

Mise en place d'un dispositif-pilote dans le groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes

Premier rapport intermédiaire

Année scolaire 2006-07



Jean-Marc Jaeggi, Françoise Osiek

Juillet 2007

**Mise en place d'un dispositif-pilote
dans le groupe scolaire
Gros-Chêne/Tattes**

Premier rapport intermédiaire

Année scolaire 2006-07

Jean-Marc Jaeggi, Françoise Osiek

Juillet 2007

Remerciements

Nous remercions vivement Mme Denonfoux, la directrice du groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes pour sa disponibilité et l'aide qu'elle nous a apportée pour faciliter l'organisation de notre travail dans l'école.

Nos remerciements les plus sincères vont également à l'ensemble de l'équipe qui a consacré un temps précieux à répondre à nos questions, ceci dans un climat de collaboration qui a fortement favorisé la qualité de notre démarche.

Merci aussi à toutes les autres personnes ayant accepté de participer à nos entretiens, un travail comme le nôtre devant tout à la disponibilité des acteurs concernés.

Par ailleurs, notre reconnaissance s'adresse aussi aux collaborateurs-trices du secrétariat du SRED qui nous ont grandement facilité le travail en retranscrivant l'ensemble des entretiens réalisés pour cette recherche ainsi qu'à Narain Jagasia pour la qualité de sa relecture et sa mise en page.

Précisions

Le présent document décrit l'expérience menée dans le groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes. Cependant, pour des raisons de lisibilité, nous simplifierons souvent cet énoncé et le désignerons simplement par « les Tattes » ou « l'école des Tattes ». Que les enseignantes du Gros-Chêne ne nous en tiennent pas rigueur !

Nous avons profité de cette *deuxième édition* pour reformuler quelques phrases qui ont pu prêter à confusion.

Compléments d'information : Jean-Marc JAEGGI
Tél. (+41) 022 327 70 54
jean-marc.jaeggi@etat.ge.ch

Françoise OSIEK
Tél. (+41) 022 327 70 49
francoise.osiek@etat.ge.ch

Responsable de l'édition : Narain JAGASIA
Tél. (+41) 022 327 74 28
narain.jagasia@etat.ge.ch

Web : <http://www.geneve.ch/sred>

Diffusion : Service de la recherche en éducation (SRED)
12, quai du Rhône - 1205 Genève
Tél. (+41) 022 327 57 11
Fax (+41) 022 327 57 18

Table des matières

Préambule	9
Objectifs de ce premier rapport intermédiaire	9
Le recueil de l'information	10
Les entretiens	10
Des outils complémentaires	10
Introduction - Le dispositif-pilote : une réponse institutionnelle à un ensemble de facteurs et d'événements	13
Une école en difficulté à plusieurs titres	13
Les conditions d'émergence du dispositif-pilote	14
Les instances du DIP répondent enfin « présent »	14
L'impact d'une équipe "consistante"	14
Un contexte politique particulier	15
Une équipe en mutation	15
Chapitre 1 - Données sociodémographiques comparatives de l'école des Tattes, des autres écoles d'Onex et du canton	17
Évolution du nombre d'élèves	17
Origine nationale des élèves	18
Nationalités : situation actuelle dans l'ensemble des écoles d'Onex (2006-07)	20
Première langue parlée par les élèves	21
Première langue parlée : situation actuelle dans les écoles d'Onex	23
Catégorie socioprofessionnelle des familles d'élèves	24
Catégories socioprofessionnelles : situation actuelle dans l'ensemble des écoles d'Onex	26
Chapitre 2 - Un projet d'école qui prend en compte les caractéristiques locales	29
Évolution du projet d'école	29
Le projet d'école 2005-2009	30
La perception du projet par l'équipe enseignante	31
Chapitre 3 - Une direction de proximité	33
Un rôle à multiple facettes	33
Un pôle d'autorité/contrôle	33
Un pôle de soutien	34
Un pôle d'animation	35
Un pôle d'interface et de relations publiques	35

Les raisons d'une prise de fonction plutôt bien réussie	36
Des avantages structurels	36
Une situation "locale" particulièrement favorable	36
Une certaine manière d'habiter le rôle	36
Une position délicate qui a également ses limites	37
Un poste à créer	37
Une "bonne distance" difficile à trouver	38
Des équilibres également difficiles à trouver	38
Dans une perspective de généralisation.....	39
Le cas particulier des enseignantes en période probatoire	39
Une fonction qui a également ses limites.....	39
Prendre en compte la diversité des situations	40
Chapitre 4 - Un éducateur dans l'école, une innovation particulièrement appréciée.....	43
Une fonction à construire	43
Le travail auprès des élèves.....	44
Considérer les élèves dans leur globalité et dans leur diversité	44
Travailler "à chaud" ... et dans la durée	44
Le travail éducatif autour du « vivre ensemble »	45
Un travail de prévention qui peut s'appuyer sur le besoin des élèves.....	46
Type de collaboration avec les enseignants.....	47
Un accompagnement efficace	47
L'apport d'un autre regard et de techniques différentes	47
Une réponse à un réel besoin	48
Le travail auprès des familles.....	48
Se faire connaître par son "immersion" dans l'école	49
Une prise de contact progressive.....	49
Le soutien éducatif aux parents.....	50
Des critères et des chiffres	50
Le travail en réseau	52
Au centre d'une constellation d'organismes divers	52
Collaboration et complexité institutionnelle	52
Créer des liens entre l'école et l'extérieur.....	53
L'importance d'un bon soutien logistique	54
Réflexions de part et d'autre au terme d'une première année d'expérience.....	54
Une approche spécifique des différentes périodes de l'année.....	54
Des pistes pour "l'après-école"	55
Quel profil pour un éducateur en milieu scolaire ?	55
La délicate question du contrôle social	56
Un éducateur dans l'école : un apport appréciable ou indispensable ?	56

Chapitre 5 - Équipe enseignante et dispositif-pilote	59
Le climat de l'équipe	59
Une satisfaction unanime	59
Les bienfaits d'une équipe renouvelée et la stimulation du dispositif-pilote	59
Quelques bémols cependant	60
Une équipe basée sur le volontariat	61
Souhaiter rester	61
Choisir ou accepter de venir	61
Un choix un peu biaisé	62
Une forte proportion d'enseignantes en période probatoire	62
La situation particulière du cycle élémentaire.....	63
Déception et frustration chez les enseignantes.....	63
Menaces implicites sur la cohésion de l'équipe	64
Les éléments positifs du dispositif-pilote pour le cycle élémentaire	64
Les aléas du travail collectif	64
Les modes de collaboration.....	65
La question des séances plénières	65
La question de la formation	66
Chapitre 6 - Sources de satisfaction et de stress chez les membres de l'équipe enseignante....	69
La mesure de la satisfaction du corps enseignant	69
Les relations dans l'école	69
L'in-formation.....	70
A propos des élèves.....	71
Les aspects du dispositif mis en place aux Tattes	72
Les sources de stress chez les enseignants	73
Chapitre 7 - Le dispositif MS/titulaires.....	75
Le dispositif MS/titulaires du point de vue des maîtres spécialistes	75
Un dispositif diversement concrétisé dans la pratique	75
Un accueil plutôt mitigé de la part des MS	76
Le dispositif comporte aussi des avantages pour les MS	78
Le dispositif MS/titulaires du point de vue des titulaires fonctionnant comme GNT	79
Des pratiques à géométrie variable	79
Les avantages du dispositif pour les titulaires.....	80
Bilan et avenir du dispositif.....	80
Les points faibles du système.....	80
Un système perfectible à plusieurs niveaux	82
Un fonctionnement à fort potentiel	83
De la difficulté des élèves à celles des enseignants	84

Chapitre 8 - La difficile intégration du secteur spécialisé.....	87
Des positions divergentes	88
Le tournant de novembre	90
Des enseignantes spécialisées en classe ordinaire	91
Une observation “diagnostique”	91
Une observation de soutien	92
La double affiliation des élèves et ses conséquences.....	93
L’intégration en classe ordinaire, dans quel but ?	93
Comment conjuguer souplesse et stabilité des classes ?	94
Des élèves un peu désorientés.....	95
Des élèves peu convaincus.....	95
Un problème d’identité	96
Les parents des élèves du spécialisé	97
Une information un peu désordonnée	97
L’entrée dans le spécialisé : une décision difficile à assumer pour les parents.....	97
Chez les parents, des réactions assez diverses	98
Perspectives d’avenir	99
Une organisation complexe à mettre en place.....	99
Chapitre 9 - Rencontre avec un “public scolaire”	105
Les élèves de l’école.....	105
Une violence à relativiser.....	105
Le niveau scolaire des élèves	106
Les parents de l’école	107
Des niveaux d’implication très divers.....	107
Un gros travail d’information et de mobilisation des parents	108
Le groupe Parents/Enseignants	109
Un conseil d’établissement dans l’école, un long chemin à parcourir	109
Chapitre 10 - Le profil des classes dans l’école des Tattes.....	113
Les difficultés scolaires des élèves.....	114
Les différences entre classes	115
Difficultés comportementales.....	116
Apprentissages et comportements.....	117
La composition des familles.....	119
Apprentissages et types de famille.....	119
Situations familiales difficiles.....	120
Apprentissages et situations familiales difficiles	121
Problèmes familiaux et comportements	122
Situations financières difficiles dans les familles	123
Apprentissages et situations financières difficiles dans les familles	124
Situation dans les classes	124

Réflexions conclusives et recommandations.....	127
Une école qui se porte plutôt bien.....	127
Deux nouvelles fonctions qui ont fait leurs preuves	127
La question du volontariat.....	128
Des ajustements nécessaires dans la prise en charge des élèves en difficulté.....	130
La question de la formation des enseignants.....	130
Unité de l'école et spécificité de chaque cycle	131
Ne pas perdre de vue le projet pédagogique	132
En conclusion.....	133
 Quelques éléments bibliographiques en relation avec le projet pilote Gros-Chêne/Tattes	135
 Annexe	137
Personnes rencontrées à l'intérieur du groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes.....	137
Personnes rencontrées à l'extérieur du groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes	137

Préambule

Le Service de la recherche en éducation (SRED) a été mandaté par la Direction générale de l'enseignement primaire (DGEP) pour effectuer le suivi de la mise en place du dispositif-pilote expérimenté dans le groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes et, dans un second temps, d'en mesurer les effets, notamment sur les acquis des élèves et le climat de l'école. Le mandat confié au SRED consiste à « mener une analyse du projet, afin d'évaluer le projet Gros-Chêne/Tattes et de juger de la pertinence du statut particulier de ce groupe scolaire »¹. En ce qui concerne les éléments faisant l'objet de ce premier rapport intermédiaire², le texte du mandat invite les chercheurs à explorer les axes suivants :

- **les caractéristiques de la population scolarisée**, en comparant les caractéristiques de la population scolaire des Gros-Chêne/Tattes avec celles d'autres établissements présentant des difficultés comparables ;
- **le processus de mise en place et le fonctionnement du dispositif pilote**, particulièrement du point de vue de la *direction de proximité*, de l'articulation du *dispositif MS/titulaires*, de la mise en place d'un *regroupement spécialisé*.

Objectifs de ce premier rapport intermédiaire

Nous tenons à préciser d'emblée le fait que, le mandat s'étalant sur une période de trois ans, ce n'est qu'au terme de cette période qu'il sera possible de tirer un véritable bilan de cette expérience à tous les niveaux. Cela a comme conséquence que les conclusions de ce premier rapport intermédiaire ne visent aucunement à établir un bilan du dispositif-pilote en cours de réalisation mais uniquement à en décrire le processus de mise en place, ainsi qu'à dresser un premier inventaire des difficultés constatées ou vécues sur le terrain. Il a pour objectif de rendre les divers acteurs concernés par cette expérience (autorités scolaires, enseignants et autres professionnels de terrain) attentifs aux obstacles plus ou moins prévisibles soulevés par la mise en place des différents éléments du dispositif-pilote. Il a également pour objectif de permettre de modifier certains de ces points, d'en améliorer d'autres, ceci dans la perspective de tester la faisabilité et la pertinence de leur extension à d'autres écoles du réseau d'enseignement prioritaire (REP).

Pour l'essentiel, le dispositif mis en place aux Tattes implique davantage un transfert de ressources qu'un véritable supplément de moyens. Notre travail n'aborde que les réalités internes à cet établissement et ne traite pas des effets que ces transferts peuvent entraîner dans d'autres contextes. L'éducateur engagé aux Tattes, par exemple, est un atout précieux pour cette école mais sa présence fait peut-être défaut ailleurs (dans une institution du SMP, par exemple) et nous ne sommes pas en mesure de le vérifier. Notre travail ne peut donc rendre compte des effets plus globaux que la réorganisation opérée dans le groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes peut entraîner sur l'ensemble du système.

¹ *Mandat d'analyse du projet Gros-Chêne/Tattes*, Direction générale de l'enseignement primaire, 17 novembre 2006.

² D'autres éléments du mandat ne sont pas traités dans le présent rapport intermédiaire. Il s'agit des points relatifs à *l'enseignement* (stratégies pédagogiques, choix didactiques, etc.), aux *apprentissages des élèves* (français, mathématiques) et à leur *acquisition du métier d'élève*, lesquels feront l'objet d'un rapport ultérieur.

En nous appuyant sur les entretiens, notre but est à la fois de relayer les opinions et de transmettre l'expérience des acteurs les uns aux autres, tout en les replaçant dans un contexte plus large. Cependant, notre travail ne saurait s'arrêter à la diffusion des opinions respectives. C'est pourquoi nous chercherons également à mettre ce matériel en situation, à l'interroger dans la perspective d'une extension possible de l'expérience à d'autres écoles. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur certaines de nos recherches antérieures concernant l'enseignement primaire genevois, ainsi que sur la littérature de recherche concernant des thèmes tels que l'autonomie des écoles, les zones d'éducation prioritaires, la discrimination positive, le contrôle social, etc.

Afin de transmettre au lecteur un peu du témoignage des personnes impliquées dans le processus et de lui faire comprendre au mieux la réalité du terrain, nous avons tenté de décrire les situations évoquées de manière suffisamment concrète et complète. Dans le même but, nous avons agrémenté le texte de citations extraites des entretiens³. C'est un parti pris de respect pour nos interlocuteurs qui ont consacré plusieurs heures à répondre à nos questions, alors qu'ils ont un emploi du temps extrêmement chargé.

Le recueil de l'information

En ce qui concerne les caractéristiques sociodémographiques de la population scolarisée (premier point du mandat), la base de données scolaires (BDS), régulièrement mise à jour, constitue notre principale source d'information.

Les entretiens

Les autres points de notre analyse se basent essentiellement sur un matériel recueilli au cours d'entretiens semi-directifs auprès des acteurs de l'école et d'autres personnes concernées (voir liste en annexe). Les thèmes abordés sont proposés à partir d'un canevas spécifiquement conçu pour chaque groupe d'acteurs, avec cependant des thèmes communs à tous, afin d'obtenir leurs regards croisés sur la réalité étudiée. Les personnes interrogées ont également eu l'occasion de s'exprimer spontanément sur d'autres questions leur paraissant importantes. Tous ces entretiens ont été retranscrits et soumis à une analyse de contenu.

Des outils complémentaires

Afin de compléter l'apport des entretiens, nous avons construit deux autres outils de recueil d'information, mieux à même de fournir des données de type plus quantitatif⁴. Ces outils serviront également de prototype pour l'élaboration d'instruments permettant de procéder par la suite à des comparaisons, d'une part entre les différentes écoles du REP, et d'autre part entre le début et la fin de l'expérience au sein même du groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes.

Un premier outil auxiliaire comporte des *échelles de satisfaction et de stress* portant sur les relations entre les différents acteurs impliqués, la qualité de l'information et de la formation

³ Les mots ou extraits d'entretiens sont signalés par des caractères *en italiques*, entre guillemets de type « ». Notons à ce propos que nous nous sommes permis de délester ces citations des bredouillages, hésitations ou répétitions inévitables en situation d'expression orale, le but n'étant ni de desservir inutilement la parole des acteurs qui se sont engagés pour alimenter ce travail de leur réflexion, ni de faire une analyse de discours.

⁴ Ces outils ont été testés en février 2007 auprès de quelques enseignantes d'une autre école du canton, dont les caractéristiques sociodémographiques sont assez proches de celles du groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes.

reçues par les enseignants, l'évolution des élèves, le fonctionnement des divers éléments du dispositif et la charge de travail qu'il requiert.

Un deuxième outil prend la forme d'un questionnaire visant à dresser *le profil des classes de l'école*, tel que perçu par les enseignants titulaires. Il vise à recueillir deux types d'information :

a) informations sur la proportion dans chaque classe :

- des élèves en difficulté dans les disciplines principales ;
- des élèves à comportement « difficile » ;
- des différents types de situations familiales dans lesquelles vivent les élèves (famille conventionnelle, monoparentale, recomposée, etc.) ;
- des situations problématiques vécues par les élèves dans leurs familles (sur le plan familial, matériel, de la santé, de l'emploi, etc.).

b) informations concernant les apports et les effets perçus du dispositif sur les points suivants :

- la prise en charge des élèves en difficulté ;
- le nombre de parents concernés par le travail de l'éducateur ;
- les relations avec les parents ;
- le comportement des élèves (respect des règles, etc.).

Pour les lecteurs pressés

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

Introduction

Le dispositif-pilote : une réponse institutionnelle à un ensemble de facteurs et d'événements

Une école en difficulté à plusieurs titres

Le groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes a toujours été une école de quartier populaire. Cette caractéristique a été encore renforcée depuis le milieu des années 90, au point qu'en 2007, l'école des Tattes se trouve être l'école la plus défavorisée du canton sur le plan social : du point de vue de la catégorie socioprofessionnelle des parents, l'écart entre l'école des Tattes et l'école qui la suit immédiatement dans ce classement est de plus de 10% en ce qui concerne les catégories « ouvriers » et « divers et sans indication » cumulées⁵. Bon nombre de familles connaissent ainsi la précarité et sont confrontées à des difficultés humaines et sociales telles que l'école ne peut véritablement représenter pour elles un souci majeur, tant sont grandes leurs préoccupations sur d'autres plans⁶. Les enfants issus de ces familles se rendent donc à l'école comme en territoire inconnu et s'y sentent d'autant plus isolés que leurs parents n'en connaissent la plupart du temps ni les exigences, ni les codes⁷. Il en résulte qu'une proportion toujours croissante d'élèves ne parvient plus à faire face aux exigences de l'école et présentent parfois des comportements difficiles à gérer.

Dès lors, l'équipe enseignante parvient difficilement à conduire ses élèves à l'atteinte des objectifs d'enseignement et se sent très isolée : pas soutenue par les parents qui ont d'autres chats à fouetter, incomprise par l'inspecteur et la DGEP qui ne semblent pas mesurer l'étendue de ses difficultés ni reconnaître tous les efforts entrepris.

En 2003, l'équipe prend clairement conscience que les difficultés rencontrées sont en lien direct avec la situation sociale de son public scolaire et qu'elle doit davantage en tenir compte. Raison pour laquelle elle apporte un amendement à son projet d'école et demande l'aide du *Point*⁸, à la fois pour résoudre ses tensions internes (médiation) et pour travailler sur des thèmes précis : violence des élèves, clarification et modalités d'application des règles de vie (et des sanctions) dans l'école, inter-culturalité, conseils de classe, accueil des petits. Le Point a également initié la mise en réseau de l'école et créé une cellule de concertation avec les services communaux et divers organismes de soutien aux familles, dans le but d'organiser

⁵ La catégorie « divers et sans indication » regroupe souvent les familles les plus précarisées (réfugiés, personnes bénéficiant d'une rente AI, chômeurs, etc.). Les détails de ces statistiques figurent dans le chapitre 1.

⁶ Notons que pendant cette période, le quartier des Tattes a abrité quelques années un foyer de réfugiés et abrite encore aujourd'hui un foyer pour mères en difficulté qui peuvent y être accueillies avec leur(s) enfant(s). Les enfants vivant dans ces lieux d'accueil (et qui connaissent des situations familiales et/ou sociales particulièrement difficiles) sont scolarisés dans le groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes.

⁷ Pour la solitude à l'école des enfants de milieu populaire, voir Jaeggi et Osiek (2003).

⁸ *Le Point* est une équipe de *consultants en gestion de crise et intervention collective*. Cette structure faisait partie des services de l'Office de la jeunesse mais depuis peu, elle est rattachée directement au Secrétariat général du DIP.

l'articulation entre l'école et les familles mais aussi de décharger les enseignants de certaines préoccupations qui pourraient être prises en charge par d'autres professionnels.

Ce travail avec le Point a duré trois ans. Malgré cela, dans l'urgence des situations rencontrées, les enseignants restent seuls « *sur le front des difficultés quotidiennes* », comme nous le diront des intervenants du Point. Le climat de l'école devenant de plus en plus tendu, certains enseignants ont voulu alerter directement la DGEP, d'autres s'y sont opposés. Une situation conflictuelle s'installe dans l'école et entraîne en fin d'année scolaire 2005-2006 le départ de plusieurs enseignants, indépendamment, selon les anciens responsables d'école (RE), de l'annonce de la mise en place du dispositif-pilote, qui interviendra peu de temps après leur décision⁹.

Les conditions d'émergence du dispositif-pilote

Les instances du DIP répondent enfin « présent »

Au cours de l'année scolaire 2005-2006, l'école des Tattes est donc en crise. Dès le début 2006, un groupe d'enseignants de l'école va régulièrement discuter le mercredi après-midi avec des membres de la DGEP pour essayer de trouver des solutions mais dans un premier temps, ils ont le sentiment que les choses n'évoluent guère. Au printemps, on organise alors une rencontre entre des représentants des enseignants et les cadres de l'enseignement primaire en présence du Président et du Secrétaire général du DIP, ainsi que des membres de la Direction du SMP et du Point. Au cours de cette séance le Président annonce une série de mesures susceptibles d'améliorer la situation, mesures qui, pour la plupart, constituent une réponse positive aux demandes depuis longtemps formulées par l'équipe enseignante. Le dispositif-pilote présenté alors reprend également un certain nombre des propositions émises par le Point, lequel, en raison de sa bonne connaissance de l'école, a d'ailleurs joué un rôle actif dans l'élaboration de ce dispositif. Dès ce moment les RE travaillent régulièrement¹⁰ avec les membres de la DGEP pour réfléchir à la mise en place concrète de ces mesures ; ils avouent avoir été extrêmement surpris : ils osaient à peine croire que la situation ait pu évoluer aussi rapidement et que leurs demandes si longtemps restées lettre morte soient soudain prises en compte. Que s'était-il donc passé ?

L'impact d'une équipe "consistante"

Il faut reconnaître que, bien qu'ils n'en soient pas forcément conscients, la création du dispositif-pilote doit beaucoup à la persévérance des enseignants de l'école. Les intervenants du Point insistent là-dessus :

Moi, j'ai envie de reconnaître une capacité de cette école que d'autres n'ont pas, c'est d'interpeller chaque fois le département : ils ont écrit à plusieurs reprises, là et puis là, et puis à la DGEP, et puis on veut des réponses... Enfin, ils ont été très constants dans leur recherche de réponses au niveau de la hiérarchie, c'est ça qui a fait que ça a été décidé [de choisir cette école pour expérimenter le dispositif-pilote].

⁹ Selon les RE d'alors, il est même possible que certains des enseignants seraient restés dans l'école s'ils avaient su plus tôt que plusieurs de leurs demandes seraient finalement acceptées dans le cadre de la mise en place du dispositif.

¹⁰ A la fin de l'année scolaire, le temps presse pour mettre les choses en place pour la rentrée : les RE d'alors y consacrent leur temps de RE, leurs mercredis après-midi et ont souvent des séances de travail avec la DGEP à 7h du matin, avant de reprendre leur classe !

Les psychosociologues qui ont observé dans quelles conditions les groupes minoritaires arrivent à faire passer leur message et à devenir source d'influence ont mis en évidence qu'ils ont d'autant plus de chances de faire passer et adopter leur point de vue que leur comportement est perçu à la fois comme *consistant* et *flexible*. Autrement dit, en se montrant ferme et cohérent dans leurs opinions et leurs positions, en exprimant clairement leurs préférences, leurs valeurs et leurs idées, avec l'intention évidente de vouloir s'y tenir, tout en faisant preuve d'une certaine *flexibilité et ouverture* aux autres partenaires de l'interaction (Moscovici, 1979). On peut penser que l'équipe enseignante a su faire preuve d'un tel comportement dans la recherche de solutions pour son école.

Un contexte politique particulier

Si le lancement de l'opération des Tattes répond en grande partie aux vœux émis par les enseignants, il faut également le resituer dans un contexte plus large. Il est probable, comme le suggèrent certains de nos interlocuteurs, que les aléas politiques du moment aient contribué à accélérer les choses. Il est vrai que l'annonce un peu précipitée du lancement du dispositif-pilote, intervenant dans le contexte de prochaines votations sur les notes à l'école primaire, pouvait laisser penser qu'elle était en partie motivée par le désir de braquer les projecteurs sur d'autres projets. Cependant, cette décision politique constitue également l'aboutissement d'un certain nombre de dossiers du département, en chantier depuis plusieurs années :

- Il y a tout d'abord le choc des résultats de l'enquête PISA montrant que l'enseignement genevois ne parvient pas à aider efficacement ses élèves les plus faibles. Les autorités scolaires se devaient de réagir à ce constat et le lancement de l'opération des Tattes qu'on envisageait d'étendre à d'autres écoles, constituait pour elles le moyen de lutter contre l'échec scolaire mis en évidence par l'enquête.
- Il y a ensuite le dossier de la réorganisation de l'école primaire sur lequel travaillait depuis longtemps un groupe de travail constitué ad hoc. Le dispositif prévu aux Tattes permet d'en tester certains éléments, comme le remplacement du tandem inspecteur/RE par un-e directeur/trice d'établissement exerçant seul-e ces deux fonctions, dans une direction de proximité.
- Il y a enfin le dossier « Conseil d'établissement » lui aussi discuté depuis fort longtemps et particulièrement investi par le Chef du département. Là aussi, on compte sur l'école des Tattes pour tester ce mode de fonctionnement dans un contexte différent de celui des quelques autres écoles ayant déjà tenté l'expérience.

Il y a bel et bien un faisceau de circonstances qui a permis à ce scénario de voir le jour. La persévérance des enseignants, la réalité sociodémographique du quartier et la situation de crise de l'école ont constitué les facteurs décisifs pour lancer cette opération aux Tattes (et non ailleurs). Mais il faut dire aussi que les instances dirigeantes du DIP avaient de leur côté beaucoup réfléchi et participé à des colloques à l'étranger autour de ces questions (notamment celle de la violence scolaire) et que les choses « *étaient mûres* » (dixit le directeur du Point) pour que les préoccupations des responsables du DIP et les interpellations d'enseignants en difficulté sur le terrain se rejoignent dans un tel dispositif.

Une équipe en mutation

Au début des années 90, l'école des Tattes était une école assez traditionnelle, voire même assez rigide, au sein de laquelle de jeunes enseignants pouvaient avoir quelques difficultés à trouver leur place (aux dires des vétérans de l'équipe). Au fil des années l'équipe change, mais son fonctionnement reste assez classique. Elle ne participe pas, par exemple, à la phase

exploratoire de la rénovation ; à ce propos, on assista même à des controverses assez vives entre les anciens et les nouveaux. Le groupe scolaire se met cependant en projet dès 2001.

A l'annonce de la mise sur pied du dispositif-pilote (fin juin 2006), on demande aux enseignants de l'école de choisir de prendre part ou non (auquel cas ils doivent changer d'école) à cette expérience et si oui, de s'engager à la poursuivre pendant les trois ans de la durée annoncée. Huit enseignants décident alors de quitter l'école pour des raisons diverses, parfois antérieures et/ou étrangères à l'annonce du dispositif-pilote. Dans la construction de la nouvelle équipe, les enseignants de l'école peuvent d'ailleurs donner leur avis par rapport à l'engagement de nouveaux collègues : l'équipe a reçu tous les candidats intéressés et les a choisis en fonction de leur enthousiasme pour le dispositif-pilote. C'est donc avec une équipe fraîchement recomposée, basée sur le volontariat et comprenant une forte proportion d'enseignantes débutant dans le métier que cette expérience sera menée, nous y reviendrons. Notons qu'une équipe aussi fortement renouvelée ne facilite pas l'évaluation du processus engagé. Cela ne fait qu'ajouter un élément supplémentaire à une situation qui est déjà fort complexe.

Chapitre 1

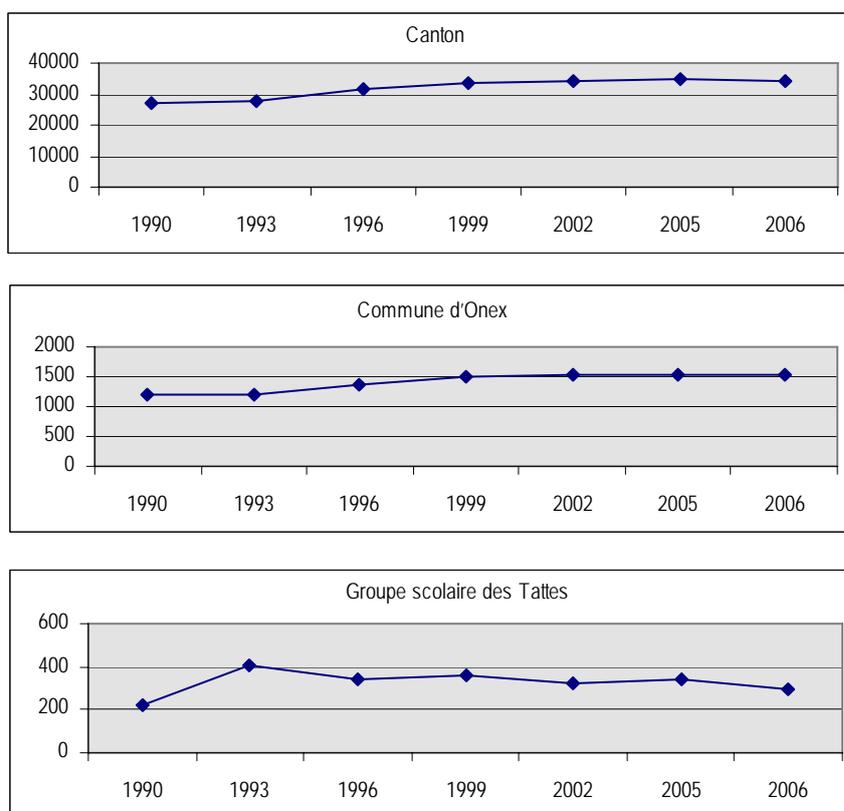
Données sociodémographiques¹¹ comparatives de l'école des Tattes, des autres écoles d'Onex et du canton¹²

Évolution du nombre d'élèves

Jusqu'à l'année dernière, on constate que l'évolution du nombre d'élèves suit une pente ascendante régulière, aussi bien dans le canton que dans la commune d'Onex. Au niveau cantonal, cependant, cette tendance semble s'inverser puisque les effectifs de l'école primaire sont en légère diminution en 2005-06.

Dans le même temps, le groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes voit son nombre d'élèves augmenter fortement 1990 à 1993, fluctuer ensuite jusqu'en 2005 et redescendre assez fortement en cette dernière année.

Figure 1. Évolution du nombre d'élèves



¹¹ Toutes les données de ce chapitre proviennent de la base de données scolaires (BDS)/SRED (déc. 2006).

¹² Dans un second rapport, prévu pour l'année prochaine, nous présenterons des statistiques de même nature pour l'ensemble des écoles du réseau d'écoles prioritaires (REP).

Figure 1 (suite)

	1990	1993	1996	1999	2002	2005	2006
Canton	27'059	27'863	31'421	33'472	34'207	34'776	33'966
Commune d'Onex	1204	1201	1376	1511	1534	1535	1543
Gros-Chêne	64	86	92	91	80	79	70
Tattes	156	317	251	272	245	263	229
<i>Groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes</i>	220	403	343	363	325	342	299

Origine nationale des élèves

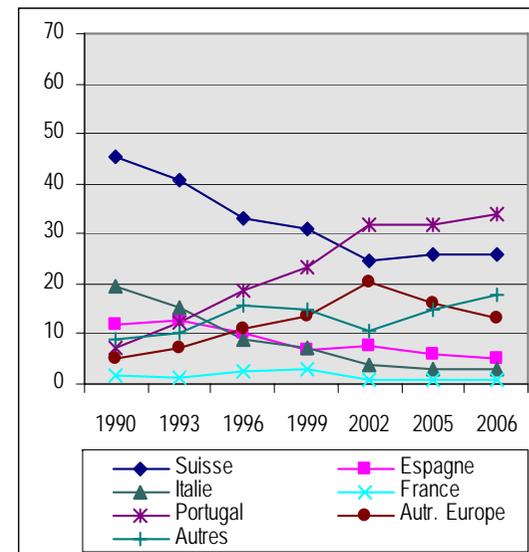
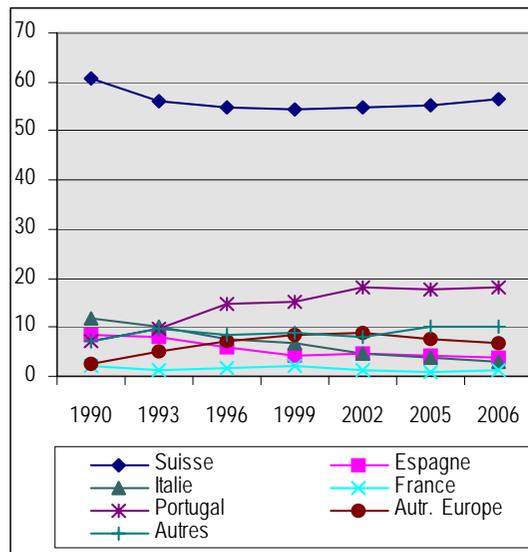
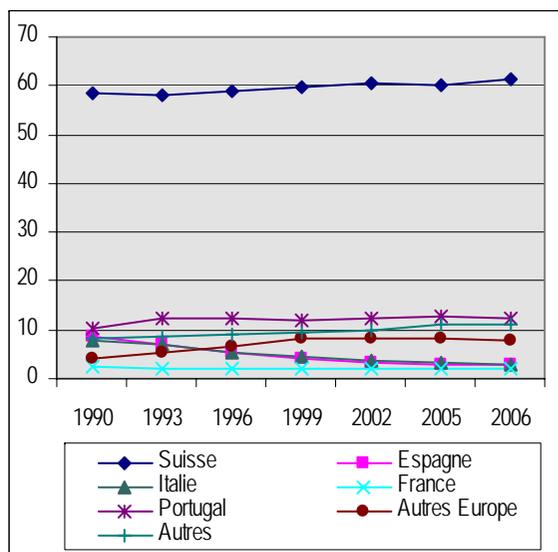
Dans le *canton de Genève*, la proportion d'élèves de nationalité suisse oscille depuis longtemps autour de 60%. Les élèves de nationalité italienne ou espagnole sont moins nombreux qu'il y a 15 ans, alors que s'est fortement accrue la proportion des élèves provenant d'autres pays que ceux de l'immigration traditionnelle.

La *commune d'Onex* se différencie peu du canton sur un plan général. Le nombre d'élèves de nationalité suisse y est toutefois légèrement inférieur depuis 1993. Et on constate depuis cette année-là une augmentation beaucoup plus nette que dans le canton de la proportion des élèves portugais. On note aussi une diminution de la proportion des élèves italiens et espagnols alors que la proportion des élèves issus de pays non-latins est nettement en augmentation.

Depuis le début des années 90, le *groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes* se caractérise par une population très majoritairement étrangère. Cette tendance a été en s'accroissant puisque leur proportion a passé de 55% à 74% ces 15 dernières années. Actuellement, les élèves suisses (26%) sont moins nombreux que les élèves portugais (34%), comme ils sont moins nombreux que les enfants provenant d'autres pays (31%) que ceux de l'immigration traditionnelle.

Figure 2. Évolution des nationalités des élèves dans les écoles du canton, de la commune d'Onex et du groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes (en %)

	Canton							Commune d'Onex							Groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes						
	1990	1993	1996	1999	2002	2005	2006	1990	1993	1996	1999	2002	2005	2006	1990	1993	1996	1999	2002	2005	2006
Suisse	59	58	59	60	61	60	61	61	56	55	54	55	55	56	45	41	33	31	25	26	26
Espagne	8	7	5	4	3	3	3	9	8	6	4	5	4	4	12	13	10	7	8	6	5
Italie	8	7	6	5	4	3	3	12	10	7	7	4	4	3	20	15	9	7	4	3	3
France	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	1	2	1	3	3	1	1	1
Portugal	10	12	13	12	12	13	12	7	9	15	15	18	18	18	7	12	19	23	32	32	34
Autres Europe	4	5	7	8	8	8	8	3	5	7	9	9	8	7	5	7	11	14	20	16	13
Autres	8	9	9	9	10	11	11	7	10	8	9	8	10	10	9	10	16	15	11	15	18

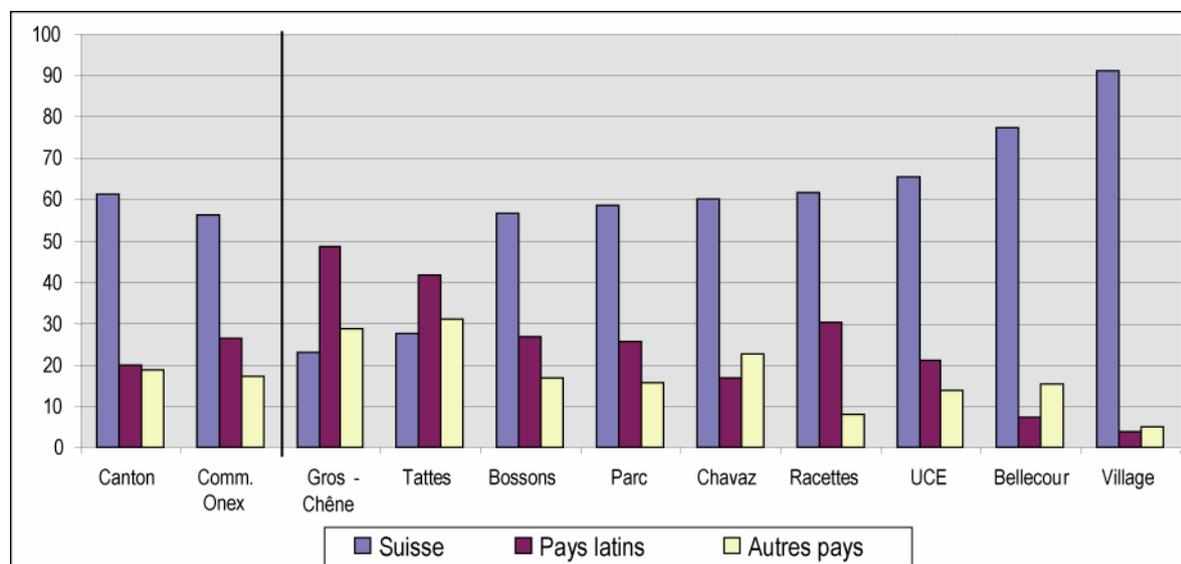


Nationalités : situation actuelle dans l'ensemble des écoles d'Onex (2006-07)

Actuellement, on observe de grandes différences entre les établissements scolaires d'Onex en ce qui concerne la nationalité des élèves. La proportion des élèves suisses oscille entre 23% et 91% selon les écoles ! Dans ce contexte très hétérogène, l'école des Tattes et celle du Gros-Chêne sont les écoles qui comptent le moins d'élèves suisses. Notons également que c'est également dans ces écoles que l'on observe la plus forte proportion des élèves provenant soit du Portugal, soit d'un pays extérieur à ceux de l'immigration traditionnelle.

Figure 3. Nationalité des élèves dans les écoles d'Onex, la commune et le canton (en %)

	Suisse	Espagne	Italie	France	Portugal	Autres Europe	Autres
Canton	61	3	3	2	12	8	11
Commune Onex	56	4	3	1	18	7	10
Gros-Chêne	23	7	6	1	34	9	20
Tattes	28	5	2	1	34	14	17
Bossons	57	8	4	0	15	5	12
Parc	58	3	2	1	20	7	9
Chavaz	60	6	3	0	8	8	15
Racettes	62	2	5	4	20	2	6
Bossons UCE	66	5	2	1	13	6	8
Bellecour	77	2	4	0	1	7	8
Village	91	0	0	3	1	4	1



Première langue parlée par les élèves

Alors que la proportion d'élèves parlant le français comme première langue est restée stable dans le canton depuis 1992 (aux alentours de 60%), elle n'a cessé de diminuer dans la commune d'Onex. Supérieure à celle du canton au début des années 90, elle y est maintenant inférieure (54% contre 59%).

Dans l'ensemble du canton, on observe une lente diminution de la proportion d'élèves parlant espagnol. Elle est moins manifeste au niveau de la commune. En revanche les élèves parlant italien sont de moins en moins nombreux dans les deux contextes. C'est sans doute la conséquence de la plus longue présence en Suisse de la communauté italienne et de l'effet « troisième génération » plus marqué dans cette communauté. Dans ce cas, les enfants parlent plus facilement le français comme première langue parlée à la maison, sans compter le fait que beaucoup d'entre eux sont naturalisés.

La progression de la proportion d'élèves parlant portugais est visible aussi bien dans le canton que dans la commune. Dans ce dernier cas, elle est cependant nettement plus accentuée, puisqu'elle passe de 7 à 19% en 16 ans.

Dans ce contexte général, le groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes se caractérise par une accentuation très marquée des phénomènes observés dans la commune d'Onex. Notons tout d'abord, au début des années 90, la chute de la proportion d'élèves parlant français comme première langue, phénomène qui s'est encore accentué par la suite. Les élèves francophones ne représentent actuellement plus qu'un quart des élèves du groupe scolaire.

En contraste, notons la fulgurante progression de la proportion des élèves parlant portugais (33%) ou des langues différentes de celles des pays d'immigration traditionnelle (27%). La proportion des élèves francophones est maintenant dépassés par celle de ces dernières catégories d'élèves.

En analysant un plus finement la langue des élèves parlant une « autre langue », on constate que la communauté albanaise représente à elle seule 15% des élèves de l'école.

L'espagnol est parlé par 11% des élèves, alors que l'italien est maintenant résiduel et les langues anglo-saxonnes quasi-inexistantes au sein du groupe scolaire.

Figure 4. Répartition de la première langue des élèves du groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes

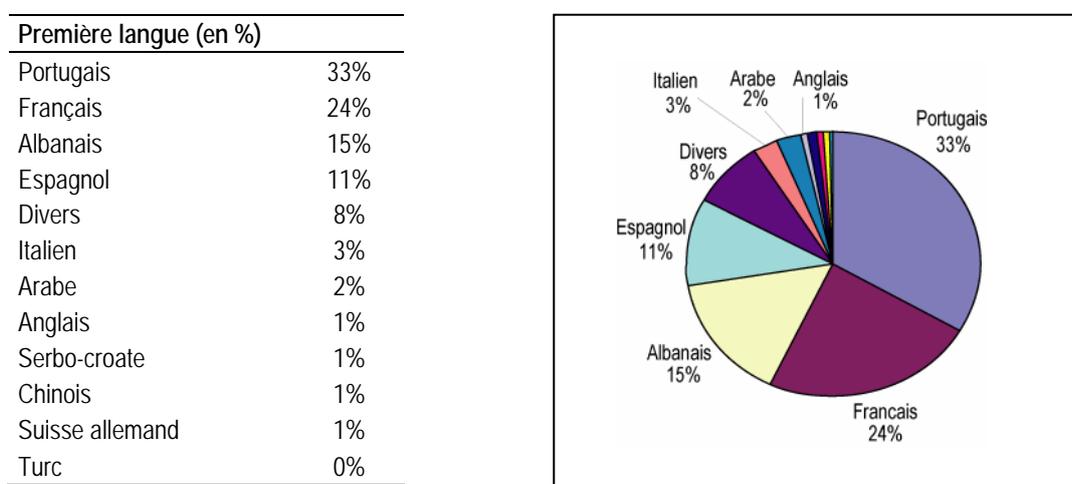
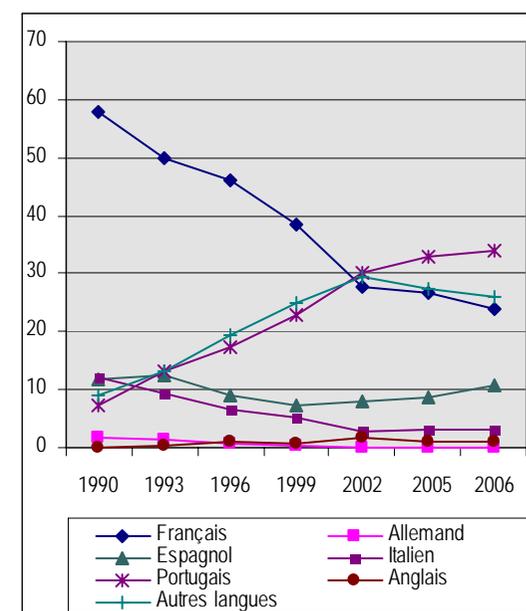
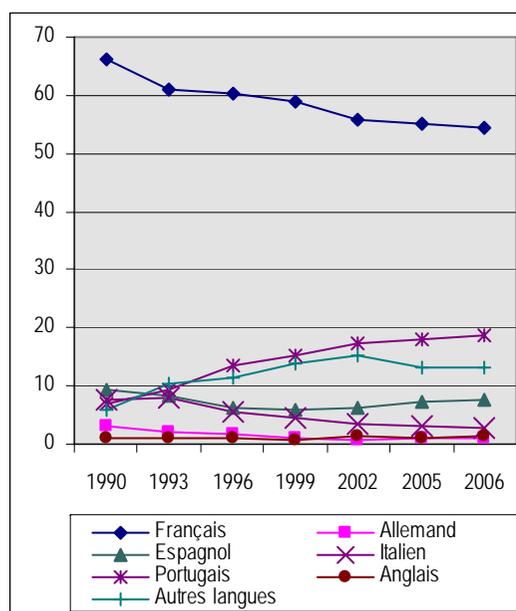
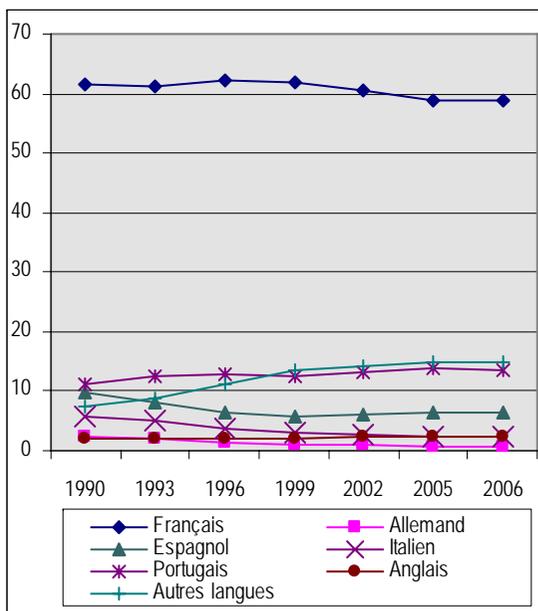


Figure 5. Langue maternelle des élèves du canton, de la commune d'Onex et du groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes (évolution en %)

	Canton							Commune d'Onex							Groupe scol. Gros-Chêne/Tattes						
	1990	1993	1996	1999	2002	2005	2006	1990	1993	1996	1999	2002	2005	2006	1990	1993	1996	1999	2002	2005	2006
Français	61	61	62	62	61	59	59	66	61	60	59	56	55	54	58	50	46	39	28	27	24
Allemand	2	2	1	1	1	1	1	3	2	2	1	1	1	1	2	1	1	0	0	0	0
Espagnol	10	8	7	6	6	6	6	9	8	6	6	6	7	8	12	12	9	7	8	9	11
Italien	6	5	4	3	3	2	2	8	8	6	5	3	3	3	12	10	6	5	3	3	3
Portugais	11	13	13	12	13	14	14	7	9	14	15	17	18	19	7	13	17	23	30	33	34
Anglais	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	2	1	1
Autres langues	7	9	11	13	14	15	15	6	10	11	14	15	13	13	9	13	20	25	30	27	26

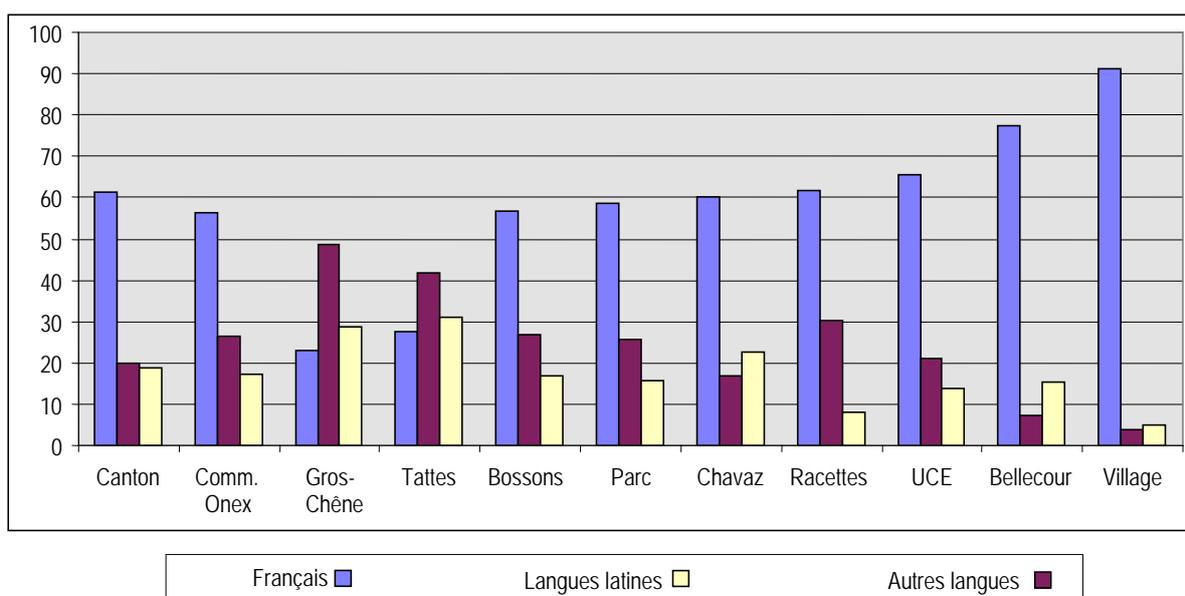


Première langue parlée : situation actuelle dans les écoles d'Onex

Une analyse plus fine de la première langue parlée par les élèves dans l'ensemble des écoles de la commune d'Onex laisse apparaître de très grandes différences entre les établissements, quoique ces différences soient un peu moins importantes qu'en ce qui concerne les nationalités. Quelques établissements se caractérisent par une très grosse proportion d'élèves allophones ou, au contraire, par une proportion particulièrement faible de ces mêmes élèves (par exemple 10% pour Onex-Village). Dans ce contexte, les deux écoles qui forment le groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes sont celles qui réunissent en leur sein le plus grand pourcentage d'élèves allophones (81% et 75%). Par comparaison, l'école des Bossons ou de Chavaz, qui recrutent leurs élèves dans un bassin de population très proche, ont respectivement 42% et 34% d'élèves allophones, ce qui est d'ailleurs inférieur à la moyenne de la commune (46%).

Figure 6. Première langue parlée dans les écoles d'Onex (en %)

	Français	Espagnol	Italien	Portugais	Allemand	Anglais	Autres
Canton	59	6	2	14	1	2	15
Comm. Onex	54	8	3	19	1	1	26
Gros-Chêne	19	13	4	37	0	1	25
Tattes	25	10	3	33	0	1	28
Parc	55	8	2	20	0	1	14
Racettes	58	5	6	19	0	1	11
Bossons	58	8	3	18	0	0	12
Bossons UCE	65	9	2	12	1	1	6
Chavaz	66	8	3	9	0	2	12
Bellecour	74	4	2	3	5	6	6
Village	90	3	0	0	5	1	1



Catégorie socioprofessionnelle des familles d'élèves

La *commune* d'Onex accueille des élèves issus pour près de la moitié de milieu populaire si l'on intègre à cette catégorie les « divers et sans indications »¹³.

En comparaison, le *canton* a une proportion moindre d'ouvriers, différence déjà ancienne et qui s'est légèrement creusée depuis le début des années 90. Inversement, les familles de classe moyenne ou supérieure sont proportionnellement plus nombreuses dans le canton.

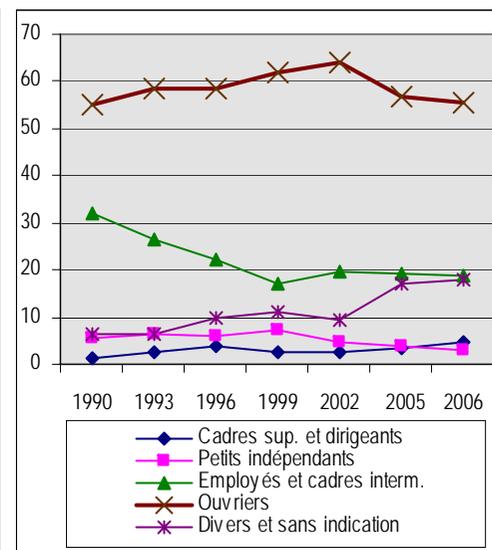
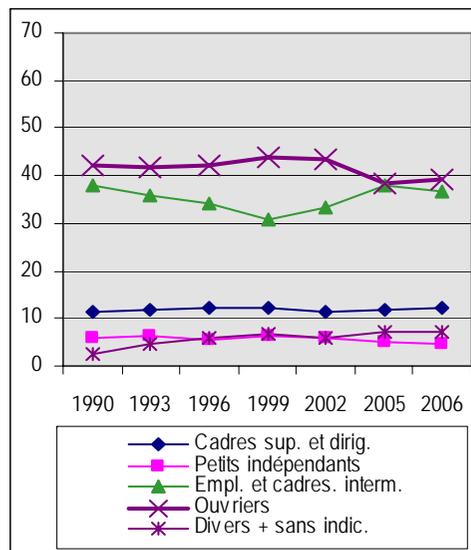
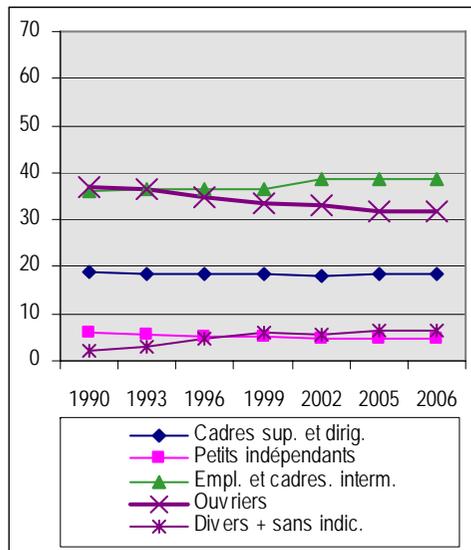
A l'intérieur même de la *commune*, on note de très grandes disparités sociales. En changeant de quartiers, on passe, à un ou deux kilomètres de distance, d'une situation sociale plutôt favorisée à une situation très nettement défavorisée. En comparant par exemple l'école d'Onex-Village et celle des Tattes, la courbe des distributions sociales apparaît presque comme inversée !

Les *écoles du groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes* accueillent la population la plus défavorisée de la commune sur le plan social. En additionnant les familles ouvrières et les familles « divers et sans indication », catégorie reflétant souvent une situation précaire, on obtient une proportion de 74%, soit presque le double que ce que l'on trouve en moyenne dans le canton. On notera en revanche la faible proportion des classes moyennes qui n'a cessé de diminuer depuis le début des années 90. Quant aux cadres supérieurs et dirigeants, ils sont presque inconnus dans l'école.

¹³ Cette catégorie de population regroupe souvent, de fait, les familles les plus précarisées (réfugiés, personnes bénéficiant d'une rente AI, chômeurs, etc.).

Figure 7. Catégories socioprofessionnelles des parents des élèves du canton, de la commune d'Onex et du groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes (évolution en %)

	Canton							Commune d'Onex							Groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes						
	1990	1993	1996	1999	2002	2005	2006	1990	1993	1996	1999	2002	2005	2006	1990	1993	1996	1999	2002	2005	2006
Cadres sup. et dirigeants	19	18	19	18	18	18	18	12	12	12	12	11	12	12	1	2	4	2	2	3	5
Petits indépendants	6	6	5	5	5	5	5	6	6	6	6	6	5	5	5	7	6	7	5	4	3
Empl., cadres. interm.	36	36	37	37	39	39	39	38	36	34	31	33	38	37	32	26	22	17	20	19	19
Ouvriers	37	37	35	34	33	32	32	42	42	42	44	43	38	39	55	58	59	62	64	57	56
Divers + sans indic.	2	3	5	6	5	6	6	3	4	6	7	6	7	7	6	6	10	11	9	17	18



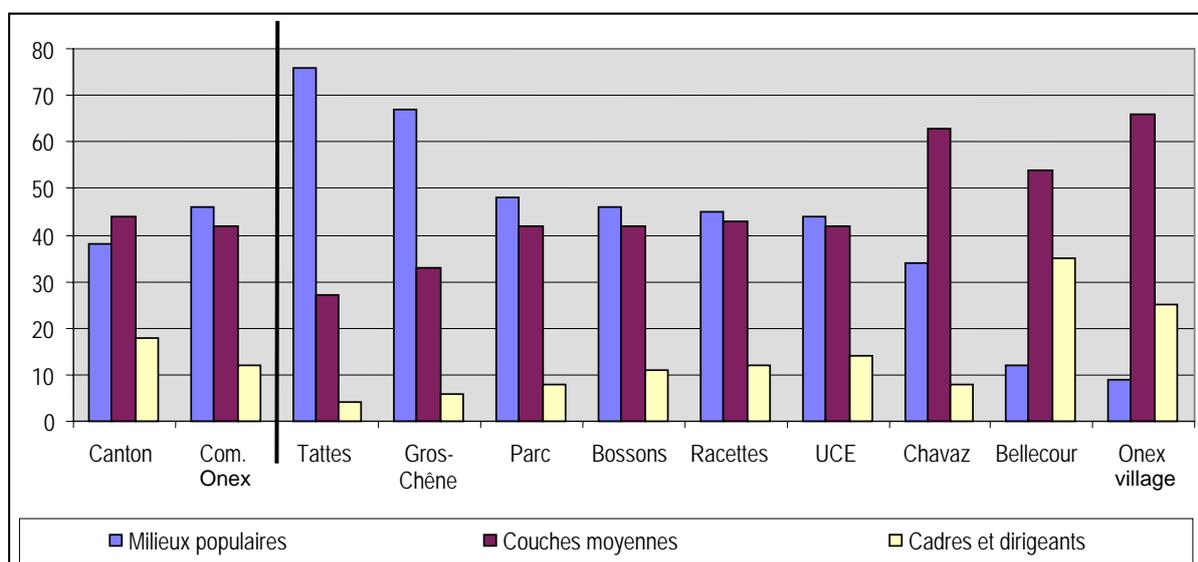
Catégories socioprofessionnelles : situation actuelle dans l'ensemble des écoles d'Onex

Entre les établissements d'Onex, on observe de très grandes disparités sociales. Pour prendre un exemple, la proportion d'enfants d'ouvriers atteint 56% à l'école des Tattes mais seulement 9% à Onex-Village. La moyenne de la commune s'établit à 39%. Dans ce contexte, les deux écoles du groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes sont les plus défavorisées de la commune et même du canton.

Figure 8. Catégories socioprofessionnelles des parents des écoles de la commune d'Onex (en %)

	Ouvriers	Divers et sans indication	Petits indépendants	Employés et cadres intermédiaires	Cadres sup. et dirigeants
Canton	32	6	5	39	18
Commune Onex	39	7	5	37	12
Tattes	56	20	3	17	4
Gros-Chêne	54	13	1	26	6
Parc	43	5	4	39	8
Racettes	42	3	6	36	12
Bossons	39	7	6	37	11
Bossons UCE	38	6	5	37	14
Chavaz	22	8	17	46	8
Bellecour	10	2	2	52	35
Onex village	9	0	3	63	25

↑ ↑ Milieux populaires ↑ ↑ Couches moyennes



En résumé

Une forte proportion d'élèves d'origine et de langue maternelle étrangères

- Le groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes se caractérise par une population scolaire comportant trois quarts (74%) d'élèves d'origine étrangère. Un tiers (34%) des élèves de l'école est issu d'une nouvelle immigration (ex-Yougoslavie, Afrique, Asie, etc.), alors qu'un autre tiers (32%) est d'origine portugaise.
- Corollaire de ce qui précède, à peine un quart (24%) des élèves est de langue maternelle française. La première langue parlée par un tiers (33%) des élèves est le portugais, alors que pour plus d'un quart (27%), il s'agit de langues non latines (albanais, serbo-croate, arabe, etc.).
- Sur ces deux caractéristiques, le groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes se distingue fortement non seulement des moyennes cantonales mais également des autres écoles de la commune d'Onex.

Une population plutôt défavorisée sur le plan social

- Le groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes accueille la population la plus défavorisée de la commune sur le plan social. On y compte près de trois quarts (74%) de familles de milieu populaire (addition des familles ouvrières et de celles recensées sous la catégorie « divers et sans indication » recouvrant souvent les situations les plus précaires : personnes au chômage, rentiers AI, etc.). Cette forte proportion de familles de milieu populaire représente quasiment le double de celle de la moyenne cantonale (38%).

Chapitre 2

Un projet d'école qui prend en compte les caractéristiques locales

Évolution du projet d'école

Les anciens responsables d'école (RE) nous ont rapporté que le projet d'école actuel (2005-2009) du groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes fait suite à un premier projet qui a bien fonctionné. Il avait été rédigé avec le groupe d'accompagnement de l'époque sur la base d'un canevas commun à plusieurs établissements sur certains points mais comportait déjà un volet « social » spécifique à l'école. Le projet actuel a été rédigé par les RE d'alors et quelques enseignants qui ont, depuis, quitté l'école. Il a été soumis à leurs collègues qui l'ont accepté sans véritable débat, une partie d'entre eux parce qu'ils le trouvaient adéquat, alors que les autres étaient trop préoccupés par les tensions qui agitaient l'école cette année-là pour s'y intéresser activement, d'où un certain sentiment de solitude chez les rédacteurs.

Selon ces derniers le projet actuel reprend certaines dimensions du premier projet d'école mais en mettant un accent fort sur les besoins en GNT et en STACC des petites classes (il faut dépister dès le début les difficultés d'apprentissage de la lecture) et sur le « volet social »¹⁴, en réponse aux difficultés spécifiques rencontrées avec certains élèves de l'école. Davantage que les résultats aux épreuves cantonales, stables depuis plusieurs années (faibles en mathématiques, encore plus faibles en français), « *c'est la réalité du terrain qui a imposé les priorités* » du projet d'école, nous ont dit les RE.

Il semble que les demandes exprimées dans le projet d'école 2005-2009, reprenant celles adressées depuis longtemps à la Direction de l'enseignement primaire, aient été à l'origine de plusieurs des ressources (humaines et organisationnelles) attribuées à l'école des Tattes dans le cadre du dispositif-pilote : effectifs allégés, éducateur spécialisé dans l'école, regroupement spécialisé « ouvert », dispositif MS/titulaires pour compenser l'insuffisance de temps de GNT dans le cycle moyen, etc. Ce qui fait que dans l'esprit des divers acteurs rencontrés, le projet d'école se confond souvent avec le dispositif-pilote et que c'est très nettement ce dernier qui est au premier plan de leurs préoccupations !

Selon les anciens RE, la directrice, à plein temps et sans charge de classe, est dans une position particulièrement favorable pour garantir le maintien du cap sur le projet d'école :

Le projet (d'école) est mieux suivi maintenant que les années précédentes, parce que la directrice veille à ce qu'on soit vraiment dans le cadre. En plus, elle s'est tout à fait approprié le projet, elle le poursuit vraiment dans l'esprit qu'on avait avant, avec toutes les compétences qu'il faut [...] Elle est, mieux que nous on ne l'était, gardienne des idées de base.

¹⁴ Dans les deux premières sections du présent chapitre, les passages entre guillemets sont extraits du projet d'école 2005-2009 du groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes.

Dans un but de clarification, la directrice a d'ailleurs rédigé un document¹⁵ qui précise comment les divers éléments du dispositif-pilote sont traduits dans la réalité quotidienne du groupe scolaire. Elle y distingue clairement le dispositif-pilote du projet d'école, ce dernier étant « également un autre document de référence pour l'équipe enseignante », écrit-elle.

Le projet d'école 2005-2009

Le projet d'école ne dit rien de la composition de l'équipe enseignante et des ressources particulières de ses membres. En revanche, le public scolaire y est présenté de manière très détaillée, tant du point de vue de l'origine sociale (défavorisée) et culturelle (très diversifiée), que du point de vue des situations sociales (beaucoup de précarité) et/ou familiales difficiles. Cet ensemble de facteurs fait que beaucoup d'enfants entrent à l'école avec un certain nombre de "lacunes" qui peuvent nuire aux apprentissages et à l'acquisition du "métier d'élève" : mauvaise maîtrise de la langue maternelle et méconnaissance du français (3/4 d'élèves allophones), absence fréquente d'un cadre familial sécurisant et structurant, peu ou pas de stimulation par des activités d'éveil ou d'aide aux devoirs, peu d'ouverture sur le monde qui les entoure. Cet ensemble de caractéristiques communes à un grand nombre d'élèves font que « les classes sont trop homogènes : les ressources pour faire interagir les élèves dans une perspective socioconstructiviste sont nettement insuffisantes ».

De même que la réflexion de l'équipe autour des objectifs d'apprentissage est « en rapport avec la population qui fréquente l'école », les objectifs prioritaires annoncés dépendent directement de ce constat et se veulent explicitement « adaptés à la population du quartier ». Ce souci est donc très présent dans l'esprit des rédacteurs du projet. On peut s'en rendre compte si l'on met en relation les difficultés spécifiques du public scolaire décrites plus haut, avec les objectifs prioritaires du projet d'école (synthèse faite par nous) :

- accent sur *l'apprentissage de la langue orale et écrite*, notamment avec un appui intégré destiné à répondre aux besoins des élèves des petits degrés ;
- accent sur le développement (par une réflexion pédagogique commune et le partage des pratiques) de *la curiosité* et de *la motivation* des élèves mais aussi de leur *participation à la vie scolaire* (conseils de classe et d'école) ;
- accent sur une *organisation qui favorise la collaboration* entre enseignants et une pédagogie différenciée ;
- accent sur *l'implication des parents* dans le suivi de la scolarité de leurs enfants ;
- important *volet social* visant à établir et renforcer les liens famille/école, les liens avec les différents partenaires de l'école, les liens entre l'école et les activités périscolaires, ainsi que les services de prévention sociale (travail en réseau), demande d'un « coordinateur social ».

Malgré quelques faiblesses fréquemment observées dans les nombreux projets d'école que nous avons analysés (objectifs assez généraux, davantage d'accent sur l'organisationnel que sur les manières de travailler avec les élèves et les résultats que l'on en attend, etc. ; voir Favre, Jaeggi et Osiek, 2005), le projet d'école du groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes témoigne d'une *bonne cohérence* interne du point de vue de la mise en relation des objectifs du projet d'école avec les caractéristiques de la population scolaire locale (les liens sont

¹⁵ *Groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes : Perspectives 2006-2007*, document de 6 pages, élaboré au cours du premier trimestre de l'année scolaire 2006-2007.

explicites). Cette cohérence est d'ailleurs revendiquée et reconnue par l'équipe enseignante actuelle, comme nous allons le voir.

Par ailleurs, forte de son expérience des années précédentes, l'équipe se montre réaliste et pragmatique en réduisant certaines de ses ambitions qui se sont révélées « intenable », notamment en veillant à ne pas multiplier les décloisonnements nécessitant « une organisation trop lourde et contraignante » et à clarifier les « objectifs peu clairs » concernant certaines activités. Ce recentrage sur des objectifs plus modestes et redéfinis avec davantage de clarté augure d'une mise en œuvre facilitée du projet d'école, comme nous l'avons également constaté dans la recherche évoquée plus haut.

La perception du projet par l'équipe enseignante

Certaines enseignantes du cycle élémentaire nous ont dit que ce n'est pas le projet d'école en tant que tel qui oriente leur enseignement mais les élèves auxquels elles ont affaire, pour lesquels elles adaptent leur enseignement au maximum, notamment en créant du matériel pédagogique quasiment sur mesure. Cela dit, il nous semble que si elles ne suivent pas « la lettre » du projet d'école, elles en respectent parfaitement « l'esprit » en pratiquant ainsi, puisque le projet d'école est précisément conçu pour « concilier les objectifs généraux de l'enseignement primaire avec les caractéristiques de la population scolaire locale » en prenant en compte « les particularités sociales, culturelles et économiques de cette population, ainsi que les conséquences qui en découlent au niveau pédagogique »¹⁶.

Pour les enseignantes spécialisées et celles en période probatoire rencontrées en début d'année scolaire, le projet d'école comme le dispositif-pilote sont « *intégrés à leur pratique* » et « *orientent leur enseignement* », parce que les objectifs qui y sont visés « *nécessitent qu'on ait une cohérence de la 1E à la 6P* ». Si elles ne consultent pas régulièrement le projet d'école, elles l'ont en revanche toutes « *lu et travaillé* », elles l'ont « *en tête, c'est un peu notre fil rouge qui se retrouve au quotidien* » disent-elles, notamment pour l'apprentissage de la lecture et l'implication des parents. Les enseignantes spécialisées trouvent le projet d'école « *très cohérent avec la population* » à laquelle elles ont affaire, notamment à propos de l'apprentissage de l'écrit et de la lecture.

D'après ces témoignages, on peut dire que non seulement le projet d'école 2005-2009 a une cohérence interne que l'on retrouve dans l'esprit des enseignants (adéquation des objectifs prioritaires avec les spécificités locales du public scolaire), mais qu'il y a également une cohérence entre le projet d'école et le dispositif-pilote. Cependant, le fait que le projet d'école soit souvent confondu avec le dispositif-pilote, et que ce dernier prenne alors le pas sur le premier dans l'esprit et les préoccupations des acteurs, pose un peu question. Selon nous, il est clair que le dispositif-pilote ne peut en aucun cas remplacer le projet d'école ; il n'est qu'un ensemble de moyens, de ressources humaines et organisationnelles, qui permettent de mettre en œuvre le projet d'école avec une plus grande efficacité. Il convient de rester attentif à ce qu'une trop grande centration sur les éléments organisationnels du dispositif-pilote ne fasse pas perdre de vue les objectifs pédagogiques du projet d'école, lesquels constituent malgré tout le cœur de l'action de l'équipe enseignante auprès des élèves.

¹⁶ Voir la lettre de la directrice générale de l'enseignement primaire du 7 mai 2001, « *à l'attention des enseignantes et des enseignants de l'école primaire genevoise* », ainsi que ses annexes qui fournissent des indications sur la rédaction du projet d'école.

En résumé

Évolution du projet d'école et liens avec le dispositif-pilote

- Le groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes est en projet depuis 2001. Son deuxième projet d'école (2005-2009) a évolué dans le sens d'une meilleure prise en compte des difficultés spécifiques du public scolaire dans les objectifs prioritaires (accent sur la lecture, la motivation des élèves, la mobilisation des parents ; important volet social).
- Le dispositif-pilote répond aux besoins de l'équipe enseignante exprimés dans leur dernier projet d'école, en donnant au groupe scolaire les ressources humaines et organisationnelles pour le mettre en œuvre.
- Dans l'esprit des enseignants, si le projet d'école a une utilité et une cohérence, il est souvent confondu avec le dispositif-pilote, lequel vient alors au premier plan de leurs préoccupations. Il convient de rester attentif à ce qu'une trop grande centration sur les éléments organisationnels du dispositif-pilote ne fasse pas perdre de vue les objectifs pédagogiques du projet d'école, lesquels constituent malgré tout le cœur de l'action de l'équipe enseignante auprès des élèves.

Chapitre 3

Une direction de proximité

Pour la première fois dans l'histoire de l'instruction publique genevoise, une école primaire est gérée par une directrice, laquelle inaugure ainsi en "avant-première" le nouveau fonctionnement (encadrement hiérarchique de proximité, autonomie plus étendue accordée aux écoles, conseil d'établissement) prévu pour la totalité de l'enseignement primaire dès la rentrée 2008.

Faire accepter la présence d'un directeur ou d'une directrice au sein d'une profession de culture égalitaire n'était pas gagné d'avance. Or cette première expérience de direction d'école dans l'enseignement primaire genevois semble, en dépit de ses inévitables "maladies d'enfance", avoir particulièrement bien réussi. L'analyse de la mise en place de ce nouveau fonctionnement (appropriation du rôle par l'intéressée, son acceptation par l'équipe, évaluation de ses effets) permettra de faire la part des choses entre ce qui est spécifique à la situation du groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes et ce qui peut être pris en considération dans la perspective d'une généralisation de cette fonction.

Un rôle à multiple facettes

En accord avec les textes officiels¹⁷, la directrice définit sa nouvelle fonction comme un « *amalgame* » entre celles d'une inspectrice et d'une responsable d'école (RE)¹⁸. En revanche, elle a clairement refusé de reprendre le rôle de l'inspecteur spécialisé auprès des enseignantes et des élèves concernés, estimant qu'elle n'avait ni la formation ni l'expérience adéquates pour ce faire. La directrice et les différentes personnes interrogées identifient les dimensions suivantes dans cette fonction hiérarchique de proximité.

Un pôle d'autorité/contrôle

Cette dimension reprend les prérogatives de l'inspecteur et comprend un nombre important de *contacts divers* (avec la DGEP, la commission de fonctionnement, le groupe d'accompagnement, sans oublier les réunions de circonscription, etc.) et de *travail administratif* (courriers, courriels, appels téléphoniques, rédaction de rapports). Elle comporte aussi la *gestion de l'école*. Dans ce cadre, les tâches essentielles recensées par la directrice consistent à :

- entretenir des liens formels avec la DGEP et la présidence du DIP ;

¹⁷ Voir notamment : Direction générale de l'enseignement primaire, *Nouveau fonctionnement de l'enseignement primaire, document de synthèse issu du protocole du 2 novembre 2006 établi entre la Direction générale de l'enseignement primaire, l'Association des inspecteurs genevois et la Société pédagogique genevoise*, 16 novembre 2006.

¹⁸ En début d'année, ne pouvant tout assumer dans cette phase d'appropriation, elle délègue encore certaines tâches internes (accueil des enfants le matin, comptabilité) aux anciens RE.

- évaluer les enseignantes en période probatoire (EPP) ;
- être la garante du cadre scolaire (programme, objectifs d'enseignement) et de la mise en place du dispositif-pilote ;
- contrôler la bonne marche de l'école, identifier les problèmes et les régler (avec des enseignants, des parents ou toute autre personne).

C'est dans le cadre de ces prérogatives que la directrice a été amenée à demander une clarification et une harmonisation des attentes des différentes instances impliquées concernant certains aspects du dispositif-pilote, notamment à propos du fonctionnement du regroupement spécialisé.

Un pôle de soutien

Grâce à un poste à plein temps entièrement consacré à la bonne marche de l'école, la directrice soigne particulièrement la proximité avec les enseignants et la construction de la confiance entre elle et eux (l'un de ses objectifs prioritaires). En fin d'année on estime de part et d'autre que la « *confiance réciproque* » est bien établie ; les intentions de la directrice semblent avoir été bien comprises : « *je crois que le message qu'elle veut faire passer, c'est vraiment qu'on est une équipe et qu'elle en fait partie et qu'on travaille tous ensemble.* »

Soucieuse du bien-être des enseignants, la directrice veille à ce qu'ils « *ne se sentent pas sans arrêt surveillés* ». Elle souhaite leur faire comprendre que, même si elle doit intervenir parfois au nom de l'autorité qui est la sienne, elle est aussi là pour les aider :

Je sens très bien qu'ils ont besoin à la fois de quelqu'un qui les soutient mais en même temps qui les dirige [...] Pour moi ça me semble important d'établir un rapport de confiance qui montre bien qu'il y a des moments où je suis là et je suis l'autorité et je dois [alors] intervenir si il y a un problème, que ce soit pour les aider ou au contraire pour demander une modification mais qu'en même temps je suis aussi à leur disposition [pour les aider]. Il y a ces deux côtés, aide et contrôle...

Elle écoute leurs questions et leurs préoccupations, dans le but de pouvoir les décharger des soucis qu'ils ont avec certains élèves, en prenant en charge le problème avec l'éducateur et l'infirmier, par exemple. Comme elle-même (c'est l'une des raisons qui lui ont fait accepter le poste), les enseignants apprécient cette proximité qui permet une intervention rapide en cas de problème :

Ce qu'on a pu entendre [du passé], c'est que l'inspecteur n'était pas assez présent. Alors là, c'est vrai que c'est génial parce que c'est quelqu'un [la directrice] qui représente la Direction et qui, en même temps, est dans le feu de l'action. C'est un atout pour prendre les décisions, parce qu'elle a une connaissance de l'école qui est énorme.

Les autres années, ça prenait plusieurs jours pour joindre l'inspecteur, pour lui exposer le problème, pour après le rencontrer. Tandis que là, je sais que si j'ai besoin de quelque chose, avec la directrice, ça se fait le jour-même, ça se fait dans l'heure qui suit [...] c'est mille fois mieux !

Le concierge, lui aussi, apprécie la rapidité des interventions de la directrice lorsque quelque chose ne fonctionne plus correctement au niveau de l'intendance ou du matériel.

Un pôle d'animation

La directrice prend très au sérieux sa « responsabilité pédagogique en concertation avec l'équipe enseignante » (document cité), même si, en fin d'année, elle reconnaît, en accord sur ce point avec l'équipe enseignante, n'avoir pu encore suffisamment développer ces questions dans les temps de travail en commun (TTC). De manière générale, l'équipe lui est reconnaissante de laisser aux enseignants la prérogative de leurs choix pédagogiques, ce qui n'empêche pas la directrice de leur faire parfois des suggestions, qu'ils sont libres d'accepter ou non.

En début d'année la directrice constate un relatif « *manque de cohésion et de solidarité dans l'équipe au niveau global* ». C'est pourquoi l'un de ses objectifs prioritaires vise précisément la construction de l'équipe car pour l'instant, à ses yeux, il n'y a pas de véritable coresponsabilité (suivi collégial), pas de continuum mais plutôt une vision à court terme (limitée à l'année scolaire). Or, à son avis, « *si les enseignants se sentent bien, qu'ils peuvent collaborer et compter les uns sur les autres, les enfants en bénéficient.* » En fin d'année, elle estime qu'il y a encore du travail à faire au niveau du suivi collégial ; en revanche, l'équipe « *a bien avancé au niveau de faire connaissance les uns avec les autres, de pouvoir s'exprimer, de dire les choses* ».

Un autre objectif de la directrice est que « *toute l'équipe reste impliquée, que tout le monde soit partie prenante* » à ses côtés dans la marche de l'école. C'est pourquoi elle n'impose pas de décisions de manière autoritaire mais travaille à la recherche du consensus. Elle veille aussi à impliquer les gens par le biais de prises de responsabilité et de participation à des commissions.

Un pôle d'interface et de relations publiques

La fonction de direction implique de nombreux contacts et collaborations, aussi bien internes qu'externes. *Dans l'école*, elle a des rapports de collaboration réguliers avec l'éducateur spécialisé et l'infirmier du SSJ, ainsi que des séances bimensuelles avec les enseignantes, l'éducateur et l'inspecteur spécialisés et leur responsable thérapeutique. D'après l'inspecteur spécialisé, elle a un rôle important de transmission d'information aux titulaires de classes ordinaires à propos des décisions concernant leurs élèves prises lors de ces réunions. Cela évite « *des malentendus et des frictions* ». La directrice a également un rôle d'intermédiaire avec les parents, en particulier avec ceux des élèves bénéficiant du recours temporaire au regroupement spécialisé.

A l'extérieur de l'école, outre des contacts réguliers avec la DGEP, elle travaille beaucoup avec l'ancien inspecteur de l'école, pour tout ce qui concerne la connaissance de l'école (enseignants et élèves) et de la situation qui a conduit à la création du dispositif-pilote. Avec les autres inspecteurs de sa circonscription, elle se met au courant pour ce qui concerne le pôle « inspecteur » de sa fonction, notamment l'évaluation et l'encadrement des EPP.

Comme l'ancien inspecteur de l'école, elle participe également toutes les trois semaines aux réunions du *Réseau de coordination d'Onex* qui comporte les responsables des services municipaux (RSM), l'ilotier de la police, une conseillère administrative, des représentants du Service social et du Service jeunesse d'action communautaire (SJAC). Elle retrouve des représentants de ces deux derniers organismes dans un réseau plus spécifiquement lié à l'école, incluant aussi la Villa Yoyo, le Jardin Robinson, l'Unité de prévention pour adolescents (UPA) et le SMP. Mais de plus en plus, c'est l'éducateur spécialisé qui sera appelé en priorité à participer à ce réseau.

Les raisons d'une prise de fonction plutôt bien réussie

Pour l'instant, l'équipe enseignante ne semble pas dérangée ni opposée à cette nouvelle hiérarchie de proximité qui injecte une part de pouvoir directement dans l'école, même si nous avons entendu certaines réserves, comme nous le verrons plus loin. Le succès de cette première prise de fonction de direction d'école s'explique pour trois types de raisons.

Des avantages structurels

La nouvelle fonction de directrice (directeur) d'école a le grand avantage d'effacer les principaux inconvénients de celles d'inspecteur et de responsable d'école dont elle est plus ou moins la synthèse : le manque de disponibilité immédiate et l'éloignement de l'inspecteur (partagé entre plusieurs écoles) et la disponibilité limitée du responsable d'école (qui gardait une charge de classe), ainsi que son absence de pouvoir hiérarchique qui pouvait, dans certains cas, limiter passablement l'efficacité de ses interventions comme animateur d'équipe.

La directrice d'école a l'énorme avantage de la proximité immédiate, tout en étant investie d'un pouvoir légitime, ce qui lui permet d'intervenir à chaud sur les situations problématiques et de prendre rapidement les mesures et décisions qui s'imposent. La majeure partie des enseignants de l'école sont particulièrement conscients et satisfaits des avantages de cette proximité, allant jusqu'à dire que le dispositif-pilote ne pourrait « *pas fonctionner* » sans une direction compétente.

Une situation "locale" particulièrement favorable

La part de l'ancienne équipe engagée volontairement dans le dispositif-pilote sortait d'une période de crise et était d'autant plus ouverte à un nouveau fonctionnement susceptible de résoudre les problèmes rencontrés et de stabiliser la situation. Elle était, d'autre part, demandeuse d'une plus grande autonomie allant souvent de pair avec une direction d'école. C'est le cas des deux anciens RE, auxquels on a proposé le poste de direction et qui l'ont refusé, fatigués de leurs années de responsabilité et désireux de se consacrer à nouveau exclusivement à leur classe ; ils ont d'ailleurs grandement facilité l'installation de la nouvelle directrice en mettant à sa disposition leurs compétences et leur connaissance de l'école. La directrice est ainsi arrivée dans un contexte dans lequel elle n'entrait pas en concurrence avec d'anciens leaders et ne rencontrait a priori pas d'oppositions majeures, au-delà d'une relative et légitime réserve devant la nouveauté de la situation.

L'autre partie de l'équipe, également volontaire pour participer au dispositif-pilote, est composée d'enseignantes débutant dans le métier (1^{re}, 2^e et 3^e année de période probatoire) et qui ressentent le besoin d'être soutenues et encadrées. Elles reconnaissent désormais en la directrice une personne de référence, capable de les aider malgré son rôle d'évaluatrice à leur égard.

Une certaine manière d'habiter le rôle

Au-delà des raisons structurelles et conjoncturelles qui expliquent cette réussite, une part importante en revient aux compétences (longue expérience d'enseignante et de RE dans des écoles en rénovation) et à la personnalité de la directrice : elle a un « *côté humain* », n'est pas ressentie comme autoritaire ; dans les réunions, elle fait voter les décisions, donne la parole aux enseignants qui ont le sentiment d'être « *partie prenante* ». Afin de construire les bases d'une saine collaboration, elle a organisé à la demande de l'équipe enseignante une demi-journée de réflexion (début décembre 2006) sur leurs représentations et attentes respectives du

rôle de la directrice, ainsi que sur les droits et devoirs de chacune des parties¹⁹. Malgré quelques déficits dans la circulation de l'information, on peut dire que la nouvelle directrice a une gestion démocratique de l'école et privilégie les pôles « animation » et « soutien » plutôt que le pôle administratif de sa fonction, deux caractéristiques de leadership reconnues comme déterminantes dans les ZEP « efficaces » (voir Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1995).

Une directrice presque comme dans les livres...

Plusieurs études américaines (voir Lashway, 1997) montrent que, vu la complexité de l'environnement scolaire, le directeur d'établissement efficace doit être capable de jouer plusieurs rôles : médiateur, ambassadeur, personne de ressource intellectuelle, manager avisé et collègue soutenant. Il doit ainsi incarner un leadership *situationnel* (capable d'effectuer le bon choix au bon moment) et, par conséquent, *multidimensionnel* (ne misant pas sur une stratégie unique). Cela signifie qu'il doit être capable :

- de faire preuve d'autorité quand nécessaire, de prendre les décisions et de veiller à ce qu'elles soient appliquées ;
- d'être attentif à la culture et aux valeurs de l'école ainsi qu'au bien-être des personnes (attention aux relations, aux sentiments et à la motivation) ;
- d'avoir une vision claire des objectifs à atteindre, de motiver et d'inspirer les membres de l'équipe, de les réunir autour d'une cause commune et de lui donner du sens ;
- d'incarner un leadership démocratique, qui ne se résume pas à une simple délégation de tâches mais vise à un certain partage du pouvoir en impliquant les personnes dans les prises de décisions ;
- de faire en sorte que les choses se passent *en souplesse*.

Or le terme « souplesse » est l'un de ceux qui reviennent le plus souvent dans le discours de la directrice de l'école.

Une position délicate qui a également ses limites

L'évaluation très positive qui précède ne doit cependant pas faire oublier certains écueils inhérents à la situation.

Un poste à créer

Pour son rôle de pionnière dans cette nouvelle fonction, la directrice du groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes n'a pas la tâche facile : si elle a une solide expérience d'enseignante et de RE, elle ne possède en revanche pas celle d'inspecteur. Elle ne dispose d'aucun cahier des charges ni de formation préalable pour occuper ce poste. Tout est donc à construire, dans une situation «quasi-expérimentale» de surcroît (dispositif-pilote), ce qui implique forcément, à certaines occasions, une démarche par essais/erreurs. Elle-même admet que c'est difficile car certaines options du Chef du département concernant le dispositif-pilote ne sont pas toujours très

¹⁹ A cette occasion, chacune des parties (la directrice de son côté, les enseignants organisés en ateliers du leur) ont réfléchi à ces questions avant de mettre en commun le résultat de leurs réflexions.

claires ; d'autres n'ont pas été réfléchies à l'avance et lui prennent un temps énorme à mettre en place. Elle ressent également le manque de formation, notamment à propos de l'évaluation des EPP et en informatique (elle relève aussi un manque de soutien logistique dans ce domaine). Les enseignants de l'école reconnaissent la difficulté de cette situation et ne lui tiennent pas rigueur de certains petits "ratés" dans la mise au point de son rôle mais trouveraient normal qu'à l'avenir, les directeurs et directrices d'école reçoivent une formation avant d'occuper leur poste.

Une "bonne distance" difficile à trouver

D'après divers témoignages, il ressort que la conjugaison des fonctions d'inspecteur et de RE représente un équilibre difficile à trouver : entre contrôle et soutien, entre autorité et souci de démocratie. Un épisode, qui peut sembler anecdotique mais se révèle cependant hautement symbolique, est particulièrement éclairant à cet égard : lors de la demi-journée de réflexion autour de la fonction de directrice, la question s'est posée si les enseignants devaient la tutoyer ou la vouvoyer. L'intéressée n'a pas pu trancher et a dit aux membres de l'équipe de faire comme ils le souhaitaient. Cela montre comme il est difficile de trouver la "bonne distance" dans un tel poste.

Des équilibres également difficiles à trouver

Tout d'abord, malgré les avantages quasi unanimement reconnus de la proximité de la directrice, une petite minorité d'enseignantes estime qu'elle est malgré tout encore trop souvent retenue éloignée de l'école par ses contacts à l'extérieur (alors que d'autres la trouvent au contraire très impliquée et « *très présente* »). Ces mêmes personnes déplorent que la directrice ne les informe pas suffisamment des discussions qu'elle a avec des partenaires externes (à la DGEP, dans le conseil de circonscription, etc.) ; elles disent avoir eu davantage de retours d'information de la part des RE les années précédentes. Elles reconnaissent cependant, avec d'autres, que la position de la directrice est difficile, « *tiraillée [...] prise en sandwich entre nous et le haut [la hiérarchie]* » et « *qu'elle doit souffrir de cette situation* »...

Ensuite, on relève une certaine ambivalence à l'égard de la gestion non-autoritaire de la directrice : si personne ne souhaite que la directrice face preuve d'autoritarisme en imposant des décisions sans consulter l'équipe, plusieurs personnes voudraient cependant qu'à certaines occasions, elle prenne des décisions plus claires et finisse par prendre position, plutôt que d'attendre indéfiniment l'accord de l'équipe. Curieuse valse-hésitation entre le désir de la directrice de responsabiliser l'équipe en lui déléguant certaines décisions et le fait que cette dernière ressente parfois cela comme une perte de temps.

Enfin, une seule enseignante regrette que la directrice n'ait plus de charge de classe, ce qui pourrait la conduire à terme à perdre contact avec la réalité du terrain. Nos autres interlocuteurs reconnaissent au contraire que le fait que la directrice se consacre à plein temps à son poste, sans charge de classe, est une condition importante pour qu'elle puisse faire face à toutes ses tâches de manière satisfaisante, surtout dans la phase de mise en place du dispositif-pilote.

Dans une perspective de généralisation...

Dans une perspective de généralisation de la fonction de direction de proximité à toutes l'ensemble des écoles primaires genevoises, il nous paraît important de soulever les questions qui suivent.

Le cas particulier des enseignantes en période probatoire

La question de la "bonne distance" se pose avec une acuité particulière avec les EPP. La directrice est bien consciente qu'auprès de ces dernières, elle a à la fois un rôle de contrôle (elle doit les évaluer) et de soutien (aide et conseil en début de carrière). Ces jeunes enseignantes apprécient le fait que la directrice soit dans l'école et puisse les voir à l'œuvre dans plusieurs situations et presque quotidiennement : elle peut ainsi se faire une idée plus juste de leur travail qu'un inspecteur qui ne passe que rarement dans l'école. Elles n'en ressentent pas moins la pression de l'évaluation qui les attend. Quelques-unes d'entre elles sont arrivées à dépasser en partie une appréhension légitime face à l'évaluatrice pour oser demander l'aide de la directrice. Au fur et à mesure qu'elles la connaissent mieux, elles se sentent en confiance et lui posent facilement des questions, « *parce que c'est elle* » et qu'elles voient désormais aussi en elle une « *personne de référence* ». D'autres, en revanche, ne peuvent se départir d'une certaine crainte face à la fonction d'évaluation de la directrice, ce qui les retient parfois d'intervenir et de faire valoir leur point de vue dans les séances de travail en commun. Elles évoquent également une certaine confusion des rôles, ne sachant parfois pas si, face à la directrice, elles ont affaire à une "inspectrice", à une "formatrice" (ce que la directrice n'est pas, même si elle donne parfois des conseils) ou tout simplement à la responsable administrative de l'école. La question se pose alors de savoir si, malgré les avantages évidents de la proximité, le directeur ou la directrice d'école est la bonne personne pour évaluer les EPP.

Une fonction qui a également ses limites

Si la fonction de direction d'école conjugue celles de RE et d'inspecteur, il faut préciser cependant qu'il s'agit essentiellement de l'inspecteur de la circonscription de laquelle dépendait auparavant l'école, pour ce qui concerne l'enseignement "ordinaire". Les particularités du secteur spécialisé inclinent à penser que la directrice ne peut pas, en plus, assumer la charge d'inspection pour l'enseignement spécialisé et/ou les disciplines spéciales, ces inspecteurs-là jouant un rôle tout à fait spécifique auprès de leurs enseignants respectifs. La directrice de l'école a d'ailleurs refusé de reprendre la fonction de l'inspecteur spécialisé, estimant qu'elle n'avait pas la formation nécessaire pour encadrer des enseignantes spécialisées, débutantes de surcroît. De leur côté, les MS de l'école des Tattes que nous avons rencontrées reconnaissent que lorsqu'elles ont un problème touchant à l'enseignement de leur discipline en particulier, elles ne s'adressent pas à la directrice de l'école mais directement à leur inspecteur de discipline, mieux à même de répondre à leur demande.

C'est une question qu'il conviendra de garder à l'esprit, lorsqu'il s'agira de définir plus précisément le cahier des charges des futurs directeurs ou directrices d'école de l'enseignement primaire, car la tentation pourrait alors être grande de tout déléguer à une seule personne et de faire ainsi l'économie de quelques postes, ce qui pourrait s'avérer être un faux calcul.

Prendre en compte la diversité des situations

L'instauration d'un poste de directrice d'établissement scolaire correspond particulièrement bien, selon les résultats de plusieurs recherches (voir Lashway, 1997), aux besoins d'une école sortant d'une période de crise et/ou en phase d'expérimentation et de changement (ici : la mise en place du dispositif-pilote). Pour cette raison et les autres évoquées plus haut, cette première expérience d'une direction de proximité a été bien accueillie et semble globalement donner satisfaction à la quasi-totalité des personnes concernées. Peut-on en conclure que son extension prévue à tous les groupes scolaires va connaître le même succès ? Rien n'est moins sûr et il convient de rester prudent en tirant les conclusions de cette première et unique expérience effectuée dans un contexte très particulier.

D'une part, la grande diversité des écoles primaires genevoises (en termes de taille, d'histoire, de composition des équipes, de contexte social et géographique) fait qu'elles sont très inégalement préparées à accueillir une direction d'école. Dans des circonstances moins favorables à l'acceptation de cette nouvelle fonction que celles rencontrées dans l'école des Tattes, il faut sans doute s'attendre à quelques résistances lors de l'arrivée de ces supérieurs hiérarchiques de proximité et envisager les difficultés qu'ils auront à se faire accepter.

D'autre part, la personnalité de la personne occupant cette fonction joue un rôle important et il n'est pas réaliste de penser que l'institution va miraculeusement trouver une centaine de personnes dotées de toutes les qualités requises. Toutes et tous ne seront pas forcément aussi adéquats et efficaces que la directrice du groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes.

Autant de raisons qui plaident en faveur d'une solide formation à offrir aux futur-e-s titulaires d'un tel poste.

En résumé

Un rôle multifonctionnel

La nouvelle hiérarchie de proximité incarnée dans le rôle de directeur ou directrice d'école est la synthèse de la fonction d'inspecteur et de celle de responsable d'école. La directrice et les divers acteurs consultés y voient quatre pôles :

- *un pôle d'autorité/contrôle* : contacts formels avec le DIP et la DGEP, évaluation des EPP, garantie du respect des programmes et des objectifs d'enseignement, gestion de l'école et de la mise en place du dispositif-pilote ;
- *un pôle de soutien* : écoute et aide des enseignants en cas de problème, encadrement des EPP ;
- *un pôle d'animation* : construction et animation de l'équipe, partage des responsabilités ;
- *un pôle d'interface et de relations publiques* : collaboration régulière avec les divers professionnels (enseignantes et éducateur spécialisés, collaborateurs du SMP, infirmier scolaire) présents dans l'école, ainsi qu'avec les autres inspecteurs de la circonscription et celui de l'enseignement spécialisé, participation à des réseaux locaux (professionnels de l'éducation, de la santé et du social, agent de la sécurité, conseillers administratifs, etc.).

Les raisons d'une prise de fonction réussie

- Le poste de direction d'école offre d'indéniables *avantages structurels* : la proximité d'une présence à plein temps dans l'école (qui manque aux inspecteurs) et l'absence de charge de classe, ainsi que les prérogatives d'un pouvoir légitime (que n'ont pas les responsables d'école).
- La nouvelle directrice a rencontré *une situation locale particulièrement favorable* : une équipe d'enseignants volontaires pour participer au dispositif-pilote, en majorité acquise à son arrivée pour sortir d'une situation de crise, pas de concurrence avec d'anciens leaders, de jeunes enseignantes demandeuses d'un certain encadrement.
- De par son *expérience professionnelle* et sa *personnalité*, la nouvelle directrice de l'école présente la quasi-totalité des caractéristiques identifiées par la recherche chez *les directeurs d'établissements efficaces* (voir encadré page 35).

Dans une perspective de généralisation

- La réunion en un seul poste de fonctions jusqu'alors externe (celle d'inspecteur) et interne (RE) pose la question de la "bonne distance" à trouver à l'égard de l'équipe enseignante. Ce point se révèle particulièrement délicat avec les EPP, la directrice ayant à la fois une fonction d'aide et d'évaluation, ce qui la place en porte-à-faux par rapport à une partie de l'équipe et a certains effets pervers. La question se pose alors de savoir si, malgré les avantages évidents de la proximité, le directeur ou la directrice d'école est la bonne personne pour évaluer les EPP.
- Certains membres de l'équipe présentent quelques difficultés d'adaptation à cette nouvelle hiérarchie de proximité en se montrant ambivalents par rapport à l'exercice de l'autorité : ils tiennent à conserver leurs prérogatives et leur autonomie mais souhaiteraient cependant que la directrice prenne davantage position et tranche parfois dans le débat, plutôt que de "perdre" du temps à consulter l'équipe et à construire un consensus autour des décisions à prendre.
- Si la fonction de direction d'école reprend celle de l'inspecteur de la circonscription, l'expérience des Tattes montre en revanche qu'elle ne peut, en plus, inclure celles des inspecteurs de l'enseignement spécialisé et/ou des disciplines spéciales. C'est une question qu'il conviendra de ne pas oublier, lorsqu'il s'agira de définir plus précisément le cahier des charges des futurs directeurs ou directrices d'école de l'enseignement primaire, car la tentation pourrait alors être grande de tout déléguer à une seule personne et de faire ainsi l'économie de quelques postes, ce qui pourrait s'avérer être un faux calcul.
- Il est important de garder à l'esprit que, compte tenu de leur diversité, les écoles primaires genevoises sont très *inégalement préparées* à accueillir une direction d'école.
- Toutes les personnes pressenties pour occuper un poste de direction d'école dans la centaine de groupes scolaires de l'enseignement primaire n'auront pas forcément la même expérience ni d'emblée les mêmes qualités que la directrice des Tattes. D'où la nécessité d'offrir *une solide formation* aux personnes qui occuperont un tel poste.

Chapitre 4

Un éducateur dans l'école, une innovation particulièrement appréciée

L'une des innovations importantes du dispositif-pilote mis en place dans le groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes réside dans la présence d'un éducateur spécialisé travaillant à l'intérieur même de l'établissement²⁰. Ce fait constitue une réponse à la demande récurrente des enseignants de l'école de créer un poste de « coordinateur social » qui aurait pour tâche de « suivre de manière régulière et efficace les enfants et les familles en difficulté »²¹. Dans les textes officiels de présentation du dispositif-pilote il est précisé que, en complément de son action éducative auprès des élèves, l'une des tâches de l'éducateur spécialisé de l'école est de « prolonger l'action des enseignants par des visites à domicile »²².

Une fonction à construire

L'éducateur choisi pour assumer cette fonction a un parcours professionnel très riche. Il a occupé de nombreux postes d'éducateur et/ou de conseiller social dans des milieux très divers (institutions du SMP, Cycle d'orientation, centre de détention pour mineurs, etc.) et a donc une solide expérience : il connaît aussi bien la problématique de l'adolescence en général que celles du handicap et de la délinquance en particulier. Sa grande expérience s'avère particulièrement utile dans une situation nouvelle où tout est à construire : la démarche, les réseaux de collaboration, les méthodes de travail. Il insiste sur le côté « *créatif* » de son travail et la nécessité de définir des priorités. Lors de cette première année (2006-2007) « *d'exploration* » et de « *tâtonnement* », l'éducateur cherche tout d'abord à comprendre « *à quel type de populations* » (enseignants, parents, élèves) il a affaire et quelle est la « *culture de l'établissement* ». C'est pourquoi il a choisi de s'immerger dans la réalité de l'école, ce qui l'amène à accepter toutes les demandes qui lui sont faites, sans savoir si toutes sont pertinentes ni lesquelles feront durablement partie de sa fonction par la suite. Les différents acteurs de l'école ne se privent d'ailleurs pas de recourir à ses services qui sont très appréciés et il se dit très surpris de voir à quel point il est sollicité. Cela ne l'empêche pas de ressentir une certaine solitude institutionnelle dans sa nouvelle fonction : personne dans l'école n'est de « *son monde professionnel* » mais chacun a un avis sur ce qu'il devrait faire ! Cette position « *à la croisée des chemins* » est parfois inconfortable. C'est pourquoi, la supervision dont il bénéficie avec un psychiatre du SMP lui semble « *indispensable* » et lui permet de prendre une certaine distance par rapport aux diverses « *pressions* » dont il se sent l'objet : de la part des enseignants, des parents, des enfants, sans oublier les contraintes inhérentes au

²⁰ Pour construire ce chapitre, nous avons rencontré l'éducateur deux fois : en novembre 2006 et en mai 2007. De plus, dans chacun des entretiens avec les autres acteurs concernés, nous avons abordé la question du rôle de l'éducateur et des effets de sa présence dans l'école.

²¹ Voir le Projet d'école 2005-2009 du Groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes.

²² Voir *Rentrée scolaire 2006, Point fort*, DIP, 24.08.06 et « Le DIP lance un projet pilote à l'école de « Gros-Chêne/Tattes » dans *L'École*, n° 44 du magazine d'information du DIP, septembre 2006.

fonctionnement de l'institution scolaire. Cependant, au fur et à mesure qu'il reçoit des retours positifs sur son travail de la part des enseignants, il se sent conforté dans sa « *position d'éducateur* ».

L'éducateur décline explicitement son activité en quatre dimensions²³ : les volets *éducation, médiation, animation et information sociale*. Il a donc une conception très large de son travail, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école. Il reste cependant très conscient que le but ultime de sa présence dans une école est de *favoriser les apprentissages* :

J'essaie d'étendre l'idée qu'un éducateur est à l'intérieur de l'école et qu'il est là pour un certain nombre de choses, du style "pas de violence à l'école", parce qu'on sait bien que si on vient à l'école la peur au ventre, on a moins la tête pour pouvoir apprendre des choses ; essayer de défendre une école relativement calme...

Dans les pages qui suivent, nous allons rendre compte des diverses activités de l'éducateur auprès des différents acteurs auprès de qui il intervient ou avec lesquels il collabore.

Le travail auprès des élèves

Aux yeux de l'éducateur, la première chose à faire, « *c'est un travail de proximité avec les élèves* ».

Considérer les élèves dans leur globalité et dans leur diversité

Cherchant à se faire une idée « *globale* » des élèves et à se faire connaître d'eux en dehors des situations de crise, il tient à les voir dans des contextes divers : dans leur classe, dans le préau (à la récréation, à la rentrée et à la sortie des classes), également en dehors de l'école (cuisines scolaires, camps, activités culturelles et sportives²⁴) lorsque l'occasion s'en présente.

Les élèves de l'école des Tattes se caractérisent, chacun le sait, par une très grande hétérogénéité culturelle. Selon l'éducateur, un problème majeur pour ces élèves est qu'en raison de leur nombre, toutes les langues d'origine ne peuvent être représentées dans l'école par des enseignants externes²⁵. Cela pose, selon lui, un « *problème éducatif* », parce que c'est « *comme s'il y avait une non-reconnaissance* » de la culture d'origine de certains élèves, ainsi que de la situation dans laquelle ils se trouvent, ce qui peut nuire à la construction de la relation. C'est pourquoi il envisage de travailler avec les enseignants de langue d'origine mais aussi de prendre éventuellement contact avec des représentants des diverses communautés nationales et/ou ethniques présentes dans l'école, dans l'idée « *d'aller à la rencontre de parents qui pourraient peut-être être des représentants, à l'intérieur de l'école, d'un groupe de gamins* ».

Travailler "à chaud"... et dans la durée

Chaque fois que c'est possible, l'éducateur intervient "à chaud" en cas de conflits ou de querelles entre élèves dans les couloirs ou dans le préau de l'école ; il remarque par exemple que les situations de bagarre à la sortie de l'école sont plus facilement résolues quand les

²³ La description des activités de l'éducateur résume pour une bonne part ce que lui-même nous en a dit. Nous mentionnerons explicitement quand nous ferons référence au discours d'autres acteurs pour définir son travail.

²⁴ Il est également entraîneur de football et de tennis de table.

²⁵ Il y a des enseignants de différentes cultures qui viennent dans l'école pour parler avec les élèves dans leur langue maternelle mais cela ne concerne qu'une partie d'entre eux.

parents sont présents et qu'on peut les inclure dans la résolution du conflit entre enfants. Il intervient également en classe à la demande des enseignants (notamment du spécialisé), en faisant office de médiateur en cas de « *clash* » entre les élèves.

L'éducateur préfère « *gérer la situation de crise* » dans l'immédiat mais quand on l'informe après-coup de situations problématiques, il reprend la question avec les protagonistes de la bagarre, en cherchant à comprendre les causes profondes du conflit et en essayant de le dépasser ; il suit alors en partie le modèle déjà en cours dans l'école. Les enseignants avaient en effet mis au point un système de recensement des élèves ayant des problèmes les uns avec les autres. Ces derniers étaient ensuite convoqués au « bureau de la bonne conduite » (BBC) où l'on travaillait avec eux les conflits dans lesquels ils étaient impliqués, pour voir s'il y avait « *un aspect de réparation ou de changement d'attitude qui pouvait s'opérer* ». Les points de vue respectifs du jeune et de l'enseignant sur l'incident étaient ensuite consignés dans le carnet de liaison école/famille. L'éducateur trouve intéressante cette manière formelle de « *signifier aux jeunes qu'ils ont dépassé une limite* », comme celle d'en informer les parents et de donner un retour aux enseignants sur ce qu'il a travaillé avec les élèves à cette occasion.

Avec les élèves de 6P, il n'est plus possible de travailler dans la durée ; il doit donc gérer les situations problématiques au quotidien, dans le but prioritaire de donner à ces élèves les conditions d'accès à un niveau de réussite scolaire qui leur permette de passer au Cycle d'orientation. Avec les élèves plus jeunes, il « *prend le temps de construire quelque chose avec eux et avec leurs parents* », dans le cadre d'un travail éducatif ciblé sur deux ou trois ans.

Le travail éducatif autour du « vivre ensemble »

L'éducateur est très frappé par le contraste entre l'ambiance calme et studieuse qui règne dans l'école pendant les périodes de cours²⁶ et le « *climat de chamaillerie plus ou moins généralisé* », particulièrement chez les grands, qui prévaut pendant les récréations et à la sortie des classes. Il attribue ce fait à l'énorme effort de compréhension que doivent fournir la plupart des élèves d'origine étrangère lorsqu'ils sont en situation d'apprentissage ; il en résulterait selon lui une forte tension qui explose dans les moments de détente. Il pense aussi que les élèves ont peut-être hérité une part des tensions présentes entre les adultes de l'école au cours de la précédente année scolaire. Réduire ce climat d'agressivité est l'une des tâches principales qu'il s'est fixée :

Dans l'état d'esprit des jeunes, moi, ce qui m'a frappé, c'est ce côté de bousculade, de coups, d'insultes, c'est le non-respect [de la norme, qui est] de se dire qu'on touche pas le corps de l'autre s'il n'a pas envie... C'est quelque chose de contre-réactif, mais négatif sur le plan de la relation, donc il y a tout un discours à avoir sur le respect, sur le fait que si les grands font des actes dits répréhensibles, les petits les voient et vont peut-être les reproduire plus tard, donc il y a un immense travail qui n'a certainement pas été fait...

L'aspect éducatif de sa mission se manifeste aussi lors d'interventions en classe (dont il anime parfois les conseils) suite à des comportements agressifs (bagarres, manque de respect, etc.). Il fait réfléchir les élèves aux conséquences de leurs comportements et discute avec eux de ce qui est admissible ou inacceptable et, le cas échéant, de la manière dont on peut envisager des « *réparations* ». C'est dans la même intention qu'il accompagne les élèves dans leurs activités sportives, ce qui lui paraît une bonne occasion de travailler avec eux certaines notions indispensables pour vivre en société :

²⁶ Nous avons fait le même constat lors de nos nombreux passages dans l'école.

Je suis assez partant pour soutenir l'enseignante de gym quand il y aura le tournoi scolaire de basket ou de football pour pouvoir travailler le sentiment d'équipe, le sentiment de respect, le fairplay à travers le jeu. Donc, essayer de travailler toutes ces notions que l'on doit retrouver dans une école pour que les élèves puissent bien fonctionner et bien apprendre [...] Je crois beaucoup à une certaine restauration dans les relations, à travers le sport et l'intégration dans des groupes...

Apparemment cette stratégie a porté ses fruits, puisqu'en mars 2007 l'équipe des Tattes a remporté la coupe de fairplay au tournoi scolaire de handball ! Par ailleurs, lors du conseil d'école du 24 avril, les élèves ont rapporté qu'il y avait « *moins de bagarres, grâce à l'éducateur et au bureau de la bonne conduite* »²⁷, ce qui nous a été confirmé par deux mamans.

L'éducateur a par ailleurs constaté que s'il y a des élèves qui sont mal dans leur peau, il y a également parfois « *des classes qui vont mal* ». Il intervient donc de multiples manières (collectives et individuelles), que ce soit dans des discussions ou des conseils de classe (par exemple autour de la violence) ou dans des entretiens à "géométrie variable" (avec un ou plusieurs élèves, du même degré ou de degrés différents). Il dit avoir découvert dans son nouveau poste, l'importance du « *travail avec les tout-petits* », dans une optique de dépistage précoce de certaines difficultés : le fait d'avoir travaillé avec des adolescents, avec des délinquants et avec des enfants handicapés lui permet de repérer très tôt des signes de dysfonctionnement chez un enfant et de prévenir une dégradation de la situation.

Un travail de prévention qui peut s'appuyer sur le besoin des élèves

Lorsqu'il accompagne une classe en camp pour encadrer plus particulièrement des élèves "difficiles", l'éducateur découvre « *des tas d'autres enfants qui recherchent aussi une relation avec un adulte* ». Comme il s'est fait connaître très tôt aux élèves dans diverses situations, ces derniers semblent avoir bien compris son rôle et, à son grand étonnement, sont très « *demandeurs* » de son intervention ; lors de difficultés, ils ont envie « *qu'on s'intéresse à ce qui s'est passé* » :

Ils savent que je suis là pour eux ! Et par rapport à ce type de conflit, il n'est pas rare qu'ils viennent me chercher ! Ils ne sont même pas envoyés par un adulte, c'est d'eux-mêmes qu'ils viennent me demander des entretiens, souvent à plusieurs, pour qu'on puisse discuter d'une situation dans laquelle ils se trouvent ²⁸.

Cela tend à prouver que la présence d'un éducateur dans l'école correspond à un véritable besoin car, comme il le dit, « *l'institution est demandeuse, la population l'est aussi, et puis les parents aussi et les gamins...* ». Pour lui c'est une situation idéale pour faire de la prévention, d'autant plus qu'avec les élèves du primaire « *il y a une possibilité relationnelle fantastique* », ce qui n'est pas forcément le cas avec les adolescents du CO, lesquels se montrent beaucoup plus méfiants à l'égard d'un travailleur social. A l'école primaire, les enfants sont presque soulagés quand l'éducateur leur annonce qu'il va téléphoner à leurs parents ou les rencontrer. C'est donc pour lui beaucoup plus facile d'intervenir et « *beaucoup plus gratifiant* » aussi !

²⁷ Voir le *Compte rendu du conseil d'école* du 24 avril 2007.

²⁸ Nous avons été nous-mêmes témoins de ces visites spontanées lors de nos passages dans le bureau de l'éducateur.

Type de collaboration avec les enseignants

Au yeux de l'éducateur, « *sa deuxième tâche dans l'école, c'est la collaboration avec les adultes* » : directrice, enseignants, infirmier, concierge. Son intégration dans l'école a été facilitée par le fait que la création de son poste répondait à une demande de l'équipe et que lui-même avait souhaité travailler dans une école. Néanmoins, il faut du temps pour créer les conditions d'une bonne collaboration et, surtout, d'une bonne communication (on oublie parfois de lui donner les informations nécessaires) :

Malgré les envies de chacun de participer à un projet, il y a quand même des peurs, parce qu'on ne connaît pas l'autre, on ne sait pas ce que c'est qu'un éducateur et des fois, ça peut coïncider un certain nombre de personnes qui se demandent ce qu'on peut partager ensemble. On va voir qu'on n'a pas les mêmes attitudes, pas les mêmes interventions, qu'on n'a pas les mêmes regards et c'est ce regard différent qui fait la force de la structure ; mais les différences, pour certains, c'est plus ou moins bien vécu ! Donc, il faut travailler à ça, il faut prendre le temps de montrer ce qu'on peut s'apporter [mutuellement], d'échanger des informations et une fois ce premier pas établi, on peut commencer à travailler ensemble.

Un accompagnement efficace

C'est l'éducateur qui, suite à son expérience au Cycle d'orientation, a proposé aux enseignants qui avaient des « *questionnements quand ils se retrouvaient face à des parents* » de les accompagner dans leurs entretiens avec ces parents, ce qui crée une dynamique plus favorable à l'échange (voir plus loin). Le fait qu'il soit un homme peut également faciliter les relations dans certaines situations²⁹.

Désormais, les enseignants lui demandent donc assez souvent de participer à des entretiens avec des parents, mais aussi de venir en classe pour faire office de médiateur entre les élèves, de participer à des camps organisés par eux ou de les accompagner à diverses sorties (spectacle de marionnettes, etc.) lorsqu'ils ont affaire à un groupe « *explosif* ». Aux dires des enseignantes spécialisées, sa présence en classe « *change la dynamique du groupe* » par son côté « *apaisant* » et permet de réaliser des choses qu'il n'aurait pas été possible de faire sans lui, comme le confirme l'inspecteur de l'enseignement spécialisé : par rapport à ce genre d'activité, l'éducateur souhaite que la demande puisse être « *construite* » avec les enseignants concernés : « *c'est clair que si on me demande au dernier moment si je peux accompagner, ça n'a pas la même résonance que si on discute du sens, de pourquoi on me demande* »...

L'apport d'un autre regard et de techniques différentes

La dimension pluridisciplinaire de la collaboration enseignants/éducateur est perçue de part et d'autre comme très enrichissante. Les enseignants rapportent fréquemment que l'éducateur leur permet de « *voir les choses autrement* » et, de son côté, l'éducateur trouve intéressant « *de pouvoir porter un autre regard à l'intérieur de l'école* ».

D'après l'inspecteur de l'enseignement spécialisé, lors des entrevues à quinzaine entre lui-même, les enseignantes spécialisées, le référent thérapeutique des enfants concernés, la directrice de l'école et l'éducateur, ce dernier transmet « *tous les aspects [familiaux, etc.] que les enseignantes n'ont peut-être pas cernés [...] et ça donne quelque chose d'un peu plus global dans la prise en charge de l'enfant. Ce n'est pas simplement autour des*

²⁹ Les enseignantes EPP nous disent que selon la culture des parents (albanais, par exemple), l'entretien se déroule beaucoup plus facilement avec un interlocuteur masculin que seulement avec une enseignante.

apprentissages, c'est aussi des apprentissages, mais sur la vie sociale, la vie de quartier, les attitudes... ». L'éducateur fait ainsi bénéficier l'équipe de l'expérience et de la réflexion acquises et « *ce point de vue éducatif, c'est un complément pour les enseignantes* ». C'est pourquoi ces dernières lui demandent volontiers de pouvoir parler avec lui après les cours (sorte de "debriefing"), « *s'il y a quelque chose qui s'est produit dans la classe* ».

Lors de ses interventions en classe, les enseignantes spécialisées remarquent qu'il apporte « *des techniques qu'il a découvertes dans d'autres lieux ou d'autres formations, en tant qu'éducateur, et que nous n'avons pas ; il amène d'autres entrées* » visant notamment à responsabiliser les élèves. Selon elles, l'éducateur est la personne de l'école « *qui a le plus d'expérience dans la gestion des conflits et les dynamiques de groupe* ».

Une réponse à un réel besoin

L'éducateur des Tattes répond à tel point aux besoins et aux attentes des enseignants que certains se demandent « *comment ils ont pu faire sans lui* ». Les enseignantes en période probatoire, interrogées sur leurs besoins encore non satisfaits demanderaient un deuxième éducateur, voire « *des clones* » de celui-ci ! Les enseignants apprécient particulièrement cette possibilité d'intervenir "à chaud" et le fait que certains problèmes puissent être réglés tout de suite, ce qui leur permet de se consacrer entièrement à leur classe : « *cela nous enlève une tâche, alors c'est vraiment quelque chose qui nous soulage beaucoup, déjà psychologiquement, et puis au niveau du temps* ». Autre élément très important aux yeux des enseignantes, « *c'est le lien avec les familles ; nous on s'arrête à l'école mais lui peut suivre l'enfant dans la famille, ce qui est vraiment très positif* ».

Face à ce véritable plébiscite, l'éducateur ne voudrait cependant pas fonctionner « *comme le pompier de service* » et se retrouver petit à petit être le seul adulte dans l'école à devoir gérer les situations de conflit et de crise. Ce souci d'éviter une certaine déresponsabilisation des enseignants à cet égard est d'ailleurs partagé par la directrice et par certains cadres de l'enseignement spécialisé. Si l'éducateur pense que ce risque est inévitable dans un premier temps, il va falloir dans un deuxième temps « *travailler la collaboration qui n'existe pas en soi : comment est-ce qu'on peut faire ensemble ?* ». Cela passe par une réflexion sur les enjeux du partage des tâches et le renforcement de la confiance des enseignants dans leurs propres compétences pour gérer certaines situations. Il s'agit pour l'éducateur de « *leur permettre de faire leur travail et non de le faire à leur place* ».

Le travail auprès des familles

Concernant sa tâche de soutien éducatif et d'information sociale auprès des parents, l'éducateur des Tattes nous confirme que le directeur du SMP (service dont il dépend) insiste sur l'importance d'aller dans les familles, maintes recherches ayant mis en évidence la nécessité de travailler conjointement avec les enfants *et* les parents pour aider efficacement les élèves. C'est la dimension « *guidance familiale* » de son travail. Comme il s'agit souvent de parents qui ne viennent pas facilement dans l'école et qui sont difficiles à atteindre, le principal souci de l'éducateur est d'entrer en contact avec ces familles et de se faire accepter d'elles. Dès lors il s'emploie à « *dégager des pistes pour essayer de trouver des outils qui me permettent d'atteindre au mieux les parents* » et développe plusieurs stratégies à cet effet.

Se faire connaître par son “immersion” dans l'école

La première stratégie de l'éducateur pour se faire connaître des parents (en dehors des situations formelles telles que les réunions de parents) est de se rendre *visible* dans l'école et de *passer par les enfants*, son credo étant que pour « *atteindre les parents, il faut avoir une bonne relation avec les enfants* » et que ces derniers « *parlent de lui à la maison* ». D'où l'idée de donner aux élèves des photos qu'il a prises d'eux lors d'une compétition sportive pour qu'ils puissent la montrer à leurs parents et créer ainsi un « *lien* ». Il a également passé les quinze premiers jours d'école dans les classes enfantines, si bien que les élèves des petits degrés le connaissent tous et le désignent à leur mère quand ils le croisent dans la rue. Les parents le voient dans le préau quand ils viennent accompagner ou chercher leur enfant et se montrent « *soulagés de voir qu'il y a une personne supplémentaire qui est là pour leur enfant à l'intérieur de l'école* », dit-il.

Une autre manière de rencontrer certains parents est *d'être présent lors d'entretiens* auxquels des enseignants les ont convoqués. D'après lui, la présence d'un tiers évite que les parents ne projettent sur l'enseignant les éventuels souvenirs négatifs de leur propre histoire scolaire (voir à ce propos Jaeggi & Osiek, 2003) et « *change complètement la relation entre les parents et l'enseignant* ». Il fait comprendre aux uns et aux autres que pour l'enseignant, l'enfant est un élève, pour les parents, c'est *leur* enfant et pour lui, c'est un jeune, ce qui met « *un peu de distance par rapport au contexte* » et désamorce la dimension potentiellement conflictuelle de la divergence des points de vue. Il intervient également pour casser des dynamiques problématiques dans l'échange :

Quand les enseignants ou les parents se mettent en symétrie et puis qu'on voit qu'il y a quelque chose qui dysfonctionne, c'est vrai que le fait d'intervenir pendant ces moments-là, on peut non seulement détendre cette relation, mais peut-être élaborer d'autres solutions qui n'ont été vues ni par les parents, ni par l'enseignant. A partir de là c'est un espace supplémentaire pour le gamin.

De leur côté, les enseignants reconnaissent que les parents (et quelques-uns de ces derniers nous l'ont confirmé) acceptent mieux certaines choses quand elles sont dites par l'éducateur ; parce « *qu'il n'a pas l'étiquette “enseignant”, donc il peut aussi côtoyer les parents et discuter avec eux d'une autre manière que nous* », précise une GNT.

L'éducateur interprète le fait que des enseignants lui demandent de participer à ce type d'entretien comme une reconnaissance de son rôle dans l'école. C'est aussi une manière d'être « *identifié par les parents pour pouvoir, après, aller plus [facilement] dans certaines familles* ».

Une prise de contact progressive

Partant du principe qu'il ne peut « *débarquer* » sans autre chez des gens qui ne le connaissent pas, l'éducateur organise son approche des familles de manière progressive. Tout d'abord, il se présente formellement en expliquant son rôle lors des réunions de parents en début d'année scolaire et se rend visible dans l'école en étant présent dans le préau et lors de certains entretiens. Cette stratégie se révèle payante car plusieurs parents sont venus spontanément le voir dans son bureau, avec ou sans rendez-vous, suite aux informations données à la réunion ou au cours d'un échange dans le préau de l'école ; certains lui envoient même d'autres parents. Ensuite, en cas d'événement particulier (bagarres, etc.) où tel élève est impliqué (comme agresseur ou comme victime), il prend contact avec ses parents par téléphone « *pour les informer de ce qui a pu se passer [...], faire le lien et leur laisser toujours la possibilité de venir me voir* ». Enfin, quand il le juge nécessaire (situations problématiques sur le plan social

ou de la violence du jeune, indices de diverses difficultés familiales repérés dans le récit de l'élève), il va les voir à leur domicile et leur propose « *une aide et un soutien pour gérer ces situations de crise* ». En général il est bien accepté, les parents sont « *preneurs* » car ils « *voient le sens* » de sa démarche, mais aussi parce qu'il leur demande toujours leur autorisation avant de se rendre chez eux pour ce type d'intervention et fait souvent appel à l'humour pour rendre son discours « *moins pesant* ».

Outre la progressivité, la stratégie de prise de contact de l'éducateur s'appuie également sur un va-et-vient entre deux polarités : « *laisser les choses se faire et les provoquer, laisser venir et aller vers...* ». Dans certains cas, « *il ne faut pas attendre que les parents viennent, il faut aller au devant d'eux* », dit-il...

Le soutien éducatif aux parents

Auprès des parents, l'éducateur des Tattes vise à la fois un travail d'*information sociale* (voir ci-dessous) et un travail de *soutien éducatif* dans des situations difficiles. Dans ce sens, il aborde avec eux la question du respect, de la confiance mais aussi de la progression scolaire et des perspectives professionnelles de leur enfant. Pour l'instant, il ne travaille avec les parents que de manière individuelle (en entretien, en visite à domicile) mais par la suite, il aimerait également travailler avec des groupes de parents, et envisage déjà la création « *d'un espace de parole pour les parents* », avec l'appui du groupe Parents/Enseignants de l'école.

Dans un but d'efficacité, l'éducateur essaie de voir d'abord des familles qui ont plusieurs enfants dans l'école plutôt qu'un seul, et des familles dont l'enfant a encore plusieurs années d'école primaire devant lui. En effet, avec des élèves de 6P, il est trop tard pour entreprendre un travail dans la durée, ce qui ne l'empêche pas de rencontrer de manière plus ponctuelle leurs parents, s'ils en ont besoin. Mais de manière générale, il envisage de travailler avec certains parents pendant deux ans environ, à raison d'une entrevue toutes les deux ou trois semaines. Il voit avec eux comment ils font face à des comportements difficiles et leur propose des stratégies pour gérer la situation. L'objectif est que leurs enfants (même s'ils fréquentent actuellement le regroupement spécialisé, ce qui est assez souvent le cas) arrivent tous par la suite à être intégrés au Cycle d'orientation. L'éducateur construit sa méthode d'intervention en fonction de son intuition des situations et de son expérience passée de conseiller social au CO mais précise qu'il souhaite dorénavant se donner les moyens de « *conceptualiser* » et de « *théoriser* » autour de cette pratique auprès des familles. C'est pourquoi le fait d'être supervisé par une psychiatre lui apparaît indispensable pour « *rassembler ses forces, dégager un certain axe de travail et prendre de la distance par rapport à sa fonction* ».

Des critères et des chiffres

Au-delà de l'unanimité des témoignages de satisfaction suscitée par la présence d'un éducateur dans l'école, comment évaluer l'impact de son travail ? En début d'année scolaire, l'éducateur a demandé aux enseignants de cibler les élèves de leur classe qui pouvaient leur poser des problèmes susceptibles de nécessiter son intervention (auprès d'eux et/ou de leurs parents). Cette manière de procéder n'a pas été très concluante, la manière d'interpréter cette demande (en termes de difficultés scolaires, sociales, familiales, comportementales ou psychologiques) étant trop différente d'un enseignant à l'autre, faute de critères précis et partagés par tous, nous semble-t-il. C'est pourquoi, dans un premier temps, il intervient de manière très empirique et a décidé de « *tenir un carnet de bord* » pour savoir ce qu'il fait.

L'évaluation de ce type d'action pose également la question du *nombre d'enfants et de familles concernés* par les interventions de l'éducateur. Lors de notre premier entretien, compte tenu de ses différentes manières de procéder, l'éducateur n'était pas encore en mesure de nous donner des chiffres, d'autant plus que « *sur quatre ou cinq élèves qui ont déclenché mon intervention, je vais en retrouver deux ou trois dans d'autres types de situation* », disait-il. Après huit mois d'activité, son carnet de bord s'est transformé en classeurs de dossiers organisés par enfant, par classe et par famille. Tout ce travail a pu être réalisé à partir du moment où l'éducateur a pu disposer d'un ordinateur dans son bureau, ce qui a pris un certain temps... C'est en nous basant sur ces dossiers, ainsi que sur un questionnaire aux enseignants, que nous avons pu établir une mesure chiffrée de ses différentes interventions (jusqu'à la mi-mai 2007, voir tableau 9 ci-dessous). Comme dit plus haut, cette tentative reste toutefois tributaire du recoupement de certaines situations, ce qui en rend le décompte assez complexe. Il s'agit davantage de donner un ordre de grandeur que des "statistiques" exactes.

Tableau 9. Synthèse des interventions de l'éducateur : quelques chiffres

Interventions auprès des élèves	Fréquences
<i>Entretiens individuels</i> (certains dans le cadre du bureau de la bonne conduite (BBC))	41
<i>Entretiens de médiation entre deux élèves ou plus</i> (certains dans le cadre du BBC ; gestion de conflits, problèmes relationnels, y compris avec des adultes)	19
<i>Entretiens de groupe sur des thèmes divers</i> (vol, attitudes violentes, sexistes ou racistes ; importance du respect et de la solidarité, etc.)	15
<i>Entretiens avec l'élève concerné et d'autres adultes</i> (enseignant, parents, collaborateurs du parascolaire ou du SMP, etc.)	42
Interventions en classe et activités de soutien aux enseignants	
<i>Observation d'élèves du spécialisé intégrés en classe ordinaire, à la gym, etc.</i>	7
<i>Participation à des entretiens avec les parents d'élèves</i>	16
<i>Animation de discussions en classe autour de thèmes divers</i> (mise en garde contre les jeux dangereux, respect des règles, trouver sa place, notion d'équipe, etc.)	11
<i>Animation de conseils de classe</i>	6
<i>Participation à des soirées Portfolio</i>	4
<i>Lecture d'une histoire dans les classes des petits degrés</i> (reprise de contact après les vacances)	6
<i>Accompagnement de classes dans des camps</i> (parfois avec intégration d'élèves du regroupement spécialisé)	3
<i>Accompagnement de l'ensemble des classes d'un cycle à une matinée ou à une journée sportive</i>	2
<i>Accompagnement de l'ensemble des classes d'un cycle ou d'une classe en particulier lors d'une sortie</i> (visite au musée, spectacle, etc.)	6
<i>Prise en charge de groupes d'élèves des petits degrés lors des ateliers de la semaine « Alimentation »</i>	4
Interventions auprès des parents	
<i>Entretiens téléphoniques</i> (autres que pour une simple prise de rendez-vous)	16
<i>Discussions avec des parents dans le périmètre de l'école ou dans le quartier</i>	11
<i>Visites au domicile des parents</i> (dont 5 sur demande des enseignants)	23
<i>Entretiens (en présence ou non de l'enfant) dans son bureau</i>	23
<i>Participation au groupe de parents du samedi</i>	3

Le travail en réseau

L'éducateur est convaincu que « *si on travaille des choses à l'intérieur de l'école, ça a des effets sur le quartier* ». C'est pourquoi il a une double conception du réseau : à l'intérieur et à l'extérieur de l'école.

Au centre d'une constellation d'organismes divers

Au sein de l'école, l'éducateur collabore avec l'infirmier scolaire du SSJ : il a des rencontres à quinzaine avec lui et la directrice pour le suivi de certains dossiers. Des rencontres se font au même rythme avec la directrice et les personnes concernées par le regroupement spécialisé : enseignantes et inspecteur (puis inspectrice) du spécialisé, responsable thérapeutique des enfants (SMP).

Dans le but de créer des collaborations et de réunir des informations à la fois sur l'offre sociale utile aux familles et sur le public scolaire auquel il a affaire, l'éducateur des Tattes crée des contacts avec divers acteurs et organismes locaux ou cantonaux susceptibles d'intervenir et/ou de jouer un rôle dans l'école (*volet social*) : les services de l'Office de la jeunesse³⁰, les éducateurs du Service jeunesse d'action communautaire (SJAC) de la Maison Onésienne (voir plus loin), la Villa Yoyo (qui accueille notamment les enfants pour faire leurs devoirs) et le parascolaire (GIAP), le Centre de prévention et de promotion de la santé (CPPS) d'Onex. Il participe également à un groupe de travailleurs sociaux des communes d'Onex et du Petit-Lancy qui se réunit une fois par mois et a des contacts avec la Villa Tacchini (Petit-Lancy) où certains élèves pratiquent le *break-dance*. A ses yeux, l'intérêt de ces contacts est de pouvoir « *échanger avec des personnes qui connaissent parfois certains gamins qui sont ici [dans l'école]* » mais aussi d'acquérir une connaissance suffisante des divers organismes et associations lui permettant de faire par la suite « *un travail d'information sociale* » auprès des parents en les envoyant consulter ou chercher de l'information au bon endroit. Il estime avoir de la chance de travailler dans une commune (Onex) qui met à ce point l'accent sur la prévention. Grâce à ces divers contacts, l'éducateur se tient également au courant des manifestations locales comme le Carnaval d'Onex ou le Festival Hip-Hop, en fait la promotion dans l'école et y participe personnellement pour se monter « *cohérent* » et mettre ses idées « *en pratique* » en essayant de rencontrer et de voir évoluer les élèves dans un autre contexte.

Collaboration et complexité institutionnelle

L'éducateur est appelé à travailler parfois avec des familles dont certaines sont dans une « *situation sociale catastrophique* » et sont dès lors susceptibles d'être suivies par des travailleurs sociaux. Mais il ne sait pas toujours si c'est le cas ni de quels services il s'agit. Se pose alors la question de la coordination des différents intervenants et de l'éventuel échange d'informations entre eux, pour éviter de commettre des impairs et/ou de cumuler les interventions auprès d'une même famille. Or les travailleurs sociaux ont le secret de fonction et l'éducateur de l'école des Tattes est dans une position difficile, car il n'a pas de mandat "officiel" pour intervenir dans les familles, alors que les autres professionnels, eux, ont souvent un mandat (pénal ou civil) pour le faire. De ce fait, il trouve sa situation particulièrement « *délicate* ». D'où l'importance d'établir de bons contacts avec les autres travailleurs sociaux (heureusement, son parcours professionnel lui a permis d'en connaître un certain nombre et le courrier électronique facilite grandement les échanges) afin d'obtenir

³⁰ Notamment : le Service médico-pédagogique (SMP), le Service santé jeunesse (SSJ), le Service de protection des mineurs (SPMi), le Point, lequel dépend directement du Secrétariat général du DIP.

certaines informations indispensables à son propre travail. Il a eu en effet l'occasion de constater que lorsque divers professionnels n'ont pas « *les mêmes optiques de travail* » auprès d'une famille, cela peut provoquer « *de la pathologie* » chez celle-ci. Dès lors son principe de fonctionnement est le suivant :

Mon axe de travail est assez simple : c'est [transmettre] le maximum d'informations à des personnes qui sont fonctionnaires comme moi ; elles ont le secret de fonction, il n'y a aucune raison pour qu'on ne puisse pas partager le maximum de choses [...] ça demande du temps d'élaboration, ça permet de pouvoir échanger, de mettre ensemble nos différentes visions et c'est pour ça qu'il est intéressant de travailler en réseau.

Les éducateurs de la Maison Onésienne nous confirment que l'échange (formel et informel) d'informations entre professionnels, « *c'est typiquement du travail de réseau* » et que c'est absolument nécessaire à l'accomplissement de leur mandat. Il faut toutefois éviter « *l'effet pervers* » qui consiste à créer une inflation de réseaux : il y a parfois des « *réseaux virtuels* » qui ne servent plus à rien, d'autres qui « *dysfonctionnent* » et il faut alors savoir les interrompre pour ne pas gaspiller son temps et l'argent de la République !

Créer des liens entre l'école et l'extérieur

L'éducateur attache beaucoup d'importance à son intégration dans le quartier et consacre passablement de temps de temps à son « *immersion* » dans celui-ci. L'objectif implicite qui ressort de son discours est d'établir une certaine *continuité entre l'école et son environnement social*. Pour ce faire, il a souhaité maintenir la collaboration avec deux éducateurs qui s'occupent des adolescents à la Maison Onésienne³¹ et venaient deux fois par semaine dans l'école pendant les récréations au cours des deux ans précédant son arrivée. Cette collaboration permet de ne pas faire de rupture entre le monde du quartier et celui de l'école, « *de réfléchir sur ce qu'on fait des gamins pendant qu'ils ne sont pas à l'école* », ce qui, selon l'éducateur, est tout bénéfique pour les élèves :

Quand je suis là, on fait des entretiens ensemble [avec ces éducateurs] : les jeunes voient que j'ai le contact avec le quartier où ils vivent et puis, ils voient que deux éducateurs du quartier s'intéressent à eux quand ils sont dans l'école [...] pour moi, grâce à eux [les éducateurs], ça me permet de connaître les personnes qui œuvrent dans le quartier et pour les jeunes, le bénéfice qu'ils ont, c'est que non seulement je suis là pour eux, dans l'école, mais je m'intéresse à eux en dehors de l'école !

A la visée d'une continuité dans l'espace s'ajoute celle d'une *continuité dans le temps*. Les éducateurs de la Maison Onésienne interviennent dans une structure (ateliers, éducation de rue, etc.) qui ne s'occupent des jeunes qu'à partir de douze ans ; aux yeux de l'éducateur de l'école, le fait, pour ses collègues, de connaître dès l'école primaire les futurs adolescents auxquels ils auront affaire par la suite, constitue pour tous un indéniable « *bénéfice* » professionnel qui s'intègre bien dans la *perspective de prévention* qui est la sienne : « *sur le plan du travail, c'est la première fois que je vis quelque chose qui peut se jouer sur un temps relativement long* ». C'est pourquoi, avec ses collègues de la commune, il a fait le projet d'emmener les trois classes de 6P visiter la Maison Onésienne pour leur faire connaître la structure pour adolescents, dans le but de favoriser cette continuité dans la prise en charge des jeunes. On assiste ainsi entre professionnels de l'éducation dans et hors école, à la co-construction d'une forme de *suivi éducatif* tout au long de la scolarité obligatoire³².

³¹ Il s'agit de la structure UP-Ados, c'est à dire l'Unité de prévention pour les adolescents de la commune d'Onex.

³² En effet, cette collaboration vise implicitement à mettre en place pour les jeunes qui en ont besoin une forme de suivi qui commencerait à l'école primaire et se poursuivrait au moment de leur passage au Cycle

L'importance d'un bon soutien logistique

Avant de tirer les conclusions de cette première année d'expérience, il nous a paru important de signaler une forme de dysfonctionnement touchant la "logistique". L'éducateur est ainsi resté plusieurs mois sans ordinateur ni téléphone dans son bureau, ce qui l'a passablement freiné dans son travail : le courrier électronique lui est indispensable pour ses échanges avec les autres professionnels du réseau (OJ, etc.) ; l'ordinateur représente aussi un énorme gain de temps et d'efficacité pour la tenue et la mise à jour des dossiers rendant compte de chacune de ses interventions. Par ailleurs, compte tenu de sa grande mobilité à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, il recourt énormément à son téléphone portable (on peut le joindre n'importe quand et n'importe où). Pour l'instant, il s'agit d'un appareil personnel et à ses frais, mais il trouverait légitime de bénéficier d'un téléphone portable "de fonction" pour un usage strictement professionnel.

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, ces questions ne sont ni mineures, ni triviales. Si l'instauration de nouvelles fonctions comme celle d'une direction d'école³³ ou d'un éducateur en milieu scolaire contribue à créer les conditions optimales pour un enseignement de qualité, il faut qu'à leur tour les personnes qui les assument bénéficient de conditions de fonctionnement optimales ; et cela passe *aussi* par une infrastructure logistique de qualité qui relève de la responsabilité des divers partenaires institutionnels concernés.

Réflexions de part et d'autre au terme d'une première année d'expérience

Lors de notre second entretien, nous avons demandé à l'éducateur s'il pensait pouvoir maintenir à long terme le rythme de travail (souvent 12 heures par jour) et la forte implication personnelle induits par sa disponibilité quasi inconditionnelle aux demandes qui lui sont adressées ; plusieurs personnes en effet s'inquiétaient pour lui : n'y aurait-il pas des priorités à fixer ? Si l'éducateur des Tattes pense pouvoir continuer avec la même implication (mais il ne sait pas si ce serait le cas pour d'autres), il a néanmoins appris à « *moins travailler dans l'urgence* » : il intervient toujours "à chaud" dans les bagarres quand c'est possible mais reporte aux jours suivants le travail d'élaboration avec les élèves impliqués. Il est également dans une période de réflexion où il tente de « *cibler les problématiques les plus aiguës* ». Plusieurs pistes se présentent à lui pour l'avenir ; il a également élaboré une forme de théorisation de son travail en fonction des différentes périodes de l'année scolaire qui se déroule selon des logiques différentes de celles de l'année civile.

Une approche spécifique des différentes périodes de l'année

Au début de l'année, l'enjeu principal est l'accueil des petits et l'intégration dans l'école de l'ensemble des enfants. Pour les élèves, c'est un moment où ils « *testent les profs et leurs camarades* ». Il va en résulter un certain nombre « *d'actes violents* » qu'il va falloir gérer, si l'on veut que le calme revienne dans l'école. L'essentiel à ce moment est d'instaurer « *la collaboration avec les enseignants, le rapprochement des enfants et de leurs familles* ».

d'orientation, même si cela se situerait alors en dehors de l'école (ce qui n'exclut pas la poursuite d'une collaboration avec les conseillers sociaux du Cycle).

³³ La directrice, elle aussi, n'a pas pu disposer d'un ordinateur dès le départ et a perdu beaucoup de temps en raison d'erreurs survenues dans l'installation de sa boîte aux lettres électronique.

Avant et après les vacances : certains enfants « *vivent très mal* » la situation de « *rupture* » représentée par les vacances et cela peut engendrer « *un certain type de pathologie* » auquel il faut être attentif. A l'inverse, après chaque période de vacances, même courte, il y a une phase de « *remise au boulot* » et de reprise de contact qui demande aussi un certain accompagnement.

Vers le milieu de l'année apparaissent des inquiétudes chez bon nombre d'enfants, liées aux premiers regards sur leurs performances scolaires ; ils se sentent en échec et n'osent pas aborder ce sujet avec leurs parents : « *donc là, il y a un autre type de travail à commencer où vous allez cibler d'autres enfants* ».

En fin d'année, perturbés par l'angoisse de l'échec, certains élèves dorment mal, arrivent fatigués à l'école, n'arrivent pas à se concentrer. Pour les 6P, il y a en plus la crainte du passage au CO pour lequel il y a tout un travail de préparation à faire auprès des élèves mais parfois aussi auprès des parents. La sortie du primaire, ritualisée par une forme de « *bon de sortie* » symbolique leur permettra de clore cette première phase de scolarité et d'entrer dans leur nouveau statut. C'est l'occasion aussi de travailler avec les parents sur leurs attentes et leurs angoisses par rapport à l'avenir de leurs enfants et de les (re)mobiliser pour les accompagner dans une scolarité qu'ils sont les seuls à suivre de bout en bout.

Des pistes pour "l'après-école"

L'éducateur a le sentiment que malgré l'offre du parascolaire et les quelques heures d'études surveillées assumées par des enseignants de l'école, il y a un vide à combler dans la période qui suit la sortie de classe, car la plupart des enfants n'ont personne qui puisse « *être là en tant que parent "normal" qui s'occupe des devoirs* ». Il pense qu'il y a des choses à créer, notamment en jouant sur « *l'interaction quartier/école* ». Il voit plusieurs pistes possibles qui semblent très prometteuses et que nous tentons de résumer en reprenant ses propres termes :

- Créer un espace de jeu à l'intérieur de l'école, où l'on pourrait faire un peu de devoirs et un peu d'autre chose (du sport ou autre), par exemple faire un échauffement en faisant une table de multiplication, ou lire un texte, en discuter et puis faire du sport ensuite. L'idée étant d'avoir un moment où ceux qui ont envie de faire quelque chose puissent le faire à l'intérieur de l'école sans y être obligés, pour que les enfants aient le plaisir à être *dans* l'école.
- Trouver des personnes-ressources dans le quartier : des personnes au chômage, des jeunes retraités, qui seraient d'accord de donner du temps, éventuellement des adolescents en rupture qui ont des compétences sur certains plans scolaires qu'ils pourraient mettre en œuvre pour aider certains enfants.

Quel profil pour un éducateur en milieu scolaire ?

A notre demande, l'éducateur des Tattes, fort de cette première année d'expérience, tente de tracer les grandes lignes du profil d'un éducateur en milieu scolaire, dans la perspective de l'extension de cette nouvelle fonction à d'autres écoles du REP.

Il faut tout d'abord « *une solide expérience (ce qui ne veut pas dire qu'il ne faut mettre que des vieux dans une école !)* », car c'est « *une garantie de ne pas être trop manipulé* », compte tenu des multiples « *pressions* » qui s'exercent sur la personne de l'éducateur. Cela suppose « *des compétences psychologiques* » (connaître et comprendre le développement et le comportement des enfants, la dynamique des groupes, etc.) et avoir réfléchi au pourquoi du choix de ce métier. Ensuite, il faut qu'il soit polyvalent, c'est-à-dire « *être motivé à travailler sur plusieurs axes* » (éducation, médiation, animation, volet social) et « *être disponible à la*

relation avec différentes catégories de personnes ». Il faut aussi « être intéressé par les structures sociales existantes » et oser « sortir de son cadre de référence qui est l'école » pour accompagner les parents dans divers organismes. Enfin, avoir des intérêts extraprofessionnels (le sport, la musique, les échecs...) afin de pouvoir les mettre en jeu dans des activités d'animation et les « utiliser dans la relation avec le quartier ».

Dans le cadre du REP, il serait utile que les éducateurs intégrés dans les écoles du réseau aient l'occasion d'échanger et de collaborer :

Il ne faut pas non plus que ça devienne quelque chose [de trop] institutionnalisé où il ne se passe rien. Ce qui est important, c'est que ce soit un déclencheur sur le plan de l'imagination, pour pouvoir peut-être proposer dans l'école des choses auxquelles on n'aurait pas pensé. Et je pense que là, c'est la somme des différences qui fait la force d'un travail, ce n'est pas le fait de penser tous la même chose.

La délicate question du contrôle social

Dans leur perspective de prévention, l'éducateur et ses collègues de la SJAC visent à "encadrer" les jeunes du quartier à l'école, hors de l'école et dans la durée (de l'école primaire au CO), notamment « ceux qui ont le potentiel pour devenir délinquants ». On peut se demander si l'on n'assiste pas là à une tentative inconsciente (de la part de l'institution et des professionnels) de contrôle social, sorte de "moralisation et de pacification des classes populaires" (ici de leurs enfants), dérive souvent mise en évidence par les historiens et les sociologues à propos de certaines campagnes hygiénistes et de prévention³⁴. Aider les parents de milieu populaire à mieux éduquer leurs enfants irait dans le même sens.

Nous croyons cependant pouvoir répondre à cela, à partir des divers témoignages récoltés, que nous n'assistons pas ici à ce genre de dérive. Il nous semble en effet que le fait que les principaux intéressés (enfants ou parents) soient souvent spontanément demandeurs et/ou preneurs de l'aide offerte (que les familles ne sont d'ailleurs nullement obligées d'accepter) offre une certaine garantie de ce point de vue ; le libre-arbitre des destinataires de l'action éducative ou préventive est ainsi respecté. Le fait que l'éducateur des Tattes se pose lui-même ouvertement la question du contrôle social et que son action semble répondre à un véritable besoin des acteurs concernés par ses interventions est également une garantie dans ce sens.

Un éducateur dans l'école : un apport appréciable ou indispensable ?

Le travail de l'éducateur, on l'a vu, est très apprécié et fait l'unanimité « sans restriction » dans l'école, dit un enseignant, ce qui s'est confirmé à chaque nouvel entretien. Cette appréciation extrêmement positive est aussi le fait de la directrice : « il est d'une efficacité redoutable », et de l'inspecteur de l'enseignement spécialisé : « il apporte beaucoup, un plus dans l'école ». De leur côté, les collaborateurs du Point estiment que la présence de l'éducateur rend désormais superflue leur intervention dans l'école.

Le parcours professionnel et la grande expérience de l'éducateur, sa personnalité, ses qualités personnelles, le fait aussi qu'il soit un homme³⁵ (comme on nous l'a fait remarquer à maintes

³⁴ Dès l'ère industrielle, les classes populaires ont souvent été perçues comme des classes "dangereuses" qu'il fallait éduquer (à la propreté, à la morale, à la parentalité, à la citoyenneté...) pour les maintenir dans la norme sociale dominante. Sur ce thème, voir notamment Delay-Malherbe (1989), Heller (1979, 1988), Troutot (1986).

³⁵ L'équipe enseignante du groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes ne comporte qu'un seul instituteur. Augmenter le poids de la présence masculine dans cette école est certainement positif, notamment lorsqu'il s'agit d'intervenir auprès des élèves particulièrement chameilleurs des grands degrés mais aussi auprès de jeunes en "manque" de père.

reprises), ne sont certainement pas étrangers au plébiscite dont il fait l'objet. Mais cela ne suffit pas à expliquer l'accueil particulièrement positif dans l'école de la fonction d'éducateur en tant que telle. Idéalement, ce sont les enseignants qui devraient pouvoir prendre en charge à la fois la transmission des connaissances et la socialisation, l'éducation à la citoyenneté. Il n'en reste pas moins vrai que dans un contexte comme celui de l'école des Tattes (public scolaire sociologiquement homogène mais très hétérogène du point de vue culturel et linguistique, avec souvent des problèmes humains, socioéconomiques et d'intégration à la clef), cette double mission devient particulièrement difficile à gérer de manière satisfaisante pour les enseignants, si l'on veut préserver un temps suffisant pour les apprentissages scolaires ; or l'amélioration et/ou la consolidation des acquis des élèves reste la finalité ultime du dispositif mis en place. Par ailleurs, avec ce type de public scolaire, il est souvent nécessaire de prolonger l'action des enseignants en se rendant auprès de certaines familles, dans le but de les aider à épauler leur enfant dans son parcours scolaire. Or les enseignants n'ont ni la disponibilité, ni le mandat pour intervenir dans les familles, ce qui, de notre point de vue, est sans doute préférable. Il semble par conséquent qu'il y ait véritablement un rôle spécifique et important à jouer pour un éducateur dans certaines écoles "difficiles" de l'école primaire genevoise, si l'on veut enrayer efficacement le cycle *difficultés sociales - échec et/ou décrochage scolaire - violence*.

En résumé

Activités et manières d'intervenir de l'éducateur

- L'activité de l'éducateur se décline en quatre dimensions : un volet *éducatif* (auprès des élèves et soutien éducatif aux parents), un volet *animation* (accompagnement des élèves en camp et dans des activités extrascolaires, animation de discussions, etc.), un volet *médiation* (gestion des conflits entre élèves) et un volet *social* (travail en réseau avec les services de l'OJ et les organismes locaux, information sociale auprès des parents).
- *Auprès des élèves*, grâce à sa présence dans le préau aux récréations et à l'entrée ou à la sortie des classes, il intervient "à chaud" lors de bagarres et travaille par la suite (individuellement ou en petits groupes) avec les élèves impliqués dans ces incidents. Il anime des discussions et des conseils de classe (par ex. autour de la violence) et saisit l'occasion des activités sportives pour faire passer des notions telles que le respect, la solidarité d'équipe, le fairplay dans le jeu, etc.
- *Aux enseignants*, il apporte un soutien en assistant aux entretiens avec certains parents et par sa présence en classe avec un groupe d'élèves particulièrement explosif. Il les accompagne lors de certaines activités (camps, sorties, etc.), ce qui permet à des élèves "difficiles" d'y participer, ce qui n'aurait pas été possible sans sa présence. Il aide également les enseignants à gérer des situations de crise, discute avec eux suite à des événements problématiques survenus en classe (sorte de debriefing).
- *Avec les familles d'élèves*, il se fait connaître lors des réunions de parents et par sa présence dans le préau à l'entrée et à la sortie des classes ; il informe les parents sur son rôle, ainsi que sur les services sociaux et les associations qui pourraient leur être utiles. Il prend contact avec les parents dont l'enfant est impliqué dans des bagarres ou autres situations problématiques et offre un soutien éducatif à domicile aux parents qui le souhaitent.
- Après huit mois et demi de fonctionnement, le nombre d'interventions effectuées par l'éducateur et consignées dans des dossiers informatisés est impressionnant (voir détails dans le tableau 9) : diverses formes d'entretien avec des élèves (117) ou avec des parents (53), visite au domicile de certaines familles (23), interventions en classe (43) ou accompagnements de classes dans des camps, des activités sportives, des sorties (15).

Des dangers potentiels à ne pas négliger

- Pour tous les acteurs de l'école (corps enseignant, cadres intermédiaires et parents), la présence de l'éducateur constitue indéniablement un apport extrêmement positif pour la bonne marche de l'école et son climat éducatif. Cependant, il y aura un équilibre à trouver pour que la prise en charge par l'éducateur des problèmes de violence et des relations problématiques entre élèves ne débouche pas sur une progressive déresponsabilisation des autres adultes de l'école à propos de ces mêmes problèmes. Pour ce faire, il est nécessaire de développer encore et de consolider les modes de collaboration avec l'équipe enseignante.
- Pour que le soutien éducatif apporté à certains parents et/ou le suivi éducatif des élèves "difficiles" envisagé à long terme (dans et autour de l'école) ne se transforme pas en *contrôle social* ("encadrement" ciblé d'une certaine partie – défavorisée – de la population), il convient de rester vigilant. Le risque existe, en effet, de stigmatiser des familles pour leur prétendue incompetence à éduquer leurs enfants, de même qu'un certain nombre de jeunes qui nécessiteraient, plus que d'autres, d'être "surveillés" tout au long de leur scolarité obligatoire. Très conscient de ce problème, l'éducateur des Tattes a su éviter cet écueil en adoptant le principe suivant à l'égard des élèves et de leurs parents : *informer et proposer mais ne pas imposer*. Mais la démarche individuelle des acteurs de terrain, aussi fondée soit-elle, doit être accompagnée d'une réflexion institutionnelle pour prévenir la dérive potentielle des activités de soutien éducatif auprès des familles, fréquemment observée à l'égard des familles populaires.

Dans une perspective d'avenir

- Petit rappel "pratico-pratique" mais néanmoins important relatif à des questions d'intendance : afin d'éviter à l'avenir les pertes de temps constatées en cette première année, il importe de donner dès le départ aux éducateurs en milieu scolaire (comme d'ailleurs aux directeurs-trices) les moyens techniques pour fonctionner efficacement (ordinateur, téléphone fixes et mobiles, etc.).
- La fonction d'éducateur spécialisé en milieu scolaire est une nouveauté dans l'école primaire genevoise. Le titulaire de ce nouveau poste a tout à construire. A long terme, il n'est pas certain que lui-même (ou les futurs éducateurs engagés dans les écoles du REP) puissent continuer à mener de front la totalité des activités engagées dans le but de mieux connaître son contexte d'intervention et de cerner le profil de sa fonction.
- La grande efficacité de l'éducateur des Tattes, sa polyvalence et sa présence sur tous les fronts sont dues en grande partie à des compétences spécifiques acquises au long d'un parcours professionnel particulièrement riche et diversifié, de même qu'à sa forte personnalité. Ce profil professionnel et personnel n'est toutefois pas si répandu qu'on puisse en garantir l'équivalent à chaque école qui en aurait besoin. Cela ne remet cependant pas en cause l'extrême utilité de la fonction d'éducateur dans une école de ce type.
- Selon l'éducateur, les principales qualités requises pour assumer la fonction d'éducateur spécialisé en milieu scolaire sont les suivantes : une *solide expérience professionnelle* (pour résister aux pressions diverses et ne pas se laisser manipuler), *être polyvalent* et motivé à travailler sur plusieurs axes (éducation, médiation, animation, information sociale) et avec différentes catégories de personnes, *une volonté d'ouverture* sur l'extérieur (sortir de son cadre de référence qui est l'école), *de l'intérêt* pour les structures sociales existantes.

Chapitre 5

Équipe enseignante et dispositif-pilote

Que représente pour une équipe enseignante le fait de participer à un dispositif-pilote tel que celui du groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes ? Quels sont les effets de cette participation sur le fonctionnement de l'équipe et ceux des caractéristiques de cette dernière sur la mise en place du dispositif ?

Le climat de l'équipe

Une satisfaction unanime

De l'avis unanime³⁶, le climat qui règne cette année dans l'équipe enseignante est bon, l'ambiance est « *saine* ». Par rapport aux « *tensions terribles* » qui ont agité l'école l'année précédente, « *l'ambiance s'est améliorée ; c'est plus détendu [...] plus convivial* ». Alors que l'an dernier, certaines personnes n'avaient « *pas de plaisir* » à fréquenter la salle des maîtres, elles ont à nouveau envie d'y aller. De jeunes enseignantes disent qu'elles « *sont contentes d'arriver le matin* ». Ces appréciations positives du climat de l'équipe se font aussi bien par comparaison avec celui des années précédentes pour les anciens qu'avec celui rencontré dans d'autres écoles par les nouvelles venues, lors de stages ou de remplacements. La qualité du climat de l'équipe est également apprécié par l'éducateur et les maîtresses de disciplines spéciales (MS), lesquelles connaissaient déjà l'école auparavant et qui travaillent simultanément dans d'autres établissements. Ce bon climat se traduit par la qualité de l'accueil, de l'information et de l'aide spontanément offerts aux nouvelles enseignantes en période probatoire (EPP) ainsi qu'aux MS, par l'absence de jugements entre collègues et de tensions entre anciens et nouveaux, par une « *bonne communication* » et une envie de « *partage* ».

Les bienfaits d'une équipe renouvelée et la stimulation du dispositif-pilote

La plupart des personnes rencontrées attribuent cette amélioration du climat en priorité au renouvellement de l'équipe mais également au fait qu'elle est composée sur la base du volontariat ; ce sont donc « *plutôt des personnes motivées* » qui sont là ; l'équipe est « *preneuse du projet* » et « *ouverte à la collaboration* », entre titulaires mais aussi avec d'autres partenaires (éducateur, MS). Pour plusieurs personnes, le fait de participer à un dispositif-pilote contribue également à la qualité du climat :

C'est vrai que de commencer quelque chose tous ensemble, ça pousse aussi à une certaine cohésion et un certain climat où on se sent à l'aise – on débute tous dans ce projet – et on a envie. Donc on n'est pas en train de se mettre des bâtons dans les roues, c'est vraiment l'entraide et le soutien qu'on peut rechercher auprès de chacun [...] du moment où on a un projet en commun, ça soude, ça nous lie.

³⁶ Cette unanimité comprend aussi bien les titulaires que les GNT/STACC, les MS ou encore l'éducateur et la directrice.

Une nouvelle enseignante estime que le fait de commencer sa carrière dans une école qui a un projet-pilote est « *un plus* », même si cela entraîne également une surcharge de travail, particulièrement contraignante pour les EPP. Les MS constatent également que le dispositif-pilote est source de stimulation pour l'école :

Les gens ont mis beaucoup d'énergie dedans pour que ça fonctionne, et ça, c'est positif, parce que c'est vrai qu'il y a des écoles où il y a une espèce de routine pesante, ce n'est pas non plus très agréable. Là [aux Tattes], ce n'est pas ça.

La présence de la directrice est aussi pour quelque chose dans l'amélioration du climat, car elle répond tout de suite aux préoccupations des enseignants, sans que des problèmes parfois lourds « *traînent* » dans l'attente de solutions comme l'année précédente.

Enfin, on peut également faire l'hypothèse que les personnes impliquées dans le dispositif-pilote du groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes sont, au-delà des conditions objectives de la situation, sous l'influence d'une sorte d'*effet Hawthorne*³⁷, à savoir que la conscience de participer à une expérience dans laquelle elles sont le sujet d'une grande attention se traduit par une plus grande motivation (même si c'est également source de pression). Cet effet psychosociologique est à rapprocher de l'*effet Pygmalion* que l'on observe chez des élèves dont les résultats s'améliorent du simple fait que le professeur attend davantage d'eux.

Quelques bémols cependant...

En fin d'année, « *les gens sont assez surchargés et ça se ressent* ». Il y a aussi « *plein de gens qui sont insatisfaits* » et « *on ne peut pas éviter les discussions de couloir* ». Les sources d'insatisfaction sont essentiellement dues à la frustration des enseignantes du cycle élémentaire qui se sentent un peu les « oubliées » du dispositif-pilote, au contenu des TTC qui ne répondent pas aux attentes et quelques fois aussi à une gestion maladroite de la communication entre la direction et l'équipe. Cependant, même si quelques enseignantes déplorent le fait que la directrice ne leur donne pas un retour d'information suffisant à propos des discussions qu'elle a à l'extérieur de l'école, notamment avec la DGEP, la moyenne du taux de satisfaction concernant la communication directrice/équipe est la plus élevée parmi les mesures de satisfaction concernant la communication en général (voir chap. 6).

Parfois il y a aussi quelques tensions au sein du corps enseignant mais elles permettent la discussion, ce qui « *fait avancer l'équipe* ». La pression (externe et interne) inhérente à la participation à un dispositif-pilote, de même que la tension et la fatigue accumulées, créent chez certaines jeunes enseignantes un besoin accru (et pas vraiment comblé) d'activités conviviales (sorties, repas, apéros) en équipe pour « *faire un peu autre chose* » ensemble. Au début de l'année, la directrice estimait de son côté qu'il y avait encore des progrès à faire du point de vue de la « *solidarité* » et de la « *cohésion* » de l'équipe au « *niveau global* », au-delà des collaborations par degrés.

³⁷ Cet effet a été mis en évidence au cours d'une recherche célèbre conduite vers 1925 dans une usine de la *Western Electric Company* dans le quartier Hawthorne à Chicago, afin de mesurer les effets d'un meilleur éclairage sur le rendement des ouvriers et qui a révélé des effets inattendus liés à la situation expérimentale elle-même, indépendamment de la variable observée.

Une équipe basée sur le volontariat

Comme déjà dit, l'équipe qui débute et s'engage dans le dispositif-pilote pour trois ans est composée d'enseignants volontaires : ceux qui ont décidé de rester dans l'école et celles qui ont accepté d'y faire leurs premières armes. Qu'est-ce qui a motivé les uns et les autres à prendre une telle décision ?

Souhaiter rester

Parmi les enseignants qui étaient déjà là les années précédentes, on trouve plusieurs cas de figure. Tout d'abord une personne à la veille de la retraite anticipée et qui ne souhaitait pas changer d'école pour un an. Ensuite, des enseignantes en 2^e année de période probatoire qui souhaitaient, dispositif-pilote ou pas, rester encore quelques années dans la même école (où elles se plaisent) avant d'aller voir ailleurs. Enfin, et cela n'exclut pas forcément les précédentes, plusieurs personnes avaient « envie de voir ce qui allait aboutir » de ce projet, à l'élaboration duquel certaines d'entre elles avaient participé (groupe de discussion avec la DGEP) ; l'une d'elles appréciait l'occasion d'expérimenter quelque chose de nouveau qui leur était ainsi offerte, tout en précisant qu'elle n'aurait pas changé d'école exprès pour y participer. Certaines appréciaient aussi l'ambiance chaleureuse de la petite équipe du Gros-Chêne.

Plusieurs personnes, souvent là depuis de nombreuses années, disent aussi aimer travailler avec ce genre d'élèves, même si c'est difficile : « par rapport aux enfants en difficulté, je crois que j'ai ma place ici, c'est mon impression » dit l'une d'elles ; ailleurs, elles s'ennuieraient ou ne se sentiraient pas à l'aise. Chez ces enseignants, le sentiment d'être utile et l'importance du défi à relever jouent un rôle important ; certaines enseignantes disent aimer « les choses difficiles » et estiment que le projet-pilote est un « bol d'air » qui va permettre « d'essayer de faire des choses [nouvelles] pour aider ces enfants ». Ce goût du challenge est d'ailleurs quelque chose que l'on retrouve chez plusieurs jeunes enseignantes :

J'ai trouvé très intéressant qu'on nous donne l'opportunité, en fait, de réfléchir sur un moyen différent [de fonctionner]. Je me suis dit qu'en étant jeune, c'est l'occasion de participer un petit peu à quelque chose d'innovateur, donc j'ai beaucoup d'intérêt pour ça. L'année dernière, j'ai fait partie du groupe qui se rendait à la direction pour réfléchir et je pense que c'est un bon défi, c'est intéressant. C'est un peu le côté "challenge" et puis il faut faire ça quand on est jeune et plein d'énergie.

Choisir ou accepter de venir

L'une des trois enseignantes EPP de 1^{re} année que nous avons rencontrées³⁸ a fortement souhaité venir dans l'école après y avoir fait un stage ; les deux autres ont été sollicitées pour y venir. Ces dernières ont choisi d'accepter, après avoir lu le projet d'école et rencontré les RE qui leur ont expliqué en quoi consistait le dispositif-pilote et suite au temps de réflexion qui leur avait été accordé. L'une d'elles, qui avait déjà fait des remplacements aux Tattes et connaissait les caractéristiques de l'école, a déclaré qu'elle était « tout à fait partante ».

Même si elles reconnaissent qu'il n'est pas forcément facile de refuser un poste en sortant de formation (c'était également la crainte de la directrice, que leur choix ait été quelque peu

³⁸ Nous avons souhaité rencontrer quelques-unes de ces enseignantes débutantes en début d'année, pour voir quels étaient les problèmes spécifiques qui se posaient à elles. Nous avons revu par la suite l'ensemble des EPP (1^{re}, 2^e et 3^e année) dans le cadre des entretiens avec les groupes d'enseignants titulaires.

contraint), elles ont le sentiment d'avoir véritablement choisi d'être là, en toute connaissance de cause. Malgré la crainte d'être parfois « *submergée et de ne pas arriver* » à conjuguer les débuts dans le métier et le fonctionnement dans un dispositif-pilote, l'investissement de ces jeunes enseignantes dans le projet est total, comme nous le confirment la directrice et les anciens RE : « *les nouvelles sont formidables, elles s'investissent beaucoup, elles s'engagent à 200%* » ; cet enthousiasme était perceptible dans les entretiens.

Un choix un peu biaisé

Les seules personnes dont on peut dire que le choix de venir dans l'école s'est fait sur la base d'informations erronées sont les deux enseignantes en charge du regroupement spécialisé, car elles n'ont pas pu donner leur réponse en toute connaissance de cause. En effet, le démarrage de ce regroupement spécialisé a été entouré de beaucoup de flou (voir chap. 8) et elles ont accepté d'occuper leur poste sur la base d'informations qui ne correspondaient pas à ce qui les attendait à la rentrée. Toutes deux reconnaissent d'ailleurs que si elles avaient clairement compris à l'époque comment cela allait fonctionner, elles auraient préféré fonctionner dans un regroupement spécialisé "traditionnel", ce que l'une d'elles va faire l'an prochain.

Une forte proportion d'enseignantes en période probatoire

L'équipe du groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes dans son ensemble (y compris les GNT, les STACC et les enseignantes spécialisées) comporte une forte proportion d'enseignantes en période probatoire : trois en 3^e année, deux en 2^e année et cinq en 1^{re} année. Cela représente quasiment la moitié de l'équipe (10 personnes sur 21). De plus, la moitié de ce groupe d'EPP (5 sur 10) effectuent là leur première année d'enseignement. C'est un taux extrêmement élevé, compte tenu des difficultés spécifiques rencontrées par l'école et du fait qu'elles doivent simultanément s'approprier la maîtrise du métier ainsi qu'un fonctionnement particulier dans le cadre du dispositif-pilote.

Cette forte proportion d'EPP est une sorte d'effet pervers du principe d'une équipe composée sur la base du volontariat. En effet, après que certains enseignants de l'ancienne équipe eurent choisi de ne pas s'engager dans le dispositif-pilote et de quitter l'école, il a fallu les remplacer. Or les volontaires d'autres écoles ne se sont pas bousculés au portillon ; on est donc allé chercher des volontaires parmi les jeunes enseignants terminant la LME.

Ces jeunes enseignantes, avec leur enthousiasme et leur grande disponibilité, apportent indéniablement énergie et renouveau dans l'équipe ; elles sont d'ailleurs extrêmement appréciées pour cela aussi. Il n'en reste pas moins vrai que cette forte proportion d'EPP dans l'école instaure objectivement un certain déséquilibre dans l'équipe. Non pas parce qu'elles seraient incompetentes (ce qui n'est évidemment pas le cas), mais parce que leur intégration simultanée au métier et au dispositif-pilote demande énormément d'énergie, à elles d'abord, ainsi qu'à l'équipe. Malgré leur enthousiasme, certaines avouent leur « *peur de ne pas arriver dans le laps de temps demandé* » à obtenir les résultats que tout le monde attend suite à la mise en place du dispositif-pilote et reconnaissent qu'il est difficile « *d'être sous les feux de la rampe* », alors qu'elles sont dans une période où elles « *se cherchent* » encore comme enseignantes débutantes.

On sait que dans les ZEP françaises, on assiste à d'importants mouvements de personnel et souvent aussi à des situations de *burn out* d'enseignants, précisément parce que trop souvent on y a placé de jeunes enseignants encore inexpérimentés (donc particulièrement exposés) et que cela représentait une charge trop lourde pour eux. Ce fait est régulièrement dénoncé dans

les analyses critiques du fonctionnement des ZEP. Ce n'est pour l'instant pas le cas aux Tattes : à une exception près, tout le monde est prêt à poursuivre son engagement dans les deux années qui viennent. Mais il convient de garder à l'esprit cette question d'équilibre dans l'équipe, quand il s'agira de définir les conditions qui rendent possible l'extension d'un dispositif comparable à celui mis en place dans l'école des Tattes à d'autres écoles du canton. Nous y reviendrons.

La situation particulière du cycle élémentaire

Déception et frustration chez les enseignantes

La plupart des entretiens (avec les titulaires, les enseignantes spécialisées, la directrice) révèlent un malaise chez les enseignantes du cycle élémentaire, en particulier celles des petits degrés, qui font état d'une « *grande déception* », certaines se disant même « *écœurées* ». Cela provient du fait qu'elles ont le sentiment d'être un peu les "parentes pauvres" du dispositif-pilote. Pourquoi ? Parce deux éléments majeurs de ce dernier, le dispositif MS/titulaires et le regroupement spécialisé ne s'adressent pas à leurs élèves ou qu'à une très petite fraction d'entre eux. Le premier ne concerne que les degrés à partir de la 2P et le second n'accueille pour l'instant que des élèves du cycle moyen. Il y a deux raisons à cela.

Premièrement, il ne faut pas perdre de vue qu'aux Tattes, le dispositif MS/titulaires est une réponse au manque de GNT dans le cycle moyen, puisque dans son projet d'école, l'équipe avait pris l'option, depuis plusieurs années déjà, de concentrer les forces de GNT sur le cycle élémentaire, ce qui a d'ailleurs porté ses fruits en termes d'apprentissage des élèves : meilleurs résultats des élèves de 2P aux épreuves cantonales, meilleure maîtrise de la lecture lorsque ces élèves arrivent en 3P. C'est la raison pour laquelle le dispositif MS/titulaires s'adresse aux plus grands degrés (à partir de la 2P), d'où le sentiment, chez les enseignantes du cycle élémentaire, d'être « *mises de côté* » puisque de ce point de vue-là, pour elles, il n'y a « *rien de nouveau* ».

Deuxièmement, comme les enseignantes du regroupement spécialisé (voir chap. 8), celles du cycle élémentaire ont été victimes du flou qui a entouré l'instauration de ce regroupement aux Tattes. Certaines d'entre elles avaient participé au groupe de discussion avec la DGEP et avaient placé de grandes attentes sur la présence d'un regroupement spécialisé dans l'école, en raison de la manière dont on avait alors envisagé son fonctionnement : une forme de classe "passerelle" qui pourrait accueillir des enfants en difficulté à certains moments, mais surtout la présence plus fréquente des enseignantes spécialisées en classe pour faire des observations d'élèves et du « *dépistage* » précoce d'un certain type de difficultés. Or l'évolution du regroupement spécialisé vers des groupes d'enfants plus structurés et plus stables fait, d'une part, qu'on ne peut y placer des élèves pour de courtes périodes et, d'autre part, que cela ne laisse pas de temps aux enseignantes spécialisées pour aller faire des observations en classe ordinaire. Bien sûr, s'il y avait de sérieuses indications pour qu'un élève du cycle élémentaire (à partir de la 1P) intègre le regroupement spécialisé, il y serait accueilli. Mais il se trouve que cette année, ce n'est pas le cas et que la totalité des élèves fréquentant le regroupement spécialisé proviennent des classes du cycle moyen, d'où un sentiment de frustration :

On pensait qu'il y avait deux enseignantes spécialisées dont une qui aurait un regard sur la division élémentaire et l'autre sur la division moyenne et au final, non, toute l'attention est portée sur la division moyenne et résultat, [pour nous] il n'y a pas de changement.

Cet ensemble de circonstances fait que les enseignantes du cycle élémentaire se sentent un peu exclues du mouvement collectif instauré autour du dispositif-pilote : « *on a mis beaucoup*

de projets, enfin d'idées, sur la division moyenne et chez nous, on n'a rien ». Elles le ressentent particulièrement au moment des TTC, car on y traite souvent des questions relatives à l'organisation et à l'évolution du dispositif MS/titulaires et du regroupement spécialisé. Du coup, elles ne se sentent « *pas du tout concernées* » (en particulier celles des degrés enfantins), puisque « *c'est tout pour le cycle moyen* ».

Menaces implicites sur la cohésion de l'équipe

Les enseignantes du cycle élémentaire ont donc l'impression de perdre leur temps lors des réunions plénières ; elles ont aussi le sentiment que les personnes davantage concernées qu'elles « *forment plus une équipe* » et déplorent qu'il y ait « *de nouveau un fossé qui se creuse entre les deux divisions* ». De leur côté, les enseignants du cycle moyen ne vivent pas toujours très bien le ressentiment de leurs collègues des petits degrés envers leur situation prétendument privilégiée.

Ce sentiment d'avoir affaire à deux équipes est peut-être encore plus fort chez les enseignantes du Gros-Chêne qui n'abrite que des classes du cycle élémentaire, séparation "spatiale" qui n'est pas sans effet symbolique³⁹. La directrice est très consciente de cette situation (« *c'est l'espace qui fait ça* ») et sait qu'elle doit veiller à maintenir les équipes des deux bâtiments « *au même niveau* » pour ne pas aboutir à une « *scission* » entre elles.

Les éléments positifs du dispositif-pilote pour le cycle élémentaire

Cela dit, les enseignantes du cycle élémentaire retirent fort heureusement aussi des bénéfices du dispositif-pilote, notamment au travers de la présence d'un éducateur dans l'école. Ce dernier a joué un rôle très important dans l'accueil des petits, les premiers jours d'école étant particulièrement difficiles pour des enfants qui « *ne sont pas socialisés, ne parlent pas français, sont complètement [perdus], n'ont pas de cadre* ». L'éducateur était présent dans les classes de 1E lors des deux premières semaines de la rentrée de septembre ; par la suite, les enseignantes du cycle élémentaire ont également apprécié qu'il soit disponible, qu'il « *participe à la vie de la classe en venant lire des histoires et assister à des conseils de classe* », qu'il accompagne leurs élèves aux études surveillées, discute avec les enfants bagarreurs, se rende au domicile de certaines familles d'élèves. Indéniablement, pour les maîtresses du cycle élémentaire, la présence de l'éducateur est « *le point le plus positif* » du dispositif-pilote, même si elles apprécient également la présence de la directrice dans l'école, la possibilité facilitée (grâce à des décharges) d'aller consulter la permanence du SMP pendant les heures de classe et l'allègement des effectifs de leur classe.

Les aléas du travail collectif

Dès le début, la directrice a souhaité mettre l'accent sur le travail collectif et la construction de la cohésion d'une équipe fortement renouvelée. De leur côté, les enseignants eux-mêmes ont conscience de la nécessité d'échanger sur ce qu'ils font « *pour pouvoir avancer* » et « *avoir une espèce de cohérence entre les classes* ». Cela concerne aussi bien les séances de travail en commun que les modes de collaboration instaurés entre collègues.

³⁹ Concernant les effets que peuvent avoir l'attribution d'un bâtiment distinct pour chaque équipe de cycle dans le cadre d'un seul projet d'école pour l'ensemble du groupe scolaire, voir Favre, Jaeggi & Osiek (2005).

Les modes de collaboration

Pour l'instant, la collaboration se fait beaucoup entre enseignants du même degré et pourrait encore être développée à ce niveau. Mais elle gagnerait surtout à être développée au sein de chaque cycle (par exemple pour harmoniser les pratiques d'évaluation ou les devoirs donnés aux élèves), de même qu'à l'articulation 2P/3P, dans le sens d'un meilleur suivi collégial. Revenir au pédagogique, davantage s'intéresser à ce que les élèves ont fait les années précédentes avec les collègues, c'est le souhait et l'objectif de la directrice, partagé d'ailleurs par bon nombre d'enseignants, conscients de leur méconnaissance de ce qui se passe dans l'autre cycle et désireux d'échanger entre eux pour éviter « *qu'on ne s'éparpille chacun dans notre coin et pour avoir une logique dans tout ce qu'on fait* ». Cela correspond également à un besoin pour les EPP en phase d'appropriation du métier :

La collaboration est bénéfique mais prend du temps ! [...] ça fait du bien d'entendre comment les gens fonctionnent, parce que des pistes, on en cherche tout le temps [en tant qu'EPP] et c'est bien de pouvoir partager ça avec les quelques personnes d'expérience qu'on a dans l'école.

Le souhait de la directrice de développer la collaboration au sein de l'équipe correspond d'ailleurs à une demande de la part des enseignants. Depuis peu, ils se réunissent par cycle autour de préoccupations pédagogiques et souhaitent avoir encore davantage de temps à consacrer à cette réflexion commune, ce qui sera rendu possible l'an prochain avec la réorganisation des TTC. Dans la perspective de la collaboration intra-cycle, il convient de signaler le gros travail effectué par les enseignantes élémentaires des deux écoles pour mettre sur pied une semaine sur l'alimentation avec de multiples ateliers, organisée en collaboration avec la GNT, l'éducateur et l'infirmier de l'école.

La question des séances plénières

On l'a vu avec les réactions des enseignantes du cycle élémentaire, les temps de travail en commun (TTC) ne donnent pas entière satisfaction et ce sentiment est partagé par l'ensemble des acteurs. Pour l'instant, il y a beaucoup de temps perdu à régler des questions administratives qui auraient dû l'être par échange de courriels mais restent en suspens, parce que tout le monde n'a pas la discipline de lire régulièrement les courriels adressés aux membres de l'équipe par la directrice et d'y répondre dans les délais. Par ailleurs, la mise en place des divers éléments du dispositif-pilote nécessite du temps d'information et de discussion collective qui peut paraître « *un peu longuet* » mais reste malgré tout incontournable, reconnaissent certains enseignants. Néanmoins, cela donne le sentiment de ne pas pouvoir aller assez au fond des choses, parce que le désir de vouloir tout résoudre fait qu'on aborde « *plein de thèmes différents* » en même temps, sans avoir le temps « *d'approfondir ce qu'on fait* » et « *d'aller au bout* » de la réflexion, avec une décision à la clef et quelque chose de concret à mettre en place. Plusieurs personnes ressentent cette situation comme « *frustrante* » et tout le monde déplore qu'elle ne laisse presque plus de temps pour la réflexion pédagogique en commun : échange sur les pratiques, préparation des séquences de travail pour les titulaires fonctionnant comme GNT, etc. Certains enseignants regrettent également que la séance-bilan concernant le fonctionnement du dispositif-pilote soit, de leur point de vue, intervenue trop tard (en février). Ils souhaiteraient également pouvoir réfléchir au retour des vacances de Pâques sur la manière de poursuivre la mise en œuvre du dispositif dès la rentrée.

La directrice est parfaitement consciente de cette situation et envisage sérieusement de revoir le fonctionnement (rythme, contenu, travail en sous-groupe) des séances en commun, de manière à les rendre plus efficaces et plus satisfaisants pour chacun-e. Elle reconnaît que,

nouvelle dans l'école et dans son poste, il lui a parfois été difficile de gérer le déroulement de telles séances⁴⁰ ; elle souhaiterait avoir une « *technique* », une formation en matière de conduite de réunion.

La question de la formation

Interrogés sur l'utilité perçue de leur formation initiale et continue pour fonctionner dans ce type d'école, les enseignants répondent de manière diverse.

Les enseignantes EPP évaluent positivement leur formation initiale. Elles souhaiteraient cependant un meilleur rapport théorie/pratique concernant la différenciation, car si elles sont, en théorie, « incollables » sur le sujet, elles se sentent insuffisamment préparées à l'appliquer ; leurs stages ne les ont familiarisées qu'avec un ou deux dispositifs de différenciation, ce qui n'est pas suffisant pour fonctionner dans une école comme celle des Tattes. Elles estiment que les étudiants de la LME devraient tous avoir l'occasion d'effectuer des stages dans des écoles de « quartiers difficiles », parce que cela donne envie d'y venir travailler, alors que les rumeurs qui circulent à leur sujet auraient tendance à décourager les enseignants débutants d'y postuler. Les EPP sont très satisfaites de la formation reçue dans le cadre du DESR (dispositif d'encadrement des suppléantes et des remplaçantes) dont les formatrices constituent pour elles les principales personnes-ressources pour leur entrée dans le métier, avec la directrice et les collaborateurs du SMP. L'éducateur et l'infirmier de l'école sont également des personnes-ressources très importantes pour l'ensemble des enseignants, lors de situations problématiques (bagarres, conflits, problèmes affectifs) dont la gestion « *empiète forcément sur l'enseignement* ». Enfin, les EPP souhaiteraient également pouvoir bénéficier d'une supervision :

On a reparlé de la supervision cette année. Moi je trouverais important de pouvoir avoir un lieu où on peut s'exprimer et dire ce qu'on ressent, parce que certains jour, on sort d'ici et on est déprimé... Alors oui, il y a des collègues et si elle va bien, alors on peut en parler [avec elle], mais si elle va mal...

Les enseignantes spécialisées, débutantes elles aussi, estiment que la LME ne les prépare pas du tout à fonctionner dans l'enseignement spécialisé. Elles apprécient donc beaucoup la formation reçue actuellement, même si elles déplorent qu'elle les tienne éloignées de leur classe une demi-journée par semaine. Par ailleurs, elles estiment manquer d'outils pour faire des observations d'élèves en classe. Les personnes chargées de la STACC disent elles aussi manquer d'outils pour travailler à l'accueil des élèves non francophones.

Plusieurs enseignantes apprécient les formations touchant aux aspects interculturels de leur pratique qui leur permettent d'« *avoir une connaissance de ce type de population* ». Elles estiment cependant que seule la confrontation avec la réalité du terrain permet d'adapter leurs pratiques aux élèves « qui sont là », en révisant parfois leurs attentes à la baisse. Dans le même ordre d'idées, la plupart des personnes interrogées (y compris la directrice) estiment que les formateurs chargés de la formation continue des enseignants, méconnaissent souvent la réalité des élèves de ces quartiers et devraient « *venir en stage un ou deux jours dans l'école pour observer, sentir un petit peu [ce qui s'y passe], pour que ce soit plus facile pour eux d'intervenir ensuite* ». C'est en partie pour cette raison que la formation prévue pour la lecture

⁴⁰ La plupart des enseignants sont conscients de la position difficile de la directrice qui a tout à créer dans cette nouvelle fonction et ne lui tiennent pas rigueur de certaines maladresses d'organisation ou de gestion.

a été jugée insatisfaisante et interrompue : elle ne correspondait pas aux attentes et ne permettait pas de comprendre « *les obstacles dus au vécu* » dans l'apprentissage de la lecture.

Plusieurs enseignantes estiment aussi que pour les personnes fonctionnant dans un dispositif-pilote, il faudrait augmenter le quota de périodes de formation continue : cela permettrait d'avoir plus de temps pour réfléchir collectivement à la mise en place du dispositif-pilote, car pour l'instant, on en est resté au niveau de « *l'évocation des problèmes et des soucis* », sans pouvoir « *construire de nouvelles choses* » ; d'où une certaine « *frustration* » : on aimerait « *faire avancer les choses plus vite* ».

En résumé

Climat et renouvellement de l'équipe

- Le climat de l'école s'est nettement amélioré, comparé à celui de l'année précédente (graves tensions). De l'avis unanime, il est considéré comme sain et détendu. Il y a une envie de partage et une bonne communication entre les membres de l'équipe.
- Ce bon climat est dû en grande partie aux éléments du dispositif-pilote qui améliorent les conditions d'enseignement : meilleur taux d'encadrement, présence d'une directrice et d'un éducateur. Il est également dû au renouvellement de l'équipe (basé sur le volontariat) occasionné par la mise en place du dispositif-pilote et à la stimulation induite par la participation à un tel projet qui soude les membres de l'équipe.
- Si tous les membres de l'ancienne équipe n'ont pas forcément choisi de rester dans l'école dans le but premier de participer au dispositif-pilote, tous sont néanmoins intéressés par l'évolution du projet. Beaucoup disent apprécier le travail avec les élèves de "quartiers difficiles", parce qu'ils aiment se sentir utiles et relever les défis.
- Les jeunes enseignantes qui font leurs premières armes dans l'école ont accepté d'y venir en toute connaissance de cause. Très enthousiastes à l'idée de participer à une expérience novatrice, elles soulignent la pertinence de s'investir dans de tels projets quand on a l'énergie de la jeunesse.
- Les seules personnes dont le volontariat est un peu biaisé sont les deux enseignantes en charge du regroupement spécialisé (débutantes elles aussi) ; en effet, elles n'ont pas vraiment donné leur assentiment en toute connaissance de cause, compte tenu du flou qui a entouré la mise sur pied de ce regroupement (voir chap. 8).
- Si le volontariat garantit un certain niveau de motivation chez les enseignants, il a aussi des effets pervers en introduisant une très forte proportion d'EPP dans l'équipe (10 sur 21 ens.), faute d'avoir trouvé des volontaires dans d'autres écoles. Cela constitue une charge supplémentaire pour tous, puisqu'il faut conjuguer la mise en place du dispositif-pilote avec l'entrée dans le métier pour les EPP, et avec l'intégration de jeunes collègues encore peu expérimentées pour leurs collègues. Or on sait que cette situation peut engendrer l'épuisement et parfois l'abandon de la profession chez les jeunes enseignants, ainsi que de nombreux mouvements de personnel préjudiciables dans les équipes, comme on l'a constaté dans les ZEP françaises. Pour l'instant ce n'est pas le cas aux Tattes, mais il faut garder cette préoccupation à l'esprit, quand il s'agira de constituer les équipes des écoles du REP.

Quelques sources d'insatisfaction et/ou de frustration

- Si les enseignantes du cycle élémentaire apprécient énormément le soutien et les interventions de l'éducateur, elles ont malgré tout le sentiment d'être un peu les "parentes pauvres" du dispositif-pilote, parce deux éléments majeurs de ce dernier (dispositif MS/titulaires et regroupement spécialisé) ne s'adressent pas ou peu à leurs élèves. Même si le choix de n'appliquer le dispositif MS/titulaires qu'à partir de la 2P est une réponse cohérente à l'option du projet d'école de concentrer les forces de GNT dans le cycle élémentaire, les enseignantes des petits degrés ont l'impression que rien n'a changé pour elles. Quant au *regroupement spécialisé*, il ne répond pas aux attentes (observation de leurs élèves en classe par les enseignantes spécialisées, accueil de certains d'entre eux dans le regroupement pour de courtes périodes), induites par les informations contradictoires qui ont entouré la mise sur pied de ce regroupement.
- Cette situation provoque une certaine démobilisation des enseignantes du cycle élémentaire à l'égard du travail en commun : elles ne se sentent pas concernées par les TTC où l'on débat souvent de questions touchant au spécialisé et au dispositif MS/titulaires. Si l'on ajoute à cela l'éloignement "spatial" d'une partie de l'équipe élémentaire au Gros-Chêne, le risque à terme d'une scission de l'équipe du groupe scolaire n'est pas à négliger.
- D'autres enseignants déplorent également que les séances plénières fassent la part trop belle aux questions organisationnelles et administratives, ce qui ne leur laisse pas assez de temps pour la réflexion pédagogique, tous ensemble ou par cycles. Consciente de ces problèmes, la directrice envisage de revoir l'organisation du travail en commun, tout en précisant que pour diminuer sa part administrative, il faut que chacun-e fasse l'effort de régler ce genre de questions par courriel et dans les délais impartis, comme demandé.

Questions de formation

- Les jeunes enseignantes estiment que la LME les prépare bien à enseigner dans une telle école, sauf peut-être en ce qui concerne les pratiques de différenciation (trop de théorie, pas assez d'apports concrets). En revanche, elle ne prépare pas du tout à fonctionner dans un regroupement spécialisé.
- Les séminaires traitant des questions interculturelles sont très utiles et nécessaires mais seule la confrontation à la réalité du terrain permet de comprendre vraiment qui sont les élèves auxquels on a affaire.
- Pour de nombreux enseignants, la formation n'a pas toujours répondu à leurs besoins en ce qui concerne les savoir-faire nécessaires pour faire face aux difficultés spécifiques de leurs élèves, notamment pour la lecture. Ces enseignants ont parfois le sentiment que leurs formateurs sont trop éloignés des réalités du terrain pour les aider dans leur tâche.

Chapitre 6

Sources de satisfaction et de stress chez les membres de l'équipe enseignante

Afin de compléter certaines des informations recueillies au fil des entretiens, nous avons demandé à chaque enseignant-e (titulaires, GNT/STACC, enseignantes spécialisées et MS) de remplir un petit questionnaire comportant une échelle de satisfaction et une échelle de stress concernant la vie d'équipe, le rapport avec les élèves et différents éléments du dispositif-pilote. Nous avons choisi le recours aux échelles au lieu de traditionnelles questions fermées de type « un peu », « beaucoup », etc., pour favoriser une approche plus intuitive et moins cadrée par des mentions préétablies.

La mesure de la satisfaction du corps enseignant

L'échelle de satisfaction proposée comprenait 22 propositions regroupées en quatre rubriques : les relations de travail, la formation et l'information reçues, les élèves dans divers contextes et le fonctionnement du dispositif. Cette échelle s'échelonnait de 1 à 6 (1 correspondant à « pas du tout satisfait » et 6 à « entièrement satisfait »).

Dans l'ensemble, les résultats s'avèrent très positifs. Aucune proposition ne donne donc une indication de profonde insatisfaction et seules trois d'entre elles (sur 22) révèlent une certaine insatisfaction (score < 3.5).

Les 22 propositions de l'échelle obtiennent les scores de satisfaction moyens suivants : quatre sont excellents (supérieur à 5), treize sont bons (entre 4 et 5) et six révèlent une certaine ambigüité (entre 3 et 4).

Les relations dans l'école

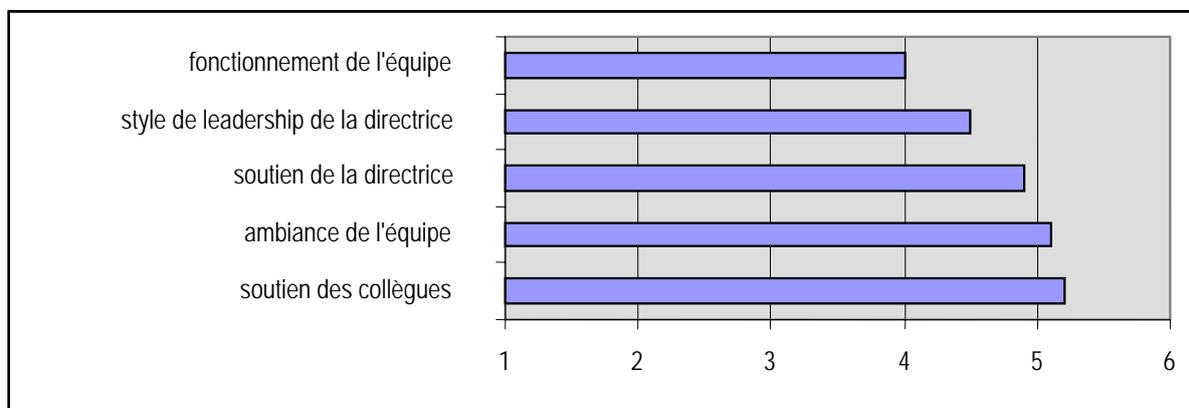
Un premier groupe de propositions portait sur les relations à l'intérieur de l'école, entre enseignants d'une part, entre enseignants et directrice d'autre part. On constate, sur ce plan, une satisfaction évidente puisque toutes les propositions de ce groupe obtiennent un score égal ou supérieur à 4.

En comparant les deux propositions relatives à l'équipe, on constate que de l'avis des enseignants, il y a encore certains ajustements à faire pour qu'elle atteigne son plein rendement en termes d'*efficacité*. En revanche, l'état des *relations au sein de l'équipe* semble excellent. Cela confirme ce que les enseignants nous ont déclaré en entretien, concernant la très nette amélioration du climat de l'école cette année, par rapport aux années précédentes.

Par ailleurs, la directrice est très bien acceptée par tous les acteurs de l'école. Là encore, conformément aux entretiens, le *soutien* dont elle fait bénéficier l'équipe est reconnu par tous

(légèrement moins par les enseignantes du cycle élémentaire⁴¹) et seule une toute petite minorité d'enseignants émettent quelques réserves concernant son *style de leadership*.

Graphique 10. Les relations dans l'école (moyenne des scores)



L'in-formation

Nous avons regroupé les propositions relatives à la formation et celles qui questionnaient la qualité de l'information à divers niveaux du système scolaire.

On notera que la *formation* (aussi bien initiale que continue) est la question envers laquelle le degré de satisfaction est le moins élevé (quelques réponses sont même franchement négatives). Précisons que la question posée mettait clairement en évidence le lien entre la formation et le travail *dans ce type d'école*. Onze personnes dans l'école expriment à un degré divers leur insatisfaction, puisqu'elles donnent des "scores" de 1 à 3,5 sur l'échelle. Elles sont dix dans ce cas pour la formation continue.

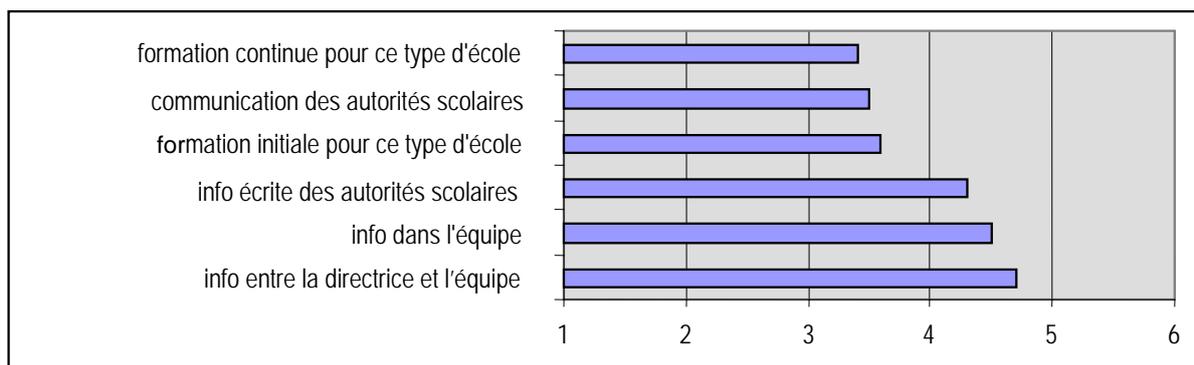
En ce qui concerne l'*information reçue*, la satisfaction est plutôt bonne dans l'ensemble. On doit cependant faire la distinction entre l'information diffusée par les autorités scolaires et celles qui circule dans l'école. On notera sans surprise que les acteurs de l'école sont davantage satisfaits de la seconde.

Il semble donc que la formation soit un point sur lequel une attention particulière devra être portée (impression confirmée dans les entretiens), si l'on souhaite former des enseignants qui soient des agents de l'égalité des chances en étant préparés à fonctionner dans n'importe quel type d'école, y compris les plus "difficiles".

La *communication des autorités scolaires*, on le sait, a été quelque peu incohérente en début d'année au sujet de certains aspects du dispositif mis en place aux Tattes. Cela suffit à expliquer le score de satisfaction moyen obtenu sur cette proposition.

⁴¹ Les raisons de l'adhésion un peu mitigée du cycle élémentaire sont exposées dans le chapitre consacré à l'équipe enseignante.

Graphique 11. In-formation (moyenne des scores)



A propos des élèves

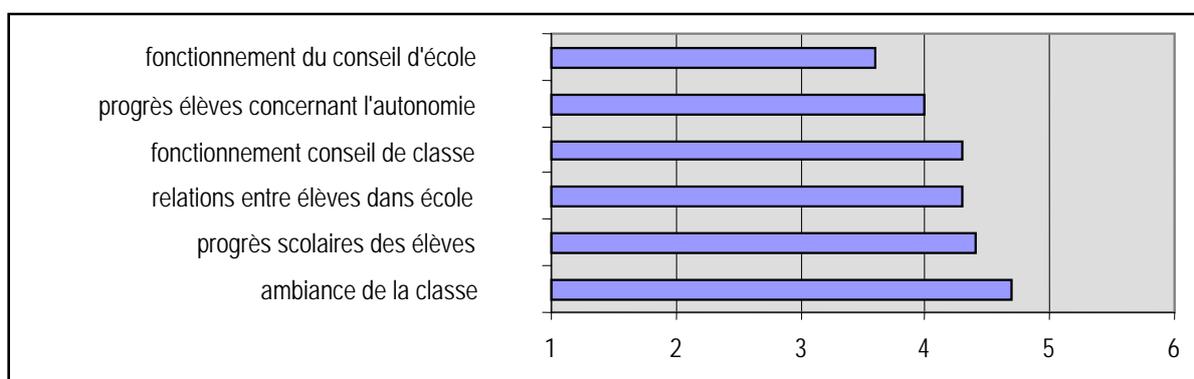
Les scores obtenus sur la *perception des progrès des élèves* se situent entre « moyen » et « bon ». On comprend que les enseignants restent prudents sur cette question avant que les résultats de fin d'année viennent confirmer leur impression. Dans trois classes, les progrès ne sont pas ressentis comme satisfaisants. On notera une certaine réserve concernant les *progrès des élèves en matière d'autonomie*.

L'*ambiance de la classe* est considérée comme assez bonne par la majorité des enseignants. On observe cependant que pour trois enseignants, le climat de la classe est considéré comme plutôt mauvais, voire mauvais. A l'autre bout de l'échelle, cinq d'entre eux le considèrent comme excellent.

Les relations entre élèves dans l'école sont perçues dans l'ensemble comme satisfaisantes, sauf pour deux enseignants.

Enfin le fonctionnement du *conseil de classe* et surtout du *conseil d'école* se situent parmi les propositions les moins cotées en termes de satisfaction. Huit personnes s'estiment insatisfaites sur ce dernier point. Notons également un nombre de non-réponses assez élevé (5 et 7) sur ces items⁴².

Graphique 12. Les élèves dans divers contextes (moyenne des scores)



⁴² Cela s'explique d'une part parce que les MS ont également répondu à ces échelles et ne sont pas concernés par les conseils d'élèves et peut-être aussi parce certains enseignants ne le pratiqueraient pas.

Les aspects du dispositif mis en place aux Tattes

Rappelons que le dispositif mis en place aux Tattes se compose de quatre mesures essentielles : 1. la nomination d'une directrice en lieu et place du duo inspecteur/responsables d'école, 2. la présence d'un éducateur spécialisé dans l'école, 3. le dispositif MS/titulaires, et 4. l'ouverture d'un regroupement spécialisé, fréquenté à temps plus ou moins partiel par certains élèves.

Nous avons analysé l'impact de ces différents éléments du dispositif dans les chapitres qui y sont consacrés. Cette échelle de satisfaction confirme de manière condensée les informations récoltées à l'occasion des entretiens menés auprès des enseignants de l'école.

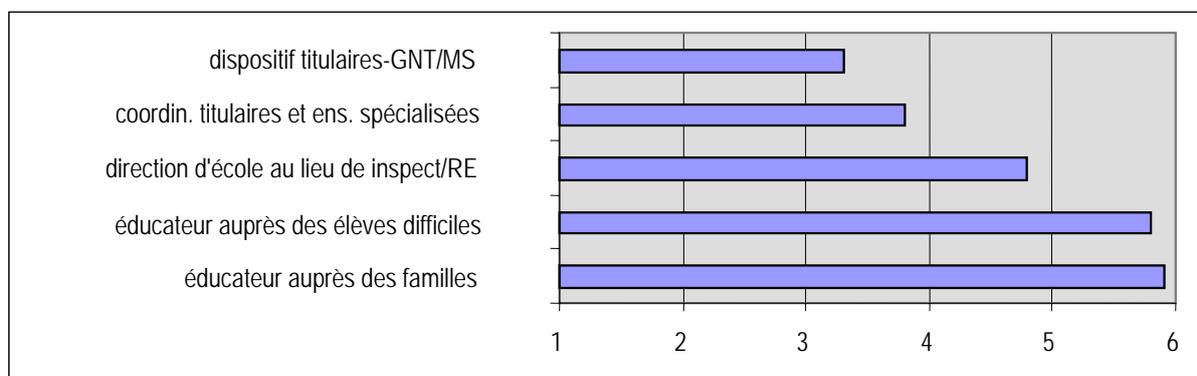
La *présence de l'éducateur* est, sans conteste, la mesure la plus appréciée du dispositif. On peut même parler à ce propos d'unanimité puisque le score moyen s'établit à 5,9 en ce qui concerne l'activité de l'éducateur auprès des familles et à 5,8 auprès des élèves.

La *nomination d'une directrice* est également largement plébiscitée. Seuls trois enseignants (sur 23) situent leur appréciation du côté négatif de l'échelle (en-dessous de 4) sur ce nouveau fonctionnement alors que huit enseignants choisissent le score maximum 6.

La *coordination entre titulaires et enseignantes spécialisées* laisse les participants un peu plus sceptiques. Quatre enseignants s'expriment négativement sur ce point. Rappelons aussi que cette mesure ne concerne qu'une partie des enseignants, ce qui explique que neuf personnes ne répondent pas.

Enfin, le dispositif MS/titulaires pose également problème à plusieurs participants. La mesure obtient une note de satisfaction très moyenne. Six enseignants sont plutôt négatifs (sur les onze qui se sont exprimés⁴³).

Graphique 13. Les aspects du dispositif mis en place (moyenne des scores)



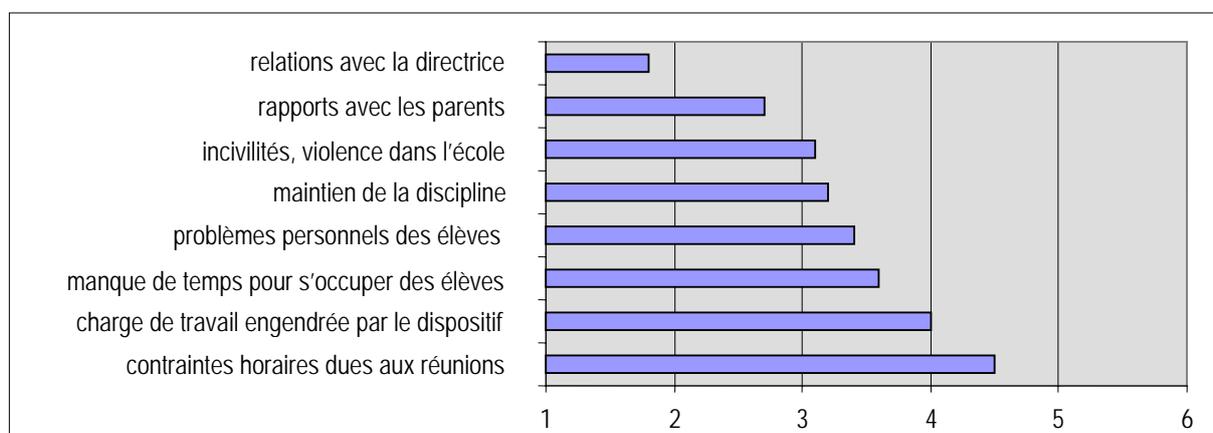
⁴³ Il n'est pas exclu que cette insatisfaction provienne en majorité des MS et des EPP qui trouvent difficile de faire face à cette exigence, conjointement à leur entrée dans le métier.

Les sources de stress chez les enseignants

L'échelle de stress se déployait sur six échelons : le 1 représentait le pôle « pas du tout stressé » et le 6 le pôle « complètement stressé ».

D'une manière générale, les enseignants des Tattes ne se disent stressés que dans une mesure toute relative. De fait, seuls deux aspects représentent pour eux une source de stress au-dessus de la moyenne, et encore, ces scores se situent près de cette dernière (3,5 pouvant être considéré comme une source de stress moyen sur une échelle de 6). Il s'agit des *contraintes horaires dues aux réunions* et de la *charge de travail engendré par le dispositif*. Sur ces deux objets, il y a respectivement 14 et 8 personnes qui se disent très stressées (score 5 ou 6). Notons que les propositions en question renvoient toutes deux à la charge de travail des enseignants et non à d'autres aspects (relations, discipline, rapport aux élèves, etc.).

Graphique 14. Les sources de stress (moyenne des scores)



Le *manque de temps disponible pour s'occuper des élèves individuellement* et les *problèmes personnels* de ces derniers sont également une source moyenne de stress chez les enseignants. Respectivement 7 et 5 d'entre eux se disent très stressés par ces deux éléments, alors que pour 5 de leurs collègues, le problème ne se pose pas ou très peu.

Les autres sources de stress sont déjà moins importantes. Notons que les deux propositions relatives à l'indiscipline des élèves (*maintien de la discipline et incivilités, violences dans l'école*) recueillent des scores moyens penchant du côté « peu stressé » de l'échelle et représentent donc des sources de désagrément qui, sans être négligeables chez certains enseignants (5 d'entre eux se disent très stressés par les problèmes de discipline), sont tout de même à relativiser dans l'ensemble du corps enseignant.

Nous ne ferons pas d'autres commentaires sur ces questions dans cette section, dans la mesure où nous avons eu largement l'occasion de développer tous les aspects touchés par ces échelles de satisfaction et de stress dans d'autres parties du rapport. Le lecteur pourra donc s'y reporter pour obtenir de plus amples éléments d'explication des résultats ici obtenus.

En résumé

Deux échelles de mesure

- Afin de compléter certaines des informations recueillies au fil des entretiens, chaque enseignant intervenant à divers titres dans l'école a été invité à remplir un questionnaire comportant une échelle de *satisfaction* et une échelle de *stress*.
- L'échelle de satisfaction proposée comprenait 22 propositions regroupées en quatre rubriques : les relations de travail, la formation et l'information reçues, les élèves dans divers contextes et le fonctionnement du dispositif.
- L'échelle de stress portait sur les relations avec la directrice et avec les parents, sur les questions d'indiscipline et de violence dans l'école, ainsi que sur diverses contraintes liées au dispositif-pilote.

Un niveau élevé de satisfaction

- Les résultats dénotent un taux élevé de satisfaction, puisqu'une grande majorité des propositions recueillent des appréciations positives et que sur l'ensemble des propositions, seules trois d'entre elles révèlent une certaine insatisfaction.
- Les taux les plus élevés de satisfaction s'expriment à propos du rôle de l'éducateur (auprès des élèves et des familles), de l'ambiance de l'équipe, ainsi que du soutien rencontré auprès des collègues et de la directrice.
- A l'inverse, les éléments recueillant les scores de satisfaction les plus faibles sont l'adéquation de la formation (initiale et continue) pour fonctionner dans ce type d'école, la communication avec les autorités scolaires et le dispositif MS/titulaires (reflétant sans doute les difficultés rencontrées par certaines MS et par quelques EPP). Les réponses suggèrent aussi une certaine réserve concernant la coordination entre le regroupement spécialisé et les titulaires de classe.

Un niveau de stress relativement bas

- Les résultats traduisent un état de stress relativement faible chez les enseignants du groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes. Les sources de stress les plus importantes sont, par ordre décroissant, les contraintes horaires dues aux réunions, la charge de travail engendrée par le dispositif-pilote, le manque de temps pour s'occuper plus personnellement des élèves et les problèmes personnels de ces derniers.
- Notons que les deux propositions relatives aux comportement perturbateurs des élèves (*maintien de la discipline et incivilités, violences dans l'école*) recueillent des scores moyens penchant plutôt du côté « peu stressé » de l'échelle ; ils représentent donc des sources de désagrément qui, sans être négligeables chez certains enseignants (cinq d'entre eux se disent très stressés par les problèmes de discipline), sont tout de même à relativiser dans l'ensemble du corps enseignant.

Chapitre 7

Le dispositif MS/titulaires

Habituellement, les maîtres et maîtresses de disciplines spéciales⁴⁴ (MS) fonctionnent de la manière suivante : soit ils prennent les élèves par demi-classe, ce qui permet pendant ce temps au titulaire de classe de fonctionner avec un effectif réduit, soit ils enseignent à des classes entières en présence de leurs titulaires. Ces derniers contribuent alors grandement au maintien de la discipline dans la classe. Partant de l'hypothèse que pour certaines leçons les MS peuvent assumer seuls la charge d'une classe entière, le dispositif MS/titulaires a été conçu pour libérer les titulaires de classe pendant les périodes où leurs élèves sont pris en charge par les MS. Cela leur permet dès lors d'exercer une fonction de GNT⁴⁵ et de se mettre à disposition de leurs collègues pour renforcer l'appui des élèves en difficulté. Par la même occasion, on espère mieux intégrer les MS à la réflexion pédagogique de l'équipe enseignante :

Les enseignant-e-s titulaires seront déchargés de l'enseignement des disciplines spéciales, à raison d'environ une demi-journée par semaine. Ils/elles devront pendant ce temps se consacrer à un encadrement – dont les modalités restent à définir – aux élèves en difficulté [...] Les MS assumeront de manière autonome, c'est-à-dire sans la présence des titulaires, une partie de l'enseignement de leur discipline [...] Ils/elles seront associé-e-s à la réflexion de l'équipe et au suivi des élèves⁴⁶.

Le dispositif MS/titulaires du point de vue des maîtres spécialistes

Un dispositif diversement concrétisé dans la pratique

De fait, ce scénario a été diversement appliqué dans l'école des Tattes pendant l'année scolaire 2006-07. Certains MS n'ont pas été impliqués dans ce changement de procédure, d'autres ne l'ont été que marginalement, d'autres davantage.

Dans le cas du maître de piscine, ce sont exclusivement des raisons pratiques qui l'ont empêché d'assumer seul une classe entière. Il continue à donner ses cours en compagnie des titulaires, pour la simple raison, explique-t-il, que la piscine est éloignée de l'école. Il ne peut pas, de ce fait, venir chercher et raccompagner les élèves de chaque classe ; le trajet empiéterait trop sur son temps global d'enseignement. L'enseignante de rythmique n'a participé à cette expérience que de manière très marginale. La seule classe entière qu'elle prend en charge cette année suivait déjà ses leçons l'année dernière dans les mêmes conditions. C'est dire que pour elle, la situation n'a en rien changé. Les autres classes dont

⁴⁴ Il s'agit essentiellement des disciplines suivantes : éducation physique (gymnastique, natation), activités créatrices (arts visuels, textile, travaux manuels), musique et rythmique.

⁴⁵ Il va sans dire que ce type de mesure s'inscrit dans un contexte de restrictions budgétaires, dans lequel on ne peut pas satisfaire à toutes les demandes émanant des écoles pour des postes supplémentaires de GNT.

⁴⁶ Document de la DGEP présentant le *Projet-pilote Gros-Chêne/Tattes*, juillet 2006.

elle a la charge concernant les petits degrés qui ne sont pas concernés par ce changement, le dispositif MS/titulaires n'étant prévu qu'à partir de la 2P. L'enseignante de musique, qui est encore en période probatoire, n'a assumé qu'une seule classe entière non accompagnée de son titulaire. Cette expérience n'a duré que quelques mois, en raison des difficultés que cette situation créait sur le plan du maintien de la discipline.

Seules l'enseignante de gymnastique et celle d'arts visuels ont pris la responsabilité de classes entières (sans leurs titulaires) pour toutes les leçons prévues, à l'exception de celles avec des 6P qui posaient trop de problèmes de discipline. C'est donc avant tout sur l'expérience de ces deux enseignantes que l'on peut véritablement dire quelque chose du dispositif MS/titulaires du point de vue des MS.

Un accueil plutôt mitigé de la part des MS

De manière générale, ce dispositif semble apprécié de manière assez mitigée par la plupart des MS rencontrés. Les réserves évoquées sont de nature diverse ; en voici les principales.

Un contexte où la discipline est plus malaisée à établir

Plusieurs des maîtresses spécialistes rencontrées ont peur d'être « débordées » si elles doivent assumer seules une classe entière. Elles craignent fortement de devoir passer leur temps à « faire de la discipline ». En effet, contrairement aux titulaires qui voient les élèves tous les jours, les MS n'ont de contacts avec eux qu'une fois par semaine, au maximum, parfois moins. Or, explique l'une des MS, « il y a de la discipline à créer, il y a un lien à créer et cela prend beaucoup de temps, cela ne se fait pas en une année scolaire [...] Le titulaire [qui assiste au cours], lui, prépare les élèves du point de vue de la discipline. Quand on arrive, il y a le silence, c'est un gain de temps. » La question de la discipline préoccupe ainsi la majorité des MS (alors même que pour plusieurs d'entre elles le problème ne s'est pas encore posé concrètement cette année), en raison d'élèves « assez costauds » avec lesquels il faut être « des cracks pour les tenir ». Notons à ce propos l'exception de l'enseignante d'arts visuels qui parvient mieux à établir la discipline dans cette nouvelle configuration, parce qu'elle connaît mieux les enfants, ayant l'occasion maintenant de travailler avec eux deux périodes d'affilée.

C'est avec les classes de 6P que la gestion de classes entières sans l'accompagnement du ou de la titulaire s'est révélée le plus difficilement praticable, en raison du comportement problématique de certains élèves⁴⁷. Ainsi, après quelques leçons en classe entière, l'enseignante de gymnastique a dû reprendre le fonctionnement antérieur par demi-classe car « c'était l'enfer », malgré la présence de l'éducateur, nous confirmera la directrice. Ce n'est qu'au début du 3^e trimestre que l'enseignante d'éducation physique tentera de reprendre en charge la totalité de la classe, en misant sur le fait que le travail éducatif accompli entretemps par l'éducateur et les titulaires autour de la notion de respect aura porté ses fruits. Malheureusement au bout de deux leçons, il a fallu y renoncer à nouveau.

Aux questions de discipline s'ajoutent des réticences d'ordre pratique, comme la nécessité (en l'absence des titulaires de classe) d'être dans les vestiaires avec les élèves (plutôt que de préparer le matériel pour la leçon suivante) et d'aller les chercher ou les raccompagner dans leur classe. Sans être une difficulté majeure, cela complique l'organisation des cours.

⁴⁷ Il s'agit d'une volée particulièrement difficile (reconnue comme telle les années précédentes déjà) et il ne faudrait pas en déduire que ce sera systématiquement le cas avec les 6P.

Des élèves plus difficiles à motiver

Plus importante est bien sûr la question de l'intérêt des élèves évoquée par plusieurs MS pour expliquer leurs réticences face à ce changement : « *du point de vue de l'intérêt, de la motivation des élèves, pour moi, la présence du titulaire est importante [parce que] la plupart des titulaires s'intéressent aux cours et peuvent poser des questions, même s'ils sont juste présents.* » Lorsque les élèves ressentent l'intérêt de leur enseignant habituel (avec qui ils ont un lien beaucoup plus fort) pour la discipline enseignée, ils se montrent eux-mêmes beaucoup plus motivés et participent davantage à la leçon. Il n'est pas rare non plus – mais cela dépend des disciplines – que les titulaires de classe introduisent ou prolongent les leçons du MS ou plus simplement fassent des liens entre la discipline enseignée par les MS (par exemple la musique) et ce qu'ils font en classe : « *les élèves voient tout de suite qu'on travaille ensemble, que le titulaire est intéressé, qu'il est partie prenante dans notre cours et qu'il va en reprendre des choses, donc c'est tout à fait une autre ambiance.* » Aux yeux des MS concernés, la présence des titulaires, de même que les liens effectués en classe avec leur discipline, valorisent leur enseignement.

Une certaine restriction du champ des activités

Pour l'enseignement de certaines disciplines, l'obligation de s'occuper d'une classe entière en l'absence du titulaire limite le champ des activités à proposer aux élèves. Il s'agit essentiellement des arts visuels qui, par leur nature, sont plus difficiles à organiser avec une classe entière. Un problème particulier se pose en ce qui concerne les jeunes élèves qui « *n'ont pas encore développé suffisamment leur motricité fine, pour qu'on puisse les lancer sur un travail de travaux manuels de façon assez libre* ». Souvent aussi, l'enseignante d'arts visuels doit séparer sa classe en deux groupes, pour pouvoir travailler avec quelques élèves de manière plus individuelle sur des projets assez pointus, pendant que d'autres font du dessin et sont plus indépendants : « *avec ces enfants [les petits], en classe entière, je ne me lance plus dans un bricolage [complexe], je pars plutôt dans du dessin et c'est dommage* ». Ce regret est partagé par les titulaires dont les élèves sont “victimes” de ce genre de restrictions.

Avec les plus grands, cela marche mieux, mais à condition de donner aux élèves « *des directives très strictes* ». La gestion d'un grand groupe pose également la question du type de matériel utilisé, de la surveillance lors de la manipulation d'outils dangereux et des places de travail disponibles. L'enseignante d'arts visuels explique ainsi qu'elle aurait aimé pouvoir faire davantage de textile avec ces élèves en utilisant les machines à coudre, mais il n'y a pas assez de machines pour une classe entière. Il y a aussi toutes sortes d'activités qui ne peuvent se faire, parce qu'elles nécessitent des outils trop dangereux à utiliser en grand groupe en présence d'un seul adulte. Notons à ce propos que le budget « matériel » est resté le même que les années précédentes où les MS voyaient les enfants par demi-classes.

Pour les MS des autres disciplines, l'absence du titulaire n'entraîne pas autant de restrictions du champ des activités. L'enseignante de musique n'a cependant pas pris le risque de s'engager dans « *des activités qui demandaient des conditions particulières* » pendant la courte période où elle s'est retrouvée seule avec une classe, ce qui a ralenti la mise en œuvre des activités prévues.

Des élèves insécurisés par l'absence de leur titulaire

Les élèves les plus jeunes supportent mal ce nouveau fonctionnement car ils ont encore trop besoin de s'appuyer sur une personne adulte de référence, en l'occurrence leur titulaire de classe. Selon les activités envisagées, on peut travailler de manière efficace en plus ou moins grands groupes, à condition que les élèves aient acquis une autonomie suffisante, ce qui n'est pas le cas des plus petits. Seule avec une classe entière, l'enseignante d'arts visuels se dit trop

sollicitée par les plus jeunes élèves (encore malhabiles et peu autonomes) pour certaines activités complexes: « *j'ai quinze enfants tout d'un coup autour de moi [qui me demandent] : qu'est-ce que je dois faire, comment je dois faire ?* »

Du point de vue de l'insécurité des élèves, la situation de classe entière semble également poser un problème tout particulier avec les élèves fréquentant le regroupement spécialisé et qui réintègrent leur classe pour certains cours de disciplines spéciales. Pour les MS s'étant exprimés à ce sujet, ce n'est tout simplement « *pas jouable* » : certains élèves sont déstabilisés par ce changement et cela se ressent dans le déroulement de la leçon.

Le dispositif comporte aussi des avantages pour les MS

Dans le dispositif MS/titulaires, tout n'est cependant pas négatif. Les MS lui reconnaissent également un certain nombre d'avantages pour leur enseignement.

Un enseignement plus profitable pour les élèves et un climat plus détendu

Pour l'enseignante de gymnastique, le changement est malgré tout positif, parce qu'elle peut travailler avec les élèves deux périodes d'affilée, ce qui lui permet d'approfondir davantage, de prendre du temps pour corriger les erreurs des élèves, etc. A ses yeux, « *c'est génial pour la profession, pour la gymnastique* », mais avec des classes qui ont « *un comportement normal* », ce qui n'est pas le cas des classes de 6P pour lesquelles elle avait prévu un planning qu'elle ne peut absolument pas tenir.

Par ailleurs, l'évaluation des élèves a parfois gagné en qualité, en raison du temps supplémentaire accordé à la discipline enseignée par cette nouvelle organisation, nous dit une autre MS : « *je dirais que je vais plus loin qu'avant. Je fais des évaluations qui tiennent la route, alors qu'avant [...] pour 40 minutes, je trouvais que c'était du bricolage.* »

L'enseignante d'arts visuels explique aussi qu'avec les classes qui marchent bien, le fait de travailler sans titulaire peut être « *sympa* » pour les élèves : c'est un moment de plus grande liberté, où chacun travaille selon ses affinités : « *c'est pour eux des moments de détente* », car elle les laisse parler entre eux, « *pas trop fort, bien sûr* ».

Une souplesse appréciée

Les MS apprécient particulièrement une certaine souplesse dans l'application du dispositif MS/titulaires, permettant de « *revenir en arrière* » en cas de problème, ainsi que l'autonomie que cela laisse aux enseignants : « *une chose que je trouve très agréable, c'est qu'on est assez autonome dans les changements, que les choses peuvent changer, qu'on ne nous impose pas trop de choses de l'extérieur.* » C'est ainsi que, nous l'avons vu, l'école a renoncé à demander aux MS d'adopter rigoureusement le dispositif prévu pour toutes les classes.

Une meilleure intégration dans l'équipe

Depuis la mise sur pied du dispositif, les MS passent davantage de temps dans l'école des Tattes. Cela évite tout d'abord de nombreux trajets, ce que, bien sûr, chacun-e apprécie. Mais cela leur permet surtout d'être mieux intégrés à l'équipe d'enseignants, de se sentir faire partie de l'école, ce qui est rarement le cas avec le fonctionnement habituel des MS :

L'année dernière, je ne fonctionnais ici que les matins. Je n'avais que le petit bout de récréation où je voyais des collègues, je repartais à midi, j'allais dans une autre école l'après-midi. Il y avait très peu de séances où je restais, j'avais très peu de contacts. Ça a changé, dans un très bon sens, et puis moi aussi j'ai changé, du fait d'être là plus souvent, d'être plus à l'écoute de tout le monde.

D'après nos interlocutrices, au-dessous d'une certaine durée de travail hebdomadaire dans une école, l'intégration des MS à l'équipe enseignante est difficile à réaliser. Il faut travailler au minimum une journée et demie par semaine dans une école, estime l'une d'elles, pour pouvoir ressentir son appartenance à l'équipe, sinon, précise-t-elle, « *on a l'impression d'être des touristes !* » Dans l'école des Tattes, les MS peuvent participer aux séances de travail en commun et se sentent ainsi faire partie du dispositif-pilote. Même entre elles, les MS de l'école se sentent moins isolées que dans d'autres écoles. Certaines trouvent agréable le fait de pouvoir se voir tous les lundis, alors qu'ailleurs elles ne rencontrent parfois jamais leurs autres collègues MS.

Le dispositif MS/titulaires du point de vue des titulaires fonctionnant comme GNT

Le dispositif MS/titulaires permet donc de libérer les titulaires de classes (à partir de la 2P) pendant que leurs élèves suivent les cours des MS ; ils peuvent alors se mettre à disposition de leurs collègues en fonctionnant comme GNT. Comment ce temps est-il utilisé, quels sont les avantages et les inconvénients d'un tel dispositif à leurs yeux ?

Des pratiques à géométrie variable

Dans le cadre de ce dispositif, les titulaires collaborent le plus possible par degrés car, le programme étant le même, le travail accompli pour et avec les élèves de leur collègue est également utile pour leur propre classe. De plus, comme ils ont l'occasion de partager d'autres activités par degrés, ils ont l'avantage de déjà bien connaître les élèves de la classe "parallèle". Parfois, avec des classes à double degré, les titulaires profitent de ce temps pour recomposer des groupes d'élèves d'un seul degré et avancer avec eux sans devoir toujours tenir compte d'un autre groupe d'élèves occupés à autre chose.

Les modes de collaboration sont à construire et il y a plusieurs manières de concrétiser le temps mis à disposition d'un-e collègue. Tout d'abord, en partageant la classe en deux, ce qui permet à chacun-e de travailler avec un groupe d'élèves restreint. Ensuite, en fonctionnant au sein de la classe entière comme enseignant-e complémentaire. Enfin, en prenant à part un petit groupe d'élèves partageant le même type de difficultés pour « *asseoir certaines notions* » (par exemple la conjugaison, la compréhension de texte). Il semble cependant que ce soit le travail en demi-classe qui est le plus souvent privilégié, ce qui ne va pas dans le sens d'un apport spécifique aux élèves en difficulté et ne différencie guère l'utilisation de ce temps à disposition de ce qui se passe pour les enseignants de 6P ayant dû renoncer à envoyer leur classe entière aux leçons des MS.

Autres manières de faire : une titulaire consacre exceptionnellement une partie de ce temps pour fonctionner comme GNT avec les élèves de sa propre classe très faibles en mathématiques : elle les retire du cours d'arts visuels pour une période et les regroupe alors avec des élèves de la STACC qui ont très souvent des difficultés avec la numération⁴⁸ ; les élèves perdent un peu de temps d'apprentissage en arts visuels mais c'est une question de priorités, il faut « *faire des choix* », dit cette enseignante. Une autre s'est spécialisée dans

⁴⁸ Il semble que, compte tenu du grand nombre d'élèves non francophones (et souvent peu ou pas scolarisés auparavant) arrivés cette année, l'enseignante chargée à 50% de la STACC ne puisse absolument pas travailler la numération avec eux : elle doit tout concentrer sur l'acquisition de la langue.

l'enseignement de l'allemand à tous les élèves de son degré, ce qui libère ses collègues pour faire de l'appui.

Ces différentes manières de procéder peuvent évoluer et varier dans le temps, en fonction des besoins et de certains critères. Par exemple, aux dires des titulaires, il est plus pertinent de travailler en classe entière avec l'appui de la titulaire/GNT pour aborder des nouvelles notions telles que le texte argumentatif, alors qu'il est préférable de fonctionner en petits groupes pour faire des jeux de mathématiques. Pour apporter un appui spécifique à quelques élèves qui en sont tous au même degré de difficulté on optera pour un groupe homogène, alors que l'on privilégiera l'hétérogénéité pour une activité nécessitant davantage de recherche de la part des élèves, car il est alors important que des éléments moteurs entraînent les élèves plus faibles⁴⁹.

Les avantages du dispositif pour les titulaires

Que cela soit en demi-classes ou en groupes plus petits, les titulaires insistent sur les avantages de travailler en petits effectifs : eux-mêmes sont alors « *plus attentifs à chacun [...] plus calmes [...] moins stressés* », les élèves sont également « *plus calmes* » mais aussi « *plus actifs, plus dynamiques, ils participent et donc il y a des échanges différents* ». Bref, ce temps-là est « *terriblement utile* », et apporte aux enfants « *un profit* » jugé « *différent et meilleur* » que l'enseignement en grand groupe. Cela est d'autant plus appréciable et apprécié que ce temps mis à disposition par le dispositif MS/titulaires est, cette année, le seul temps de GNT au bénéfice des enseignants et des élèves du cycle moyen ; en effet, le demi-poste de GNT alloué par ailleurs au cycle moyen a dû être entièrement consacré à la structure d'accueil, suite à une arrivée d'élèves non francophones beaucoup plus importante que prévu.

Comme les MS, les titulaires apprécient beaucoup la souplesse rendue possible par le dispositif qui leur permet de « *s'adapter* » aussi bien aux élèves qu'aux thèmes qu'elles souhaitent travailler et aux difficultés de fonctionnement rencontrées : « *en fait, on adapte et c'est pour ça que ça évolue et que ça change au cours de l'année ; je trouve que c'est bien que ça ne reste pas figé !* »

Bilan et avenir du dispositif

Les points faibles du système

Des défauts "structurels"

Parmi les points négatifs⁵⁰ relevés par les deux groupes d'acteurs concernés, trois seulement sont directement imputables à la structure même du dispositif MS/titulaires :

- Ce dispositif n'offre aucune garantie que tous les MS concernés puissent fonctionner seuls avec une classe entière, que ce soit en raison de groupes-classe particulièrement perturbateurs et "ingérables" dans cette situation ou parce que le MS estime ne pouvoir fonctionner sans l'apport complémentaire du ou de la titulaire⁵¹. Cela a comme conséquence que *le temps réellement libéré pour que les titulaires puissent fonctionner comme GNT est souvent moins important que celui prévu sur le papier*. Cela signifie aussi

⁴⁹ Aux dires des enseignantes, il y a malheureusement très peu d'éléments moteurs par classe (un ou deux), ce qui d'une part rend difficile la constitution de groupes hétérogènes, et d'autre part met ces élèves en situation d'être très (trop ?) souvent sollicités.

⁵⁰ Nous ne reprenons pas ici tous les points positifs respectivement évoqués plus haut par les MS et les titulaires.

⁵¹ C'est, semble-t-il, plutôt le cas de MS débutant dans la profession.

quelquefois que les élèves reçoivent un enseignement plus court que prévu dans certaines disciplines spéciales, quand le temps imparti à une classe entière doit être partagé entre les deux moitiés de la classe.

- Pour certaines disciplines (arts visuels, textiles), le fonctionnement en classe entière restreint le champ des activités offertes aux élèves.
- Les horaires de présence de certains MS dans l'école imposent un rythme aux titulaires fonctionnant comme GNT qui n'est pas forcément le plus « *judicieux* » pour faire de l'appui : quatre heures d'affilée « fixes » une semaine sur deux, par exemple, ne permettent pas de répartir le temps de soutien aux élèves en difficulté sur la semaine et l'intervalle entre ces deux moments est trop long.

De toute manière, compte tenu du contexte et des besoins des élèves, le temps de GNT alloué au cycle moyen de l'école des Tattes est jugé insuffisant par les enseignants depuis plusieurs années déjà (notamment suite à l'option du projet d'école de concentrer le gros des forces en GNT dans le cycle élémentaire) et le dispositif MS/titulaires, bien que prévu pour améliorer la situation (ce qui est effectivement le cas), ne suffit pas, à leurs yeux, à combler totalement ce déficit, car les élèves ont moins de temps d'appui cette année que l'année précédente avec la GNT, mais c'est en partie parce que cette dernière est occupée à faire de l'accueil.

Des faiblesses “conjoncturelles”

Parmi les enseignants du cycle moyen, il y a une EPP de 3^e année, deux de 2^e année et trois de 1^{re} année (dont l'une prend en charge la STACC), lesquelles débutent donc cette année dans le métier⁵². Pour ces jeunes enseignantes, il est évident que le fait de devoir se mettre à disposition de leurs collègues en tant que GNT représente un souci et une surcharge énormes : elles ne se sentent pas encore « *assez expérimentées* » pour remplir ce rôle et se demandent si elles en sont « *capables* », ne sont « *pas sûres d'apporter aux élèves quelque chose d'optimal [...] est-ce qu'on le fait comme il faut ?* ». Il est difficile pour elles d'anticiper ce qu'elles auront à faire, cela leur demande un temps de préparation (qu'elles n'arrivent d'ailleurs pas toujours à trouver) en plus de l'énergie consacrée à l'appropriation du métier, comme le résume très bien l'une d'entre elles :

Il faut aussi dire que ce rôle de mise à disposition [comme GNT], je trouve très bien mais pour nous [EPP], c'est un gros travail en plus. Si je compare avec l'année passée – c'est ma 2^e année – ça engendre aussi d'autres soucis, d'autres préoccupations, qu'on a en plus de la charge de la classe.

Cet état de fait n'a évidemment rien à voir avec la conception du dispositif MS/titulaires en soi, mais il faut bien reconnaître que cela rend sa concrétisation plus difficile pour certaines personnes.

Il en est de même concernant les difficultés rencontrées avec les 6P qui ont entravé la réalisation du dispositif ; elles sont « *un cas particulier ; je pense qu'on n'a pas d'autres volées aussi délicates dans les autres degrés, c'est une année comme ça mais ce ne sera pas comme ça l'année prochaine* », nous dit une enseignante.

⁵² Nous reviendrons dans le chapitre consacré à l'équipe enseignante sur l'incidence de cette forte proportion d'enseignantes en période probatoire dans le groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes.

Un système perfectible à plusieurs niveaux

Malgré les difficultés et les faiblesses évoquées, personne, du moins parmi les titulaires, ne semble remettre en cause la poursuite du dispositif MS/titulaires qui représente « *un très net plus* » pour la plupart d'entre elles (ce qui est moins le cas pour les MS). L'une a « *envie de voir ce que ça donne sur trois ans* », une autre se dit « *bien motivée aussi à poursuivre comme ça, avec des modifications et peut-être d'autres pistes [à explorer]* ». Pour une autre encore, « *ça laisse une palette d'ouvertures qui est merveilleuse* ».

Conscients cependant que tout le potentiel de ce dispositif n'est pas encore exploité de manière optimale, les titulaires et la directrice ont plusieurs suggestions pour améliorer le fonctionnement du dispositif MS/titulaires.

Une nouvelle organisation du temps de travail en commun

De manière générale, compte tenu du temps élevé de réunion consacré au fonctionnement du projet-pilote du groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes dans son ensemble, les enseignants (et surtout les EPP) regrettent de n'avoir pas assez de temps ni d'énergie à disposition pour réfléchir à la meilleure manière d'aider les élèves en difficulté et pour préparer les moments de mise à disposition de leurs collègues, ce qui serait de toute manière également nécessaire pour fonctionner efficacement avec une GNT désignée. Cela va dans le même sens que les critiques adressées à l'organisation des séances de TTC, lesquelles, de l'avis général, ne laissent pas assez de temps à la réflexion pédagogique (voir chapitre consacré à l'équipe). La directrice partage ce sentiment et il est prévu pour la prochaine année scolaire une organisation différente des TTC qui laisse davantage de temps à la réflexion et à la collaboration sur le plan pédagogique.

Introduire encore davantage de souplesse dans le système

Faute de ce temps de réflexion pédagogique et de préparation en commun évoqué ci-dessus, certaines enseignantes débutantes ne sont pas sûres que leur manière de faire soit « *le plus efficace* », ni que ce soit toujours « *de l'appui proprement dit* ». De ce fait, elles ont parfois tendance à pérenniser ce qui marche bien (comme les jeux de mathématiques), alors que selon la directrice, elles pourraient diversifier davantage les groupes en fonction des besoins de certains enfants, « *exploiter* » de manière encore « *plus riche* » ce temps à disposition.

De l'avis de la directrice, les titulaires et les MS pourraient également prendre « *plus de libertés* » avec le système et ne pas figer une modalité de travail pendant tout un semestre, voire davantage. Les titulaires de classe trouvent parfois utile, pour une meilleure compréhension de leurs élèves, de pouvoir les observer dans un autre contexte, mettant en jeu le corps et leur comportement dans des jeux d'équipe. Ils regrettent ainsi de ne plus les voir évoluer en éducation physique. Pourquoi ne pas prévoir avec le MS concerné un cours en classe entière en présence du titulaire, une fois toutes les x semaines ? Même raisonnement pour les cours d'arts visuels pour lesquels MS et titulaires déplorent que les élèves en classe entière soient privés de certaines activités : on pourrait très bien, le temps d'une activité limitée dans le temps, fonctionner à nouveau par demi-classe. Malheureusement, cela diminuerait un peu le temps consacré à l'appui proprement dit, ce qui montre à quel point le demi-poste de GNT⁵³, pour l'instant uniquement consacré à l'accueil des élèves allophones, est vraiment nécessaire pour le cycle moyen. La directrice suggère par ailleurs que la

⁵³ D'une manière générale, le dispositif MS/titulaires doit permettre aux écoles de bénéficier d'un gain de temps pour aider les élèves en difficulté, gain qui serait évidemment perdu si le nombre de GNT diminuait par ailleurs.

maîtresse de rythmique, qui fonctionne déjà avec quelques classes entières, étende ponctuellement cette pratique aux plus petits degrés, ce qui donnerait également un temps d'appui supplémentaire à quelques enseignantes du cycle élémentaire, lesquelles ne sont pas incluses pour le moment dans le dispositif MS/titulaires (mais elles disposent en revanche d'un poste de GNT à 75%).

Une autre piste, évoquée par les titulaires, consisterait à fonctionner par entités de deux classes avec un-e MS, à savoir trois enseignant-e-s pour 36 élèves (deux classes de 18) en moyenne. Cela permettrait à chacun-e de fonctionner avec un groupe restreint d'une douzaine d'élèves, ce qui serait appréciable aussi bien pour les titulaires que pour les MS, lesquels auraient moins de problèmes de discipline et pourraient proposer des activités plus diversifiées aux élèves, le cas échéant. La directrice pense également que l'on pourrait s'arranger avec certains MS pour organiser autrement leur temps d'enseignement entre les différentes classes ; de cette manière, les titulaires, au lieu d'avoir des blocs d'une matinée entière par semaine pour fonctionner comme GNT, auraient ce temps divisé en deux demi-matinées, ce qui leur permettrait de voir certains élèves en difficulté deux fois par semaine.

Toutes ces solutions nous paraissent intéressantes, car elles préservent une certaine souplesse de fonctionnement pour les titulaires (libres de recomposer leurs groupes de manière homogène ou hétérogène, égale ou inégale en nombre en fonction des besoins des élèves, de suivre certains d'entre eux plus souvent), tout en tenant compte, autant que faire se peut, des difficultés rencontrées par les MS avec des groupes-classe entiers.

Un fonctionnement à fort potentiel

Il apparaît donc que malgré quelques ajustements nécessaires, le dispositif MS/titulaires reste une solution très intéressante et réalistement applicable pour accroître l'offre d'aide aux élèves en difficulté dans certaines écoles, mais à certaines conditions.

Premièrement, il s'agit d'optimiser les ressources du système, notamment en y introduisant encore davantage de souplesse (voir les solutions évoquées plus haut), ce qui se heurte parfois encore à une certaine résistance au changement, aussi bien chez les MS que chez les titulaires.

Ensuite, il y a un équilibre à trouver entre souplesse et rigueur. Il convient en effet que les équipes concernées puissent conserver la possibilité de renoncer à ce fonctionnement pour un cours ou l'autre, en cas de trop grands dysfonctionnements (comme par exemple avec les 6P aux Tattes) mais il faut dans le même temps donner toutes ses chances au dispositif, en limitant au maximum la possibilité que les MS ne puissent assumer seuls une classe entière. Est-il pertinent que certains d'entre eux, alors qu'ils ne rencontrent pas de problèmes particuliers, continuent à enseigner en présence des titulaires ? En effet, pour que ce genre de dispositif fonctionne, « *il faut que tous [les partenaires] soient un minimum partie prenante* » nous confirme-t-on. Pour cela, on peut intervenir d'une part sur la dotation en personnel et l'encadrement des MS, en ne plaçant si possible dans un tel dispositif que des MS avec une certaine expérience et en exigeant de leur part le respect de ses règles de fonctionnement. On peut d'autre part privilégier des nouveaux types d'organisation soulageant les MS, tels que suggérés plus haut par l'équipe et la directrice des Tattes. La question de la dotation en personnel enseignant dépend des autorités scolaires (DGEP), alors que celle de l'organisation interne du dispositif dépend de l'équipe enseignante concernée.

De la difficulté des élèves à celles des enseignants

En marge du dispositif MS/titulaires qui vise à la meilleure prise en charge des élèves en difficulté, nombreux dans l'école, se pose la question suivante : jusqu'à quel point faut-il adapter l'enseignement aux élèves "qui sont là" et surtout, de quelle manière le faire sans risquer de basculer du côté d'un abandon d'une partie des exigences dictées par les objectifs de l'école primaire ? C'est l'une des principales difficultés rencontrées par les enseignants des écoles de quartiers dits "défavorisés". Comment les enseignants des Tattes résolvent-ils cette question ? En quoi, dans ce contexte, leur enseignement est-il différent de celui des autres écoles ? C'est ce que nous avons cherché à approfondir dans nos entretiens avec eux. Leurs réponses tournent autour de trois principes de base, déclinés de diverses manières :

- éduquer autant qu'enseigner,
- enseigner autrement en repartant sur des bases solides, en expliquant tout, même ce qui peut apparaître comme évident,
- adapter ses exigences en se limitant à l'essentiel.

Concernant le premier principe, *éduquer autant qu'enseigner*, nécessité fait loi. La controverse sur la question du rôle éducatif que doivent ou non jouer les enseignants est vaine face aux réalités auxquelles ils sont confrontés. Ils ne peuvent faire autrement que de gérer le fait qu'une partie de leurs élèves arrivent à l'école sans les pré-requis comportementaux nécessaires aux apprentissages scolaires, même si l'éducateur les décharge désormais de certaines tâches éducatives :

Les débuts d'année sont catastrophiques avec les petits ; pendant un certain temps, il faudrait qu'il y ait deux personnes dans la classe : ils ne sont pas socialisés, ils ne parlent pas français, ils sont complètement [perdus], ils n'ont pas de cadre.

Concernant le deuxième principe, *enseigner autrement*, les enseignants insistent sur le fait que tout doit être expliqué aux élèves, y compris les choses les plus élémentaires qui font généralement partie du bagage culturel acquis en dehors de l'école. Cela requiert beaucoup de patience et de créativité :

Il faut avoir de l'imagination, être à l'écoute, avoir des antennes un peu partout, prendre des idées, prendre les choses une fois manuellement, une fois intellectuellement, une fois avec les yeux, une fois à l'écoute, essayer de toucher tous les enfants, ne pas avoir peur de répéter (moi j'ai dû apprendre à répéter), ce qui est des fois lassant pour nous [...] Il faut toujours avoir l'œil sur les enfants, être intéressé à leur vie et essayer de reprendre ce qu'ils nous donnent.

Une autre enseignante insiste elle aussi sur la nécessité de prendre les choses sur le vif, de ne pas remettre à plus tard, de tirer parti de l'intérêt, même fugace, des élèves. Cela demande la faculté de renoncer à faire les choses prévues pour saisir l'opportunité de l'instant ou parce que, tout simplement, elles ne marchent pas.

Le troisième principe évoqué par les enseignants consistant à *adapter ses exigences* est celui qui risque le plus de faire dévier l'école publique du principe d'équité dont elle doit être la garante. Pour bien faire comprendre la problématique devant laquelle se trouvent les enseignants, nous reproduisons une séquence d'entretien qui nous paraît illustrer la manière dont cette question se pose dans de nombreuses écoles genevoises :

On apprend aussi à se remettre en question parce qu'au départ on arrive avec nos objectifs d'apprentissage, nos plans d'études et on se rend compte que finalement c'est un peu [trop] difficile, donc on a appris aussi à adapter nos exigences.

Q : On peut se demander si cela ne revient pas à réduire les exigences ?

R : Ce n'est pas réduire les exigences, c'est tout simplement arriver à ce que les élèves reconnaissent le complément de phrase alors qu'ils n'arrivent pas à reconnaître le verbe dans la phrase [...] cela ne sert à rien d'aller plus loin si les élèves n'ont pas compris ce qu'il y avait avant ! Donc, autant qu'ils sachent bien les bases et qu'ils partent sur des bases solides, que de faire tout le programme juste pour le faire. Le but, c'est de les pousser le plus loin possible pour qu'après, ils puissent réussir et être le mieux armés possible.

L'enseignante conclut en se disant sûre de pouvoir rattraper le programme sinon, ajoute-elle, elle ne serait pas ici.

Nous avons là tous les éléments du problème : des élèves qui n'ont pas les bases, une quasi-obligation de réduire les exigences dans un premier temps (sous peine de voir les élèves ne rien comprendre), avec l'objectif de rattraper le programme par la suite. La grande majorité des enseignants des Tattes tient véritablement à faire parvenir tous les élèves aux objectifs fixés mais ils n'ont, selon eux, d'autre choix que de commencer par reprendre bien des éléments de connaissance qui ailleurs font partie des pré-requis pour l'entrée à l'école ou le passage au degré suivant. On voit la difficulté du défi à relever.

En résumé

Un dispositif diversement appliqué

- Tous les MS ne participent pas au dispositif dans les termes prévus, que ce soit pour des raisons pratiques indépendantes de leur volonté (éloignement de la piscine), parce que certains groupes-classe sont ingérables avec un seul adulte ou encore que certains MS souhaitent malgré tout la présence du titulaire, pour diverses raisons :
 - pour sécuriser, motiver les élèves et renforcer leur enseignement,
 - pour faire régner la discipline et faciliter l'organisation des leçons.
- De leur côté, les titulaires utilisent, avec une souplesse qui pourra encore être développée, ce temps de GNT mis à disposition de leurs collègues : en travaillant par demi-classe, en fonctionnant comme enseignant-e complémentaire dans une classe entière (souvent du même degré) ou comme GNT avec des petits groupes d'élèves en difficulté (ce qui reste le cas le plus rare).

Les points faibles du système

- Les titulaires de classes semblent trouver davantage leur compte que les MS dans ce dispositif.
- La non-implication de certains MS dans le dispositif diminue le temps de GNT dégagé pour les titulaires.
- Pour certaines disciplines (arts visuels, textiles), le fonctionnement en classe entière restreint le champ des activités offertes aux élèves.
- Les horaires de présence de certains MS dans l'école imposent un rythme aux titulaires fonctionnant comme GNT qui n'est pas forcément le plus adéquat pour faire de l'appui.
- Pour les nombreuses enseignantes EPP de l'école, il est difficile de conjuguer l'apprentissage de la maîtrise de la classe et le surcroît de travail représenté par leur fonctionnement comme GNT, fonction pour laquelle elles manquent encore d'expérience.

Un dispositif viable mais perfectible

- Le dispositif MS/titulaires se révèle une solution très intéressante et réalistement applicable pour accroître l'offre d'aide aux élèves en difficulté dans certaines écoles, mais à certaines conditions dépendant des équipes enseignantes concernées, ainsi que des autorités scolaires :
 - en développant une souplesse et une créativité maximales dans la manière de gérer le partage du temps et des groupes-classe entre MS et titulaires et dans la façon de composer les groupes d'élèves, de manière à accorder encore davantage de priorité aux apports spécifiques pour les élèves en difficulté, tout en tenant compte de certaines difficultés rencontrées par les MS ;
 - en intervenant sur la dotation en personnel et l'encadrement des MS, pour ne placer si possible dans de tels dispositifs que des MS ayant une certaine expérience, avec l'exigence qu'ils en respectent les règles (fonctionner seuls avec des classes entières, à l'exception des groupes-classe "explosifs").

En marge du dispositif d'aide aux élèves en difficulté, le difficile défi posé aux enseignants

- Face à des élèves qui souvent n'ont pas les pré-requis nécessaires pour entrer dans les apprentissages scolaires ou en acquérir de nouveaux, la question reste posée de savoir jusqu'à quel point il faut adapter l'enseignement aux élèves "qui sont là" et surtout, de quelle manière le faire sans risquer de basculer du côté d'un abandon pur et simple d'une partie des exigences dictées par les objectifs de l'école primaire ?

Chapitre 8

La difficile intégration du secteur spécialisé

La mise sur pied d'un regroupement spécialisé plus ouvert et organisé de manière plus souple que ce n'est le cas habituellement constitue l'une des facettes importantes du dispositif mis en place dans le groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes⁵⁴.

L'idée de base consiste à offrir aux élèves en grande difficulté la possibilité de travailler en classe spécialisée non pas à plein temps mais selon leurs besoins propres, pour les faire bénéficier avec souplesse des apports du spécialisé. Ces élèves sont simultanément inscrits dans une classe ordinaire et dans une classe spécialisée dans laquelle ils passent un certain temps pour y recevoir une aide spécifique et ciblée, variable selon leurs besoins. Le principe de la double inscription a été posé, explique l'inspecteur, pour éviter d'inscrire et de désinscrire trop souvent les élèves, et puis il ajoute : « *il y avait un aspect symbolique : on veut de la souplesse, alors gardons de la souplesse aussi administrativement.* »

Pour chaque élève concerné, il s'agit de construire un projet individuel. Certains d'entre eux continueront à suivre des activités dans leur classe ordinaire, d'autres pourront la rejoindre après un certain temps, d'autres enfin poursuivront plus longuement leur parcours dans la division spécialisée.

Pour le directeur adjoint du SMP en charge de l'enseignement spécialisé (ci-après DA), c'est l'occasion aussi pour le secteur spécialisé de se remettre en question afin d'offrir une aide plus diversifiée aux élèves en grande difficulté. Il estime aussi qu'il faut travailler sur la représentation qu'on se fait du secteur spécialisé mais pour que cela soit possible, il est également nécessaire que des changements interviennent dans la manière dont il est organisé, afin de permettre une réintégration la plus rapide possible en classe ordinaire :

Le spécialisé, c'est, à un moment donné dans la vie d'un enfant, une chance de bénéficier d'une autre prise en charge, pour lui permettre des acquisitions et d'être intégré [...] Nous avons, nous, après, à nous interroger sur la carrière qu'on fait souvent dans le spécialisé. Parce qu'on ne peut pas dire : "C'est une chance de venir chez nous, et c'est un placement positif aujourd'hui" si on y reste tout le temps. Donc on doit bousculer l'école primaire pour dire vraiment : "C'est un placement positif", et puis on doit se bousculer nous, pour nous dire : "L'élève y est le temps qu'il faut, et pas à vie".

Il semble donc qu'en situation "habituelle", certains élèves passent trop de temps dans le spécialisé. Le DA explique qu'il n'est pas facile pour une enseignante spécialisée de "lâcher" ses élèves dans une classe ordinaire. Elle se sent responsable de sa réussite et peut facilement avoir une attitude protectrice à leur égard. D'autre part, elle est seule face à cette responsabilité. C'est pourquoi, explique le DA, « *on a décidé que le psychologue était responsable thérapeutique et qu'il venait toutes les semaines. [...] Et ça aide aussi les instits'*.

⁵⁴ Selon la directrice des Tattes, dans les regroupements spécialisés classiques, l'intégration, même partielle, dans une classe ordinaire est très rare. Cela peut toutefois se produire quand, par exemple, un enfant a passé deux ans dans le spécialisé et que l'on aimerait savoir s'il peut réellement être admis dans une classe ordinaire. Il s'agit en fait de préparer la réintégration.

Je disais tout à l'heure qu'on était très protecteur, quand on est instituteur spécialisé ; je pense que le psy qui nous amène un autre regard complémentaire nous aide à relever des défis, à nous dire : "Tiens, ce gamin, on peut y aller, on le réintègre, on y va" ; ce n'est pas seul qu'on peut le faire.

Des positions divergentes

Si, en début d'année, les différents acteurs de l'école partagent le concept de base instituant une meilleure intégration du spécialisé dans l'école, des divergences notables apparaissent vite entre eux sur les modalités de mise en pratique de ces principes et sur le degré de souplesse qu'il faut instaurer dans l'organisation du dispositif. De fait, les mois de septembre à novembre constituent une période de tâtonnement pendant laquelle vont s'exprimer d'assez grandes différences de sensibilité sur la manière de concevoir le fonctionnement du va-et-vient des élèves entre leurs deux classes respectives. Les acteurs de terrain se trouvent soumis à des incitations souvent contradictoires. Un enseignant estime ainsi qu'« *on avait demandé une certaine structure, et puis depuis le début de l'année, ça a changé quinze fois [...] il y a eu des retours en arrière de la part des différents chefs de service, donc les informations changent, on ne sait plus trop bien sur quel pied danser, comment ça va marcher.* »

Sans entrer dans les détails, relevons sommairement les deux positions qui se font face en ce début d'année scolaire :

– D'un côté, les partisans d'une flexibilité maximale entre les classes ordinaires et les classes spécialisées aimeraient que la structure mise en place permette d'accueillir rapidement, pour de courtes périodes et sans trop de formalités, les élèves en difficulté, quitte à simplifier quelque peu les démarches habituelles de l'entrée d'un élève dans le spécialisé. C'est le cas d'une partie des enseignants titulaires qui estiment que, dans la structure classique, les choses traînent trop lorsqu'un élève est en grande difficulté. C'est aussi, à un moindre degré, le vœu de certains cadres du DIP extérieurs au secteur spécialisé. Cette position reflète les difficultés récurrentes qu'ont à surmonter les enseignants dans leur classe avec un nombre finalement assez élevé d'élèves en grande difficulté.

Devant ces difficultés, un secteur spécialisé plus proche et plus facile d'accès devrait, selon plusieurs enseignants, permettre de venir en aide aux élèves qui ne parviennent pas à se maintenir à flot pendant une bonne partie de leur scolarité. Il y aurait ainsi des enfants en appui de la 1E à la 6P sans qu'aucune décision ne soit prise. C'est pourquoi il considère comme très prometteuse l'idée qu'un élève puisse aller trois mois dans un petit groupe au sein du spécialisé, travailler sur telle ou telle notion, et revenir ensuite dans sa classe. Il oppose cette perspective à celle qui prévaut habituellement dans laquelle il faut faire de nombreuses démarches, contacter l'inspecteur qui va lui-même contacter d'autres personnes pour en arriver à ce que rien ne se fasse. La création d'une structure spécialisée plus souple est donc accueillie avec soulagement. Un enseignant décrit le cas d'un élève qui reste dans sa classe et ne rejoint le spécialisé que pour le français. Il trouve cela « *terriblement efficace* ». Cela permet de confier au spécialisé des élèves en difficulté de manière rapide, ponctuelle et sans attendre des mois avant que quelque chose soit entrepris pour eux.

– De l'autre côté, on trouve des acteurs qui défendent une solution plus proche de ce qui se fait habituellement. Ils tiennent à ce que soit maintenu un protocole bien défini quant à l'acceptation des élèves dans le spécialisé. Ils tiennent également à garantir la stabilité de ces classes, craignant les effets perturbateurs d'une mobilité peu maîtrisée entre les deux types de classes. Pour eux, le but de cette intégration est de « *construire un projet pour l'élève* », non

de « soulager l'école ». Les partisans de cette conception se recrutent principalement parmi les enseignants et les cadres du secteur spécialisé.

Sous ces positions différentes, une question centrale : les tenants des deux positions parlent-ils vraiment des mêmes élèves ? En d'autres termes, quels sont les élèves vraiment concernés par cette nouvelle manière de concevoir le spécialisé ?

Selon l'inspecteur, se basant sur des chiffres utilisés par le Chef du département, pour 20% des élèves des Tattes, il est très difficile de trouver des solutions dans un cadre ordinaire. Sur ces 20%, seuls 3% d'élèves environ sont clairement destinés à entrer dans l'enseignement spécialisé. Mais pour les autres, les 17% restants ? C'est principalement à eux que pensent les enseignants qui aimeraient faire davantage profiter leurs élèves des apports du spécialisé. C'est aussi à eux que pense l'inspecteur du spécialisé en estimant que « ce genre de dispositif serait plutôt pour ces 17% [d'élèves], mais il se trouve que maintenant, il est d'abord occupé par les autres 3% d'élèves. » Devant cette limite, il hésite : « C'est pour ça que l'on n'a pas écarté l'idée d'aider aussi les autres » mais « c'est aussi l'école ordinaire qui doit s'en occuper », ajoute-t-il en mentionnant les autres éléments du dispositif des Tattes.

On s'aperçoit que les tenants d'une position un peu plus restrictive défendent essentiellement, eux, l'intérêt des élèves qui étaient destinés, de toute façon, à entrer dans le spécialisé. Ces élèves ont besoin d'un maximum de stabilité et celle-ci est, selon eux, compromise par la fluctuation incessante de l'organisation des classes.

Les divergences entre les positions respectives sont déjà plus faciles à comprendre lorsqu'on se rend compte que les tenants des deux positions ne parlent pas exactement des mêmes élèves, voient la situation sous un autre angle professionnel et n'assignent par conséquent pas tout à fait la même fonction au regroupement spécialisé "élargi".

Mais de fait, combien d'élèves sont-ils effectivement intégrés partiellement dans une classe spécialisée ? Le tableau suivant en rend compte (estimation des titulaires en avril 2007)⁵⁵.

Tableau 15. Élèves partiellement intégrés dans les classes spécialisées

Nombre de classes concernées	11	1	3	1
Nombre d'élèves, de ces même classes, admis partiellement en regroupement spécialisé	0	1	2	3

Les effectifs du regroupement spécialisé des Tattes sont inférieurs à ceux du spécialisé dans les autres écoles, ce qui pose des problèmes de fonctionnement aux enseignantes : « Je trouve que je n'ai pas assez d'élèves. J'ai cinq élèves, mais je ne les ai jamais tous en même temps, donc je tourne à deux ou trois élèves en même temps. Au niveau des dynamiques de groupe, c'est très difficile. J'ai vraiment l'impression de faire du travail individuel, de ne pas bénéficier des interactions du travail avec les autres. »

Au mois d'avril, la situation était la suivante : dans l'un des groupes, sur 5 élèves, l'une est à 100% et a été spécialement placée dans le secteur spécialisé ; on parlait même pour elle d'un éventuel placement en centre de jour. Un autre élève a redoublé et avait encore de grosses

⁵⁵ Le fait que dans 11 classes, il n'y ait aucun élève inscrit dans le regroupement spécialisé s'explique en grande partie par le fait que les 8 classes de division élémentaire ne sont pas vraiment concernées par ces mesures. Ceci ne veut pas dire que, sur le plan formel, une admission de ces élèves soit exclue, mais ce genre de situation est rare car concrètement, avant que l'on se rende compte des graves difficultés d'un élève, que l'on envisage pour lui une mesure de ce genre et qu'enfin les parents donnent leur accord, il se trouve souvent déjà souvent en division moyenne.

difficultés. Les trois autres n'ont jamais redoublé. L'enseignante estime que « *dans les autres regroupements, ils ont généralement refait une année et ils se basent sur les carnets [...] Si je regarde les carnets des trois élèves, ils n'ont pas des notes au-dessous du seuil de la réussite, donc ils avaient tous des 4 et des 5 dans leur carnet.* » Dans la classe de l'autre enseignante, trois élèves devaient de toute manière passer dans le spécialisé, un élève y était déjà mais est maintenant intégré à 50% en classe ordinaire, une élève a passé d'année en année « *par les poils* » mais a toujours de grosses difficultés.

Les conditions sont donc assez différentes dans les deux groupes et il semble très difficile d'en tirer des conclusions. Ajoutons qu'un seul élève ne se trouverait dans cette classe "que" pour des raisons comportementales.

Pour clarifier la situation, voici un tableau récapitulatif des effectifs dans les deux classes.

Graphique 16. Effectifs des deux regroupements spécialisés

	Groupe 1	Groupe 2
Élèves pratiquement à 100%	1 élève (sauf pour gym et dessin)	4 élèves (sauf gym et arts visuels + 1 élève en histoire)
Élèves à temps partiel	4 élèves (entre 60% et 70%)	1 élève (moins de 50%)
Provenance	1 élève de 6P 4 élèves de 4P (de 2 classes différentes)	1 élève de 5P 4 élèves de 6P (de 2 classes différentes)
Effectifs globaux	5 élèves	5 élèves

La faiblesse de ces effectifs explique en partie le quiproquo qu'il peut y avoir eu entre des enseignants soucieux de trouver une solution pour leurs nombreux élèves en difficulté et des personnes habituées à travailler dans une logique née dans un contexte de travail "clinique" quasiment au cas par cas.

Le tournant de novembre

En novembre, l'incertitude et les positions contradictoires des uns et des autres perturbant par trop le travail des enseignantes sur le terrain, décision est prise de concilier les positions de manière officielle. Un document signé par B. Riedweg pour la DGEP et par J.-P. Biffiger pour le secteur spécialisé précise les objectifs et les modalités de la coopération entre le SMP et l'école des Tattes. On y lit notamment :

Le regroupement spécialisé des Tattes s'est doté, dans le cadre du projet pilote qui lui sert de référence :

- de deux enseignant-e-s spécialisé-e-s qui accueillent dans leurs classes à temps complet ou partiel les enfants qui ont fait l'objet de mesures de placement. Ces enseignant-e-s, à la demande de l'inspecteur/trice de l'enseignement spécialisé et de la directrice de l'école effectuent des observations ainsi que des interventions dans les classes ordinaires. Elles suivent aussi les intégrations dans les classes ordinaires. Ces enseignant-e-s spécialisé-e-s se réfèrent à l'inspecteur/trice spécialisé-e, en collaboration avec la directrice de l'école.

Un "portrait de l'élève" est inscrit pour chaque élève pris en charge par l'enseignement spécialisé, qu'il soit intégré ou non dans une classe du regroupement.

Sur le terrain, on redéfinit également les règles qui doivent être observées avant qu'un élève puisse être intégré dans une classe spécialisée. Il faut, dans un premier temps, nous disent les cadres du secteur spécialisé, que l'enseignant présente le cas de l'enfant concerné à la permanence du SMP⁵⁶ (souvent, la directrice est présente dans ces cas-là). Il faut également, avant d'informer l'inspectrice du spécialisé, qu'on ait exploré de manière plus systématique les autres moyens de venir en aide aux élèves. Pour ce faire, une observation en classe, par l'une des enseignantes spécialisées, peut s'avérer nécessaire.

Selon la directrice, les enseignantes avaient d'autres attentes en début d'année : « *À la limite, c'était plus une classe passerelle, dans leur tête, que le spécialisé.* » Dans le but de rapprocher les positions et de construire une représentation partagée du fonctionnement et des limites du regroupement spécialisé aux Tattes, une journée de formation continue a été organisée au sein de l'école.

Des enseignantes spécialisées en classe ordinaire

Une observation "diagnostique"

Reprenons le déroulement chronologique des événements sur le terrain. A la rentrée scolaire, deux postes sont ouverts pour des enseignantes spécialisées et les premiers élèves concernés sont choisis. Mais la procédure de préparation est interrompue, le Chef du département préférant, dit le DA, démarrer avec des classes vides qui se rempliront au fur et à mesure que l'observation des élèves dans leur classe aura montré la nécessité de leur prise en charge par le secteur spécialisé.

C'est ainsi que les enseignantes concernées effectuent, dans un premier temps, un travail d'observation dans les classes ordinaires. Mais ces enseignantes sont novices en la matière, ce qui peut constituer selon le DA « *une erreur de casting* ». Leur tâche s'avère difficile car elles n'ont pas été formées pour poser des "diagnostics" d'élèves sur la base d'observations en classe et ne disposent d'aucun outil (directives officielles, grilles d'observations, etc.) pour ce faire. Elles sont donc plus ou moins libres de choisir leurs méthodes. L'une s'en tient aux moyens utilisés au sein du spécialisé : « *J'observe en fonction des entrées du portrait de l'élève [du spécialisé] comme : les relations avec les autres, le recours à l'adulte, l'entrée dans la tâche, le raisonnement.* »

De plus, il y aurait dans certains cas une certaine réticence de quelques titulaires qui ne sont pas à l'aise d'être longtemps sous un regard extérieur.

Les enseignantes spécialisées débutantes ne peuvent pas non plus compenser leur manque de formation par leur expérience pratique. Elles doivent donc tout apprendre sur le tas. D'un autre côté, dit l'inspecteur, « *elles ne sont pas figées dans leurs habitudes et peuvent facilement accepter cette nouvelle structure et la souplesse demandée.* » Au cours de l'année, elles suivront, une fois par semaine, des cours pour enseigner dans le spécialisé (comme d'ailleurs tous leurs collègues débutant dans le spécialisé) mais en ce début d'année, elles ne savent pas encore bien ce que l'on attend d'elles, ni comment s'y prendre. Dans leur formation,

⁵⁶ La permanence du SMP a été réorganisée cette année afin de mieux répondre à l'attente des enseignants. Il semble que ces changements ont porté leurs fruits puisqu'elle est davantage fréquentée, même pour de simples consultations sans prise en charge subséquente des élèves.

elles apprendront à faire des « portraits d'élèves », pratique spécifique au secteur spécialisé. Il s'agit d'une démarche qui prend du temps et ne peut donc s'appliquer à tous les élèves⁵⁷.

D'autres observations d'élèves ont lieu au cours de l'année. Elles font parfois suite à une demande des titulaires ou de la directrice lorsqu'il y a hésitation entre le redoublement, le passage dans le spécialisé ou le statu quo.

Notons d'emblée que du point de vue des enseignantes, la sélection des élèves à partir de ces observations en classe n'a pas vraiment donné satisfaction et qu'elles ne tiennent pas à ce qu'elle soit reconduite, en tous cas pas dans les mêmes formes. Elles préféreraient de loin commencer l'année prochaine avec des classes déjà constituées. Cela leur donnerait la possibilité de prendre contact avec les parents et de mieux préparer les élèves à leur intégration dans le regroupement spécialisé.

Selon le DA, il y a d'ailleurs des techniques plus efficaces à utiliser en classe que l'observation des élèves qui se révèle être un exercice particulièrement difficile. On peut donc comprendre les difficultés rencontrées par des enseignantes débutantes : « *Quand on nous dit : "Viens observer le petit Machin !", en général on ne voit rien du tout [...] parce qu'en plus de ça, le gamin, il sait bien qu'on vient l'observer... Moi, je trouve que c'est plus au travers d'animations partagées, ou de co-animations, d'activités [que l'on est efficace].* »

Une observation de soutien

Pour soutenir les élèves qui passent une partie de leur temps en classe ordinaire, on a demandé aux enseignantes du spécialisé de s'en s'occuper également au sein même de ces classes. Pour des enseignantes sans expérience, il n'est pas facile de s'acquitter d'une tâche nouvelle et mal définie. Il s'agit d'envisager une aide spécifique aux élèves en grande difficulté sans pour autant "doubler" le rôle joué par les GNT. Il y a un risque de confusion entre ces deux rôles, comme le dit l'une des enseignantes : « *Il y a cette frontière qui est difficile à garder. Il faut [toujours] se dire : attention, ça, c'est le rôle de la GNT, ce n'est pas le rôle d'un enseignant spécialisé. Maintenant, qu'est-ce que le rôle d'un enseignant spécialisé ? Tout le monde n'a pas la même représentation ; c'est pour ça aussi que ce n'est pas évident.* »

Dans cette situation d'observation en classe ordinaire, les enseignantes ne se sentent pas toujours à l'aise. Elles ne savent pas toujours comment se comporter face aux multiples demandes des autres élèves. « *Ce n'est pas clair du tout. Comment intervenir quand on est en classe ordinaire en soutien à un élève en grande difficulté ? [...] Je me rends compte que tous les élèves m'appellent et que je ne peux pas vraiment observer, aider, donner des pistes à cet élève.* »

L'autre enseignante se concentre plutôt sur un (ou quelques) élève(s), mais elle bute sur une autre difficulté. Il arrive parfois que les élèves concernés refusent d'être à ce point sous le regard et l'attention exclusive de leur enseignante : « *Certains élèves le supportent mal, l'élève [dont je m'occupe] refuse aussi que je m'approche de lui [...] alors de temps en temps j'aide aussi les autres élèves pour ne pas, justement, que les élèves du spécialisé se sentent stigmatisés. Donc, avec lui, il faut plutôt que je reste en retrait, donc je fais de l'observation.* »

⁵⁷ Il était d'ailleurs prévu que l'on enseigne également cette technique aux enseignants titulaires, mais cette formation n'aura pas lieu. Selon les enseignantes, les responsables du secteur spécialisé ont décidé d'y renoncer, estimant que ce type d'outil était spécifique au secteur spécialisé et qu'on ne peut le confier sans autre aux titulaires des classes ordinaires.

Le travail d'observation et de suivi en classe est donc délicat à mener, ceci d'autant plus qu'il doit rester cadré par les objectifs de l'enseignement spécialisé et ne pas se confondre avec l'activité des GNT. De plus, selon une enseignante, un travail de clarification doit être fait avec les titulaires qui ont tendance à considérer leurs collègues du spécialisé comme force d'appoint pour s'occuper des élèves ayant quelque difficulté dans la classe.

Chez l'inspecteur aussi, on note une certaine hésitation dans la manière de concevoir le travail des enseignantes spécialisées en classe ordinaire. D'une part, cela lui paraît être un peu du bricolage qui risque d'entraîner des pratiques « *sans vrai projet pour l'élève* » ; d'autre part, il admet qu'« *un élève encore en grosse difficulté pourrait bénéficier du regard et de l'expérience d'une enseignante spécialisée dans la classe de l'enseignant ordinaire.* »

De fait, cette hésitation n'est que l'écho de l'ambivalence institutionnelle qui règne sur l'organisation du spécialisé dans l'école. On peut certes l'interpréter comme une attitude adéquate dans une phase de recherche d'une formule la plus appropriée possible. Mais, revers de la médaille, cela entraîne chez des enseignantes novices un problème d'identité professionnelle, tiraillées qu'elles sont par des demandes et des directives contradictoires. Les cadres du DIP ne partagent pas tous les mêmes conceptions sur le type de travail que doivent effectuer les enseignantes. Un titulaire estime ainsi qu'« *on avait demandé une certaine structure, et puis depuis le début de l'année, ça a changé quinze fois ; il y a eu des retours en arrière de la part des différents chefs de service, donc les informations changent, on ne sait plus trop bien sur quel pied danser, comment ça va marcher.* »

Par chance, les enseignantes spécialisées sont bien épaulées par la directrice de l'école, leur formatrice et leur inspecteur. Mais cette triple intervention n'est pas facile non plus à gérer selon de dernier : « *Elles sont un peu cernées ! Elles ont quand même trois pôles en ce début de carrière !* »

La double affiliation des élèves et ses conséquences

La spécificité du concept mis en place pour le regroupement spécialisé dans l'école des Tattes tient donc au fait que les élèves concernés y sont intégrés tout en continuant à participer à certaines activités dans leur classe ordinaire.

L'intégration en classe ordinaire, dans quel but ?

Aux yeux de l'inspecteur, l'un des avantages de cette formule tient en ce qu'elle ne fige pas les situations : « *On ne fige pas, on ne passe pas complètement d'un secteur à l'autre en se disant : on attendra une année ou deux comme c'est le cas dans les autres regroupements. [...] Le temps de réaction est plus court [...] la collaboration est resserrée, tout est sous toit, dans une même école, je pense qu'il y a ce gain-là.* »

Pour le DA également, la double inscription est importante sur le plan des représentations car il estime que « *symboliquement, c'est important, parce que ce n'est pas "Je te file le gamin qui a un problème" mais "c'est notre problème à nous deux" ! C'est l'école qui a le problème des gamins en difficulté [...] C'est bien les enfants de l'école qui, à un moment donné, ont besoin d'autres réponses.* »

Au-delà de la rapidité des procédures et de la souplesse obtenue, le discours des uns et des autres reste malgré tout assez vague sur les objectifs visés par la double intégration. On voit bien quels sont ceux de l'intégration partielle des élèves dans le secteur spécialisé. Il est en revanche plus difficile de faire la part des choses entre avantages et inconvénients d'une

intégration partielle en classe ordinaire des élèves presque entièrement insérés dans le secteur spécialisé. Les arguments évoquent souvent la possibilité donnée aux élèves de ne pas être “enfermés” dans une filière spéciale et d’en revenir plus facilement. On oscille aussi entre l’avantage pour les élèves de ne pas perdre le contact avec la réalité des classes ordinaires sur le plan des apprentissages et celui de maintenir une intégration sociale des élèves parmi des camarades de classes ordinaires. Ce dernier objectif est plus souvent mentionné en référence aux cours donnés par les MS, ce que confirme une enseignante spécialisée : « *La collaboration, la coopération sont des choses qu’on peut peut-être travailler en éducation physique ou en art plastique.* » Cependant, pour certains élèves, cette intégration très limitée est contestée : « *Pour certains de nos élèves l’intégration sociale n’est pas du tout favorable, donc c’est davantage une obligation due à la structure et à l’organisation de l’école dès le début de l’année qui fait qu’ils sont intégrés. Autrement, pour nous, on n’intègre pas dans ces disciplines-là, on tente d’intégrer plutôt dans le côté scolaire.* »

Les enseignantes spécialisées se montrent donc assez critiques sur la manière dont est conçue l’intégration des élèves dans les différentes disciplines : « *Cela [l’intégration] vient, non pas du projet personnel de l’enfant mais de la structure, de l’organisation dès le début de l’année et pour certains élèves, on est coincé parce que ça ne va pas, mais on est obligé de les laisser, parce qu’il n’y a pas d’autres solutions.* » A les entendre, on a un peu l’impression que, désireux de tester le concept envisagé mais limité par les très petits effectifs d’élèves concernés, on a décidé d’intégrer des élèves qui n’étaient peut-être pas dans la situation idéale pour ce faire.

Comment conjuguer souplesse et stabilité des classes ?

Aux yeux des enseignantes spécialisées, une trop grande souplesse ne va pas sans poser un certain nombre de problèmes : les effectifs des classes spécialisées varient avec le va-et-vient des élèves, ce qui entraîne une recomposition constante des groupes, rendant difficile le travail organisé, la mise en place d’activités suivies, la ritualisation de certains moments-clefs, favorable à l’ancrage des apprentissages. En effet, les classes sont souvent désorganisées par le départ de certains élèves vers d’autres activités ou l’arrivée de nouveaux élèves plus ou moins bien annoncés. Ces changements fréquents déstabilisent les élèves et perturbent la cohérence du travail en cassant des dynamiques déjà difficiles à installer : « *Il y a des difficultés au niveau du fonctionnement de nos classes, ces va-et-vient font que, pendant une période, j’ai un élève, après j’en ai trois, après j’en ai deux, ce n’est pas forcément les mêmes, ni du même niveau, alors c’est très difficile de faire des dynamiques de groupe.* »

Les enseignantes doivent donc travailler au coup-par-coup, avec les élèves “qui sont là”, sans pouvoir construire des objectifs à moyen ou à long terme. L’une des enseignantes estime que de jour en jour, son groupe devient plus difficile à gérer et qu’il ne se passe pas une journée sans qu’il se produise un “clash” : « *Ce matin, j’étais absente et l’éducateur qui ne devait que passer, a dû rester toute la matinée, tellement le groupe était explosif.* »

Autre difficulté, les enseignantes spécialisées sont très dépendantes des horaires (décloisonnements, sorties, etc.) des classes d’origine de leurs élèves et de l’information quelque peu aléatoire dispensée par leurs collègues : « *Hier matin, je me suis retrouvée avec trois élèves alors qu’il n’y en n’avait qu’un qui était prévu. Aux autres, on leur donne une activité mais comme normalement, ils ne sont pas là, ils n’ont pas envie de travailler, l’élève qui est censé être avec moi, ça le dérange aussi.* »

En début d’expérience, les titulaires demandent parfois aux enseignantes spécialisées de reprendre certains élèves qui ne peuvent pas aller à la gym comme convenu, ce qui amène les enseignantes concernées à considérer qu’on utilise un peu trop le spécialisé comme une

“garderie”. On peut ainsi se demander si, en début d’année, une partie des difficultés rencontrées n’ont pas été amplifiées par un recours quelque peu abusif au secteur spécialisé. Selon les enseignantes concernées, les titulaires de la division moyenne ont pu avoir, au début, des attentes irréalistes par rapport au placement temporaire, qui ne correspondent pas aux objectifs du spécialisé ; elles ont pu avoir tendance à se décharger trop rapidement d’élèves difficiles, sans prendre le temps de bien réfléchir à la pertinence d’une telle démarche pour tel ou tel élève. Ce qui a amené l’inspecteur qui craignait « *une certaine dérive* » et « *des placements sauvages* » à réagir en réaffirmant que le placement des élèves dans le spécialisé ne peut se faire dans l’urgence mais seulement après mûre réflexion et après que l’enfant ait été présenté à la permanence du SMP. En allant directement de l’enseignante titulaire à l’enseignante spécialisée, l’inspecteur craint que l’on « *coupe complètement le circuit normal en mettant hors-jeu la directrice et l’inspecteur et en rendant inutiles la consultation et le recours au responsable thérapeutique.* » Or, ces spécialistes ont l’expérience et les outils pour déterminer dans quelle voie orienter un élève.

On est revenu au cours de l’année à des pratiques plus “orthodoxes”. Ceci, selon le DA, essentiellement pour trois raisons : les erreurs de casting du début d’année, les attentes trop pressantes des titulaires auprès de leurs collègues, le fait qu’il y ait deux classes spécialisées séparées et par conséquent peu de disponibilités des enseignantes pour le travail dans les classes ordinaires. Heureusement, les attentes réciproques ont été mieux comprises de part et d’autre après la signature de l’accord du 21 novembre 2006 et aussi depuis que les titulaires ont été invités à participer, lorsque l’un de leurs propres élèves était concerné, aux réunions à quinzaine avec la directrice, l’inspecteur, le responsable thérapeutique et les enseignantes spécialisées.

En fin d’année, on parvient peu à peu à trouver un équilibre entre souplesse et stabilité. Les enseignantes s’habituent également à cette nouvelle situation et en admettent déjà plus facilement les inconvénients : « *Du moment qu’il y aura des intégrations et une volonté d’intégrer, on devra être prêtes, en tant qu’enseignantes, à savoir que nos groupes vont bouger et qu’on ne pourra pas avoir une planification dès le début de l’année.* »

Des élèves un peu désorientés

Des élèves peu convaincus

Les élèves dont l’observation a montré qu’ils pourraient bénéficier d’un passage temporaire dans le regroupement spécialisé ne comprennent pas toujours facilement les raisons de ce changement. Ils sont déjà intégrés dans leur classe ordinaire, ils se sont fait des amis et, après quelques mois, ils se retrouvent souvent pour la majeure partie de leur temps en classe spécialisée. Les enseignantes doivent gérer un certain nombre de refus de la part de ces élèves : « *Il a fallu créer une dynamique de groupe, qu’ils comprennent pourquoi ils sont là, qu’ils acceptent d’être là. Moi j’ai eu des gros problèmes de refus d’être présents.* »

Certains élèves sont donc insatisfaits de leur nouvelle situation. Ils acceptent difficilement ou ne comprennent pas pourquoi ils sont là. Ils ne rêvent que de retourner dans leur classe. L’enseignante, parlant des réactions d’une élève : « *Elle regarde ce que je lui donne comme travail, “Est-ce que c’est de la 6P ? Pourquoi je n’ai pas de 6P ? Pourquoi je ne vais pas travailler en haut [en classe ordinaire] ? Pourquoi je ne fais pas ça ?” Et je sens que ça l’empêche d’avancer, de se laisser aller, elle veut tout contrôler, ce qui fait qu’elle n’avance pas. Je pense que ses parents n’ont pas accepté non plus.* »

Notons qu'il est toujours difficile de faire comprendre aux enfants les principes du travail en classe spécialisée. Comme d'ailleurs leurs parents, beaucoup pensent leur scolarité en termes d'année scolaire. Ils se préoccupent de savoir s'ils vont "redoubler" et restent très attachés à leur degré. Ils ont donc de la peine à comprendre que, dans le spécialisé, on travaille avec les élèves à partir du point où ils sont arrivés et on les fait progresser à partir de là.

Un problème d'identité

Pour les élèves, le fait d'être tantôt dans une classe ordinaire, tantôt dans une classe spécialisée n'est donc pas toujours facile à vivre. Certains ont de la peine à trouver leur identité : « *Ce sont des élèves qui ont de la peine à se positionner* » résume une enseignante spécialisée. « *Dans mon groupe, j'ai beaucoup de problèmes à ce niveau-là. Les enfants qui ne savent plus trop où ils en sont* ». C'est également l'avis du DA : « *Pour certains gamins, être sur deux endroits, ce n'est pas possible, c'est insupportable. Donc ils doivent vraiment se poser quelque part [...] Ces gamins qui sont entre deux lieux, qui ont des troubles de la personnalité importants, qui ont une image d'eux complètement aggravée...: "Je suis où ? Je suis dans quelle classe ?" »*

Le va-et-vient de ces élèves entre deux classes les rend d'autant plus visibles aux yeux de leurs camarades des classes ordinaires ; cela augmenterait parfois l'effet de stigmatisation et de rejet de la part de ces derniers. Cela perturberait aussi certains des élèves qui, travaillant pendant certaines périodes dans une classe spécialisée, se trouvent soudain confrontés à des camarades ayant un quasi-retard mental. A cela s'ajoute le fait que les grands élèves ont déjà eu le temps de se forger une représentation souvent négative du secteur spécialisé et qu'ils peuvent être perturbés de s'y retrouver, même à temps partiel. Ils ne comprennent pas non plus toujours la logique d'un programme différent pour chaque élève.

En ce qui concerne les enfants qui auraient été de toute façon en classe spécialisée, le fait de se retrouver en classe ordinaire en début d'année est particulièrement éprouvant, selon l'inspecteur : « *Pour un enfant en grosse difficulté, qu'on identifiait pour le spécialisé, il n'y a pas de miracle, s'il est dans une classe de vingt, il est complètement en décalage, donc aussi en souffrance. Au mois d'octobre, on le prend dans un petit groupe de trois ou quatre et on essaye de cibler les difficultés et de travailler avec lui. Et les parents nous disent : "Ça va mieux depuis qu'il y a le nouveau système. Il reprend confiance". »*

La directrice souligne, elle aussi, la difficulté de mélanger les élèves du spécialisé "pur et dur" avec les autres : « *De nouveau, il y aurait trop de différences entre les enfants parce qu'on a des enfants qui ont vraiment un profil spécialisé "pur et dur" et on ne pourrait pas mettre [avec eux] 3 semaines un enfant et 3 semaines un autre parce qu'ils ne supporteraient pas ; ça pose quand même des questions de dynamique. »*

Une enseignante note malgré tout la satisfaction de certains élèves à changer de classe et à se retrouver parmi d'autres camarades : « *Oui, ils sont contents d'y aller parce que c'est différent. »*

L'éducateur de l'école, qui lui n'a pas le souci direct de faire progresser les élèves sur le plan scolaire mais qui les voit à travers le prisme d'une réélaboration de leurs attitudes, exprime une vision plus positive de la formule expérimentée : « *Les jeunes [du spécialisé] sont assez ouverts pour pouvoir vivre des changements, de passer d'une classe à l'autre. Ça se passe relativement bien. Ils acceptent qu'il y a des choses qui dysfonctionnent chez eux et puis qu'ensuite, on puisse les travailler avec eux. »*

Les parents des élèves du spécialisé

La procédure habituelle d'information des parents dont les enfants entrent dans le spécialisé prévoit une rencontre avec l'inspecteur dudit secteur (dans le cas des Tattes, la directrice est également présente). Il les reverra plus tard, de cas en cas, particulièrement si les parents ne sont pas satisfaits ou remettent en question les décisions prises sur un plan institutionnel. Mais une fois la décision prise, les parents ont principalement affaire à l'enseignante (les deux enseignantes dans les cas des élèves doublement inscrits) qui leur explique de quelle manière on travaille dans le spécialisé, quelle est sa spécificité, etc. Ces relations restent assez intensives avec les parents qui peuvent influencer le projet de leur enfant, lequel est modifié en fonction de l'évolution de la situation. Aux Tattes, il est prévu que cette interaction soit intensifiée. La directrice y prendra une part plus importante en raison de sa bonne connaissance de la situation sur le terrain.

Une information un peu désordonnée

Dans le cas des Tattes, il semble qu'en raison de la rapidité avec laquelle les décisions ont été prises et des incertitudes qui en ont résulté sur le terrain, l'information des parents ait non seulement un peu tardé mais qu'elle se soit faite de manière quelque peu contradictoire. Certains enfants travaillaient déjà temporairement dans le spécialisé alors que leurs parents n'en n'avaient pas été informés, regrettent les enseignantes spécialisées. L'inspecteur, lui aussi, estime assez incohérente l'information donnée aux parents lors de la mise en place du dispositif. *« Il y a des parents qu'on a rencontrés au mois de juin en leur disant "On envisage le passage de votre enfant dans le spécialisé". Ces mêmes parents recevaient en été un courrier de la Direction leur disant "Votre enfant sera en classe ordinaire avec un appui spécifique [...]" On revient en automne en leur disant "Finalement, on revient à ce qu'on avait imaginé, une prise en charge spécifique". Donc ça déstabilise passablement. »* En fin d'année, estimant avoir mal été informés, des parents refuseront d'ailleurs que leur enfant continue dans le spécialisé.

La communication a également manqué de clarté en ce qui concerne les carnets. Pendant plusieurs mois, la direction n'a pas transmis sa décision quant au carnet qui serait utilisé par les élèves admis pour un temps limité dans le spécialisé (celui du secteur spécialisé ou celui des classes ordinaires). Les entretiens individuels avec les parents ont donc dû être retardés.

L'entrée dans le spécialisé : une décision difficile à assumer pour les parents

Il n'est jamais facile pour les parents d'accepter que leur enfant entre dans le spécialisé. Cette décision devant être confirmée par une démarche active de leur part la rend encore plus pesante et lui donne une connotation définitive. En premier lieu, les parents doivent demander une consultation au SMP, puis faire une démarche pour faire entrer leur enfant dans le spécialisé, démarche qui aboutit sur un plan financier à une rétrocession financière au canton de la part de l'AI (assurance invalidité). Dans les faits, il se trouve que certains parents tardent à entreprendre ces démarches (c'est également le cas dans les autres regroupements). Ils sont d'accord sur le principe ; ils sont contents que leur enfant soit accueilli dans cette structure mais ils attendent trois, six mois pour faire les démarches, ce qui conduit l'Etat de Genève à devoir prendre en charge temporairement ces élèves sur le plan financier.

L'inspecteur, lui, met l'accent sur le côté symbolique de ce changement d'affectation qui lui semble plus lourd encore que la démarche administrative : *« Passer dans le spécialisé, pour nous, c'est une chance, parce que c'est une aide particulière à un moment donné ; il*

n'empêche que pour les parents, on est dans un autre cadre et il faut l'expliquer aux parents. On va dans le spécialisé avec tout ce que cela comporte. »

Le fait que ce soit l'AI qui prenne en charge ces élèves renforce la charge symbolique du passage au spécialisé. Cela entretient l'idée d'un handicap permanent. Il faut désamorcer les peurs à ce sujet. Comme le dit l'inspecteur : *« On doit bien expliquer aux parents : “Votre gamin n'est pas un handicapé qui va à l'AI ; c'est la reconnaissance par l'AI fédérale de la scolarisation spécialisée [...] ce qui permet de maintenir ces structures coûteuses”. »*

On peut se demander d'ailleurs si ces démarches ne sont pas en porte-à-faux avec la volonté d'introduire davantage de souplesse dans l'accès au spécialisé. C'est la situation actuelle mais elle peut évoluer, estime l'inspecteur.

Quoi qu'il en soit, cette procédure sera caduque à la fin de l'année 2007, l'AI n'assurera plus le financement de l'enseignement spécialisé, qui dès lors sera repris par le canton de Genève dans des conditions similaires. Nul doute que pour les parents, cela soit un avantage, sur le plan symbolique en tout cas.

Le nouveau dispositif, plus souple, permettant aux élèves concernés de ne pas rompre totalement avec leur classe ordinaire, facilite-t-il le consentement des parents ? On pourrait le penser puisqu'il s'agit d'une rupture moins tranchée dans le cursus scolaire des élèves. L'inspecteur ne confirme pas vraiment cette hypothèse, expliquant que lorsqu'il rencontre les parents, il leur parle surtout de la prise en charge dans le spécialisé et n'ajoute que plus tard qu'ils resteront inscrits dans leur classe ordinaire.

L'information des parents est rendue d'autant plus difficile que certains d'entre eux ont beaucoup de difficultés à rompre avec les schémas traditionnels de l'organisation des classes ordinaires. Même lorsque leur enfant a été admis dans le spécialisé et qu'il y travaille depuis plusieurs mois, certains parents se font encore des idées erronées sur son fonctionnement. L'enseignante : *« On leur explique ce qu'est le spécialisé, mais ils pensent toujours qu'il y a une 4P spécialisée, une 5P spécialisée, alors qu'il n'y a pas de degrés. Mais ils pensaient quand même, en fait, que leur enfant faisait le programme de 4P. Simplement, juste qu'on soit un plus petit groupe, mais faire du 2P ou du 3P en lecture parce qu'il n'avait pas le niveau, ça, ils ont de la peine à comprendre. »*

Le fait que certains élèves soient inscrits à la fois en classe ordinaire et en classe spécialisée (donc dans une classe organisée en degrés) accroît évidemment la complexité de la situation et rend plus difficile pour les parents la compréhension du système.

Chez les parents, des réactions assez diverses

Une fois leur enfant intégré dans une classe spécialisée, plusieurs parents s'estiment assez satisfaits selon les enseignantes : *« Comme cet élève se sent vraiment mieux ici, la maman le voit aussi à la maison qu'il est moins violent, moins agressif, plus participatif vis-à-vis de l'école. Donc elle est ravie, elle ne pose pas de problème... On a fait le projet qu'il reste l'année prochaine et la maman est tout à fait partante et l'enfant aussi. »*

Que leur enfant se sente plus à l'aise par rapport à l'école et qu'il ne soit plus une source de problèmes est déjà un soulagement pour certains parents. Ils n'en demandent apparemment pas plus : *« [Avant] les parents étaient appelés sans arrêt parce que leur enfant posait beaucoup de problèmes dans l'école. [Maintenant, ils disent :] “On ne nous appelle pas, donc on ne va pas voir ce qui se passe à l'école, c'est que ça devrait aller”. Donc eux, on sent qu'ils prennent vite la distance, de peur qu'on leur dise de nouveau que ça ne va pas avec leur enfant. »*

Certains parents se soucient avant tout de voir leur enfant “remonter” dans une classe ordinaire. Pour le reste, ils acceptent assez facilement les décisions prises par l'école⁵⁸ : « *Les parents me demandent juste quand elle remonte [dans une classe ordinaire], et si je leur dis : “Écoutez, pour le moment avec les progrès de votre fille, elle continue de travailler avec moi. – Ah bon ! Si vous pensez que c'est mieux, d'accord.” Donc il y a peu de répondant de la part des parents. Mais je crois que c'est assez général sur toute l'école.* »

Qu'en est-il de l'efficacité de ces nouvelles pratiques, aux yeux des parents ? Selon les enseignantes spécialisées, plusieurs parents concernés ont constaté des progrès chez leur enfant : « *Il y a une chose qui est positive dans la façon dont ça a été fait, c'est que les parents ont vu une modification dans la majorité des cas, dans le comportement des enfants à la maison face à l'école : plus d'envie de faire les devoirs, d'envie d'aller à l'école.* »

Perspectives d'avenir

Si, comme nous l'avons vu, la mise en place du dispositif concernant le spécialisé a pu entraîner des difficultés, il ne faut pas oublier qu'elle a été choisie pour tenter de résoudre un certain nombre de problèmes dans les classes ordinaires. Devant les difficultés croissantes que rencontre une proportion toujours plus élevée de leurs élèves, les titulaires comptaient sur le spécialisé pour venir en aide à un nombre d'élèves plus important que celui qu'il peut réellement prendre en charge, pour toutes les raisons évoquées ci-dessus.

Il n'est donc pas surprenant de constater que l'évolution de la situation allant plutôt dans le sens d'un retour à une formule plus conventionnelle en ce qui concerne l'admission des élèves dans le spécialisé, déçoit quelque peu certains enseignants bien que, d'une manière générale, la majorité d'entre eux disent avoir compris que les spécificités du travail en regroupement spécialisé ne permettent pas de combler tous leurs vœux. Mais comme l'explique le DA, cela a demandé un gros travail sur les représentations des uns et des autres : « *On a dû travailler, on a fait une journée de formation sur l'image qu'on a les uns des autres : c'est quoi l'enseignant spécialisé ? Comment peut-il répondre ? Comment peut-il vous aider ?* »

Une organisation complexe à mettre en place

Devant les difficultés exposées, on peut se demander dans quelle mesure la formule choisie lors de la mise en place d'un spécialisé à géométrie variable répond aux besoins de tous les élèves et quels sont les changements nécessaires pour que ces mesures acquièrent davantage d'efficacité.

Les modifications envisagées

Les acteurs de l'école n'ont d'ailleurs pas attendu pour tirer les leçons des procédures expérimentées cette année et pour proposer des modifications parfois substantielles.

Sur certains points, des progrès importants ont déjà été réalisés : la coordination s'est améliorée entre titulaires et enseignantes spécialisées. L'inspecteur précise que, pour que le dispositif ne prêterite pas une partie des élèves, une grande souplesse s'impose ainsi qu'une grande rapidité de réaction. Il a ainsi initié une redéfinition à une quinzaine de projets des élèves concernés en fonction des problèmes qui se posent : « *Si, réellement, un enfant est*

⁵⁸ La recherche que nous avons menée (Jaeggi & Osiek, 2003) auprès des parents d'élèves de quartiers populaires avait montré qu'une bonne partie des parents font confiance à l'école en lui déléguant pleinement la responsabilité des décisions prises au sujet de leur enfant.

écartelé et qu'il perd le bénéfice, ce n'est pas la peine, on doit changer la situation. Pour certains enfants, on a laissé tomber l'intégration par petits bouts, en disant : "Mais qu'est-ce que cela a comme sens ? Il n'a même plus envie, lui, de partir [de la classe spécialisée]". » L'inspecteur estime donc possible des arrangements flexibles (en ce qui concerne par exemple les horaires) entre les titulaires et les enseignantes spécialisées, tout en maintenant une certaine stabilité des classes spécialisées mais il reconnaît que ce n'est pas chose facile. Selon lui, les enseignantes spécialisées peuvent par exemple demander à leurs collègues : *« Je souhaiterais, en tant qu'enseignante spécialisée, avoir mon groupe complet, parce que je veux faire un conseil de classe, je ne sais pas, le vendredi de trois à quatre [...] Alors, c'est complexe, hein, parce que le système et le projet ne sont pas tout simples. »*

Les enseignantes concernées estiment aussi, malgré les difficultés rencontrées et les réserves exprimées, que la formule expérimentée « *a du bon* » et qu'il faut maintenir une certaine souplesse, de manière à permettre aux élèves du spécialisé de s'intégrer partiellement dans une classe ordinaire : *« Personnellement, je pense que d'avoir cette souplesse où on pense plus facilement à l'intégration [...] on ne garde pas cet élève en cocon spécialisé. Je pense que cela est important que ça se propage, que ça continue. Si l'élève a de grosses difficultés en français mais arrive très bien à suivre en 6P la géographie et l'histoire, ben ! Si ça lui permet de profiter puis d'être bien ! De profiter des choses qu'on ne fait peut-être pas en classe spécialisée, pourquoi pas ? »*

Tous réaffirment donc la nécessité de trouver des moyens de coordonner de manière souple le travail des titulaires et celui des enseignantes spécialisées. Des changements assez substantiels sont parfois envisagés par les uns et les autres.

Les enseignantes spécialisées proposent, quant à elles, deux changements dans la manière d'envisager l'intégration du spécialisé dans l'école l'année prochaine :

- Elles estiment préférable de démarrer l'année avec des classes déjà constituées qui accueilleraient les élèves à 100%, quitte, par la suite, à laisser certains d'entre eux rejoindre une classe ordinaire pour certaines disciplines. Elles proposent ainsi un retournement de la procédure adoptée cette année. Au lieu de démarrer en classe ordinaire et de rejoindre le spécialisé au gré des besoins, les élèves commenceraient l'année en classe spécialisée, quitte à rejoindre partiellement une classe ordinaire selon les progrès réalisés. Les élèves auraient ainsi beaucoup plus de facilité à trouver leurs repères et le passage, même partiel dans une classe ordinaire, serait pour eux le signe évident des progrès réalisés :

Je pense que les élèves connaissent les deux lieux, dans lesquels ils sont. C'est très difficile pour eux de s'attacher à un endroit et comme c'est souvent des enfants qui ont des problématiques au niveau de l'attachement [...] qu'ils puissent vraiment se poser s'investir. Et que plus tard [on puisse leur dire] : "Ah, on te sent fort, donc tu peux travailler en ordinaire." Que ça soit quelque chose de positif pour eux. Et là, j'ai quand même l'impression qu'ils ont vécu la descente en spécialisé cette année.

- Elles aimeraient rassembler les élèves dans une seule classe spécialisée, quitte à organiser par moments le travail en deux groupes en utilisant l'autre local disponible. Cela aurait l'avantage de permettre à l'une d'elles d'aller faire un travail d'observation et de soutien dans les classes ordinaires. Les élèves ayant besoin de stabilité relationnelle ne seraient ainsi pas dépaysés par l'absence de « leur » enseignante puisqu'ils les connaîtraient bien toutes les deux (contrairement à la situation actuelle). Travailler de cette manière aurait aussi l'avantage de rendre le travail plus efficace parce qu'elles auraient suffisamment d'élèves pour organiser de véritables groupes de travail : *« On a pris l'option [cette année] de rester vraiment avec nos groupes séparés la plupart du temps. [...] Maintenant, je me dis que ça serait peut-être intéressant qu'on puisse un peu décloisonner ces deux groupes. »*

Un mois après cet entretien, le DA du SMP explique qu'une solution finalement assez proche sera expérimentée l'année prochaine. On commencera effectivement l'année avec une seule classe. Une bonne partie des élèves, peu nombreux d'ailleurs, seront déjà désignés dès le départ (on renonce donc au concept des « classes vides »). Cependant, les élèves n'y travailleront pas à plein temps. Ils y seront pour une grosse partie du temps, mais cela permettra tout de même de les intégrer par moments dans des classes ordinaires. Le DA voit un avantage majeur à cette solution, celui de permettre à l'une des enseignantes de travailler en classe ordinaire pour suivre les élèves en difficulté, ce qui était difficilement possible cette année.

Ainsi, alors que les enseignantes spécialisées voient surtout l'intégration se faire dans le sens *classe spécialisée* → *classe ordinaire*, le DA estime lui que l'intégration doit se faire dans les deux sens : « *Et on ne va pas privilégier seulement les passages du spécialisé à l'ordinaire, mais dans tous les sens. Vraiment, je dis : privilégier dans les deux sens. C'est un petit peu utopique, si on veut, mais il faut ! Ah non, mais il faut ! Il faut !* »

L'observation en classe sera également, selon le DA, l'occasion pour l'enseignante spécialisée d'aider d'une manière spécifique des élèves en difficulté dans la classe ordinaire « *dans l'objectif de les maintenir en classe* » ordinaire. Sur ce point, on se souvient de la difficulté exprimée par les intéressées de distinguer leur rôle de celui des GNT. Un travail d'éclaircissement reste donc encore à faire sur ce plan.

Les aménagements envisagés permettent certes de résoudre un certain nombre de problèmes. Il n'en reste pas moins que continue à se poser la question essentielle : l'ensemble des mesures prises par l'école suffisent-elles pour répondre aux difficultés de l'ensemble des élèves en difficulté ? Or, il est difficile de répondre à cette question, certaines de ces mesures ne fonctionnant encore pas à plein régime. Le dispositif MS/titulaires, par exemple, en est encore à un stade expérimental et bien des ajustements restent à trouver dans ce cadre.

Certains enseignants ont mentionné, dans les entretiens, l'éventualité d'une mise sur pied de classes passerelles, sorte de solution intermédiaire entre les classes spécialisées et les classes ordinaires. D'autres n'y sont pas favorables. Tel est le cas, par exemple, du DA : « *Je ne pense pas qu'il faut qu'il y ait une structure intermédiaire [entre les classes ordinaires et le spécialisé], mais il ne faut pas que la structure spécialisée soit une structure "pure et dure", ça, c'est sûr. Elle doit progressivement mieux répondre aux besoins.* »

La question pourrait cependant se reposer à plus long terme dans le cas où les développements des mesures mises en route ne parvenaient pas à répondre à l'attente de tous les élèves.

En résumé

Une mise en place difficile

- Pour répondre au défi que pose dans l'école des Tattes la présence de 20% d'élèves en grande difficulté, il a été prévu de créer un regroupement spécialisé dans l'école pour permettre aux élèves qui en auraient le plus besoin d'y suivre à temps plus ou moins partiel un enseignement spécifique à partir d'un projet individualisé ; l'idée étant qu'ils gardent le contact avec leur classe ordinaire, d'où leur inscription simultanée dans les deux systèmes (ordinaire et spécialisé).
- L'existence, en début d'année, de conceptions divergentes des acteurs en présence a compliqué et retardé la mise en place de ce dispositif. Malgré un accord de base sur les principes, des attentes contradictoires sont en effet apparues sur la manière de concrétiser l'opération. Elles concernaient le degré de souplesse admissible dans l'organisation des classes spécialisées et le type d'élèves qu'on allait y admettre.
- Tirillées par des demandes contradictoires et fluctuantes, les enseignantes spécialisées ont eu de la difficulté à identifier clairement ce que l'on attendait d'elles. Le fait qu'elles soient débutantes et dans l'impossibilité de construire leurs nouvelles tâches sur la base d'une expérience préalable a encore compliqué les choses. Elles ont heureusement été solidement épaulées par la directrice de l'école, leur inspecteur-trice et leur responsable thérapeutique.

Les positions en présence

- Pour les enseignants titulaires de classes ordinaires et certains responsables du département, le regroupement spécialisé devait permettre d'aider le maximum d'élèves en difficulté. Il devait donc être très ouvert et très souple quant aux procédures d'admission des élèves et permettre de soulager les enseignants titulaires de problèmes récurrents soulevés par un nombre important de leurs élèves en difficulté dans leur classe. Il devait être organisé de manière à permettre la prise en charge la plus souple possible des élèves en fonction de leurs difficultés personnelles, et ceci dans des délais très rapides, les procédures habituelles étant souvent fort longues.
- Pour d'autres acteurs du secteur spécialisé, ce mode de fonctionnement a vite été considéré comme incompatible avec les exigences du travail spécifique mené en regroupement spécialisé. La nouvelle organisation, ou en tous cas la manière de la concrétiser, étant jugée inadéquate par rapport aux besoins de stabilité et de soutien affectif permanent d'un adulte de référence des élèves les plus fragiles, c'est-à-dire de ceux qui de toute façon auraient été placés dans un regroupement spécialisé. Le fait de travailler dans deux classes différentes, dans des groupes de camarades changeant d'heure en heure, constitue donc une source d'angoisse perceptible pour ces élèves.
- Pour aplanir ces difficultés, un accord a été signé en novembre 2006 entre les responsables de l'école primaire et du secteur spécialisé. Il précisait les limites et les démarches à entreprendre avant qu'un élève puisse être admis dans un regroupement spécialisé. Dans le même sens, un travail d'explicitation a été entrepris auprès de l'équipe enseignante des Tattes pour la sensibiliser à la spécificité du travail dans le spécialisé et aux démarches préalables nécessaires à une admission.

L'observation des élèves dans les classes

- En début d'année, il a été décidé que les classes spécialisées démarrent "à vide" et que les enseignantes concernées observent les élèves dans les classes ordinaires pour identifier ceux qui pourraient ensuite bénéficier d'une intégration dans le secteur spécialisé. Cette tâche, de toute manière délicate, ne s'est pas révélée facile pour des enseignantes débutantes dépourvues par ailleurs d'outils méthodologiques (grilles d'observation par exemple).

▪ Les enseignantes spécialisées avaient également pour tâche de suivre leurs propres élèves lors de leur ré(intégration) dans une situation de classe ordinaire. Une fois les classes spécialisées stabilisées autour de très petits effectifs (5 élèves par classe), il a été très difficile pour les enseignantes de continuer leurs observations dans d'autres classes, leurs élèves se révélant très fragilisés par leur absence. D'autre part, ce travail d'observation en classe demande beaucoup de doigté avec les élèves : ces derniers peuvent en effet être gênés par une attention très focalisée sur eux ou même la refuser, alors que les autres élèves de la classe, eux, font facilement appel à cette enseignante supplémentaire qui ne sait pas toujours comment réagir face à leurs demandes.

La double affiliation des élèves, souhaitable pour certains élèves seulement ?

▪ Le va-et-vient des élèves entre leur classe ordinaire et la classe spécialisée peut convenir aux élèves les moins fragiles, encore que plusieurs d'entre eux aient quelque difficulté à gérer cette double appartenance. Problème d'identité scolaire : certains élèves demandent ce qu'ils font dans le regroupement spécialisé dont ils ont déjà intériorisé la connotation négative. Comme leurs parents, ils ne comprennent pas toujours que le spécialisé n'est pas organisé en degrés (4P, 5P, etc.), notion à laquelle ils tiennent beaucoup et qui leur sert de repère identitaire : ils ne rêvent parfois que de rejoindre leur classe ordinaire. D'autres élèves au contraire, ceux qui seraient de toute façon en classe spécialisée, peuvent se sentir déstabilisés par une intégration (même très partielle) dans une classe ordinaire.

Du côté des parents

▪ L'information aux parents sur l'intégration de leur enfant dans le regroupement spécialisé a parfois manqué de clarté et s'est même révélé être contradictoire dans certains cas. Quelques parents n'ont été informés du placement de leur enfant en classe spécialisée que lorsque ce dernier y travaillait déjà depuis un certain temps.

▪ Il n'est de toute façon jamais facile pour des parents d'accepter que leur enfant soit intégré dans une classe spécialisée. Les démarches à entreprendre, le financement très fortement connoté par l'AI (jusqu'à fin 2007), rendent ce passage difficile à vivre, ne serait-ce que sur un plan symbolique. La double affiliation des élèves n'a, semble-t-il, pas changé cette situation.

▪ Les réactions des parents sont très variées une fois leur enfant intégré au regroupement spécialisé. Plusieurs sont soulagés de voir leur enfant se sentir mieux et plus à l'aise dans cette structure, certains ne rêvent que de le voir réintégrer une classe ordinaire.

Une réponse pour tous les élèves ?

▪ Les difficultés soulevées ont déjà entraîné des modifications dans l'organisation du dispositif. D'autres sont prévues pour l'an prochain, notamment en ce qui concerne l'organisation des classes. Le démarrage en "classe vide" sera abandonné. Les deux enseignantes s'occuperont ensemble d'une seule classe, ce qui augmentera les possibilités de travailler en groupe avec les élèves et libérera l'une d'elles pour effectuer un véritable travail d'observation dans les classes ordinaires.

▪ Il n'en reste pas moins vrai que le regroupement spécialisé ne peut concerner qu'une toute petite partie des élèves en difficulté dans l'école. Les autres éléments du dispositif sont-ils suffisants pour apporter une réponse à ces élèves ? La question reste posée.

Chapitre 9

Rencontre avec un “public scolaire”

Le dispositif-pilote du groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes et la constitution à la rentrée scolaire 2007 d'un réseau d'éducation prioritaire (REP) ont été conçus pour renforcer l'action des écoles dont le “public scolaire” contient une forte proportion de familles de milieu ouvrier et/ou en situation précaire, souvent (mais pas exclusivement) issues de l'immigration. Au-delà de la réalité objective des statistiques (voir chap. 1) et pour dépasser les stéréotypes qui circulent souvent à propos de ce type de quartier, nous avons souhaité rendre compte brièvement de la réalité vécue par les différents acteurs concernés, à propos des élèves et de leurs familles.

Les élèves de l'école

La perception qu'ont des élèves les différents adultes de l'école apparaît comme assez contrastée et met l'accent sur différents registres (apprentissage, comportements, situation familiale ou sociale), en fonction de leur sensibilité personnelle et de leur rôle auprès des enfants.

Une violence à relativiser

L'éducatrice évoque le fort niveau de tension qui s'exprime pendant les récréations, alors que les élèves sont relativement calmes pendant les heures de cours. Selon lui, certains élèves aux conditions sociales difficiles et maîtrisant souvent encore mal le français « *font un effort incroyable de compréhension et de concentration* ». Il fait l'hypothèse qu'au moment des récréations, on assiste à « *une détente très brutale* » (effet cocotte-minute), la tension ayant atteint un niveau très élevé, du fait même des efforts fournis par les élèves pour apprendre. Cela peut s'exprimer par des comportements assez violents (bagarres, insultes, etc.) mais pas suffisamment graves cependant pour être recensés dans le programme SIGNA (deux cas seulement signalés cette année)⁵⁹. Les élèves acceptent bien les interventions de l'éducatrice et viennent spontanément le consulter (voir chap. 4), ce qui est un signe encourageant pour la prévention des actes de violence et la promotion d'une éducation citoyenne.

⁵⁹ SIGNA : logiciel visant à recenser de manière tout à fait anonyme les faits de violence (vols, coups et blessures, déprédation de bâtiments, etc.) en milieu scolaire, selon des catégories préétablies permettant de caractériser le contexte, les protagonistes (auteurs et victimes) et les suites données (sanction, suivi thérapeutique, dépôt de plainte, etc.). Sont reconnus comme faits de violence devant être signalés des actes pénalement punissables et/ou nécessitant un suivi thérapeutique ou éducatif, ainsi que ceux ayant un impact déterminant sur la communauté scolaire. Le but visé est de quantifier et de qualifier les faits de violence en milieu scolaire, afin d'en améliorer la connaissance et la compréhension dans une perspective de prévention, mais aussi d'en avoir une mesure objective à opposer à la médiatisation et à la généralisation souvent abusives qui sont faites de tels incidents.

Voir à ce propos le compte-rendu de la matinée de réflexion sur *Les stratégies pour lutter contre les inégalités sociales face au recensement des actes de violence*, Genève, octobre 2006.

La responsable des activités parascolaires d'Onex remarque qu'il y a une proportion d'élèves un peu plus élevée qui fréquente le parascolaire aux Tattes que dans d'autres écoles, avec de nombreux élèves qui ne comprennent pas le français en début d'année. Ce qui est spécifique à cette école, c'est que la majorité des enfants qui fréquentent le parascolaire à midi y viennent aussi après l'école jusqu'à 18h ; c'est également la seule école où l'on a dû organiser un accueil des élèves le matin de 7h à 8h, avant le début des cours⁶⁰. Parmi eux, il y a beaucoup d'enfants qui vivent une situation difficile ; ils sont donc très « *demandeurs sur le plan humain* » mais aussi très « *attachants* ». Certains éléments sont « *lourds* » mais en général, les élèves des Tattes ne sont pas plus « *difficiles* » que ceux qu'elle voit dans d'autres écoles : « *ce ne sont pas des extra-terrestres : les élèves des Tattes qu'on voit au parascolaire sont "bons vivants", bien là, excités, comme ailleurs* », dit-elle.

Le concierge de l'école confirme que s'il y a « *des fortes têtes comme partout* », il n'y a pas plus de problèmes ni plus de casse qu'ailleurs. Même son de cloche de la part d'une enseignante de la STACC : « *Je dois dire que j'ai vu d'autres écoles où le taux de violence était beaucoup plus élevé qu'ici, où c'était vraiment intenable.* » De son côté, l'infirmier scolaire des Tattes ne constate pas davantage de problèmes de santé ou de maltraitance que dans d'autres écoles comparables.

Le niveau scolaire des élèves

La directrice tient à distinguer ce qui touche aux comportements des élèves (niveau élevé d'agressivité et d'incivilités) qu'elle a découverts à son arrivée dans l'école et leur niveau de connaissances. Tout en sachant qu'elle aurait affaire « *à des enfants qui ont des difficultés* », elle a été « *surprise en bien des résultats ou plutôt du travail fourni par les élèves de certaines classes [...]* ; *quand je vois où ils en sont au niveau de la lecture, je trouve cela pas si mal.* » Elle s'est même demandé si les exigences des enseignants de l'école à l'égard de leurs élèves n'étaient pas trop élevées en comparaison de ce qu'elle avait connu dans d'autres écoles.

En revanche, la plupart des *enseignants* portent un regard relativement pessimiste sur le niveau de leurs élèves, même s'ils nous rappellent qu'« *il y a aussi aux Tattes des élèves qui s'en sortent et qui vont à l'université.* » Un ancien enseignant de l'école rapporte qu'il a fait passer à ses élèves les mêmes tests que ceux proposés dans les années 90-95. Il a été surpris de voir que les résultats étaient meilleurs en 2006, ce qu'il n'arrive pas à s'expliquer, compte tenu de ce qu'il ressent dans sa classe, particulièrement difficile cette année. Malgré cela, on note dans le discours des enseignants des Tattes une majorité de commentaires suggérant un niveau scolaire nettement en-dessous de la moyenne ; certains évoquent également un accroissement des écarts de niveau entre élèves, dans des proportions rendant particulièrement difficile la gestion pédagogique des classes ; selon un animateur du Point, l'un des problèmes rencontrés à l'école des Tattes, « *c'est la disparition des têtes de classe qui tiraient les autres élèves [vers le haut].* »

Un autre point à relever dans le discours des *enseignants* concerne la pauvreté du vocabulaire de bon nombre d'élèves. Ce phénomène s'inscrit, au-delà du problème de la diversité des langues d'origine, dans le contexte du manque de stimulations cognitives que connaissent une bonne partie des élèves de l'école : certains d'entre eux « *ne sortent jamais ; ils n'ont jamais vu le lac ou la forêt [...]* ; *le monde de la maison et le monde de l'école sont deux mondes totalement différents.* » Pour lutter contre ce manque d'ouverture au monde qui limite

⁶⁰ De ce point de vue, les animatrices du parascolaire font vraiment « *partie de la journée de l'élève* », comme dit leur responsable.

drastiquement la portée des apprentissages, les enseignants multiplient les occasions d'éveiller la curiosité de leurs élèves, notamment dans le cycle élémentaire : semaine de l'alimentation, confection de recettes, visites au marché et dans le laboratoire d'un boulanger pour que les élèves voient d'où vient le pain et comment on le fabrique, découverte du quartier et de la ville ; dans la STACC, « *on leur donne l'occasion de manipuler et de toucher des choses qu'ils n'ont pas eu l'occasion d'avoir dans leur vie, ils en ont besoin.* » Une enseignante de la STACC évoque aussi l'aspect gratifiant du travail avec ce type d'élèves.

Les parents de l'école

Des niveaux d'implication très divers

D'après les enseignants⁶¹, le problème avec bon nombre de parents, ce n'est pas leur ingérence dans la vie de l'école, mais plutôt leur non-implication. De manière générale, les enseignants décrivent trois types d'attitude de la part des parents à l'égard de l'école.

– Premièrement, beaucoup de parents ont une attitude de délégation (voir à ce propos Jaeggi et Osiek, 2003) envers l'école en faisant « *entièrement confiance* » aux enseignants, estimant qu'eux-mêmes n'ont aucun rôle à jouer dans la scolarité de leur enfant. Au départ de cette attitude, il y a souvent des problèmes de langue, le sentiment de « *ne pas avoir de prise sur le travail scolaire* » et surtout des conditions de vie très difficiles qui font que « *c'est souvent très loin de leurs préoccupations* » et qu'ils ont « *d'autres priorités* ». De fait, plusieurs parents ne comprennent pas le système des notes et « *n'ont aucune idée de que c'est que la moyenne* », n'ont « *pas accès* » à ce que les enseignants souhaitent leur « *faire passer* » lors des soirées portfolio : ils ont alors de la peine à manifester de l'intérêt et à féliciter leur enfant, ce qui décourage ce dernier de leur montrer ce qu'ils font, d'où très peu d'interactions parents/enfant autour du travail scolaire. Certains de ces parents sont difficiles à rencontrer, « *oublie* » de venir aux entretiens, semblent n'accorder aucune attention au carnet de liaison famille/école⁶².

– Ensuite, certains parents, tout en se sentant « *dépassés parce qu'ils ne comprennent pas [le monde de l'école]* » et en déplorant « *ne pas arriver* » à aider leur enfant, s'intéressent cependant à ce qu'il fait, sont « *demandeurs* » d'information, veulent discuter avec l'enseignante pour être rassurés sur la situation scolaire de l'enfant.

– Enfin, une minorité de parents (des mères, surtout) s'impliquent activement dans la vie de l'école et du quartier : elles s'intéressent aux productions des élèves, font partie du groupe Parents/Enseignants, tiennent la bibliothèque de l'école une fois par semaine, font signer des pétitions et sollicitent les autorités communales pour la création de lieux d'accueil pour les enfants, en dehors des heures d'école. Un cercle plus large de parents se laisse par ailleurs facilement mobiliser pour l'organisation de fêtes. À l'inverse, il existe un groupe de parents qui « *contestent tout ce qui vient de l'école* » (mais ne s'impliquent pas pour autant), critiquent les actes et les paroles des enseignants, ce qui nuit à la crédibilité de ces derniers auprès des élèves ; ce fait nous est confirmé par les deux mamans rencontrées qui y ont fait spontanément allusion.

Certaines enseignantes reconnaissent qu'elles se sentent plus en phase avec les parents qui se mobilisent (« *ils sont plus près de nos [propres] parents* »), ce qui explique qu'elles se

⁶¹ Pour cette partie concernant les parents des élèves des Tattes, nous nous sommes basés sur les entretiens avec les enseignants, avec l'éducateur, ainsi qu'avec deux mères de familles du groupe Parents/Enseignants.

⁶² La proportion de ce type de parents est très variable d'une classe à l'autre.

sentent « *dépassées et perplexes* » devant l'attitude de certains parents qui n'ont pas les réactions attendues. Il leur est difficile de gérer une relation avec des familles manifestant des comportements et des normes très différentes de celles de leur propre milieu social et culturel, non pas par ethnocentrisme puisqu'elles en sont très conscientes, mais essentiellement par manque d'expérience. Tel est bien l'enjeu, et cela le sera toujours davantage, de la communication avec un public scolaire de plus en plus diversifié dans ses réactions et ses conceptions des normes scolaires.

Tout ce qui vient d'être dit nous confirme que, comme leurs enfants, les parents d'élèves de l'école des Tattes ressemblent à tous les parents d'écoles de milieu populaire et que l'on peut y rencontrer, comme ailleurs, des formes très diverses de rapport à l'école (voir à ce propos Jaeggi & Osiek, 2003). Une GNT trouve même que « *les parents viennent volontiers dans l'école* » et une enseignante de la STACC a été agréablement surprise cette année de constater que plusieurs parents de ses élèves sont spontanément venus la voir. Il n'en reste pas moins vrai qu'on rencontre dans ce groupe scolaire une proportion plus élevée qu'ailleurs de familles socialement défavorisées et vivant des situations difficiles ; comme cela a souvent des répercussions sur les enfants et leur scolarité, cela peut influencer grandement la vie de certaines classes.

Un gros travail d'information et de mobilisation des parents

En dehors de la création du groupe Parents/Enseignants, l'équipe enseignante n'a pas vraiment réfléchi collectivement à une politique commune de relations avec les parents. La plupart des enseignants ont pris l'option de « *positiver avec les parents qui sont présents et qui ont envie de faire des choses [et avec] les autres, on fait ce qu'on peut.* » Cela n'empêche pas que de nombreuses choses soient faites pour informer l'ensemble des parents et les intéresser à la vie de l'école : soirées portfolio et entretiens individuels, réunions habituelles d'information et soirées à thèmes (par exemple sur la nutrition), toutes deux avec le concours de traducteurs des langues représentées dans l'école. Un accent particulier est mis sur l'accueil des parents qui viennent inscrire leur enfant à l'école (réunion en juin avec apéritif, information donnée par le groupe Parents/Enseignants, classes ouvertes la veille de la rentrée), de même qu'à l'accueil des parents dont l'enfant fréquente la STACC.

Si quelques enseignantes sont découragées de constater que certains messages transmis à l'occasion de soirées à thèmes ne semblent pas avoir été entendus, de manière générale, les réunions de parents sont plutôt bien fréquentées et semblent avoir porté leurs fruits au cours des années : les parents paraissent mieux informés du fonctionnement de l'école. Enfin, une expérience récente initiée par une enseignante de la STACC consiste à réunir des parents néo-arrivants quelques samedis en fin d'après-midi, sans leurs enfants, pour qu'ils puissent y amener des activités créatives (artisanat, recettes, etc.) qu'ils savent faire, travailler ensuite avec elle le vocabulaire lié à l'activité présentée⁶³ et finir par des informations concernant la socialisation des enfants. Le but de toutes ces démarches concernant les parents est de « *les faire entrer dans l'école* ».

Il reste les parents difficilement atteignables, mais le travail de l'éducateur avec certaines familles (lesquelles sont d'ailleurs très demandeuses de son aide) a bien amélioré les choses, de même que sa présence aux côtés des enseignants lors d'entretiens délicats avec des parents d'élèves. Par ailleurs, l'appui éducatif (guidance familiale) apporté par l'éducateur à ces familles permet également de répondre à l'une des préoccupations des enseignants concernant

⁶³ Les parents annoncent une semaine à l'avance ce qu'ils vont présenter au groupe et l'enseignante peut ainsi préparer le vocabulaire correspondant en français.

la trop grande permissivité de certains parents qui n'arrivent pas à se faire obéir de leurs enfants, même très jeunes, lesquels ont dès lors « *des comportements en classe qui ne sont pas du tout adéquats* ».

Le groupe Parents/Enseignants

Nous n'avons malheureusement rencontré que deux mères de familles participant à ce groupe, les autres personnes annoncées n'ayant finalement pas pu venir au rendez-vous. Ces deux mamans font partie du "noyau dur" de ce groupe, constitué il y a trois ans par quelques enseignants, dans le but que des parents « *plus investis, plus "moteurs", puissent devenir des relais auprès d'autres parents qui, eux, osent moins venir* » ; les parents de ce groupe se recrutent dans un premier temps parmi les mieux intégrés de leur communauté. Les mères de familles rencontrées correspondent bien à cette définition et ne sont pas très représentatives de l'ensemble des parents de l'école. Malheureusement, elles ont peu de temps pour nouer des contacts avec d'autres parents ; ce groupe est encore relativement peu connu mais c'est en train de changer, grâce à sa présence au moment de l'inscription des petits, aux réunions d'information et lors de fêtes comme l'Escalade. Les enseignants reconnaissent d'ailleurs une implication croissante des parents du groupe, même s'ils déplorent qu'ils fassent encore peu de propositions. Aux dires de nos deux interlocutrices, il semblerait que cette année, le groupe soit plus représentatif qu'auparavant de la diversité des communautés présentes dans le quartier ; plusieurs mères nouvellement arrivées et sachant à peine le français font ainsi « *l'effort* » de venir et elles trouvent ça « *génial* ». Il y a notamment des dames albanaises et c'est important parce qu'elles se retrouvent souvent en groupe avec d'autres compatriotes et font ainsi circuler l'information. C'est un moyen aussi d'atteindre les mères de famille musulmanes que l'on ne voit pas souvent dans l'école.

Pour ces deux mamans d'élèves, la présence de l'éducateur est le point le plus positif et aussi le plus visible (en termes d'effets) du dispositif-pilote : grâce à lui, « *les conflits sont beaucoup plus vite réglés* » et ses paroles sont souvent mieux acceptées par les parents que celles des enseignants, notamment en raison de son statut particulier (il est dans l'école mais n'intervient pas dans les apprentissages scolaires). Elles tiennent également à préciser combien elles apprécient la grande disponibilité des enseignants à l'égard des parents qui viennent les voir.

Nos interlocutrices insistent aussi sur le fait que « *les parents qui lisent les journaux étaient tous déçus* » de la mauvaise image de l'école et du quartier donnée dans la presse au moment de l'annonce du dispositif-pilote. Heureusement, « *on a été bien éclairés une fois qu'on a eu la grande réunion [d'information]* », disent-elles. Cela pose la question de la médiatisation qui est faite autour de l'expérience des Tattes en termes parfois assez stigmatisants pour l'école et le quartier, ce qui est également mal ressenti par plusieurs enseignants.

Un conseil d'établissement dans l'école, un long chemin à parcourir

La quasi-totalité de l'équipe enseignante des Tattes est très sceptique, pour ne pas dire réticente par rapport à la mise en place d'un conseil d'établissement. Beaucoup ne voient pas vraiment de quoi il s'agit, ni quel en est le but. La plupart pensent que « *c'est invisible* », compte tenu du contexte de l'école et que l'on ne pourra pas obtenir une meilleure participation des parents que celle qui existe déjà.

D'autres craignent le temps que cela va prendre ou encore que cela soit l'occasion, comme au Canada, d'une prise de pouvoir de certains parents sur l'école.

Les mères de familles que nous avons rencontrées pensent que certains parents qui s'investissent déjà et se mobilisent pour obtenir des choses de la commune pourraient être intéressés à participer à un tel conseil et que « *ce serait officialiser quelque chose qui existe peut-être déjà* ». Mais elles partagent les doutes des enseignants quant à la représentativité d'un tel conseil : « *Je ne sais pas jusqu'à quel point les gens seraient motivés. Les parents qui vont se mobiliser ne sont peut-être pas ceux qu'on cherche à atteindre.* »

En résumé

Au-delà de la réalité objective des statistiques et pour dépasser les stéréotypes qui circulent souvent à propos de ce type de quartier, nous décrivons rapidement ici le "public scolaire" des Tattes, tel qu'il est vécu au quotidien par les différents acteurs de l'école.

Du côté des élèves

- Les élèves des Tattes sont nombreux à connaître une situation difficile (sur le plan scolaire, familial ou social), ce qui se traduit parfois par des comportements inadéquats. Cela dit, aux dires de personnes intervenant dans différentes écoles, ils ne sont pas "pires" que dans d'autres écoles comparables et les faits de violence graves restent l'exception.
- Malgré une légère amélioration des résultats des élèves de 2P au cours des dernières années, le niveau scolaire des élèves de l'école reste relativement bas ; cela s'explique notamment par un manque de stimulations cognitives en dehors de l'école, préjudiciable aux apprentissages, et que les enseignants cherchent à combler de multiples manières. Aux dires de plusieurs de ces derniers, leurs élèves sont des enfants attachants et qui ont envie de progresser.
- En bref, les élèves des Tattes sont comme tous ceux des écoles de milieu populaire. Leurs difficultés (scolaires, sociales, familiales) ne sont pas différentes de celles rencontrées dans des écoles du même type ; c'est la proportion nettement plus élevée qu'ailleurs d'élèves en situation difficile (à différents niveaux) qui est spécifique aux Tattes et qui peut poser problème à l'école, d'où la mise en place du dispositif-pilote.

Du côté des parents

- Comme dans toute école de milieu populaire, on rencontre chez les parents des Tattes des degrés très variables d'implication dans la scolarité de leurs enfants. Cela peut aller de la totale délégation aux enseignants accompagnée d'un apparent désintérêt pour l'école (les préoccupations et les priorités sont ailleurs) à une forte participation à la vie de l'école. Entre ces deux positions, on trouve des parents un peu en retrait parce qu'ils ne se sentent pas capables d'aider leur enfant, ce qui ne signifie pas pour autant un désintérêt pour l'école : ces parents se sentent dépassés par les problématiques scolaires mais ont envie de comprendre et vont voir les enseignants. Il existe également un petit groupe de parents (identifié aussi bien par les enseignants que par d'autres parents) qui contestent et critiquent tout ce qui vient de l'école, ce qui nuit à la crédibilité des enseignants auprès des élèves.
- La situation s'est grandement améliorée concernant les parents inatteignables ou avec lesquels il était difficile de communiquer, depuis que l'éducateur participe au côté des enseignants à certains entretiens avec les parents et qu'il fait de l'appui éducatif auprès de certaines familles.

▪ Les mères de familles que nous avons rencontrées insistent sur la grande déception de nombreux parents d'élèves face à la mauvaise image de l'école et du quartier donnée dans la presse au moment de l'annonce du dispositif-pilote. Cela pose la question de la médiatisation qui est faite autour de l'expérience des Tattes en termes parfois assez stigmatisants pour l'école et le quartier, ce qui est également mal ressenti par plusieurs enseignants.

Mobilisation et participation des parents

▪ Les enseignants de l'école multiplient les démarches pour informer les parents et les intéresser à la vie de l'école : soirées portfolio, réunions d'information et soirées à thèmes (par exemple sur la nutrition), toutes deux avec le concours de traducteurs des langues représentées dans l'école. Si les réunions sont bien fréquentées et les informations transmises alors assez bien comprises, en revanche certains messages (concernant la nutrition et l'exposition excessive à la télévision, par exemple) ne passent pas. Il reste peut-être des formules à inventer pour s'adresser à des personnes fort éloignées d'une culture scolaire très imprégnée des valeurs de la classe moyenne qui est également celle des enseignants.

▪ Un accent particulier est mis sur l'accueil des parents qui viennent inscrire leur enfant à l'école et des néo-arrivants en cours d'année, avec des activités spécifiques à l'intention de ces derniers certains samedis après-midi.

▪ Un *groupe Parents/Enseignants* a été constitué il y a trois ans par quelques enseignants, dans le but que des parents particulièrement impliqués dans la vie de l'école puissent devenir des relais auprès d'autres familles. Les parents de ce groupe (essentiellement des mères qui travaillent à l'extérieur) ne sont donc pas très représentatifs de l'ensemble des parents de l'école et n'ont pas vraiment le temps de nouer des contacts avec d'autres parents. Mais le groupe se rend de plus en plus visible lors des réunions d'information, des fêtes de l'école et de l'accueil des nouveaux parents au moment des inscriptions. Le groupe semble bien fonctionner, même si ce sont essentiellement ses membres enseignants qui font des propositions. Cette année, le groupe est plus représentatif qu'auparavant de la diversité des communautés présentes dans le quartier, avec notamment des mères de famille albanaises nouvellement arrivées et qui assurent un bon relais auprès de leurs compatriotes.

▪ La perspective de la mise en place d'un *conseil d'établissement* rencontre le scepticisme, voire la réticence des enseignants : ils craignent d'y perdre beaucoup de temps et que cela soit l'occasion, comme au Canada, d'une prise de pouvoir de certains parents sur l'école. Ils doutent pouvoir mobiliser davantage les parents : ce seront les mêmes qu'actuellement qui s'impliqueront dans un tel conseil. Les deux mères du groupe Parents/Enseignants que nous avons rencontrées pensent que certains parents pourraient être intéressés à y participer (ce serait une forme de reconnaissance de ce qu'ils font déjà) mais elles partagent le doute des enseignants quant à leur représentativité par rapport à l'ensemble des parents.

Chapitre 10

Le profil des classes dans l'école des Tattes

Dans les quartiers populaires, de nombreux élèves sont en difficulté scolaire. On sait aussi qu'on y rencontre beaucoup de situations difficiles sur le plan social et familial. Mais il est très difficile de se faire une idée de l'ampleur de ces phénomènes.

Nous savons que ce qui compte dans l'organisation du travail en classe, ce n'est pas seulement les acquisitions objectives des élèves mesurées par les épreuves cantonales ou autres, mais aussi les représentations que se font les enseignants de leurs élèves et des difficultés qu'ils rencontrent tout au long de l'année, tant sur le plan scolaire que dans leur contexte de vie. C'est en partie à partir de ces représentations qu'ils orientent leur manière de s'y prendre avec les élèves.

C'est pourquoi nous avons demandé aux enseignants de nous donner quelques informations sur la manière dont ils évaluaient le niveau scolaire de leurs élèves en français et en mathématiques. Nous désirions également connaître le profil des classes concernant d'autres caractéristiques des élèves : leur comportement en classe, le genre de familles dans lequel ils vivent, les difficultés familiales auxquelles ils sont confrontés ; il s'agissait avant tout de nous faire une idée globale sur le type de classe qu'avaient à gérer les enseignants des Tattes.

Il ne s'agit pas ici de faire une description objective des difficultés sociales des familles des élèves de l'école, mais de donner quelques indications sur la manière dont les enseignants perçoivent le profil de leur classe. Il est bien évident que les enseignants ne sont pas allés "enquêter" sur la situation familiale de leurs élèves. Cependant, il ne faut pas sous-estimer la connaissance qu'ils ont des conditions dans lesquelles vivent ces derniers, surtout en ce qui concerne les petits degrés. Le questionnaire ne porte donc pas sur des faits objectifs mais sur ce que les enseignants perçoivent de ces situations. Nous pouvons raisonnablement penser que ces éléments d'information, pour une part subjective (ce qu'ils imaginent en fonction de certains indices), pour une part objective (ce qu'ils savent de source sûre), sont assez proches de la réalité.

Le premier objectif visé par l'établissement de ces profils de classe consiste donc à se faire une idée plus précise de l'importance de ces phénomènes du point de vue des enseignants. De quoi parle-t-on lorsqu'on évoque les difficultés scolaires des élèves des quartiers défavorisés dont on parle tant dans les médias ? S'agit-il d'une minorité d'élèves ? d'une moitié d'entre eux ? davantage ?

Un deuxième objectif, le plus important peut-être, consistait à vérifier jusqu'à quel point les différentes difficultés cognitives et comportementales se trouvaient concentrées chez les mêmes élèves. En d'autres termes, les élèves ayant des difficultés en français sont-ils les mêmes, par exemple, que ceux qui ont des difficultés en mathématiques ou qui manifestent un comportement difficilement acceptable selon les normes scolaires ? Sont-ce encore les mêmes élèves qui vivent une situation familiale perturbée ?

Un troisième objectif consistait à vérifier si, d'après les indications données par les enseignants, les difficultés signalées se concentrent dans quelques classes ou si elles se répartissent plus uniformément, dans l'ensemble de l'école.

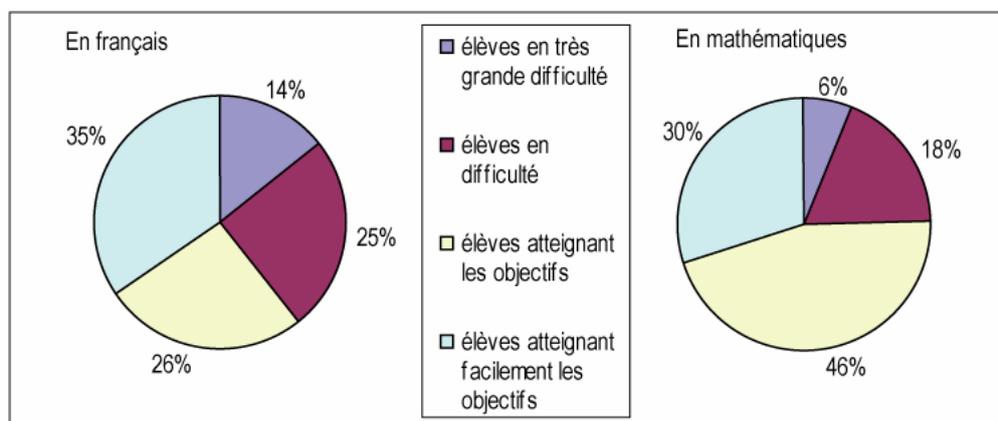
Rappelons que les réponses à ces questions se basent sur la perception des enseignants. C'est donc bien à des représentations que nous avons affaire au travers d'une évaluation où se mêlent, comme dit plus haut, des éléments objectifs et des éléments subjectifs⁶⁴. Mais n'est-ce pas la réalité du travail des enseignants que de devoir sans cesse conjuguer ce qu'ils peuvent connaître réellement de la situation scolaire et familiale de leurs élèves et ce qu'il peuvent observer "sur le vif" de leurs comportements, de leurs réactions et de leurs récits tout au long de l'année ?

Les difficultés scolaires des élèves

D'une manière globale, les enseignants signalent deux élèves sur cinq ayant des difficultés en français (dont 14% de très grandes difficultés). Les enseignants de division élémentaire signalent en moyenne moins d'élèves en difficulté que leurs collègues de la division moyenne (respectivement 35% et 44%).

En ce qui concerne les mathématiques, la situation est un peu meilleure, puisqu'un quart des élèves se trouveraient en difficulté (dont 6% en très grande difficulté). Ici également, la situation semble un peu plus facile à gérer en division élémentaire puisque 21% des élèves se trouvent en difficulté contre 29% en division moyenne.

Graphique 17. Estimation des enseignants concernant les difficultés de leurs élèves (en %)



Ces chiffres ne doivent pas laisser dans l'ombre les 61% d'élèves qui atteignent les objectifs en français et encore moins les 76% qui les atteignent en mathématiques. Parmi eux d'ailleurs, un bon nombre les atteignent facilement dans l'une et l'autre discipline (respectivement 35% et 30%). S'il est vrai qu'aux Tattes, beaucoup d'élèves rencontrent des difficultés scolaires, ils restent cependant minoritaires. Ceci doit être souligné dans un contexte médiatique souvent prompt à occulter cet aspect des choses.

⁶⁴ Dans ce chapitre, nous utilisons souvent le conditionnel pour rappeler qu'il s'agit bien de la représentation que se font les enseignants des réalités décrites et non de faits objectifs au sens statistique du terme.

Nous nous sommes demandé aussi dans quelle mesure les élèves cumulaient les difficultés dans les deux disciplines.

Tableau 18. Difficultés en mathématiques et en français : estimation des enseignants (en %)

		Difficultés en mathématiques		
		oui	non	total
Difficultés en français	oui	20	18	38
	non	5	58	63
	total	25	76	101

D'après leurs enseignants, un cinquième des élèves de l'école ont des difficultés dans les deux disciplines. Notons également qu'il y a beaucoup plus d'élèves qui ont des difficultés en français sans en avoir en mathématiques (18%) que d'élèves dans la situation contraire (5%). En d'autres termes, il est très rare d'avoir des difficultés en mathématiques seulement. La maîtrise du français est donc bien une condition préalable de succès dans d'autres disciplines.

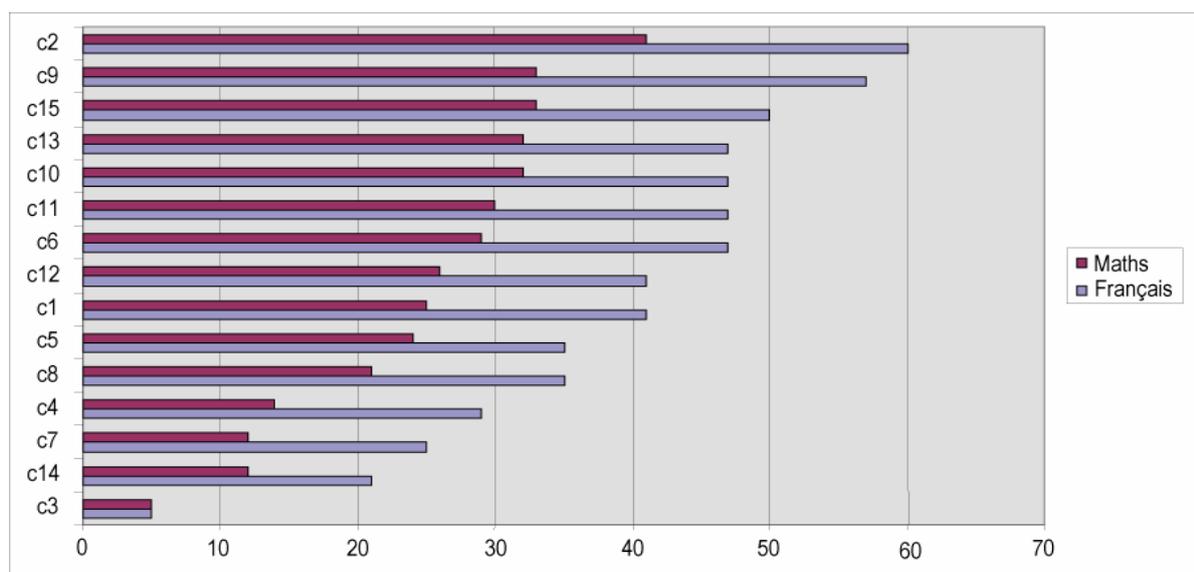
Les différences entre classes

La proportion d'élèves en difficulté en français varie beaucoup entre la classe la plus favorisée de ce point de vue et celle qui accueille le pourcentage le plus élevé d'élèves en difficulté (respectivement 5% et 60%). Cependant, la plupart des classes se situent dans une fourchette de 35% à 50%. A l'autre extrémité, deux classes sont particulièrement "à la peine" avec une forte majorité d'élèves en difficulté (plus de 50%).

En mathématiques, les objectifs sont plus souvent atteints qu'en français (+15% environ). On retrouve une grande distance entre les classes accueillant la plus petite et la plus grande proportion d'élèves en difficulté (respectivement 5% et 41%). La plupart des classes ont cependant entre 25% et 35% d'élèves en difficulté dans cette discipline.

Notons la similitude des courbes représentant le français et les mathématiques. Les classes particulièrement faibles en français le sont également en mathématiques. Doit-on y voir le signe que le niveau de sensibilité des enseignants par rapport aux difficultés de leurs élèves joue un grand rôle dans les réponses ou qu'effectivement, les difficultés rencontrées dans l'une ou l'autre discipline ne sont pas indépendantes l'une de l'autre ? Il ne nous est évidemment pas possible de connaître la part respective des deux facteurs qui très certainement influencent tous deux les résultats.

Graphique 19. Proportion d'élèves en difficulté en français et en mathématiques selon les enseignants (par classe et en %)

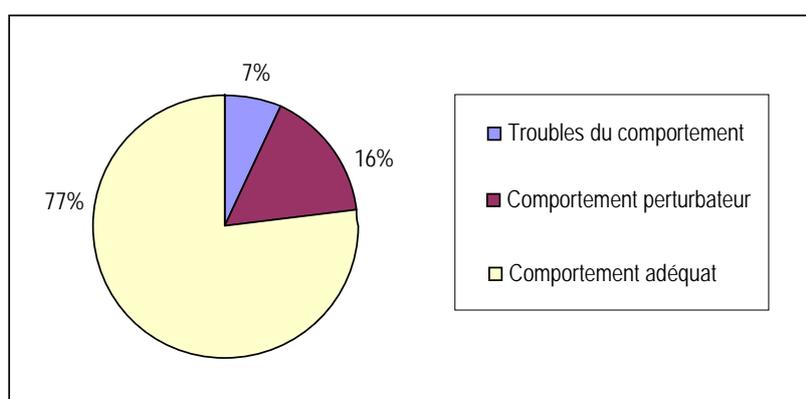


Difficultés comportementales

Nous nous sommes également interrogés sur la proportion d'élèves qui, selon leurs enseignants, présentaient des troubles du comportement (au sens médical du terme) ou qui, plus simplement, perturbaient la classe par un comportement inadéquat (indiscipline, incivilités, non-respect des règles de la vie en classe, etc.). Les difficultés rencontrées par les enseignants dans ce domaine ont été maintes fois évoquées pour expliquer le ralentissement des acquisitions scolaires. Il n'était donc pas inutile de prendre la température sur ce plan-là également, ceci d'autant plus que la médiatisation de ces quartiers "sensibles" peut faire surgir toutes sortes de fantasmes à ce propos.

Les enseignants de l'école estiment qu'il y a en moyenne près d'un quart (23%) des élèves (davantage encore dans certaines classes) qui manifestent un comportement perturbateur. On comprend dès lors les problèmes de gestion de classe rencontrés par les enseignants.

Graphique 20. Difficultés comportementales des élèves (en %) : estimation des enseignants



Apprentissages et comportements

Vérifions maintenant dans quelle mesure les difficultés scolaires et comportementales se retrouvent chez les mêmes élèves aux yeux de leurs enseignants. Compte tenu du fait déjà signalé que les compétences sont très corrélées entre le français et les mathématiques, nous avons établi une moyenne entre les deux disciplines afin de rendre la comparaison avec les comportements plus facile à lire.

Les difficultés scolaires et les difficultés comportementales seraient très significativement liées sur l'ensemble de l'école. Il y aurait en effet presque deux fois plus d'élèves (15/23, soit 65%) manifestant des comportements problématiques parmi ceux qui ont des difficultés scolaires que parmi ceux qui n'en ont pas (8/23, c'est-à-dire 35%).

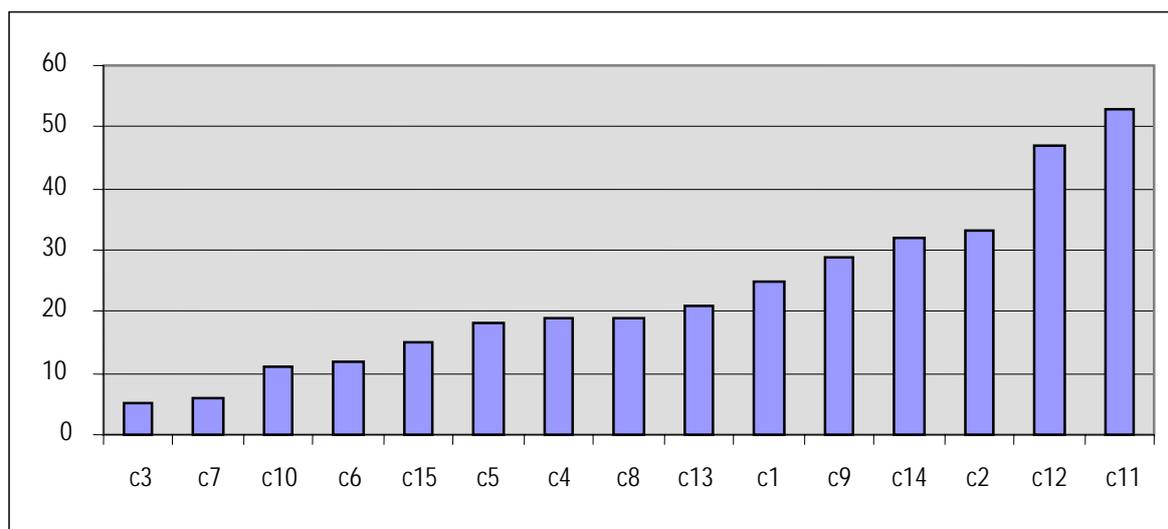
Tableau 21. Difficultés scolaires (dans une discipline au moins) et comportementales : estimation des enseignants (par classe et en %)

		Difficultés comportementales		
		oui	non	total
Difficultés scolaires	oui	15	27	42
	non	8	50	58
total		23	77	100

Les différences entre classes

Comment se différencient les classes en ce qui concerne la manière dont les enseignants perçoivent le comportement de leurs élèves ? Comme pour les compétences cognitives, la situation se présente de manière plus favorable en division élémentaire (respectivement 17% et 29%). Le graphique 22 nous en donne une image contrastée. La proportion d'élèves perturbateurs passe de 5% à 53%. Deux classes se distinguent particulièrement puisque près de la moitié de leurs élèves manifestent un comportement inadéquat. Si une partie de ces différences peuvent être mises sur le compte de sensibilités plus aiguës de la part de certains enseignants, il ne fait aucune doute que, d'une part, dans la majorité des cas, les classes de l'école sont difficiles à gérer et que, d'autre part, certaines d'entre elles posent des problèmes très difficiles à maîtriser, ce qui nous a été confirmé dans les entretiens.

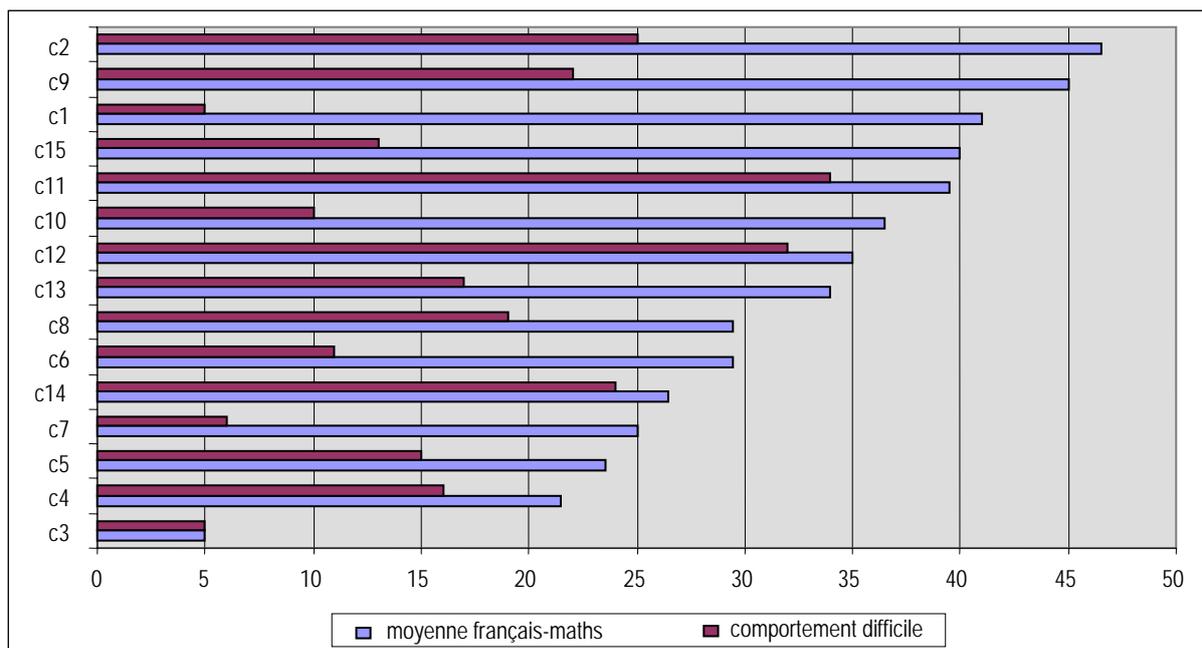
Graphique 22. Proportion d'élèves « perturbant » la classe : estimation des enseignants (par classe et en %)



Le graphique 23 montre que, contrairement à ce que nous avons relevé pour les élèves pris dans leur ensemble, il n'y a pas de corrélations entre les difficultés des élèves en français/mathématiques et les difficultés comportementales lorsque l'on effectue une comparaison inter-classes.

Comment interpréter ce résultat ? Il est probable que de puissants effets de groupe existent au sein des classes et déterminent fortement le comportement des élèves. Dans certaines classes, tout se passe comme si, que les élèves éprouvent des difficultés scolaires ou non, ils étaient "pris" dans une sorte de dynamique de groupe. A moins que, autre hypothèse, sur ce point précisément, les enseignants ne manifestent des sensibilités très personnelles.

Graphique 23. Difficultés scolaires et comportementales : estimation des enseignants (par classe et en %)

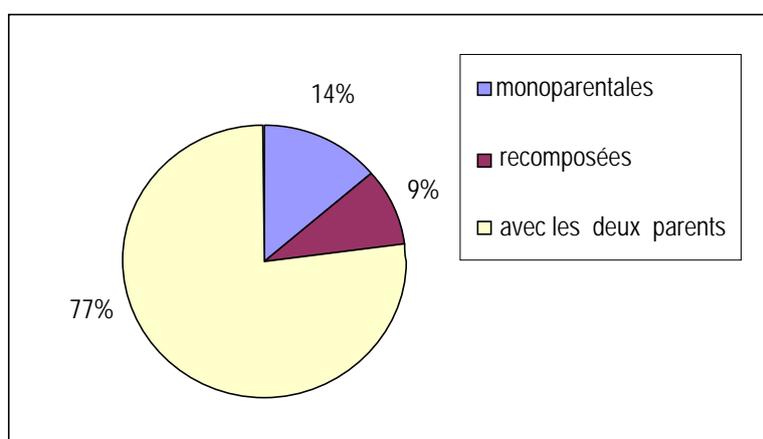


La composition des familles

Pour quelle raisons s'intéresser à la proportion de familles recomposées ou de familles monoparentales ? On peut faire l'hypothèse, par exemple, que des familles monoparentales rencontrent davantage de difficultés à trouver une certaine stabilité et à suivre de manière active le parcours scolaire de leurs enfants, non pas par manque de volonté ou d'intérêt mais souvent par manque de temps et de moyens.

Selon les enseignants, les proportions relatives à la composition des familles se répartissent comme suit dans l'ensemble de l'école : près d'un quart des élèves vivraient dans des familles soit monoparentales (14%), soit recomposées (9%). Les autres vivraient avec leurs deux parents.

Graphique 24. Composition des familles selon les enseignants (en %)



Apprentissages et types de famille

L'hypothèse émise ci-dessus ne se vérifie pas : aucune relation ne peut être établie entre et les difficultés scolaires et le mode de regroupement familial (monoparentalité aussi bien que recomposition des familles).

Les différences entre classes

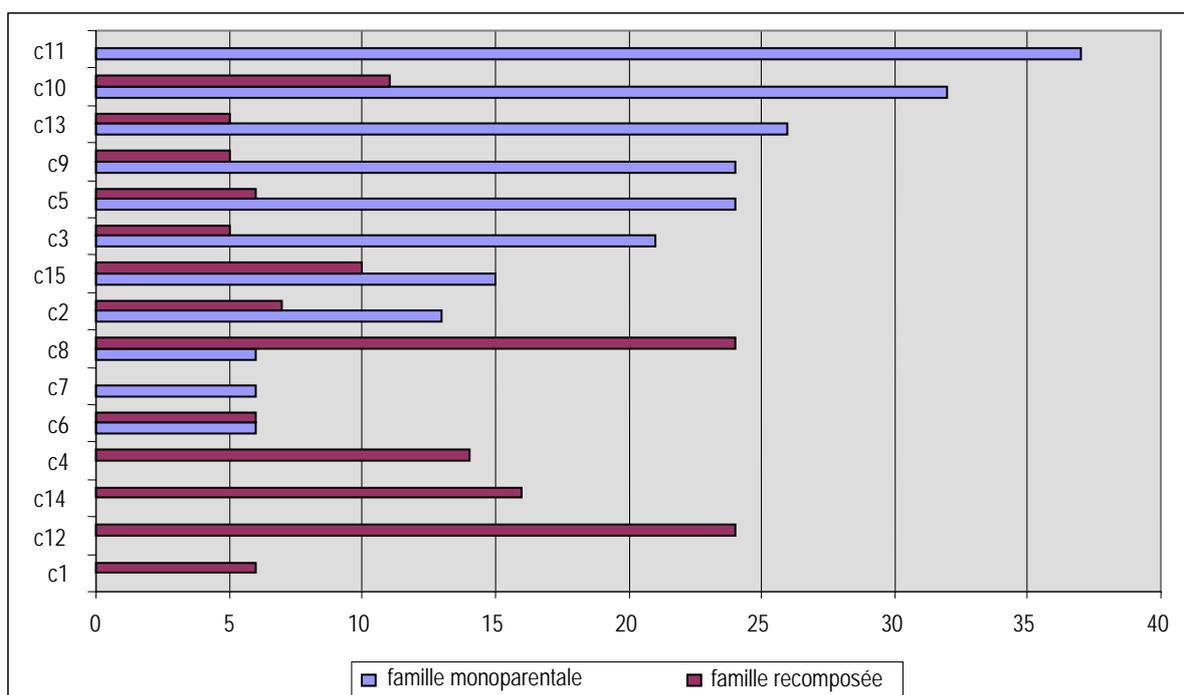
Comme le montre le graphique 25, les représentations des enseignants concernant le type de familles dans lequel vivent leurs élèves sont nettement plus différenciées d'une classe à l'autre que ce n'était le cas pour les niveaux scolaires. On peut avancer trois explications qui probablement se combinent entre elles :

- pour une part, les situations des classes sont effectivement très différentes entre elles ;
- pour une autre part, ces variations reflètent la connaissance inégale qu'ont les enseignants sur la réalité des situations vécues par leurs élèves. Cela pourrait déjà tenir au fait qu'entre les classes élémentaires et les classes de la division moyenne, les relations avec les parents s'opèrent selon des modalités assez différentes. En DE, les parents sont beaucoup plus présents dans l'école, ne serait-ce par le fait qu'ils y accompagnent leurs enfants ;
- une troisième explication tiendrait au fait que certains enseignants seraient plus prudents que d'autres concernant l'attribution de caractéristiques sociales aux familles de leurs élèves.

Revenons aux résultats : on s'aperçoit que la classe dans laquelle se trouve le plus grand nombre de familles monoparentales en compte 37%, alors que deux classes n'en comptent aucune. On s'aperçoit aussi que d'un extrême à l'autre, toutes les situations existent et ceci de manière presque linéaire. Il serait évidemment intéressant de comparer cela aux statistiques globales de la population, mais nous ne disposons pas de ces chiffres ni d'ailleurs de ceux d'autres établissements.

En ce qui concerne les familles recomposées, cinq classes en comportent plus de 10%, les autres ne dépassant pas les 5%. Le graphique 25 permet de se rendre compte de la grande diversité des classes sur cette question.

Graphique 25. Proportion de familles monoparentales et recomposées dans chaque classe : estimation des enseignants (par classe et en %)



Situations familiales difficiles

Nous nous sommes également demandé quelle était, selon les enseignants, la proportion d'élèves vivant dans des familles rencontrant des problèmes particuliers : alcoolisme ou drogue, maltraitance (femme ou enfant), maladie grave, chômage de longue durée, situation irrégulière (sans papiers), etc.

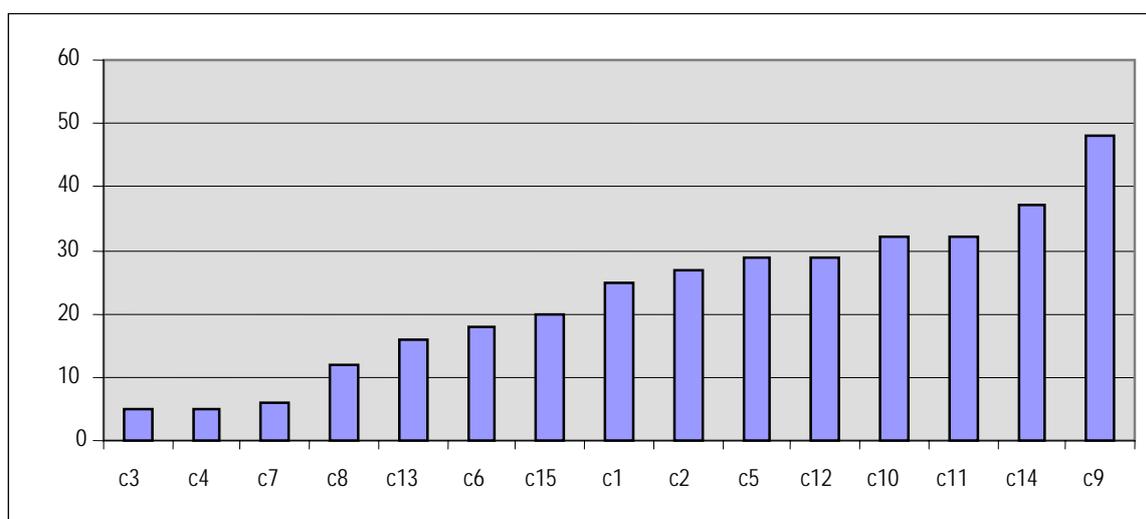
Toutes ces situations, réunies en une seule catégorie, ont bien sûr une origine très différente. Elles ont cependant ceci de commun qu'elles perturbent les enfants, accaparent l'attention des familles et les rendent moins disponibles aux réalités plus "communes" dont les autres familles ont le temps de s'occuper.

Près d'un quart (23%) des élèves sont perçus comme rencontrant des problèmes particuliers dans leur famille.

Le graphique 26 montre à nouveau une grande diversité entre les classes. Certaines classes n'ont qu'un élève dans cette situation, alors que dans d'autres ils sont près de la moitié. On note toutefois une majorité de classes dans lesquelles cette proportion représente à peu près le quart des effectifs. Ce simple chiffre suffit à montrer à quel point la situation sociale de ces quartiers est préoccupante et justifie des mesures particulières.

Il semble, d'autre part, que les familles devant gérer des problèmes difficiles sont plus nombreuses dans la division élémentaire. Mais on doit ici aussi faire l'hypothèse que les enseignantes de ces degrés connaissent mieux la situation des familles, pour la simple raison qu'elles les rencontrent plus fréquemment.

Graphique 26. Proportion d'élèves vivant dans des situations familiales difficiles : estimation des enseignants (par classe et en %)



Apprentissages et situations familiales difficiles

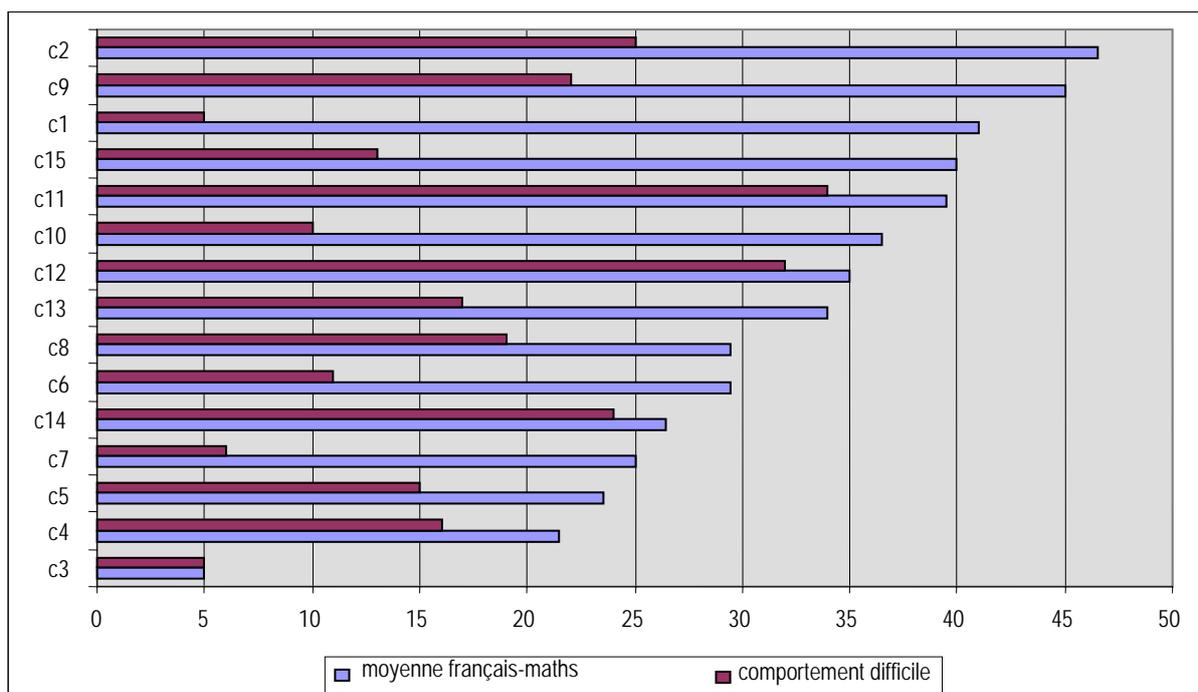
La relation entre difficultés familiales et scolaires est hautement significative. Alors qu'il y a, parmi les élèves à situation familiale difficile, deux fois plus d'élèves (15% contre 8%) qui ont simultanément des difficultés scolaires que d'élèves qui n'en ont pas, la proportion s'inverse complètement dans le cas des élèves qui ne se trouvent pas dans une famille connaissant des problèmes familiaux. Dans ce cas, les élèves qui ont des difficultés scolaires sont deux fois moins nombreux (27% contre 50%).

Tableau 27. Difficultés scolaires et situations familiales difficiles : estimation des enseignants (en %)

		Situations familiales difficiles		total
		oui	non	
Difficultés scolaires	oui	15	27	42
	non	8	50	58
total		23	77	100

Notons que, comme le montre le graphique 28, si les enseignants font état d'un lien très fort entre difficultés scolaires et situations familiales difficiles en ce qui concerne l'ensemble des élèves de l'école, on ne peut en revanche établir aucun lien entre les difficultés scolaires des élèves et les problèmes rencontrés par les familles au niveau des classes. Si, sur l'ensemble de l'école, les élèves en difficulté sont davantage préterités lorsque, par ailleurs, ils vivent dans une famille qui a des problèmes, cela ne se vérifie pas au niveau des classes.

Graphique 28. Problèmes familiaux des familles et difficultés scolaires : estimation des enseignants (par classe, en %)



Problèmes familiaux et comportements

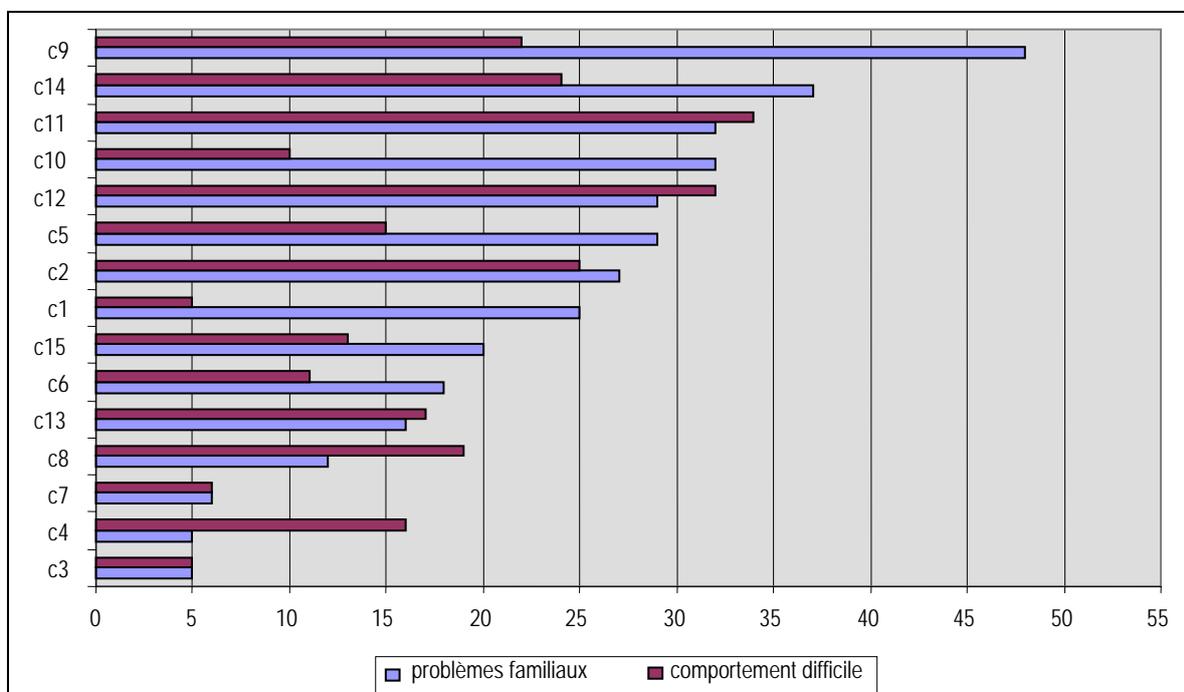
Dans quelle mesure, aux yeux des enseignants, les élèves manifestant un comportement inadéquat et ceux qui vivent dans une situation familiale difficile sont-ils les mêmes ? Le tableau 29 montre qu'il y a dans leurs représentations une forte relation entre les deux, puisque parmi les élèves étant perçus comme vivant dans une situation familiale difficile, deux sur cinq (9/23, c'est-à-dire 39%) auraient un comportement difficile et seulement moins d'un élève sur cinq (14/77 ou 17%) un comportement non problématique.

Tableau 29. Comportements inadéquats et situations familiales difficiles selon les enseignants (en %)

		Situation familiale difficile (en %)		total
		oui	non	
Comportements difficiles	oui	9	14	23
	non	14	63	77
total		23	77	100

Comme pour les autres facteurs examinés, la situation des classes apparaît comme très diversifiée. Ici non plus, nous ne retrouvons pas de relation significative entre situations familiales difficiles et problèmes comportementaux.

Graphique 30. Situations familiales difficiles et problèmes comportementaux des élèves selon les enseignants (par classe, en %)



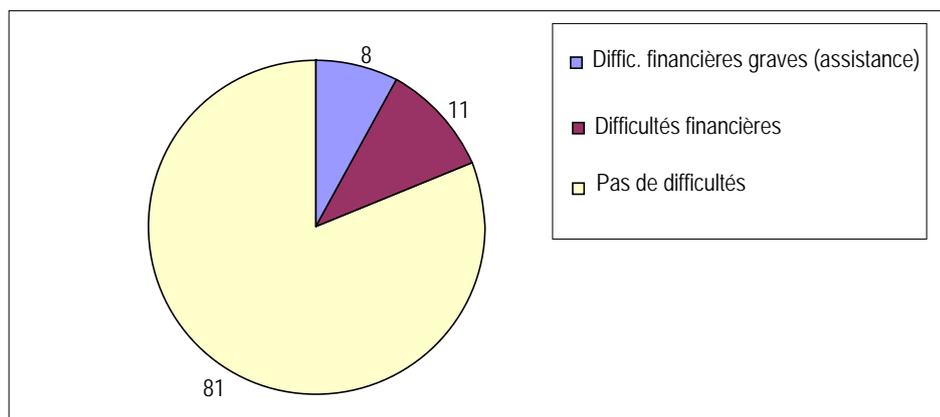
Situations financières difficiles dans les familles

Dans des quartiers populaires, la situation financière des familles est souvent précaire. Il n'était pas inintéressant de se rendre compte dans quelle proportion. Une fois de plus, nous ne pouvons nous baser sur des chiffres "objectifs" concernant ce phénomène. Mais que savent ou perçoivent les enseignants de ce genre de situation ? Le graphique 31 nous le montre⁶⁵.

Toutes catégories confondues, on s'aperçoit que, par classe et en moyenne, le cinquième des élèves vivraient dans une famille connaissant des difficultés financières (dont 8% des problèmes graves nécessitant une assistance).

⁶⁵ La question était libellée sous la forme : « Je sais ou je suppose que [tel élève identifié par un numéro] a) vit dans une famille qui a de graves problèmes financiers (nécessitant l'assistance des services sociaux) b) vit dans une famille qui a des revenus très limités (peine à joindre les deux bouts). »

Graphique 31. Proportion d'élèves vivant dans une famille connaissant des difficultés financières selon les enseignants (en %)



Apprentissages et situations financières difficiles dans les familles

On s'aperçoit (tableau 32) que la situation financière difficile des familles serait statistiquement liée aux difficultés scolaires des élèves (quoique de manière moins nette que pour les autres variables). En effet, s'il y a presque le même pourcentage d'élèves (10% et 9%) qui ont ou n'ont pas de difficultés scolaires parmi ceux vivant dans une famille avec des difficultés financières, ils ne sont en revanche que 39% (32/81) à avoir des difficultés scolaires parmi ceux vivant dans une famille sans difficultés financières.

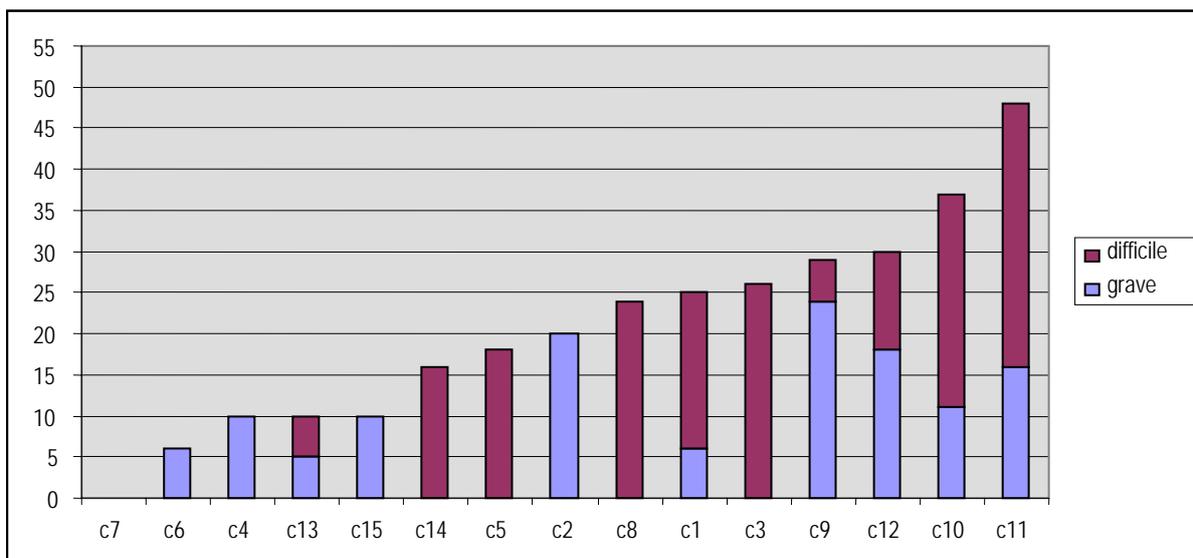
Tableau 32. Difficultés scolaires et situations financières difficiles selon les enseignants (en %)

		Situations financières difficiles (en %)		
		oui	non	total
Difficultés scolaires	oui	10	32	42
	non	9	49	58
	total	19	81	100

Situation dans les classes

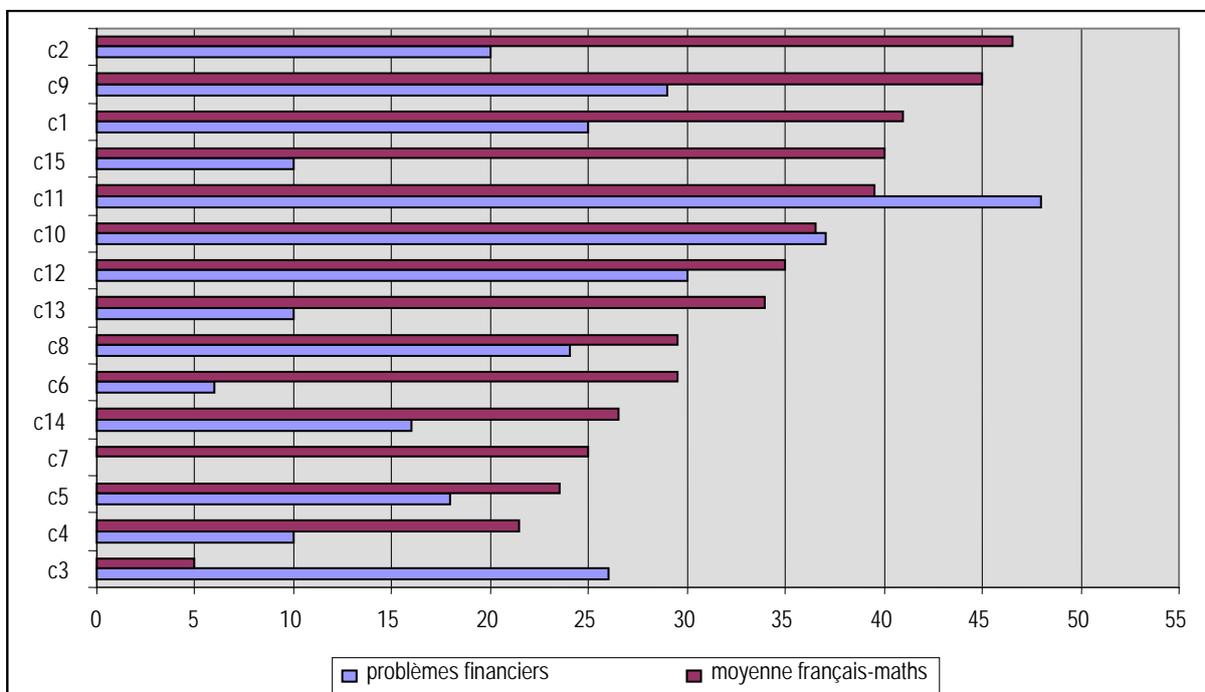
Dans l'école, il y a 13 classes dans lesquelles 10% ou plus d'élèves vivraient dans des familles connaissant une situation financière difficile voire grave, parmi lesquelles 6 cumulent les deux caractéristiques.

Graphique 33. Proportion d'élèves vivant dans des familles connaissant une situation financière problématique selon les enseignants (par classe et en %)



Reste à vérifier s'il y a une relation entre les difficultés scolaires des élèves et cette situation. Ce ne semble pas être le cas puisque les deux graphiques ont une allure très dissemblable.

Graphique 34. Problèmes financiers des familles et difficultés scolaires des élèves selon les enseignants (par classe et en %)



En résumé

Des classes et des élèves

Ce chapitre, construit sur la base des réponses des enseignants à un questionnaire, vise deux objectifs. Le premier est de déterminer à partir de l'estimation personnelle des enseignants, quelle est dans chaque classe la proportion d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage en français, en mathématiques ou dans les deux disciplines, la part de ceux au comportement perturbateur, ainsi que la proportion d'enfants vivant dans des situations familiales difficiles. Le second objectif consiste à vérifier jusqu'à quel point ces différents types de difficultés (cognitives, comportementales et familiales) se trouvent ou non concentrées chez les mêmes élèves.

Nous ne restituons donc pas des faits objectifs mais la perception des enseignants à propos de ces diverses situations. Il nous semble cependant pertinent de considérer ces éléments d'information pour une part subjective (ce qu'ils supposent en fonction de certains indices), pour une part objective (ce qu'ils savent de source sûre), comme proches de la réalité.

Des résultats contrastés et diversement associés

- S'il est vrai que de nombreux élèves des Tattes rencontrent des difficultés scolaires, ils ne sont pas la majorité. Selon les enseignants, sur l'ensemble de l'école, près des deux tiers (61%) des élèves atteignent les objectifs en français et trois quarts (75%) en mathématiques. Cependant ces résultats peuvent varier d'une division à l'autre et surtout d'une classe à l'autre, avec de grandes disparités.
- Sur l'ensemble des élèves de l'école, les enseignants estiment qu'il y en a un quart environ (23%) qui manifestent un comportement perturbateur, allant de l'indiscipline avérée aux troubles du comportement. Deux classes se distinguent particulièrement, puisque près de la moitié de leurs élèves manifestent un comportement problématique ; ce sont donc des groupes d'élèves difficiles à gérer (confirmé par divers acteurs dans les entretiens).
- Lorsque l'on considère l'ensemble des élèves, les difficultés scolaires et comportementales semblent très significativement liées : les enseignants signalent presque deux fois plus d'élèves manifestant des comportements problématiques parmi ceux qui ont des difficultés scolaires que parmi ceux qui n'en ont pas. En revanche, si l'on compare les classes entre elles, il n'y a pas de corrélation entre les difficultés d'apprentissage des élèves et leur comportement. Il est probable que de puissants effets de groupe se manifestent au sein des classes et déterminent fortement le comportement des élèves, et ceci indépendamment de leur niveau d'apprentissage.
- Près d'un quart (23%) de l'ensemble des élèves sont perçus comme rencontrant des problèmes particuliers dans leur famille (maladie grave d'un parent, chômage, alcoolisme, sans papiers, etc.) ; cette proportion peut varier beaucoup d'une division et d'une classe à l'autre. Là encore, si difficultés scolaires et situation familiale difficile se cumulent souvent pour un même élève, au niveau des classes on ne trouve pas de corrélation entre la proportion d'élèves en difficulté scolaire et celle connaissant des problèmes familiaux.
- Même constat en ce qui concerne la relation entre problèmes familiaux et comportements perturbateurs qui se cumulent souvent pour un même élève. Ainsi, parmi ceux perçus comme vivant dans une situation familiale difficile, deux sur cinq ont un comportement inadéquat, alors qu'ils sont seulement moins d'un sur cinq à ne pas avoir de comportement problématique. Il n'y a en revanche pas de corrélation significative entre ces deux éléments au niveau de la comparaison interclasses, ni entre difficultés financières de la famille et difficultés d'apprentissage, que cela soit au niveau individuel ou de la classe.

Réflexions conclusives et recommandations

Il n'est pas dans notre intention ici de faire la synthèse des différents points du rapport, lesquels, rappelons-le, comportent tous leur propre résumé en fin de chapitre, mais de répondre à la question suivante :

Au terme de cette première année de mise en place d'un dispositif-pilote dans le groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes, que pouvons-nous dire qui permette d'exploiter les ressources de manière optimale et dans la perspective de l'extension de certains de ses éléments de fonctionnement à d'autres écoles du REP ?

Une école qui se porte plutôt bien

Au terme de cette première année d'expérience, on peut dire que l'équipe enseignante de l'école des Tattes se porte plutôt bien (voir chap. 5). Il y a forcément de la fatigue et quelques attentes déçues mais, de manière générale, l'enthousiasme reste très présent ; chacun croit au projet, s'investit dans sa réussite et fait preuve d'imagination et de bonne volonté pour en améliorer la réalisation l'année prochaine. Les échelles proposées aux enseignants pour mesurer leur niveau respectif de satisfaction et de stress révèlent un taux élevé de satisfaction et un taux de stress relativement faible concernant la plupart des éléments proposés dans le questionnaire (voir chap.6) ; ces résultats nous semblent de bons indicateurs de la bonne santé d'une école où l'on est « *content d'arriver le matin* ».

Il convient néanmoins de rester attentif aux sources de stress plus importantes représentées par les *contraintes horaires dues aux réunions* et la *charge de travail engendrée par le dispositif-pilote*. Fort heureusement, la directrice est très consciente de certaines faiblesses dans l'organisation du travail collectif et a déjà prévu d'y remédier.

Deux nouvelles fonctions qui ont fait leurs preuves

Le dispositif-pilote mis en place dans l'école des Tattes a vu l'instauration de deux fonctions nouvelles dans le cadre de l'école primaire genevoise : celle de *directrice d'école* et celle d'*éducateur spécialisé en milieu scolaire*. Si ces deux fonctions sont particulièrement bien honorées par les personnes engagées aux Tattes, il n'en reste pas moins vrai qu'aux dires de tous, elles constituent en tant que telles (avantages intrinsèques, indépendants de la personnalité du ou de la titulaire du poste) un indéniable "plus" pour l'école et ont largement contribué au bon démarrage de cette première année du dispositif-pilote.

Une direction de proximité

Le poste de direction d'école offre en effet d'indéniables avantages structurels : la proximité d'une présence à plein temps dans l'école (qui manque aux inspecteurs) et l'absence de charge de classe, ainsi que les prérogatives d'un pouvoir légitime (que n'ont pas les responsables d'école). Cette proximité permet de résoudre rapidement des problèmes qui parfois nécessitaient de nombreuses démarches de la part des enseignants et attendaient des

semaines avant de pouvoir être traités par l'inspecteur, et répond ainsi à l'objectif de « donner à la structure scolaire une capacité de réaction plus rapide et donc plus efficace »⁶⁶.

Ce regain d'efficacité rend les enseignants beaucoup plus disponibles pour leur tâche d'enseignement. C'est pourquoi les critiques actuellement exprimées par certains pour condamner l'extension de la fonction de direction d'école à l'ensemble des écoles primaires, prétextant que ce n'est pas avec des réformes structurelles que l'on va faire mieux apprendre les élèves, nous paraissent inappropriées. En effet, pour que les enseignants puissent accomplir de manière satisfaisante leur travail d'enseignement, d'inventivité pédagogique et de transmission des connaissances, il faut leur donner les meilleures conditions possibles pour le faire. Et cela passe précisément *aussi* par des mesures structurelles et organisationnelles de ce type.

Un éducateur spécialisé en milieu scolaire

La fonction d'éducateur spécialisé en milieu scolaire a répondu bien au-delà des attentes aux besoins de l'équipe et fait l'unanimité dans l'école, même s'il reste encore des choses à faire pour parvenir à une collaboration optimale avec les enseignants. Là encore, les interventions spécifiques de l'éducateur auprès des élèves et de certaines familles contribuent grandement à pacifier le climat de l'école et à libérer les enseignants de tâches (par ex. gestion de conflit) qui empiétaient trop sur leur temps d'enseignement et par conséquent sur le temps d'exposition des élèves aux apprentissages. De leur côté, les élèves et plusieurs parents se montrent très satisfaits de la présence d'un éducateur dans l'école et recourent souvent spontanément à lui pour résoudre certains problèmes.

On voit donc que ces deux nouvelles fonctions, au-delà de leur caractère spécifique, sont, de manière ultime, au service des apprentissages et de la progression des élèves, ce qui est bien dans la visée du dispositif-pilote mis en place dans un souci de rétablir l'*égalité des chances* entre tous les élèves de l'école primaire genevoise. Pour garantir leur efficacité dans d'autres écoles, deux conditions sont cependant requises :

- offrir une solide formation aux futurs directeurs et directrices d'école, d'autant plus que, compte tenu de leur diversité, les écoles primaires genevoises sont très inégalement préparées à accueillir une direction d'école ;
- choisir les éducateurs appelés à fonctionner dans le cadre du REP en accordant la priorité aux critères suivants : une solide expérience professionnelle, une certaine polyvalence, à savoir de la motivation à travailler sur plusieurs axes (éducation, médiation, animation, information sociale) et avec différentes catégories de personnes, une volonté d'ouverture sur l'extérieur et de l'intérêt pour les organismes associatifs et d'aide sociale existants.

La question du volontariat

On a vu que le volontariat demandé aux enseignants pour s'engager dans le dispositif-pilote pouvait avoir des effets pervers en introduisant une très forte proportion d'enseignantes en période probatoire (EPP) dans l'équipe, faute d'avoir trouvé des volontaires dans d'autres écoles (voir chap. 5).

⁶⁶ Magazine *L'École*, n° 44, septembre 2006.

Le volontariat actif et le volontariat passif

La question n'est pas de renoncer au volontariat qui garantit un nécessaire niveau de motivation chez les enseignants, mais de bien réfléchir aux conditions dans lesquelles il est sollicité. On peut distinguer deux formes de volontariat : le volontariat *actif* et le volontariat *passif*. Le premier est le fait de personnes qui se proposent spontanément pour intégrer une équipe ou une fonction en particulier, sur la base d'une motivation personnelle. C'est le cas de l'éducateur des Tattes qui, ayant eu vent du projet-pilote, a fait une offre spontanée à la Direction de l'enseignement spécialisé pour occuper ce poste. Le second est le fait de personnes auxquelles l'institution vient proposer d'occuper tel poste ou de rejoindre tel projet et qui acceptent librement de le faire en toute connaissance de cause, après avoir obtenu un certain nombre d'informations et un temps de réflexion suffisants. Elles acceptent donc volontairement la proposition qui leur est faite, mais ce n'est pas sur la base d'une démarche spontanée. C'est le cas des EPP qui débutent dans le métier lors de la première année du dispositif-pilote, ainsi que de la directrice des Tattes, mais cette dernière était déjà dans une logique de volontariat actif puisqu'elle avait spontanément postulé pour un poste d'inspectrice.

On peut émettre l'hypothèse que le volontariat passif peut se révéler plus fragile à long terme (ce qui reste toutefois à prouver), surtout lorsque faute d'offres spontanées (volontariat actif), on doit solliciter des personnes qui débutent dans le métier. Il y a donc une réflexion à mener sur « quoi et comment faire » pour susciter auprès d'enseignants expérimentés des « vocations » à s'engager dans une école du REP.

Pour une politique d'incitation

Après discussion avec nos collègues de l'OSTEPE⁶⁷, il nous semble qu'il y aurait quelque chose à faire pour donner l'envie à des enseignants d'autres écoles, de rejoindre spontanément les futures écoles du REP (volontariat actif). Afin de conserver les avantages du volontariat, il s'agit de développer une *politique d'incitation*, non pas en termes d'avantages matériels ou financiers, dont on sait que cela aurait des effets pervers plus graves encore que ceux que l'on voudrait éviter (voir à ce propos Osiek, 2006), mais en termes de conditions particulières d'exercice du métier.

La plupart des enseignants souhaitent en effet contribuer au rétablissement de l'égalité des chances en référence à l'article 4 de la Loi sur l'instruction publique. Beaucoup déplorent, à tort ou à raison, l'insuffisance de moyens pour concrétiser cette aspiration sur le terrain. Or les écoles du REP bénéficient de ressources particulières : taux d'encadrement élevé, direction de proximité⁶⁸, présence d'un éducateur spécialisé dans l'école, dispositif MS/titulaires, fonctionnement souple avec le regroupement spécialisé, le cas échéant. Sans oublier une permanence SMP que les enseignants peuvent consulter pendant les heures de classe (ils sont remplacés).

Il s'agit de susciter le goût du défi chez les enseignants, tout en valorisant les ressources mises à disposition pour le relever, afin de donner à des enseignants expérimentés l'envie d'aller travailler dans une école du REP⁶⁹, en sachant qu'on ne les envoient pas au « casse-pipe »,

⁶⁷ Ce sigle fait référence au secteur chargé de l'accompagnement des enseignants autour des questions d'*organisation scolaire*, du *travail en équipe* et du *projet d'école*.

⁶⁸ Cela ne restera pas longtemps une spécificité des écoles du REP puisque, si tout se passe bien, ce sera le cas de toutes les écoles primaires dès la rentrée 2008.

⁶⁹ Ceci afin d'équilibrer la proportion d'enseignants expérimentés et débutants, dans les écoles volontaires pour participer au REP et qui auraient besoin de compléter leur équipe.

comme nous l'a dit l'un de nos interlocuteurs. On nous dira que ces mesures sont désormais connues, mais il faudrait leur donner davantage de contenu concret, faire encore plus et mieux dans la communication et le partage des expériences et des pratiques au sein de l'école primaire pour susciter cette envie.

Des ajustements nécessaires dans la prise en charge des élèves en difficulté

Il y a dans le dispositif-pilote deux éléments visant à venir en aide aux nombreux élèves de l'école en difficulté d'apprentissage : le dispositif MS/titulaires et la création d'un regroupement spécialisé au fonctionnement en principe plus souple que celui des classes spécialisées habituelles⁷⁰. Or, compte tenu des "maladies d'enfance" de ces deux éléments du dispositif (voir chap. 7 et chap. 8), il semble que tous les élèves en difficulté n'aient pu bénéficier du soutien optimal dont ils auraient eu besoin : d'une part, la difficile mise en route du regroupement spécialisé n'a pas permis d'en accueillir certains pour de courtes périodes de "rattrapage" ni d'offrir des temps d'observation ou de soutien spécialisé dans les classes ordinaires et d'autre part, certaines difficultés d'organisation du dispositif MS/titulaires ont diminué le temps de GNT dégagé pour les titulaires et n'ont pas permis suffisamment de temps de travail par petits groupes avec des élèves en difficulté. Les principaux concernés ne s'y trompent pas : leurs discours montrent qu'ils sont bien conscients des insuffisances de ces deux éléments du dispositif-pilote qui figurent d'ailleurs parmi les points recueillant sur l'échelle de satisfaction un taux de relative insatisfaction, témoignant d'une certaine réserve.

On peut espérer qu'au sortir de sa période de rodage, et grâce aux modifications d'ors et déjà envisagées dans son organisation (rendant l'une des enseignantes disponible pour assurer un travail d'observation et de soutien dans les classes ordinaires), le regroupement spécialisé aura dès la rentrée le potentiel pour fonctionner de manière plus souple et assumer l'ensemble des tâches prévues dans le dispositif.

On peut probablement encore améliorer l'organisation du dispositif MS/titulaires de manière à respecter le principe qui est à sa base (MS fonctionnant seuls avec des classes entières), tout en prenant simultanément en compte les difficultés que les uns et les autres peuvent rencontrer. Cela n'est pas facile et demande imagination, souplesse et esprit d'adaptation.

L'enjeu est d'importance. En effet, tant que ces deux éléments du dispositif ne fonctionneront pas au maximum de leur potentialité de manière à réduire le plus possible les écarts entre les performances des élèves au sein de l'école (qui sont encore importants, selon les enseignants), le *principe d'équité*⁷¹ entre les élèves ne sera pas garanti.

La question de la formation des enseignants

Plusieurs enseignants souhaiteraient une formation plus adaptée pour fonctionner de manière satisfaisante dans ce type d'école en général et dans le dispositif-pilote en particulier : davantage d'heures de formation continue pour pouvoir approfondir la réflexion collective, une meilleure formation aux pratiques de différenciation, davantage d'outils pour observer

⁷⁰ Nous faisons abstraction ici du travail déjà évoqué de l'éducateur auprès des élèves au comportement "difficile" qui peut également favoriser leur entrée dans les apprentissages.

⁷¹ L'équité « idéale » correspondrait à l'indépendance statistique entre réussite scolaire et diverses caractéristiques personnelles (origine sociale, genre, nationalité). Plus réalistement, on la mesure souvent à partir de la proportion des jeunes qui sortent du système sans les compétences minimales, ou d'après l'écart entre les compétences des plus faibles et des plus forts (voir Osiek, 2006).

des enfants en grande difficulté et pour travailler à l'accueil des élèves non francophones, éventuellement une offre de supervision pour les EPP qui en éprouveraient le besoin.

Par ailleurs, aux dires des enseignants, la formation continue n'a pas toujours répondu à leurs besoins. Certains enseignants souhaiteraient que leurs formateurs soient mieux instruits des réalités d'écoles comme la leur afin qu'ils puissent les aider à résoudre de manière plus efficace la délicate question de l'adaptation des enseignements aux élèves "qui sont là", sans pour autant réduire les exigences, défi particulièrement difficile à relever et qui a souvent été mis en évidence par la recherche en éducation, notamment à propos des ZEP françaises (voir chap. 9).

Il nous semble que ce besoin de formation, en quantité mais aussi en qualité, lié aux spécificités du terrain, est une revendication légitime des enseignants, d'autant plus que la formation figure explicitement comme ressource dans l'un des textes officiels fixant le cadre du dispositif-pilote Gros-Chêne/Tattes : « une formation adaptée aux exigences de ce nouveau fonctionnement sera mise en place en collaboration avec les enseignant-e-s afin qu'ils/elles puissent assumer cette responsabilité dans les conditions requises »⁷². Elle n'est pas à négliger si l'on veut éviter à terme un risque de démobilitation de ces enseignants, par ailleurs fortement sollicités.

Unité de l'école et spécificité de chaque cycle

La question de la frustration des enseignantes du cycle élémentaire (qui ont le sentiment d'être un peu les "oubliées" du dispositif-pilote, voir chap. 5) n'est pas à négliger non plus.

Si l'on considère le groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes dans sa globalité, le fait d'appliquer le dispositif MS/titulaires seulement à partir de la 2P est une réponse cohérente au choix de concentrer les forces de GNT dans les petits degrés (option du projet d'école) et au fait que le demi-poste de GNT alloué au cycle moyen a dû être entièrement consacré à la structure d'accueil, suite à une arrivée massive d'élèves non francophones. Par ailleurs, le travail des GNT avec les petits ayant porté ses fruits (meilleurs résultats des élèves de 2P aux épreuves cantonales, meilleure maîtrise de la lecture lorsque ces élèves arrivent en 3P), on peut considérer que le fait de dégager du temps de titulaires pour faire de l'appui dans le cycle moyen est une manière de vouloir prolonger et consolider les progrès acquis au cycle élémentaire, et donc une forme de reconnaissance du travail accompli précédemment, non seulement par les GNT mais également par les enseignantes des petits degrés. Or ces dernières ne l'entendent pas de cette oreille !

En effet, si le raisonnement évoqué ci-dessus fait appel à une logique de suivi collégial responsabilisant l'ensemble d'une équipe pour la progression de la totalité des élèves (de la 1E à la 6P) de son école, il fait fi en revanche des logiques identitaires qui, pour des raisons institutionnelles et historiques, structurent les relations entre divisions élémentaire et moyenne (voir à ce propos Favre, Jaeggi et Osiek, 2005). En bref, la formation longtemps spécifique des enseignantes de la division élémentaire, de même que la fréquente localisation de celle-ci dans un bâtiment séparé ont contribué (entre autres) à l'élaboration d'une culture spécifique du cycle élémentaire et d'un fort sentiment d'appartenance à un groupe "distinct" des collègues du cycle moyen (la réciproque étant vraie, par ailleurs !).

⁷² Extrait de : Direction générale de l'enseignement primaire, *Projet-pilote Gros-Chêne/Tattes*, juillet 2006.

Il est donc extrêmement difficile pour des enseignants de faire totalement abstraction de leur appartenance à l'un ou l'autre cycle pour raisonner exclusivement en termes de bénéfices collectifs et d'intérêt général pour l'ensemble de l'école. Cette réalité n'est pas à perdre de vue dans la constitution de groupes scolaires et dans l'attribution de ressources dans le cadre d'un dispositif particulier comme celui du groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes : quand bien même on a toutes les bonnes raisons de concentrer certaines d'entre elles dans un cycle plutôt que dans l'autre, il convient de veiller à un certain équilibre entre les cycles, de manière à ce qu'aucun groupe d'enseignants ne puisse avoir le sentiment (irrationnel mais bien réel) d'être les "perdants" de l'affaire, car cela a des effets négatifs, à la fois sur la mobilisation de ces enseignants et sur la cohésion de l'équipe dans son ensemble. Il ne faut pas oublier en effet qu'au-delà de sa pertinence pratique, chaque mesure prise et chaque ressource attribuée a une forte charge affective et symbolique dans la communauté humaine de l'école concernée.

Ne pas perdre de vue le projet pédagogique

Nous avons vu que dans l'esprit et les préoccupations des acteurs, le projet d'école était souvent confondu avec le dispositif-pilote et que ce dernier prenait alors le pas sur le premier en raison des multiples réorganisations qu'il implique au sein de l'école (par exemple pour le fonctionnement du dispositif MS/titulaires et du regroupement spécialisé). Bien que les enseignants nous aient montré à plusieurs reprises à quel point ils étaient soucieux de pouvoir débattre entre eux des questions pédagogiques, il convient à l'avenir de rester attentif à ce qu'une trop grande centration sur les éléments organisationnels du dispositif-pilote (quelle que soit l'école concernée) ne fasse pas perdre de vue les objectifs pédagogiques du projet d'école. Selon nous, il est clair que le dispositif-pilote ne peut en aucun cas remplacer le projet d'école ; il n'est qu'un ensemble de moyens, de ressources humaines et organisationnelles, qui permettent de mettre en œuvre le projet d'école avec une plus grande efficacité. La finalité ultime du dispositif-pilote, tel qu'il a été conçu par les autorités du département de l'instruction publique, est en effet de donner aux écoles des ressources au niveau structurel (ce qui relève de la compétence du politique) afin que les acteurs du terrain disposent des meilleures conditions possibles pour développer leurs compétences pédagogiques au service des élèves "qui sont là" (ce qui relève de la compétence des enseignants et de leurs formateurs).

En conclusion

Le dispositif-pilote mis en place dans le groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes, qui fonctionne en éclaireur pour les autres écoles du REP, vise à terme à « encourager l'excellence des écoles dans les quartiers populaires »⁷³, notamment en créant les meilleures conditions possibles (en termes de taux d'encadrement, de climat scolaire, etc.) pour favoriser l'enseignement à tous et en particulier le soutien aux élèves en difficulté. Pour ce qui est de l'amélioration des performances des élèves, nous ne pourrions en mesurer les effets que dans la durée. Nous ne pouvons donc rendre compte ici que des conditions de mise en place de ce dispositif et de ses effets sur le fonctionnement et le climat de l'école au terme de l'année scolaire écoulée.

Notons cependant que les résultats obtenus aux Tattes en termes de fonctionnement l'ont été dans des conditions bien particulières qui ont favorisé l'accueil et la mise en place du dispositif-pilote : un public scolaire qui contient la plus forte proportion du REP de familles populaires et/ou en situation précaires, une équipe sortant de crise, largement renouvelée sur la base du volontariat et désireuse de renouveau, un dispositif qui répondait aux principales revendications récurrentes du corps enseignant, une direction d'école qui n'entraînait pas en concurrence avec les responsables d'école en place qui n'ont pas souhaité l'assumer. Il faut garder cela à l'esprit pour éviter des extrapolations trop rapides de ces résultats aux autres écoles du REP : ce qui a bien fonctionné aux Tattes ne va pas automatiquement produire les mêmes effets dans les autres écoles du REP, quand bien même ces dernières sont également volontaires, avec des attentes un peu semblables et un public scolaire proche (mais pas équivalent) à celui des Tattes. En revanche, lorsqu'il s'agira d'installer une direction de proximité dans l'ensemble des écoles primaires du canton, rien ne garantit un accueil unanimement favorable.

Au cours des chapitres précédents, nous avons mis en évidence les points forts et ceux qui sont à améliorer, ainsi que les questions relatives à chacune des mesures concernées. Nous n'y reviendrons pas maintenant. Qu'il nous suffise de dire ici qu'en dépit des éléments qui restent clairement à améliorer, le bilan de cette première année est, pour ce qui nous concerne, globalement positif : l'équipe se porte bien et témoigne d'un taux élevé de satisfaction, le climat de l'école s'est fortement amélioré par rapport aux années précédentes, les personnes appelées à créer de nouvelles fonctions (direction d'école et éducateur en milieu scolaire) l'ont fait avec compétence et avec un enthousiasme toujours intact en fin d'année et la qualité de leur travail, de même que ses effets positifs sur le fonctionnement de l'école, sont reconnus par tous. Compte tenu des améliorations déjà envisagées pour le travail collectif, le fonctionnement du regroupement spécialisé et du dispositif MS/titulaires, si tous les acteurs concernés arrivent à maintenir la qualité de leur travail et de leur implication dans le projet, il nous semble que nous pouvons nous montrer confiants dans l'avenir, en ce qui concerne le fonctionnement et le climat de l'école. ■

⁷³ Magazine *L'École*, n° 44, septembre 2006.

Quelques éléments bibliographiques en relation avec le projet pilote Gros-Chêne/Tattes

- Barrère A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissements*. Paris : PUF.
- Brunet L., Dupont P., Lambotte X. (1991). *Satisfaction des enseignants ?* Bruxelles : Labor.
- Calvès G. (2004). *La discrimination positive*. Paris : PUF (Que sais-je ?).
- Charlot B., Bautier E., Rochex J.-Y. (1992). *Écoles et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Chauveau G. (2000). *Comment réussir en ZEP : Vers des zones d'excellence pédagogique*. Paris : Retz.
- Chauveau G., Rogovas-Chauveau E. (1995). *À l'école des banlieues*. Paris : ESF éditeur.
- Chauveau G., Rogovas-Chauveau E. (1999). ZEP et pédagogie de la réussite. *Ville-École-Intégration*, n° 117, juin.
- Chauveau, G. (1999). Les ZEP, entre discrimination et discrimination positive. *Mouvements* n° 5, septembre-octobre 99.
- Delay-Malherbe N. (1989). *Enfance protégée, familles encadrées. Matériaux pour une histoire des services officiels de la protection de l'enfance à Genève*. Genève : Service de la recherche sociologique, Cahier n° 16.
- Derouet J.-L. & Dutercq Y. (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris : ESF, INRP.
- Favre B. (2001). Analyse de fonctionnement, évaluation et auto-évaluation des écoles : le cas des écoles primaires genevoises. *Perspectives*, vol. XXXI, no 4, décembre 2001, p. 613-631.
- Favre B., Jaeggi J.-M. & Osiek F. (2004). *Familles, école et collectivité. La situation des enfants de milieu populaire*. Note de synthèse, Genève : SRED.
- Favre B., Jaeggi J.-M. & Osiek F. (2005). *Projet d'école et rénovation de l'enseignement primaire*. Genève : SRED, Cahier n° 13.
- Gather Thurler M. (2001). L'autonomie des établissements scolaires: difficile mais indispensable. In : *Le point en administration scolaire*, vol. 2, n°3.
- Glasman D. (2000). *Des ZEP aux REP, Pratiques et politiques*. Toulouse : Sedrap.
- Heller G. (1979). « *Propre en ordre* ». *Habitation et vie domestique 1850-1930 : l'exemple vaudois*. Lausanne : éd. d'En-Bas.
- Heller G. (1988). *Tiens-toi droit !* Lausanne : éd. d'En-Bas.
- Hutmacher W. (1990). *L'école dans tous ses états. Des politiques de systèmes aux stratégies d'établissements*. Genève : Service de la recherche sociologique et Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/textes/index.html>.
- Jaeggi J.-M. & Osiek F. (2003). *Familles, école et quartier : de la solitude au sens. Échec ou réussite scolaire d'enfants de milieu populaire*, Genève : SRED.

- Julliard J.-P., (2001). *Décider dans l'école. Des contradictions...à l'action*. Lyon : Chronique sociale.
- Laforge D. (2005). *La ségrégation scolaire : l'Etat face à ses contradictions*. Paris : L'Harmattan.
- Lashway L. (1997). *Multidimensional school leadership*. Phi Delta Kappa, Educational Foundation.
- Marty N. (1997). *Directeur d'école : un métier de l'éducation*. Paris : Éditions Ellipses.
- Mazalto M. (2005). *Une école pour réussir*. Paris : L'Harmattan.
- Meuret D., Broccolichi S., Duru-Bellat M. (2001). Autonomie et choix des établissements scolaires : finalités, modalités, effets. *Cahier de l'Irédu N° 62*, février 2001.
- Meuret D., Duru-Bellat M. (2001). Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers : autonomie et choix des établissements scolaires. Note de synthèse, *Revue Française de Pédagogie, n° 135*, avril-mai-juin 2001, p. 173-221.
- Moscovici S. (1979). *Psychologie des minorités actives*. Paris : PUF.
- Osiek F., (2006). *La question de l'autonomie des écoles à Genève et ailleurs. Quelques points clefs issus d'une revue de la littérature pour comprendre la situation genevoise*. Document de travail, Genève, Service de la recherche en éducation, septembre 2006.
- Peltier-Barbier M.-L. (dir.). (2004). *Dur d'enseigner en ZEP*. Grenoble : Éditions La Pensée Sauvage.
- Rochex J.-Y. (1997). Les ZEP : un bilan décevant. In : J-P. Terrail (dir.), *La scolarisation de la France, critique de l'état des lieux*. Paris : éd. La Dispute.
- Romero N. (2001). *L'école des riches, l'école des pauvres. Les ZEP contre la démocratie*. Paris : Syros.
- Sabeg Y., Méhaignerie L. (2006). *Les oubliés de l'égalité des chances*. Paris : Hachette-Littératures.
- Saramon P. (2003) *Panser ou repenser les ZEP ?* Paris : l'Harmattan.
- Strittmatter A., (2000). L'auto-évaluation dans les établissements scolaires et le rôle des autorités scolaires. In: *Évaluer les politiques éducatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Troutot P.-Y, (1986). Normalité familiale et contrôle social. Quelques considérations sociologiques sur la dynamique de la régulation sociale. In « Jeunesses protégées et familles surveillées. Actes du colloque ». Neuchâtel : *Cahier de l'ISSP n° 8*, juin 1986.
- Verba D., (2006). *Échec scolaire : travailler avec les famille*. Paris : Dunod.

Publications diverses

- Actes des Assises nationales des ZEP. Cahiers Pédagogiques sept. 2006 : *Où en sont les ZEP ?*
- Éducation et formations n° 49 (1997). Grand thème : *Les chefs d'établissements*.
- Relance de l'éducation prioritaire*. Rouen, 4-5 juin 1998.
- Textes rassemblés par : Fort, M. & Reverchon-Billot M. *Diriger, animer, piloter une établissement scolaire. Un état du débat*. CRDP de Bourgogne.

Annexe

Personnes rencontrées à l'intérieur du groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes

- la directrice du groupe scolaire (2x) ;
- l'ensemble des titulaires de classe du groupe scolaire (par groupes de 3-5 personnes)⁷⁴ ;
- trois enseignantes en période probatoire en début d'année (qui ont également participé aux entretiens de groupes des titulaires de classe en mars) ;
- les enseignantes du regroupement spécialisé de l'école (2x) ;
- les responsables d'école (RE) des années précédentes (2x) ;
- cinq maîtres(-ses) spécialistes (isolément ou par deux) ;
- l'éducateur de l'école (2x) ;
- l'infirmier de l'école ;
- le concierge de l'école.

Personnes rencontrées à l'extérieur du groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes

- le représentant de la DGEP chargé de coordonner le dispositif-pilote et d'organiser la mise en place d'un réseau d'éducation prioritaire (REP) ;
- le directeur adjoint du SMP chargé de l'enseignement spécialisé ;
- l'inspecteur de l'enseignement spécialisé pour le groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes ;
- le directeur et une intervenante du Point ;
- le président de la SPG ;
- les deux éducateurs de la structure UP-Ados (Maison Onésienne) intervenant dans l'école ;
- la responsable du parascolaire d'Onex (GIAP) ;
- les représentants du groupe de parents/enseignants constitué cette année.

⁷⁴ Nos collègues plus particulièrement chargés de l'analyse des pratiques d'enseignement et de l'évolution des acquis des élèves dans le cadre de l'évaluation du dispositif-pilote Gros-Chêne/Tattes ont, de leur côté, rencontré les généralistes non-titulaires et les enseignantes en charge de la structure d'accueil des élèves non francophones (STACC), ainsi que tous les titulaires fonctionnant comme GNT dans le cadre du dispositif ,MS/titulaires. Pour la rédaction de certains chapitres, nous tirons également certaines informations de ces entretiens conduits par nos collègues.

