui correspond aux observations effectuées pour l'ensemble de l'enseignement en 2P. Deux raisons sont envisageables : d'une part, l'*espace* est peu abordé au profit de la numération ; d'autre part, les activités prévues par les moyens d'enseignement pour ce domaine sont envisagées essentiellement sous forme de jeux et comprennent très peu d'exercices papier-crayon. Ces observations correspondent à celles qui ont été faites sur le plan romand dans l'étude Mathéval²⁶.

Tableau 5.17. Rendement en mathématiques et dans les deux sous-domaines *nombre* et *espace*, 2P

	Nombre	Espace	Mathématiques
Rendement moyen	80.1	71.0	76.7
Écart-type	0.19	0.23	0.19

La question relative au domaine spatial la moins bien réussie (64%) concerne le placement de figures dans un quadrillage : il faut tenir compte de plusieurs consignes et la part du langage est assez importante. Toutefois, cette question avoisine les 3/4 de réussite dans trois des dix classes.

Comme l'indique le tableau 5.17, tous les problèmes atteignent presque, ou largement, les 3/4 de réussite. Les bases de la numération telles qu'elles sont représentées par les questions de l'épreuve semblent être acquises par la grande majorité des élèves de notre échantillon, ce qui

²⁵ Le mesurage désigne l'ensemble des démarches de comparaison des grandeurs envisagées sous leur aspect qualitatif. Les unités et les outils de mesure sont encore non conventionnels.

²⁶ Antonietti, J.-P., Guignard, N. et al. (2003). *Évaluation des compétences en mathématiques en fin de 2^e année primaire : résultats de la première phase de l'enquête Mathéval*. Neuchâtel : IRDP.

correspond aux attentes et aux objectifs du Plan d'études romand, lesquels mettent particulièrement l'accent sur la construction de ces apprentissages.

Les problèmes qui dépassent 80% de réussite évaluent l'itération (les élèves devaient identifier les nombres précédant et suivant un nombre donné), ainsi que l'insertion de nombres dans une chaîne numérique.

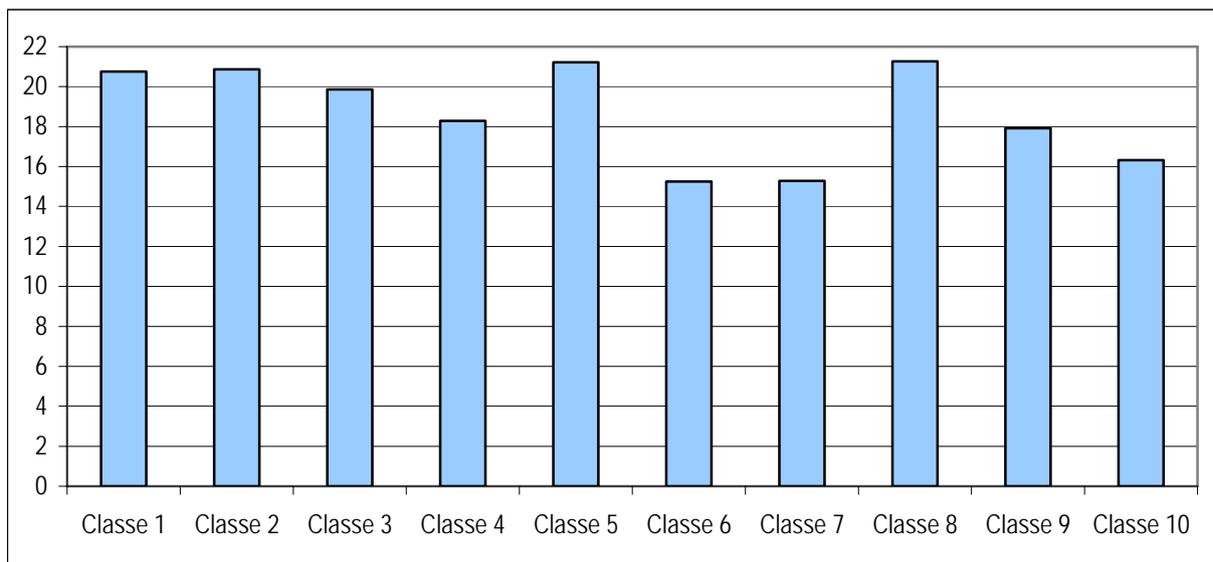
Tableau 5.18. Rendement aux différents items pour les mathématiques, 2P

N° d'item	1	2	3	4	5	6	7	8
Rendement moyen	72.5	73.6	63.7	70.4	80.8	87.5	74.9	78.2
Écart-type	0.31	0.35	0.40	0.27	0.33	0.26	0.36	0.26

N.B. Les questions 2, 4, 5, 6 et 8 relèvent du domaine *nombre* et les questions 1, 3 et 7 du domaine *espace*.

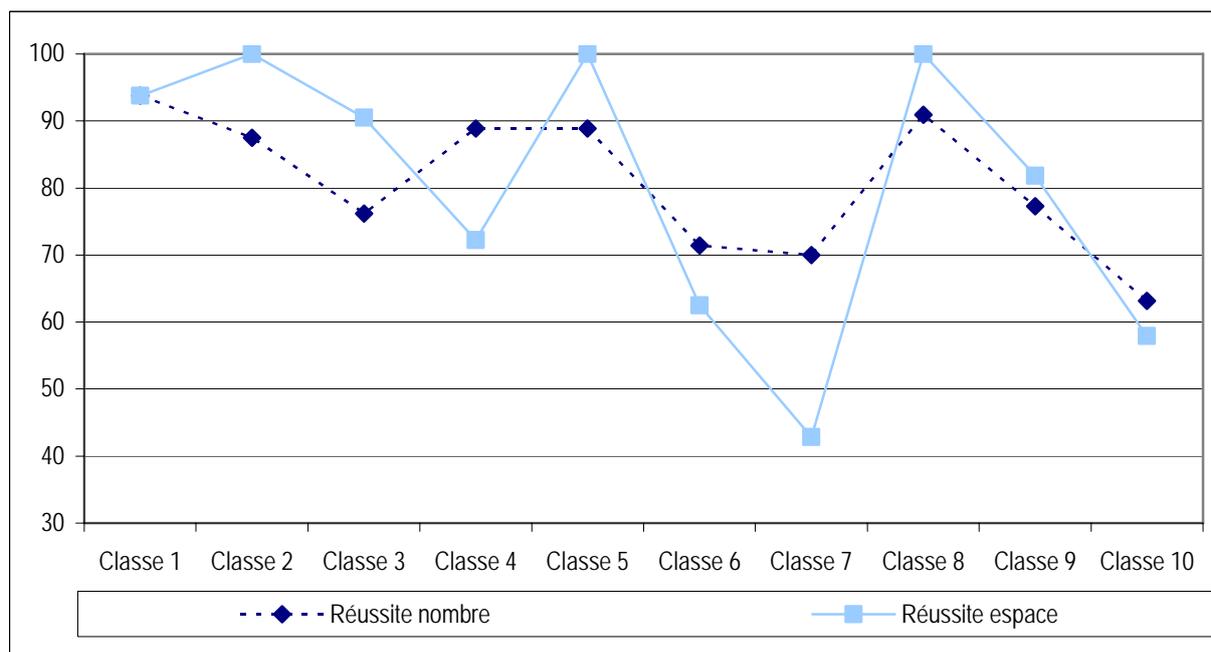
Différences entre les classes

Graphique 5.9. Score global dans les dix classes de l'échantillon 2P



Le graphique ci-dessus (5.9) met en évidence la diversité des scores entre les classes. Le graphique suivant, relatif aux seuils de réussite, met l'accent sur la faiblesse de certaines d'entre elles, surtout dans le domaine de l'espace.

Graphique 5.10. Proportion d'élèves ayant atteint le seuil de réussite par classe (mathématiques, 2P)



La plupart des classes ont 2/3, voire 3/4 de leurs élèves qui dépassent le seuil de réussite. Et ce taux est encore plus élevé dans trois classes. On observe néanmoins des différences importantes à la fois entre les domaines et surtout entre les classes.

Ces résultats confirment le lien entre le niveau de réussite et le travail effectué en classe : alors que dans certaines classes, tous les élèves atteignent le seuil de réussite en *espace*, dans d'autres, cette proportion est nettement moins élevée. On observe même que plus de la moitié des élèves de la classe 7 présentent un niveau inférieur au seuil de réussite.

En 4P

Contenus de l'épreuve

Les questions et les points sont également répartis en deux domaines :

- le *nombre*, qui concerne la numération et les opérations arithmétiques. Relevons qu'une question traitant de la mesure du périmètre d'un carré à construire est rattachée au domaine du nombre (ce genre de question appartient au domaine espace-nombre en 6P) ;
- l'*espace*, relatif à la géométrie.

L'épreuve 2007 évalue la technique des opérations de façon non contextualisée. D'autres questions appréhendent ces opérations par de petits problèmes additifs ou multiplicatifs. Deux problèmes numériques concernent l'un la compréhension de la numération de position, l'autre la droite numérique.

L'évaluation de l'espace est organisée autour d'activités très différentes, tant par les notions que par les compétences requises : repérage, positions relatives, caractéristiques des polyèdres, pavage, et un problème logico-spatial assez complexe portant sur une relation d'ordre.

Réussites et échecs

Tableau 5.19. Rendement en mathématiques et dans les deux sous-domaines *nombre* et *espace*, 4P

	Nombre	Espace	Mathématiques
Rendement moyen	63.6	67.3	65.0
Écart-type	0.20	0.18	0.17

Moins de 2/3 des élèves de l'échantillon réussissent l'épreuve de mathématiques. L'espace est un peu mieux réussi que l'arithmétique et présente des résultats plus homogènes. Le domaine du nombre est très diversement réussi et présente de grands écarts de rendements entre les questions.

Tableau 5.20. Rendement aux différents items pour les mathématiques, 4P

N° d'item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Rendement moyen	87.7	33.9	49.6	43.7	76.0	69.3	87.4	51.2	52.0	82.3	59.4	71.6
Écart-type	0.21	0.43	0.49	0.43	0.39	0.30	0.24	0.28	0.47	0.34	0.44	0.36

N.B. Les questions 1, 2, 3, 4, 9, 10 et 12 relèvent du domaine *nombre*, et les questions 5, 6, 7, 8 et 11 du domaine *espace*.

Quatre questions dépassent les 75% de rendement ; elles relèvent aussi bien du nombre que de l'espace.

Selon toute attente, l'application des algorithmes de calculs ne pose pas de difficulté pour la grande majorité des élèves. La question 1 qui porte sur la résolution décontextualisée d'opérations arithmétiques est la mieux réussie. En effet, la plupart des élèves en difficulté en mathématiques apprécient de calculer des opérations, car appliquer un algorithme longuement exercé sans avoir à se soucier du sens leur donne le sentiment de réussite.

Une autre question (la 10) relative au domaine du nombre présente un bon rendement. Elle porte sur la comparaison de deux systèmes d'achat : les opérations à effectuer sont très simples mais le problème demande un bon niveau de lecture et de compréhension.

Deux autres questions réussies par plus de 3/4 des élèves de notre échantillon appartiennent au domaine géométrique (*espace*). Pour l'une (question 1), il s'agit d'observer des polyèdres et de compter leurs sommets, leurs arêtes et leurs faces ainsi que de reconnaître les figures qui les composent (une question similaire en 6P sera, curieusement, beaucoup moins bien réussie). L'autre (la 5) demande de calculer le périmètre d'un carré dont un seul côté est déjà dessiné.

Quant aux questions auxquelles échouent une forte proportion d'élèves, quatre concernent le nombre et deux l'espace. Les questions portant sur la numération de position, la droite numérique²⁷, la résolution de problème et le pavage sont hors de portée pour près de 2/3 des élèves de notre échantillon. Certes, la question 4, portant sur la droite numérique, est complexe : seul le nombre 100 est placé sur une droite ne comportant que de petits traits figurant la graduation. Sachant qu'un de ces petits traits correspond à 87, il faut chercher et

²⁷ La numération de position concerne la construction du système décimal (unités, dizaines, centaines, etc.) et la droite numérique est un modèle qui consiste en une droite sur laquelle s'inscrivent les nombres de façon ordonnée.

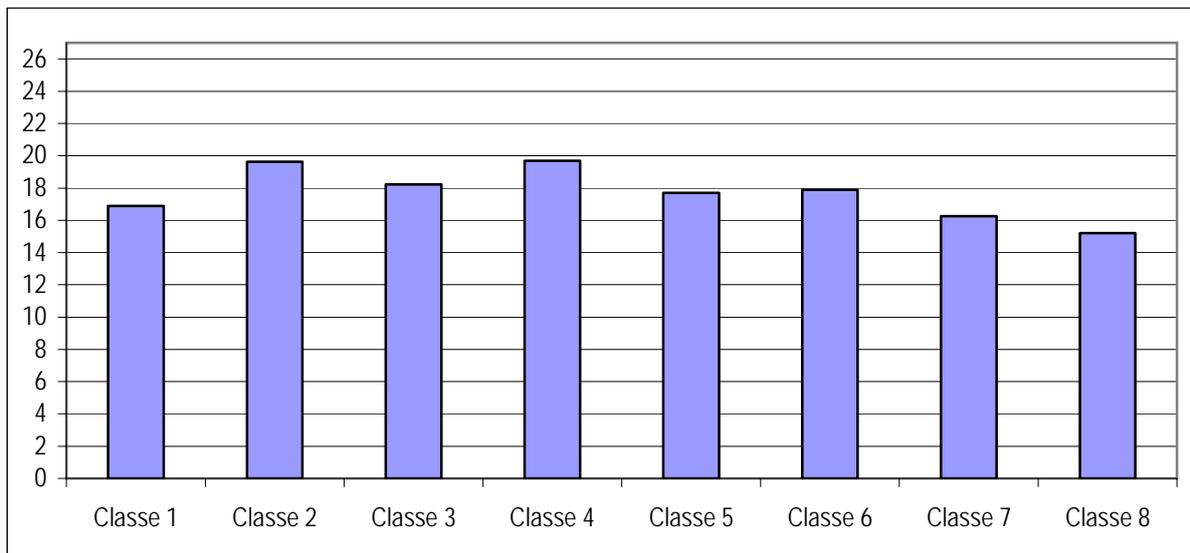
trouver la valeur des espaces pour trouver l'emplacement ou la valeur de deux autres nombres. Le raisonnement porte donc sur une partition régulière et sa quantification, opérations à la fois spatiales et logico-mathématiques encore difficiles en fin de 4P. En revanche, les rendements obtenus à d'autres questions sont plus problématiques. Alors que les moyens d'enseignement actuels mettent un accent particulier sur la construction du nombre et la résolution de problème, quel que soit le degré, plusieurs questions relatives à ces champs notionnels, de niveau élémentaire, sont échouées par plus d'un élève sur deux.

Curieusement, le problème qui demande un raisonnement logique assez poussé (question 8) est réussi par une bonne moitié de notre population. Un élève sur deux se montre capable de réfléchir sur une suite de propositions et d'en déduire une relation d'ordre.

Il est difficile d'établir un diagnostic en fonction de ces résultats puisque la compétence à résoudre un problème peut donner lieu à des rendements très variés. Pour ce faire, il faudrait analyser les réponses et les erreurs.

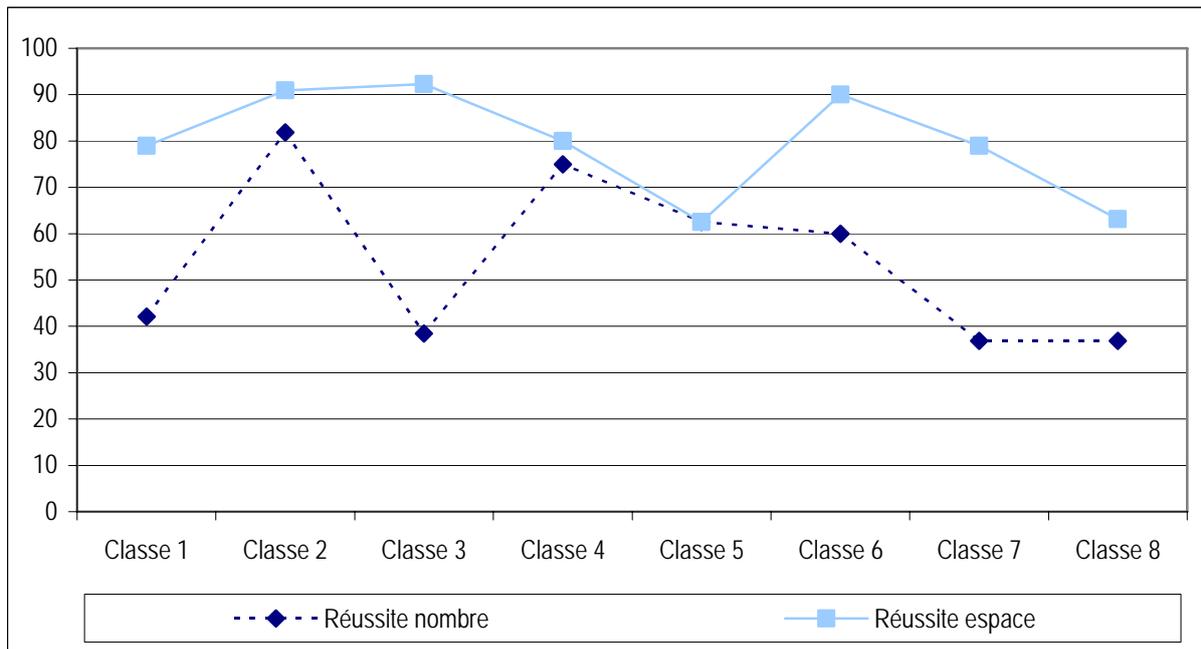
Différences entre les classes

Graphique 5.11. Score global dans les huit classes de l'échantillon (sur 27 pts), mathématiques, 4P



Aucune classe n'atteint les $\frac{3}{4}$ des points et seules trois classes en dépassent les $\frac{2}{3}$ en moyenne. De plus, on observe d'importantes différences en ce qui concerne les niveaux de réussite, à la fois entre les classes et entre les domaines numérique et spatial.

Graphique 5.12. Proportion d'élèves ayant atteint le seuil de réussite par classe, mathématiques, 4P



Les huit classes présentent des différences par rapport à l'homogénéité des résultats entre les deux domaines et par rapport aux seuils de réussite. A part pour deux classes (classes 5 et 8), plus de 3/4 des élèves ont des résultats satisfaisants en géométrie. En revanche, le domaine numérique semble indiquer de graves lacunes dans les connaissances chez les élèves de six classes sur huit. Pour quatre de ces classes, 60% des élèves n'atteignent pas le seuil de réussite.

En 6P

Contenus de l'épreuve

Les points de l'épreuve 6P sont répartis en trois catégories définissant les domaines suivants :

- le *nombre*, qui recoupe la numération et les opérations arithmétiques ;
- l'*espace*, qui concerne la géométrie ;
- l'*espace-nombre*, qui a trait à la mesure de périmètre et d'aire. Toutefois, pour calculer ces mesures, les élèves doivent faire preuve de connaissances géométriques, relatives aux propriétés des figures.

L'épreuve de 2007 évalue le domaine numérique par de petits problèmes concernant l'addition (dont l'un porte sur la mesure du temps) et surtout la multiplication (avec les opérations de multiplication et de division, les notions de double, de moitié, de quart, de partage en général).

D'autres questions portent sur la connaissance du système décimal : numération de position, droite numérique, et relations entre le nombre et les opérations arithmétiques.

La géométrie est testée par des problèmes portant sur les positions relatives, le mesurage, quelques caractéristiques des polyèdres, la construction de figures et la translation.

La mesure offre l'occasion de problèmes plus « transversaux » en ce sens que pour pouvoir calculer des aires et des périmètres, les élèves devaient raisonner à partir de notions géométriques relativement complexes telles que les diagonales de figures.

Réussites et échecs

Tableau 5.21. Rendement en mathématiques et dans les trois sous-domaines *espace*, *espace-nombre* et *nombre*, 6P

	Espace	Espace-nombre	Nombre	Mathématiques
Rendement moyen	71.5	51.8	69.5	67.1
Écart-type	0.24	0.28	0.23	0.21

L'épreuve de mathématiques est réussie par 2/3 des élèves de l'échantillon. Le domaine de l'espace obtient un rendement global un peu supérieur à celui du nombre, mais il est à mettre en relation avec le faible rendement obtenu pour l'espace-nombre, domaine très proche.

Seules quatre questions sur les 14 sont réussies par 75% des élèves.

Tableau 5.22. Rendement aux différents items pour les mathématiques, 6P

N° d'item	1	2	3a	3b	4a	4b	4c	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Rendement moyen	74.7	77.0	72.0	47.0	74.7	55.3	20.7	59.7	61.6	71.3	72.7	81.5	87.6	53.5	67.8	66.9	76.0
Écart-type	0.35	0.34	0.45	0.39	0.44	0.50	0.41	0.44	0.32	0.44	0.39	0.33	0.29	0.38	0.30	0.38	0.38

N.B. Les questions 1, 3a, 3b, 5, 7, 8, 9, 12 et 14 relèvent du domaine du *nombre*, les questions 2, 6, 10 et 13 du domaine *espace* et les questions 4a, 4b, 4c et 11 composent le domaine *espace-nombre*.

La question qui obtient le meilleur rendement de toute l'épreuve (88%) appartient au domaine de l'espace et porte sur la construction d'une figure par translation. Par ailleurs, plus de 3/4 des élèves maîtrisent des notions complexes telles que les positions relatives, des éléments de perspective et le passage de représentations de deux à trois dimensions. Cette réussite permet d'inférer que la plupart des élèves de notre échantillon possèdent une représentation et une image mentales en adéquation avec le développement cognitif propre à cet âge.

Le domaine du nombre, plus copieux en items, présente une réussite pour un peu plus de 2/3 des élèves. L'item le moins bien réussi (47%) consiste en un problème qui, au-delà des opérations à trouver et à résoudre, demande de réfléchir sur une situation relativement complexe de comparaison. Il s'agit de trouver l'économie réalisée sur un achat en comparant la proposition de deux magasins.

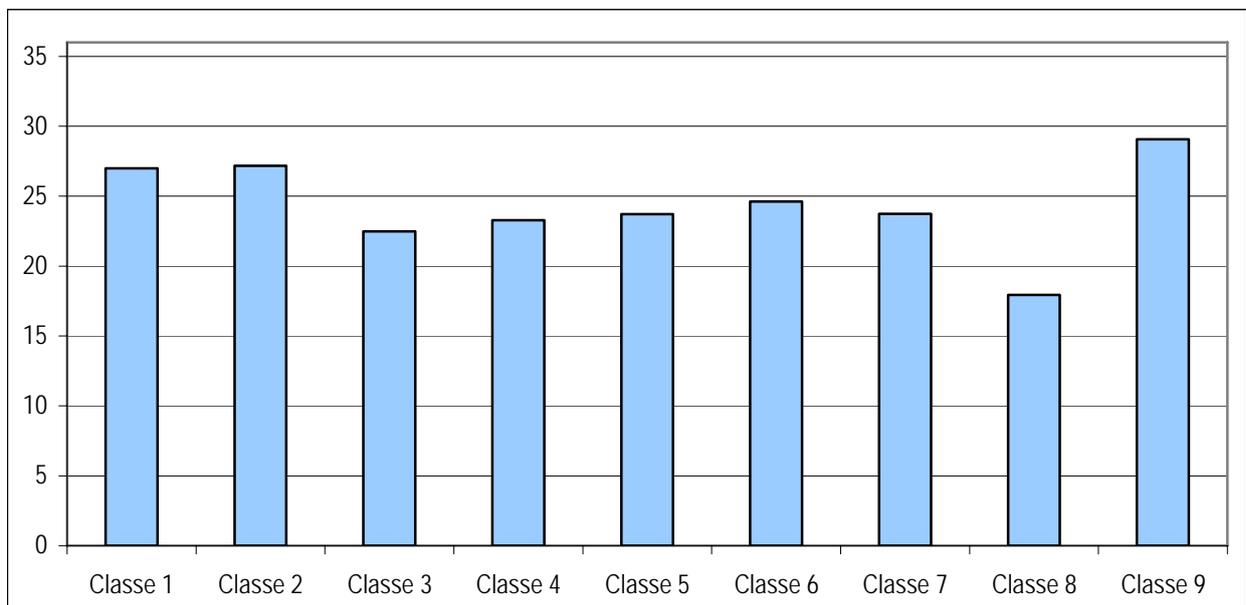
La mesure (espace-nombre) semble le domaine le moins bien réussi. Il ne comporte que quatre items, dont seul celui qui porte sur le calcul d'un périmètre (4a) atteint les 3/4 de réussite. Deux autres sont réussis par un peu plus de la moitié des élèves et un autre par seulement 20% de notre population. Ces résultats s'expliquent en partie par le fait que les notions d'aire et de périmètre sont construites tardivement, par différenciation. Elles présentent encore bien des difficultés au Cycle d'orientation. D'autre part, si les problèmes de cette catégorie concernent bien la mesure d'aire et de périmètre, ils demandent, pour être résolus, des constructions faisant appel à des propriétés géométriques visiblement non acquises. Par exemple, la question 4c, la moins bien réussie, demande l'aire d'un carré dont

n'est donnée qu'une diagonale. Pour pouvoir calculer l'aire, les élèves doivent construire le carré ou au moins un de ses côtés. La réelle difficulté de ce problème n'est pas la mesure d'aire mais la construction d'un carré « sur la pointe » à partir d'une de ses diagonales. Cette remarque est corroborée par le rendement nettement plus élevé de l'item 4b (55%) : chercher l'aire d'un rectangle dont sont donnés non seulement une diagonale mais aussi un des côtés. Ces résultats tendent donc à minimiser l'échec du domaine *espace-nombre* et à minimiser la réussite du domaine *espace*.

De façon générale, les principales notions élémentaires qui devraient être acquises à la fin de l'école primaire le sont pour environ 3/4 des élèves de notre échantillon. Toutefois, pour beaucoup, ces notions ne sont disponibles que lorsqu'il s'agit de répondre à des questions simples. Les compétences pour résoudre des problèmes dans les différents domaines manquent à la plupart d'entre eux.

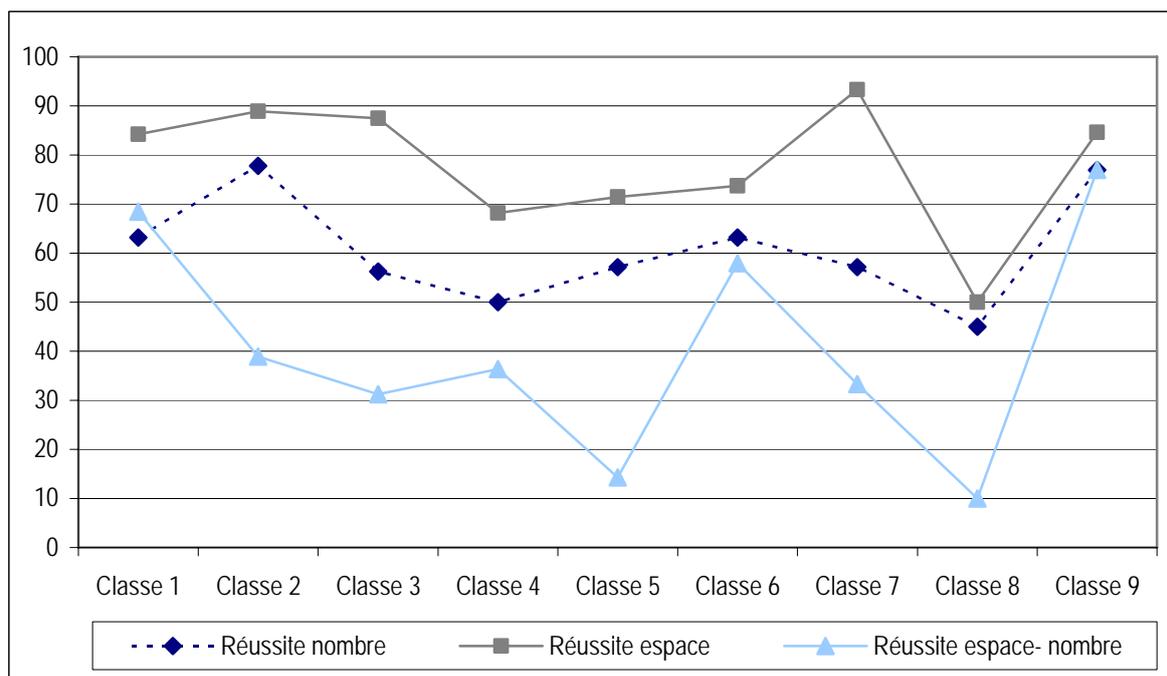
Différences entre les classes

Graphique 5.13. Score global dans les neuf classes de l'échantillon (sur 36 pts), mathématiques, 6P



Trois classes sur neuf obtiennent 3/4 des points. Une classe (la 8) présente des rendements faibles dans les trois domaines et n'atteint pas les 2/3 de réussite.

Graphique 5.14. Proportion d'élèves ayant atteint le seuil de réussite par classe, mathématiques, 6P



On observe des profils assez proches entre le domaine numérique et celui de l'espace.

Tout autres sont les résultats qui rendent compte des acquisitions dans le domaine de la mesure (espace-nombre). Il est intéressant d'observer que ce sont les trois classes qui présentent des résultats homogènes entre les trois domaines qui réussissent aussi le mieux les problèmes relatifs à la mesure. Et c'est la classe où les élèves ont le plus de difficultés en numération (nombre) et en géométrie (espace) qui a aussi le rendement le plus faible en mesure (espace-nombre).

En résumé, les résultats aux épreuves de notre échantillon pour les mathématiques sont moins bons que ceux de l'ensemble des élèves genevois (les écarts se situant en moyenne entre 17 et 18%). A part quelques classes où un domaine peut présenter un rendement particulièrement faible, l'ensemble des résultats témoigne toutefois des mêmes richesses et faiblesses que les apprentissages mathématiques des autres élèves de Suisse romande en général. Par exemple, la géométrie n'est pas aussi bien réussie en 2P que dans les degrés ultérieurs. Comme le montrent les études d'observations en classes, l'espace constitue le parent pauvre de l'enseignement en 2P. De plus, la plupart des activités scolaires consistent en jeux et sont difficilement évaluables sous forme papier-crayon. La même constatation vaut également pour l'apprentissage de la numération : les bons résultats de 2P (y compris ceux de notre échantillon) rendent compte de l'effort pratiqué dans ce domaine, effort d'autant plus accepté par les enseignants que l'apprentissage des algorithmes arithmétiques a été repoussé en 3P. Malheureusement, les rendements dans le domaine numérique chutent dès lors qu'apparaissent les algorithmes. En effet, l'entraînement des élèves aux techniques opératoires se fait au détriment d'autres apprentissages numériques, tels que le sens du nombre ou la numération de position. C'est pourquoi les exercices portant sur les algorithmes sont bien réussis même dans notre échantillon de 4P et 6P, alors que les questions portant sur la construction du système décimal ne le sont pas, particulièrement en 4P.

De manière générale, on observe des différences parfois très importantes entre les classes. Les différences peuvent également exister entre les domaines d'une même discipline ou encore entre deux disciplines. En 2P, par exemple, plus de la moitié des élèves d'une classe (classe 5) n'atteignent pas le seuil de réussite dans les différents domaines du français, alors qu'en numération, ils sont presque 90% à l'atteindre et quasiment tous réussissent très bien en espace. L'inverse est aussi observé : en 6P, la majorité des élèves d'une classe (classe 8) échouent dans les trois domaines mathématiques et répondent bien en français. Par ailleurs on constate aussi des résultats homogènes, une autre classe de 2P (classe 8) obtient de bons résultats dans tous les domaines.

Ces observations sont importantes dans la mesure où l'on s'interroge sur des mesures d'aide aux apprentissages : elles ne sauraient être univoques. C'est au sein même de certaines classes qu'elles devraient opérer et, de plus, en les différenciant selon les élèves, leur type de difficultés et les disciplines.

L'observation des différences entre classes par rapport aux disciplines et à leurs domaines est complétée par celle qui compare les résultats en regard des variables retenues.

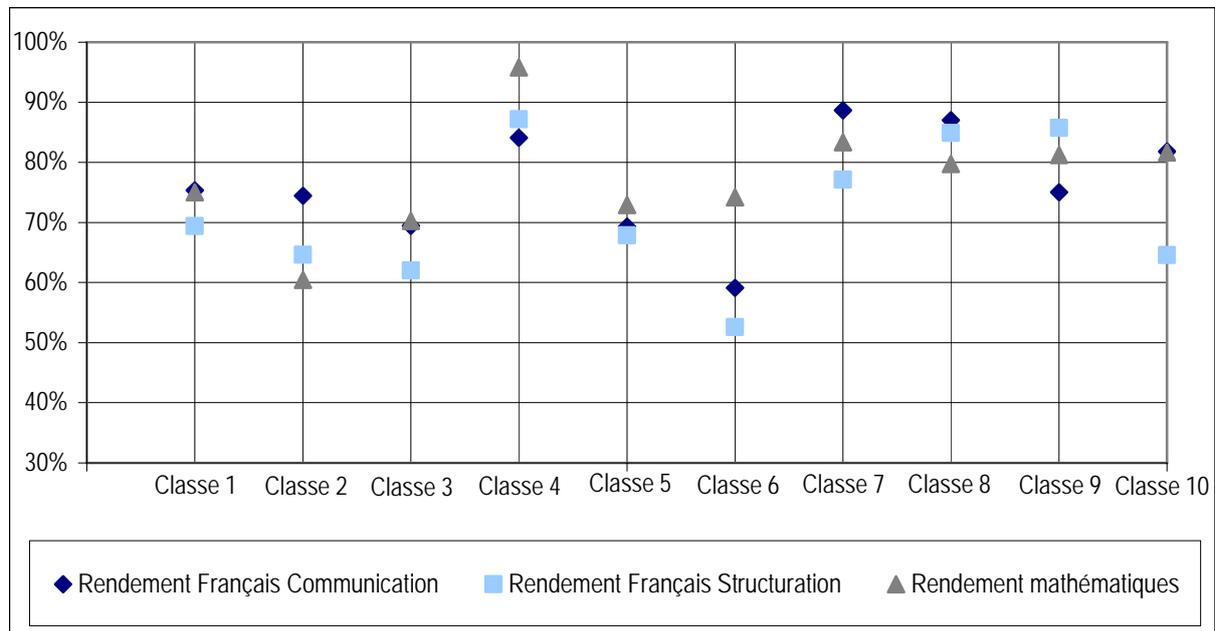
5.5 Comparaison entre classes tous domaines confondus

Si aussi bien dans nos échantillons que dans l'ensemble de la population, on peut observer des différences de réussite en fonction de la catégorie socioprofessionnelle et de la première langue parlée à la maison, on constate également des écarts de rendement entre classes des échantillons REP. C'est pourquoi il nous a paru intéressant de regarder ce qu'il en était quand on isolait des sous-groupes (par exemple, les élèves allophones ou les élèves issus d'un milieu plutôt favorisé) dans toutes les classes considérées, en d'autres termes, si ces différences entre classes subsistaient lorsque l'on s'intéressait à un sous-groupe ayant les mêmes caractéristiques. Dans cette dernière partie, nous comparerons les rendements par classe (c'est-à-dire le score moyen /nombre maximal de points) des différentes sous-populations : élèves francophones et allophones²⁸ d'une part et élèves provenant d'un milieu favorisé (catégorie socioculturelle, cadres supérieurs et directeurs) et élèves provenant d'un milieu plutôt défavorisé (catégorie socioculturelle, ouvriers et divers/sans indication). Pour chacune de ces catégories, on comparera les rendements moyens par classe.

²⁸ Sont considérés comme francophones les élèves dont la première langue parlée déclarée dans la BDS est le français, et allophones ceux dont la première langue parlée est une autre langue.

En 2 P

Graphique 5.15. Rendement moyen des élèves ayant le français comme première langue parlée, par classe, 2P

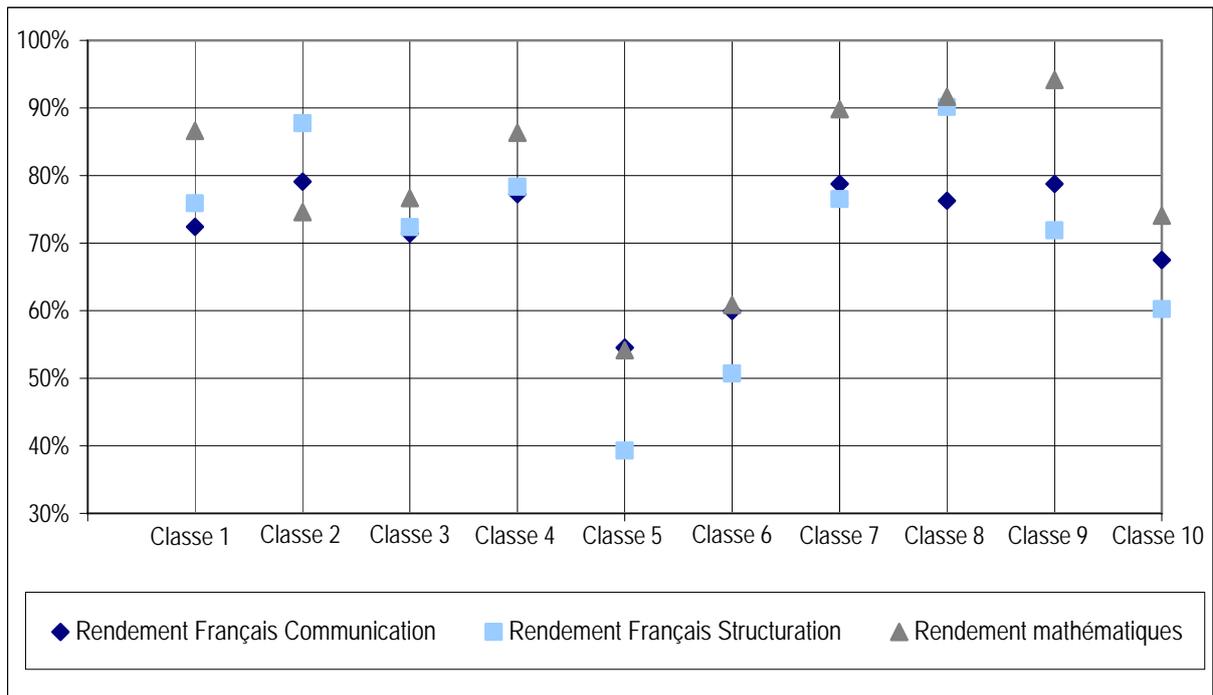


Ainsi, si l'on observe, pour la 2P, les différents rendements par classe des élèves francophones, on peut faire plusieurs constats :

- d'une part, la hiérarchie des rendements n'est pas forcément la même d'une classe à l'autre, ce ne sont pas toujours les mathématiques qui sont les mieux réussies ;
- à catégorie comparable, par exemple les élèves francophones, les rendements diffèrent d'une classe à l'autre (par exemple la classe 4 obtient de très bons résultats tandis que la classe 6 obtient des résultats plus moyens, notamment dans les deux domaines du français).

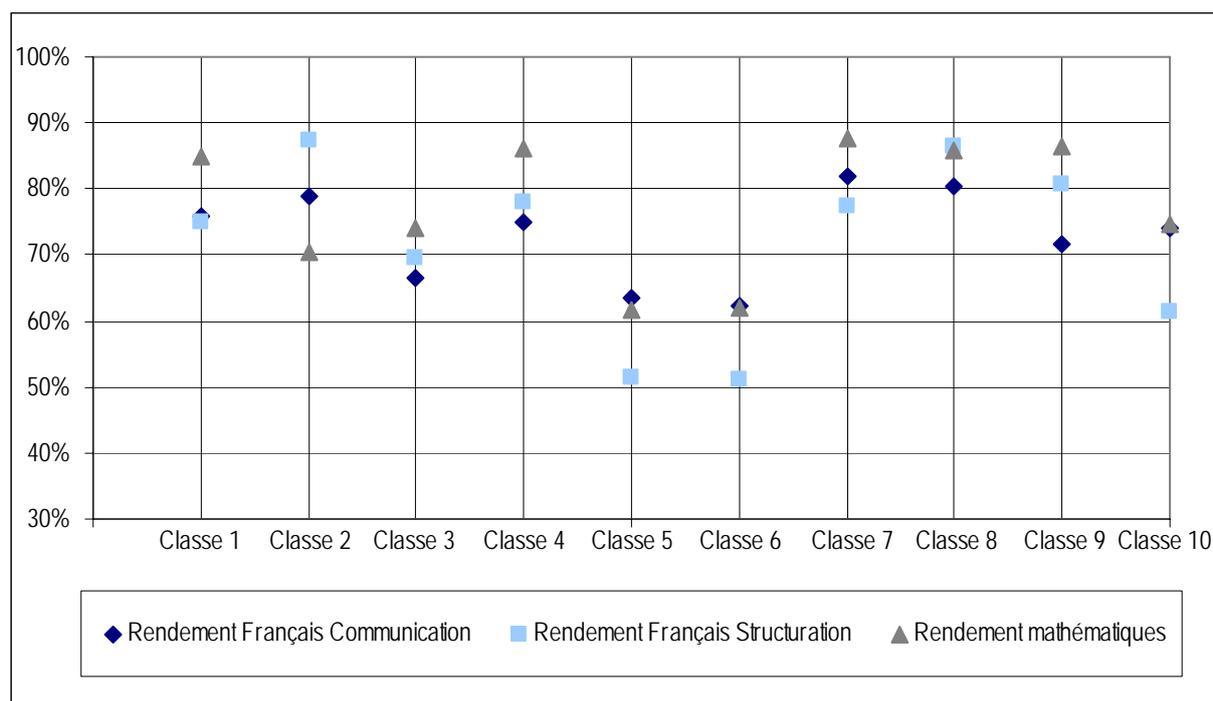
On peut faire le même type de constats à l'intérieur du groupe des élèves allophones. Toutefois, ce ne sont pas forcément les mêmes classes qui réussissent le mieux : dans ce groupe, ce sont les classes 5 et 6 qui obtiennent les moins bons rendements. On voit que les comparaisons ne sont pas forcément stables d'un groupe à l'autre.

Graphique 5.16. Rendement moyen des élèves parlant une autre langue que le français, par classe, 2P



Quand on contraste en fonction du milieu socioéconomique, on observe le même type de phénomène que pour la première langue parlée. Relevons que dans certaines classes, il n’y a pas d’élèves provenant de milieux favorisés. Étant donné le type de population pris en compte, c’est bien sûr pour le groupe d’élèves qui proviennent des catégories socioprofessionnelles « ouvriers et divers / sans indication » que la comparaison entre classes prend tout son intérêt. Il est intéressant de relever que seule la classe 2 obtient un résultat plus faible en mathématiques qu’en français. Par ailleurs, on observe des variations assez importantes entre classes : les classes 5 et 6 obtiennent des rendements plus faibles que les classes 1, 2, 4, 7, 8 et 9.

Graphique 5.17. Rendement moyen des élèves provenant des milieux les moins favorisés, par classe, 2P



En 4P

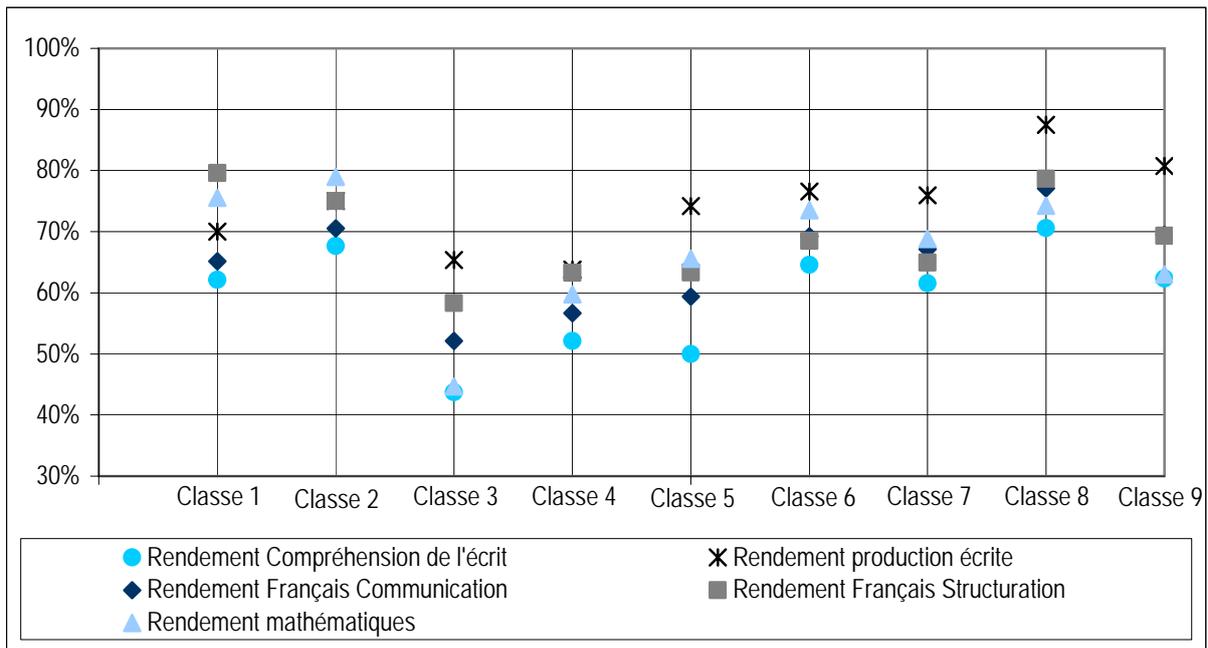
Le même type de situation se reproduit en 4P. Concernant le groupe des élèves dont la première langue parlée n'est pas le français, les différences entre les huit classes se rapportent surtout à l'homogénéité des résultats d'un domaine à l'autre, ou au contraire à leur hétérogénéité. Ainsi, les classes 1, 2 et surtout 8 présentent peu de variations entre domaines, contrairement aux classes 4 ou 7.

Quand on considère les élèves provenant de la catégorie socioprofessionnelle « ouvriers et divers / sans indication », les différences entre classes sont un peu plus importantes. On voit qu'à catégorie sociale équivalente, les rendements ne sont pas les mêmes.

En 6P

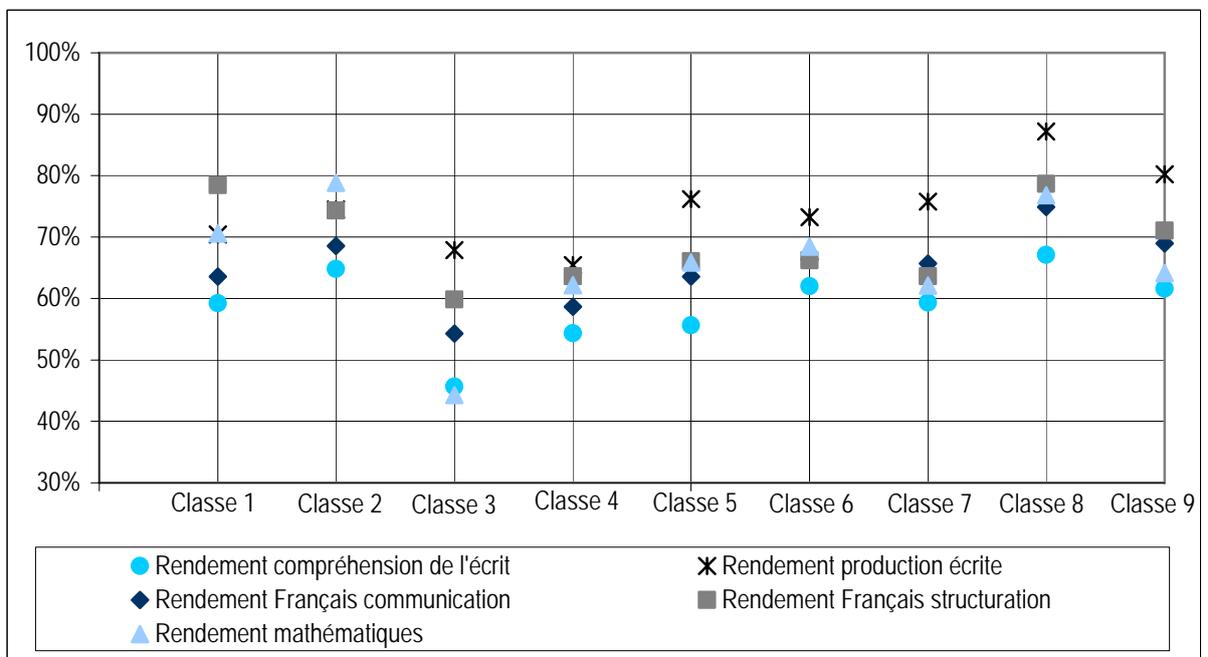
Enfin en 6P, on peut observer une situation tout à fait comparable. Dans le groupe d'élèves dont la première langue parlée n'est pas le français, le rendement n'est pas le même d'une classe à l'autre. Par ailleurs, la hiérarchie entre les domaines diffère. Dans certains cas, les mathématiques sont mieux réussies que la production écrite. Il y a toutefois une constante dans toutes les classes : la compréhension de l'écrit obtient le rendement le plus faible.

Graphique 5.18. Rendement moyen des élèves parlant une autre langue que le français, par classe, 6P



On observe également des variations entre classes quand on considère le groupe d'élèves provenant de la catégorie « ouvriers et divers / sans indication ».

Graphique 5.19. Rendement moyen des élèves provenant des milieux les moins favorisés, par classe, 6P



En résumé, de manière générale, quel que soit le degré, on observe des différences de résultats en fonction du milieu d'origine et de la première langue parlée. Par ailleurs, il y a des écarts de réussite entre les différentes classes des échantillons REP. Quand on considère un groupe à l'intérieur de chacune des classes (par exemple le sous-groupes des élèves allophones, ou celui des élèves provenant d'un milieu plutôt défavorisé, etc.), les différences entre classes subsistent : elles se situent aussi bien à un niveau général qu'au niveau de la hiérarchie entre les différents domaines.

6. Évolution de la 2P à la 4P

Une analyse a pu être menée sur l'évolution des élèves de la 2P à la 4P sur la base des épreuves communes, en comparant leurs résultats aux épreuves 2006 et 2008. Malheureusement, une telle comparaison n'a pu être réalisée entre la 4P et la 6P, étant donné qu'en 2006 les épreuves cantonales de 4P avaient été administrées à titre expérimental sur un échantillon d'élèves seulement.

Il faut toutefois prendre les résultats qui suivent avec beaucoup de précaution même s'ils donnent un éclairage intéressant sur l'évolution des performances des élèves dans l'école pilote, les écoles entrées dans le REP à la rentrée 2007-2008, celles qui présentent les mêmes caractéristiques et les autres écoles. Par ailleurs, si la comparaison porte sur un domaine évalué à deux moments (2P et 4P), il faut garder à l'esprit qu'il ne s'agit pas de la même épreuve. Une dernière mise en garde concerne l'effectif d'élèves. L'analyse n'a pas pu être réalisée sur les 4'100 élèves de départ mais sur 3'000 environ qui ont passé les deux séries d'épreuves²⁹.

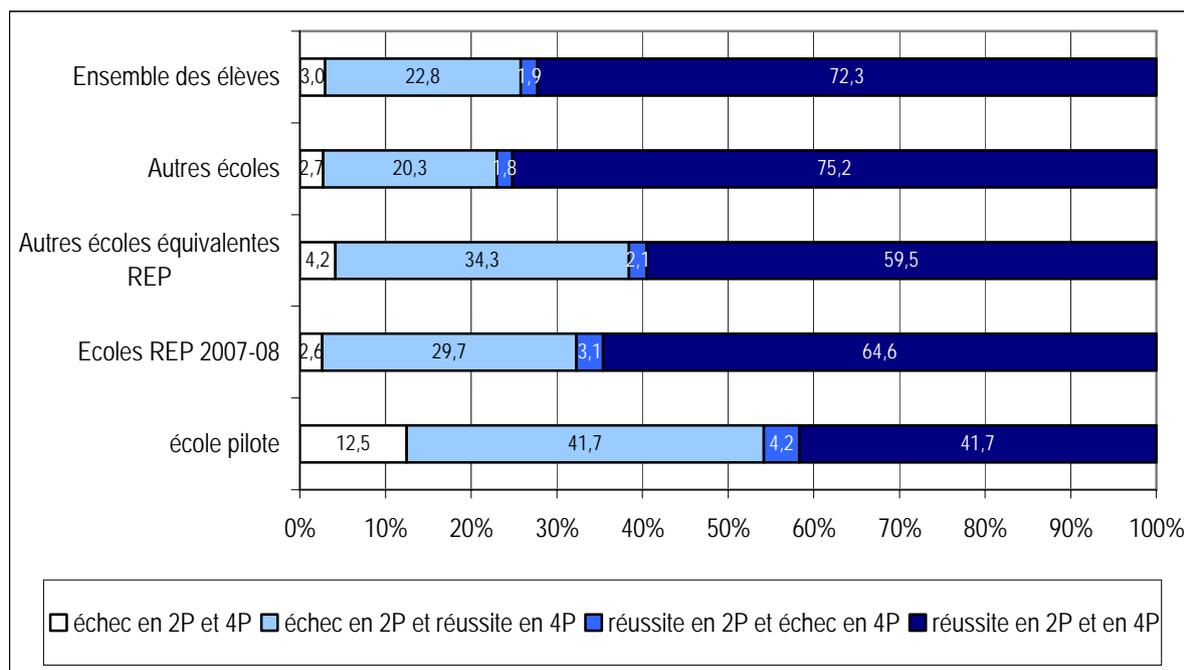
Nous présenterons deux catégories de résultats : une analyse descriptive rendant compte de l'évolution par l'intermédiaire de la réussite ou de l'échec fixé par l'institution, et une analyse multivariée incluant le niveau initial (résultats à l'épreuve de 2P) ainsi que les différentes caractéristiques sociodémographiques des élèves (genre, première langue parlée, âge, CSP) et le type d'école dans lequel les élèves sont scolarisés (école pilote, autres écoles REP, écoles dont les caractéristiques socioéconomiques et linguistiques sont équivalentes à celles du REP, et les autres écoles).

Pour la partie descriptive, nous comparerons les résultats en 2P et 4P pour les trois domaines suivants : compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit et mathématiques. Nous ne donnerons pas de résultats pour l'ensemble du français I-communication car il ne se compose pas tout à fait des mêmes domaines pour les deux degrés (en 2P, il comportait en plus la production écrite).

En compréhension de l'oral, une proportion importante des élèves (72%) a atteint le seuil de réussite fixé par les responsables des épreuves cantonales en 2P et en 4P. Cette proportion est plus faible dans les trois groupes d'écoles de type REP (école pilote, autres écoles REP et écoles équivalentes du point de vue socioéconomique et linguistique). Une proportion non négligeable d'élèves (22% pour l'ensemble des élèves) ont « progressé », passant d'un échec en 2P à une réussite en 4P, cette proportion variant selon les catégories de 20% à 42% pour les élèves de l'école pilote. Cette évolution, même s'il faut la considérer prudemment, est intéressante dans la mesure où dans l'école pilote, la proportion d'élèves allophones est très importante (certains élèves étaient dispensés en 2P). La compréhension de l'oral est un domaine important et est un bon prédicteur de la connaissance de la langue. Parmi l'ensemble des élèves on observe encore une petite proportion d'entre eux qui avaient réussi en 2P et n'ont pas atteint le seuil de réussite en 4P et enfin, un petit groupe d'élèves proportionnellement plus nombreux dans l'école pilote qui n'ont atteint ce seuil de réussite ni en 2P ni en 4P.

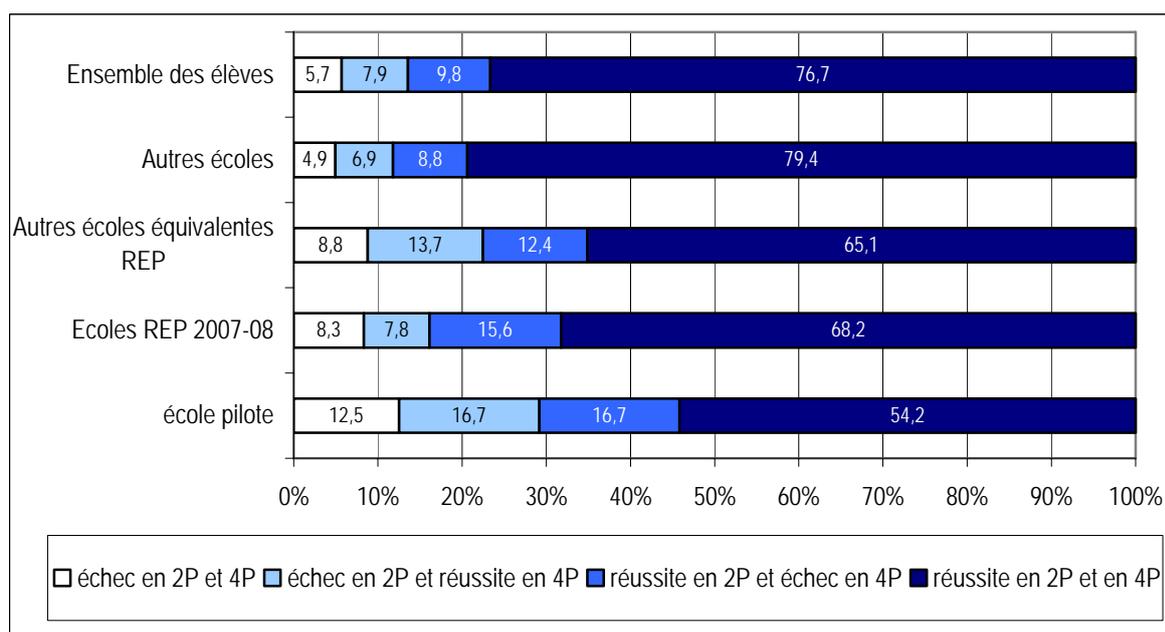
²⁹ Plusieurs éléments peuvent expliquer ces différences d'effectifs. D'une part, pour chaque degré, un certain nombre d'élèves est dispensé en raison de la date de leur entrée dans le système scolaire genevois et des connaissances en français. Certains élèves peuvent également être absents le jour de l'évaluation. D'autres ont redoublé un des trois degrés (2P, 3P, voire 4P). D'autres enfin peuvent avoir quitté le système genevois ou au contraire l'avoir intégré après la première passation en 2P.

Graphique 6.1. Comparaison de la réussite à l'EC 2P et 4P en compréhension de l'oral



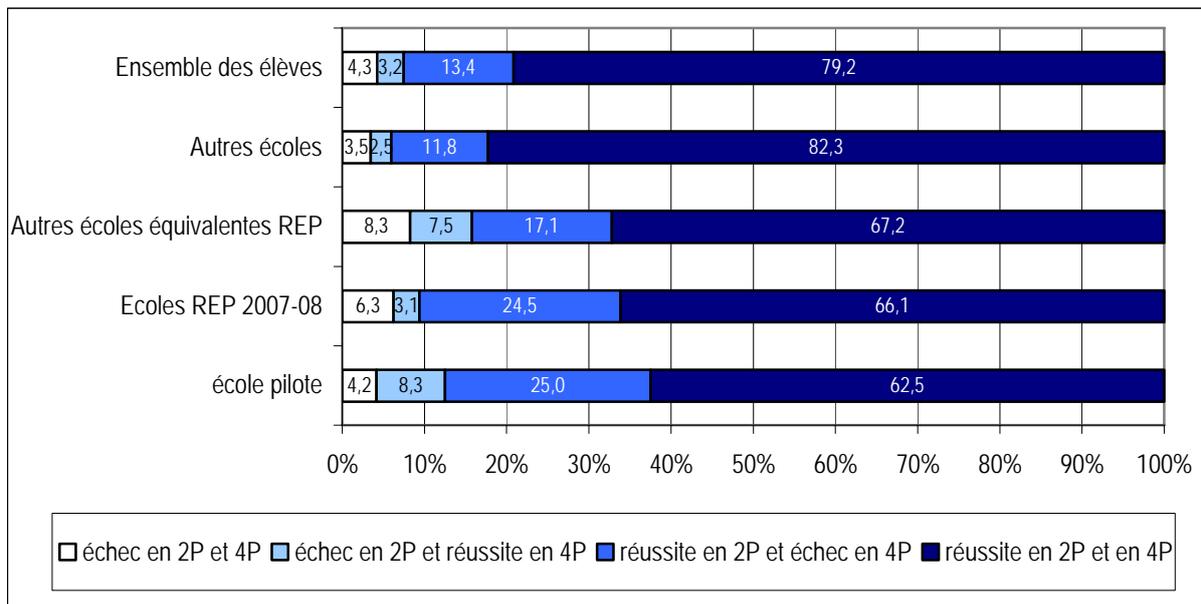
On peut faire à quelques nuances près les mêmes constats pour la compréhension de l'écrit. La proportion d'élèves ayant réussi les deux évaluations est légèrement plus élevée que pour la compréhension de l'oral et encore plus pour ce qui concerne l'école pilote. Par contre, alors que les élèves ayant progressé étaient plus nombreux que ceux ayant régressé, on constate plutôt l'inverse pour la compréhension de l'écrit, sauf pour l'école pilote où la proportion est identique. Enfin, pour les élèves qui n'ont pas atteint le seuil de réussite aux deux épreuves, le pourcentage est un peu plus élevé pour la compréhension de l'écrit que pour celle de l'oral, sauf pour l'école pilote où la situation est identique.

Graphique 6.2. Comparaison de la réussite à l'EC 2P et 4P en compréhension de l'écrit



En mathématiques enfin, la situation est un peu différente : près de 80% des élèves atteignent le seuil de réussite en 2P et en 4P. Il est intéressant de relever que la proportion d'élèves dans les trois catégories d'écoles REP ou s'apparentant au REP se situe autour des 2/3, ce qui est plus élevé que pour les deux domaines de la langue, en particulier pour les élèves de l'école pilote. Par contre, le pourcentage d'élèves ayant « régressé » est de manière générale plus élevé que pour les deux autres domaines pris en compte. On peut faire l'hypothèse que le niveau d'exigences ou les compétences évaluées diffèrent plus dans les deux épreuves de mathématiques que pour celles du français. Il semble que le champ en 4P est plus important qu'en 2P. De ce fait, on peut supposer que les contenus enseignés d'une classe à l'autre (ou le poids qui leur est attribué) varient davantage, ce qui peut avoir des incidences sur les résultats des élèves.

Graphique 6.3. Comparaison de la réussite à l'EC 2P et 4P en mathématiques



Si l'on calcule des corrélations pour ces trois domaines entre les deux degrés, on constate qu'elles sont toutes significatives sans être forcément très élevées (0.33 pour la compréhension de l'oral, 0.51 pour la compréhension de l'écrit et 0.52 pour les mathématiques).

Par ailleurs, nous avons effectué des analyses multivariées pour essayer d'expliquer les différences de résultats entre élèves aux EC de 4P. Ont été incluses dans ces analyses les variables habituelles caractéristiques des élèves (genre, première langue parlée, catégorie socioprofessionnelle et âge) ainsi que le type d'école dans laquelle les élèves sont scolarisés mais aussi le niveau de départ, c'est-à-dire le score obtenu en 2P. Ces analyses ont permis de mettre en évidence deux sortes d'éléments : d'une part, une part de variance nettement plus élevée quand on inclut le score de départ que si l'on ne considère que les caractéristiques individuelles habituelles, et d'autre part, la prééminence de l'effet de ce niveau de départ pour expliquer les résultats en 4P dans un domaine considéré. En d'autres termes, si l'on contrôle les effets des différentes variables ou caractéristiques prises en compte pour expliquer les résultats en compréhension de l'oral, en compréhension de l'écrit ou en mathématiques, le niveau observé en 2P est déterminant. Par exemple, si l'on considère la compréhension de l'oral, les caractéristiques individuelles et le type de classe n'expliquaient que 7.4% des différences tandis que si l'on inclut le score obtenu en 2P, cette part de variance passe à 15%.

De plus, parmi les variables qui semblent avoir un effet sur les résultats, quand on contrôle les autres caractéristiques, c'est ce même niveau qui a le coefficient le plus élevé. Pour la compréhension de l'écrit, la situation est encore plus marquée : on passe d'une part de variance expliquée de 13% à près de 32%. On peut observer le même type de situation pour les mathématiques.

Le rôle du niveau initial mis en évidence dans d'autres recherches (Mingat, 1991 ; Bressoux, 1994, 1995 ; Duru-Bellat, Le Bastard-Landrier, Piquée et Suchaut, 2004 ; Vause, Dupriez et Dumay, 2008) peut donner lieu à des interrogations. Ce niveau est sans doute la résultante de différentes dimensions : les caractéristiques sociodémographiques, les habitudes familiales, la motivation ou l'attitude des élèves face aux apprentissages et sans doute également les aspects cognitifs. Par ailleurs, s'il existe indéniablement des différences entre classes et des effets incontestés de certaines mesures mises en place et des pratiques enseignantes, les apprentissages se développent sur la base de connaissances acquises précédemment, aussi bien dans le domaine de la langue (et de la compréhension de l'écrit en particulier) qu'en mathématiques où les différents sous-domaines (nombre et espace) sont repris au fur et à mesure du curriculum.

En résumé, pour la compréhension de l'oral, la proportion d'élèves ayant progressé de la 2P à la 4P est plus importante dans l'école pilote que dans les autres écoles. Le résultat est nettement moins marqué pour la compréhension de l'écrit. Par contre, pour les mathématiques, il y a plus d'élèves aussi bien dans l'école pilote que dans les autres écoles qui avaient réussi l'épreuve de 2P et qui n'atteignent pas le seuil de réussite de celle de 4P. Par ailleurs, il faut préciser que, dans l'école pilote, c'est pour les mathématiques que l'on trouve le plus d'élèves ayant réussi les deux épreuves.

Quand on contrôle les différentes variables (première langue parlée, genre, catégorie socioprofessionnelle, âge, type d'école ainsi que niveau initial), c'est le niveau de départ (2P) qui est le plus déterminant sur les compétences en 4P.

Conclusion

Dans notre étude, l'analyse des compétences des élèves des écoles du REP n'a pas été réalisée uniquement dans la perspective d'une comparaison de l'évolution des compétences des élèves de l'école pilote avec celles des élèves des autres écoles depuis le début de l'opération (rentrée 2006) et jusqu'à la fin de l'année scolaire 2007-2008. Il nous a semblé intéressant d'élargir le champ d'investigation et de le compléter par un certain nombre d'informations qui, de notre point de vue, apportent une meilleure connaissance des compétences des élèves à d'autres niveaux, notamment : compétences initiales des élèves (début de 1E), compétences en début et en fin d'année scolaire, type de connaissances des élèves et nature des difficultés rencontrées. Ces éléments nous paraissent particulièrement importants à prendre en compte dans le cadre de la mise en place et du suivi d'un dispositif tel que le REP.

Dans ce chapitre, nous rappellerons d'abord les principaux résultats présentés dans ce rapport. Dans une deuxième partie, nous évoquerons quelques limites de l'étude et envisagerons quelques pistes possibles en vue de l'amélioration des dispositifs mis en place dans la perspective du développement des compétences des élèves.

Les compétences et les difficultés des élèves

Les écoles du REP et l'école pilote en particulier ont été choisies car leurs populations peuvent être considérées comme défavorisées du point de leur composition socioéconomique et de la proportion d'élèves allophones. Nous avons donc observé les compétences initiales des élèves de 1E de l'école pilote afin de saisir si ces conditions de composition de la population jouaient un rôle dès l'entrée à l'école et dans quelle mesure l'école pouvait contribuer à en réduire les effets. Bien que cette étude soit limitée à deux classes de 1E de l'école et à une seule année scolaire, on peut toutefois faire un certain nombre de constats. La comparaison entre les compétences des élèves de l'école pilote et un échantillon d'élèves tout-venants fait apparaître des décalages relativement importants, particulièrement dans le domaine verbal. Cependant, si l'on observe les résultats par rapport à deux tests standardisés à large échelle – l'un portant sur le verbal et l'autre sur les compétences logico-mathématiques – les deux classes sont dans la moyenne de la population de référence pour le deuxième test. On retrouve les mêmes résultats que dans une étude comparative récente réalisée en France auprès d'élèves de grande section de maternelle (Barra, Gentaz, Colé, 2008) : les enfants scolarisés dans des classes françaises REP ont de moins bons résultats que leurs collègues de classes régulières dans des tâches de vocabulaire, de conscience rimique ou de connaissance de lettres alors que dans un test de QI non verbal, on n'observe pas de différences entre ces deux groupes d'enfants. En ce qui concerne la socialisation, des différences marquées sont observées en début d'année qui s'atténuent progressivement, ce qui fait qu'en fin d'année la majorité des élèves a intégré les règles de vie de la classe attendues en fin de 1E. On peut ainsi dire que les difficultés rencontrées par les élèves ne sont pas de nature différente de celles que l'on observerait dans d'autres classes mais que la fréquence de ces difficultés est plus grande.

L'apprentissage de la lecture est un des objectifs centraux du début de la scolarité. On peut s'attendre à ce que les élèves de l'école pilote ou des écoles du REP, de par leur caractéristiques socioéconomiques et linguistiques, éprouvent des difficultés supplémentaires face à cet apprentissage. En effet, l'apprentissage de la lecture et l'entrée dans l'écrit en général dépendent d'un langage oral suffisamment structuré et de connaissances lexicales précises. Or, comme le montrent un certain nombre d'études (cf. notamment Bautier, 2001 ; Florin, 1991), les usages langagiers ne sont pas les mêmes dans toutes les familles. Ainsi, dans certaines familles plus éloignées de la culture scolaire et écrite en particulier, certaines fonctions langagières utiles en milieu scolaire tel le langage en situation sont peu développées : « on raconte peu, on explique peu, le langage sert dans l'action et l'accompagne mais n'est guère utilisé pour l'anticiper ou l'analyser » (Armand et Gille, 2006, p.66). La comparaison des résultats des élèves de 1P entre le début de l'année et la fin de l'année scolaire (évalués par un test) montre dans l'ensemble une progression des résultats des élèves. Seuls certains points comme le concept de phrase posent problème à une majorité d'élèves. Les résultats des élèves au test sont globalement en cohérence avec les appréciations des enseignants. Les informations ont été recueillies essentiellement auprès des élèves fréquentant des classes du REP mais on peut raisonnablement penser que des données récoltées auprès d'un échantillon de classes tout-venants donneraient des résultats assez semblables. Soulignons également la grande variabilité des résultats selon les classes. Par ailleurs, des efforts considérables ont été entrepris pour développer dans les écoles des projets en lien avec la lecture (« coup de pouce » et « sac d'histoires » notamment) ainsi que d'autres mesures spécifiques conduites par les équipes d'enseignants pour favoriser l'apprentissage de la lecture.

Une analyse des items des épreuves cantonales 2007 a été réalisée afin de cerner plus précisément les compétences des élèves. Cette analyse a été menée auprès d'un échantillon de classes du REP. Sans surprise, on constate que les résultats moyens de notre échantillon sont légèrement inférieurs à la moyenne cantonale. Cependant, ces écarts sont le plus souvent d'un ou deux points, ce qui ne représente pas forcément une réelle différence en termes de compétences des élèves. Les écarts sont plus importants entre les classes et les élèves lorsqu'il s'agit de compétences complexes. On constate toutefois une diminution de la réussite des items au fil des années, notamment en compréhension de l'écrit. On pourrait envisager deux explications possibles à cette diminution : une augmentation du niveau d'exigences attendu à la fin de l'école primaire ou une complexité croissante de la compréhension de l'écrit au fil du cursus. Par ailleurs, la part des questions moins bien réussies est plus faible pour le français II (structuration). Par contre à l'intérieur des sous-domaines de la structuration, on retrouve toujours une même constante : le vocabulaire a toujours un rendement plus faible par rapport aux autres sous-domaines, ce qui n'est pas étonnant du fait de la plus grande proportion d'élèves allophones. En mathématiques, on constate que la géométrie n'est pas aussi bien réussie en 2P qu'en 4P ou en 6P. En revanche, en ce qui concerne le nombre, on assiste à une diminution du rendement en 4P et en 6P. Ces résultats vont dans le même sens que ceux observés dans l'étude Mathéval qui avait concerné une population tout-venant de la Suisse romande de 2P et 4P.

Par ailleurs, lorsque l'on compare les résultats de français et de mathématiques de différentes classes, on trouve une certaine hétérogénéité des performances. Certaines classes ont de bons résultats dans un domaine et pas dans l'autre alors que d'autres obtiennent de bons ou de « mauvais » résultats dans les deux domaines. En outre, si l'on considère un sous-groupe à l'intérieur de chaque classe (p. ex. les élèves allophones ou les élèves provenant d'un milieu plutôt défavorisé, etc.), on peut encore observer des différences entre classes ainsi que des variations au niveau de la hiérarchie entre les différents domaines.

L'impact des caractéristiques des élèves sur les performances

Les résultats rappelés ci-dessus décrivent les différentes compétences atteintes par les élèves du REP et mettent en évidence quelques points où des élèves de ces écoles (et très certainement aussi des élèves de l'ensemble des écoles du canton) rencontrent à certains moments du cursus scolaire encore des difficultés. Nous avons également cherché à estimer si les compétences des élèves ont évolué de façon différente entre les écoles du REP et les autres écoles du canton depuis la création du REP. Rappelons que ce type de comparaison est toujours délicat car il dépend d'une part des informations dont on dispose, dans notre cas essentiellement les épreuves cantonales, et d'autre part des données analysées : résultats globaux, prise en compte de caractéristiques des élèves.

Les épreuves cantonales ont comme objectif de mesurer si les élèves ont atteint les objectifs du programme d'enseignement. Dès lors, il n'est pas surprenant de voir que le taux de réussite de ces épreuves est relativement élevé. On observe des différences de résultats entre élèves en fonction des caractéristiques sociodémographiques. Les écarts sont plus importants pour l'âge. Les élèves présentant un retard scolaire ou provenant d'un milieu socioprofessionnel défavorisé ont de moins bons résultats. Dans la plupart des cas, le type d'école – école pilote, écoles REP, autres écoles – joue également un rôle, les deux premiers types obtenant des résultats plus faibles. Les écarts ne sont pas toujours les mêmes selon les différents domaines évalués. Ils sont plus grands pour la compréhension de l'écrit que pour la compréhension de l'oral.

Cependant, malgré ces tendances générales, il est difficile de mettre en évidence des tendances très nettes en fonction du degré et du moment de la passation (épreuve 2006, 2007, 2008). Lorsque l'on « contrôle » l'effet de ces variables sur les performances des élèves, aussi bien en français qu'en mathématiques, deux éléments ressortent : l'appartenance à un milieu plutôt favorisé ou défavorisé et le fait d'être en retard dans sa scolarité. On retrouve là les résultats mis en évidence dans d'autres études dans des contextes similaires (Rochex, 2006). Les effets des autres variables (première langue parlée, genre) ont des effets non systématiques. Le fait d'appartenir à l'un ou l'autre des types d'écoles n'a pas toujours d'effets sur les résultats, toutes choses étant égales par ailleurs. On pourrait supposer que cette variable n'apparaît pas car elle est liée à d'autres variables comme par exemple le niveau socioéconomique. Rappelons que ces écoles du REP ont été choisies notamment parce qu'elles étaient composées d'une proportion élevée d'élèves venant de catégories socioéconomiques défavorisées.

L'évolution des performances des élèves

Dans les comparaisons précédentes, on observe des différences de résultats des élèves selon les années de recueil de l'information (épreuves 2006, 2007 ou 2008). Il a également été possible de comparer les résultats des élèves ayant passé l'épreuve de 2P en 2006 avec leurs résultats à l'épreuve de 4P en 2008. Il faut cependant prendre les résultats de cette comparaison avec précaution : les deux épreuves sont différentes et une petite partie des élèves n'a pas pu être prise en compte car ils n'étaient pas présents lors des deux épreuves. Toutefois, ces résultats donnent un éclairage complémentaire intéressant aux analyses précédentes.

On constate qu'une majorité des élèves atteignent le seuil de réussite en 2P et en 4P (72% en compréhension de l'oral, 77% en compréhension de l'écrit et 79% en mathématiques). Les élèves des écoles REP et de l'école pilote obtiennent des taux de réussite plus faibles. Par ailleurs, on notera qu'en compréhension de l'oral, une part plus importante d'élèves échoue à l'épreuve de 2P et réussit celle de 4P que l'inverse, et cette proportion est particulièrement élevée pour l'école pilote et les écoles équivalentes au REP du point de vue des caractéristiques sociodémographiques. Cela pourrait être interprété comme un signe de progression des élèves de ces écoles dans un domaine qui est considéré comme un bon prédicteur de la connaissance de la langue. Pour les mathématiques, la situation est inversée pour toutes les écoles, la proportion d'élèves qui réussissent l'épreuve de 2P et pas celle de 4P est plus grande que le contraire (échec 2P, réussite 4P) et ce dans tous les types d'écoles. Cette tendance est plus prononcée dans l'école pilote et les écoles du REP.

Si l'on essaie d'expliquer les résultats aux épreuves cantonales de 4P selon les caractéristiques des élèves ainsi que du type d'école et en tenant compte du niveau de départ (score à l'épreuve de 2P), on observe que c'est le niveau initial des élèves qui a le plus d'impact, et ceci est particulièrement vrai pour la compréhension de l'écrit. Il faut noter que ce niveau initial est sans doute la résultante de différentes dimensions, notamment des caractéristiques sociodémographiques des élèves qui, nous l'avons vu auparavant, ont un impact certain sur les performances des élèves. Par ailleurs n'oublions pas, comme nous l'avons vu, qu'à même type d'écoles, les différences entre classes ne sont pas négligeables non plus. En d'autres termes, si les conditions initiales et les caractéristiques des élèves jouent un rôle, elles ne sont pas complètement déterminantes. Il reste une marge d'action importante pour l'action pédagogique et les mesures d'accompagnement visant à développer les compétences des élèves et à améliorer les conditions d'enseignement.

La nécessité d'une approche multidimensionnelle dans la durée

L'ensemble des résultats présentés dans cette étude montre que l'acquisition des connaissances et des compétences des élèves dépend de multiples facteurs et se construit dans un environnement complexe. Cette étude a permis de mettre en évidence un certain nombre d'éléments qui ont un impact sur les performances des élèves, comme par exemple le niveau socioéconomique des parents et l'âge des élèves (en particulier les élèves en retard). Cependant, les résultats présentés montrent que ces éléments sont loin d'être les uniques déterminants des résultats des élèves. Ainsi, on ne constate pas vraiment de rupture (en termes de performances des élèves) entre école pilote, écoles du REP et les autres écoles, où il y aurait d'un côté des écoles en échec et de l'autre des écoles qui réussissent. Globalement, on observe une gradation des résultats en lien avec la proportion des élèves pouvant être considérés comme appartenant à des populations « à risque ». Il faut cependant se garder d'une généralisation trop hâtive. Nous avons vu que les différences de performances entre classes peuvent être importantes à l'intérieur d'écoles ayant les mêmes caractéristiques ou à l'intérieur d'une même école entre les degrés considérés. Toutefois, les études menées en France dans les ZEP ont mis en évidence qu'à milieu social équivalent, un élève scolarisé en ZEP a une moyenne de résultats moins bons. Ceci semble dépendre de la concentration d'élèves de milieux défavorisés, ce qui pose le problème du manque de mixité sociale des établissements (Kherroubi, Rochex, 2004 ; Rochex, 2006).

Tous ces éléments nous invitent à envisager les actions qui devraient être menées à l'avenir non seulement en termes d'organisation générale de l'école mais également au plus près de

l'enseignant dans sa classe. En effet, de nombreuses études montrent que l'on observe des effets plus importants au niveau de la classe qu'au niveau de l'établissement (Luyten, 2003). Toutefois, des interventions à ce niveau seront beaucoup plus complexes à mettre en œuvre car nécessitant une adaptation spécifique à chaque contexte. Rappelons à cet égard que des actions existent déjà au sein des écoles du REP, notamment en ce qui concerne le développement des compétences en lecture. Ces actions et d'autres devront encore être encouragées car la réussite d'un dispositif tel que le REP repose aussi sur la pertinence et l'efficacité des démarches d'enseignement et d'apprentissage réalisées.

Par ailleurs, les analyses que nous avons menées à ce jour ne permettent pas encore de dégager une évolution globale des performances des élèves des écoles du REP en comparaison avec les autres écoles. Le démarrage du dispositif REP ne date que de l'automne 2006 et l'on sait que les innovations prennent un certain temps pour se mettre en place et donner lieu à des effets. Cependant, l'analyse des performances des élèves montre l'intérêt de disposer d'informations différenciées sur les performances (épreuves cantonales mais aussi instruments développés spécifiquement). Ces instruments permettent de fournir des informations sur les connaissances et compétences des élèves au fur et à mesure de la mise en place du dispositif et ainsi de participer au suivi de l'opération.

Enfin, il faut rester prudent sur des comparaisons entre écoles étant donné la difficulté à comparer des établissements qui, même s'ils présentent des caractéristiques sociodémographiques équivalentes ou proches, ont des tailles différentes, mettent ou mettront sur pied des projets différents opérationnalisés par des équipes différentes dont la dynamique est difficile à cerner.

Références bibliographiques

- Antonietti, J.-P., Guignard, N. et al. (2003). *Évaluation des compétences en mathématiques en fin de 2^e année primaire : résultats de la première phase de l'enquête Mathéval*. Neuchâtel : IRDP.
- Armand, A. et Gille, B. (2006). *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, Inspection générale de l'éducation nationale, Inspection générale de l'administration et de l'éducation nationale.
- Barra, F., Gentaz, E., Colé, P. (2008). Littératie précoce et apprentissage de la lecture : comparaison entre des enfants à risque, scolarisés en France dans des réseaux d'éducation prioritaire, et des enfants de classes régulières. In *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1), 27-45.
- Bautier, E. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. Note de synthèse. In *Revue française de pédagogie*, no 137.
- Bressoux, P. (1994). Estimer et expliquer les effets des classes : le cas des acquisitions en lecture. In *Mesure et évaluation en éducation*, vol.17, no 1, 75-94.
- Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture. In *Revue française de sociologie*, XXXVI, 273-294.
- Chauveau, G. (2000). *Comment réussir en ZEP. Vers des zones d'excellence pédagogique*. Paris : Retz.
- Duru-Bellat, M., Le Bastard-Landrier, S., Piquée, C., Suchaut, B. (2004). Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire. In *Revue française de sociologie*, 45-3, 441-468.
- Florin, A. (1991). *Pratiques langagières à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris : PUF.
- Jaeggi, J.-M., Osiek, F. (2007). *Mise en place d'un dispositif-pilote dans le groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes. Premier rapport intermédiaire*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Jaeggi, J.-M., Osiek, F. (2008). *Extension du réseau d'enseignement prioritaire à six nouvelles écoles genevoises. Deuxième rapport intermédiaire. Année scolaire 2007-2008*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Kherroubi, M. Rochex, J.-Y. (2004). La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyse, interprétations. In *Revue française de pédagogie*, no 146, 115-190.
- Luyten, H. (2003). The size of school effects compared to teacher effects : An overview of the research literature. *School effectiveness and School Improvement*, 14 (1), 31-521.
- Mingat, A. (1991). Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école. In *Revue française de Pédagogie*, no 95, 47-63.

- Petrucci, F. et Nidegger, Ch. (à paraître 2009). Influence des caractéristiques des élèves et de la classe fréquentée sur les résultats aux évaluations cantonales. *Note d'information no 35*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Rochex, J.-Y. (2006). Les « zones d'éducation prioritaire » (ZEP). Quel bilan ? In *Les temps modernes*, no 637-638-639, 219-253.
- Saada, E. (2006). *Connaissances initiales des enfants à l'entrée à l'école*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Vause, A., Dupriez, V., Dumay, X. (2008). L'efficacité des pratiques pédagogiques : la nécessité de prendre en compte l'environnement social. GIRSEF : *Les cahiers de Recherche en Education et Formation*, no 63.
- Veuthey, C., Crahay, M. (2007). « Lisons ensemble » : comment encourager les habitudes de lecture. In *Langage et pratiques*, 40, 21-31.
- Zurbriggen, E. (2008). « Sac d'histoires » - Présentation et bilan, juin 2008.

Annexes

Tableaux complémentaires au chapitre 4

1. Résultats en fonction des différentes caractéristiques sociodémographiques et structurelles

Tableau A1.a. Catégories sociales des élèves ayant passé les EC 2007

		École pilote	Autres écoles REP (entrées en 2007-2008)	Écoles équivalentes REP	Autres écoles	Total
2P	Cadres supérieurs et directeurs	6.5	6.8	9.4	23.1	19.4
	Employés, cadres intermédiaires et petits indépendants	22.6	30.9	35.7	46.2	43.1
	Ouvriers et divers / sans indication	71.0	62.2	54.9	30.6	37.6
4P	Cadres supérieurs et directeurs	0.0	9.1	6.9	21.4	17.5
	Employés, cadres intermédiaires et petits indépendants	10.0	31.0	34.5	47.8	43.7
	Ouvriers et divers / sans indication	90.0	59.9	58.6	30.7	38.7
6P	Cadres supérieurs et directeurs	4.5	6.9	8.8	20.9	17.4
	Employés, cadres intermédiaires et petits indépendants	18.2	30.8	36.0	48.1	44.3
	Ouvriers et divers / sans indication	77.3	62.3	55.2	31.0	38.3

Tableau A1.b. Première langue parlée par les élèves ayant passé les EC 2007

		École pilote	Autres écoles REP (entrées en 2007-2008)	Écoles équivalentes REP	Autres écoles	Total
2P	allophones	77.4	63.4	55.8	34.2	40.5
	francophones	22.6	36.6	44.2	65.8	59.5
4P	allophones	66.7	64.8	58.2	35.5	42.3
	francophones	33.3	35.2	41.8	64.5	57.7
6P	allophones	77.3	64.2	58.4	32.3	40.0
	francophones	22.7	35.8	41.6	67.7	60.0

Tableau A2.a. Catégories sociales des élèves ayant passé les EC 2008

		École pilote	Autres écoles REP (entrées en 2007-2008)	Écoles équivalentes REP	Autres écoles	Total
2P	Cadres supérieurs et directeurs	4.0	11.1	7.5	21.2	18.7
	Employés, cadres intermédiaires et petits indépendants	30.0	36.8	35.3	45.89	43.7
	Ouvriers et divers / sans indication	66.0	52.0	57.3	33.0	37.6
4P	Cadres supérieurs et directeurs	3.6	9.8	11.1	21.5	19.3
	Employés, cadres intermédiaires et petits indépendants	25.0	32.9	33.6	46.0	43.4
	Ouvriers et divers / sans indication	71.4	57.3	55.3	32.4	37.3
6P	Cadres supérieurs et directeurs	3.0	10.1	7.8	20.3	18.0
	Employés, cadres intermédiaires et petits indépendants	18.2	34.2	36.6	46.2	44.0
	Ouvriers et divers / sans indication	78.8	55.7	55.6	33.5	38.1

Tableau A2.b. Première langue parlée par les élèves ayant passé les EC 2008

		École pilote	Autres écoles REP (entrées en 2007-2008)	Écoles équivalentes REP	Autres écoles	Total
2P	allophones	74.0	58.0	56.7	36.7	41.1
	francophones	26.0	42.0	43.3	63.3	58.9
4P	allophones	89.3	62.2	56.9	35.5	40.4
	francophones	10.7	37.8	43.1	64.5	59.6
6P	allophones	81.8	68.8	60.6	36.5	42.0
	francophones	18.2	31.2	39.4	63.5	58.0

2. Taux de réussite aux différentes épreuves par degré et en fonction du type d'école

Tableau A3. En 2P

2P	Type école	2006		2007		2008	
		Réussite	Échec	Réussite	Échec	Réussite	Échec
Compréhension de l'oral	École pilote	41.2	58.8			54.0	46.0
	REP	64.5	35.5			73.2	26.8
	Type REP	58.0	42.0			77.2	22.8
	Autres écoles	75.0	25.0			79.6	20.4
Compréhension de l'écrit	École pilote	67.7	32.4	54.8	45.2	40.0	60.0
	REP	78.3	21.7	74.9	25.1	69.3	30.7
	Type REP	73.3	26.7	77.8	22.2	74.5	25.5
	Autres écoles	85.8	14.2	84.2	15.8	79.4	20.6
Français I Communication	École pilote	76.5	23.5	54.8	45.2	46.0	54.0
	REP	82.4	17.6	74.9	25.1	68.9	31.1
	Type REP	79.9	20.1	77.8	22.2	74.2	25.8
	Autres écoles	90.9	9.1	84.2	15.8	79.2	20.8
Français II Structuration	École pilote	-	-	-	-	48.0	52.0
	REP	-	-	-	-	79.6	20.4
	Type REP	-	-	-	-	74.4	25.6
	Autres écoles	-	-	-	-	82.5	17.5
Mathématiques	École pilote	85.3	14.7	67.7	32.3	62.0	38.0
	REP	85.5	14.5	80.7	19.3	84.4	15.6
	Type REP	81.2	18.8	89.6	10.4	85.1	14.9
	Autres écoles	91.2	8.8	90.4	9.6	88.9	11.1

Tableau A4. En 4P

4P	Type école	2006		2007		2008	
		Réussite	Échec	Réussite	Échec	Réussite	Échec
Compréhension de l'oral	École pilote	-	-			80.2	19.2
	REP	-	-			91.0	9.0
	Type REP	-	-			92.3	7.7
	Autres écoles	-	-			95.0	5.0
Compréhension de l'écrit	École pilote	-	-	61.5	38.5	73.1	26.9
	REP	-	-	60.5	39.5	71.9	28.1
	Type REP	-	-	61.3	38.7	76.6	23.4
	Autres écoles	-	-	70.3	29.7	84.8	15.2
Français I Communication	École pilote	-	-	84.6	15.4	76.9	23.1
	REP	-	-	73.6	26.4	84.6	15.4
	Type REP	-	-	80.3	19.7	85.4	14.6
	Autres écoles	-	-	82.3	17.7	91.0	9.0
Français II Structuration	École pilote	-	-	80.8	19.2	74.1	25.9
	REP	-	-	75.0	25.0	82.8	17.2
	Type REP	-	-	79.7	20.3	84.5	15.5
	Autres écoles	-	-	82.5	17.5	91.4	8.6
Mathématiques	École pilote	-	-	65.4	34.6	70.4	29.6
	REP	-	-	55.4	44.6	68.3	31.7
	Type REP	-	-	61.9	38.1	74.6	25.4
	Autres écoles	-	-	73.4	26.6	83.7	16.3

Tableau A5. En 6P

6P	Type école	2006		2007		2008	
		Réussite	Échec	Réussite	Échec	Réussite	Échec
Compréhension de l'oral	École pilote	78.9	21.1	53.7	46.3	--	--
	REP	86.6	13.4	58.3	41.7	--	--
	Type REP	87.6	12.4	59.7	40.3	--	--
	Autres écoles	92.7	7.3	76.2	23.8	--	--
Compréhension de l'écrit	École pilote	65.8	34.2	34.1	65.9	66.7	33.3
	REP	60.1	39.9	42.4	57.6	62.5	37.5
	Type REP	64.8	35.2	51.1	48.9	65.0	35.0
	Autres écoles	79.3	20.7	68.1	31.9	79.0	21.0
Production écrite	École pilote	65.8	34.2	34.1	65.9	93.9	6.1
	REP	60.1	39.9	42.4	57.6	75.0	25.0
	Type REP	64.8	35.2	51.1	48.9	77.3	22.7
	Autres écoles	79.3	20.7	68.1	31.9	86.5	13.5
Français I Communication	École pilote	71.1	28.9	53.7	46.3	84.8	15.2
	REP	79.4	20.6	58.3	41.7	71.1	28.9
	Type REP	79.3	20.7	59.7	40.3	73.7	26.3
	Autres écoles	90.5	9.5	76.2	23.8	85.7	14.3
Français II Structuration	École pilote	57.9	42.1	48.8	51.2	90.9	9.1
	REP	67.6	32.4	54.7	45.3	75.4	24.6
	Type REP	64.8	35.2	58.0	42.0	80.4	19.6
	Autres écoles	79.2	20.8	71.4	28.6	89.3	10.7
Mathématiques	École pilote	73.7	26.3	58.5	41.5	93.9	6.1
	REP	69.8	30.2	54.9	45.1	77.2	22.8
	Type REP	75.4	24.6	65.0	35.0	82.0	18.0
	Autres écoles	83.4	16.6	78.2	21.8	88.4	11.6

Tableau A6. Écarts entre les élèves

Domaines	Variables	2006			2007			2008		
		2P	4P	6P	2P	4P	6P	2P	4P	6P
Compréhension de l'oral										
	Sexe	0.4/14**	-	0.5/15**	-	-	-	ns	ns	-
	1 ^{re} langue parlée	1/14**	-	0.6/15**	-	-	-	0.6/10**	0.7/14**	-
	CSP	1/14**	-	0.8/15**	-	-	-	0.7/10**	0.8/14**	-
	Âge	2.1/14**	-	1.7/15**	-	-	-	1.1/10**	1.7/14**	-
	Type école	1.4/14**	-	1/15**	-	-	-	1.1/10**	1.3/14**	-
Compréhension de l'écrit										
	Sexe	0.4/19**	-	0.2/22**	0.8/22**	0.5/24**	ns	0.6/21**	0.5/25**	ns
	1 ^{re} langue parlée	1.4/19**	-	1.4/22**	1.8/22**	1.5/24**	3.6/38**	1.9/21**	2.2/25**	1.7/24**
	CSP	2.1/19**	-	2.3/22**	2.3/22**	2.4/24**	5.4/38**	2.6/21**	2.9/25**	2.2/24**
	Âge	4/19**	-	4.2/22**	4/22**	5.3/24**	10/38**	4.8/21**	5.5/25**	4.5/24**
	Type école	3.1/19**	-	2.5/22**	3.2/22**	1.2/24**	4.7/38**	3.8/21**	2.7/25**	1.6/24**
Français communication										
	Sexe	1.1/45**	-	NS		1/38**	1.3/62**	0.7/31**	0.3/39*	0.9/46**
	1 ^{re} langue parlée	2.8/45**	-	2.9/54**		3/38**	4.7/62**	3.1/31**	2.9/39**	3/46**
	CSP	3.8/45**	-	4.3/54**		3.3/38**	7.1/62**	3.3/31**	3.7/39**	1.2/46**
	Âge	7.4/45**	-	8.8/54**		7.4/38**	15.1/62**	5.9/31**	7.2/39**	9/46**
	Type école	4.4/45**	-	2.6/54**		2/38**	6/62**	5/31**	4/39**	2.6/46**
Français II structuration										
	Sexe	-	-	2.5/58**		1.3/40**	2/72**	1.2/34**	0.9/37**	2.2/69**
	1 ^{re} langue parlée	-	-	3.3/58**		1.6/40**	3.4/72**	2.4/34**	2.3/37**	3.6/69**
	CSP	-	-	5.6/58**		3/40**	6.4/72**	3.7/34**	3.7/37**	7.5/69**
	Âge	-	-	4.4/58**		7.5/40**	17.7/72**	8.6/34**	8.2/37**	14.4/69**
	Type école	-	-	13.8/58**		1.8/40**	6.3/72**	7.4/34**	4.5/37**	4/69**
Mathématiques										
	Sexe	0.5/24**	-	0.5/33**	ns	0.5/27**	1.1/36**	0.4/23**	0.9/33**	0.7/38**
	1 ^{re} langue parlée	1.3/24**	-	1.9/33**	1/24**	1.6/27**	2.6/36**	1.5/23**	2.3/33**	2/38**
	CSP	2.4/24**	-	3.3/33**	1.9/24**	3.4/27**	4.6/36**	2.2/23**	4/33**	4/38**
	Âge	4.3/24**	-	7.1/33**	3.3/24**	7.1/27**	10.1/36**	3.8/23**	7.8/33**	8.7/38**
	Type école	1.2/24**	-	2.2/33**	2.9/24**	2.3/27**	4/36**	3.8/23**	2.7/33**	2.3/38**

N.B. – Le degré de significativité des différences est indiqué par des astérisques : * significatif à 0.05 - ** significatif à 0.01 - ns : non significatif.

– Les cases grisées indiquent des différences supérieures à 10% (sauf celles liées à l'âge en 2P).

3. Résultats des analyses multivariées

– En 2P

Tableau A7. Compréhension de l'écrit, 2P, 2006

Part de variance expliquée : 9.4%

		2P		
		Score de compréhension de l'écrit (19 pts)		
		Valeur estimée	(Erreur standard)	Significativité
Constante		15.62	(0.09)	***
Variables prises en compte dans le modèle				
Langue maternelle	Allophone	-0.95	(0.11)	***
	<i>Francophone</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Genre	Garçon	-0.37	(0.10)	***
	<i>Fille</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
CSP de l'élève	Cadres sup. et directeurs	0.70	(.13)	***
	<i>Employés, cadres interm. ou petits indépendants</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	Ouvriers et divers	-0.94	(0.11)	***
Type d'école	École pilote	-0.95	(0.53)	ns
	Autres écoles REP (2007-2008)	-0.15	(0.20)	ns
	Équivalents REP	-0.79	(0.10)	***
	<i>Autres écoles</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>

N.B. Degré de significativité : *** significatif à .01, ** à .05, "ns" non significatif.

Tableau A8. Français I, 2P, 2007

Part de variance expliquée: 9.4%

		2P		
		Score total de français I (22 pts)		
		Valeur estimée	(Erreur standard)	Significativité
Constante		18.80	(0.11)	***
Variables prises en compte dans le modèle				
Langue maternelle	Allophone	-0.86	(0.12)	***
	<i>Francophone</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Genre	Garçon	-0.81	(0.11)	***
	<i>Fille</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
CSP de l'élève	Cadres sup. et directeurs	0.79	(0.14)	***
	<i>Employés, cadres interm. ou petits indépendants</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	Ouvriers et divers	-1.08	(0.13)	***
Type d'école	École pilote	-2.18	(0.62)	***
	Autres écoles REP (2007-2008)	-0.54	(0.21)	**
	Équivalents REP	-0.32	(0.14)	**
	<i>Autres écoles</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>

N.B. Degré de significativité : *** significatif à .01, ** à .05, "ns" non significatif.

Tableau A9. Français I, 2P, 2008

Part de variance expliquée: 12.8%

		2P		
		Score total de français I (31 pts)		
		Valeur estimée	(Erreur standard)	Significativité
Constante		24.77	(0.13)	***
Variables prises en compte dans le modèle				
Langue maternelle	Allophone	-1.84	0.14	***
	<i>Francophone</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Genre	Garçon	-0.59	(0.13)	***
	<i>Fille</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
CSP de l'élève	Cadres sup. et directeurs	1.22	(0.18)	***
	<i>Employés, cadres interm. ou petits indépendants</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	Ouvriers et divers	-1.36	(0.16)	***
Type d'école	École pilote	-3.54	(0.61)	***
	Autres écoles REP (2007-2008)	-0.91	(0.27)	***
	Équivalents REP	0.09	(0.21)	ns
	<i>Autres écoles</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>

N.B. Degré de significativité : *** significatif à .01, ** à .05, "ns" non significatif.

Tableau A10. Français II, 2P, 2008

Part de variance expliquée: 8.7%

		2P		
		Score total de français II (34 pts)		
		Valeur estimée	(Erreur standard)	Significativité
Constante		2.21	(0.18)	***
Variables prises en compte dans le modèle				
Langue maternelle	Allophone	-1.61	(0.20)	***
	<i>Francophone</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Genre	Garçon	-1.23	(0.19)	***
	<i>Fille</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
CSP de l'élève	Cadres sup. et directeurs	1.35	(0.26)	***
	<i>Employés, cadres interm. ou petits indépendants</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	Ouvriers et divers	-1.59	(0.22)	***
Type d'école	École pilote	-6.03	(0.86)	***
	Autres écoles REP (2007-2008)	0.31	(0.38)	ns
	Équivalents REP	-0.69	(0.30)	**
	<i>Autres écoles</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>

N.B. Degré de significativité : *** significatif à .01, ** à .05, "ns" non significatif.

Tableau A11. Maths, 2P, 2006

Part de variance expliquée: 7.8%

		2P		
		Score total de maths (24 pts)		
		Valeur estimée	(Erreur standard)	Significativité
Constante		19.84	(0.11)	***
Variables prises en compte dans le modèle				
Langue maternelle	Allophone	- 0.72	(0.13)	***
	<i>Francophone</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Genre	Garçon	0.53	(0.11)	***
	<i>Fille</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
CSP de l'élève	Cadres sup. et directeurs	0.95	(0.16)	***
	<i>Employés, cadres interm. ou petits indépendants</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	Ouvriers et divers	-0.93	(0.13)	***
Type d'école	École pilote	-0.24	(0.63)	ns
	Autres écoles REP (2007-2008)	-0.43	(0.24)	ns
	Équivalents REP	-1.31	(0.18)	***
	<i>Autres écoles</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>

N.B. Degré de significativité : *** significatif à .01, ** à .05, "ns" non significatif.

Tableau A12. Maths, 2P, 2007

Part de variance expliquée: 5.0%

		2P		
		Score total de maths (24 pts)		
		Valeur estimée	(Erreur standard)	Significativité
Constante		20.59	(0.11)	***
Variables prises en compte dans le modèle				
Langue maternelle	Allophone	- 0.55	(0.12)	***
	<i>Francophone</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Genre	Garçon	0.12	(0.11)	ns
	<i>Fille</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
CSP de l'élève	Cadres sup. et directeurs	0.69	(0.15)	***
	<i>Employés, cadres interm. ou petits indépendants</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	Ouvriers et divers	-0.86	(0.13)	***
Type d'école	École pilote	-2.15	(0.63)	***
	Autres écoles REP (2007-2008)	-0.77	(0.22)	***
	Équivalents REP	0.19	(0.15)	ns
	<i>Autres écoles</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>

N.B. Degré de significativité : *** significatif à .01, ** à .05, "ns" non significatif.

Tableau A13. Maths, 2P, 2008

Part de variance expliquée: 6.7%

		2P		
		Score total de maths (23 pts)		
		Valeur estimée	(Erreur standard)	Significativité
Constante		19.18	(0.12)	***
Variables prises en compte dans le modèle				
Langue maternelle	Allophone	- 1.02	(0.14)	ns
	<i>Francophone</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Genre	Garçon	0.48	(0.12)	***
	<i>Fille</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
CSP de l'élève	Cadres sup. et directeurs	0.79	(0.17)	***
	<i>Employés, cadres interm. ou petits indépendants</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	Ouvriers et divers	-1.01	(0.15)	***
Type d'école	École pilote	-2.93	(0.58)	***
	Autres écoles REP (2007-2008)	-0.49	(0.25)	ns
	Équivalents REP	-0.13	(0.20)	ns
	<i>Autres écoles</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>

N.B. Degré de significativité : *** significatif à .01, ** à .05, "ns" non significatif.

– **En 4P**

Tableau A14. Français I, 4P, 2007

Part de variance expliquée : 13.3%

		4P		
		Score de français I (38 pts)		
		Valeur estimée	(Erreur standard)	Significativité
Constante		31.33	(0.14)	***
Variables prises en compte dans le modèle				
Langue maternelle	Allophone	-1.07	(0.16)	***
	<i>Francophone</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Genre	Garçon	-0.96	(0.14)	***
	<i>Fille</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
CSP de l'élève	Cadres sup. et directeurs	1.24	(0.20)	**
	<i>Employés, cadres interm. ou petits indépendants</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	Ouvriers et divers	-1.10	(0.17)	***
Age	En avance	2.71	(0.48)	***
	<i>"A l'heure"</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	En retard	-3.09	(0.23)	***
Type d'école	École pilote	0.38	(0.92)	ns
	Autres écoles REP (2007-2008)	-0.89	(0.31)	***
	Équivalents REP	0.06	(0.18)	ns
	<i>Autres écoles</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>

N.B. Degré de significativité : *** significatif à .01, ** à .05, "ns" non significatif.

Tableau A15. Compréhension de l'écrit, 4P, 2007

Part de variance expliquée: 12.1%

		4P		
		Score de compréhension de l'écrit (24 pts)		
		Valeur estimée	(Erreur standard)	Significativité
Constante		19.07	0.11	***
Variables prises en compte dans le modèle				
Langue maternelle	Allophone	-0.84	(0.12)	***
	<i>Francophone</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Genre	Garçon	-0.48	(0.11)	***
	<i>Fille</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
CSP de l'élève	Cadres sup. et directeurs	0.83	(0.15)	***
	<i>Employés, cadres interm. ou petits indépendants</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	Ouvriers et divers	-0.85	(0.13)	***
Age	En avance	2.02	(0.36)	**
	<i>"A l'heure"</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	En retard	-2.19	(0.18)	***
Type d'école	École pilote	0.12	(0.70)	ns
	Autres écoles REP (2007-2008)	-0.41	(0.23)	ns
	Équivalents REP	-0.16	(0.14)	ns
	<i>Autres écoles</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>

N.B. Degré de significativité : *** significatif à .01, ** à .05, "ns" non significatif.

Tableau A16. Français II, 4P, 2007

Part de variance expliquée: 12%

		4P		
		Score de français II (40 pts)		
		Valeur estimée	(Erreur standard)	Significativité
Constante		33.47	0.15	***
Variables prises en compte dans le modèle				
Langue maternelle	Allophone	-0.62	(0.17)	***
	<i>Francophone</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Genre	Garçon	-1.20	(0.15)	***
	<i>Fille</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
CSP de l'élève	Cadres sup. et directeurs	1.05	(0.22)	***
	<i>Employés, cadres interm. ou petits indépendants</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	Ouvriers et divers	-1.25	(0.18)	***
Age	En avance	2.63	(0.51)	***
	<i>"A l'heure"</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	En retard	-3.60	(0.25)	***
Type d'école	École pilote	0.97	(1.0)	ns
	Autres écoles REP (2007-2008)	-0.81	(0.33)	ns
	Équivalents REP	0.46	(0.20)	ns
	<i>Autres écoles</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>

N.B. Degré de significativité : *** significatif à .01, ** à .05, "ns" non significatif.

Tableau A17. Compréhension de l'écrit, 4P, 2008

Part de variance expliquée: 15.7%

		4P		
		Score de compréhension de l'écrit (25 pts)		
		Valeur estimée	(Erreur standard)	Significativité
Constante		20.67	(0.12)	***
Variables prises en compte dans le modèle				
Langue maternelle	Allophone	-1.51	(0.14)	***
	<i>Francophone</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Genre	Garçon	-0.35	(0.12)	***
	<i>Fille</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
CSP de l'élève	Cadres sup. et directeurs	0.84	(0.17)	***
	<i>Employés, cadres interm. ou petits indépendants</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	Ouvriers et divers	-1.04	(0.15)	***
Age	En avance	1.79	(0.44)	***
	<i>"A l'heure"</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	En retard	-2.18	(0.21)	***
Type d'école	École pilote	-1.14	(0.72)	ns
	Autres écoles REP (2007-2008)	-0.85	(0.26)	**
	Équivalents REP	-0.31	(0.19)	ns
	<i>Autres écoles</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>

N.B. Degré de significativité : *** significatif à .01, ** à .05, "ns" non significatif.

Tableau A18. Compréhension de l'oral, 4P, 2008

Part de variance expliquée: 8.3%

		4P		
		Score de compréhension de l'oral (14 pts)		
		Valeur estimée	(Erreur standard)	Significativité
Constante		13.17	(0.56)	***
Variables prises en compte dans le modèle				
Langue maternelle	Allophone	-0.48	(0.06)	***
	<i>Francophone</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Genre	Garçon	0.14	(0.06)	**
	<i>Fille</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
CSP de l'élève	Cadres sup. et directeurs	0.17	(0.08)	**
	<i>Employés, cadres interm. ou petits indépendants</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	Ouvriers et divers	-0.32	(0.07)	***
Age	En avance	0.43	(0.20)	**
	<i>"A l'heure"</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	En retard	-0.85	(0.10)	***
Type d'école	École pilote	-0.87	(0.33)	***
	Autres écoles REP (2007-2008)	-0.09	(0.12)	ns
	Équivalents REP	-0.14	(0.09)	ns
	<i>Autres écoles</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>

N.B. Degré de significativité : *** significatif à .01, ** à .05, "ns" non significatif.

Tableau A19. Français II, 4P, 2008

Part de variance expliquée: 15.6%

		4P		
		Score de français II (37 pts)		
		Valeur estimée	(Erreur standard)	Significativité
Constante		31.03	(0.16)	***
Variables prises en compte dans le modèle				
Langue maternelle	Allophone	-1.33	(0.18)	***
	<i>Francophone</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Genre	Garçon	-0.76	(0.17)	***
	<i>Fille</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
CSP de l'élève	Cadres sup. et directeurs	1.12	(0.22)	***
	<i>Employés, cadres interm. ou petits indépendants</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	Ouvriers et divers	-1.36	(0.20)	***
Age	En avance	2.53	(0.58)	***
	<i>"A l'heure"</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	En retard	-3.80	(0.28)	***
Type d'école	École pilote	-2.63	(0.93)	***
	Autres écoles REP (2007-2008)	-0.54	(0.34)	ns
	Équivalents REP	-0.43	(0.25)	ns
	<i>Autres écoles</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>

N.B. Degré de significativité : *** significatif à .01, ** à .05, "ns" non significatif.

Tableau A20. Maths, 4P, 2008

Part de variance expliquée: 13.9%

		4P		
		Score de maths (33 pts)		
		Valeur estimée	(Erreur standard)	Significativité
Constante		26.42	(0.18)	***
Variables prises en compte dans le modèle				
Langue maternelle	Allophone	-1.22	(0.20)	***
	<i>Francophone</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Genre	Garçon	1.10	(0.19)	***
	<i>Fille</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
CSP de l'élève	Cadres sup. et directeurs	1.46	(0.25)	***
	<i>Employés, cadres interm. ou petits indépendants</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	Ouvriers et divers	-1.35	(0.22)	***
Age	En avance	2.29	(0.65)	***
	<i>"A l'heure"</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	En retard	-3.93	(0.31)	***
Type d'école	École pilote	-1.31	(1.05)	ns
	Autres écoles REP (2007-2008)	-1.62	(0.38)	***
	Équivalents REP	-0.77	(0.28)	***
	<i>Autres écoles</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>

N.B. Degré de significativité : *** significatif à .01, ** à .05, "ns" non significatif.

– En 6P

Tableau A21. Français I, 6P, EC 2006

Part de variance expliquée: 18.6%

		6P		
		Score total de français I (54 pts)		
		Valeur estimée	(Erreur standard)	Significativité
Constante		44.12	(0.16)	***
Variables prises en compte dans le modèle				
Langue maternelle	Allophone	-1.45	(0.18)	***
	<i>Francophone</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Genre	Garçon	0.23	(0.16)	ns
	<i>Fille</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
CSP de l'élève	Cadres sup. et directeurs	1.37	(0.23)	***
	<i>Employés, cadres interm. ou petits indépendants</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	Ouvriers et divers	-1.33	(0.19)	***
Age	En avance	2.87	(0.47)	***
	<i>"A l'heure"</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	En retard	-4.21	(0.24)	***
Type d'école	École pilote	-0.82	(0.85)	ns
	Autres écoles REP (2007-2008)	-1.03	(0.34)	***
	Équivalents REP	-1.24	(0.25)	***
	<i>Autres écoles</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>

N.B. Degré de significativité : *** significatif à .01, ** à .05, "ns" non significatif.

Tableau A22. Compréhension de l'oral, 6P, 2006

Part de variance expliquée: 8.7%

		6P		
		Score de compréhension de l'oral (15 pts)		
		Valeur estimée	(Erreur standard)	Significativité
Constante		12.37	(0.05)	***
Variables prises en compte dans le modèle				
Langue maternelle	Allophone	-0.34	(0.06)	***
	<i>Francophone</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Genre	Garçon	0.51	(0.06)	***
	<i>Fille</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
CSP de l'élève	Cadres sup. et directeurs	0.16	(0.08)	ns
	<i>Employés, cadres interm. ou petits indépendants</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	Ouvriers et divers	0.24	(0.07)	***
Age	En avance	0.48	(0.16)	**
	<i>"A l'heure"</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	En retard	-0.93	(0.08)	***
Type d'école	École pilote	-0.67	(0.29)	**
	Autres écoles REP (2007-2008)	-0.13	(0.12)	ns
	Équivalents REP	-0.28	(0.09)	**
	<i>Autres écoles</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>

N.B. Degré de significativité : *** significatif à .01, ** à .05, "ns" non significatif.

Tableau A23. Compréhension de l'écrit, 6P, 2006

Part de variance expliquée: 15.2%

		6P		
		Score de compréhension de l'écrit (22 pts)		
		Valeur estimée	(Erreur standard)	Significativité
Constante		17.57	(0.09)	***
Variables prises en compte dans le modèle				
Langue maternelle	Allophone	-0.67	(0.10)	***
	<i>Francophone</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Genre	Garçon	-0.16	(0.09)	ns
	<i>Fille</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
CSP de l'élève	Cadres sup. et directeurs	0.73	(0.13)	***
	<i>Employés, cadres interm. ou petits indépendants</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	Ouvriers et divers	-0.79	(0.11)	***
Age	En avance	1.31	(0.26)	***
	<i>"A l'heure"</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	En retard	-1.90	(0.13)	***
Type d'école	École pilote	-0.53	(0.48)	ns
	Autres écoles REP (2007-2008)	-0.85	(0.19)	***
	Équivalents REP	-0.63	(0.14)	***
	<i>Autres écoles</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>

N.B. Degré de significativité : *** significatif à .01, ** à .05, "ns" non significatif.

Tableau A24. Compréhension de l'écrit, 6P, 2007

Part de variance expliquée: 19.7%

		6P		
		Score de compréhension de l'écrit (38 pts)		
		Valeur estimée	(Erreur standard)	Significativité
Constante		29.03	(0.15)	***
Variables prises en compte dans le modèle				
Langue maternelle	Allophone	-1.84	(0.20)	***
	<i>Francophone</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Genre	Garçon	-0.20	(0.18)	ns
	<i>Fille</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
CSP de l'élève	Cadres sup. et directeurs	1.52	(0.26)	***
	<i>Employés, cadres interm. ou petits indépendants</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	Ouvriers et divers	-1.85	(0.22)	***
Age	En avance	3.39	(0.50)	***
	<i>"A l'heure"</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	En retard	-4.21	(0.28)	***
Type d'école	École pilote	-2.20	(0.91)	**
	Autres écoles REP (2007-2008)	-2.08	(0.40)	***
	Équivalents REP	-1.00	(0.23)	***
	<i>Autres écoles</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>

N.B. Degré de significativité : *** significatif à .01, ** à .05, "ns" non significatif.

Tableau A25. Français II, 6P, 2007

Part de variance expliquée: 17.7%

		6P		
		Score de français II (72 pts)		
		Valeur estimée	(Erreur standard)	Significativité
Constante		56.16	(0.28)	***
Variables prises en compte dans le modèle				
Langue maternelle	Allophone	-0.88	(0.32)	**
	<i>Francophone</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Genre	Garçon	-1.85	(0.28)	***
	<i>Fille</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
CSP de l'élève	Cadres sup. et directeurs	1.75	(0.40)	***
	<i>Employés, cadres interm. ou petits indépendants</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	Ouvriers et divers	-2.04	(0.34)	***
Age	En avance	7.15	(0.78)	***
	<i>"A l'heure"</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	En retard	-8.14	(0.43)	***
Type d'école	École pilote	-3.43	(1.44)	**
	Autres écoles REP (2007-2008)	-2.13	(0.63)	**
	Équivalents REP	-1.96	(0.37)	***
	<i>Autres écoles</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>

N.B. Degré de significativité : *** significatif à .01, ** à .05, "ns" non significatif.

Tableau A26. Français I, 6P, EC 2008

Part de variance expliquée: 18.4%

		6P		
		Score total de français I (46 pts)		
		Valeur estimée	(Erreur standard)	Significativité
Constante		36.51	(0.17)	***
Variables prises en compte dans le modèle				
Langue maternelle	Allophone	-1.56	(0.19)	***
	<i>Francophone</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Genre	Garçon	-0.67	(0.17)	***
	<i>Fille</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
CSP de l'élève	Cadres sup. et directeurs	1.12	(0.24)	***
	<i>Employés, cadres interm. ou petits indépendants</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	Ouvriers et divers	-1.21	(0.21)	**
Age	En avance	2.76	(0.56)	***
	<i>"A l'heure"</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	En retard	-4.28	(0.27)	***
Type d'école	École pilote	0.33	(0.92)	ns
	Autres écoles REP (2007-2008)	-1.49	(0.36)	***
	Équivalents REP	-1.18	(0.27)	***
	<i>Autres écoles</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>

N.B. Degré de significativité : *** significatif à .01, ** à .05, "ns" non significatif.

Tableau A27. Compréhension de l'écrit, 6P, 2008

Part de variance expliquée: 14.5%

		6P		
		Score de compréhension de l'écrit (24 pts)		
		Valeur estimée	(Erreur standard)	Significativité
Constante		18.56	(0.10)	***
Variables prises en compte dans le modèle				
Langue maternelle	Allophone	-1.00	(0.11)	***
	<i>Francophone</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Genre	Garçon	0.04	(0.10)	ns
	<i>Fille</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
CSP de l'élève	Cadres sup. et directeurs	0.56	(0.14)	***
	<i>Employés, cadres interm. ou petits indépendants</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	Ouvriers et divers	-0.61	(0.12)	***
Age	En avance	1.63	(0.33)	***
	<i>"A l'heure"</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	En retard	-1.82	(0.15)	***
Type d'école	École pilote	-0.91	(0.53)	ns
	Autres écoles REP (2007-2008)	-0.87	(0.21)	***
	Équivalents REP	-0.73	(0.16)	***
	<i>Autres écoles</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>

N.B. Degré de significativité : *** significatif à .01, ** à .05, "ns" non significatif.

Tableau A28. Production écrite, 6P, 2008

Part de variance expliquée: 14.3%

		6P		
		Score de production écrite (22 pts)		
		Valeur estimée	(Erreur standard)	Significativité
Constante		17.95	(0.10)	***
Variables prises en compte dans le modèle				
Langue maternelle	Allophone	-0.57	(0.12)	***
	<i>Francophone</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Genre	Garçon	0.71	(0.10)	ns
	<i>Fille</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
CSP de l'élève	Cadres sup. et directeurs	0.56	(0.15)	***
	<i>Employés, cadres interm. ou petits indépendants</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	Ouvriers et divers	-0.60	(0.13)	***
Age	En avance	1.13	(0.34)	***
	<i>"A l'heure"</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	En retard	-2.46	(0.15)	***
Type d'école	École pilote	1.24	(0.56)	**
	Autres écoles REP (2007-2008)	-0.62	(0.22)	***
	Équivalents REP	-0.62	(0.22)	***
	<i>Autres écoles</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>

N.B. Degré de significativité : *** significatif à .01, ** à .05, "ns" non significatif.

Tableau A29. Français II, 6P, 2008

Part de variance expliquée: 18.8%

		6P		
		Score de français II (69 pts)		
		Valeur estimée	(Erreur standard)	Significativité
Constante		57.20	(0.26)	***
Variables prises en compte dans le modèle				
Langue maternelle	Allophone	-1.25	(0.30)	***
	<i>Francophone</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Genre	Garçon	-1.86	(0.27)	***
	<i>Fille</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
CSP de l'élève	Cadres sup. et directeurs	1.22	(0.37)	***
	<i>Employés, cadres interm. ou petits indépendants</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	Ouvriers et divers	-1.67	(0.32)	***
Age	En avance	4.26	(0.86)	***
	<i>"A l'heure"</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	En retard	-7.76	(0.39)	***
Type d'école	École pilote	-0.73	(1.41)	ns
	Autres écoles REP (2007-2008)	-2.70	(0.55)	***
	Équivalents REP	-1.96	(0.41)	***
	<i>Autres écoles</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>

N.B. Degré de significativité : *** significatif à .01, ** à .05, "ns" non significatif.

Tableau A30. Maths, 6P, 2006

Part de variance expliquée: 13.3%

		6P		
		Score de maths (33 pts)		
		Valeur estimée	(Erreur standard)	Significativité
Constante		26.84	(0.15)	***
Variables prises en compte dans le modèle				
Langue maternelle	Allophone	-0.68	(0.18)	***
	<i>Francophone</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Genre	Garçon	0.68	(0.16)	***
	<i>Fille</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
CSP de l'élève	Cadres sup. et directeurs	0.80	(0.22)	***
	<i>Employés, cadres interm. ou petits indépendants</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	Ouvriers et divers	-1.42	(0.19)	****
Age	En avance	2.22	(0.45)	**
	<i>"A l'heure"</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	En retard	-3.74	(0.23)	***
Type d'école	École pilote	-0.79	(0.82)	ns
	Autres écoles REP (2007-2008)	-0.65	(0.33)	**
	Équivalents REP	-0.52	(0.24)	**
	<i>Autres écoles</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>

N.B. Degré de significativité : *** significatif à .01, ** à .05, "ns" non significatif.

Tableau A31. Maths, 6P, 2008

Part de variance expliquée: 14.7%

		6P		
		Score total de maths (38 pts)		
		Valeur estimée	(Erreur standard)	Significativité
Constante		31.10	(0.23)	***
Variables prises en compte dans le modèle				
Langue maternelle	Allophone	-0.57	(0.21)	**
	<i>Francophone</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Genre	Garçon	0.93	(0.20)	***
	<i>Fille</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
CSP de l'élève	Cadres sup. et directeurs	1.27	(0.28)	***
	<i>Employés, cadres interm. ou petits indépendants</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	Ouvriers et divers	-1.30	0.24	***
Age	En avance	3.06	(0.65)	
	<i>"A l'heure"</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	En retard	-5.27	(0.30)	
Type d'école	École pilote	0.65	(1.07)	ns
	Autres écoles REP (2007-2008)	-1.53	(0.42)	***
	Équivalents REP	-0.75	(0.31)	**
	<i>Autres écoles</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>

N.B. Degré de significativité : *** significatif à .01, ** à .05, "ns" non significatif.

