

# Extension du réseau d'enseignement prioritaire à six nouvelles écoles genevoises

Deuxième rapport intermédiaire

Année scolaire 2007-2008

---



Jean-Marc Jaeggi, Françoise Osiek

Juin 2008



# **Extension du réseau d'enseignement prioritaire à six nouvelles écoles genevoises**

**Deuxième rapport intermédiaire**

**Année scolaire 2007-2008**

---

**Jean-Marc Jaeggi, Françoise Osiek**

**Juin 2008**

## Remerciements

Nous remercions vivement pour leur disponibilité les inspecteurs/trices du secteur spécialisé, l'inspecteur de l'école de Châtelaine, les directeurs/trices et les éducateurs/trices, les enseignantes spécialisées d'un des établissements concernés, qui toutes et tous ont bien voulu nous recevoir et répondre à nos questions concernant tel ou tel aspect de la mise sur pied du REP.

Nos remerciements les plus sincères vont également à l'ensemble des équipes qui ont consacré un temps précieux pour remplir nos questionnaires, ceci dans un climat de collaboration qui a fortement favorisé la qualité de notre démarche.

Il va sans dire qu'un travail comme le nôtre doit tout à la disponibilité des acteurs/trices concerné-e-s.

Nous remercions également nos collègues du SRED pour la lecture critique de notre travail. 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.

**Compléments d'information :** Jean-Marc JAEGGI  
Tél. +41/0 22 327 70 54  
[jean-marc.jaeggi@etat.ge.ch](mailto:jean-marc.jaeggi@etat.ge.ch)

Françoise OSIEK  
Tél. +41/0 22 327 70 49  
[francoise.osiek@etat.ge.ch](mailto:francoise.osiek@etat.ge.ch)

**Responsable de l'édition :** Narain JAGASIA  
Tél. +41/0 22 327 74 28  
[narain.jagasia@etat.ge.ch](mailto: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. +41/0 22 327 57 11  
Fax +41/0 22 327 57 18

Document 08.025

## Table des matières

<b>Sigles et abréviations</b> .....	<b>7</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>9</b>
<b>D'une école-pilote à la création d'un réseau</b> .....	<b>9</b>
<b>Contenu de l'étude</b> .....	<b>10</b>
<b>1. Une mise en perspective des établissements du REP</b> .....	<b>13</b>
<b>Portraits d'écoles</b> .....	<b>13</b>
Établissement Furet/Lilas .....	14
Établissement Tilleuls/Mélèzes .....	15
Établissement de Chanteclair.....	16
École de Belle-Roche .....	17
Établissement Glycines/Moulins .....	18
École des Primevères.....	19
École des Trois-Sapins .....	20
<b>Commentaires des tableaux</b> .....	<b>21</b>
A propos des projets d'établissement .....	21
Les ressources du REP .....	24
Type d'adhésion au REP .....	25
Points forts des écoles.....	25
Points faibles des écoles .....	26
<b>2. La situation particulière des établissements multi-sites</b> .....	<b>29</b>
<b>La question de la double distance</b> .....	<b>29</b>
Une expérience de plus longue date .....	29
Partir de zéro.....	30
<b>Deux cas de figure exemplaires de la problématique multi-sites</b> .....	<b>30</b>
Une approche résolument volontariste .....	31
Une construction très progressive.....	31
Un électron libre un peu malgré lui .....	32
<b>La perception des enseignants des trois établissements multi-sites</b> .....	<b>33</b>
Une modeste reconnaissance des avantages .....	33
Pertes et renoncements .....	34
<b>Les enseignements à tirer de l'expérience</b> .....	<b>36</b>
L'importance du facteur <i>temps</i> .....	36
L'importance du facteur <i>taille</i> .....	36
L'importance des facteurs identitaires et symboliques.....	37

<b>3. Devenir directeur d'établissement scolaire, s'approprier une nouvelle fonction... 41</b>	
<b>Y a-t-il un profil type de directeur d'école ?..... 41</b>	
<b>Un cas particulier : être issu du sérail..... 42</b>	
<b>Besoins en formation..... 43</b>	
<b>Importance et nature de l'investissement requis par la fonction..... 44</b>	
<b>Degré de satisfaction ..... 45</b>	
<b>Dimensions administrative et logistique..... 47</b>	
Le fonctionnement du secrétariat..... 47	
Les questions de logistique..... 48	
<b>Une « bonne » distance à trouver..... 48</b>	
<b>4. Apprendre à fonctionner avec une direction de proximité, le vécu des écoles ..... 53</b>	
<b>Modalités de partage des responsabilités..... 53</b>	
L'importance des enseignants répondants ..... 53	
Les commissions et autres stratégies de gestion..... 54	
<b>Style de leadership ..... 55</b>	
Le leadership du directeur : ce qu'en disent les équipes..... 55	
<b>La direction de proximité vue par les équipes..... 56</b>	
Une fonction avant tout incarnée par une personne..... 57	
Comment les enseignants voient les différents aspects du rôle de leur directeur..... 57	
<b>La question d'une absence prolongée du directeur ..... 59</b>	
<b>Impact d'une direction de proximité sur la vie de l'établissement..... 60</b>	
L'incontestable avantage de la proximité ..... 60	
Un interlocuteur clairement identifié..... 60	
<b>5. Être éducatrice ou éducateur dans une école du REP ..... 63</b>	
<b>Expérience antérieure et motivation pour le poste ..... 63</b>	
<b>La formation des éducateurs en milieu scolaire..... 64</b>	
Utilité de la formation reçue..... 64	
Les besoins en formation..... 65	
<b>Aperçu de l'importance des diverses activités des éducateurs..... 66</b>	
Tâches de gestion..... 67	
Intervention auprès des élèves et de leurs familles..... 67	
Activités de soutien aux enseignants ..... 68	
Autres collaborations internes ..... 68	
Objectifs de départ..... 69	
<b>Travail en réseau et collaborations externes ..... 70</b>	
Les incontournables de l'Office de la jeunesse ..... 72	
Autres interlocuteurs institutionnels et/ou privilégiés ..... 73	
Les réseaux institués..... 74	
Autres formes de fonctionnement en réseau..... 74	
Présence du directeur et de l'éducateur dans les réseaux ..... 75	

<b>Quel avenir pour les éducateurs en milieu scolaire ?</b> .....	<b>75</b>
Une fonction devenue incontournable ? .....	76
Faire la part des choses.....	77
<b>6. Collaboration enseignants/éducateur : la pluridisciplinarité dans l'école</b> .....	<b>81</b>
<b>Le volume des interventions de l'éducateur annoncé par les enseignants</b> .....	<b>81</b>
Un tableau impressionniste.....	82
<b>Impact des interventions auprès des familles sur leurs relations avec l'école</b> .....	<b>83</b>
Amélioration des contacts familles/école .....	83
Modification de l'attitude des parents envers l'école .....	84
Impact positif sur les élèves concernés.....	84
Impact sur la pratique enseignante .....	84
Une certaine délégation ne signifie pas déresponsabilisation.....	84
<b>Collaboration avec l'éducateur autour de la gestion des conflits d'élèves</b> .....	<b>85</b>
La collaboration enseignants/éducateur est en bonne voie .....	86
<b>Les prestations les plus utiles pour le travail en classe au quotidien</b> .....	<b>86</b>
Les effets positifs : une école et des enfants qui vont mieux.....	87
<b>Exemples d'interventions en lien avec le projet d'école</b> .....	<b>88</b>
Contribution à une éducation citoyenne .....	88
Des chiffres et des lettres .....	89
<b>7. Aide aux élèves en difficulté et/ou lutte contre les difficultés récurrentes dans l'école</b> .....	<b>91</b>
<b>Des difficultés récurrentes</b> .....	<b>91</b>
<b>Lutter contre les difficultés « communes » dans l'école</b> .....	<b>91</b>
La maîtrise du français, des difficultés récurrentes .....	92
Augmenter les performances en français, un objectif partagé par tous .....	92
La différenciation, un moyen d'aider tous les élèves à progresser selon leur niveau.....	93
Le travail avec les parents .....	94
<b>L'aide spécifique aux élèves en difficulté</b> .....	<b>94</b>
Un effort au jour le jour .....	94
Transmission des informations .....	94
Les études surveillées .....	95
L'apport des GNT.....	98
Pour les enseignants chargés des structures d'accueil, un changement ?.....	100
Les dispositifs MS/titulaires .....	101
<b>Quelques dispositifs particuliers d'aide aux élèves en difficulté</b> .....	<b>104</b>
L'opération « Sacs d'histoires » .....	105
L'opération « Coup de pouce » en lecture.....	105
L'opération « Lisons ensemble ».....	106
Un bilan difficile à établir.....	106

<b>8. Les regroupements spécialisés dans les écoles du REP .....</b>	<b>109</b>
<b>Avantages et inconvénients de la formule « un établissement, un regroupement » :</b>	
<b>le cas particulier des Tilleuls/Mélèzes .....</b>	<b>110</b>
<b>Évolution de la représentation du spécialisé dans les écoles .....</b>	<b>111</b>
L'ouverture d'un regroupement spécialisé au Furet/Lilas .....	112
<b>Une frontière moins rigide entre les divisions spécialisée et ordinaire ? .....</b>	<b>113</b>
L'admission des élèves dans le spécialisé .....	113
Une collaboration plus souple entre les divisions spécialisée et ordinaire .....	115
<b>Le rôle de l'inspecteur et du directeur .....</b>	<b>117</b>
<b>L'organisation des classes spécialisées .....</b>	<b>120</b>
<b>L'observation en classe .....</b>	<b>122</b>
L'observation des élèves des classes ordinaires .....	122
Amélioration de la procédure de diagnostic des élèves pressentis pour le spécialisé.....	124
<b>La réintégration partielle des élèves en classe ordinaire .....</b>	<b>125</b>
Le suivi des élèves réintégré partiellement dans une classe ordinaire .....	128
<b>Le spécialisé, une ouverture à préciser .....</b>	<b>129</b>
<b>9. Du côté des équipes.....</b>	<b>135</b>
<b>Les équipes telles qu'elles se voient .....</b>	<b>135</b>
Un degré de cohésion élevé .....	135
Des écoles dans la moyenne .....	136
Une satisfaction moindre .....	136
<b>Motifs de satisfaction et de stress chez les enseignants .....</b>	<b>138</b>
Degré de satisfaction concernant l'information et la formation .....	138
Satisfaction des enseignants concernant les élèves dans diverses situations.....	139
Les sources de stress chez les enseignants du REP .....	140
Une stabilité des équipes qui fait sens .....	141
<b>Conclusion.....</b>	<b>145</b>
<b>Des points indéniablement positifs .....</b>	<b>145</b>
La direction de proximité, une fonction dont les avantages se confirment .....	145
L'éducateur, une ressource-phare .....	146
Les regroupements spécialisés.....	146
<b>Quelques points faibles .....</b>	<b>147</b>
La question de la cohérence des équipes et du travail collectif .....	147
La complexité des établissements multi-sites .....	147
Les dispositifs de participation des élèves .....	147
<b>Laisser du temps au temps .....</b>	<b>148</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>149</b>
<b>Annexe 1. Les besoins en formation des directeurs des écoles du REP.....</b>	<b>151</b>
<b>Annexe 2. Facettes du rôle de directeur et degré d'investissement exigé.....</b>	<b>156</b>

## Sigles et abréviations

1E, 2E :	1 <sup>re</sup> élémentaire, 2 <sup>e</sup> élémentaire (ou enfantine)
1P, 2P, etc. :	1 <sup>re</sup> primaire, 2 <sup>e</sup> primaire, etc.
APE :	Association de parents d'élèves
CE :	cycle élémentaire (degrés 1E à 2P)
CM :	cycle moyen (degrés 3P à 6P)
CO :	Cycle d'orientation
CSP :	catégorie socio-professionnelle
DE :	division élémentaire (ancienne appellation du cycle élémentaire, encore souvent en usage dans le corps enseignant)
DEG :	Délégation à la jeunesse (Ville de Genève)
DGEP :	Direction de l'enseignement primaire
DIP :	Département de l'instruction publique
DM :	division moyenne (ancienne appellation du cycle moyen, encore souvent en usage dans le corps enseignant)
DO :	division ordinaire (réunissant les deux divisions élémentaire et moyenne), par opposition à la division spécialisée dans la même école
DS :	division spécialisée
ER :	enseignant-e répondant-e (enseignant(e)s <sup>1</sup> bénéficiant d'une décharge pour assurer des tâches déléguées par le directeur : animation pédagogique, suivi de la scolarité des élèves, relations avec les parents, etc.)
FASe :	Fondation genevoise pour l'animation socioculturelle
GAPP :	Groupement des associations de parents de l'enseignement primaire
GNT :	généraliste non titulaire (enseignant-e rattaché-e à une école, intervenant dans et à l'extérieur des classes pour le soutien aux élèves en difficulté)

---

<sup>1</sup> La fonction peut être répartie entre plusieurs personnes.

LME :	licence mention enseignement (donnant accès à la profession d'enseignant primaire)
MP :	maître ou maîtresse principal-e (dans l'ancienne organisation, enseignant(e)s en charge des tâches administratives assurant la bonne marche de l'école : courrier, gestion du budget et du matériel, inscription des élèves, etc.)
OJ :	Office de la jeunesse
RE :	responsable d'école (enseignant(e)s bénéficiant d'une décharge pour assumer les tâches du maître principal et assurer la mise en œuvre du projet dans les seules écoles fonctionnant par projet)
REP :	réseau d'enseignement prioritaire
SJAC :	Service jeunesse et action communautaire
SMP :	Service médico-pédagogique
SPMi :	Service de protection des mineurs
SRED :	Service de la recherche en éducation
STACC :	structure d'accueil (par extension, enseignant-e animant cette structure)
TTC :	temps de travail en commun (pour les équipes enseignantes)
TS :	travailleur social
TSHM :	travailleur social hors murs
TTM :	temps de travail à la maison (pour les élèves)

## Introduction

Ce document est le second rapport intermédiaire concernant la mise en œuvre d'un ensemble de mesures prises en faveur des écoles de milieu populaire de l'enseignement primaire du canton de Genève, réunies en réseau d'enseignement prioritaire (REP). Le suivi de cette opération étant prévu sur une période de trois ans, toutes les mesures envisagées ne sont pas traitées dans le présent rapport. Certaines feront l'objet du rapport prévu pour l'an prochain. Ainsi en est-il de la construction de relations plus soutenues entre les établissements et leur environnement, axe important de l'instauration du REP, se traduisant notamment par une déclaration commune entre l'Etat et les communes et la mise en place de conseils d'établissement.

### **D'une école-pilote à la création d'un réseau**

L'an dernier, nous avons présenté l'étude de cas de l'établissement scolaire qui avait inauguré cette démarche avec un dispositif-pilote. Cette année, outre le suivi de l'évolution de cette école, nous avons analysé de quelle manière s'opérait l'extension de cette expérience à six autres établissements de l'enseignement primaire réunis en réseau d'enseignement prioritaire (REP).

Rappelons que l'appartenance à ce réseau est soumise à trois conditions :

- accueillir une population d'élèves définie par des critères sociologiques précis (proportion de familles de milieu populaire et/ou précaire et d'élèves allophones)<sup>2</sup>,
- la volonté des enseignants de faire participer leur école à ce réseau,
- l'engagement moral de leur part de rester dans l'établissement pendant trois ans.

Soulignons que l'appartenance à ce réseau n'est pas soumise à l'obligation d'introduire systématiquement des pratiques communes, ni d'adhérer à un modèle de fonctionnement ou d'instaurer des dispositifs pédagogiques particuliers qui signeraient la spécificité des écoles du REP. Il va sans dire que la volonté d'améliorer les compétences scolaires des élèves de milieu défavorisé doit cependant prioritairement orienter l'action de l'équipe enseignante et éducative des établissements du REP.

Une fois acceptées dans le réseau, ces écoles bénéficient de classes à effectifs réduits, d'un taux d'encadrement plus favorable et de la présence d'une enseignante ou d'un éducateur dans l'établissement. Elles ont également la possibilité de fonctionner différemment avec les maîtres des disciplines spéciales (MS), de manière à dégager du temps d'enseignement pour les titulaires de classe. Mais toutes ne saisissent pas cette opportunité. Plusieurs d'entre elles accueillent par ailleurs un regroupement spécialisé mais cela ne fait pas partie des ressources du REP, à l'exception de celui introduit dans le dispositif de l'établissement-pilote de l'an dernier et qui fonctionne de manière un peu différente. Elles bénéficient également avant toutes les autres écoles d'une direction de proximité mais cela n'est pas non plus une

---

<sup>2</sup> A l'intérieur des fourchettes admises, il existe cependant des variations assez importantes d'une école à l'autre.

spécificité du REP, puisque dès la rentrée prochaine, toutes les écoles primaires genevoises auront une directrice ou un directeur.

Notons aussi que, malgré leur appartenance à un même réseau, ces écoles sont malgré tout assez différentes, tant par leur taille ou le fait qu'elles soient mono-site ou multi-sites, que par leur histoire. L'intérêt est alors de voir dans quelle mesure ces différences jouent un rôle dans leur manière de s'approprier les ressources humaines et organisationnelles mises à leur disposition pour optimiser leur lutte contre l'échec scolaire.

## Contenu de l'étude

Si nous avons pris le parti de suivre la mise sur pied du REP dans le cadre exclusif de ses spécificités, notre analyse se limiterait formellement à l'examen des conditions d'intégration et des apports de l'éducateur dans l'école, ainsi qu'à l'analyse des modalités d'utilisation des ressources (taux d'encadrement, etc.) dont bénéficient les établissements du REP.

Cependant, en accord avec le coordinateur du REP, nous avons fait le choix d'étendre notre champ d'observation à l'introduction d'une direction de proximité, la compréhension de l'expérience de « pionnier » des directeurs des établissements du REP pouvant être utile dans la perspective de l'extension d'une direction de proximité à l'ensemble des écoles primaires genevoises. Nous nous intéressons également aux changements entraînés dans le fonctionnement des regroupements spécialisés concernés par l'adhésion au REP des écoles qui les accueillent. Enfin, nous abordons des thèmes qui nous paraissent essentiels dans un réseau d'enseignement prioritaire comme les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté, ainsi que le degré de cohésion et « l'état de santé » des équipes (mesuré en niveau de satisfaction et de stress), composées sur la base du volontariat.

Nous n'abordons ainsi dans ce rapport que des points d'organisation et de fonctionnement qui éclairent le processus d'extension du REP et permettent de capitaliser l'expérience des divers professionnels qui y sont impliqués. Ces derniers manquent cependant encore de recul et d'outils pour mesurer tous les effets de ce nouveau fonctionnement. Nous ne pourrions ici n'en mentionner que quelques-uns. Rappelons qu'un rapport complémentaire, établi par une autre équipe de chercheurs du SRED, paraîtra prochainement concernant l'évolution des compétences et des acquis des élèves<sup>3</sup> des écoles du REP.

A plusieurs reprises, nous mettons ces écoles en perspective pour observer et comprendre le jeu de leurs différences. Notre intention n'est cependant pas d'aboutir à une comparaison visant à valoriser ou à disqualifier tel ou tel établissement<sup>4</sup>. En d'autres termes, nous ne cherchons surtout pas à désigner de « bonnes » ou de « mauvaises » écoles. Mais comme la tentation sera grande, pour certains lecteurs, de se livrer malgré tout à cette activité de classement, nous avons choisi de rendre les écoles « anonymes » (autant que faire se peut dans le contexte genevois) en les désignant par des noms fictifs<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> Dans ce rapport à paraître en automne 2008, les compétences et les acquis des élèves concernés seront mesurés sur la base des épreuves cantonales, ainsi que sur celle de tests de lecture passés dans certaines classes de 1P ou encore de tests individuels (langue, « mathématique » et socialisation) auprès d'élèves de deux classes de 1E.

<sup>4</sup> L'idéal aurait été de pouvoir établir une typologie mais le nombre des écoles concernées rend illusoire toute tentative de ce genre.

<sup>5</sup> Pour les établissements multi-sites, nous avons fait en sorte que le premier nom corresponde à la plus petite des écoles qui abrite exclusivement des classes du cycle élémentaire.

Pour la rédaction de ce rapport, nous nous sommes appuyés sur plusieurs sortes de données : des documents écrits (les *Dossiers projets* des établissements), un questionnaire adressé à l'ensemble des enseignants des écoles du REP, y compris les enseignantes spécialisées et les maîtres spécialistes (MS), ainsi que sur les entretiens retranscrits auprès des personnes suivantes :

- les directrices et directeurs d'établissement, ainsi que l'inspecteur de la seule école sans direction de proximité,
- les éducatrices et éducateurs de chaque établissement REP,
- les inspectrices et inspecteurs du spécialisé concernés par les écoles du REP,
- les enseignantes spécialisées du regroupement ayant adopté un autre mode d'organisation,
- trois enseignantes d'une équipe ayant éprouvé des difficultés à répondre à certains points du questionnaire.

Notons que les questionnaires comportaient des échelles de satisfaction et de stress et que les personnes interviewées ont également été invitées à remplir quelques outils de recueil de données (échelles, grilles, 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 intégré dans le texte quelques citations extraites des entretiens<sup>6</sup>.

### **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.

---

<sup>6</sup> Les mots ou extraits d'entretiens sont signalés par des caractères *en italiques et entre guillemets*. 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.



## 1. Une mise en perspective des établissements du REP

Dans ce chapitre, nous tentons de mettre en perspective les sept établissements du REP, non pas dans une intention de classement ou de palmarès mais dans l'idée de mettre en évidence certaines similitudes ou dissemblances en fonction de leurs caractéristiques respectives.

### Portraits d'écoles

Pour construire cette mise en perspective, nous nous appuyons notamment sur la série de tableaux synthétiques (un par établissement) présentés dans les pages suivantes. Pour les construire, nous nous sommes basés sur les entretiens avec les directeurs et la directrice de ces écoles (l'inspecteur pour l'une d'entre elles), sur leur *Dossier projet*, ainsi que sur certaines réponses au questionnaire adressé aux enseignants.

Les rubriques contenues dans ces tableaux ne recouvrent de loin pas la totalité des informations réunies au sujet des établissements du REP. Nous avons sélectionné les éléments mis en évidence dans leur projet qui nous paraissaient être les plus pertinents pour rendre compte de manière synthétique des caractéristiques de l'établissement<sup>7</sup> :

- les spécificités du contexte,
- les objectifs et actions prioritaires du projet d'établissement,
- les taux d'encadrement,
- la perception de l'importance des ressources du REP par les directeurs et les enseignants,
- les points forts et les points faibles des écoles,
- les modalités d'adhésion au REP de la part des équipes.

Nous sommes bien conscients de la part d'arbitraire qu'il y a dans cette manière de procéder : toute sélection d'éléments implique qu'on en abandonne d'autres. Que les enseignants du REP veuillent bien nous pardonner s'ils estiment que cette manière de faire ne rend pas suffisamment compte de leurs efforts. Nous nous efforcerons cependant de compléter les informations données ici, soit plus loin dans ce chapitre, soit dans d'autres parties du rapport, notamment par le biais de l'analyse des réponses des enseignants au questionnaire et celle des entretiens avec les directeurs.

Dans les pages qui suivent, nous présentons les tableaux construits selon la logique précitée, suivis d'une brève mise en perspective des établissements en fonction de chacune des rubriques retenues. Les sigles et abréviations utilisés sont explicités dans le tableau « Sigles et abréviations » au début de ce rapport.

---

<sup>7</sup> En ce qui concerne les chiffres cités (effectifs, taux d'encadrement etc.), nous nous sommes référés à ceux figurant dans des textes officiels émanant de la direction générale de l'enseignement primaire.

## Établissement Furet/Lilas

	Spécificité école, éléments de contexte	Principales problématiques et orientations	Principales actions
Grandes lignes du Dossier projet	CSP défavorisée 54% ; allophones 43%. Parents difficiles à atteindre. Bonnes relations avec l'APE et attentes positives à l'égard du conseil d'établissement. Excellentes relations avec la commune.	<b>Furet</b> : apprentissage de la lecture et du vocabulaire. Développer les relations familles/école et l'implication des parents, sans disqualifier ceux qui sont très éloignés de la culture scolaire. <b>Lilas</b> : accent sur le « bien vivre ensemble » (car beaucoup d'incivilités et de comportements violents). <b>Établissement</b> : projet pédagogique commun.	Poursuite d'une formation ad hoc. Travail autour des « Sacs d'histoires » et de séquences d'apprentissage impliquant les parents. Règlement d'école. Continuation du travail avec les formateurs du Point et collaboration à mettre en place avec l'éducateur. Semaine de science impliquant les deux écoles.
Ressources du REP	<b>Effectifs des classes</b> Établissement déjà bien doté auparavant mais situation péjorée depuis la rentrée : classes entre 18 et 22 élèves (moy. 19.3).	<b>Taux d'encadrement</b> Taux d'encadrement en juin 2008 : 15.95 à la suite d'une importante arrivée d'élèves. Bonne dotation (déjà avant) en GNT : 2.5 ; STACC : 1.75.	<b>Ressources REP les plus importantes</b> <i>Pour le directeur</i> : l'éducateur, sans hésiter ! <i>Pour les enseignants</i> : éducateur (23 mentions), direction de proximité (17), taux d'encadrement (13), taux de GNT (1).
Caractéristiques école / équipe	<b>Points forts</b> <b>Furet</b> : a participé à la rénovation dès le début. Grande habitude du fonctionnement en équipe et par projet. Organisation modulaire d'un enseignement différencié. Pratique déjà le conseil d'établissement. <b>Lilas</b> : équipe stable, qui se connaît bien et qui a une bonne connaissance du quartier et de l'environnement.	<b>Points faibles</b> Méconnaissance réciproque des deux écoles composant l'établissement ; grand fossé entre les deux équipes ayant des dynamiques très différentes. Dans une des écoles, bonne entente mais peu de collaboration sur le plan pédagogique ; tendance à maintenir le statu quo.	<b>Type d'adhésion au REP</b> <b>Furet</b> : par souci de cohérence, puisque leurs élèves iront forcément aux Lilas (école REP). <b>Lilas</b> : adhésion prudente et « conjoncturelle » (le MP partait à la retraite). <i>D'où</i> : anticipation du nouveau fonctionnement de l'école primaire et pesée d'intérêts : « Qu'avons-nous à y gagner ? »

## Établissement Tilleuls/Mélèzes

Grandes lignes du Dossier projet	Spécificité école, éléments de contexte	Principales problématiques et orientations	Principales actions
	<p>CSP défavorisée 75% ; allophones 75% ; → pauvreté du vocabulaire (même dans la langue d'origine) et manque de stimulations intellectuelles pour bon nombre d'élèves. Difficulté à entrer en relation avec certaines familles ; situations familiales complexes.</p>	<p>Suivi des enfants en difficulté et de ceux des petits degrés (difficulté à intégrer le « métier d'élève »).</p> <p>Maîtrise du français (vocabulaire, lecture, production écrite).</p> <p>Mobiliser les parents autour de l'appropriation du « métier d'élève » et des apprentissages.</p>	<p>Réflexion et formation sur les mesures d'accompagnement ; amélioration du suivi collégial.</p> <p>Collaboration avec le regroupement spécialisé (passage assoupli en spécialisé, projet individuel d'intégration, observations en classe).</p> <p>Appui intensif des GNT (gr. de besoins, etc.) au CE et dispositif MS/titulaires au CM.</p> <p>Projet « Sacs d'histoires » au CE et participation du CM à la « Bataille du livre ».</p> <p>Mise en place d'un Conseil d'établissement.</p>
Ressources du REP	Effectifs des classes	Taux d'encadrement	Ressources REP les plus importantes
	<p><i>Petits effectifs généralisés</i> : la plupart des classes comportent 16-17 élèves, une autre 18 et une seule 22 élèves.</p>	<p>Excellent taux d'encadrement en juin 2008 de 13.41.</p> <p>GNT : 1.25 ; STACC : 0.5.</p>	<p><i>Pour la directrice</i> : en premier, l'éducateur ! Les effectifs réduits et le taux d'encadrement.</p> <p><i>Pour les enseignants</i> : éducateur (12 mentions), direction de proximité (10), taux d'encadrement (5), regroupement spécialisé et SMP (2), dispositif MS/titulaires (1), politique d'intégration scolaire officialisée (1).</p>
Caractéristiques école / équipe	Points forts	Points faibles	Type d'adhésion au REP
	<p>De plus en plus de confiance et de cohésion entre enseignants.</p> <p>Beaucoup de plaisir à échanger sur le plan pédagogique → construction d'une plus grande cohérence.</p>	<p>Sorte de fatalisme à l'égard des parents difficiles à atteindre → manque d'ouverture et de propositions pour les faire venir dans l'école.</p> <p>Manque de GNT dans le cycle moyen.</p>	<p>Suite à une crise (2005-2006), certains enseignants ont quitté l'école. Ceux qui sont restés ont été à l'origine du dispositif-pilote initié dans cet établissement précurseur du REP → adhésion totale de la nouvelle équipe constituée en 2006 sur la base du volontariat, malgré quelques réticences chez 2-3 anciens.</p>

## Établissement de Chanteclair

<b>Grandes lignes du Dossier projet</b>	<b>Spécificité école, éléments de contexte</b>	<b>Principales problématiques et orientations</b>	<b>Principales actions</b>
	<p>CSP défavorisée 55% ; allophones 68%.</p> <p>Beaucoup de problèmes familiaux et d'incivilités chez les élèves.</p> <p>Pas de représentants de l'école à l'APE mais parents prêts à s'investir pour la préparation de la fête des 20 ans de l'école.</p>	<p>Élèves en difficulté tout au long de leur scolarité (notamment en français/lecture, pauvreté du vocabulaire) ; accent sur l'apprentissage de la lecture-écriture.</p> <p>Travail sur l'articulation entre langues d'origine et le français.</p> <p>Favoriser l'intégration scolaire et sociale ; améliorer le « savoir vivre ensemble ».</p> <p>Mobilisation des familles autour des apprentissages de leurs enfants.</p>	<p>Formation commune (1E-6P) sur l'enseignement continué de la lecture ; décloisonnements en groupes de besoins entre GNT et titulaires.</p> <p>Mise en place d'une Charte d'école (avec le Point), d'un « bureau de la bonne conduite » et d'un conseil d'école. Permis de circuler pour les élèves de cycle moyen.</p> <p>Amener les parents dans l'école. On attend beaucoup du futur conseil d'établissement pour associer les parents.</p>
<b>Ressources du REP</b>	<b>Effectifs des classes</b>	<b>Taux d'encadrement</b>	<b>Ressources REP les plus importantes</b>
	<p>Nb élèves : 276. Moyenne par classe : 20, assez éloignée de l'idéal de 17 élèves/classe.</p> <p>Classes enfantines surchargées, en raison d'arrivées massives d'élèves → déséquilibre important avec certaines classes des grands degrés.</p>	<p>Taux d'encadrement : 15.20, mais avec de grands déséquilibres selon les cycles ou demi-cycles pour les raisons évoquées ci-contre.</p> <p>GNT : 0.5 ; STACC : 1.25.</p>	<p><i>Pour le directeur</i> : la 1<sup>re</sup>, c'est l'éducateur qui correspond à un vrai besoin des équipes.</p> <p><i>Pour les enseignants</i> : éducateur (14 mentions), taux d'encadrement (5), direction de proximité (5), taux de GNT (1), dispositif MS/titulaires (1).</p>
<b>Caractéristiques école / équipe</b>	<b>Points forts</b>	<b>Points faibles</b>	<b>Type d'adhésion au REP</b>
	<p>Noyau stable d'enseignants chevronnés, présents depuis la fondation de l'école → bonne connaissance de l'école et du quartier.</p> <p>Des jeunes enseignant(e)s très motivé(e)s qui s'investissent beaucoup, veulent aller de l'avant et sont porteurs d'un autre regard.</p>	<p><i>Auparavant</i> : séparation forte entre les deux divisions aux cultures d'équipe très différentes et qui fonctionnaient de manière autonome.</p> <p>L'unité de l'équipe d'établissement est donc difficile à construire (p. ex. à propos de l'élaboration du projet d'école), par manque d'habitude de fonctionner à un niveau global.</p>	<p>Au départ, adhésion un peu mitigée ; l'équipe n'était pas homogène dans son souhait de fonctionner avec une direction de proximité.</p> <p>Actuellement, équipe convaincue par le projet REP.</p>

## École de Belle-Roche

	<b>Spécificité école, éléments de contexte</b>	<b>Principales problématiques et orientations</b>	<b>Principales actions</b>
<b>Grandes lignes du Dossier projet</b>	CSP défavorisée 64% ; allophones 67%. Nombreuses problématiques dépassant le mandat de l'école : maltraitance, etc. Pas d'APE ; commune avec peu de ressources financières, pas de vie de quartier.	Taux de redoublement important. Difficultés d'apprentissage en lecture-écriture (compréhension, syntaxe, vocabulaire restreint : difficultés à se créer des images mentales) → améliorer les compétences des élèves en français. Manque de sens donné à l'école et aux apprentissages par les élèves ET leurs parents.	Formation commune ad hoc (module A). Groupes à niveaux pour la lecture. Lecture expressive, jeu dramatique. Créer du sens entre la famille et l'école par deux journées « portes ouvertes » et présentation des objectifs d'apprentissage (d'abord en français, dans un deuxième temps en maths).
<b>Ressources du REP</b>	<b>Effectifs des classes</b>	<b>Taux d'encadrement</b>	<b>Ressources REP les plus importantes</b>
	Nb d'élèves : 170. A part 2 ou 3 classes plus chargées, on compte entre 15 et 18 élèves par classe. Importance de maintenir des effectifs bas, en fonction du nombre d'élèves en grande difficulté et de la petitesse des salles de classe.	Le taux d'encadrement était déjà élevé avant l'entrée dans le REP et a été maintenu comme tel ; taux d'encadrement en juin 2008 : 15.25. GNT : 1.77 ; STACC : 0.	<i>Pour l'inspecteur</i> : le taux d'encadrement et les petits effectifs (taille idéale de 17 élèves/classe), pour permettre une pédagogie différenciée et la collaboration entre élèves ; l'éducateur. <i>Pour les enseignantes</i> : éducateur (10 mentions), taux d'encadrement (10), taux de GNT (2), avoir pu garder 9 classes et 2 RE.
<b>Caractéristiques école / équipe</b>	<b>Points forts</b>	<b>Points faibles</b>	<b>Type d'adhésion au REP</b>
	Grande stabilité après renouvellement quasi complet du corps enseignant en 2002. Équipe très soudée (entraide, liens forts) avec un degré de motivation extrêmement élevé. A toujours été partie prenante des innovations → grande capacité à collaborer et à construire ensemble sur le plan pédagogique.	Pas d'enseignant titulaire masculin ! <i>Bâtiment ancien</i> : la taille des salles de classe est inférieure aux normes du règlement de l'EP, ce qui est problématique au-delà d'un certain nombre d'élèves. Déprédations dans le préau, problèmes de violence.	Aucune hésitation pour adhérer au REP. Unanimité totale et volonté manifeste dès la première heure, car perception positive du changement. École qui avait été à l'origine de la création du réseau <i>Arc-en-ciel</i> .

## Établissement Glycines/Moulins

Grandes lignes du Dossier projet	Spécificité école, éléments de contexte	Principales problématiques et orientations	Principales actions
	<p>CSP défavorisée 62% ; allophones 65%.                      APE active mais parents difficiles à rencontrer et à impliquer dans la scolarité de leurs enfants.                      Excellentes relations avec le réseau local <i>Coordination enfants</i> et les responsables communaux des bâtiments scolaires.</p>	<p>Faiblesse des compétences langagières                      → améliorer la lecture et la compréhension de l'écrit.                      Accent sur le climat scolaire (incivilités, etc.).</p>	<p>Formation commune (directeur compris !) en lecture-différenciation.                      Études surveillées centrées sur la lecture jusque en 3P. Projet « Sacs d'histoires ». Quatre bibliothèques scolaires entre les deux écoles, dont une interculturelle.                      Conseils d'élèves, charte et règlement d'école.</p>
Ressources du REP	Effectifs des classes	Taux d'encadrement	Ressources REP les plus importantes
	<p>Nb élèves : 381.                      Effectifs ; dans le CE, petits effectifs privilégiés (15) pour l'accueil des petits.                      Le CM a préféré des classes plus chargées (23) et davantage de temps de GNT.</p>	<p>Taux d'encadrement en juin 2008 : 14.27.                      GNT : 3.45 ; STACC : 0.5.</p>	<p><i>Pour le directeur</i> : la collaboration directeur-éducateur autour du lien familles/école, les petits effectifs.  <i>Pour les enseignants</i> : éducateur (18 mentions), direction de proximité (14), taux d'encadrement (13), taux de GNT (1).</p>
Caractéristiques école / équipe	Points forts	Points faibles	Type d'adhésion au REP
	<p>Deux équipes très investies, très motivées pour travailler dans le REP ; beaucoup de générosité dans le métier.                      Mélange harmonieux entre enseignant-e-s débutant-e-s et chevronné-e-s.                      Ambiance chaleureuse ; excellentes relations avec les partenaires externes.  <b>Moulins</b> : longue expérience dans le domaine de l'interculturel (ELCO).</p>	<p>Dans le CE, engagement fort mais qui part un peu dans tous les sens (chronophage !).                      Dans le CM, équipe moins homogène avec quelques tensions et réticences.                      Représentations très diverses de l'appui aux élèves en difficulté.                      Environnement très urbain, bruyant et hostile, « gris », que l'école cherche à compenser par une décoration gaie et de la convivialité à l'intérieur.</p>	<p>Quelques tiraillements dans l'équipe au moment de décider d'adhérer au REP : tous n'étaient pas convaincus à 100%.                      En revanche, beaucoup d'attentes par rapport à une direction de proximité.                      La réunion des deux écoles était une condition pour faire partie du REP. Les deux équipes avaient déjà des délégués dans le réseau REP en qualité d'écoles associées.</p>

## École des Primevères

Grandes lignes du Dossier projet	<b>Spécificité école, éléments de contexte</b>	<b>Principales problématiques et orientations</b>	<b>Principales actions</b>
	CSP défavorisée 64% ; allophones 63%. Pas d'APE, parents difficiles à mobiliser. Importance du réseau des Primevères comprenant les intervenants extérieurs à l'école. Excellentes relations avec la commune.	Élèves avec d'importantes difficultés en communication et compréhension de l'écrit → améliorer les compétences des élèves en lecture et compréhension de l'écrit (après évaluation diagnostique des difficultés en 1P et 3P). Accent sur les valeurs du « vivre ensemble ».	Mesures d'accompagnement et études surveillées sous forme d'appui. Formation commune en différenciation. Participation au projet « Lisons ensemble » avec l'Uni de Genève ; deux bibliothèques scolaires avec animations. Travail autour de la violence, conseils d'élèves.
Ressources du REP	<b>Effectifs des classes</b>	<b>Taux d'encadrement</b>	<b>Ressources REP les plus importantes</b>
	Nb d'élèves : 332. 17 élèves par classe en moyenne. L'école bénéficiait déjà de plus petits effectifs dans le cadre de mesures de discrimination positive.	Taux d'encadrement en juin 2008 : 14.33. GNT : 2 ; STACC : 1.75.	<i>Pour le directeur</i> : une direction de proximité, l'éducateur et le maintien de petits effectifs. <i>Pour les enseignants</i> : éducateur (15 mentions), directeur (14), taux d'encadrement (14), dispositif MS/titulaires (1), dotation en GNT/STACC (1), équipe motivée - volontariat (1).
Caractéristiques école / équipe	<b>Points forts</b>	<b>Points faibles</b>	<b>Type d'adhésion au REP</b>
	Très bonne ambiance au sein de l'équipe enseignante. Suite à une crise en 2004-05, plusieurs départs ont été remplacés par des EPP qui ont apporté une nouvelle dynamique. Excellente collaboration du directeur et des enseignants avec le concierge qui est aussi le responsable communal des bâtiments scolaires. Excellente intégration du regroupement spécialisé dans l'école.	Contexte social difficile, parents difficiles à mobiliser (pas d'APE). Il a fallu recadrer le projet d'école qui était une sorte de catalogue partant dans tous les sens. L'équipe avait de la peine à se l'approprier et à faire un bilan des actions entreprises. L'intégration des MS au projet d'école n'est que partiellement réalisée.	Sur l'instigation des RE, l'équipe a été unanime à vouloir entrer dans le REP. Elle voyait les avantages à fonctionner de manière différente.

## École des Trois-Sapins

Grandes lignes du Dossier projet	<b>Spécificité école, éléments de contexte</b>	<b>Principales problématiques et orientations</b>	<b>Principales actions</b>
	CSP défavorisée 64% ; allophones 63%. APE dynamique qui entretient des contacts réguliers avec l'école et favorable à un conseil d'établissement. Budget participatif de la Commune très apprécié. Mise en place d'un réseau (OJ et quartier).	Aide aux élèves en difficulté. Harmonisation des pratiques. Liens familles/école.	Différenciation des études surveillées et structure « Coup de pouce ». Formation commune lecture/différenciation ; lecture continuée de la 2E à la 6P (ouvrage commun). Amélioration des relations avec les familles et leur mobilisation avec l'aide de l'éducateur.
Ressources du REP	<b>Effectifs des classes</b>	<b>Taux d'encadrement</b>	<b>Ressources REP les plus importantes</b>
	Nb élèves : 389. En raison d'une arrivée massive d'élèves en début d'année, certaines classes sont surchargées (jusqu'à 23 élèves). Le nombre moyen d'élèves par classe (19,2) est élevé pour le REP : « Le bateau est plein ».	Bon taux d'encadrement en juin 2008 : 14.44. GNT : 2.25 ; STACC : 1.75.	<i>Pour le directeur</i> : l'éducatrice, le dispositif MS/titulaires, la direction de proximité, le fonctionnement en réseau avec les autres écoles du REP. <i>Pour les enseignants</i> : éducateur (22 mentions), direction de proximité (13), taux d'encadrement (13), dispositif MS/titulaires (13).
Caractéristiques école / équipe	<b>Points forts</b>	<b>Points faibles</b>	<b>Type d'adhésion au REP</b>
	Équipe stable (noyau dur d'enseignants très expérimentés et jeunes enseignants dynamiques), très motivée et qui s'investit beaucoup. Équipe appréciant que le directeur prenne sa place. Climat bon enfant au niveau des élèves qui écoutent les adultes, grâce à la commission « citoyenneté ».	Divergence entre enseignants jeunes et moins jeunes dans la gestion du rapport aux élèves et aux parents. Manque de cohésion dans le cycle élémentaire avec deux groupes distincts un peu en opposition.	Équipe d'emblée intéressée à participer au REP. Besoin d'optimiser son taux d'encadrement et d'avoir une meilleure réactivité par rapport au contexte local. Besoin aussi d'une certaine autonomie.

## Commentaires des tableaux

Rappelons que les commentaires qui suivent visent davantage une mise en perspective des divers établissements du REP qu'une comparaison entre eux au sens strict du terme.

### A propos des projets d'établissement

Nous ne reviendrons pas ici en détail sur le contenu des *Dossiers projets* élaborés par les établissements du REP que la plupart des personnes intéressées peuvent consulter par ailleurs. Nous nous contenterons de signaler que trois thèmes sont forcément et massivement présents dans les projets de chacune des écoles du REP, puisqu'ils correspondent aux objectifs assignés à ce réseau d'enseignement, lui-même conçu dans le cadre des *13 priorités* annoncées en janvier 2005<sup>8</sup>.

#### *L'apprentissage de la langue*

Tous les projets mentionnent un effort à fournir dans l'apprentissage de la lecture-écriture et dans l'acquisition du vocabulaire (celui des enfants étant souvent assez retreint, avec pour corollaire un imaginaire peu développé). L'accent est mis particulièrement dans les petits degrés et se double simultanément d'un effort maintenu jusqu'à la 6P.

Les moyens mis en place pour y remédier sont la formation commune, notamment pour la différenciation dans l'enseignement de la lecture, dans le but à la fois d'acquérir des outils et d'harmoniser les pratiques. La différenciation des études surveillées, des activités autour des bibliothèques scolaires et d'autres dispositifs comme « Lisons ensemble », « Sacs d'histoires » ou encore la « Bataille du livre » vont dans le même sens.

#### *L'amélioration du climat scolaire*

Tous les projets ont également un volet concernant le « vivre ensemble » visant à favoriser l'intégration scolaire et sociale des élèves. L'accent est mis sur l'amélioration du climat de l'école par la diminution des incivilités et de la violence entre élèves et aussi sur une meilleure cohérence des adultes dans l'attitude à adopter face à certains comportements.

Les outils et les actions servant cet objectif vont du règlement et de la charte d'école (souvent élaborés en collaboration avec les professionnels du *Point*) à des dispositifs du genre « bureau de la bonne conduite » ou « permis de circuler » en passant par les conseils d'élèves et une réflexion collective autour de la violence, le tout en étroite collaboration avec l'éducatrice ou l'éducateur de l'école.

#### *Les relations école/familles*

Les relations avec les parents d'élèves sont aussi un point important dans les projets d'établissement. Souvent les parents sont difficiles à atteindre, davantage encore en l'absence d'une APE. On regrette aussi le manque d'implication des parents dans les apprentissages de

---

<sup>8</sup> Rappelons notamment les *priorités* n° 2 (combattre l'échec scolaire), n° 3 (accent sur la langue française) et n° 8 (autonomie de l'établissement et partenariat avec les familles).

leurs enfants et l'on cherche alors les moyens pour les mobiliser en essayant de redonner du sens aux apprentissages pour les élèves et leurs familles.

Dès lors, beaucoup d'activités visent dans un premier temps à amener les parents dans l'école (accueil des nouveaux au moment de l'inscription des enfants, fêtes et autres événements, *journées portes ouvertes*, explicitation des objectifs d'apprentissage, etc.). Précisons que le dispositif « Sacs d'histoires » a également pour but de mobiliser les parents autour de l'apprentissage de la lecture. Il est à noter que la mise en place d'études surveillées, désormais obligatoire, vise souvent dans plusieurs écoles du REP un double objectif : celui d'offrir un appui différencié aux élèves en difficulté mais aussi un lieu d'étude pour les enfants ne disposant pas d'un espace de travail adéquat (voir chapitre 7). Enfin, on mise aussi beaucoup sur la collaboration avec l'éducateur ou l'éducatrice pour atteindre et mobiliser certains parents, ainsi que sur le conseil d'établissement pour les associer à la vie de l'école.

### ***Les déterminants du projet d'établissement***

Nous avons demandé aux enseignants du REP d'évaluer, sur une échelle allant de 1 à 6, le degré d'importance respective des différents éléments pris en compte pour définir les objectifs prioritaires de leur projet d'établissement. Nous avons classés par ordre d'importance décroissante les réponses de l'ensemble des répondants.

Tableau 1. Déterminants du projet d'établissement classés par ordre d'importance décroissante

Éléments déterminants	Moyenne obtenue (sur une échelle de 1 à 6)
Proportion d'élèves en difficulté	5.3
Composition sociodémographique du public scolaire	5.1
Motivation de l'équipe pour investir un domaine particulier	4.6
Problèmes liés au « vivre ensemble »	4.1
Résultats des élèves aux évaluations internes	3.9
Résultats des élèves aux épreuves cantonales	3.5
Équilibre des ressources entre les degrés ou les cycles	3.5
Formations antérieures de l'équipe	3.3

Le fait que *la proportion des élèves en difficulté* et *la composition sociodémographique du public scolaire* viennent largement en tête n'étonnera personne : c'est en parfaite cohérence avec les critères d'appartenance au REP et les objectifs assignés à ce réseau d'écoles. Il peut cependant sembler paradoxal, dans un premier temps, que l'on n'ait pas accordé la même importance aux *éléments d'évaluation* (internes et externes) qu'à *la proportion d'élèves en difficulté*, puisque les premiers permettent, entre autres, de faire une estimation de la seconde<sup>9</sup> ; cela montre, s'il est encore besoin de le prouver, que l'évaluation du degré et de la nature des difficultés d'un élève est une approche globale qui prend en compte de multiples facteurs et ne se limite pas aux résultats scolaires stricto sensu. Les enseignants connaissent bien les biais et la part d'arbitraire qui peuvent entacher certaines formes d'évaluation. Ils se basent alors sur la connaissance proche et quotidienne de leurs élèves pour évaluer la nature

<sup>9</sup> Le paradoxe est à son maximum dans un établissement dont l'équipe enseignante a signalé comme déterminant le plus important *la proportion d'élèves en difficulté*, alors qu'elle place *les résultats aux épreuves cantonales* en dernière position.

de leurs difficultés, dont les résultats aux diverses épreuves ne rendent que partiellement compte. C'est sans doute pour les mêmes raisons qu'ils accordent une importance un peu plus grande aux évaluations internes, plus régulières et plus proches de la réalité de leurs élèves, qu'aux épreuves cantonales dont le caractère ponctuel ne peut donner qu'une photographie à un moment donné.

Aux esprits chagrins qui pourraient voir dans la troisième position de l'item *motivation de l'équipe pour investir un domaine particulier* une forme d'égoïsme du corps enseignant au détriment des besoins des élèves, on peut opposer le raisonnement suivant. On a vu que l'équipe enseignante représente la principale ressource des écoles. L'institution l'a d'ailleurs bien compris puisqu'elle a souhaité composer pour les écoles du REP des équipes motivées et stables sur la base du volontariat. Or l'envie de *s'investir dans un domaine particulier* est précisément un indicateur d'une telle motivation ; faire les choses autant par plaisir et par intérêt que par nécessité est important. Avoir la possibilité de le faire est un puissant moteur, source de créativité pédagogique, pour des équipes soumises par ailleurs à des exigences élevées dans des contextes difficiles. Par ailleurs, l'analyse des objectifs prioritaires des projets d'établissement du REP a montré qu'ils étaient loin d'être déconnectés de la réalité des écoles. On peut donc parfaitement allier les besoins des élèves à des intérêts particuliers de l'équipe enseignante.

Quant à l'accent mis sur les *problèmes liés au « vivre ensemble »* c'est, une fois encore, parfaitement cohérent avec la réalité des écoles du REP. Il y a dans la plupart d'entre elles un climat de vie scolaire à restaurer et/ou à maintenir dans les limites nécessaires au bon déroulement de l'enseignement et des apprentissages. Les diverses tâches de l'éducateur ou de l'éducatrice au sein de l'école sont d'ailleurs essentiellement associées à cet objectif.

Les résultats par établissement suivent globalement les mêmes tendances et ne présentent pas d'intérêt particulier.

### ***Des convergences à la fois sans surprise et stimulantes***

Les *Dossiers projets* des écoles du REP témoignent d'une bonne cohérence interne en établissant des liens clairs et explicites entre les caractéristiques de leur public scolaire et de leur contexte d'une part, et leurs objectifs et actions prioritaires d'autre part. En plus de la conscience aigüe qu'ont les enseignants du REP des spécificités de leur école qui les ont précisément conduits à adhérer à ce réseau, le nouveau canevas qui leur a été proposé pour élaborer un projet d'école, plus « cadrant » que les précédents en appelant à répondre à des questions précises, y a sans doute également contribué.

Compte tenu des critères ayant présidé à la constitution du REP et des déterminants ayant prioritairement inspiré les projets d'école, on ne s'étonnera guère de retrouver quasiment les mêmes orientations et objectifs prioritaires dans les projets des établissements de ce réseau. A contexte semblable, mêmes effets, même si par ailleurs les écoles du REP se distinguent sur plusieurs plans (taille, histoire de l'équipe, présence ou non d'un regroupement spécialisé, organisation etc.). Les problématiques mises en avant dans les *Dossiers projets* sont précisément celles qui avaient poussé les équipes enseignantes à se joindre au REP, ce qui témoigne d'une certaine cohérence dans leur démarche.

Le propre des écoles du REP est d'avoir reçu avant toutes les autres une plus grande autonomie pour organiser une réponse spécifique à ces questions, ainsi qu'un certain nombre de ressources pour le faire. Le fait qu'elles aient identifié les mêmes problèmes et qu'elles aient en plus l'opportunité de s'organiser *collectivement* pour y répondre (participation d'enseignants délégués aux séances de réseau des écoles du REP, échange de pratiques entre

les directeurs d'une part et entre les éducateurs d'autre part) devrait augmenter le potentiel de l'école primaire genevoise pour affronter et résoudre ce genre de problématiques.

## Les ressources du REP

Les ressources accordées au REP sont essentiellement organisationnelles et humaines : des effectifs de classe parfois réduits, un taux d'encadrement plus élevé que dans les autres écoles, une direction de proximité et la présence d'un éducateur ou d'une éducatrice spécialisée dans l'établissement ; la possibilité aussi de fonctionner différemment avec les maîtres spécialistes (voir chapitre 7).

### *Effectifs et taux d'encadrement*

Il est à noter que pour certaines écoles, l'adhésion au REP n'a rien amené de nouveau sur ce plan-là, car elles bénéficiaient déjà d'effectifs réduits et d'un bon taux d'encadrement dans le cadre de mesures compensatoires. Dans l'ensemble tous les directeurs, sauf un, estiment que le taux d'encadrement dans leur école est conforme, voire supérieur aux normes du REP.

En revanche, on signale dans plusieurs établissements du REP un nombre moyen d'élèves trop élevé dans certaines classes (ce qui ne les distingue plus des autres écoles), en raison d'une arrivée massive de nouveaux élèves à la rentrée et en cours d'année ou d'une forme de déséquilibre « démographique » entre les divisions : une arrivée importante de jeunes élèves fait que l'on a des classes surchargées dans les petits degrés et d'autres sous-occupées dans le cycle moyen. Ces deux sources de déséquilibre parlent en faveur d'une prévision encore plus fine des effectifs par âge et par école, quand c'est possible, et d'un éventuel réajustement du taux d'encadrement en cours d'année dans certaines écoles.

### *Les ressources « vedettes »*

Nous avons demandé aux directeurs ainsi qu'aux enseignants quelles étaient, selon eux, les ressources les plus importantes du REP pour leur établissement. Les réponses, classées par ordre d'importance décroissant, donnent les résultats suivants.

Tableau 2. Appréciation de l'importance respective des ressources du REP par les directeurs et les enseignants

Ressources du REP considérées comme les plus importantes...	...pour les directeurs	...pour les équipes enseignantes
Éducateur	7 mentions	114 mentions
Taux d'encadrement, effectifs réduits	4 mentions	82 mentions
Direction de proximité	3 mentions	73 mentions
Dispositif MS/titulaires	1 mention	16 mentions
Fonctionnement en réseau avec les autres écoles du REP	1 mention	–

Premier constat intéressant, nous voyons que l'appréciation des directeurs et celle des enseignants sont totalement convergentes, l'ordre d'importance de leurs choix est rigoureusement le même. Ensuite, la présence d'une éducatrice ou d'un éducateur dans l'école est plébiscité prioritairement à l'unanimité, suivie des effectifs réduits et/ou du taux d'encadrement amélioré ; plusieurs enseignants mentionnent d'ailleurs à cette occasion le taux

de GNT dans l'école. Enfin, la direction de proximité est également considérée comme un atout important par les uns et les autres. Les autres éléments dépendent davantage du choix de fonctionnement des écoles (certaines n'ont pas mis en place de dispositif MS/titulaires) ou de la sensibilité individuelle des répondants.

## **Type d'adhésion au REP**

Si les équipes enseignantes des écoles du REP sont en principe toutes volontaires pour y participer, cela ne signifie pas pour autant que toutes aient été parfaitement homogènes dans leur désir d'entrer dans cette démarche. En gros on rencontre deux types de situation : dans cinq écoles, l'adhésion au fonctionnement requis par l'appartenance au REP a fait d'emblée l'unanimité de l'équipe ; dans les trois autres, la décision a été un peu plus délicate à prendre, en raison d'avis contradictoires et de tensions internes. Ce qui fait principalement la différence, c'est l'histoire de l'équipe et/ou son type de fonctionnement. Là où la décision a été plus difficile à prendre, on a affaire à des équipes relativement anciennes et peu renouvelées au cours des ans, ou à un fonctionnement assez traditionnel ou encore à des divergences de vue sur divers points, que ce soit au sein d'un même cycle ou entre les cycles élémentaire et moyen. Parfois, ces différents traits se combinent entre eux. On comprend dès lors que dans ce cas, l'unanimité ne puisse se faire d'emblée autour d'un projet comme celui du REP.

Cela dit, ce n'est pas parce que le consensus autour de l'adhésion au REP a été plus difficile à réaliser que ces écoles sont actuellement moins investies dans le projet. Simplement ce sont des situations où l'unité de l'établissement est plus lente et plus laborieuse à construire.

## **Points forts des écoles**

Il nous a paru intéressant de demander aux directeurs<sup>10</sup> nouvellement arrivés dans leur établissement ce qui en constituait, à leurs yeux, les points forts et les points faibles. Il s'avère que les points forts des écoles du REP tels qu'annoncés par leurs directeurs (mais parfois aussi par les équipes elles-mêmes dans leur *Dossier projet*) concernent en priorité les caractéristiques de l'équipe enseignante, qu'il s'agisse de sa composition, de la nature des relations au sein du groupe ou encore de ses compétences acquises au cours des années précédentes. Viennent ensuite des références (moins nombreuses) au climat général de l'école, ainsi qu'à la qualité des relations avec des partenaires externes.

### ***Une diversité de ressources dans l'équipe***

Il nous paraît important de noter que tous nos interlocuteurs, sans exception, mentionnent l'équipe enseignante en soi comme point fort de l'établissement. Certains mettent en avant sa stabilité et sa bonne connaissance du quartier, également lorsque cette stabilité est plus récente après un renouvellement important de l'équipe il y a cinq ans. D'autres (ou parfois les mêmes) insistent sur la motivation et la dynamique nouvelle apportées à l'école par les jeunes enseignants (EPP) ou se réjouissent d'un équilibre harmonieux au sein de l'école entre

---

<sup>10</sup> A l'exception de la seule école sans directeur, dont nous avons rencontré l'inspecteur. La même question a également été posée à la directrice de l'établissement pilote qui exerce sa fonction pour la deuxième année consécutive.

enseignants chevronnés et débutants formant ensemble une équipe très motivée et qui s'investit beaucoup.

### ***De précieuses compétences***

Deux équipes sont décrites par leur directeur comme particulièrement partie prenante des innovations et du fonctionnement par projet depuis longtemps, ce qui leur a permis de développer une grande capacité à travailler ensemble sur le plan pédagogique et notamment de mettre en place une organisation modulaire ainsi qu'un conseil d'établissement.

Une autre équipe est reconnue dans sa longue expérience dans le domaine de l'interculturel (ELCO).

### ***Un climat agréable à plusieurs niveaux***

Plusieurs directeurs insistent sur une ambiance chaleureuse au sein de l'équipe ou sur sa cohésion, grâce à des liens forts et à une attitude d'entraide, associés à une grande motivation.

Dans une école, on met l'accent sur un climat « bon enfant » au niveau des élèves, dans d'autres sur l'excellente intégration du regroupement spécialisé, ou encore sur les bonnes relations avec les partenaires externes.

## **Points faibles des écoles**

Toute médaille a son revers ; il est donc normal que les écoles aient leurs points faibles, leurs difficultés propres qu'il est important d'identifier pour y apporter une réponse, qu'elles concernent le fonctionnement de l'école ou son environnement : ce sont en effet les deux registres sur lesquels les directeurs se sont exprimés, lorsqu'ils ont été invités à nous faire part de ce qu'ils considèrent comme les points faibles de leur établissement.

### ***Des éléments de contexte difficiles à assumer***

Certains points faibles déclarés par les directeurs ont trait à des éléments physiques de l'environnement : la vétusté du bâtiment avec des classes trop petites qui nuisent parfois à l'organisation cohérente de l'enseignement, un environnement immédiat de l'école « urbain, bruyant et hostile ». D'autres concernent plutôt l'environnement humain : un contexte social « pas évident », avec des parents difficiles à mobiliser en l'absence d'une APE et que certains enseignants ne sollicitent pas suffisamment. D'autres points faibles font plutôt référence aux comportements difficiles auxquels l'équipe est confrontée : déprédations dans le préau, problématiques comportementales de certains élèves.

### ***Une unité difficile à construire***

Il est intéressant de noter qu'à l'exception d'un seul, tous nos interlocuteurs qui avaient désigné l'équipe enseignante comme le principal point fort de leur école mentionnent également certains modes de fonctionnement de cette même équipe comme l'un de ses points faibles, ce qui n'est pas forcément contradictoire. Il s'agit principalement d'éléments qui nuisent à la construction de l'unité de l'établissement ou menacent potentiellement la cohésion de l'équipe. Ce sont soit un manque de collaboration pédagogique, soit des divergences dans la manière de concevoir l'appui aux élèves ou le rapport aux élèves et à leurs parents. D'autres fois, ce sont des divergences ou des tensions au sein d'un cycle en

particulier. Dans une autre école, on déplore que l'intégration des MS au projet d'école ne soit que partiellement réalisée. Mais les obstacles qui semblent être les plus difficiles à dépasser pour la construction d'une unité d'établissement sont soit l'absence totale de collaboration entre les deux cycles jusqu'à l'entrée en REP, soit la méconnaissance mutuelle absolue des deux écoles (auparavant distinctes) composant le nouvel établissement du REP.

### ***Un paradoxe en apparence seulement***

Il peut sembler paradoxal que l'équipe enseignante soit vue à la fois comme le principal point fort d'une école, tout en ayant des traits de fonctionnement identifiés comme des points faibles. De notre point de vue cependant, il n'y a là rien de contradictoire. Cela montre en effet que l'équipe enseignante est considérée comme *la principale ressource* de l'école. Dès lors, toutes ses caractéristiques positives sont un plus pour l'établissement, alors que chacun de ses dysfonctionnements peut représenter un danger potentiel pour la bonne marche de ce dernier. On comprend pourquoi en début d'année, bon nombre des objectifs des directeurs (voir chapitre 9) concerne la bonne santé et l'efficacité de l'équipe : préserver sa motivation et son moral, créer les conditions (appuis concrets et institutionnels) lui permettant de mener à bien ses projets, construire sa cohérence en mettant en débat les sources de divergences, diminuer les sources de stress pour augmenter son efficacité, améliorer le lien entre les deux cycles et/ou entre les deux écoles composant l'établissement, etc. Un chercheur français exprime cette vérité de la manière suivante :

*« Dans notre système, ce ne sont pas les moyens budgétaires qui constituent la ressource la plus rare, mais bien les personnes et les équipes capables de réussir dans des contextes très difficiles. [...] La politique de gestion des ressources humaines est donc bien la clé de l'éducation prioritaire »<sup>11</sup>.*

### ***En résumé***

#### **A propos des projets d'établissement**

Les *Dossiers projets* des écoles du REP témoignent d'une bonne cohérence interne en établissant des liens explicites entre les caractéristiques de leur public scolaire et leurs objectifs et actions prioritaires.

La *proportion d'élèves en difficulté* et la *composition sociodémographique du public scolaire* sont les principaux éléments ayant inspiré le contenu des projets d'établissement, suivis de près par les *problèmes liés au « vivre ensemble »* et la *motivation de l'équipe pour investir un domaine particulier*. L'importance accordée à ce dernier élément peut être interprétée comme un garant de l'implication des enseignants, source de créativité pédagogique. L'importance légèrement moindre accordée aux *résultats des élèves* à diverses épreuves pour déterminer le degré et la nature de leurs difficultés montre à quel point cette appréciation est une approche globale qui prend en compte de multiples facteurs et ne se limite pas aux résultats scolaires *stricto sensu*.

Trois thèmes sont massivement présents dans les projets de chacun des établissements du REP : *l'apprentissage de la langue* (lecture, écriture, vocabulaire), *l'amélioration du climat scolaire* (règles du « vivre ensemble », intégration scolaire et sociale des élèves) et *les relations école/familles* (amener les parents dans l'école et les mobiliser autour des apprentissages de leurs enfants). Cette convergence des priorités des écoles témoigne d'une certaine cohérence entre les écoles concernées, également liée aux objectifs mêmes du REP.

<sup>11</sup> F.-R. Guillaume, « Faut-il supprimer les ZEP ? », in *Ville école intégration*, Diversité, mars 2006.

Le fait de pouvoir s'organiser *collectivement* pour y répondre (fonctionnement en réseau des écoles du REP) devrait augmenter le potentiel de l'école primaire genevoise pour affronter et résoudre ce genre de problématiques.

### **Les ressources du REP**

Dans tous les établissements du REP, le taux d'encadrement est resté conforme, voire supérieur aux normes du REP en cours d'année. Mais on signale dans plusieurs écoles un nombre moyen d'élèves trop élevé dans certaines classes (ce qui ne les distingue plus des autres écoles), en raison d'une arrivée massive de nouveaux élèves et/ou d'une forme de déséquilibre « démographique » entre les divisions : on a des classes surchargées dans les petits degrés et d'autres sous-occupées dans le cycle moyen. Ceci parle en faveur d'une prévision encore plus fine des effectifs, quand c'est possible, et d'un éventuel réajustement de la dotation en personnel en cours d'année, le cas échéant.

Aux yeux des directeurs et des enseignants, les ressources les plus importantes du REP pour leur école sont classées exactement dans le même ordre d'importance : la présence d'une éducatrice ou d'un éducateur vient en tête, suivie des effectifs réduits et/ou du taux d'encadrement puis de la direction de proximité.

### **Type d'adhésion au REP**

Malgré le fait que les écoles du REP devaient être volontaires pour participer au réseau, le degré d'adhésion à ce projet était variable selon les équipes enseignantes au moment de prendre cette décision. Certaines ont d'emblée été partantes à l'unanimité, alors que pour d'autres, il a fallu dépasser certaines tensions et réticences liées à l'histoire et au fonctionnement des équipes. Cela dit, ce n'est pas parce que le consensus autour de l'adhésion au REP a été plus difficile à réaliser que ces écoles sont actuellement moins investies dans le projet ; ce sont seulement des situations où l'unité de l'établissement est plus lente et plus laborieuse à construire.

### **Points forts et points faibles des écoles**

Tous les directeurs mentionnent *l'équipe enseignante* en soi comme **point fort** de leur établissement, qu'il s'agisse de sa composition (proportion satisfaisante d'anciens expérimentés et de jeunes dynamiques), des relations (cohésion, entraide) entre ses membres ou encore de compétences spécifiques (domaine de l'interculturel) acquises précédemment. Pour certains, *le climat de l'école* et la qualité des *relations avec des partenaires externes* sont également vus comme des points forts.

Outre certains éléments physiques du contexte (vétusté du bâtiment, environnement stressant), six directeurs sur sept mentionnent comme **point faible** certains modes de fonctionnement de leur équipe qui nuisent à la construction de l'unité de l'établissement ou menacent la cohésion de l'ensemble, notamment l'absence totale de collaboration entre les deux cycles jusqu'à l'entrée en REP ou la méconnaissance mutuelle absolue des deux écoles composant le nouvel établissement.

Il n'est paradoxal qu'en apparence que l'équipe soit vue à la fois comme le principal point fort et l'un des points faibles de l'établissement. Cela montre que l'équipe enseignante est considérée comme *la principale ressource* de l'école, ce qui a été démontré par la recherche dans d'autres contextes. Dès lors, toutes ses caractéristiques positives sont un plus pour l'établissement, alors que chacun de ses dysfonctionnements peut représenter un danger potentiel pour la bonne marche de ce dernier.

## 2. La situation particulière des établissements multi-sites

Parmi les sept écoles intégrées au REP, trois sont en fait des établissements *multi-sites*, issus du regroupement de deux écoles distinctes situées à plusieurs rues ou pâtés de maison de distance et qui, jusqu'alors, fonctionnaient de manière indépendante l'une de l'autre, parfois même sans se connaître.

### La question de la double distance

Il est à noter que dans les trois cas, la plus petite des deux écoles abrite exclusivement des élèves et des enseignantes du cycle élémentaire ; à la distance spatiale s'ajoute ainsi la distance « culturelle » résultant des spécificités qui, pour des raisons institutionnelles et historiques, continuent à distinguer assez fortement les divisions élémentaire et moyenne<sup>12</sup>. La plupart du temps ces différences de culture et d'identité sont à l'œuvre, même lorsque les deux cycles cohabitent au sein d'une école unique et ont souvent des effets sur leur manière de fonctionner plus ou moins bien ensemble ; il en existe de nombreux exemples, y compris dans les écoles du REP. Si l'on y ajoute l'éloignement spatial et des histoires antérieures distinctes, on comprend l'importance du défi consistant à faire exister un établissement unique à partir de deux écoles auparavant indépendantes l'une de l'autre.

### Une expérience de plus longue date

Avant l'entrée dans le REP, seules les deux équipes de l'établissement constitué des écoles des Tilleuls et des Mélèzes avaient déjà amorcé un sérieux rapprochement en élaborant *un projet d'école commun* dès 2001. Et malgré tout, aux dires de la directrice (rencontrée en février 2008), il faut encore maintenant rester très attentif et veiller à ce que l'équipe des Tilleuls (la plus petite des deux écoles) ne se sente pas exclue de l'ensemble. Dans cette perspective, le fait qu'elle ait cette année une enseignante répondante joue un rôle très positif.

L'évolution de l'établissement Tilleuls/Mélèzes fait également apparaître une forme de paradoxe : l'an dernier, les enseignantes des Tilleuls, comme leurs collègues du cycle élémentaire des Mélèzes d'ailleurs, avaient souvent l'impression de perdre leur temps dans les TTC communs, parce qu'on y abordait majoritairement des questions concernant le cycle moyen<sup>13</sup>. Ce sentiment était encore renforcé par le fait qu'elles devaient se déplacer dans l'autre bâtiment pour assister à ces séances. Cette année, les séances de TTC en commun sont beaucoup mieux réparties, ce qui donne le temps aux enseignantes des Tilleuls d'avoir leurs propres réunions pour régler des questions internes. Ce regain d'autonomie « locale », comme le fait d'avoir une ER, répond à leur besoin de reconnaissance ; se sentant reconnues, elles vivent beaucoup mieux les moments collectifs liés à la marche de l'établissement. Lors du

---

<sup>12</sup> Concernant ces différences culturelles et les effets que peuvent avoir l'attribution d'un bâtiment distinct pour chaque équipe de cycle dans le cadre d'un seul projet d'établissement, voir Favre, Jaeggi & Osiek (2005).

<sup>13</sup> Concernant la mise en place du dispositif-pilote aux Tilleuls/Mélèzes, voir Jaeggi & Osiek (2007).

processus de construction d'une identité d'établissement, il y a donc un équilibre à trouver entre la soumission à l'intérêt général et la préservation des identités d'origine, assortie d'une autonomie partielle au sein de l'établissement.

## **Partir de zéro**

On comprendra sans peine que pour les deux autres établissements nouvellement constitués, l'unité du corps enseignant, sa cohérence pédagogique, de même qu'une *identité d'établissement* sont entièrement à construire, s'agissant de la réunion de deux équipes dont l'histoire, la culture professionnelle et les positions antérieures par rapport à divers courants pédagogiques (pour ne parler que de cela) sont souvent fort différentes. Dans cette construction d'unité, la direction d'école a un rôle essentiel à jouer. Comme les établissements multi-sites du REP montrent en quelque sorte le chemin à la soixantaine d'établissements qui seront constitués sur le même modèle<sup>14</sup> dans le cadre du nouveau fonctionnement de l'école primaire dès la rentrée scolaire 2008, il nous a paru intéressant de regarder de plus près comment se déroule cette construction d'unité et quels écueils elle peut rencontrer.

## **Deux cas de figure exemplaires de la problématique multi-sites**

Voyons la situation des deux établissements dont les écoles « mères » ne collaboraient pas auparavant. Au Furet/Lilas, l'école du Furet (la plus petite des deux), regroupant exclusivement des classes du cycle élémentaire, a fonctionné par *projet* dès la période exploratoire de la rénovation, alors que celle des Lilas, accueillant un grand nombre d'élèves des deux cycles, fonctionnait avec un *plan de travail*, de manière plutôt traditionnelle. Leur réunion en un seul établissement met donc en présence deux cultures d'école et deux fonctionnements radicalement différents.

Aux Glycines/Moulins, la situation est assez différente. C'est l'école de grande taille (accueillant des élèves des deux cycles) qui fonctionnait par *projet*, alors que l'école des Glycines, avec ses cinq classes de cycle élémentaire était encore sous le régime du *plan de travail* ; mais ce dernier était tellement élaboré qu'il s'agissait d'un quasi-projet d'école. Donc deux fonctionnements différents sur le plan formel (la « lettre ») mais proches dans « l'esprit ». D'ailleurs, les deux écoles avaient choisi de participer à la réflexion du réseau REP en voie de constitution comme écoles associées, ce qui parle en faveur de préoccupations déjà communes.

A partir de là, les deux directeurs concernés, très conscients du contexte dans lequel ils évoluent, mais sans doute aussi en fonction de leur personnalité respective, ont pris des options sensiblement différentes.

---

<sup>14</sup> Très exactement 59 établissements multi-sites sur 93, soit les deux tiers. Certains seront même composés de trois, voire quatre écoles, selon la taille de ces dernières.

## Une approche résolument volontariste

Aux Glycines/Moulins, le directeur a d'emblée opté pour une attitude volontariste dans la construction d'une identité d'établissement :

« Dès que je suis arrivé, j'ai affirmé très fort la notion d'établissement : maintenant on est ensemble, on **doit** se considérer en tant qu'établissement [...] Moi je suis extrêmement volontariste de ce point de vue-là. »

Cela se traduit dans la rédaction du *Dossier projet* (il n'y a pas d'options distinctes pour les deux écoles), ainsi qu'à divers niveaux de l'organisation de l'établissement :

- Bien que son bureau soit situé aux Moulins, le directeur vient régulièrement travailler (avec son ordinateur portable) deux demi-journées (non consécutives) par semaine dans l'école des Glycines, où on lui a aménagé une place de travail ;
- l'éducateur, qui a lui aussi son bureau dans le grand bâtiment, assure également une permanence dans l'autre école ;
- les séances plénières se font *alternativement* dans l'une et l'autre école ; les comptes-rendus des TTC ne réunissant qu'une partie des enseignants sont systématiquement transmis à l'ensemble du corps enseignant des deux écoles ;
- la formation ou certains projets pédagogiques du cycle élémentaire, par exemple, sont communs au cycle élémentaire des deux écoles, alors que cela n'était pas forcément prévu initialement par les équipes d'origine ;
- les groupes de travail autour du projet d'établissement sont obligatoirement constitués de représentants des deux divisions ET des deux écoles ;
- une attention particulière est portée à la diffusion de l'information : feuille d'information hebdomadaire éditée par le directeur et adressée par courriel à tous les enseignants de l'établissement ; affichage systématique de l'endroit où se trouvent le directeur et l'éducateur.

Cette politique volontariste semble relativement bien acceptée et bien fonctionner : les enseignants circulent entre les deux écoles pour travailler et/ou manger ensemble, ce qui est un signe d'appartenance à une entité commune. Par ailleurs, les effets de cette option volontariste sont sans doute contrebalancés par le choix simultané de préserver les identités propres de chacune des écoles, par exemple lors de manifestations. Le fonctionnement antérieur des deux écoles évoqué plus haut constitue aussi une facilité au rapprochement des deux entités. Il n'est pas garanti qu'une telle option volontariste puisse avoir les mêmes effets dans n'importe quel contexte mais ici, elle semble avoir porté ses fruits.

## Une construction très progressive

Au Furet/Lilas, le directeur a beaucoup à faire pour mettre en place une dynamique de collaboration allant au-delà du degré dans l'équipe des Lilas, ainsi que des dispositifs visant à combler le fossé existant entre les deux écoles. Très sollicité à l'intérieur du grand bâtiment (24 classes) et à l'extérieur, il apprécie de pouvoir se reposer un peu sur l'aptitude de l'autre école à fonctionner de manière collégiale et autonome, sous la houlette de l'ancienne responsable d'école devenue enseignante répondante ; elle y organise les TTC souvent en l'absence du directeur que l'on oublie parfois d'avertir. Si bien que chacun d'eux doit

délibérément faire l'effort de se souvenir de l'existence de l'autre : « *Je lui disais "il faut que je me rappelle que j'ai [aussi] l'école du Furet" et elle me disait "il faut qu'on se rappelle qu'on a un directeur !"* ». Cette tendance à « oublier » la « petite » école qui « *tourne toute seule* » est renforcée par le fait que le bureau directorial est situé dans l'autre bâtiment, de même que celui de l'éducateur. Il faut dire aussi que la taille du groupe réunissant les deux équipes (une cinquantaine d'enseignants avec les GNT, les STACC, les MS et le spécialisé) rendrait des séances de TTC réunissant les deux écoles quasiment ingérables, d'où le maintien de réunions distinctes (une par école)<sup>15</sup>, ce qui ne favorise pas la construction d'une identité commune.

Dans le souci de ménager la susceptibilité des enseignants des deux écoles, réunis un peu malgré eux pour certains, le directeur a délibérément conservé des options de chacune des écoles qui sont systématiquement nommées comme telles dans le *Dossier projet* de l'établissement. Il y a ajouté *un projet pédagogique commun* aux deux écoles (une semaine de sciences en juin), dans le but d'initier la construction d'une collaboration et d'une identité d'établissement. Compte tenu de l'histoire des deux écoles, le directeur sait que ce sera un travail de longue haleine qui ne peut être fait dans la précipitation, si l'on veut éviter des effets pervers. A priori, il « *fait le pari* » que ça va marcher, raison pour laquelle il y consacre beaucoup d'énergie. En fin d'année scolaire, il constate que si cet objectif est loin d'être atteint, la dynamique est néanmoins amorcée. Il reste donc optimiste.

## **Un électron libre un peu malgré lui**

La situation décrite ci-dessus place l'équipe enseignante de l'école du Furet dans une position ambivalente : à la fois elle apprécie de pouvoir continuer à fonctionner comme auparavant de manière quasi autonome par rapport à la « grande » école et, en même temps, on perçoit (aussi bien dans les réponses au questionnaire qu'en entretien)<sup>16</sup> une forme de regret de ne pas pouvoir davantage « faire établissement » avec l'école des Lilas, comme de ne pas avoir des contacts plus fréquents avec le directeur et l'éducateur. Ces enseignantes ont d'ailleurs éprouvé des difficultés à répondre à notre questionnaire qu'elles ressentaient comme trop « orienté établissement ». Ainsi, elles n'ont pu répondre à aucune question concernant les interventions de l'éducateur auprès de leurs élèves, ce dernier étant (à son grand regret) trop accaparé par la très grande école des Lilas pour intervenir dans la leur ; de même, à toutes les questions concernant la collaboration et le travail en équipe, elles ont précisé qu'elles répondaient uniquement pour l'école du Furet, par manque total d'expérience de collaboration avec les enseignants des Lilas, même en ce qui concerne le cycle élémentaire des deux écoles<sup>17</sup>. Il n'y a d'ailleurs pas davantage de moments de rencontre sur le registre purement convivial, comme par exemple le fait d'aller manger son pique-nique avec les collègues de l'autre école ; quand les enseignantes du Furet restent sur place pendant la pause de midi, c'est dans le but d'avancer dans leur travail, individuel ou collectif, dans un emploi du temps déjà chargé, disent-elles. Et c'est sans doute vrai aussi pour les enseignants des Lilas.

---

<sup>15</sup> La première séance plénière d'établissement après celle de la rentrée scolaire a eu lieu fin février 2008.

<sup>16</sup> Suite aux difficultés rencontrées autour du remplissage du questionnaire, nous avons eu un entretien avec trois d'entre elles pour leur permettre de nous expliquer le vécu particulier de leur équipe dans la situation évoquée ici.

<sup>17</sup> Il y a cependant des exceptions : des groupes de travail réunissant des enseignants des deux écoles, puis une séance plénière commune programmée en mars pour discuter du *Dossier projet* de l'établissement. Une autre séance commune aux deux écoles est prévue en mars, pour préparer leur projet commun « Semaine de Sciences » programmée en juin 2008.

Comme leur directeur, les enseignantes du Furet font état de l'énorme fossé existant entre la culture de chacune des équipes, encore renforcé par leur grande différence de taille (petit/grand bâtiment). De plus, leur école ayant bénéficié d'une certaine visibilité au moment de la rénovation, cela a pu porter ombrage à leur grande voisine restée en dehors de ce processus ; il en subsiste une certaine tension (perceptible par les nouvelles venues dans l'équipe), des non-dits qui laissent des traces. Peut-être que ce serait moins le cas s'il y avait eu un plus grand renouvellement dans l'équipe des Lilas, notamment avec davantage de jeunes enseignants habitués au travail collectif, nous dit l'une d'elles. Pour l'instant, les deux équipes ont encore des intérêts trop divergents pour nourrir leur motivation à travailler ensemble.

Ce n'est pas pour autant que les enseignantes du Furet souhaitent le maintien du statu quo à long terme : du moment qu'elles ont unanimement choisi d'entrer dans le REP en partenariat avec l'école qui prend de facto leurs élèves en charge au cycle moyen, « *ce n'est pas pour rester complètement séparées [des Lilas], on s'attendait quand même à quelque chose [en commun]* », disent-elles. En fait, elles seraient « *toutes contentes* » de partager leur quinze années d'expérience en matière d'aide aux élèves en difficulté (fonctionnement modulaire, etc.). Dans un contexte de plus grande collaboration inter-écoles, elles seraient également d'accord de partager leurs ressources en GNT et MS avec l'autre école si nécessaire, de mettre en commun des forces afin d'aider l'ensemble des élèves en difficulté de l'établissement, d'établir un dossier d'évaluation qui soit commun aux deux écoles et permette de suivre la progression des élèves de la 1<sup>re</sup> enfantine à la 6<sup>e</sup> primaire ; prêtes à tout cela, donc, même si cela devait compliquer leur organisation actuelle.

Pour parvenir à une certaine unité d'établissement, il faudrait, de leur point de vue, une meilleure circulation de l'information entre les deux écoles, un *Dossier projet* avec des objectifs plus clairs, qui soit vraiment celui de l'établissement, à savoir qui aille plus loin que la reprise de certains éléments des projets antérieurs des deux écoles. Enfin, cela nécessiterait de la part de tous les enseignants des deux écoles, une certaine capacité à se « *décentrer* »...

## **La perception des enseignants des trois établissements multi-sites**

Dans le questionnaire adressé aux enseignants du REP, nous avons réservé une page à ceux fonctionnant dans un établissement multi-sites, soit 90 personnes en tout ; nous leur demandions d'une part s'ils avaient trouvé des avantages à « fusionner » avec l'autre école et, si oui, lesquels ; et d'autre part, quels concessions ou renoncements ils avaient dû faire à cette occasion. Il s'agissait de réponses « ouvertes » et nous reprenons dans nos commentaires ci-dessous les termes utilisés spontanément par les enseignants.

### **Une modeste reconnaissance des avantages**

Seul un bon quart (28%) de la totalité des enseignants des établissements multi-sites du REP voient des bénéfices amenés par la « fusion »<sup>18</sup> ; quand ils l'assortissent d'un commentaire, les avantages reconnus portent sur les éléments suivants.

---

<sup>18</sup> En réalité, seules 73 personnes ont répondu à cette question et un tiers (34%) d'entre elles l'ont fait par l'affirmative.

Enrichissement de la collaboration avec les enseignants du même degré	8	mentions
Amélioration de la cohérence pédagogique auprès des élèves	7	"
Facilitation du passage du cycle élémentaire au cycle moyen	6	"
Amélioration du suivi collégial	4	"
Possibilité de partage autour des problématiques de familles et de quartier	2	"

### ***Une collaboration enrichie***

Huit personnes déclarent apprécier de pouvoir échanger de manière plus large avec des collègues en charge des mêmes degrés dans l'autre école : cela apporte de la diversité, des idées nouvelles, un enrichissement des projets, ainsi qu'un certain partage des pratiques. Par ailleurs, le fait d'avoir des élèves de cycle élémentaire dans les deux écoles permet, comme aux Tilleuls/Mélèzes, d'avoir au moins deux classes du même degré dans chacune des écoles, ce qui augmente les possibilités de collaboration à l'intérieur du cycle élémentaire.

### ***Une plus grande cohérence pédagogique***

Sept répondants mettent l'accent sur une plus grande cohérence d'équipe dans les pratiques pédagogiques (évaluation, devoirs, etc.) et dans les exigences à l'égard des élèves. La réunion en un seul établissement des deux écoles dans lesquelles les élèves vont accomplir toute leur scolarité primaire offre ainsi à ces derniers une certaine continuité.

### ***Facilitation du passage d'un cycle à l'autre***

Pour six personnes, la réunion de deux écoles en un seul établissement permet de créer un lien entre les élèves des deux écoles ; cela facilite leur passage d'un cycle à l'autre et donne l'occasion aux enseignants de soigner particulièrement l'articulation 2P-3P au niveau de tout l'établissement.

### ***Amélioration du suivi collégial et de la connaissance du contexte***

Pour quatre répondants, cette situation crée une dynamique qui permet de trouver ensemble des stratégies pour faire avancer les élèves ; il y a donc amélioration de l'efficacité et du suivi collégial des élèves.

Par ailleurs, les deux écoles se trouvant dans le même quartier, les deux équipes peuvent mettre en commun leur connaissance des familles (notamment celles en difficulté) et du quartier en général.

*Remarque* : compte tenu de la situation particulière de l'établissement Furet/Lilas telle que décrite plus haut, nous avons une très faible proportion de réponses affirmatives concernant cette question dans chacune des deux écoles. N'ayant pratiquement pas d'échanges entre elles pour l'instant, les rares commentaires allant dans ce sens s'expriment plutôt sur le mode virtuel ou du vœu pieux.

## **Pertes et renoncements**

La restructuration représentée par la réunion en un seul établissement de deux écoles auparavant indépendantes l'une de l'autre implique forcément pour chacune d'elles des ajustements, des concessions, voire des renoncements à certains avantages ou fonctionnements antérieurs. Nous avons donc demandé aux enseignants concernés ce qu'il en

était pour leur équipe. Deux cinquièmes environ (38%) des 90 enseignants intégrés à un établissement multi-sites ont souhaité faire un commentaire à ce sujet. Il est intéressant de noter que contrairement à la question précédente, près des deux tiers (62%) des commentaires faisant référence aux pertes et aux renoncements apportés par la nouvelle situation sont rédigés par des enseignants de l'établissement Furet/Lilas<sup>19</sup>. Cela s'explique aisément : n'ayant pas encore eu l'occasion d'expérimenter et de bénéficier des avantages d'une collaboration potentiellement enrichissante entre les deux écoles, ils perçoivent plus facilement, pour l'instant, les désagréments de leur nouvelle situation. Pour eux, « *la réunion effective* » n'a pas encore eu lieu.

### ***Éléments liés à une situation spécifique***

Certains commentaires sont spécifiques à un établissement. Ainsi, cinq enseignantes du Furet (sur neuf) déplorent la perte de 25% de RE, alors qu'elles doivent continuer à fonctionner quasiment comme auparavant, ce qui nécessite tout autant de travail de gestion de l'école. Deux d'entre elles regrettent également d'avoir dû renoncer à travailler avec des MS qu'elles appréciaient, puisqu'il a été fait en sorte qu'elles aient désormais les mêmes MS qu'aux Lilas pour certaines disciplines. Enfin, trois enseignantes de cette école ont le sentiment que leur expérience et réflexion pédagogiques, fortement traduites dans leurs projets d'école antérieurs, ne se retrouvent plus de manière aussi explicite dans le *Dossier projet* de l'établissement, ce qui tempère un peu leur dynamisme, précise l'une d'elles, ce qui nous a d'ailleurs été répété en entretien.

Deux de leurs collègues des Lilas estiment de leur côté que chacune des équipes a encore de la peine à faire des concessions ; une personne a le sentiment qu'il s'agit « *d'une réunion artificielle [de deux écoles] qui ne correspond à aucun besoin* ». Dit-elle tout haut ce que plusieurs pensent tout bas, ou est-elle la seule à voir les choses ainsi ? Nous n'avons pas les moyens de le savoir...

### ***Les désavantages de la dispersion***

En ce qui concerne les commentaires communs à plusieurs établissements, deux personnes font référence à la lenteur de circulation de l'information entre les deux unités, deux autres à la perte de temps en déplacements dans l'autre école. Deux enseignants déplorent le temps pris par les TTC supplémentaires (en plus des pléniers d'établissement), malgré tout nécessaires pour régler des problèmes spécifiques à leur école, alors que deux autres regrettent au contraire d'avoir dû renoncer aux réunions de leur école au profit de celles de l'établissement. La difficulté à fonctionner en grand nombre, notamment lorsqu'il s'agit de trouver un compromis, fait également réagir deux personnes.

### ***Le deuil du « small is beautiful »***

Dans les petites écoles, six personnes font référence à la perte d'autonomie (notamment au plan administratif)<sup>20</sup>. Par ailleurs, quatre enseignantes regrettent la perte des bénéfices d'une

---

<sup>19</sup> Notons également que plusieurs personnes, nouvellement arrivées dans l'établissement, ont déclaré à cette occasion ne pas être en mesure de répondre à cette question.

<sup>20</sup> A ce propos, l'enseignante répondante du Furet nous a donné un exemple parmi d'autres : il est beaucoup plus compliqué qu'avant de se procurer du matériel pour l'école ; n'ayant plus le statut de responsable d'école, elle doit désormais demander la signature de son supérieur hiérarchique (le directeur qui est très rarement dans son école), ce qui complique et allonge la procédure.

équipe restreinte : fonctionnement informel, rapidité dans la prise de décisions, spontanéité dans l'expression, meilleure prise en compte des avis minoritaires.

## Les enseignements à tirer de l'expérience

Chacun des trois établissements multi-sites du REP illustre de manière exemplaire un ou plusieurs des éléments à prendre en compte pour favoriser la construction d'unité de ces établissements particuliers.

### L'importance du facteur *temps*

Le cas de l'établissement Tilleuls/Mélèzes montre à quel point la construction d'une unité d'établissement s'inscrit *dans la durée*. Tout d'abord, les cinq ans de projet d'école commun avant de fusionner en un seul établissement ont bien préparé le terrain. Ensuite, c'est maintenant la deuxième année que les deux écoles sont formellement réunies en un seul établissement avec une direction de proximité. L'analyse des données recueillies au cours de ces deux ans montre bien que ce sont les enseignements tirés des difficultés rencontrées lors de la première année qui ont conduit à des aménagements actuellement satisfaisants pour l'ensemble et où chacune des parties trouve son compte, même si la dynamique du cycle élémentaire réparti sur deux écoles au vécu très différent est encore difficile à mettre en place, selon la directrice. Il faut donc laisser du temps au temps pour construire une unité et une identité d'établissement et ce n'est sans doute pas par hasard que ce sont les enseignants des Tilleuls/Mélèzes qui ont exprimé la plus forte proportion de « oui » des établissements multi-sites<sup>21</sup> à la question portant sur l'apport ou non d'avantages par la réunion des deux écoles.

### L'importance du facteur *taille*

Les difficultés rencontrées par l'établissement Furet/Lilas pour construire ne serait-ce qu'un début de fonctionnement en commun s'expliquent d'abord par l'histoire et la grande différence de culture entre les deux équipes. Mais elles sont en partie aussi imputables à *la taille trop grande de l'ensemble* (fait mis en avant par la plupart des acteurs rencontrés, aussi bien internes qu'externes à l'établissement)<sup>22</sup>, ainsi qu'au fait que l'écart de taille (traduit en nombre de classes et d'enseignants) entre les deux écoles est beaucoup plus important que dans les autres établissements multi-sites.

Il en résulte que les personnages clefs du fonctionnement en REP, à savoir le directeur et l'éducateur, sont de fait monopolisés par les besoins de la grande école au détriment de ceux de la petite. Ainsi, l'éducateur ne peut être présent au Furet que le temps d'une récréation par semaine, pour voir si tout se passe bien et si les enseignantes ont besoin de lui. Il en découle

---

<sup>21</sup> La proportion de « oui » des Tilleuls/Mélèzes en réponse à cette question est supérieure de 22% à celle de l'ensemble des autres établissements multi-sites.

<sup>22</sup> Certains directeurs ou éducateurs d'autres écoles ont fait spontanément référence à la taille de l'établissement Furet/Lilas, en déclarant que forts de leur propre expérience, ils estimaient qu'une entité d'une telle envergure était difficilement gérable et ne permettait guère aux personnes en place d'aller au-delà du traitement des situations d'urgence.

que les enfants le connaissent à peine et que les enseignantes, même si elles savent qu'il ferait tout son possible pour répondre à une demande de leur part, le cas échéant, hésitent et donc renoncent souvent à le solliciter, sachant à quel point il est débordé. De son côté, l'éducateur exprime à plusieurs reprises à quel point il est insatisfait de cette situation. Il ne peut pourtant rien y changer : ce n'est pas tout à fait la même chose de répondre aux besoins d'un établissement comportant 625 élèves répartis sur deux sites qu'à ceux d'établissements (dont trois sur un seul site) abritant entre 285 et 440 élèves<sup>23</sup>.

Or, mis à part l'école de Belle-Roche (170 élèves), tous les établissements du REP, quelle que soit leur importance, ont la même dotation en « temps éducateur » (un poste à 100%), ce qui constitue une certaine forme d'inégalité entre eux. Rappelons que la présence d'un éducateur ou d'une éducatrice dans l'école est la ressource identifiée et plébiscitée comme la plus importante par les enseignants ET par les directeurs des établissements du REP (voir chapitre 1). Les objectifs assignés aux écoles du REP n'imposent-ils pas que l'on porte une attention particulière aux questions d'équité dans la répartition des ressources entre elles, notamment celle du « temps éducateur » mais aussi celles concernant le soutien logistique (secrétariat, informatique) à la direction de proximité ?

La question reste posée. Il nous semble que des éléments comme la taille de l'établissement, la présence d'un regroupement spécialisé dans l'école et le supplément de complexité représenté par la situation multi-sites sont des indicateurs importants à prendre en compte, lorsqu'il s'agit de présider à l'attribution des ressources dans ces écoles. On peut également veiller à ne pas aller au-delà d'une certaine masse critique (en termes de nombre d'élèves et de classes) lors de la constitution d'établissements multi-sites.

## **L'importance des facteurs identitaires et symboliques**

L'évolution de l'établissement Tilleuls/Mélèzes, on l'a vu, montre l'importance de trouver un juste équilibre entre la construction d'une identité d'établissement commune et le maintien d'une identité d'école, assortie d'une autonomie partielle au sein de l'établissement. En d'autres termes, la première ne peut pas se faire au détriment de la seconde : il est important de rechercher une intégration et non pas une assimilation. Dit encore autrement, il s'agit pour la direction des établissements multi-sites de veiller à éviter aussi bien l'exclusion de la plus petite des deux écoles par l'oubli, que sa « phagocytose » par l'école de grande taille.

On a vu aussi que si l'option volontariste du directeur de l'établissement Glycines/Moulins passe relativement bien, c'est parce qu'il est malgré tout attentif à préserver les identités propres de chacune des écoles, notamment lors de fêtes ou de manifestations. Dans le cas de Furet/Lilas, le fonctionnement actuel maintient presque inévitablement et exclusivement les deux écoles dans leurs identités antérieures, d'où la difficile construction de celle de l'établissement.

Comme dit plus haut, il n'est pas garanti qu'une option volontariste comme celle manifestée par le directeur des Glycines/Moulins puisse avoir les mêmes effets dans n'importe quel contexte. Il nous semble néanmoins que les futurs établissements multi-sites pourraient avantageusement s'inspirer de certains points d'organisation mis en place dans cet établissement ; notamment de ceux ayant une forte charge symbolique, comme le souci de présence du directeur et de l'éducateur dans les deux écoles, qui contribue à la construction

---

<sup>23</sup> Nous n'avons pas inclus l'école de Belle-Roche dans ces chiffres, car elle constitue de ce point de vue un cas un peu à part.

d'un sentiment d'appartenance à l'établissement. A ce propos, les enseignantes du Furet nous ont clairement exprimé que si le directeur et l'éducateur avaient des moments de permanence où ils étaient physiquement présents dans leur école, « *le contact serait plus facile et on ferait plus facilement appel à eux* ». Leur directeur l'a d'ailleurs bien compris, puisqu'il envisage dès la prochaine année scolaire d'être présent une demi-journée par semaine dans leur école, comme d'ailleurs l'éducateur. On est en train de leur aménager une place de travail à cet effet.

### **En résumé**

#### **Situation de départ**

Dans les trois établissements multi-sites du REP (il y en aura 59 dès la rentrée prochaine), la plus petite des deux écoles abrite exclusivement des classes du cycle élémentaire ; la distance spatiale se greffe ainsi sur la distance « culturelle » résultant des spécificités qui, pour des raisons institutionnelles et historiques, continuent à distinguer assez fortement les divisions élémentaire et moyenne. Si l'on y ajoute des histoires antérieures parfois très différentes, on comprend l'importance du défi consistant à faire exister un établissement unique à partir de deux écoles auparavant indépendantes l'une de l'autre.

Dans un seul cas, les deux équipes de l'établissement avaient déjà amorcé un rapprochement avant leur réunion en élaborant *un projet d'école commun* dès 2001. Dans les deux autres établissements, l'unité est entièrement à construire. Dans l'un d'eux, le fonctionnement et les préoccupations des deux écoles étaient déjà relativement proches alors que dans l'autre, le nouvel établissement met en présence deux cultures d'école et deux fonctionnements radicalement différents.

#### **Des approches différentes**

Compte tenu de ce qui précède, les directeurs de ces deux écoles n'ont pas la même approche. Dans le premier cas, les enseignants et le directeur font état d'un très grand fossé entre les deux écoles. Celui-ci est encore renforcé par le fait que le directeur, accaparé par la gestion de la grande école, laisse à l'autre une grande autonomie sous la houlette de son enseignante répondante ; l'éducateur et lui-même y sont très peu présents ; les contacts et les séances communes entre les deux écoles sont rares. La construction d'une unité d'établissement (le plus grand du REP) ne peut donc être que laborieuse et progressive ; en fin d'année scolaire la dynamique est néanmoins amorcée et le directeur reste optimiste.

Dans le second cas, le directeur a d'emblée opté pour une attitude volontariste dans la construction d'une identité d'établissement. Cela se traduit notamment dans divers niveaux de l'organisation de l'établissement, comme des séances de TTC alternées dans les deux écoles, des groupes de travail réunissant systématiquement des enseignants des deux divisions ET des deux écoles, des moments de permanence bihebdomadaires du directeur et de l'éducateur dans la plus petite école.

#### **Vécu des enseignants des établissements multi-sites**

Un peu plus d'un quart des enseignants des établissements multi-sites du REP ont reconnu des *avantages* à la réunion de leurs deux écoles : enrichissement de la collaboration avec les enseignants du même degré, amélioration de la cohérence pédagogique auprès des élèves et facilitation du passage d'un cycle à l'autre. Quelques-uns mentionnent l'amélioration du suivi collégial et la possibilité d'échanger autour des problématiques de familles et de quartier.

Près des deux cinquièmes des enseignants concernés évoquent les *ajustements*, voire les *renoncements* à certains avantages ou fonctionnements antérieurs induits par la fusion des deux écoles : perte d'autonomie, de temps de RE ou de collaboration avec certains MS, perte de temps en déplacements dans l'autre école ou en TTC supplémentaires. Certains mentionnent la difficulté de fonctionner en grand nombre, notamment lorsqu'il s'agit de trouver un compromis. Les petites écoles regrettent souvent le fonctionnement informel, rapide et spontané d'une équipe restreinte.

### **Enseignements à tirer de l'expérience**

**L'importance du facteur temps :** l'évolution très positive du seul établissement multi-sites ayant démarré la démarche REP un an avant les autres montre que la construction d'une unité d'établissement s'inscrit dans la durée : travail collectif autour d'un projet d'école commun depuis cinq ans, aménagements actuellement satisfaisants pour les deux écoles construits sur la base des difficultés rencontrées lors de la 1<sup>re</sup> année. Ce n'est sans doute pas par hasard que les enseignants de cet établissement ont été les plus nombreux à reconnaître des avantages à la réunion de leurs deux écoles.

**L'importance du facteur taille :** les difficultés rencontrées par le plus grand établissement multi-sites pour construire un fonctionnement en commun s'expliquent d'abord par l'histoire et la différence de culture entre les deux équipes mais également, aux dires de tous (y compris de certains acteurs externes à l'établissement), par la dimension trop grande de l'ensemble ainsi qu'à l'écart de taille particulièrement important entre les deux écoles. Il en résulte que le directeur et l'éducateur sont, à leur grand regret, monopolisés par les besoins de la grande école au détriment de ceux de la petite : ce n'est pas tout à fait la même chose de répondre aux besoins d'un établissement comportant 625 élèves répartis sur deux sites qu'à ceux d'établissements (dont plusieurs sur un seul site) abritant entre 285 et 440 élèves. Or, ces établissements ont la même dotation en « temps éducateur » (un poste à 100%), ce qui constitue une certaine forme d'inégalité entre eux. La question de l'équité reste posée entre des établissements qui sont précisément pensés et organisés dans l'objectif de réduire les inégalités au sein du système éducatif. Il nous semble que des éléments comme la taille de l'établissement, la présence d'un regroupement spécialisé dans l'école et le supplément de complexité représenté par la situation multi-sites sont des indicateurs importants à prendre en compte, lorsqu'il s'agit d'attribuer des ressources à ces écoles.

**L'importance des facteurs identitaires et symboliques :** si la construction volontariste d'une unité d'établissement passe relativement bien, c'est parce que le directeur concerné est attentif à préserver les identités propres de chacune des écoles, notamment lors de manifestations publiques. S'il n'est pas garanti qu'une telle option puisse avoir les mêmes effets dans n'importe quel contexte, il nous semble néanmoins que les futurs établissements multi-sites pourraient avantageusement s'inspirer des points d'organisation ayant une forte charge symbolique mis en place dans cet établissement, comme le souci de présence du directeur et de l'éducateur dans les deux écoles, qui contribue à la construction d'un sentiment d'appartenance à l'établissement. Le fait d'attribuer une enseignante répondante à la plus petite des écoles de l'établissement est également une forme de reconnaissance de son identité. Cela montre l'importance de trouver un juste équilibre entre la construction d'une identité d'établissement commune et le maintien d'une identité de chacune des écoles : la première ne peut pas se faire au détriment de la seconde ; il est important de rechercher une intégration et non pas une assimilation.



### 3. Devenir directeur d'établissement scolaire, s'approprier une nouvelle fonction

Dans le cadre de la réorganisation de l'enseignement primaire, tous les établissements de l'école primaire genevoise auront une direction de proximité dès la rentrée prochaine. La directrice et les directeurs des établissements du REP sont donc des précurseurs, avant l'extension de cette fonction à toutes les écoles. D'où l'intérêt de regarder d'un peu plus près ce qui se passe pour les principaux intéressés autour de la mise en place d'une direction de proximité dans les établissements du REP.

#### **Y a-t-il un profil type de directeur d'école ?**

Quand on jette un regard sur la trajectoire professionnelle respective des six directeurs et directrice du REP<sup>24</sup>, on constate tout d'abord une certaine diversité des parcours, avec néanmoins un point commun : tous, à l'exception du plus jeune, ont une bonne vingtaine d'années d'expérience dans l'enseignement ; tous ont été maître principal (MP) et/ou responsable d'école (RE) ou ont assumé une charge équivalente (responsable d'unité en France).

La diversité des parcours se décline de la manière suivante :

- Expérience d'enseignement et de responsable d'école dans des écoles fonctionnant en projet (trois personnes, avec un passage par l'enseignement privé pour l'une d'entre elles).
- Expérience à tous les échelons de la hiérarchie au sein de l'enseignement primaire, de titulaire de classe à celui de directeur du Service de la scolarité à la DGEP, en passant par ceux de maître principal et d'inspecteur. Cette personne a finalement souhaité se rapprocher du terrain, tout en conservant un poste d'autorité.
- Expérience de RE ; a enseigné dans tous les degrés du primaire, à l'exception de la 6P : formation pour l'enseignement élémentaire puis passage au cycle moyen. Pratique politique depuis une vingtaine d'années : 14 ans comme conseiller municipal à la Ville de Genève puis député au Grand Conseil. Le travail en commission, notamment sur les questions budgétaires, constitue sans doute un atout pour un poste de direction d'école, de même que l'habitude des relations avec des représentants du monde politique (utile pour les relations avec la commune).
- Formation en France (dont l'enseignement spécialisé) ayant conduit à enseigner à des enfants de tous âges et à occuper des postes à responsabilité. En Suisse, travail dans un Centre de jour pour adolescents et dans une école de formation préprofessionnelle (EFP). Cette large expérience à la fois de l'enseignement spécialisé et des adolescents peut, nous semble-t-il, se révéler utile pour comprendre ce qui se joue dans le comportement difficile de certains élèves et pour gérer la collaboration avec le regroupement spécialisé au sein de l'établissement.

---

<sup>24</sup> Une seule école du REP, trop petite pour avoir une direction d'école, fonctionne encore actuellement sous la responsabilité d'un inspecteur. Mais à la rentrée 2008-09, elle sera associée à une autre école pour former un établissement scolaire qui disposera alors d'une direction d'établissement.

On le comprendra sans peine, toutes ces formes d'expérience, aussi diverses soient-elles, ont l'avantage de développer des compétences fort utiles pour une fonction de direction de proximité.

Toutes les personnes concernées ont spontanément manifesté leur intérêt pour un tel poste. Leurs principales motivations étaient les suivantes : tout d'abord, le désir de s'éloigner d'une fonction exclusivement enseignante, tout en conservant des liens avec des enfants et une dimension de réflexion pédagogique ; ensuite, le désir d'assumer une fonction d'autorité, avec ses aspects de gestion des ressources humaines, mais plus proche des écoles que celui d'inspecteur ou de membre de la direction générale ; enfin, l'intérêt pour un poste qui amène à travailler avec des adultes *et* avec des enfants, ainsi qu'à entretenir des relations avec des partenaires hors de l'école. Notons cependant qu'aucun directeur ne vit pour l'instant dans le quartier de son école.

## Un cas particulier : être issu du sérail

La DEP n'avait pas exclu que les écoles du REP proposent une personne de l'équipe pour assumer la direction mais une telle situation devait être analysée avec beaucoup de soin et n'était pas garantie. On peut imaginer, par exemple, que dans un établissement réunissant deux écoles auparavant indépendantes, il soit plus judicieux de choisir une personne extérieure pour éviter de privilégier l'une des équipes.

Une seule école a saisi cette occasion, parce qu'elle permettait la rencontre de deux désirs : celui de l'équipe qui souhaitait à plus de 90% voir la direction de leur école assumée par une personne de l'intérieur et celle d'un RE de l'école qui s'est déclaré d'emblée intéressé par cette fonction, que ce soit dans son école ou ailleurs (il n'était pas certain que la DGEP accepte qu'il reste alors dans l'école). Lorsqu'il s'est proposé, l'équipe a entériné ce choix à la quasi unanimité (3 abstentions et aucun vote contre). Cela lui assure donc *une grande légitimité à l'interne*, d'autant plus qu'il était la seule personne de l'école intéressée par ce poste. L'absence de concurrence constitue en effet une condition favorable, voire incontournable dans ce cas, pour éviter une forme de résistance plus ou moins consciente du ou de la collègue évincé(e), avec tous les risques de formation de clans que cela aurait pu engendrer.

Grande légitimité ne signifie pas pour autant grande facilité : il y a un nouveau type de rapports à construire avec ses anciens collègues lorsque l'on change de casquette en assumant une position hiérarchique. Comme il le dit lui-même, il y a « *une prise de recul à faire, une certaine distance à marquer* », un juste milieu à trouver entre d'une part sa connaissance des pratiques de l'école et d'autre part les exigences institutionnelles : cela frise parfois « *l'exercice de funambule* ». L'intéressé parle de « *coût émotionnel* », de « *deuil à faire de la relation de collègue à collègue* » : désormais il ne peut plus avoir le même type de rapports avec les membres de l'équipe pour lesquels il n'est plus un collègue comme un autre. Devoir se « *repositionner* » par rapport à eux lui demande « *beaucoup d'énergie* » :

*« Au début de l'année, à chaque fois qu'on me sollicitait, je devais toujours avoir un regard sur ce que j'allais dire, dans quel but j'allais le dire et, d'être comme ça à longueur de journée, c'est fatigant. Voilà essentiellement la difficulté de la prise de fonction, surtout quand on vient de l'équipe [...] A la fin de l'année passée, où j'avais [encore] le statut d'enseignant, comme les autres, mais où mes collègues savaient que j'allais être directeur de cet établissement, il y a eu quinze jours où j'ai vécu l'enfer. Personnellement. Parce que je voyais que dans le regard des enseignants, il y a des choses qui changeaient... »*

Cela dit, être issu du sérail représente aussi un indéniable avantage : celui de bien connaître l'école, la dynamique de l'équipe et la personnalité de ses collègues. Cela permet à l'intéressé d'anticiper certaines réactions ou les effets de ses décisions et d'éviter ainsi des situations de blocage, d'optimiser le jeu des délégations de tâches et de responsabilités, grâce à sa bonne connaissance des personnes ; il sait aussi auprès de qui trouver des appuis. Le directeur concerné semble avoir bien réussi cette mutation ; actuellement il estime que les choses « *se passent très bien* » entre l'équipe et lui.

## Besoins en formation

Avant de prendre leur poste, les directeurs du REP ont pu suivre deux journées d'introduction à leur nouvelle fonction en août 2007. Ils nous en ont tous donné une appréciation très positive en termes d'intérêt et de qualité, tout en reconnaissant que si ces journées avaient été plus que nécessaires, elles étaient néanmoins insuffisantes et ne pouvaient être considérées comme une formation (qu'ils recevront dès 2008). Nous les avons donc invités à nous faire part de leurs éventuels besoins en formation. Concrètement, il devaient nous indiquer dans quelle mesure les différents aspects de leur fonction avaient été plus ou moins difficiles à mettre en œuvre et si, le cas échéant, ils estimaient nécessaire un complément de formation sur ces différents points<sup>25</sup>, ceci dans la perspective d'éviter les mêmes difficultés à leurs futurs collègues.

Nous ne communiquerons ici que les besoins en formation identifiés comme les plus importants<sup>26</sup>. Dans un premier groupe de besoins apparaissent tout d'abord deux thèmes assez proches :

- gestion des ressources humaines,
- évaluation des enseignants en période probatoire (EPP).

La question de la gestion des ressources humaines a entraîné pour tous les directeurs des difficultés que seuls deux d'entre eux estiment surmontables « *par soi-même* », alors qu'elle justifierait une formation complémentaire pour leurs collègues. Dans les entretiens, il ressort que la nomination des enseignants et la gestion de conflits importants au sein de l'équipe sont pour eux des points délicats. L'intérêt exprimé l'an dernier par la directrice des Tilleuls/Mélèzes pour une formation à la conduite de réunions va également dans le sens d'une meilleure préparation à gérer la dynamique des groupes. Le besoin en formation concernant l'évaluation des EPP est aussi de l'ordre de la gestion des ressources humaines. Notons que la plupart des directeurs du REP n'avaient jamais exercé de pouvoir hiérarchique auparavant. Les besoins exprimés ici traduisent ce manque d'expérience.

Les trois priorités suivantes en matière de formation regroupent des thèmes plus hétérogènes :

- soutien et conseils aux enseignants en difficulté avec leur classe,
- prise en compte des évaluations internes et externes pour l'élaboration du projet d'établissement et la gestion de l'école,
- contrôle de la qualité et de la cohérence de l'enseignement, notamment par l'encouragement à la formation continue.

---

<sup>25</sup> Les réponses étaient données selon trois modalités : a) *pas de difficulté particulière*, b) *difficultés surmontables par soi-même*, c) *nécessiterait un complément de formation*.

<sup>26</sup> La totalité des résultats de ce mini-sondage ainsi que de leurs modes de calcul peut être consultée dans l'Annexe I.

Le soutien aux enseignants en difficulté est considéré comme important par les directeurs, il en va de la qualité de l'enseignement et du maintien de la motivation des enseignants. Il s'agit d'établir un juste équilibre entre un pôle d'« autorité/contrôle » et un pôle de « soutien » vis-à-vis des enseignants, ce qui requiert un sens aigu des relations humaines. Pour plusieurs d'entre eux, cet équilibre n'est pas facile à établir, confirmant en cela l'expérience antérieure de la directrice des Tilleuls/Mélèzes ; laquelle nous dit cette année qu'elle a évolué depuis, dans le sens où elle « *affirme davantage sa position d'autorité* », en se montrant « *beaucoup plus cadrante et directive* », ce qui lui donne « *l'impression d'être un peu plus pointue, d'aller plus au bout des choses* ».

La prise en compte de l'évaluation interne et externe dans la mise au point des projets d'établissement n'est pas non plus si évidente qu'il y paraît. Nos recherches antérieures menées sur les projets d'école avaient en effet montré que les épreuves cantonales étaient peu utilisées dans l'élaboration des projets.

Un autre élément considéré comme prioritaire par les directeurs pour leur propre formation concerne l'amélioration de la cohérence pédagogique entre enseignants, objectif difficilement atteignable si une culture pédagogique commune ne se développe pas au sein des équipes. La formation commune des enseignants est un moyen privilégié pour y parvenir. En dépit des progrès réalisés dans ce domaine au cours des années précédentes, de grands efforts restent encore à faire, comme cela nous a été confirmé dans les entretiens.

Il est à noter que la directrice des Tilleuls/Mélèzes, si elle a un besoin en formation « *moins urgent* » après presque un an et demi d'activité (nous l'avons vue fin février 2008), déclare cependant se réjouir de suivre une formation « *pour prendre de la distance par rapport à ma pratique, pour mieux y réfléchir, afin de cerner plus globalement la chose ou me rendre attentive à certains points que je n'aurais pas encore vraiment cernés* ». C'est la raison pour laquelle elle apprécie déjà beaucoup les échanges qu'elle peut avoir avec ses collègues du REP.

## **Importance et nature de l'investissement requis par la fonction**

Nous avons également demandé aux directeurs quel était à leurs yeux le degré<sup>27</sup> d'investissement (en temps et en énergie) requis par les diverses tâches de leur fonction<sup>28</sup>.

Parmi les facettes du rôle demandant le plus d'investissement, on trouve tout d'abord *la gestion de l'établissement*, ce qui s'explique par le nombre de tâches concrètes que cela représente. Le deuxième investissement en importance, *être le garant de la concrétisation du projet d'école*, s'explique par le fait que le *Dossier projet* constitue en quelque sorte la carte d'identité de l'établissement et en partie aussi parce que sa rédaction venait de se terminer au moment de l'entretien et que les directeurs s'y étaient tous très fortement impliqués. Ce résultat est d'ailleurs en cohérence avec les réponses des enseignants dont *aucun* n'a estimé que la mise en œuvre du projet d'établissement ne relevait pas spécifiquement du rôle du directeur.

---

<sup>27</sup> Les réponses étaient données sur une échelle à 6 degrés. Les choix 1 et 2 correspondent à un investissement « faible », les choix 3 et 4 à un investissement « moyen », les choix 5 et 6 à un investissement « élevé ».

<sup>28</sup> La totalité des résultats de ce mini-sondage ainsi que de leurs modes de calcul peut être consultée dans l'Annexe II.

Au même degré d'investissement, on trouve *l'animation de l'équipe*. Les directeurs du REP consacrent beaucoup d'énergie à la construction d'une équipe d'établissement et à celle de sa cohérence pédagogique. Suivent *l'encadrement et l'évaluation des EPP*, qui préoccupent des directeurs qui se trouvent pour la première fois en position d'évaluer leurs anciens collègues.

On remarque ainsi que d'une certaine manière, les tâches requérant passablement d'investissement de la part des directeurs sont aussi celles pour lesquelles ils déclarent des besoins en formation ou, du moins, relèvent des mêmes registres.

Sur la base de la même liste, nous avons également demandé aux directeurs de choisir les trois dimensions de leur fonction qui leur paraissent *les plus importantes*. Il est intéressant de constater que l'importance de ces tâches ne correspond pas toujours aux investissements en temps et en énergie nécessités par leur accomplissement.

Seules la *gestion de l'établissement* et *être le garant de l'accomplissement du projet d'école* figurent simultanément en tête de liste en termes d'*investissement* et d'*importance de la tâche* ; mais pour le reste, les deux critères semblent le plus souvent indépendants l'un de l'autre.

Ainsi, il est intéressant de noter que la dimension *initiateur de projets pédagogiques* revêt une grande importance aux yeux des directeurs, alors qu'ils ne s'y investissent que faiblement. Cela traduit leur désir de rester en contact avec le questionnement pédagogique qui constituait l'une de leurs motivations pour le poste. Ils gardent donc cette préoccupation à l'esprit comme faisant intégralement partie de leur fonction mais il est possible que dans un même temps, ils soient conscients de l'extrême sensibilité des enseignants concernant leur autonomie sur le plan pédagogique (voir chapitre 4) et qu'ils restent discrets dans leur manière d'intervenir à ce propos.

## Degré de satisfaction

Lors de leur premier entretien avec nous, quatre directeurs sur six ont spontanément exprimé une grande satisfaction dans l'exercice de leur fonction :

*« Il y a un vrai boulot derrière [cette fonction] : de relations humaines, de communication, qui est extrêmement passionnant ».*

*« On a de la chance de pouvoir mettre quelque chose en place et ça, c'est aussi très satisfaisant ».*

*« Je suis pleinement satisfait et heureux de faire ce travail. Je trouve que c'est extrêmement intéressant ; c'est parfois difficile [mais] la plupart du temps gratifiant et ça répond pleinement à mes aspirations [...] C'est un super boulot, particulièrement dans ce contexte socioculturel que je connais bien et je trouve que ce fonctionnement en REP est particulièrement adéquat ; je participe à un système qui comble un certain nombre de besoins [que j'avais en tant qu'enseignant]. »*

Lors de notre seconde entrevue au printemps 2008, plusieurs de nos interlocuteurs nous ont à nouveau spontanément déclaré une motivation et une satisfaction toujours intactes dans l'exercice de leur fonction. À cette occasion nous avons également tenté de mesurer, à l'aide d'un instrument standardisé<sup>29</sup>, le niveau de satisfaction des directeurs du REP concernant plus précisément la mise en œuvre des différentes dimensions de leur fonction, ce qui correspond à une certaine forme d'auto-évaluation de la plus ou moins grande maîtrise de certains points.

---

<sup>29</sup> Les directeurs étaient invités à situer leur degré de satisfaction sur une échelle allant de 1 (= très faible) à 6 (= très forte).

Les résultats sont commentés en fonction de la moyenne obtenue pour chacun des domaines analysés et non de chacune des personnes qui ont répondu<sup>30</sup>.

Tableau 3. Degré de satisfaction des directeurs concernant la mise en œuvre des différentes dimensions de leur fonction

	Domaine concerné	Moyenne
Satisfaction très élevée	Représentation de l'école auprès de partenaires externes (mise sur pied et/ou participation à des réseaux institutionnels et locaux)	5.4
	Soutien, aide apportée aux enseignants	5.3
	Rôle vis-à-vis des parents (information, encouragement de leur participation à la vie scolaire)	5.1
Satisfaction élevée	Gestion de l'établissement (administration, budget, locaux, matériel)	4.9
	Partage des responsabilités avec l'équipe (délégation, participation et implication de l'équipe)	4.9
	Construction d'une équipe d'établissement (sur le plan de la collaboration)	4.9
	Manière dont s'est déroulée l'évaluation des EPP	4.9
	Mise en œuvre et maîtrise du projet d'établissement	4.7
	Animation de l'équipe (stimulation sur le plan pédagogique)	4.5
Satisfaction moyenne	Fonctionnement du suivi collégial	4.1
	Rôle de garant du cadre scolaire (contrôle de l'application des programmes et des plans d'études)	4.0

Les résultats de ce petit sondage permettent de classer les réponses des directeurs du REP en trois niveaux de satisfaction : *satisfaction très élevée* (moyenne supérieure à 5), *satisfaction élevée* (moyenne allant de 4.5 à 4.9) et *satisfaction moyenne* (moyenne autour de 4.0).

Le degré de satisfaction le plus élevé concerne essentiellement des tâches de *relations publiques* (représenter l'école à l'extérieur, relations avec les parents) et *humaines* (apporter aide et soutien aux enseignants) pour lesquelles la manière d'être en contact avec les gens est essentielle. Apparemment les directeurs du REP s'y sentent très à l'aise et efficaces.

Un autre groupe de tâches pour la réalisation desquelles les directeurs éprouvent un degré élevé de satisfaction concernent *la gestion globale de l'établissement, l'organisation* (division du travail entre le directeur et l'équipe enseignante) et *le partage des responsabilités avec l'équipe, la construction et l'animation d'une équipe*, ainsi que *l'évaluation des EPP*. La *mise en œuvre et la maîtrise du projet d'établissement* met également ces diverses compétences à contribution. Il est intéressant de constater que l'évaluation des EPP pour laquelle les directeurs éprouvaient certaines difficultés et un besoin de formation en début d'année scolaire (voir plus haut) récolte en avril un degré élevé de satisfaction concernant la manière dont ils ont pu la mettre en œuvre : apparemment les directeurs ont acquis des compétences « sur le tas » et se sentent désormais plus efficaces dans cette situation. Cela ne signifie pas forcément qu'une formation dans ce domaine soit totalement superflue mais parlerait plutôt en faveur de séminaires dispensés *avant* l'entrée en fonction (très éventuellement au tout début) des futurs directeurs d'établissement, de manière à ce qu'il y ait moins d'énergie

<sup>30</sup> Seuls cinq directeurs ont rempli cette échelle de mesure de satisfaction ; elle n'était en effet pas pertinente pour l'inspecteur de Belle-Roche et un directeur avait quitté son poste entre-temps.

consacrée à l'acquisition de ce type de compétences au cours de la première année dans un nouveau poste.

Pour les deux domaines restants, la satisfaction est moindre, tout en étant supérieure à la valeur médiane de l'échelle. Aux yeux de plusieurs directeurs, *le suivi collégial* ne fonctionne pas encore de manière satisfaisante : dans les grands établissements les conseils de maîtres ne sont pas très efficace en grand groupe, souvent les directeurs préfèrent discuter des élèves avec les titulaires et les GNT concernés, parfois aussi avec l'éducateur. Un directeur déplore que les discussions en conseil des maîtres ressortent davantage de la description de faits déjà connus que de la véritable analyse de cas débouchant sur une recherche effective de solutions. Quand au suivi collégial au sens large (se sentir collectivement responsable de la progression de l'ensemble des élèves), plusieurs directeurs mentionnent que pour l'instant, cela se fait essentiellement au niveau des degrés.

Ensuite, les directeurs ne sont pas très contents de la manière dont ils supervisent *l'application des programmes et des plans d'études* : la plupart d'entre eux déplorent de n'avoir pas eu le temps de s'y intéresser de très près, ni d'avoir pu contrôler ce qu'il en est dans les classes sur ce point ; ils font pour l'instant entièrement confiance aux enseignants. Il est intéressant de constater que ces derniers considèrent précisément que le fait d'être *garant du cadre scolaire* est l'un des aspects spécifiques du rôle du directeur (voir chapitre 4) ; il est possible que certains d'entre eux aient ressenti un certain manque de concrétisation dans ce domaine.

Outre quelques effets de contexte qui expliquent par exemple la construction plus difficile d'une équipe d'établissement dans une école multi-sites, les variations de réponses d'un directeur à l'autre s'expliquent beaucoup par des différences de sensibilités individuelles, comme nous avons pu nous en rendre compte à l'écoute des commentaires exprimés par nos interlocuteurs lors du « remplissage » de la grille : certains ont tendance à placer la barre très haut et sont portés à une assez grande sévérité envers eux-mêmes, d'autres se montrent plus facilement satisfaits, alors que d'autres encore, tout en faisant état d'une évaluation positive de leur équipe sur certains points, estiment cependant que, de leur point de vue, ils pourraient encore mieux faire et ne s'autorisent pas une trop bonne « note ». Compte tenu de ces considérations et du petit nombre de répondants, nous n'avons pas jugé pertinent de commenter les résultats par établissement.

## **Dimensions administrative et logistique**

Pour que la fonction de direction de proximité s'exerce sans difficultés majeures, un certain nombre de conditions doivent être remplies. Nous nous attardons sur deux questions qui nous paraissent importantes de ce point de vue-là.

### **Le fonctionnement du secrétariat**

Tous les directeurs ou presque ont dû tout d'abord apprendre à fonctionner avec une secrétaire et à lui déléguer certaines tâches, ce qui n'est pas évident quand on sort d'un fonctionnement en équipe, même si l'on y occupait la position de responsable d'école.

Les directeurs des plus grandes écoles estiment tous que le temps de secrétariat était insuffisant cette année et se réjouissent qu'il soit un peu augmenté l'an prochain. Dans un grand établissement multi-sites comme au Furet/Lilas, le directeur va jusqu'à penser qu'il

serait légitime et utile d'être secondé dans sa tâche par un administrateur ou une administratrice à temps partiel ; ce rôle pourrait éventuellement être tenu par la secrétaire si son temps était augmenté en conséquence.

Une seule personne estime que le temps de présence de la secrétaire au secrétariat des inspecteurs est bénéfique pour cette dernière, car elle y bénéficie de l'aide de collègues expérimentées et connaissant bien le système ; elle y a également accès à certaines données utiles et à des documents comme des lettres-type. Mais les autres directeurs déplorent ce temps passé loin de l'école. Même si dans certaines écoles la secrétaire est intégrée à l'équipe au même titre que l'infirmière et que les enseignants connaissent bien son rôle, les directeurs souhaiteraient qu'elle soit plus souvent dans leurs murs : la délégation de certaines tâches administratives en serait plus aisée et la secrétaire serait encore mieux intégrée dans l'établissement, ce qui facilite grandement les choses en cas d'absence prolongée du directeur (voir chapitre 4). De manière générale, les directeurs estiment qu'il y a encore beaucoup de choses à améliorer dans le fonctionnement du secrétariat, y compris du point de vue logistique (voir ci-dessous), en précisant toutefois qu'il ne s'agit pas d'une question de personnes mais d'éléments structurels.

Notons en marge que les directeurs qui ont été confrontés à un changement de secrétaire en cours de route et donc à la nécessité d'avoir à en engager et à en former deux en un an ont trouvé que cela demandait beaucoup de temps et d'énergie.

## **Les questions de logistique**

Plusieurs directeurs regrettent que la secrétaire n'ait pas d'espace ni de PC à elle dans l'école ; elle doit souvent travailler dans le bureau du directeur (ce qui est gênant lorsqu'il a des entretiens) et sur le PC de ce dernier mais qui n'est pas configuré de la même manière (les logiciels de traitement de texte et de calcul sont différents) que celui dont elle dispose au secrétariat des inspecteurs, ce qui complique beaucoup les choses pour le transfert de documents.

La plupart des directeurs se sont plaints également d'avoir dû attendre extrêmement longtemps au début de leur mandat pour obtenir un ordinateur qui soit opérationnel, difficulté que nous avons déjà signalée l'an dernier aux Tilleuls/Mélèzes. Enfin, quasiment tous déplorent, comme les éducateurs d'ailleurs, de n'avoir pas accès depuis leur établissement à certaines bases de données comme la base de données scolaires (BDS), le système d'information des ressources humaines (SIRH), celle de la gestion des élèves, etc. Ils perdent énormément de temps à rechercher ces données ailleurs, les listes sur papier qu'ils ont à disposition sont régulièrement obsolètes, bref cela complique passablement leur travail pour des raisons qu'ils ne s'expliquent pas. L'un d'eux nous dira que cela rend les écoles « aveugles » et que cela « nuit à la cohérence du système ».

## **Une « bonne » distance à trouver**

Tous les directeurs ont dû régler assez rapidement la délicate question de la *bonne distance* à trouver avec l'équipe enseignante, d'autant plus lorsqu'on est issu du sérail. Pour eux, cette difficulté est inhérente à un pouvoir hiérarchique de proximité et ne peut être négligée ; certaines limites doivent clairement être posées. Il y a aussi la question de la *juste place* : le

directeur peut tour à tour être perçu comme prenant trop de place ou, au contraire, n'en prenant pas assez ; cela évolue constamment et nécessite des ajustements quasi quotidiens. Le *juste équilibre* à trouver entre autorité et soutien relève du même registre. La nécessité de tous ces équilibres avait déjà été largement évoquée par la directrice des Tilleuls/Mélèzes l'an dernier. Elle a pu nous dire cette année que la confiance établie avec son équipe dans la durée et le côtoiement quotidien enseignants/directrice, font que les aspects « contrôle » de son rôle sont mieux acceptés, même s'ils suscitent des craintes sur leurs effets potentiels auprès de la hiérarchie à un niveau supérieur.

Un risque également évoqué est celui de se sentir obligé de TOUT faire et de se laisser happer par le quotidien. Plusieurs, surtout ceux qui n'avaient pas d'autre expérience que celle de responsable d'école, s'y sont laissés piéger au début, mais ils ont compris assez rapidement qu'ils ne s'en sortiraient pas s'ils n'organisaient pas un certain partage des responsabilités par le truchement des délégations et de l'instauration de groupes de travail et autres commissions (voir chapitre 4).

Interrogé sur la spécificité de sa position d'extériorité (par opposition à celle d'une direction de proximité), l'inspecteur de Belle-Roche qui « cornaque » de loin cette école pour l'instant sans directeur, nous signale alors « en creux » un risque potentiel de la proximité : celui du manque de recul et de l'enfermement possible dans l'univers exclusif de son établissement, faute de points de comparaison :

*« Pour moi, la principale source d'idées, à l'heure actuelle, c'est justement la diversité, d'avoir plusieurs points de vue, plusieurs types de problématiques, c'est quelque chose qui est extrêmement enrichissant [...] Il est clair que le fait d'être immergé dans une réalité [unique] n'offre pas le même recul, la même capacité d'analyse que d'être à l'extérieur. Moi, je suis convaincu que quand on est plongé dans un milieu, on prend ses habitudes, on a des rituels, et on n'analyse plus les choses de la même manière, puisque forcément on n'a plus le même éventail d'informations qui est apporté à notre connaissance. »*

D'où l'importance du réseau des établissements REP dans le cadre duquel les directeurs d'établissements se retrouvent régulièrement. Cette confrontation a des réalités à la fois proches et diverses ; l'échange de pratiques qu'elle permet pallie le risque d'enfermement évoqué ci-dessus et apporte une grande stimulation aux participants. Les directeurs qui connaissent la même « solitude professionnelle » que les éducateurs au sein de leur établissement (voir chapitre 5) ont tous souligné l'importance de ce réseau. Certains ont d'ailleurs déploré que l'effervescence autour de la réorganisation de l'école primaire dans sa globalité ait amené à annuler plusieurs de ces rencontres en début d'année scolaire, tant leur besoin est grand de pouvoir échanger régulièrement autour de leurs pratiques respectives.

### **En résumé**

#### **Profil des directeurs du REP**

Tous les directeurs du REP ont été maître principal et/ou responsable d'école. A partir de là, la diversité des parcours amène des expériences qui ont toutes l'avantage de développer des compétences fort utiles pour une fonction de direction de proximité.

Tous les directeurs ont spontanément manifesté leur intérêt pour un tel poste qui amène à travailler avec des adultes (enseignants et partenaires externes) *et* avec des enfants. Autrement dit à cultiver les dimensions pédagogique, de gestion des ressources humaines et de relations publiques.

Le cas particulier d'être issu du sérail et plébiscité par ses collègues confère une grande légitimité à l'interne, ce qui ne signifie pas pour autant grande facilité : il y a désormais un nouveau type de rapports à construire avec ses anciens collègues. Mais il y a aussi l'avantage de bien connaître l'école, la dynamique de l'équipe et la personnalité de ses collègues : on peut alors anticiper certaines réactions, éviter des situations de blocage, optimiser le jeu des délégations de tâches et de responsabilités, savoir auprès de qui trouver des appuis.

### **Besoins en formation**

Interrogés sur leurs éventuels besoins en formation en fonction des difficultés rencontrées, les directeurs du REP mettent tout d'abord l'accent sur *la gestion des ressources humaines* et *l'évaluation des EPP*, ce qui traduit le manque d'expérience de la plupart d'entre eux n'ayant jamais exercé de pouvoir hiérarchique auparavant. Viennent ensuite *le soutien et le conseil aux enseignants en difficulté* et *le contrôle de la qualité et de la cohérence de l'enseignement*. Il s'agit d'établir un juste équilibre entre un pôle d'« autorité/contrôle » et un pôle de « soutien » vis-à-vis des enseignants, qui n'est pas facile à établir pour plusieurs directeurs.

### **Nature de l'investissement requis par la fonction**

Interrogés sur le degré d'investissement (en temps et en énergie) requis par les diverses tâches de leur fonction, les directeurs mentionnent en premier lieu *la gestion de l'établissement* et leur rôle *de garant de la concrétisation du projet d'établissement*. Ils consacrent aussi beaucoup d'énergie à *la construction d'une équipe d'établissement* et de sa *cohérence pédagogique*. On trouve ensuite *l'encadrement et l'évaluation des EPP*. Ce classement double souvent celui des besoins en formation et leur donne tout leur sens.

### **Degré de satisfaction**

En début d'année, la plupart des directeurs ont spontanément exprimé une grande satisfaction dans l'exercice de leur fonction qu'ils nous ont déclarée toujours intacte au mois d'avril. Mesuré à l'aide d'un instrument standardisé, leur niveau de satisfaction concernant la mise en œuvre des différentes dimensions de leur fonction donne le score le plus élevé aux tâches de *relations publiques* (représenter l'école à l'extérieur, relations avec les parents) et *humaines* (apporter aide et soutien aux enseignants) pour lesquelles la manière d'être en contact avec les gens est essentielle.

*La gestion de l'établissement* et ce qui touche aux *divers rapports et à la division du travail avec l'équipe enseignante*, ainsi que la *mise en œuvre et la maîtrise du projet d'établissement* obtiennent un indice élevé de satisfaction. En revanche, aux yeux de plusieurs directeurs, *le suivi collégial* ne fonctionne pas encore de manière totalement satisfaisante, que ce soit au niveau du conseil des maîtres ou de la collaboration des enseignants en dehors des mêmes degrés. Enfin, les directeurs ne sont pas très satisfaits de la manière dont ils supervisent *l'application des programmes et des plans d'études* : ils déplorent de n'avoir pas eu le temps de s'y intéresser d'aussi près qu'ils l'auraient souhaité.

### **Secrétariat et logistique**

Les directeurs des plus grandes écoles estiment que le temps de secrétariat était insuffisant cette année et se réjouissent qu'il soit un peu augmenté l'an prochain, mais cela ne semble pas encore assez pour les très grands établissements, notamment lorsqu'ils sont multi-sites. Plusieurs directeurs déplorent le temps passé par la secrétaire au secrétariat des inspecteurs et souhaiteraient qu'elle soit davantage intégrée dans l'établissement : la délégation de certaines tâches en serait plus aisée et cela faciliterait beaucoup les choses en cas d'absence prolongée du directeur. Plusieurs regrettent également que la secrétaire n'ait pas d'espace ni de PC à elle dans l'école.

Les ordinateurs mis à disposition des directeurs, beaucoup trop tardivement selon eux, sont configurés différemment de ceux des secrétariats d'inspecteurs, ce qui est source de complications pour le transfert de documents. Les directeurs déplorent, comme les éducateurs d'ailleurs, de n'avoir pas d'accès direct à certaines bases de données comme la base de données scolaires (BDS), le système d'information des ressources humaines (SIRH), celle de la gestion des élèves, etc., ce qui allonge et complique passablement leur travail.

#### **Difficultés de la proximité pour les intéressés**

Tous les directeurs ont dû régler la délicate question de la *bonne distance* à trouver avec l'équipe enseignante, ainsi que celle de la *juste place* à y occuper. Le *juste équilibre* à trouver entre autorité et soutien relève du même registre.

Interrogé sur la spécificité de sa position d'extériorité, le seul inspecteur en charge d'une école du REP nous signale « en creux » un risque potentiel de la proximité : celui du manque de recul et de l'enfermement possible dans l'univers exclusif de son établissement, faute de points de comparaison. D'où l'importance du réseau des établissements REP dans le cadre duquel les directeurs se retrouvent régulièrement. Cette confrontation à des réalités à la fois proches et diverses, l'échange de pratiques qu'elle permet, pallie ce risque d'enfermement et apportent une grande stimulation aux participants.



## 4. Apprendre à fonctionner avec une direction de proximité, le vécu des écoles

Même si l'école primaire genevoise a connu dans un lointain passé des périodes de fonctionnement sous la houlette de directeurs d'école, cette fonction est nouvelle dans le contexte actuel. Pour les enseignants du REP, travailler sous la responsabilité d'un directeur d'établissement, c'est une première et cela demande une certaine adaptation. De même, pour le directeur, il s'agit de trouver un juste équilibre entre les polarités « autorité » et « soutien » de sa fonction.

### **Modalités de partage des responsabilités**

Dans quelle mesure et de quelle manière les directeurs impliquent-ils l'équipe enseignante dans la gestion de l'établissement ? Autrement dit, comment associent-ils les enseignants à leurs prises de décision, jusqu'où acceptent-ils de leur déléguer certaines tâches et avec quel degré d'autonomie ou de contrôle ? Les informations que nous avons à ce sujet proviennent essentiellement de nos entretiens avec les directeurs et de la réponse à quelques items du questionnaire aux enseignants.

### **L'importance des enseignants répondants**

Les enseignants répondants (ER), souvent d'ailleurs d'anciens maîtres principaux ou responsables d'école, bénéficient d'un total de 25% de décharge par établissement pour assister le directeur dans sa gestion de l'établissement ; la seule exception est l'établissement de Furet/Lilas où chaque entité a 25% de ER, en raison de l'éloignement de la première école et de la taille de la seconde. À l'inverse, Chanteclair compte un trop petit nombre de classes pour avoir un ER.

Pour tous les directeurs, les enseignants répondants représentent des relais incontournables pour s'intégrer dans l'école et gérer de manière optimale leurs relations avec l'équipe enseignante. Pour le directeur nouvellement arrivé, ils sont la « *mémoire de l'école* » ; connaissant bien l'équipe, ils peuvent faire office de « *conseillers* » et les directeurs les consultent souvent avant d'aborder certains sujets avec l'équipe au complet. Ils font ainsi le lien entre le directeur et l'équipe, notamment pour lui transmettre les désirs de cette dernière en matière de formation continue. Ils épaulent également le directeur dans la conduite du projet d'établissement. Dans la seule école dont la taille ne permet pas d'avoir un-e enseignant-e répondant-e, le directeur a dû se trouver des interlocuteurs privilégiés : un des anciens maîtres principaux, devenu quasiment incontournable (mais les autres n'ont pas souhaité s'investir à ses côtés dans la gestion de l'école), et des jeunes enseignantes en dernière année de période probatoire, très investies dans la démarche du REP et qui participent à ses côtés aux réseaux RE/MP et au réseau des écoles du REP et associées.

Dans les cinq écoles qui ont des enseignants répondants, les directeurs ont créé une sorte de *conseil (ou bureau ou comité) de direction* dans le cadre duquel ils les rencontrent

régulièrement<sup>31</sup>, certains avec l'éducateur de l'école. Cette occasion de pouvoir traiter des questions complexes en petit groupe avant de les mettre en débat en séance plénière est particulièrement bienvenue dans la situation de grandes écoles dont les séances plénières réunissent parfois plus de quarante personnes. Il est à noter que les directeurs qui ont essayé d'ouvrir leur conseil de direction à d'autres enseignants qui l'auraient souhaité n'ont pas trouvé de volontaires.

Ne pouvant tout assumer à eux seuls, tous les directeurs délèguent un certain nombre de tâches à leurs enseignants répondants, comme la gestion du courrier, la planification des séances de travail en commun, des conseils des maîtres et de la formation continue ou encore l'organisation des inscriptions et des études surveillées ; d'autres tâches sont déléguées au cas par cas. Ils sont souvent aussi chargés d'informer le directeur du déroulement de séances de TTC auxquelles il n'a pas participé.

Dans les établissements multi-sites, les petites écoles apprécient énormément d'avoir une enseignante répondante dans leur école : cela leur donne du temps pour gérer des questions spécifiques à leur espace et une forme de reconnaissance par la représentation de leur école au conseil de direction.

Certains directeurs sont très attentifs à ne pas mettre leurs enseignants répondants dans une situation délicate ; l'un veille ainsi à ce qu'ils n'aient pas à jouer un rôle qui les mettrait en porte-à-faux vis-à-vis de leurs collègues : c'est à lui d'assumer intégralement certains rôles ; un autre a élaboré un document qui définit clairement le partage des tâches entre directeur et enseignants répondants, afin de ne pas les charger inutilement de tâches administratives et de gestion du personnel qui lui reviennent.

On le voit, l'apport des enseignants répondants est essentiel pour des directeurs, davantage encore pour ceux arrivant dans une école inconnue d'eux auparavant. C'est un appui précieux pour assumer une direction de proximité. C'est pourquoi plusieurs directeurs s'inquiètent de la prochaine disparition annoncée des enseignants répondants et l'ont répété lors du second entretien : étant de toute manière amenés à déléguer certaines tâches, en l'absence d'enseignants répondants bénéficiant d'une décharge à cet effet, ils seront dans l'obligation de les déléguer à l'équipe. Que cela se fasse par le truchement de commissions, de groupes de travail ou de personnes volontaires, cela va forcément surcharger une équipe enseignante déjà fortement sollicitée et cette perspective inquiète beaucoup certains directeurs. Après avoir constaté l'importance des enseignants répondants dans les modalités de gestion des directeurs du REP, il nous semble que cette inquiétude est justifiée.

## **Les commissions et autres stratégies de gestion**

Les directeurs ne délèguent pas seulement certaines tâches aux ER mais également aux enseignants. Dans trois écoles, cela prend la forme de *commissions* ou *groupes de travail* bien structurés dont certains existaient déjà avant l'arrivée du directeur ou de la directrice et dont les prérogatives sont clairement définies en plénière par la direction et l'ensemble des enseignants. Dans une école on a veillé à une juste répartition des responsabilités dans l'équipe : chaque enseignant fait au moins partie d'une commission. La plupart du temps le

---

<sup>31</sup> Notons qu'à Belle-Roche, l'inspecteur rencontre lui aussi régulièrement d'une part les deux responsables d'école pour assurer le suivi du projet d'établissement et d'autre part l'éducateur et l'infirmière pour faire le point sur les situations d'élèves.

directeur n'y participe pas (tout en étant informé de ce qui s'y passe), sauf lorsque cela concerne un sujet sensible avec des enjeux complexes.

Dans deux autres établissements, on a affaire à une sorte de *tableau des responsabilités* attribuées auparavant aux responsables d'école ou maîtres principaux et désormais assumées volontairement par certains enseignants et donc réparties plus largement au sein de l'équipe.

Dans le dernier établissement, chaque division a sa commission, centrée autour de questions d'enseignement, afin de préparer et de faciliter une réflexion étendue à l'ensemble de l'équipe enseignante dans une école où jusqu'alors, les deux divisions fonctionnaient de manière totalement indépendante et sans séances de TTC en commun. Le directeur a néanmoins mis sur pied une commission élargie pour la rédaction du projet d'école. Il a au moins six ou sept projets de commissions en vue. Il a aussi prévu une permanence pendant le temps scolaire pour s'entretenir individuellement avec les enseignants mais un long congé maladie suivi de son départ de l'école l'ont empêché de concrétiser ces projets.

La plupart des directeurs sont très attentifs à *une bonne circulation de l'information*, afin que l'ensemble de l'équipe enseignante soit au courant de ce qui se débat et se décide au sein de séances ne réunissant qu'une partie des enseignants de l'école ou encore lors de réunions de réseaux. L'un d'eux (rejoint en fin d'année par l'un de ses collègues) a même mis au point la diffusion hebdomadaire d'une feuille d'information adressée à chaque enseignant par courrier électronique. Un autre prépare les discussions en plénière par l'envoi de courriels contenant toutes les informations nécessaires à la discussion, ainsi que des textes aptes à susciter le débat.

Il est à noter que le fait d'être issu du sérail permet de connaître les leaders informels et de préparer certaines séances avec eux. Cela permet également d'anticiper les réactions en fonction du positionnement des uns et des autres et, dès lors, de distribuer les rôles (rapporteurs, personnes-ressources, etc.) dans les discussions en grand groupe, de manière à faire s'exprimer les personnes souvent en retrait et à canaliser les interactions entre représentants de courants antagonistes. Cette bonne connaissance de l'école permet aussi d'éviter de soumettre au vote (et donc de régler autrement) des questions qui risqueraient de diviser l'école en deux camps quasiment égaux, ce qui mettrait le directeur en position de devoir trancher, sans que l'une des positions soit vraiment plus légitime que l'autre.

## **Style de leadership**

L'an dernier, nous avons constaté une certaine ambivalence de l'équipe des Tilleuls/Mélèzes face à la manière dont la directrice exerçait son autorité : les enseignants tenaient en effet à conserver leurs prérogatives et leur autonomie, tout en souhaitant que la directrice se positionne parfois davantage et prenne certaines décisions, sans « perdre » son temps à discuter et à attendre que toute l'équipe soit d'accord. C'est pourquoi nous avons voulu vérifier ce qu'il en était cette année dans les divers établissements du REP.

### **Le leadership du directeur : ce qu'en disent les équipes**

Nous avons ainsi demandé aux enseignants du REP dans quelle mesure ils estimaient que leur directeur ou leur directrice pratiquait *pas assez souvent*, *dans une juste proportion* ou au contraire *trop souvent* les modalités suivantes d'exercice de l'autorité :

- soumission des décisions au vote d'équipe,
- délégation de certaines tâches ou responsabilités aux enseignants (commissions, etc.) en dehors des ER,
- consultation de l'équipe avant de prendre une décision,
- recherche de l'accord général de l'équipe avant de prendre certaines décisions.

Si l'on considère en bloc l'ensemble des enseignants du REP, on constate qu'une très large majorité d'entre eux (de 81% à 86% selon le mode de gestion considéré) estime que leur directeur recourt à ces différents modes de faire *dans une juste proportion*. Le pourcentage de répondants estimant que le directeur ne consulte ou ne recherche *pas assez souvent* l'accord de son équipe tourne autour des 15%. Le *trop souvent* est essentiellement associé à la délégation des tâches et des responsabilités (13%). On ne constate que de très faibles différences dans les réponses si l'on prend en compte l'âge ou le statut (EPP/autres enseignants) des répondants. Tout au plus les EPP estiment un peu plus souvent (15% d'écart) que leurs collègues que le directeur ne soumet pas assez souvent ses décisions au vote. On peut donc dire que globalement, les directeurs des établissements du REP ne sont pas ressentis par « leurs » enseignants comme trop autoritaires ou voulant tout décider seul et tout contrôler.

En revanche, on constate quelques différences sur ces mêmes points si l'on considère les réponses par établissement. Une école se distingue de toutes les autres par une forte proportion de répondants (entre 60% et 65% selon les items) estimant que leur directeur ne les consulte *pas assez souvent* ni ne recherche leur accord, de même qu'il ne soumettrait pas assez souvent non plus ses décisions au vote de l'équipe. C'est également dans la même école que les enseignants sont beaucoup plus nombreux (41%) que les autres à trouver que le directeur délègue *trop souvent* des tâches ou des responsabilités à son équipe. Tout autant qu'un style de leadership du directeur, on peut voir dans ces résultats une caractéristique de l'équipe qui, tout en se sentant vite exclue des décisions, rechigne cependant à s'impliquer davantage dans la gestion de l'école. Mais on peut y voir davantage encore un système de relations directeur/équipe qui semble n'avoir pas très bien fonctionné.

Une autre équipe se distingue à l'inverse avec 100% de ses enseignants estimant que le directeur les consulte, recherche leur accord et soumet ses décisions à leur vote *dans une juste proportion*, alors que ce directeur se dit par ailleurs volontariste pour ce qui concerne la construction d'une unité d'établissement. Le seul item pour lequel ces mêmes enseignants descendent à 90% d'appréciation positive est celui de la délégation des tâches, 10% d'entre eux estimant que c'est *trop souvent* le cas. On le voit, on a là deux situations et deux établissements radicalement différents.

## **La direction de proximité vue par les équipes**

Dans le questionnaire aux enseignants nous leur avons posé une première série de questions concernant l'utilité perçue d'une direction de proximité pour leur école et une seconde leur permettant de donner une appréciation de l'importance, à leurs yeux, des différentes dimensions du rôle de directeur.

## Une fonction avant tout incarnée par une personne

Si l'on considère tout d'abord l'appréciation que l'ensemble des enseignants du REP font de la fonction de direction de proximité, on constate qu'une majorité d'entre eux (84%)<sup>32</sup> estime qu'*une direction d'école est de toute manière un progrès pour une école comme la leur* ; mais ils sont quasi unanimes (95%) à y assortir la condition que *le ou la titulaire du poste possède de très grandes qualités personnelles*. La fonction en tant que telle n'a donc pas de valeur en soi, si elle n'est pas incarnée par une personnalité de grande qualité. Il ne se trouve en revanche qu'une faible minorité (18%) de répondants pour trouver que la direction de proximité est *une réforme inutile* et que l'ancien système (inspecteurs et responsables d'école) *convenait très bien*.

La réponse par établissement donne quelques résultats intéressants. Parmi les établissements multi-sites, on constate qu'alors que les Glycines/Moulins et les Tilleuls/Mélèzes ont tous deux 73% de répondants qui sont *tout à fait d'accord* avec l'idée qu'*une direction d'école est de toute manière un progrès pour une école comme la leur*, au Furet/Lilas, ils ne sont que 44% dans ce cas ; ce qui s'explique aisément par les différences de conditions de construction d'une identité d'établissement chez les uns et les autres et par l'histoire respective de leurs équipes (voir chapitre 2).

C'est dans l'école de Chanteclair que l'on trouve la proportion la plus forte (42%) d'enseignants estimant qu'une direction de proximité est *une réforme inutile*, ce qui se comprend assez bien quand on sait que c'est également l'école qui semble la moins satisfaite des modes de gestion de son directeur.

On constate par ailleurs que la proportion d'EPP considérant la direction de proximité comme *une réforme inutile* est un peu moins élevée que celle de leurs collègues (8% contre 20%). Il est difficile de savoir si c'est parce qu'elles n'ont pas ou peu connu l'ancien système ou si c'est parce qu'elles seraient globalement plus enclines (effet de génération) à accepter l'idée de fonctionner avec une direction de proximité.

Les MS intervenant dans les écoles du REP ont répondu<sup>33</sup> à un petit questionnaire adapté à leur situation spécifique. Ils confirment les réponses des équipes en ce qui concerne le plus apporté par une direction de proximité, à condition que le poste soit occupé par une personne possédant de grandes qualités personnelles. S'il se trouve près de trois quarts (72%) des MS pour dire *qu'en ce qui les concerne* la situation antérieure (inspecteur/RE) leur convenait très bien et qu'il s'agit d'une réforme inutile, ils sont cependant près de deux tiers (64%) à déclarer que, *en tant que MS, ils constatent une amélioration du fonctionnement des écoles bénéficiant d'une direction de proximité, par rapport aux autres écoles qu'ils fréquentent*.

## Comment les enseignants voient les différents aspects du rôle de leur directeur

Invités à dire s'ils considèrent les différents aspects du rôle de directeur comme *essentiel, important, secondaire* ou au contraire *pas spécifiquement de son ressort*, les enseignants du REP dans leur ensemble donnent les réponses suivantes.

---

<sup>32</sup> Les pourcentages cités dans ce paragraphe sont la somme des réponses *tout à fait* et *assez d'accord*.

<sup>33</sup> Il y a en tout 43 MS qui interviennent dans les diverses écoles du REP. 24 ont répondu au questionnaire qui leur était spécifiquement destiné, soit le 56% d'entre eux, ce qui limite un peu la portée des résultats les concernant. Nous regrettons que les autres n'aient pas profité de cette occasion pour exprimer leur point de vue.

Tableau 4. Appréciation de l'importance respective des différentes facettes du rôle de directeur par les enseignants (en %) <sup>34</sup>

Aspects du rôle	essentiel	important	secondaire	pas spécifiquement de son ressort
Contribuer à résoudre les tensions et à créer un bon climat dans l'école	54	43	3	1
Lancer des idées sur le plan pédagogique	13	62	20	5
Représenter l'école auprès de tous les partenaires externes (parents, hiérarchie, OJ, commune, etc.)	69	30	1	0
Garantir la qualité de l'enseignement dans l'école	42	49	5	3
Garantir le respect du cadre scolaire dans l'école	49	46	5	0
Résoudre rapidement les divers problèmes qui se posent dans l'école	62	33	3	2
Être une personne-ressource et un soutien pour les enseignants	51	39	8	1
Coordonner les initiatives pédagogiques des enseignants	23	49	22	6
Veiller à la mise en œuvre du projet d'école	52	44	5	0

Ces résultats amènent à faire trois types de constat. Premièrement, seules trois dimensions du rôle ne recueillent aucune réponse *pas spécifiquement de son ressort* ; cela signifie à contrario qu'aux yeux des enseignants du REP, c'est bien le rôle spécifique du directeur de *représenter l'école à l'extérieur*, de *garantir le respect du cadre scolaire dans l'école*, notamment en *veillant à la mise en œuvre du projet d'école*.

Ensuite, deux aspects du rôle sont reconnus comme *essentiels* à une assez forte majorité (69% et 62%) : *représenter l'école à l'extérieur* (ce qui renforce le constat précédent) et *résoudre rapidement les problèmes qui se posent dans l'école*. Autrement dit, assurer à la fois une bonne image à l'extérieur (et s'en faire le porte-parole le cas échéant) et un bon fonctionnement interne (notamment par la solution rapide des solutions d'urgence), en cohérence avec cette image.

Enfin, seules deux facettes du rôle de directeur recueillent une estimation « négative »<sup>35</sup> (*secondaire, pas spécifiquement de son ressort*) relativement importante (25% et 28%) ; il s'agit d'items pouvant être interprétés comme limitant l'autonomie des enseignants en matière pédagogique : *lancer des idées* et *coordonner les initiatives sur le plan pédagogique*. On voit qu'il s'agit là d'une question sensible qui recueille également le taux le plus faible de réponses *essentiel*. Les répondants veulent bien que leur directeur s'intéresse aux questions pédagogiques, mais jusqu'à un certain point seulement ; ils estiment que cela relève avant tout de leurs prérogatives d'enseignants.

<sup>34</sup> Pour les questions concernant la direction de proximité, seuls six établissements ont pu répondre, l'école de Belle-Roche fonctionnant encore avec un inspecteur.

<sup>35</sup> « Négatif » non pas dans le sens de « mauvais » mais de « ce n'est pas »...

Les résultats par établissement confirment les tendances évoquées ci-dessus, y compris ceux de l'école dont le directeur est issu du sérail. Il est intéressant en revanche de constater que les jeunes enseignants en période probatoire sont systématiquement plus nombreux que leurs collègues à trouver *essentielle* chacune des dimensions du rôle de directeur considérées, ce qui est en cohérence avec leur bonne acceptation de la fonction de direction de proximité (voir plus haut). Si dans de nombreux cas la différence entre les deux groupes d'enseignants reste faible, il est deux points où elle est particulièrement marquée : il s'agit de *résoudre rapidement les divers problèmes qui se posent dans l'école* (81% contre 59%) et *être une personne-ressource pour les enseignants* (69% contre 48%). Davantage encore que leurs collègues, les enseignants débutants ont besoin d'un contexte calme et d'être déchargés de certains soucis pour consacrer toute leur énergie à leur entrée dans le métier. C'est aussi une période où ils ont besoin d'être soutenus et aidés et ils apprécient de pouvoir s'adresser à une personne-ressource immédiatement identifiable et atteignable dans l'école (ce qui n'est pas le cas des inspecteurs et de leurs formateurs).

Les réponses de MS à ces questions confirment les résultats des équipes, sauf en ce qui concerne le fait de représenter l'école auprès des partenaires externes, ce qui est à leurs yeux beaucoup moins important que pour les enseignants des établissements du REP. Ce qui se comprend aisément, compte tenu de leur statut de relative extériorité par rapport à ces écoles. Pourtant, 45% des répondants MS disent participer aux TTC des écoles du REP où ils interviennent, trois quarts d'entre eux (75%) ont été associés à la rédaction de leur *Dossier projet* et 42% estiment que depuis l'appartenance de l'école au REP, ils se sentent davantage intégrés à son équipe enseignante. Près d'un tiers d'entre eux (32%) disent également apprécier le fait d'être désormais plus souvent dans l'école et de mieux connaître les élèves.

## La question d'une absence prolongée du directeur

Dans un type de fonctionnement comme celui des écoles du REP, la fonction de direction de proximité semble être devenue rapidement indispensable. Les deux écoles qui ont dû faire face à une absence prolongée de leur directeur pour des raisons de santé ont ressenti les effets de cette absence. Du point de vue de l'un des directeurs concernés<sup>36</sup>, l'absence prolongée du chef d'établissement est problématique. Pour y remédier, il a repris partiellement sa fonction plus tôt que prévu par les médecins, pour que son éloignement ne pèse pas davantage sur l'équipe, de même qu'il a renoncé à tous ses mandats externes (participation à diverses commissions, etc.) pour se centrer sur son école. Malgré cela, il a dû renoncer à visiter les classes de son établissement, ce qu'il estime regrettable.

Pendant son absence proprement dite, il a énormément sollicité ses enseignantes répondantes, de même que l'éducateur et l'infirmière qui continuaient à se voir régulièrement sans lui pour régler diverses situations. La secrétaire a aussi été mise grandement à contribution, parce qu'elle maîtrise bien les dossiers qu'il lui a confiés et qu'elle est bien intégrée à l'école.

Interrogé sur les dispositifs que l'institution scolaire devrait mettre en place pour gérer au mieux l'absence prolongée d'un directeur ou d'une directrice d'école, le cas échéant, il estime que le pool de suppléants externes actuellement prévu n'est pas une très bonne solution : des « remplaçants » étrangers à l'école ne peuvent être efficaces pour régler ses problèmes

---

<sup>36</sup> Nous n'avons pu rencontrer l'autre pour un deuxième entretien car il a renoncé à son poste de directeur en cours d'année.

quotidiens. Il verrait mieux que l'on décharge des enseignants de l'école (qui seraient alors remplacés dans leur classe) pour effectuer certaines tâches qui ne peuvent attendre et qui nécessitent une bonne connaissance des personnes et du contexte. Raison pour laquelle il trouve qu'il faut « *absolument garder la fonction d'enseignant répondant* » : cela permet de constituer avec eux une équipe de direction qui peut rester opérationnelle en cas d'absence du directeur si l'on décharge ses membres dans ce but.

En marge du problème des absences prolongées, se pose aussi celui des absences courtes mais répétées du directeur ou de la directrice. L'un de nos interlocuteurs estime en effet que si le directeur est trop souvent appelé à l'extérieur pour des réunions ou de la formation, par exemple, et notamment en début d'année scolaire, cela peut engendrer une perte de légitimité aux yeux de ses collègues, surtout en début de mandat.

## **Impact d'une direction de proximité sur la vie de l'établissement**

Au fil des entretiens, les directeurs du REP nouvellement installés dans leur fonction nous ont donné différents éléments d'appréciation de cette fonction, notamment pour la vie des établissements concernés.

### **L'incontestable avantage de la proximité**

Le premier avantage unanimement reconnu et déjà mis en avant l'an dernier aux Tilleuls/Mélèzes est précisément une présence quotidienne dans l'école qui permet une information et une réactivité immédiates aux divers événements et donc une plus grande efficacité. Car, comme on nous l'a fait remarquer, « *la distance crée de la bureaucratie* ». Dans certains cas, la direction de proximité permet également de réduire considérablement la tension pouvant exister entre différents « courants » présents au sein de l'équipe ; elle offre alors un arbitrage, apporte des réponses à certaines questions. Certains nous précisent d'ailleurs qu'ils ont rencontré de grandes attentes à leur égard au sein de leur équipe : des prises de décisions claires, le besoin d'être déchargé de certains soucis.

Par ailleurs, lors de situations d'urgence, la collaboration étroite directeur/éducateur et leur présence dans l'école (toujours la proximité...) permettent de désamorcer rapidement les crises. C'est également une « *porte d'entrée* » facilitée pour les services de l'Office de la jeunesse (OJ) impliqués dans la gestion de telles situations, nous a-t-on expliqué à plusieurs reprises.

### **Un interlocuteur clairement identifié**

Du fait de la proximité, les directeurs ont des relations beaucoup plus soutenues avec les parents d'élèves que ne l'ont les inspecteurs, par exemple. Vis-à-vis des familles, ils incarnent l'autorité de l'école et cette autorité a maintenant un visage, ce qui n'est pas négligeable sur le plan symbolique. Certains vont jusqu'à dire que la présence d'un directeur permet « *d'identifier l'école à quelqu'un* » plus facilement que ne le faisait le système des MP ou des RE. De plus, en raison de sa position hiérarchique, le directeur peut donner des réponses aux parents que les RE n'étaient souvent pas en mesure de leur apporter. Le directeur est donc « *une référence* » pour les parents qui savent désormais que leur « *interlocuteur* », c'est lui.

## En résumé

### Modalités de partage des responsabilités

Pour tous les directeurs, les enseignants répondants représentent des relais incontournables pour s'intégrer dans l'école et gérer de manière optimale leurs relations avec l'équipe enseignante, notamment parce qu'ils incarnent la mémoire de l'école et la connaissent de l'intérieur. Ils font partie du *conseil* ou *comité de direction*, parfois avec l'éducateur. Les directeurs leur délèguent par ailleurs des tâches importantes d'organisation nécessitant une bonne connaissance de l'équipe.

Dans les établissements multi-sites, les petites écoles apprécient beaucoup d'avoir une enseignante répondante pour gérer des questions spécifiques à leur espace et pouvoir être représentées au conseil de direction.

Les ER sont un appui précieux pour assumer une direction de proximité et les directeurs se sont inquiétés à plusieurs reprises de leur éventuelle disparition : ils seraient alors dans l'obligation de déléguer encore davantage de tâches à des enseignants déjà fortement sollicités et cette perspective préoccupe beaucoup certains directeurs.

### Le leadership du directeur évalué par les enseignants

Appelés à se prononcer sur la manière dont leur directeur exerce son autorité à diverses occasions, une très large majorité des enseignants du REP (de 81% à 86%) estime que leur directeur recourt à ces différents modes de faire dans une juste proportion. Seuls 15% des répondants estiment que le directeur ne recherche pas assez souvent l'accord de l'équipe. Ils sont 13% à estimer que leur directeur leur délègue trop souvent certaines tâches ou responsabilités.

A une exception près, on peut dire que les directeurs des établissements du REP ne sont pas ressentis par « leurs » enseignants comme trop autoritaires ou voulant tout décider et contrôler seul.

### Une fonction avant tout incarnée par une personne

Une majorité (84%) des enseignants du REP estime qu'*une direction d'école est de toute manière un progrès pour une école comme la leur* ; mais ils sont quasi unanimes (95%) à y assortir la condition que *le ou la titulaire du poste possède de très grandes qualités personnelles*. Seuls 18% des répondants trouvent que la direction de proximité est *une réforme inutile*. Si près de trois quarts des MS sont d'accord avec cette dernière affirmation, ils sont cependant près de deux tiers à constater une amélioration du fonctionnement des écoles du REP, par rapport aux autres écoles qu'ils fréquentent.

### Le rôle du directeur vu par les enseignants

Aux yeux des enseignants, la *représentation de l'école à l'extérieur*, le *respect du cadre scolaire* et la *mise en œuvre du projet d'école* font clairement partie des rôles spécifiques du directeur. Ensuite, le fait de *résoudre rapidement les problèmes* qui s'y posent est considéré comme *essentiel*. En revanche, le fait de *lancer des idées* et de *coordonner les initiatives sur le plan pédagogique* sont les seules facettes du rôle de directeur à recueillir une adhésion sensiblement plus faible de la part des enseignants : elles peuvent en effet être interprétées comme limitant l'autonomie des enseignants en matière pédagogique.

Les jeunes enseignants en période probatoire sont systématiquement plus nombreux que leurs collègues à trouver *essentielle* chacune des dimensions du rôle de directeur, en particulier lorsqu'il s'agit de *résoudre rapidement les problèmes* et d'*être une personne-ressource pour les enseignants*. Davantage encore que leurs collègues, les EPP ont besoin d'un contexte calme et d'être déchargés de certains soucis pour consacrer toute leur énergie à leur entrée dans le métier. Ils ont également besoin de soutien et apprécient de pouvoir s'adresser directement à une personne-ressource présente dans l'école, ce qui n'est pas le cas des inspecteurs et de leurs formateurs.

### **Absence prolongée d'un directeur**

Les deux écoles confrontées à une absence prolongée de leur directeur en ont ressenti les effets. Selon l'un des directeurs concernés, cette situation est problématique. Même en se centrant exclusivement sur ses activités internes à l'école lors d'une reprise d'activité prématurée à mi-temps, il a dû renoncer à visiter les classes de son établissement.

Pendant son absence, il a beaucoup sollicité ses enseignantes répondantes et sa secrétaire. A son avis, le pool de suppléants externes actuellement prévu par la DGEP pour pallier l'absence des directeurs n'est pas une solution satisfaisante : des « remplaçants » étrangers à l'école ne peuvent être efficaces pour en régler les problèmes spécifiques. Selon lui, il faudrait absolument garder la fonction d'enseignant répondant pour constituer avec eux une équipe de direction qui peut rester opérationnelle en cas d'absence du directeur, si l'on décharge ses membres dans ce but.

### **Les apports d'une direction de proximité**

La situation de proximité permet une information et une réactivité immédiates aux divers événements et donc une plus grande efficacité. Un directeur sur place peut également réduire considérablement les tensions internes en proposant son arbitrage. Lors de situations d'urgence, la collaboration étroite directeur/éducateur permet de désamorcer rapidement les crises et de collaborer de manière optimale avec les services de l'Office de la jeunesse (OJ).

Du fait de la proximité, les directeurs ont des relations beaucoup plus soutenues que les inspecteurs avec les parents d'élèves pour lesquels ils incarnent l'autorité de l'école ; cette autorité a maintenant un visage, ce qui est important sur le plan symbolique. Le directeur est une référence pour les familles qui savent désormais que leur interlocuteur, c'est lui.

## 5. Être éducatrice ou éducateur dans une école du REP

Suite à l'expérience extrêmement positive de la présence d'un éducateur dans l'établissement Tilleuls/Mélèzes l'an dernier et pour répondre à la demande généralisée des enseignants concernés, tous les établissements du REP ont un éducateur ou une éducatrice dans leur équipe cette année.

### Expérience antérieure et motivation pour le poste

Bien que la trajectoire professionnelle des éducateurs du REP<sup>37</sup> soit assez variable en termes de durée et de diversité des expériences, tous ont déjà une certaine pratique auprès d'enfants, de préadolescents ou d'adolescents, que ce soit en centre de jour, en foyer ou en externat, au Cycle d'orientation, dans un centre de détention pour mineurs ou encore en milieu ouvert. Certains ont également une expérience avec des personnes handicapées mentales ou en milieu psychiatrique. Deux ont travaillé dans des structures d'action communautaire. L'éducateur des Trois-Sapins, au bénéfice d'un diplôme d'assistant social, complété par la suite par une formation en travail collectif et en réseau, a également travaillé auprès de toxicomanes et de femmes battues. Au regard de leur parcours antérieur, on constate que la moitié environ des éducateurs du REP travaillaient déjà dans le cadre du SMP. Comme l'un ou l'autre nous l'a dit, cette diversité d'appartenance institutionnelle, ainsi que d'expériences et de formations professionnelles antérieures est le garant d'une certaine ouverture et d'une très grande richesse de points de vue et/ou de pratiques à confronter lors de leur supervision en commun : *« plus nous sommes différents, plus ce que nous pouvons apporter aux familles est riche ; avoir une seule porte d'entrée serait réducteur ».*

Au-delà de quelques raisons pratiques (horaires, besoin de changement, envie de travailler avec des petits après une longue pratique auprès d'adolescents, etc.), la motivation des éducateurs du REP à demander ou à accepter le poste qu'on leur proposait se décline de la manière suivante. Quatre d'entre eux disent avoir été attirés par le « *challenge* » que représente la nouveauté de fonctionner dans une école, le fait de devoir « *créer* » leur poste. Trois mentionnent l'intérêt pour une fonction qui exige de la « *polyvalence* » (« *diversité de ce que l'on fait* ») et mobilise « *plusieurs types de compétences* », ce qui permet notamment d'utiliser les divers outils acquis au cours de leurs expériences et formations antérieures. Presque tous mettent l'accent sur l'importance à leurs yeux de travailler en milieu scolaire ; le fait de travailler « *dans l'école avec des enfants* » représente un grand « *potentiel d'action* », essentiellement de « *prévention* », en permettant « *d'agir avant* », notamment par rapport au travail en internat où, souvent, « *les jeunes arrivent déjà en fin de course* ». Un autre se dit convaincu « *de l'utilité de faire le lien entre l'école, les parents et le quartier* », ce que l'un de ses collègues traduit en une forme de « *lutte contre l'exclusion, un travail d'intégration très intéressant du point de vue social* ». Notons pour la petite histoire que l'un de nos

---

<sup>37</sup> Par la suite, pour alléger le texte et préserver autant que faire se peut l'anonymat des écoles, nous parlerons des éducatrices et non pas « des éducateurs et de l'éducatrice » du REP. Que la seule éducatrice du REP (pour l'instant) ne nous en tienne pas rigueur : elle a toute sa place dans l'analyse qui suit, même si elle n'est spécifiquement mentionnée en tant que telle.

interlocuteurs raconte que le fait d'avoir entendu l'éducateur des Tilleuls/Mélèzes parler de son expérience au cours d'une formation SMP lui a tout de suite « *fait très envie* » de faire ce genre de travail ! Le haut degré de satisfaction et de motivation exprimé par les uns et les autres au cours de l'entretien montre à quel point la fonction d'éducateur en milieu scolaire correspond bien aux attentes qui étaient les leurs.

## La formation des éducateurs en milieu scolaire

Dans une perspective d'extension à d'autres écoles de la fonction d'éducateur spécialisé en milieu scolaire, il nous a paru utile de demander aux sept éducateurs du REP d'évaluer l'utilité respective des divers types de formation reçus, ainsi que d'identifier leurs éventuels besoins dans ce domaine.

### Utilité de la formation reçue

Actuellement, les éducateurs du REP bénéficient de trois types de formation. Tout d'abord, ils participent à la formation offerte à tous leurs collègues fonctionnant au sein de l'enseignement spécialisé ; un seul d'entre eux estime « *qu'elle n'est pas adaptée aux [besoins des] éducateurs du REP* », alors qu'un autre insiste pour dire que cette formation constitue une grande ressource pour sa pratique. Il s'agit de cours, ciblés autour de certaines thématiques<sup>38</sup>, plus ou moins en lien avec leur travail. Ensuite, une formation destinée aux seuls éducateurs du REP, avec des moments de supervision de groupe permettant un échange autour de leurs pratiques respectives (une forme « *d'inter-vision* »), ainsi qu'une analyse des situations familiales rencontrées et des manières d'intervenir dans ces cas-là. Enfin, une supervision personnelle avec le ou la psychiatre responsable de la consultation SMP du secteur de leur établissement, laquelle porte davantage sur leur positionnement et leurs réactions personnelles par rapport à certaines situations.

Interrogés sur l'utilité qu'ils reconnaissaient à chacun de ces moments de formation, quatre éducateurs les considèrent comme « *complémentaires* », car ils remplissent « *des fonctions différentes* ». Cependant quatre d'entre eux déclarent également sans hésiter que c'est la supervision de groupe qui est « *la plus utile* », notamment parce qu'on y fait « *beaucoup d'échange de pratiques* », alors qu'un cinquième estime que les deux supervisions sont « *indispensables* ». Les arguments en faveur de la supervision de groupe sont les suivants :

*« Je pense que la supervision de groupe, c'est ce qu'il y a de plus utile vraiment, parce que ça nous donne un peu la température de ce qui se passe dans les autres écoles ; on voit un peu les pratiques des autres, on réfléchit. C'est vraiment précieux parce qu'en définitive, on est seul<sup>39</sup> [dans notre école]. »*

*« La supervision de groupe est utile parce qu'on est quand même isolé en tant qu'éducateur dans ces écoles ; ça nous permet de nous décharger, de pouvoir enfin parler librement des situations qu'on vit, d'échanger et de prendre un peu d'expérience sur le vécu des autres. »*

---

<sup>38</sup> Il s'agit de thèmes comme le développement de l'enfant et de l'adolescent, certaines pathologies (l'hyperactivité, la psychose ou l'autisme), les entretiens de famille ou encore le mandat institutionnel des divers professionnels du secteur spécialisé (liste non exhaustive).

<sup>39</sup> Souligné par nous dans les citations.

*« La supervision de groupe est indispensable, parce que ça permet de rompre le sentiment de solitude qu'on peut avoir en étant la seule personne de son groupe professionnel à l'intérieur de la structure, de pouvoir partager avec d'autres collègues des moments qui peuvent être vécus intensivement sur le plan personnel, de mettre de la distance et d'avoir un peu de pistes de réflexion qui sont autres que les siennes propres. »*

Ces extraits d'entretiens nous semblent importants, dans la mesure où ils mettent l'accent sur l'une des spécificités de leur fonction en milieu scolaire, qui est d'être le seul de leur profession dans l'école<sup>40</sup>. D'où l'importance de pouvoir échanger entre eux, aussi bien sur le plan des pratiques que du vécu émotionnel. C'est donc un espace de formation qu'il est primordial de préserver à l'avenir, tout en étant attentif au fait que pour permettre une telle qualité d'échange, le groupe ne devrait pas excéder une dizaine de personnes, comme nous le fait remarquer l'un d'eux : *« s'il y en a quinze ou vingt, ce sera contreproductif »*. Un avertissement à garder à l'esprit pour la suite ! Un éducateur souhaiterait que ces séances de supervision en groupe, actuellement dispersées, soit rassemblées en une seule matinée par semaine.

La supervision individuelle est très appréciée aussi, notamment par quatre personnes, parce qu'elle permet de bénéficier d'un *« regard psy »* et de prendre *« un peu de distance »* par rapport à sa pratique, de parler *« de ce que l'on ressent, de ses affects, en lien direct avec son travail »*. L'une d'entre elles émet cependant une critique, compte tenu de la déontologie habituellement appliquée aux pratiques de supervision :

*« La supervision individuelle est très utile, j'y mets [cependant] un bémol, c'est qu'elle est faite avec quelqu'un qui est chef du secteur auquel on est rattaché, donc quelqu'un avec qui on collabore. Donc ça n'est pas neutre. Moi, j'ai toujours eu des supervisions qui étaient en dehors du travail, ce qui est le propre d'une supervision et c'est vrai que là, ça n'a rien à voir avec une histoire de personne, mais en tant qu'institution, structurellement, je trouve qu'il y a quelque chose qui cloche. C'est vrai que ça teinte forcément les supervisions, parce qu'il y a des choses qu'on dit, qu'on ne dit pas, il y a des enjeux entre le SMP et l'école, donc c'est vrai que je trouve qu'il y a quelque chose à revoir. »*

## Les besoins en formation

Concernant les éventuels apports dont ils auraient eu besoin avant d'entrer en fonction, plusieurs éducateurs nous disent que les quelques heures d'introduction dont ils ont bénéficié étaient suffisantes et qu'il leur fallait d'abord expérimenter leur nouveau terrain avant de pouvoir identifier leurs véritables besoins en formation. L'un d'entre eux a eu cependant l'impression de recevoir alors *« une overdose d'informations »*. Comme deux autres de ses collègues, il aurait souhaité qu'on lui présente de manière plus personnalisée les professionnels (du SMP, du SSJ, des centres de loisirs, etc.) avec lesquels il allait être amené à travailler.

Interrogés sur leurs éventuels besoins en formation à l'avenir, les éducateurs du REP mettent l'accent sur les domaines suivants :

---

<sup>40</sup> C'est d'ailleurs également le cas pour les directeurs d'école qui apprécient tout autant de pouvoir se retrouver entre eux.

- un besoin « *d'outils concrets* » (3 pers.), comme des canevas pour certains entretiens avec les familles ou pour la tenue de leurs dossiers. Ils auraient également besoin de « *supports* » (jeux, photo-langage, etc.) pour l'animation de groupes d'élèves. Autrement dit, ils souhaitent qu'on leur transmette une *methodologie* et/ou des *techniques* pour intervenir en classe, gérer un groupe d'élèves, ou encore pour le travail de suivi éducatif à domicile auprès des familles ;
- une formation sur l'interculturel (1 pers.), éventuellement l'apprentissage de notions de base de certaines langues de l'immigration (1 pers.) ;
- une formation concernant la gestion et la médiation des conflits (1 pers.) ;
- un besoin de rencontrer des collègues qui interviennent en milieu scolaire en France ou en Belgique (1 pers.) et qui leur fassent partager leur expérience (modes d'intervention, outils, etc.).

Besoins de connaissances, donc, mais aussi de méthodologie et d'outils, ainsi que d'une ouverture sur des expériences similaires à l'étranger.

## Aperçu de l'importance des diverses activités des éducateurs

Au cours de notre entretien avec les éducateurs du REP, nous leur avons demandé de remplir une fiche sur laquelle ils devaient faire une estimation<sup>41</sup> de la fréquence des différentes tâches inhérentes à leur poste<sup>42</sup>, cela non pas dans le but d'obtenir des statistiques précises mais plutôt un ordre de grandeur.

Dans les pages qui suivent, nous commenterons les chiffres du tableau 5 ci-dessous en y associant, quand c'est possible, des compléments d'information issus des entretiens et/ou du questionnaire adressé aux enseignants.

---

<sup>41</sup> La fréquence estimée pour chacune de ces tâches était à répartir en nombre de fois par semaine, par quinzaine ou par mois. Par souci de cohérence, les quelques fois où le nombre spontanément énoncé était, de fait, transposable à l'unité de temps inférieure, nous nous sommes permis de le faire. *Exemple* : 2x/quinzaine a été « traduit » en 1x/semaine. Ce qui nous importe est d'obtenir une sorte de moyenne générale et non l'exacte répartition des activités. Rappelons à cette occasion que le poste de l'éducateur de Belle-Roche ne représente qu'un 50% en raison de la petite taille de l'école ; les fréquences que ce dernier énonce sont donc à mettre en relation avec cette moindre présence.

<sup>42</sup> La liste de ces différents types d'activités a été établie à partir des entretiens de l'éducateur des Tilleuls/Mélèzes l'an dernier et de ce qui tient lieu de cahier des charges des éducateurs du REP : *Mission d'un éducateur œuvrant au sein du REP*, Jean-Paul Biffiger et Bernard Riedweg, juillet 2007.

Tableau 5. Fréquence estimée des différents types de tâches et interventions

Tâches de gestion	Activités de soutien aux enseignants
<p><i>Mise à jour des dossiers, journal de bord, etc.</i>  8x/sem. (Chanteclair)  5x/sem. (Furet/Lilas, Primevères, Trois-Sapins)  4x/sem. (Glycines/Moulins)  3x/sem. (Belle-Roche)  2x/sem. (Tilleuls/Mélèzes)</p> <p><i>Contacts (par tél. ou mail) avec collaborateurs des divers réseaux</i>  15x/sem. (Belle-Roche, Glycines/Moulins)  8-10x/sem. (Furet/Lilas, Chanteclair, Trois-Sapins, Tilleuls/Mélèzes)  5x/sem. (Primevères)</p>	<p><i>Participation entretien parents</i>  1x/sem. (Furet/Lilas, Belle-Roche, Glycines/Moulins, Trois-Sapins, Tilleuls/Mélèzes)  2x/sem. (Primevères)  1x/quinz. (Chanteclair)</p> <p><i>Animation conseil ou discussion en classe</i>  1-2x/sem. (Chanteclair, Belle-Roche, Glycines/Moulins, Tilleuls/Mélèzes)  1-2x/quinz. (Furet/Lilas, Primevères, Trois-Sapins)</p> <p><i>Accompagnement de la classe à l'extérieur</i>  1x/sem. (Chanteclair, Tilleuls/Mélèzes)  1x/mois (partout ailleurs)</p> <p><i>Soutien lors d'activités avec un groupe « explosif »</i>  6x/sem. (Chanteclair)  1x/sem. (Glycines/Moulins, Tilleuls/Mélèzes)  1x/quinz. (Primevères)  1x/mois (Furet/Lilas, Belle-Roche, Trois-Sapins)</p>
Intervention auprès des élèves et de leurs familles	Autres collaborations internes formelles
<p><i>Gestion de conflits d'élèves</i>  6x/sem. (Chanteclair)  5x/sem. (Primevères)  4x/sem. (Belle-Roche, Tilleuls/Mélèzes)  3x/sem. (Furet/Lilas, Glycines/Moulins, Trois-Sapins)</p> <p><i>Interventions éducatives auprès des familles</i>  7-8x/sem. (Trois-Sapins)  6x/sem. (Chanteclair)  2x/sem. (Furet/Lilas)  1x/sem. (partout ailleurs)</p>	<p><i>Participation aux TTC de l'équipe</i>  La plupart y assistent régulièrement (1x/sem. ou quinzaine)</p> <p><i>Conseil de direction (avec ER), séances avec le SMP, l'infirmier-e et/ou autres</i>  1x/sem. (Furet/Lilas, Glycines/Moulins, Primevères)  1x/quinz. (Chanteclair, Belle-Roche, Trois-Sapins, Tilleuls/Mélèzes)</p>

## Tâches de gestion

Ce que l'on remarque d'emblée, c'est que *la gestion des dossiers* est une tâche quasi quotidienne pour la presque totalité des éducateurs, même si certains s'y consacrent plus spécifiquement certains jours seulement, comme le mercredi. Il en va de même des nombreux *contacts avec les partenaires des divers réseaux* : c'est souvent même plusieurs fois par jour que l'on doit régler des choses avec eux par téléphone ou par courriel pour le suivi d'un élève ou d'une famille ou lors de situations d'urgence.

## Intervention auprès des élèves et de leurs familles

*La gestion des conflits d'élèves* est, elle aussi, quasi quotidienne, sauf dans trois écoles. Un seul éducateur mentionne dans la rubrique « Autre » mise à leur disposition, des entretiens avec des élèves (une fois par quinzaine). Compte tenu de ce que nous savons de leur travail par ailleurs, il semble légitime de penser que cela doit être également le cas pour ses collègues et qu'ils n'ont pas songé à le signaler, notamment parce qu'ils l'incluent souvent dans la gestion des conflits.

La fréquence des *interventions éducatives auprès des familles* divise les établissements en deux groupes distincts : les écoles où elle est élevée et les autres, où elle n'excède pas une à deux fois par semaine. Dans ce dernier cas, les éducateurs nous ont souvent dit que c'était pour eux une activité encore à développer et qu'il fallait du temps pour gagner la confiance de certaines familles. D'autres fois, ils ont été accaparés par des situations d'urgence à régler (placements d'enfants, etc.) ou l'organisation d'activités impliquant toute l'école.

Dans les deux écoles de l'autre groupe, les professionnels concernés ont une perception différente de leur situation. Dans la première, l'éducateur semble déjà intervenir auprès d'un nombre relativement important de familles, même s'il estime qu'il est difficile d'aller chez ces dernières et qu'il manque de temps pour le faire. Peut-être les voit-il pour l'instant davantage dans son bureau.

Dans l'autre, l'éducatrice, consciente du nombre élevé de familles suivies, l'explique par deux facteurs : premièrement il semble qu'il y ait une forte proportion de familles en situation irrégulière et demandeuses de soutien dans le quartier ; ensuite, le fait qu'elle soit une femme permet à un grand nombre de mères de venir solliciter son aide, ce qu'elles feraient sans doute moins facilement, voire pas du tout, avec un éducateur masculin, notamment lorsqu'elles sont de culture musulmane. Elle précise aussi qu'elle ne se rend pas toujours au domicile des familles. Certaines personnes aiment bien venir la voir dans son bureau et d'autres, la rencontrer dans un lieu « hors-contexte », comme un café du quartier fréquenté par leur communauté.

Il est possible aussi que ce qui explique ces différences est une vision non homogène de ce que les éducateurs entendent par « *intervention éducative* auprès des familles » : où s'arrête la mise au courant des parents d'une situation (par exemple la participation de leur enfant à une bagarre) assortie d'un éventuel conseil éducatif, et où commence l'intervention éducative proprement dite ? Il est possible que les éducateurs ne situent pas tous le curseur au même endroit.

## **Activités de soutien aux enseignants**

Ces activités se font à la demande des enseignants. Il semble que les besoins soient assez différents d'une école à l'autre. On notera cependant une demande particulièrement élevée de la part des enseignants de Chanteclair, sauf en ce qui concerne les entretiens avec les parents. Cela est peut-être dû au fait que les classes enfantines sont surchargées dans cette école. Sinon, nos données ne nous permettent pas de savoir si cet important besoin d'être secondé lors de sorties ou d'activités avec un groupe « explosif » est dû à des élèves réellement plus « difficiles » à gérer qu'ailleurs (ce qui paraît peu probable) ou au niveau du seuil de tolérance des enseignants envers certains comportements ou encore, à une attente particulièrement élevée de leur part à l'égard de l'éducateur : recevant enfin une aide attendue depuis longtemps, on aurait tendance à le sur-solliciter et, de son côté, il répondrait toujours « présent » dans la phase actuelle de création de son poste.

## **Autres collaborations internes**

Nous ne traitons ici que des moments de collaboration institués entre l'éducateur et les autres partenaires de l'école et non des nombreuses rencontres informelles qui sont le cas de figure le plus courant. La fréquence des rencontres formelles varie d'une école à l'autre en fonction

de leur organisation interne, que celle-ci soit due à la volonté du directeur ou à d'autres caractéristiques de l'établissement comme sa taille et/ou le fait qu'il continue à fonctionner avec un inspecteur, comme à Belle-Roche.

Les éducateurs des écoles du REP sont tous considérés comme faisant partie de l'équipe et la plupart assistent aux TTC. Plusieurs tiennent cependant à préciser que c'est pour être au courant de ce qui se passe et échanger des informations mais qu'ils n'y interviennent pas au même titre que les enseignants ; ils se situent plutôt en observateurs d'une dynamique d'équipe et n'acceptent d'y participer que si les enseignants le souhaitent.

Notons aussi que tous les éducateurs entretiennent une étroite collaboration avec l'infirmière ou l'infirmier de leur établissement<sup>43</sup>. Même si la collaboration est parfois rendue difficile par la présence discontinue de ces derniers dans l'école, ils se rencontrent régulièrement, de manière formelle ou informelle, échangent des informations, organisent une certaine division du travail entre eux dans le suivi des familles, en fonction de leurs champs de compétences respectifs. A l'infirmière les questions de santé, les constats de maltraitance physique, les rares cas de consommation de stupéfiants, les problèmes à connotation sexuelle, à l'éducateur le traitement plus social des situations. L'infirmière et l'éducateur se partagent également les tâches en fonction du principe visant à ne pas multiplier les intervenants auprès d'une même famille qui est souvent également suivie par des services sociaux du réseau dans lequel l'école est insérée. De même, si l'infirmière avait déjà établi une bonne relation avec certaines familles, c'est elle qui poursuit le travail avec ces dernières.

Aux Tilleuls/Mélèzes où le regroupement spécialisé a un statut et un fonctionnement spécifiques à cet établissement, l'éducateur participe à des séances régulières réunissant la directrice, l'inspectrice et les enseignantes du spécialisé, ainsi que le responsable thérapeutique des enfants.

## Objectifs de départ

Invités à nous dire quels étaient leurs objectifs pour cette première année *au début de leur prise de fonction* et s'ils pensaient pouvoir les atteindre, les éducateurs nous présentent trois types d'objectifs. Tout d'abord, l'intention de s'intégrer dans la communauté des enseignants et dans celle de enfants, sans trop d'objectifs spécifiques dans un premier temps : connaître et se faire connaître des élèves, observer avant de se jeter dans l'action, bref « *prendre la température et déterminer ce que l'on peut faire ou ne pas faire* » dans le cadre de cette nouvelle fonction. Ensuite, lorsque malgré eux ils ont dû « *démarrer sur les chapeaux de roues* » et ont été débordés par « *l'urgence et la demande immédiate* », ils souhaitent apprendre à « *trier les demandes et à établir des priorités* », ce qui reste difficile lors de périodes chargées et potentiellement sources de tensions dans l'école (carnets, conseils de maîtres, etc.). Ces deux premiers types d'objectifs sont globalement atteints : les éducateurs se sentent actuellement bien intégrés dans leur établissement et ont trouvé un certain « *rythme de croisière* », même s'ils ont toujours l'impression de courir après le temps et de ne pas arriver à faire tout ce qu'ils voudraient.

Enfin, on trouve des objectifs à plus long terme comme travailler de plus en plus dans le quartier, créer des liens avec les familles afin de les mobiliser davantage autour de la scolarité

---

<sup>43</sup> Ayant dû faire face à un changement de titulaire du poste, seul l'éducateur de Glycines/Moulins n'avait pas encore eu l'occasion d'établir une collaboration suivie avec la nouvelle infirmière de l'établissement au moment où nous l'avons rencontré.

de leurs enfants, mieux cibler celles qui ont besoin d'un appui éducatif en mettant l'accent sur celles avec enfants dans les petits degrés (dimension préventive).

Toujours à propos des familles, l'éducateur des Trois-Sapins souhaite mettre sur pied un café ou groupe de parents à l'intention des familles (et particulièrement des mères) isolées et précarisées, qui ne participeraient pas à des activités plus traditionnelles telles que conférences et débats proposés par les APE. L'idée étant de « *mettre ensemble ces gens-là pour qu'il y ait des ressources entre pairs qui puissent se créer ; c'est un peu dans l'objectif de rompre l'isolement, de créer du lien social pour ces personnes très précarisées et qui sont en rupture de lien* ». Mais ce genre de projet demande beaucoup de temps et d'énergie, car il nécessite un diagnostic de terrain.

Tous nos interlocuteurs soulignent qu'il s'agit d'un travail dans la durée. L'un d'eux se réjouit de pouvoir anticiper dès l'an prochain les périodes de l'année scolaire identifiées comme particulièrement difficiles, afin de prévoir comment y faire face, en collaboration avec les enseignants ; avec une année d'avance sur ses collègues, l'éducateur des Tilleuls/Mélèzes a pu en effet vérifier cette année le bien-fondé d'une telle anticipation et la qualité de coopération qu'elle a permise avec l'équipe enseignante.

## **Travail en réseau et collaborations externes**

Au cours de l'entretien, nous avons demandé aux éducateurs de remplir une seconde fiche sur laquelle ils devaient cette fois-ci faire une estimation (toujours en termes de fréquence approximative) des différentes formes d'échanges et de collaborations au sein des réseaux auxquels ils sont appelés à participer, ainsi que leurs diverses collaborations avec des partenaires extérieurs à l'école. Nous n'allons pas cette fois-ci rendre compte des fréquences dans le détail mais davantage du type de contacts engagés et de leur plus ou moins grande extension selon les écoles.

Tableau 6. Partenaires externes et fonctionnement en réseau par école

	Réseaux constitués	Organismes institutionnels ou communaux	Autres associations locales
Furet / Lilas	<p><i>Collectif Lilas</i> (diverses associations locales dont celle des habitants du quartier) → liens avec la vie de quartier</p> <p><i>Grand réseau</i> (réseau inter-communal : assistants sociaux, animateurs et conseillers sociaux du CO)</p> <p><i>Maillon manquant</i> = réseau intra-communal (travailleurs sociaux, conseillers administratifs, responsables des écoles, etc.)</p>	<p>Services de l'OJ, centres de loisirs Parascolaire (GIAP)</p> <p>Agents de sécurité municipaux</p> <p>Service social communal</p> <p>CO</p>	
Chanteclair	<p><i>Réseau communal</i> réunissant des acteurs travaillant dans et avec les écoles de la commune (enseignants, inspecteurs, APE, OJ, le Point, FASe, HG, mairie, crèches)</p> <p>Coordination des travailleurs sociaux de la commune</p>	<p>Services de l'OJ</p> <p>Parascolaire (GIAP)</p> <p>Mairie &amp; service social communal</p> <p>Hospice général (CASS)</p> <p>CO</p>	<p>CEFAM : Centre de rencontre et de formation pour les femmes en exil habitant la commune et leurs enfants en âge préscolaire</p> <p>Clubs sportifs locaux (FC, natation, etc. )</p>
Belle-Roche	<p><i>Réseau de quartier</i> (service social de la commune, Jardin Robinson, TSHM, association <i>Brico Jeunes</i>, infirmières scolaires de Belle-Roche et d'une autre école, éducateur du soutien scolaire et éducateur du REP de Belle-Roche)</p>	<p>Services de l'OJ</p> <p>Parascolaire (GIAP)</p> <p>Centre d'action sociale de la commune (assistants sociaux &amp; TSHM)</p> <p>Hospice général (CASS)</p> <p>Jardin Robinson (FASe)</p> <p>Emploi Jeunes</p>	<p>Club de foot de quartier</p>
Trois-Sapins		<p>Services de l'OJ, maisons de quartier</p> <p>Animation parascolaire</p> <p>Ilotiers</p> <p>Hospice général (CASS) ; TSHM</p> <p>Consultation pour toxicomanes</p> <p>CO</p>	<p>Centre de psychologie clinique (privé)</p> <p>Appartenances<sup>44</sup></p> <p>Solidarité Femmes<sup>45</sup></p> <p>Centre de contacts Suisses-Immigrés</p> <p>Bistrot du quartier (fréquentés par certaines communautés)</p> <p>Université populaire albanaise</p>

<sup>44</sup> Centre de prévention, de formation, de recherche et de consultations psychologiques pour familles migrantes, animé par une équipe pluridisciplinaire.

<sup>45</sup> Soutien aux victimes de violences conjugales et à leurs enfants, informations sur les diverses modalités de séparation etc.

	Réseaux constitués	Organismes institutionnels ou communaux	Autres associations locales
Glycines / Moulins	<p><i>Coordination Enfants</i> (enseignants, parents APEJ, îlotiers, infirmière scolaire, TSHM, UAC, parascolaire, crèches, MQJ)</p> <p><i>Groupe « violence »</i> = gr. de réflexion et de travail issu de la coord. Enfants (APEJ, Maison de Quartier et habitants du quartier)</p> <p><i>Groupe des concierges de l'Esplanade</i> (barres d'immeubles proches de l'école → déprédations dans le préau), organisé par la Maison de Quartier</p>	<p>Services de l'OJ</p> <p>Animation parascolaire</p> <p>UAC = <i>unité d'action communautaire</i> (équipe pluri-disciplinaire d'action communautaire de proximité, interventions par projet)</p> <p>TSHM</p> <p>Maison de Quartier</p> <p>Ilotiers (ville et canton)</p>	
Primevères	<p><i>Réseau Primevères</i> (SPMi, SMP, SSJ, conseillers sociaux CO, TSHM, TS commune, crèches, îlotiers)</p> <p><i>Coordination des travailleurs sociaux des Primevères</i> (SPMi, TSHM, aînés, soins à domicile, service social communal)</p>	<p>Services de l'OJ</p> <p>Animation parascolaire</p> <p>Service social communal</p> <p>Crèches (en particulier la crèche des <i>Primevères</i>)</p> <p>TSHM</p> <p>Arcade Emploi</p> <p>Hospice général (CASS)</p> <p>CO</p>	<p>Association de quartier des habitants des <i>Primevères</i></p> <p>Club de foot du City</p>
Tilleuls / Mélezes	<p><i>Réseau COOL Nord</i> (police municipale et cantonale, animateurs de rue et du quartier, travailleurs et conseillers sociaux de la région Rhône-Aire, professionnel du Point)</p> <p><i>Coordination des CO</i> de la commune (directeur, conseillers sociaux)</p>	<p>Services de l'OJ</p> <p>Animation parascolaire</p> <p>Service social et santé de la commune</p> <p>Sécurité municipale</p> <p>Service Jeunesse et action communautaire (SJAC), Maison communale</p> <p>CO</p>	<p>Groupe Parents/Enseignants de l'établissement Tilleuls/Mélezes</p> <p>Foyer Arabelle (accueil des femmes et leurs enfants)</p> <p>Club de foot de la commune</p> <p>Club de tennis de table de la commune</p>

## Les incontournables de l'Office de la jeunesse

En toute logique, les services de l'Office de la jeunesse (OJ) sont les premiers partenaires institutionnels des éducateurs du REP. Ils appartiennent au DIP et certains, comme le Service de santé de la jeunesse (SSJ) et le Service médico-pédagogique (SMP) ont des collaborateurs à l'intérieur de l'école, même si c'est de manière intermittente : permanences de l'infirmière scolaire et d'un-e psychologue du SMP. On l'a vu, il existe fréquemment des réunions formelles régulières avec ces deux partenaires dans le cadre même de l'école, sans parler des contacts informels et des échanges téléphoniques et/ou par courriels (de une fois par quinzaine à plusieurs fois par semaine) pour le suivi des situations. Dans des cas de maltraitance, il peut y avoir des collaborations occasionnelles avec le médecin de secteur du SSJ. L'éducateur des Trois-Sapins et l'éducateur de Belle-Roche précisent qu'ils veillent au maximum à ne pas court-circuiter la collaboration enseignants/infirmière et à maintenir les enseignants au

courant (dans les limites admises par le secret de fonction ou du secret partagé)<sup>46</sup> des situations dans lesquelles ils interviennent : selon eux, dans la mesure du possible, les enseignants doivent rester au cœur du suivi concernant leurs élèves. Rappelons aussi que les éducateurs ont tous un contact particulier avec le ou la psychiatre responsable de la consultation SMP du secteur de leur établissement qui assure leur supervision personnelle.

Le Service de protection des mineurs (SPMi), bien que totalement extérieur à l'école, est un interlocuteur particulièrement important lors de situations d'urgence ou de suivi éducatif des familles, notamment lorsqu'il y a des questions de curatelle ou de placement d'enfants. Pour la quasi-totalité des éducateurs, les collaborations occasionnelles, les contacts informels ou par téléphone/courriel avec ce service ont lieu plusieurs fois par semaine. Il semble d'ailleurs que les contacts entre ce service et les écoles se fassent plus facilement depuis que les travailleurs sociaux et les éducateurs du SPMi savent qu'ils peuvent s'adresser à un homologue dans les écoles. Certains enseignants ont également évoqué, dans une question ouverte, le renforcement du travail de collaboration avec des professionnels du SMP et du SPMi, grâce au travail en réseau de l'éducateur.

### **Autres interlocuteurs institutionnels et/ou privilégiés**

Tous les éducateurs ont des contacts réguliers avec les animatrices du *parascolaire* (contact informels, collaborations occasionnelles). À Chanteclair, il y a en plus une réunion formelle instituée une fois par mois.

Tous les éducateurs ont des contacts et des échanges avec des organismes de la FASE (Fondation pour l'animation socioculturelle), que ce soit par le biais des *travailleurs sociaux hors murs* (TSHM)<sup>47</sup>, des animateurs des *maisons de quartier* ou *centres de loisirs* ou ceux d'un *Jardin Robinson*.

De manière générale, les *travailleurs sociaux* sont le corps professionnel qui constitue l'interlocuteur le plus privilégié des éducateurs du REP dans le cadre du suivi de certaines situations : qu'il s'agisse de ceux du SPMi, des services sociaux de la Commune, de l'Hospice général (les CASS) ou encore des TSHM et des conseillers sociaux du Cycle d'orientation ; ces derniers sont consultés lorsque des frères et sœurs plus âgés des familles bénéficiant d'un suivi éducatif y sont scolarisés et aussi pour préparer le passage des 6P au CO. Tous les éducateurs ont des collaborations et/ou des contacts fréquents avec les travailleurs sociaux de plusieurs, voire de chacun de ces organismes.

Les *flotiers* de la police cantonale et/ou les agents de sécurité municipaux sont aussi les interlocuteurs privilégiés des éducateurs du REP.

---

<sup>46</sup> Ces notions ont été définies et/ou précisées dans une directive émanant de la Direction générale de l'Office de la jeunesse entrée en vigueur le 1<sup>er</sup> janvier 2008. Elles ont été présentées et discutées avec les éducateurs du REP le 30 janvier 2008.

<sup>47</sup> Les travailleurs sociaux hors murs dépendent soit de la FASE (dans le canton), soit de la DEJ (Délégation à la jeunesse, en Ville de Genève). Ils ont pour mission « d'assurer un travail de prévention et d'éducation, notamment auprès des jeunes en rupture de liens sociaux [...] La Délégation à la jeunesse (DEJ) a pour mission d'initier et de stimuler des actions collectives et communautaires dans les quartiers, en privilégiant l'intégration, le dialogue et l'échange avec les jeunes. Formée principalement d'une équipe de travailleurs sociaux hors murs (TSHM) qui se déplacent en fonction des zones sensibles, la Délégation assure, par une présence informelle dans la rue, prévention, accompagnement éducatif et suivi auprès des jeunes » (extrait du site Web de l'Etat de Genève).

## Les réseaux institués

La plupart des écoles du REP étaient déjà insérées dans des réseaux locaux avant l'arrivée de l'éducateur. Ces réseaux réunissent des professionnels du travail social et de la santé, de l'animation, de la petite enfance et de la sécurité. En plus des nombreuses occasions de collaborer entre eux, ils se rencontrent régulièrement dans des réunions formelles à des rythmes variables : une à deux fois par mois, une fois par trimestre. Ces réunions sont très utiles pour faire connaissance, ce qui facilite ensuite la collaboration :

*« Pour moi, le plus important c'est de mettre un visage sur les noms et de pouvoir connaître personnellement les gens avec qui je dois travailler. Parce que c'est très différent de prendre le téléphone pour appeler une personne qu'on n'a jamais rencontrée quand on a une demande lui à faire. Le travail en réseau ne peut pas se faire uniquement par le téléphone ; il y a un moment où il faut qu'il y ait un échange humain aussi pour pouvoir construire ensemble. Je le vois plutôt comme ça, le travail en réseau. »*

L'entretien et la constitution de nouveaux réseaux, le cas échéant, représentent cependant un travail non négligeable, nous dira un autre de nos interlocuteurs :

*« Ça prend plus de temps que ce que je pensais, parce qu'on est un trait d'union entre l'école, la famille et les différents services sociaux ou clubs de sport. Durant les premiers mois, j'ai vraiment fait beaucoup de visites et presque un travail de politicien pour montrer qu'on existe et qu'on peut être un nouvel axe à utiliser [...] Les différents travailleurs sociaux étaient heureux et curieux de savoir ce que je faisais dans une école, et disaient que j'étais le chaînon manquant. C'est utile parce que certaines fois, on peut faire rebondir des situations pour avoir plus d'efficacité. »*

## Autres formes de fonctionnement en réseau

L'école des Trois-Sapins ne semble pour l'instant pas insérée dans un réseau préexistant et qui fonctionnerait en tant que tel (avec réunions instituées et collaborations régulières entre chacun de ses membres institutionnels). En revanche, l'éducateur de l'école est en train de tisser tout un réseau de contacts entre l'école et divers organismes, institutionnels ou privés (voir tableau 6). La plupart du temps ces contacts sont établis lorsque le traitement de certaines situations le nécessite mais aussi pour faire connaissance dans une perspective de collaboration future. Il ne s'agit pas d'un réseau en soi qui aurait déjà institué des modalités formelles de contacts et de collaborations entre ses membres, mais plutôt d'un réseau individuel de contacts professionnels, initié par l'éducateur, au gré des besoins de sa « clientèle » et de son activité professionnelle. On a plutôt affaire à un fonctionnement « en étoile » : l'éducateur est au centre et sollicite l'un ou l'autre de ces organismes en fonction des situations et met leurs professionnels en contact les uns avec les autres si nécessaire, mais pas systématiquement. Par ailleurs, l'éducateur a rencontré à deux reprises des acteurs du CO (directeur, futur doyen des 7<sup>e</sup>, conseiller social) pour préparer le passage des 6P au CO.

De son côté, l'éducateur des Tilleuls/Mélèzes fonctionne en réseau et collabore avec de nombreux professionnels (éducateurs, travailleurs du social et de la santé) de la commune et des communes avoisinantes, mais sans toutefois participer régulièrement aux séances formelles des réseaux dans lesquels ces derniers sont insérés : c'est plutôt la directrice qui y représente l'école.

## Présence du directeur et de l'éducateur dans les réseaux

Lors de nos entretiens avec les éducateurs, nous leur avons demandé comment ils se partagent la représentation (au sens large du terme) de l'école dans les séances de réseau déjà formés ou en voie de constitution : y assistent-ils ensemble, est-ce dévolu à l'un ou à l'autre et alors, en fonction de quels critères ?

Dans l'ensemble, les réponses montrent que cette question ne pose pas de problème particulier, les acteurs concernés semblent très au clair à ce sujet. De manière générale, quand il s'agit de représenter l'école au sens strict du terme, d'être présent comme figure d'autorité dans une réunion (par exemple avec des chefs de services ou des conseillers communaux comme le réseau CISCO à Onex) ou de traiter de questions d'aménagement, c'est le rôle du directeur ; quand il s'agit de présenter la fonction d'éducateur en milieu scolaire, d'établir des rapports de collaboration avec d'autres professionnels pour le futur ou dans le cadre du traitement d'une situation sociale, ou encore de créer des liens avec la vie associative du quartier, c'est plutôt celui de l'éducateur. Comme nous le dit celui des Tilleuls/Mélèzes : *« quand il y a l'aspect hiérarchique, c'est la directrice qui y va, moi je n'ai rien à y faire, et quand il s'agit de travailler sur une situation spécifique, c'est plutôt moi qui y vais ; c'est assez bien défini »*. Cela n'empêche pas que plusieurs directeurs tiennent à participer aux réunions de réseau chaque fois que possible, pour établir des liens entre l'école et le quartier, notamment dans la perspective de la création du futur conseil d'établissement et/ou dans le but de faire connaissance avec tous les organismes contactés par l'éducateur comme partenaires potentiels. A Belle-Roche, seule école sans direction de proximité pour l'instant, l'éducateur a proposé à l'infirmière de l'école de l'accompagner aux séances de réseau, compte tenu du fait qu'elle traite de nombreuses situations avec lui.

Pour certains directeurs, l'éducateur ou l'éducatrice, grâce à son insertion dans divers réseaux, est souvent la personne qui leur permet d'établir des liens avec l'extérieur : *« c'est une personne qui m'a fait sortir de l'école, qui a initié les contacts avec les différents partenaires scolaires, donc c'est un moteur sur lequel je m'appuie beaucoup »*, nous dira l'un d'eux.

## Quel avenir pour les éducateurs en milieu scolaire ?

Nous avons également demandé aux éducateurs comment ils voyaient l'avenir de cette nouvelle fonction dans l'enseignement primaire<sup>48</sup> : devrait-elle être exclusivement et définitivement réservée aux écoles répondant aux critères sociodémographiques du REP ? Elle serait alors aussi potentiellement temporaire : dès lors qu'une école, suite à des changements de population dans le quartier, ne correspondrait plus à ces critères (ce qui arrive parfois), celle-ci pourrait perdre son poste d'éducateur ; cela est-il concevable ? Pourrait-on éventuellement l'envisager pour d'autres écoles qui ne correspondent pas aux critères du REP, et pour quelles raisons ?

---

<sup>48</sup> Ce n'est bien sûr pas à eux qu'il reviendra d'en décider. Il nous a néanmoins paru intéressant de voir ce qu'ils en pensaient « de l'intérieur ».

## Une fonction devenue incontournable ?

Avec une grande unanimité, tous considèrent que la présence d'un éducateur ou d'une éducatrice est absolument « *nécessaire (indispensable, incontournable, fondamentale)* » dans des écoles comme celles du REP en tout cas, car ils ont pu constater « in vivo » à quel point cela correspondait à un « *vrai besoin* », était d'une « *réelle utilité* » ; l'un d'eux dira même que selon lui, « *il n'y a pas de retour en arrière possible, que cela comble un vide du point de vue social* ». Quelques-uns admettent qu'il serait peut-être difficile, sur le plan politique, de revendiquer un éducateur pour chaque établissement primaire et que, selon les critères actuels, la décision de retirer cette ressource à une école qui n'y correspondrait plus serait logique ; plusieurs pensent néanmoins qu'une telle décision serait « *aberrante* » car elle engendrerait alors beaucoup d'effets pervers et de résistances, après que les équipes enseignantes aient appris à fonctionner avec un éducateur et bénéficié des apports positifs de cette collaboration dans leur pratique (voir chapitre suivant). Si tous reconnaissent que les besoins des écoles dans ce domaine sont différents selon le lieu et le type de public scolaire et que beaucoup se débrouillent très bien sans eux, la plupart estiment cependant que la présence d'un éducateur ou d'une éducatrice pourrait être profitable et aurait également du sens dans n'importe quelle école : ce serait un autre type de travail, on agirait moins en réaction aux urgences et l'on pourrait faire davantage encore de travail préventif. De même, toutes les écoles peuvent bénéficier de l'apport d'un « *autre regard* » qui permet de valoriser auprès des enseignants, des parents qui sont dans des positions sociales difficiles. Plusieurs justifient la possibilité d'attribuer cette ressource à l'ensemble des établissements primaires en faisant référence au modèle du Cycle d'orientation dont chaque collège bénéficie de la présence d'un conseiller social, quel que soit son public scolaire par ailleurs : « *au CO, on ne trie pas selon la catégorie sociale des gens. Pourquoi chez les ados c'est impératif [d'avoir un conseiller social] et chez les enfants ce n'est pas impératif et ça dépend de la profession des parents ? Je trouve que ça ne se justifie pas en ces termes* ». Mais ajoute-t-on, c'est une question de volonté politique et de moyens mis à disposition.

Mais pour le moment, seules les écoles du REP accueillent des éducateurs dans leurs murs. Nous venons d'ailleurs d'apprendre que la DGEP se proposait de renforcer cette présence puisque, dès la rentrée 2008-09, les trois grands établissements multi-sites du REP à la rentrée prochaine seront dotés de 1,5 postes d'éducateurs.

Enfin, l'un de nos interlocuteurs soulève la question de certains futurs établissements multi-sites qui réuniront trois ou quatre écoles : l'éducateur de ce type d'établissement risque alors d'être dans la même situation que les infirmières scolaires, à savoir offrir une présence discontinue dans les écoles, avec la perte des bénéfices de la proximité qui est l'un des atouts majeurs de la fonction d'éducateur en milieu scolaire telle qu'elle est conçue actuellement :

*« Le fait d'être éducateur dans une école, proche des enseignants, des enfants, des parents, qui permet ce passage avec le quartier, c'est un travail hyper intéressant. Je pense que sur le plan préventif, on est enfin dans un enjeu social qui est intéressant : au lieu de courir après les problèmes, on peut les anticiper [...] Si je prends les parents qui arrivent de l'étranger ou d'un autre canton, le fait de pouvoir les accueillir et d'avoir quelqu'un qui a du temps ou qui prend le temps de les accueillir, ça permet d'accélérer le processus d'intégration. »*

## Faire la part des choses...

Alors, arguments exclusivement fondés sur la réalité ou d'abord acte d'affirmation corporatiste ? Il y a sans doute une part de défense des intérêts professionnels dans cette vision du futur de la fonction dans l'enseignement primaire : on ne scie pas la branche sur laquelle on est assis ; indéniablement, les éducateurs du REP apprécient beaucoup leur nouveau poste et y trouvent un grand intérêt ; l'un d'eux y voit explicitement un enrichissement de la profession : « *c'est une nouvelle porte qui s'ouvre dans le métier* », dit-il. Au vu des réponses des directeurs d'établissements et des enseignants concernant l'importance et l'utilité de la présence d'un éducateur ou d'une éducatrice dans leurs murs, il ne fait aucun doute à nos yeux que cette utilité est bien réelle et permet aux équipes de se recentrer de manière efficace sur leurs tâches d'enseignement.

Nous savons cependant que le risque est grand, lorsque l'on accorde un accent prioritaire à la prise en charge « sociale » des situations d'élèves (traitement des comportements dérangeants, guidance familiale), que cela se fasse au détriment d'une réflexion et d'une remise en question des pratiques pédagogiques ; cette dérive a fréquemment été observée : on externalise la cause des difficultés des élèves (cela provient de leur situation familiale, de leur psychologie individuelle, etc.), ce qui permet d'occulter la part du fonctionnement de l'institution scolaire dans la genèse des difficultés de certains élèves.

Nous n'en sommes pas là dans le cadre du REP mais il convient de ne pas sous-estimer le risque potentiel d'une telle dérive. Pour l'instant, les bénéfices de la présence d'un éducateur au sein de l'école sont évidents aux yeux de tous : le climat scolaire est meilleur, les élèves plus particulièrement concernés par ses interventions vont mieux, les parents regagnent confiance dans l'école, se mettent à s'intéresser à la scolarité de leurs enfants ; les enseignants se sentent en grande partie déchargés de soucis qui les mobilisaient souvent au détriment de leur investissement pédagogique (voir chapitre suivant). Il reste à veiller à ce que ce soulagement apporte non seulement davantage de calme et de temps d'exposition aux apprentissages en classe (ce qui constitue déjà un énorme bénéfice en soi) mais laisse également un espace pour aller plus loin encore dans la réflexion et la remise en question sur le plan pédagogique, ce qui n'est pas donné d'avance. Cela relève de la responsabilité des directeurs et des équipes<sup>49</sup>.

---

<sup>49</sup> L'un des directeurs nous a dit tenir à ce que l'impact du travail de l'éducateur ne s'arrête pas au « *confort des enseignants* » et à ce que ces derniers mettent à profit ce gain de temps et de sérénité pour aller plus loin dans leur réflexion pédagogique, en vue d'améliorer notamment leurs pratiques de différenciation.

## **En résumé**

### **Trajectoire et formation**

Les éducateurs du REP ont des trajectoires et des formations professionnelles assez diversifiées, ce qui représente une grande richesse lors de leurs échanges de pratiques. Tous ont souhaité travailler dans le cadre de l'école primaire pour le potentiel de prévention que cela permet. Leur travail comble leurs attentes et, après six mois, leur taux de satisfaction est élevé.

Tout en considérant que les différents volets de leur formation actuelle sont complémentaires, tous mettent l'accent sur l'extrême importance de leur *travail de groupe* : cet échange d'expériences et de pratiques les aide également à faire face au sentiment de solitude qu'ils éprouvent à être les seuls de leur profession dans les écoles. La *supervision individuelle* est très appréciée aussi, bien que certains déplorent qu'elle soit conduite par une personne (responsable du secteur SMP de leur école) à laquelle ils ont forcément affaire dans le cadre de leur fonction par ailleurs.

Le besoin en formation le plus souvent exprimé par les éducateurs du REP est celui d'acquérir des *méthodologies* et des *outils* (supports concrets) pour améliorer leurs interventions auprès de groupes d'élèves et dans les familles.

### **Importance et diversité des activités**

La *gestion des dossiers* et celle des *conflits d'élèves* sont des tâches quasi quotidiennes pour tous les éducateurs. En revanche, les *interventions éducatives auprès des familles* sont fréquentes dans certaines écoles et moins dans d'autres. Cela dépend à la fois du temps nécessaire pour gagner la confiance de certains parents mais aussi de besoins particuliers plus présents dans certains quartiers (familles en situation irrégulière, monoparentales, etc.).

Les *activités de soutien aux enseignants* (participer à des entretiens de parents, accompagner la classe ou y intervenir en cas de « groupes explosifs ») se font à la demande de ces derniers, laquelle varie passablement d'une école à l'autre.

Les éducateurs des écoles du REP sont considérés comme faisant partie de l'équipe et la plupart assiste aux TTC de l'école. En plus des nombreuses occasions de collaboration informelle dans l'école, ils participent fréquemment aux conseils de direction réunissant le directeur et les enseignants répondants. Ils entretiennent également une étroite collaboration avec l'infirmier-ère de leur établissement en se partageant le suivi des situations selon leurs champs de compétences respectifs et en fonction du principe visant à ne pas multiplier les intervenants auprès d'une même famille.

### **Objectifs d'une première année de fonction**

Tous les éducateurs du REP ont atteint leurs objectifs de départ consistant d'une part à s'intégrer dans leur communauté scolaire et d'autre part à se fixer progressivement des priorités pour trouver un rythme de croisière.

Ils se fixent désormais des objectifs plus spécifiques comme travailler davantage avec le quartier, créer des liens avec les familles, créer tel ou tel type d'activités à leur intention. Tous soulignent qu'il s'agit d'un travail dans la durée et que cette première année d'expérience leur permettra désormais d'anticiper certains moments clefs de l'année scolaire, démarche dont leur collègue fonctionnant en milieu scolaire pour la deuxième année consécutive a pu vérifier l'utilité.

### **Travail en réseau et collaborations externes**

Les services de l'Office de la jeunesse (OJ) du DIP sont les premiers partenaires institutionnels des éducateurs du REP, notamment les infirmières du Service de santé de la jeunesse (SSJ) et les psychologues du Service médico-pédagogique (SMP) qui assurent des permanences au sein des écoles. Le Service de protection des mineurs (SPMi) est un interlocuteur particulièrement important lors de situations d'urgence ou de suivi éducatif des familles.

Tous les éducateurs ont des contacts avec les animatrices du *parascolaire* et des échanges avec les professionnels des organismes de la FASe (Fondation pour l'animation socioculturelle), ainsi qu'avec les îlotiers de la police cantonale et/ou les agents de sécurité municipaux.

La plupart des écoles du REP étaient déjà insérées dans des réseaux locaux avant l'arrivée de l'éducateur. L'entretien et/ou la constitution de nouveaux réseaux représente cependant un travail non négligeable. Le directeur et l'éducateur assistent aux diverses séances de réseau en fonction d'une certaine division du travail : au directeur d'être présent comme figure d'autorité représentant « officiellement » l'école, à l'éducateur le soin de créer des collaborations et une continuité cohérente dans le suivi de situations. Plusieurs directeurs participent néanmoins aux réunions de réseau chaque fois que possible, afin d'établir des liens entre l'école et le quartier dans la perspective de la création du futur conseil d'établissement.

### **Avenir de la fonction**

Tous nos interlocuteurs considèrent que la présence d'un éducateur dans les écoles du REP est devenue incontournable. S'ils reconnaissent que les besoins des écoles dans ce domaine sont différents selon le lieu et le type de public scolaire, la plupart estiment cependant que cette présence pourrait s'avérer profitable et pleine de sens dans toutes les écoles : on agirait moins en réaction aux urgences et l'on pourrait faire davantage de travail préventif. Plusieurs justifient la possibilité d'attribuer cette ressource à l'ensemble des établissements primaires en faisant référence au modèle du Cycle d'orientation dont chaque collègue bénéficie de la présence d'un conseiller social, quel que soit son public scolaire par ailleurs.

Nous savons cependant que le risque est grand, lorsque l'on accorde un accent prioritaire à la prise en charge « sociale » des situations d'élèves (traitement des comportements dérangeants, guidance familiale), que cela se fasse au détriment d'une réflexion et d'une remise en question des pratiques pédagogiques : on externalise la cause des difficultés des élèves, ce qui permet d'occulter la part du fonctionnement de l'institution scolaire dans la genèse des difficultés de certains élèves. Nous n'en sommes pas là dans le cadre du REP mais il convient de ne pas sous-estimer le risque potentiel d'une telle dérive, ce qui relève de la responsabilité des directeurs et des équipes.



## 6. Collaboration enseignants/éducateur : la pluridisciplinarité dans l'école

Au cours des entretiens, les éducateurs nous ont tous expliqué qu'ils collaboraient avec les enseignants essentiellement sur le mode individuel, de personne à personne. En fait, ils répondent aux demandes des enseignants (très variables d'une personne et/ou d'une classe à l'autre). En revanche, pour l'instant, les éducateurs du REP ne travaillent pas avec des groupes d'enseignants (par degré, par cycle ou demi-cycle, etc.)<sup>50</sup>. Aux Tilleuls/Mélèzes, la directrice et l'éducateur ont mis sur pied cette année une pratique qui va également dans le sens d'une collaboration de personne à personne : ils voient ensemble chaque enseignant de l'établissement (remplacé le temps de l'entretien) pour faire avec lui le point concernant tous les élèves de sa classe, « *pour cibler le travail qui a été fait, celui qu'on n'a pas pu faire et celui qui est à faire* ». Aux dires de l'éducateur, il semble que cela soit une formule intéressante pour suivre l'évolution des situations.

Aux Lilas, où l'on a ouvert cette année un regroupement spécialisé, l'éducateur a été, dans un premier temps, sur-sollicité par les enseignantes spécialisées, au détriment des autres élèves. Après intervention du directeur, un équilibre a été trouvé dans la répartition de la disponibilité de l'éducateur entre classes ordinaires et spécialisées.

### **Le volume des interventions de l'éducateur annoncé par les enseignants**

Dans le questionnaire adressé aux enseignants dans le courant de janvier 2008, nous avons demandé à chacun d'entre eux combien de fois, depuis le début de l'année scolaire<sup>51</sup>, l'éducateur était intervenu dans le cadre de leur classe ou auprès de leurs propres élèves et de leurs familles.

---

<sup>50</sup> Notons à ce propos que l'an dernier, l'éducateur des Tilleuls/Mélèzes avait passablement travaillé avec les deux enseignantes du regroupement spécialisé qui vivaient alors une situation difficile (voir Jaeggi & Osiek, 2007). Cette année il dit le faire moins, ce qui est confirmé par les intéressées, au profit de davantage de prévention dans les classes ordinaires.

<sup>51</sup> Pour des raisons pratiques et conjoncturelles, tous les enseignants du REP n'ont pas pu répondre la même semaine à cette question. En moyenne, il peut y avoir un écart d'une semaine à une semaine et demie entre le moment des réponses des enseignants de certains établissements. Cela peut amener une légère distorsion des résultats mais pas d'importance suffisante cependant pour modifier sensiblement les grandes tendances qui se dégagent des résultats.

Tableau 7. Interventions de l'éducateur, selon les enseignants (moyenne par classe)<sup>52</sup>

Établissements	Entretiens parents <sup>53</sup>	Interventions en classe	Accompagnement à l'extérieur	Nombre de familles suivies
Furet/Lilas <sup>54</sup>	0.1	2.6	0.3	1.2
Chanteclair	0.4	5.1	1.2	1.6
Belle-Roche	0.6	2.4	0.3	1.0
Glycines/Moulins	1.8	5.2	0.2	1.0
Primevères	0.3	0.8	0.3	1.1
Trois-Sapins	1.8	1.2	0.2	2.0
Tilleuls/Mélèzes	1.4	4.2	0.7	1.8
<i>Moyenne générale du nombre d'interventions</i>	<i>1.1</i>	<i>3.0</i>	<i>0.5</i>	<i>1.4</i>

## Un tableau impressionniste

Nous ne pouvons tirer que des remarques très générales de ces chiffres qui correspondent assez bien aux fréquences annoncées par les éducateurs eux-mêmes. Tout d'abord, des quatre activités de l'éducateur examinées ici, les demandes d'intervention en classe sont les plus fréquentes. Ensuite, *la taille de l'école ne joue pas un très grand rôle* sur la manière dont les enseignants demandent l'intervention de l'éducateur : de petites écoles peuvent être beaucoup plus demandeuses de certaines interventions que de grandes écoles. Par exemple, il y a eu autant de demandes d'intervention en classe (et donc une moyenne par classe bien plus élevée) à Belle-Roche qu'aux Trois-Sapins qui compte largement plus du double d'élèves. Cela confirme la tendance de l'équipe de Belle-Roche à traiter volontiers les problèmes de manière collective, comme cela est confirmé par d'autres résultats (voir plus loin). Enfin, il se dégage des tendances différentes selon les écoles. L'équipe des Primevères semble globalement solliciter l'éducateur beaucoup moins souvent que d'autres, mais il faut dire aussi que c'est l'établissement où nous avons le taux le plus élevé de non-réponse au questionnaire. Ceci explique peut-être cela... Aux Trois-Sapins, on semble mettre prioritairement l'accent sur les actions auprès des familles : on y trouve les moyennes les plus élevées de demandes de participation de l'éducateur aux entretiens avec les parents, ainsi que de familles suivies par ce dernier, ce qu'il nous a lui-même expliqué par les caractéristiques de son public scolaire (voir chapitre précédent). Comme on l'a déjà vu, l'équipe de Chanteclair est très demandeuse d'interventions en classe et d'accompagnements de la classe à l'extérieur, notamment en raison de groupes « explosifs » (voir plus haut). La moyenne des interventions de l'éducateur

<sup>52</sup> Les chiffres figurant dans le tableau représentent *la moyenne* du nombre d'interventions par classe dans l'établissement concerné, étant entendu qu'il y a des classes où il n'y en a aucune. Rappelons que les calculs sont effectués sur la base du nombre de répondants à chaque question et non sur le nombre total réel d'enseignants par établissement.

<sup>53</sup> Notons que les trois premiers modes d'intervention mentionnés dans le tableau se font à la demande des enseignants, alors que la guidance éducative d'une famille se décide sur une base plus complexe, en fonction des situations rencontrées et de l'accord des parents concernés qui en font parfois spontanément eux-mêmes la demande.

<sup>54</sup> A une ou deux exceptions près, les chiffres de cet établissement proviennent quasi exclusivement de l'école des Lilas, car, comme expliqué dans le chapitre consacré à la problématique des établissements multi-sites, la situation fait que l'éducateur de l'établissement ne dispose (à son grand regret et à celui de tous) pratiquement d'aucune plage de temps pour intervenir dans l'école du Furet.

en classe est également élevée aux Glycines/Moulins et aux Tilleuls/Mélèzes ; ce dernier établissement a aussi une moyenne importante du nombre de familles suivies par classe. Quant à la participation de l'éducateur aux entretiens enseignants/parents, c'est aux Glycines/Moulins et aux Trois-Sapins que la demande est la plus forte.

De leur côté, les MS ont plus rarement affaire à l'éducateur. Néanmoins, 40% de ceux qui ont répondu au questionnaire déclarent que la présence de l'éducateur est très aidante pour eux, lors de cours auprès de groupes-classes « explosifs ».

## Impact des interventions auprès des familles sur leurs relations avec l'école

Dans le questionnaire, nous avons demandé aux enseignants si les interventions de l'éducateur auprès de certaines familles de leurs élèves (participation aux entretiens, soutien éducatif) *avaient modifié leurs rapports avec elles et, si oui, de quelle manière*. De nombreux commentaires des répondants précisent qu'il est encore trop tôt pour mesurer les effets du travail de l'éducateur sur les relations familles/école ; c'est probablement la raison pour laquelle, dans la plupart des écoles, la proportion de « non » est plus forte que celle des « oui ». Les seuls établissements où le « oui » l'emporte sont Glycines/Moulins (75% de « oui »), Trois-Sapins (53%) et Tilleuls/Mélèzes (67%). L'impact du travail de l'éducateur sur les relations avec les familles et l'attitude des parents se décline à plusieurs niveaux, quel que soit le statut de l'enseignant (titulaire, GNT ou STACC). Il est intéressant de noter que plusieurs répondants évoquent spontanément dans leur réponse certaines retombées du travail de l'éducateur sur leur propre pratique, alors que cela n'était pas demandé, ni même suggéré dans la question.

Amélioration des contacts familles/école	28 mentions
Impact sur la pratique enseignante	21 "
Modification de l'attitude des parents envers l'école	10 "
Impact positif sur les élèves	7 "

### Amélioration des contacts familles/école

Neuf enseignant-e-s expliquent<sup>55</sup> que, grâce à l'aide apportée par l'éducateur ou l'éducatrice, *les parents (souvent les mères) se sentent écoutés, compris et soutenus*. Dès lors, ils sont soulagés et se montrent moins stressés ; ils savent qu'il y a plusieurs personnes dans l'école vers lesquelles ils peuvent se tourner et que tout est mis en œuvre pour le bien de leur enfant.

Douze répondants mentionnent une *facilitation des contacts* entre les familles et les enseignants : des gens qu'on ne voyait jamais viennent enfin et tissent des liens avec l'école, il y a un apaisement des tensions, des relations auparavant difficiles se sont améliorées, les rapports sont plus constructifs, les rendez-vous sont plus faciles à prendre.

<sup>55</sup> Tous les commentaires associés aux chiffres présentés dans cette section reprennent les termes utilisés par les enseignants dans leurs réponses aux questions ouvertes.

Sept personnes remarquent que *la confiance des parents* envers les enseignants en particulier et l'institution scolaire en général s'est nettement améliorée, ce qui explique sans doute l'amélioration des contacts évoquée ci-dessus.

## **Modification de l'attitude des parents envers l'école**

Il en résulte *une modification de l'attitude* de certains parents envers l'école. Ils en comprennent mieux le fonctionnement et les attentes (4x)<sup>56</sup>, se montrent plus respectueux du travail qu'on y fait (1x), font preuve de davantage de responsabilisation et d'engagement envers la scolarité de leur enfant (2x), ils se montrent plus réceptifs (1x), sont davantage prêts à admettre un problème chez leur enfant, ce qui en favorise la solution (2x).

## **Impact positif sur les élèves concernés**

Le fait que leurs parents reçoivent un appui éducatif de la part de l'éducateur a aussi des *répercussions sur le comportement et/ou le bien-être des enfants concernés* : une meilleure assiduité se traduisant par une baisse de l'absentéisme (2x) et davantage d'efforts positifs de la part de l'élève (1x) ; on remarque aussi que les élèves concernés vont mieux (3x) ou que leurs relations avec l'enseignant se sont améliorées (1x).

## **Impact sur la pratique enseignante**

Les interventions de l'éducateur auprès des familles a également des *répercussions sur le travail des enseignants*. Ils l'expliquent par l'impact d'un regard non pédagogique, différent du leur (7x) : l'éducateur apporte une meilleure connaissance du milieu familial (contexte, culture, complexité des situations vécues) (7x), une meilleure compréhension des dynamiques familiales (1x), ce qui les aide dans leur tâche auprès des élèves et dans leurs relations avec eux, notamment pour certains élèves en grande rupture (1x).

Enfin, cinq personnes, dont plusieurs GNT, apprécient de *partager avec l'éducateur la responsabilité* de la gestion des liens problématiques avec certaines familles, ainsi que celle des conflits d'élèves ; elles se sentent ainsi déchargées de certaines tâches qui se faisaient au détriment du pédagogique et apprécient de pouvoir se consacrer plus pleinement à leur enseignement.

## **Une certaine délégation ne signifie pas déresponsabilisation**

La présence d'un éducateur ou d'une enseignante dans les écoles suscite souvent, chez les observateurs extérieurs au REP, la crainte que les enseignants lui délèguent entièrement la responsabilité de la prise de contact avec les familles, notamment lorsqu'elle est problématique. Le risque existe : il est tentant de s'adresser à lui dès qu'il y a un problème et dès lors de se placer hors du jeu. L'an dernier, la directrice des Tilleuls/Mélèzes avait dû mettre les choses au point à ce sujet : les enseignants restent au centre des relations école/familles,

---

<sup>56</sup> Les chiffres entre parenthèses correspondent au nombre de mentions.

même lorsque certaines de ces dernières bénéficient d'un appui éducatif de la part de l'éducateur.

Rappelons que la mobilisation des parents de milieu populaire autour de la scolarité et des apprentissages de leurs enfants est l'un des objectifs du REP et que la quasi-totalité des écoles en ont fait une orientation prioritaire de leur *Dossier projet*. Les propos que nous rapportons ici montrent que les interventions de l'éducateur sont au service de cet objectif : les rapports entre les familles, l'institution scolaire et ses agents se sont nettement améliorés, les parents viennent plus volontiers dans l'école, la confiance est restaurée. Les enseignants utilisent les apports de leur collaboration avec l'éducateur pour améliorer leur compréhension des élèves concernés, ainsi que celle des familles et leurs contacts avec elles.

## Collaboration avec l'éducateur autour de la gestion des conflits d'élèves

L'an dernier, la crainte avait été évoquée d'un risque potentiel de déresponsabilisation des enseignants qui se reposeraient désormais entièrement sur l'éducateur pour gérer les questions de comportement et du vivre ensemble. C'est pourquoi, dans le questionnaire que nous leur avons adressé, nous leur avons demandé comment ils collaborent avec l'éducateur en cas de conflit entre enfants impliquant un élève de leur classe, afin d'avoir une idée de leur degré d'implication dans ce genre de situation : voient-ils ensemble les élèves concernés, lui demandent-ils d'animer ensuite un débat collectif en classe (sur la violence, le respect, etc.) ?

Tableau 8. Partage des tâches dans la gestion des conflits d'élèves, selon les enseignants (en %) <sup>57</sup>

Les élèves sont vus ensemble (avec l'éducateur)	Écoles	systématiquement, le plus souvent	de temps en temps	jamais
	Lilas	26	53	21
Belle-Roche	14	57	29	
Chanteclair	59	35	6	
Primevères	31	31	38	
Trois-Sapins	63	26	11	
Glycines/Moulins	44	56	0	
Tilleuls/Mélèzes	35	44	22	
Demande d'intervention en classe	Lilas	6	47	47
	Belle-Roche	29	28	43
	Chanteclair	0	31	69
	Primevères	0	15	85
	Trois-Sapins	0	56	44
	Glycines/Moulins	7	36	57
	Tilleuls/Mélèzes	12	71	17

<sup>57</sup> Les pourcentages représentent la proportion de répondants aux questions correspondantes. La plupart des enseignants n'ayant pas été confrontés à des conflits d'élèves dans leur classe n'ont pas répondu à ces questions, comme nous l'ont confirmé leurs remarques en marge.

## La collaboration enseignants/éducateur est en bonne voie

Il ressort des résultats que les enseignants ne se déresponsabilisent pas de la gestion des conflits entre élèves et qu'ils s'impliquent à des degrés divers aux côtés de l'éducateur. Bien qu'il y ait dans chaque établissement (à l'exception d'un seul) une certaine proportion d'enseignants qui ne voient jamais avec l'éducateur leurs élèves impliqués dans un conflit, on peut dire que le fait de voir les élèves à deux est dans l'ensemble une pratique assez courante. Les enseignants des Trois-Sapins et de Chanteclair sont ceux qui semblent le plus souvent pratiquer de cette manière. Ceux des Glycines/Moulins le font plus volontiers de temps en temps seulement ; en revanche, aucun d'eux ne déclare « jamais » le faire. Cela parle en faveur d'une pratique de collaboration enseignants/éducateur assez bien établie au sein de cet établissement.

Le *traitement collectif* des relations conflictuelles entre élèves par le biais d'une discussion en classe animée par l'éducateur est une pratique beaucoup moins courante. A deux exceptions près, la plupart des répondants n'y recourent que de temps en temps. Dans deux écoles, une écrasante majorité d'enseignants n'y recourent pratiquement jamais (Chanteclair 69%, Primevères 85%). Il est difficile de savoir si c'est parce que les enseignants de ces écoles sont moins portés à voir les avantages du traitement collectif de certaines questions ou si cela provient de la manière dont le rôle de l'éducateur leur a été présenté<sup>58</sup>. A l'inverse, deux établissements se distinguent par un recours relativement élevé aux débats collectifs : Belle-Roche dont plus d'un quart (29%) des enseignantes le demande *le plus souvent*<sup>59</sup> et Tilleuls/Mélèzes dont 83% (cumul des deux premières colonnes) des enseignants y recourent une fois ou l'autre. Nous risquons à ce propos les explications suivantes : à Belle-Roche, les enseignantes pratiquent depuis plusieurs années une pédagogie coopérative et nous savons par ailleurs (voir plus loin) que l'éducateur et les enseignantes y mettent volontiers sur pied des actions collectives engageant toute l'école ; il y a donc une certaine culture de l'action collective dans cette équipe. Aux Tilleuls/Mélèzes, seule école du REP à bénéficier de la présence d'un éducateur pour la deuxième année consécutive, les enseignants ont sans doute appris à mieux tirer parti d'une collaboration avec l'éducateur pour des interventions en classe.

## Les prestations les plus utiles pour le travail en classe au quotidien

Dans une question ouverte, nous avons demandé aux enseignants *quelles sont, parmi les différentes interventions possibles de l'éducateur, les deux qui ont eu les retombées les plus positives dans leur classe au quotidien*. 89 personnes ont répondu à cette question ; le « palmarès » de leurs principales réponses est le suivant.

---

<sup>58</sup> Nous ne retenons pas l'hypothèse selon laquelle ils accueilleraient moins volontiers que d'autres un tiers dans leur classe, car à d'autres occasions, les enseignants de ces mêmes écoles demandent à l'éducateur d'intervenir en classe.

<sup>59</sup> On nous dira qu'il suffit d'un petit nombre de répondants pour obtenir un pourcentage élevé quand il s'agit d'une petite équipe. Mais cette tendance est confirmée par d'autres chiffres, notamment le nombre de demandes pour ce type d'intervention qui est aussi élevé à Belle-Roche que dans des écoles beaucoup plus grandes.

Entretien individuel élève/éducateur	20	mentions
Soutien éducatif aux familles	14	"
Animation de discussions en classe	14	"
Entretien enseignant/parents/éducateur	11	"
Intervention et gestion des conflits d'élèves	11	"
Écoute active et bienveillante des élèves	9	"
Entretien enseignant/élève/éducateur	8	"
Activités/soutien à des groupes d'élèves (hors classe)	8	"
Soutien spécifique d'élèves perturbés	4	"
Présence dans le préau et dans les couloirs	4	"
Présence en classe et coaching d'élèves	3	"

On remarquera l'importance des *entretiens individuels* avec les élèves dont les effets positifs sont souvent mentionnés (voir ci-dessus). Les répondants semblent distinguer cependant les entretiens avec les élèves, à la suite d'un incident (bagarres et autres conflits d'élèves) des moments où les élèves vont voir spontanément l'éducateur ou l'éducatrice pour lui confier un problème personnel ; d'où l'accent mis par ailleurs sur *l'importance de l'écoute d'un tiers* (autre que l'enseignant) : le bureau de l'éducateur est un lieu d'accueil pour les élèves, ils peuvent s'y exprimer librement sur toutes sortes de sujets, s'y sentir écoutés et entendus. Une personne paraît regretter le fait de n'avoir « *aucun retour* » de ces discussions mais il nous semble que c'est précisément la condition qui garantit la liberté d'expression des élèves.

Comme nous le verrons, le *soutien éducatif aux familles* a des effets positifs sur les enfants concernés. Par ailleurs, aux dires des éducateurs et des enseignants, ce soutien comprend dans certains cas également la gestion en urgence de crises familiales, ce qui amène parfois à placer un élève en foyer, à hospitaliser une mère de famille, etc. Il s'en suit la mise en place d'un réseau d'aide autour des familles dont la problématique s'avère complexe.

La participation de l'éducateur aux *entretiens de l'enseignant avec certains parents* (en présence de l'enfant ou non) est également perçue comme ayant des effets très positifs. Les enseignants apprécient aussi les entretiens *enseignant/élève/éducateur*, car ils permettent de renforcer la cohérence éducative entre les adultes de l'école.

L'accent mis sur les effets positifs des *discussions (et/ou conseils d'élèves) animés en classe par l'éducateur* explique bien pourquoi c'est l'une des interventions le plus souvent demandée à ce dernier par les enseignants (voir plus haut). Ces débats collectifs peuvent porter sur des sujets comme les jeux dangereux, la différence, le handicap, la violence ; il arrive qu'à cette occasion, l'éducateur enseigne aux élèves comment être médiateur dans une bagarre entre camarades.

Les autres types d'interventions n'appellent guère de commentaires. Signalons encore des mentions isolées ne figurant pas dans le tableau : l'accueil et la présentation des nouveaux élèves allophones, le renforcement du travail en collaboration avec les professionnels du SMP et du SPMi.

## Les effets positifs : une école et des enfants qui vont mieux

Plusieurs répondants ne se sont pas contentés de citer les interventions de l'éducateur ayant les effets les plus positifs sur leur classe au quotidien, ils ont également souhaité décrire ces effets.

Tout d'abord, douze personnes évoquent *une amélioration du climat général* de l'école et/ou de la classe : il y a moins de violence, l'ambiance est plus sereine, l'attitude des élèves entre eux s'est améliorée, les tensions n'entrent pas dans la classe pour perturber le travail. Dans un cas, cela a amélioré l'intégration d'un élève dans la classe.

Ensuite, huit répondants décrivent des *effets positifs sur certains élèves* considérés individuellement. Après un entretien avec l'éducateur, ils sont plus calmes, plus sereins. L'intervention auprès de leur famille fait qu'ils vont mieux : ils sont rassurés et l'on constate moins de tension personnelle chez eux. D'autres prennent confiance, on voit leur travail scolaire s'améliorer, leur comportement se stabiliser.

Enfin, deux enseignants mentionnent également un *effet positif sur les relations avec les parents*.

## **Exemples d'interventions en lien avec le projet d'école**

Pour l'éducateur, une autre manière de collaborer avec les enseignants est d'engager des activités en lien avec le projet d'école élaboré par l'équipe enseignante.

### **Contribution à une éducation citoyenne**

Nous en avons plusieurs exemples lorsque le projet met l'accent sur le travail autour « des règles du vivre ensemble, de la notion de respect, etc. » : en intervenant comme médiateur dans les conflits d'élèves, en animant des débats en classe sur des sujets (violence, respect, accueil de la différence, etc.) renvoyant à la vie en collectivité, en veillant à une application du règlement ou de la charte d'école en cohérence avec l'équipe enseignante, l'éducateur contribue à la traduction des objectifs visés par le projet d'école autour de ces questions en comportements concrets de la part des élèves.

Dans ce même souci d'éducation citoyenne, les enseignantes de Belle-Roche avaient inscrit dans leur précédent projet d'école l'objectif de sensibiliser les élèves à la protection de l'environnement et de leur faire prendre conscience de leur propre responsabilité à cet égard. Elles avaient alors conduit dans les classes une animation sur le recyclage et le tri des déchets, suite aux déprédations constatées dans le préau. Cette année, dans la continuité de cette première étape et dans le souci de « *faire du collectif* », l'éducateur a mis sur pied avec elles (et grâce aux contacts de l'inspecteur avec la Mairie) une journée entière de réflexion sur la vie dans le préau impliquant toute l'école ainsi que les parents invités au goûter. Cela fonctionnait comme un rallye avec plusieurs postes, au cours duquel trois agents communaux<sup>60</sup> ont proposé aux élèves des activités ludiques et concrètes autour du tri des déchets. Le MS de travaux manuels avait confectionné avec les élèves des panneaux explicatifs pour les usagers du préau incitant au respect des lieux. L'infirmière a profité de l'occasion pour suggérer des aliments moins chers et plus sains pour les en-cas de la récréation (un fruit plutôt que des chips, de l'eau plutôt que du coca, etc.), dans une perspective d'éducation à la santé. L'éducateur a fait une présentation des règles du préau après les avoir remises à jour avec les élèves. Enfin, des responsables du parascolaire ont

---

<sup>60</sup> Il s'agissait des responsables du tri des déchets, du nettoyage des préaux et de l'entretien des espaces verts et des jeux.

présenté divers types de jeux pour canaliser l'énergie des enfants pendant la récréation, moment de tous les dangers<sup>61</sup>. Ce modèle d'intervention semble particulièrement intéressant à l'éducateur parce qu'il touche tout le monde, notamment les partenaires pressentis d'un futur conseil d'établissement, et crée une occasion « *d'échanges constructifs* ». L'événement sera d'ailleurs relaté dans le journal communal, ce qui confirme son caractère local et public.

## Des chiffres et des lettres

L'éducateur des Tilleuls/Mélèzes a monté un groupe de petits après les heures d'école, basé sur le jeu d'échecs, non pas tant pour leur apprendre à y jouer que dans le but d'y « *travailler la concentration, la prise de parole, le chacun-son-tour et, en même temps, pour avoir un moment de plaisir, de jeu et susciter la curiosité d'apprendre, la motivation* ». Il a monté un second groupe d'élèves, de 2P cette fois-ci, autour du jeu de scrabble, « *au vu de leurs problèmes de lecture et de reconnaissance des lettres* ». Il relève que les enfants ne manquent quasiment jamais de participer à ces groupes et de leur côté, les enseignants ont constaté qu'il y avait une meilleure concentration en classe chez ces élèves. En créant et en animant ce genre d'activités, l'éducateur contribue à sa manière à « l'apprentissage du métier d'élève » chez les petits, à « donner un sens aux apprentissages scolaires » en stimulant la motivation des enfants par le jeu et à « renforcer la maîtrise du français » qui sont autant d'éléments figurant dans les objectifs du *Dossier projet* de l'établissement.

Ce type d'expériences montre que, loin de ne faire « que du social », l'éducateur en milieu scolaire peut pleinement participer à la réalisation de quelques-uns des objectifs du projet d'école et contribuer, même de manière indirecte, à la construction de certains apprentissages.

## En résumé

### Modes de collaboration avec l'éducateur

La collaboration enseignants/éducateur se fait essentiellement sur le mode individuel en réponse aux demandes des enseignants, très variables d'une personne et/ou d'une classe à l'autre.

Les interventions en classe sont les plus demandées et la taille de l'école ne joue pas un très grand rôle sur la manière dont les enseignants sollicitent l'éducateur : des petites écoles peuvent être beaucoup plus demandeuses de certaines interventions que des grandes écoles. Les tendances différentes qui se dégagent selon les établissements sont liées à la sensibilité et au mode de fonctionnement des équipes et/ou de l'éducateur, de même qu'à certaines particularités du public scolaire.

### Impact des interventions auprès des familles

S'il est encore un peu tôt pour mesurer les effets du travail de l'éducateur sur les relations familles/école, les réponses des enseignants suggèrent déjà une nette amélioration des contacts entre les familles « suivies » par l'éducateur et l'école : se sentant mieux écoutés, compris et soutenus, les parents font davantage confiance à l'école et y viennent plus facilement. Ils en comprennent mieux le fonctionnement et les attentes, font preuve de davantage d'engagement envers la scolarité de leur enfant.

<sup>61</sup> Car, comme le dit l'éducateur, « *c'est vraiment le moment où ça cloche, où il y a des conflits potentiels* ».

Les élèves concernés vont mieux, leurs relations avec l'enseignant-e sont plus faciles. Cela se traduit également par une plus grande assiduité dans le travail scolaire et une baisse de l'absentéisme.

En ce qui concerne l'impact de l'action de l'éducateur sur leur propre travail, les enseignants apprécient le regard spécifique de l'éducateur : il leur apporte une meilleure compréhension du milieu et des dynamiques familiales de certains de leurs élèves. Par ailleurs, le fait de se sentir épaulés et/ou déchargés de certaines tâches (qui se faisaient au détriment du pédagogique) leur permet de se consacrer plus pleinement à leur enseignement. Il convient cependant de veiller à ce qu'ils ne délèguent pas entièrement à l'éducateur la responsabilité des prises de contact problématiques avec certaines familles.

### **Gestion des conflits d'élèves et autres prestations utiles pour le travail en classe**

Les enseignants ne se déresponsabilisent pas de *la gestion des conflits* entre élèves et s'impliquent à des degrés divers aux côtés de l'éducateur : le fait de voir les élèves à deux est une pratique assez courante, même si ce n'est pas à chaque fois. Le *traitement collectif* des relations conflictuelles entre élèves par le biais d'une discussion en classe animée par l'éducateur est une pratique moins fréquente. Elle est surtout le fait d'équipes qui ont une certaine culture de l'action collective (pédagogie coopérative, actions communes engageant l'ensemble de l'école) et de celles qui ont eu le temps d'apprendre à mieux tirer parti d'une collaboration avec l'éducateur pour des interventions en classe.

Aux yeux de plusieurs enseignants, les deux types d'intervention de l'éducateur qui ont eu les retombées les plus positives dans leur classe au quotidien sont tout d'abord *les entretiens individuels de l'éducateur avec les élèves* suite à un conflit ou lors de problèmes plus personnels, et *le soutien éducatif aux familles* qui a des effets positifs sur les élèves concernés.

La participation de l'éducateur aux *entretiens de l'enseignant avec certains parents* est également perçue par certains comme ayant des effets très positifs, de même que les *entretiens enseignant/élève/éducateur* qui permettent de renforcer la cohérence éducative entre les adultes de l'école. L'accent mis sur les effets positifs des *discussions et/ou conseils d'élèves animés en classe par l'éducateur* (portant sur des sujets comme les jeux dangereux, la différence, le handicap ou la violence) explique pourquoi c'est l'une des interventions le plus souvent demandées à ce dernier par les enseignants.

Les enseignants ont spontanément décrit les effets positifs de ces interventions en évoquant *une amélioration du climat général de l'école et/ou de la classe*. Ils constatent également des *effets positifs sur certains élèves* : ils sont plus calmes, l'intervention auprès de leur famille les rassure. D'autres prennent confiance, on voit leur travail scolaire s'améliorer, leur comportement se stabiliser.

### **Interventions en lien avec le projet d'école**

En intervenant comme médiateur dans les conflits d'élèves, en animant des débats en classe sur des sujets renvoyant à la vie en collectivité, en veillant à une application du règlement d'école en cohérence avec l'équipe enseignante, l'éducateur contribue à la traduction des objectifs visés par le projet d'école autour de ces questions, en comportements concrets de la part des élèves.

Dans la même perspective d'éducation citoyenne, certains éducateurs ont mis sur pied des activités hors temps scolaire (travail autour de la concentration, du respect des règles, etc.) ou une journée de réflexion thématique impliquant toute l'école (travail autour du respect d'autrui et de l'environnement). Ce type d'expériences montre que, loin de ne faire « que du social », l'éducateur en milieu scolaire peut pleinement participer à la réalisation de quelques-uns des objectifs du projet d'école et contribuer, même de manière indirecte, à la construction de certains apprentissages.

## 7. Aide aux élèves en difficulté et/ou lutte contre les difficultés récurrentes dans l'école

*Avertissement : dans ce chapitre, il ne s'agit pas de recenser l'ensemble des actions entreprises pour surmonter les difficultés rencontrées par les élèves (les projets d'établissement le font déjà) mais d'indiquer, avec quelques exemples, les pistes de travail imaginées par les équipes. Le fait que l'on ne parle pas explicitement d'une école dans l'une ou l'autre des rubriques suivantes ne signifie donc pas qu'il ne s'y passe rien ou qu'il n'y a rien à en dire. Les exemples donnés ont une fonction essentiellement illustrative et ne valent donc pas que pour l'école citée (les lecteurs intéressés à une vision plus précise de ce qui se fait dans chaque établissement peuvent se référer aux tableaux des pages 14 à 20).*

### Des difficultés récurrentes

Bien que le REP ait été créé dans le but d'aider les écoles situées dans des contextes particulièrement difficiles, il ne faudrait pas en déduire que cela a initié la lutte contre l'échec scolaire dans les établissements concernés. De nombreuses actions dans ce sens y avaient été entreprises depuis longtemps. Les enseignants avaient malheureusement dû constater que leurs efforts n'étaient pas toujours couronnés de succès et qu'il y a, explique l'un des directeurs, « *des enfants pour lesquels on essaie de mettre des choses en place pratiquement depuis le début de leur scolarité* ». Dans de nombreux *Dossiers projets*, la persistance des difficultés est signalée, bien qu'un grand nombre d'initiatives aient été prises pour les combler. Ainsi à Belle-Roche, pour ne prendre qu'un exemple, on évoque :

- un taux de redoublement important,
- un certain nombre d'élèves non-lecteurs ou lecteurs précaires en fin de 1P,
- l'acquisition difficile des notions en français-structuration, particulièrement en 2P et en 3P,
- les élèves « hors normes » qui, bien que progressant régulièrement, n'atteignent toujours pas les objectifs,
- des compétences en expression orale en général minimales,
- une richesse restreinte en vocabulaire.

### Lutter contre les difficultés « communes » dans l'école

Les difficultés que nous appelons « communes » ne concernent pas spécifiquement les élèves en difficulté mais une grande partie des élèves d'un établissement. Ainsi, par exemple, dans les écoles du REP, la pauvreté du vocabulaire peut probablement être considérée comme l'une d'entre elles. Il faut à notre avis, distinguer ce genre de difficulté de celles qu'éprouvent les élèves qui sont eux-mêmes en difficulté scolaire car les moyens d'action ne sont pas tout à fait les mêmes dans les deux cas. Dans le premier, il s'agit pour les enseignants de trouver des moyens plus efficaces leur permettant de faire progresser l'ensemble des élèves dans un

domaine tout en ménageant une diversité de pratiques susceptibles d'aider des élèves de niveaux parfois très dissemblables. Dans le second cas, il s'agit de mettre en place des dispositifs spécifiques propres à venir en aide aux élèves qui ne parviennent pas à progresser suffisamment dans les structures conçues pour tous et par les moyens habituels. Dans les écoles du REP, il va sans dire que les deux types de difficultés s'entremêlent et se renforcent l'une l'autre.

## **La maîtrise du français, des difficultés récurrentes**<sup>62</sup>

Dans presque toutes les écoles du REP, les difficultés en français, en lecture notamment, sont mises en évidence et la lutte contre ces difficultés constitue l'un des objectifs prioritaires formulés dans les projets. Les compétences des élèves en expression orale et en maîtrise du vocabulaire sont considérées comme très limitées dans plusieurs établissements.

A Belle-Roche par exemple, on mentionne des difficultés en apprentissage de la lecture (décodage, compréhension et vocabulaire), en bref, dans tout ce qui concerne l'expression orale et écrite. Cela affecte, signale le projet, « *la capacité à se créer des images mentales, à faire fonctionner l'imagination. Parmi ces élèves, quelques-uns ont déjà redoublé et n'atteignent pas les objectifs de leur degré* ».

Dans l'école du Furet, ces lacunes sont identifiées comme l'une des raisons entraînant le climat de violence qui règne dans l'école. L'équipe réfléchit depuis de nombreuses années sur les moyens susceptibles de faire évoluer les pratiques afin de faire réussir tous les élèves, objectif considéré comme leur « *mission première* ». Le projet précise que la violence des enfants au niveau du langage est souvent liée à « *un manque de mots, de ressources pour s'exprimer autrement. Il est donc absolument primordial que l'école comble ces lacunes et donne à chaque élève les outils pour pouvoir se parler* ».

## **Augmenter les performances en français, un objectif partagé par tous**

### ***La lecture, une pierre d'achoppement***

L'apprentissage de la lecture est bien évidemment l'une des difficultés majeures rencontrées par des élèves peu stimulés dans leur environnement. Toutes les écoles y font référence comme par exemple aux Trois-Sapins, établissement dans lequel on a concrétisé « *l'idée d'une période journalière identique consacrée à la lecture pour l'ensemble des classes* », afin de permettre « *des projets de collaboration en lecture, en lien avec la formation commune de lecture* ». On a donc mis en place des modules de lecture en DE et des groupes de lecture en DM.

### ***L'enrichissement du vocabulaire***

La pauvreté du vocabulaire constitue l'une des difficultés souvent recensées dans les écoles du REP. Dans le projet de l'école du Furet, en DE, on se pose la question en ces termes : « *Comment procéder pour que les élèves acquièrent le vocabulaire de base ? Comment les*

---

<sup>62</sup> Notons que ces lacunes en français ont évidemment des conséquences sur l'ensemble des disciplines scolaires : la compréhension en mathématique en est par exemple très affectée, comme le signalent de nombreuses études. Les consignes sont en effet souvent difficiles à saisir pour des élèves qui maîtrisent mal la lecture du français.

*aider à se poser des questions sur des mots qu'ils ne comprennent pas ? Comment faire des liens entre l'usage de la langue dans les familles et celle de l'école? »*

Toute une série de modules de production orale (qui ne peuvent être explicités ici) ont été élaborés dans le but de « *permettre aux élèves d'exercer la langue orale autour d'un objectif précis et d'un genre de texte défini* ».

## **La différenciation, un moyen d'aider tous les élèves à progresser selon leur niveau**

La mise en place de dispositifs de différenciation représente l'un des fondements de l'action visant à aider les élèves à progresser selon leur niveau. On y fait référence dans de nombreux projets. Encore convient-il de rester modeste sur l'importance des mesures de différenciation qu'il est possible de mettre en œuvre dans l'ensemble des activités scolaires. Le respect des programmes, les rythmes de travail qu'ils entraînent, les impératifs d'une évaluation sommative obligent les enseignants à uniformiser, plus qu'ils ne le voudraient peut-être, les activités de l'ensemble des élèves durant une bonne partie du temps scolaire. Mais il reste heureusement une marge qui peut être utilisée de différentes manières.

Plusieurs équipes cherchent d'ailleurs à accroître leur compétence en matière de différenciation, à travers leurs choix en formation continue.

### ***Repérage des difficultés***

Le repérage des difficultés des élèves constitue la première étape d'une démarche de différenciation. Et ce n'est pas la plus facile à mettre en œuvre. Cela demande des compétences de haut niveau, allant bien au-delà de l'aptitude à faire de bonnes « corrections des exercices proposés ». Les projets des écoles mentionnent parfois des propositions visant à améliorer ce type de compétences. Les enseignants sont bien conscients de l'importance qu'il y a à affiner les « diagnostics » concernant la nature des difficultés rencontrées par les élèves.

### ***Organisation de décroissements et de modules***

L'organisation de modules constitue l'une des formes de différenciation classiques permettant d'offrir aux élèves des situations d'apprentissage correspondant à leurs besoins propres. Les décroissements représentent aussi une forme d'organisation des groupes d'élèves assez répandue dans les écoles genevoises. Ils peuvent, selon la manière dont ils sont organisés, faciliter la différenciation du travail proposé aux élèves (tous les décroissements ne répondent d'ailleurs pas à cet objectif !). A Chanteclair par exemple, le projet d'établissement concernant le travail différencié est assez complexe puisqu'il prévoit une répartition de la DE en degrés multiples afin de faciliter les échanges sociaux entre pairs et la répartition des décroissements entre les dix enseignants (GNT compris).

A Belle-Roche, on a mis en place divers groupes de travail différenciés pour favoriser l'apprentissage de la lecture : un groupe de lecteurs précoces 2P-3P, trois groupes de niveaux en 1P en début d'année, un groupe de lecteurs débutants et deux groupes de non-lecteurs.

Au Furet/Lilas, il n'y a pas de grands décroissements impliquant plusieurs degrés, par contre il y a des décroissements de une ou deux périodes mis sur pied dans le même degré : par exemple entre des classes de 1P-2P, ce qui a permis aux enseignantes de ne pas se contenter de créer des groupes plus restreints mais de les organiser selon les besoins des élèves, ce qui fonctionne bien, selon elles.

## **Le travail avec les parents**

La participation active des parents à la scolarité de leur enfant est parfois citée dans les projets comme une condition favorisant une dynamique socio-éducative positive<sup>63</sup>.

Dans le projet d'école du Furet, on estime que « l'implication des parents dans l'école et dans la scolarité de leurs enfants influe de manière significative sur la réussite scolaire de ces derniers ». D'où le choix de se fixer comme second objectif prioritaire le développement de la relation famille-école, afin de faire comprendre aux parents l'importance de leur participation à la vie scolaire. La formation choisie par cette équipe est d'ailleurs en concordance avec cet objectif : il s'agit d'établir avec les familles « *un partenariat entre les familles et l'école autour des histoires à raconter, à écouter, à jouer avec les enfants* » afin de « *faire redécouvrir aux familles, parents et enfants, le plaisir de se lire une histoire, de l'écouter ensemble.* » Pour cette équipe, cet objectif est essentiel, entre autres pour « *que chacun puisse retrouver du temps partagé, le temps de communiquer dans sa langue d'origine et dans celle du pays où l'on habite.* »

## **L'aide spécifique aux élèves en difficulté**

### **Un effort au jour le jour**

Comme le dit un directeur, « *il n'y a pas que les dispositifs particuliers pour les élèves en difficulté qui sont prépondérants mais aussi les attitudes en classe, les dispositifs en classe, lors de la vie normale de la classe, à savoir : la différenciation, la prise en compte des difficultés particulières, etc.* » Et, en effet, il serait dommage que les dispositifs particuliers heureusement mis en place pour venir en aide à ces élèves et l'attention qu'on leur porte laisse de côté la nécessité de (re)penser en quoi ce qui se passe en classe dans la vie de tous les jours peut involontairement s'avérer contre-productif en ce qui concerne les élèves qui ont le plus de peine à suivre les programmes. D'ailleurs, d'une certaine manière, nous tombons aussi dans ce travers puisque nous n'avons pas les moyens, dans ce rapport, de parler de cette lutte de tous les instants. Nous nous contentons donc de souligner une fois encore que ce qui se passe dans les classes est aussi important que la mise sur pied de dispositifs spéciaux pour les élèves en difficulté.

### **Transmission des informations**

L'un des préalables d'une amélioration de l'efficacité de l'aide aux élèves en difficulté consiste déjà en une bonne gestion de l'information au sein des écoles. Plusieurs équipes en sont bien conscientes. A Chanteclair par exemple, l'une des facettes du projet consiste à organiser un suivi et un encadrement efficace des élèves en difficulté scolaire. Pour ce faire, le projet signale comme essentiel une bonne transmission des informations d'un enseignant à

---

<sup>63</sup> G. Chauveau a particulièrement bien décrit en quoi une dynamique socio-éducative positive, c'est-à-dire la cohérence entre l'action éducative de la famille et l'action pédagogique de l'école autour des apprentissages, favorisait le succès scolaire de l'enfant, notamment dans *A l'école des banlieues* (1998, Paris : ESF) et *Comment réussir en ZEP : Vers des zones d'excellence pédagogique* (2000, Paris : Retz).

l'autre. Certains documents ont donc été élaborés pour être utilisés par l'ensemble des enseignants. Par exemple, celui qui traite des mesures d'accompagnement donne des informations assez complètes sur les élèves en difficulté et représente une bonne base de travail pour l'enseignant suivant. Le conseil des maîtres répond au même souci d'augmenter la qualité de la transmission de l'information entre enseignants au sujet des difficultés de leurs élèves.

Dans certaines écoles (comme les Trois-Sapins), le directeur joue un rôle important dans la gestion des informations. Il tient à jour les dossiers d'élèves contenant à la fois les pièces administratives, mais aussi les comptes-rendus de discussions de conseils des maîtres et ces dossiers peuvent être consultés en tout temps par les titulaires.

L'instauration d'un portfolio est un autre moyen d'atteindre le même but. Il existe dans de nombreuses écoles, à des degrés divers. L'échange d'information se fait également entre enseignants qui se suivent dans la « carrière » de l'élève. C'est souvent le cas entre les titulaires 2P/3P (par exemple aux Primevères) en raison du changement de cycle, passage souvent difficile pour les élèves. Les GNT sont bien entendu associés à ces rencontres.

## **Les études surveillées**

Les études surveillées ne constituent pas un dispositif destiné spécifiquement aux élèves en difficulté. Cependant, dans les faits, ces derniers y sont souvent inscrits. Nous pouvons donc considérer ce dispositif comme un moyen parmi d'autres susceptible de jouer un rôle bénéfique auprès de ces élèves. Le tableau 9 (page suivante) résume ce qui se fait dans les écoles du REP en matière d'études surveillées.

### ***L'extension des études surveillées***

Dans certaines des écoles, les études surveillées sont ouvertes à tous, dans d'autres, seulement aux élèves en difficulté, dans d'autres encore, seulement pour les élèves de tel ou tel degré. La plus ou moins grande ouverture des études surveillées est donc l'un des points sur lesquels les établissements se différencient les uns des autres, comme le montre la première colonne du tableau 9.

### ***Logique de la constitution des groupes***

Selon les objectifs visés et les moyens à disposition, les groupes d'élèves formés pour les études surveillées sont constitués de différentes manières : il y a d'abord les études surveillées organisées en fonction des degrés. C'est le cas un peu partout mais dans certains établissements, cette logique est prioritaire (par exemple à Tilleuls/Mélèzes). Il y a ensuite, comme à Chanteclair ou aux Glycines/Moulins, des groupes constitués selon une logique basée sur le niveau des élèves. Dans certains cas, cette logique conduit également à formuler des objectifs différenciés : ainsi au Furet/Lilas, certains groupes sont de type « aide et appui », alors que d'autres sont de simples lieux où peuvent se rendre les élèves n'ayant pas d'endroit calme pour travailler à la maison. Aux Trois-Sapins également, l'organisation des groupes d'études surveillées est assez complexe et très différenciée.

Tableau 9. Organisation des études surveillées dans les écoles du REP

Élèves concernés	Logique de constitution et organisation des groupes	Objectifs visés
	<b>Furet/Lilas</b>	
<i>Furet</i> : 1 groupe pour les élèves de 2P. <i>Lilas</i> : 7 groupes de 3P à 6P.	<i>Lilas</i> : 5 groupes de type « aide et appui », 2 groupes de type « lieu d'étude » (logique de groupe à niveaux). Implication d'un MS ( <i>Lilas</i> ) et des STACC (dans les deux écoles) au côté des titulaires pour animer ces groupes.	Les études surveillées sont considérées comme une réponse complémentaire aux dispositifs d'appui (GNT, différenciation), notamment pour élèves allophones et/ou avec difficultés sociales.
	<b>Belle-Roche</b>	
Tous les élèves de 1P à 6P en ayant besoin, études également ouvertes à ceux fréquentant le parascolaire.	Certains groupes orientés sans doute plus « accompagnement » et d'autres plus « lieu d'étude ». Quatre groupes en tout, réunissant des élèves de 1P-2P-3P d'une part et de 4P-5P-6P d'autre part.	Pour les élèves ayant besoin d'aide et/ou d'un espace de tranquillité. Réflexion avec l'inspecteur pour lier appui pédagogique, travail à domicile et études surveillées.
	<b>Chanteclair</b>	
Élèves de la 1P à la 6P. <i>Pour les classes de 2P-3P</i> : exclusivement pour les élèves en difficulté.	Élèves désignés par les enseignants. Groupes constitués par degrés en fonction des contenus propres à chacun d'eux. Devoirs individualisés et partiels pour certains élèves.	En plus d'une aide aux devoirs, les études surveillées font partie des stratégies d'appui pour certains élèves en difficulté.
	<b>Primevères</b>	
De la 1P à la 6P mais exclusivement pour les élèves en difficulté, soit une centaine d'élèves sur 359.	Élèves désignés par les enseignants, après discussion avec le ou la titulaire qui les a eus l'année précédente. Dix groupes de 10 élèves. 14 enseignants volontaires (donc 4-5 remplaçants). Aucun problème pour trouver un enseignant.	Le dispositif des études surveillées participe pleinement au suivi des élèves en difficulté.
	<b>Trois-Sapins</b>	
Tous les élèves de 3P à 6P, selon leurs besoins. Ils peuvent passer d'un groupe à l'autre en fonction de leur évolution (d'où une organisation assez complexe). Pas de demande en DE qui a en revanche deux groupes « Coup de pouce » 4x par semaine pour les élèves de 1P, où les devoirs sont pris en charge.	15 groupes, organisés selon la logique suivante : <i>groupes verts</i> = simple « lieu d'étude » sous la surveillance d'un enseignant (env. 20 élèves) ; <i>groupes oranges</i> = 10-12 élèves ayant besoin d'interactions fréquentes avec l'enseignant qui doit veiller à ce qu'ils terminent leurs devoirs ; <i>groupes rouges</i> = soutien intensif, supervision de tous les devoirs (maximum 7 élèves).	Que tous les élèves puissent bénéficier du dispositif, quels que soient leur niveau de difficulté et/ou leurs besoins (simple « lieu d'étude » quand pas de lieu à la maison ou « appui » plus ou moins important).
	<b>Glycines/Moulins</b>	
Sept groupes d'élèves de DE et 3P (43 en tout). En DM, sept groupes totalisant 77 places (un même élève peut y aller 2x/sem. pour de l'appui).	En DM, logique de groupe à niveaux : cinq groupes « aide et appui » et deux groupes « lieu d'étude ».	Études surveillées centrées sur la lecture jusque en 3P. Des discussions ont lieu sur le type de tâches ; une pratique commune est en construction (alimentée par une formation commune sur les TTM en DM).
	<b>Tilleuls/Mélèzes</b>	
Au moins un groupe d'études surveillées par degré 1x/semaine.	Dans la mesure du possible, les élèves ont affaire à un-e enseignant-e du même degré qui connaît tous les élèves de ses collègues du même degré.	Idéalement, les études surveillées sont considérées comme un lieu d'aide et d'appui aux élèves en difficulté mais fonctionnent souvent comme un lieu d'étude.

### ***La différenciation des devoirs***

Donner des devoirs différents (en tout cas partiellement) aux élèves en fonction de leur niveau ou du type de difficulté rencontré en classe est également un moyen de différencier l'enseignement permettant à chaque élève de donner le meilleur de lui-même sans être aux prises avec des difficultés insurmontables, ce qui ne ferait que le décourager. Cela bien entendu, et là réside toute la difficulté, dans des limites qui ne remettent pas en cause l'atteinte des objectifs par tous les élèves.

Des devoirs différenciés sont par exemple proposés à Chanteclair, à Belle-Roche et aux Glycines/Moulins. Pour le directeur de cette école, c'est véritablement « *une rupture d'habitude* ». Pour lui, il est important de se rendre compte que souvent, « *les comportements [inadéquats] des élèves sont reliés aux types de tâches que les titulaires donnent aux élèves. Ce sont des tâches soit extrêmement rébarbatives ou alors trop difficiles, pas adaptées* ». Il a donc été mis en place une formation sur les devoirs en relation avec les études surveillées, mais c'est « *un travail de longue haleine parce que les enseignants tentent beaucoup de rassurer les parents par le biais des devoirs et se rassurer eux-mêmes* ». Le directeur aimerait surtout amener son équipe à réfléchir sur l'autonomie face à la tâche dans les devoirs « *de manière à ce que ce soit des compétences que les élèves puissent réutiliser dans leur travail scolaire ailleurs* ».

### ***Satisfaction des enseignants***

Les enseignants se montrent globalement assez satisfaits de la manière dont les études surveillées se sont déroulées cette année dans leur école puisque sur une échelle de satisfaction à 6 degrés, la moyenne est de 4.6.

Dans les écoles du Furet, des Lilas et des Tilleuls, la satisfaction est particulièrement marquée alors qu'elle l'est moins aux Glycines et aux Moulins.

### ***L'évaluation des directeurs sur l'organisation des études surveillées***

Ici aussi, nous ne donnerons que quelques exemples.

Au Furet/Lilas, les études surveillées sont fréquentées par environ 70 élèves par semaine. Le directeur en est satisfait : « *Les études surveillées roulent bien cette année* ». Satisfaction aussi sur la manière dont elles sont adaptées aux besoins : « *Les études surveillées ont été réévaluées chaque trimestre. Pour certains élèves, on a mis un terme aux études surveillées parce qu'ils n'avaient plus forcément besoin de ça. [...] D'autres passent du groupe d'appui conduit par un enseignant à un groupe plutôt de lieu pour faire les devoirs avec d'autres types d'enseignants* ». Cette réorganisation constante est efficace grâce aux dialogues avec les différents acteurs : « *En rencontrant des parents, en rencontrant certains enseignants et en discutant des élèves, on s'est aperçu qu'il y avait de nouveaux besoins, donc on a ajusté les groupes* ». Mais la disponibilité et la souplesse des enseignants est également une condition de l'efficacité des études surveillées. Les changements de responsables de groupes se sont faits sans difficulté entre les trimestres : « *Des gens ont arrêté parce qu'ils avaient dit qu'ils donneraient une période et d'autres étaient prêts à reprendre et on a pu faire ces changements-là. Il y a une jolie souplesse au niveau de l'organisation, je dois dire que ça marche bien.* »

Aux Glycines/Moulins, le directeur explique que l'existence d'études surveillées ne suffit pas. Il est nécessaire, selon lui, d'entreprendre un travail de réflexion entre enseignants sur le thème des devoirs en général: « *Qu'est-ce que c'est que les devoirs ? Qu'est-ce qu'on cherche à faire travailler à nos élèves par ce biais-là ? Quelles tâches on leur donne ? etc.*

*Nous, on est dans l'ébauche de ce travail-là parce que c'est un gros chantier à défricher, à mon sens. »*

Aux Primevères, le directeur de l'école estime que les études surveillées ont très bien fonctionné. Elles existaient d'ailleurs bien avant qu'il n'arrive dans l'école. L'engagement des enseignants est très important dans ce domaine, précise-t-il.

## **L'apport des GNT**

Dans la nouvelle organisation de l'école primaire inaugurée en partie par les écoles du REP, ces dernières ont une certaine autonomie dans le choix du type d'encadrement des élèves. Est-il préférable, par exemple, d'ouvrir des classes à petits effectifs en renonçant à du temps GNT ou le contraire ? Toutes les écoles ne choisissent pas la même option, et parfois, on constate des divergences d'opinion entre les acteurs de l'établissement. C'est le cas, par exemple, aux Glycines/Moulins où le directeur préférerait privilégier des classes à petits effectifs alors que les enseignants, explique-t-il en respectant leur choix, préfèrent disposer de plus de temps GNT. C'est aussi le cas aux Trois-Sapins.

Le mode de fonctionnement des GNT fait également partie des choix des équipes, ce qui transparait dans les projets d'école : aide individuelle aux élèves en difficulté, travail en petits groupes avec des élèves en difficulté sur des thèmes précis, participation à des décloisonnements avec des groupes à niveaux, appui intégré en classe, etc.

Il serait fastidieux de vouloir présenter tout ce qui se fait dans ce domaine dans les écoles du REP. Nous nous contenterons donc de donner pour chacune d'elles les orientations générales qui découlent de leur projet.

Globalement, il semble que les grands décloisonnements multi-degrés sont en voie de diminution dans les écoles du REP. Les tâches des GNT semblent plus orientées vers un type de travail ciblé sur les élèves en difficulté. Il semble aussi que l'appui intégré, c'est-à-dire l'appui ayant lieu à l'intérieur des classes soit de plus en plus pratiqué par les GNT. Il offre l'avantage de ne pas isoler les élèves en difficulté des réalités de leur classe et d'éviter de leur faire manquer des leçons importantes dans la poursuite des programmes.

♦ Au Furet/Lilas, les GNT collaborent souvent individuellement avec les titulaires. Ils *« cernent les difficultés de l'élève et mettent en place des dispositifs de différenciation selon des modes d'intervention qui peuvent varier du tout petit groupe au travail dans la classe en passant par des groupes de besoin interclasses. »* Les bilans entre la GNT et les titulaires ont lieu régulièrement pour évaluer la progression des élèves. Aux Lilas, la répartition des GNT était jusqu'à présent assez linéaire dans le souci de permettre l'accompagnement de toutes les classes. Une réorganisation du travail des GNT a eu lieu ce printemps. Le directeur est satisfait du passage effectué de la *« répartition assez linéaire des temps de GNT à quelque chose qui va plus vers le besoin et est moins scrupuleusement lié à chaque heure pour chaque enseignant. Je crois qu'il y a eu un très joli travail. »* Les GNT participent aussi aux décloisonnements sur une ou deux périodes dans le même degré ou entre deux degrés adjacents. Autre motif de satisfaction : l'obtention d'un poste supplémentaire à 50% en la personne d'un remplaçant qui a de l'expérience.

- A Chanteclair, le projet prévoit que l'effort des GNT se concentrera sur les plus jeunes élèves. Ainsi, en DE, on privilégiera le travail de la GNT dans l'apprentissage oral. On envisage aussi un travail en petits groupes avec la GNT sur des difficultés ou des domaines précis. En DM, le temps GNT portera essentiellement sur les difficultés rencontrées par les 3P et l'articulation 2P/3P.
- A Belle-Roche, le travail des GNT est organisé de manière non linéaire, en appui intégré (à l'intérieur de la classe) ainsi qu'en appui hors classe en groupe restreint ou en demi-classe. Du travail de remédiation en vue des épreuves cantonales est également prévu.
- Aux Primevères, en DE, la répartition de temps GNT est fonction des besoins des élèves. En DM, elle tient compte à la fois d'un certain nombre d'interventions par classe, mais également de projets transversaux qui s'adressent à des élèves de plusieurs classes à la fois (particulièrement les mesures d'accompagnement lors du premier trimestre). On notera aussi l'utilisation des GNT pour fonctionner dans des classes à plus petits effectifs.
- Aux Trois-Sapins, l'option « *moins de petits groupes sortis de la classe et plus de duos GNT/titulaires* » a été retenue en DE, l'option « *moins de GNT et plus de demi-groupes* » a été retenue en DM.
- Aux Glycines/Moulins, le temps GNT/STACC est réparti « *en fonction des besoins* ». En dehors des séances d'appui intégrées au travail en classe ou organisées sur des durées limitées avec des groupes d'élèves en dehors de la classe, il est également utilisé lors de la mise en place de modules ou de décroissements, signale le projet.
- Aux Tilleuls/Mélèzes, en DE, on a choisi « *d'accompagner de façon appuyée l'entrée de l'enfant dans la langue française (orale et écrite)* », ceci à hauteur d'une GNT à 50% pour les 1E, à 25% pour les autres degrés suivants. Il s'agit d'une base de travail « *qui s'adapte, au fur et à mesure des semaines, aux projets et besoins des classes* ». Selon la directrice, le travail intensifié des GNT en DE avec un accent sur l'apprentissage du français a convaincu les enseignants. Dans le projet, on précise aussi que la séparation en DE entre le travail des GNT celui des STACC est « *ténue* ». En DM, il y a trop d'élèves pour que les STACC puissent faire un travail aussi efficace qu'elles le souhaiteraient. Il manque par ailleurs de GNT, estime la directrice.

### ***Répartition des activités GNT***

Voici un résumé des réponses des GNT au questionnaire concernant l'utilisation de leur temps de travail dans les écoles du REP. Chaque GNT a répondu individuellement.

Nous avons réparti en pourcentages leur temps de travail sur les cinq rubriques proposées et calculé ensuite la moyenne pour chaque école et pour chaque rubrique.

Tableau 10. Utilisation du temps GNT dans les écoles du REP (en %)

	Furet/ Lilas	Chante- clair	Glycines/ Moulins	Primevères	Trois- Sapins	Tilleuls/ Mélèzes	Moyenne
Appuis individualisés	18	5	8	10	15	5	10
Apports spécifiques à de petits groupes d'élèves en difficulté	31	24	22	31	18	50	31
Fonctionner avec des classes à plus petits effectifs	23	10	34	63	35	23	33
Fonctionner comme maître-esse d'appui auprès d'un titulaire	5	13	25	3	28	15	15
Organiser des décroissements	23	15	13	1	3	8	12

Dans l'ensemble des écoles du REP, près d'un tiers du temps GNT est consacré à *l'apport spécifique à de petits groupes*, un autre tiers au *fonctionnement avec des classes à petits effectifs*. L'appui individuel est finalement assez marginal. C'est probablement dû au fait qu'il y a dans ces écoles beaucoup d'élèves en difficulté et qu'il est trop coûteux en temps de les prendre individuellement si l'on veut maintenir une certaine équité.

### **Pour les enseignants chargés des structures d'accueil, un changement ?**

Le travail des *enseignants chargés des structures d'accueil* (ci-après STACC), qui, comme nous l'avons vu, n'est pas toujours facile à distinguer en pratique de celui des GNT, a pour but d'aider les élèves de langue étrangère qui viennent d'arriver dans le système scolaire genevois. Il n'est pas dans notre intention d'entrer dans les détails de ce qui se fait dans ce secteur mais seulement de vérifier si le fait que leur école soit entrée dans le REP a modifié quelque chose pour les STACC.

En réponse au questionnaire, 29% des STACC déclarent que l'intégration de leur école dans le REP *a changé quelque chose dans la structure d'accueil* dont ils sont responsables. Mais on relève une grande différence entre les écoles : dans quatre écoles, aucun changement n'a été perçu, alors qu'une partie au moins des STACC des écoles du Furet/Lilas, des Trois-Sapins et des Mélèzes disent avoir ressenti un changement dans leur travail.

- Aux Trois-Sapins, on signale une répartition différente des horaires, tout en précisant qu'un travail pour « *repenser la STACC avait déjà été entrepris [précédemment]* ». L'un d'eux précise que « *ce nouveau fonctionnement lui a permis de ne prendre que des enfants STACC et pas d'appui lourd* ».

- Aux Lilas, les STACC estiment qu'il y a eu, « *grâce aux échanges avec l'éducateur, un enrichissement du travail avec les familles* » ainsi qu'« *une meilleure reconnaissance de leur travail* ». Dans cette même école, un gros effort a été entrepris pour orienter prioritairement la prise en charge des élèves concernés vers les enfants allophones lors de la 1<sup>re</sup> année de leur arrivée dans l'école.

## Les dispositifs MS/titulaires

L'année dernière, l'établissement Tilleuls/Mélèzes avait inauguré une nouvelle manière d'aider les élèves en difficulté : le dispositif MS/titulaires<sup>64</sup>. L'idée était la suivante : habituellement les titulaires assistent aux cours donnés par leurs collègues MS. Ils y amènent les élèves, les préparent, font respecter la discipline, appuient leur collègue en suscitant l'intérêt des élèves par leurs questions, intègrent en classe certains éléments présentés dans les disciplines spéciales, etc.

Pour gagner du temps d'appui pour les élèves en difficulté, on a imaginé laisser les MS, ou certains d'entre eux, tenir seuls leur classe pendant que les titulaires utiliseraient ce même temps pour s'occuper des élèves en difficulté.

Cette année, le dispositif, reconduit aux Mélèzes, a été expérimenté dans certaines des écoles du REP. Il était donc intéressant de voir de quelle manière cela avait été conçu dans ces écoles.

On note une forte participation des MS dans des dispositifs de type MS/titulaires dans les établissements suivants : Chanteclair, Trois-Sapins, Tilleuls/Mélèzes.

- A Chanteclair, tous les MS sauf un se sont investis dans cette expérience. Chacun des titulaires récupère une ou deux périodes pendant les cours des MS (au minimum 45 minutes par titulaire concerné) et fonctionne comme GNT auprès d'élèves qui ne sont pas de son degré, ceci dans le but de favoriser l'émulation et la collaboration pédagogique. Les classes sont partagées en groupes de besoins et/ou de niveaux.

- Aux Trois-Sapins, trois MS (sport, musique, rythmique) sont concernés par ce dispositif. Un peu moins d'une cinquantaine de périodes par semaine sont ainsi récupérées par les titulaires. Au seul niveau des 4P, presque deux jours par semaine sont ainsi disponibles pour les titulaires qu'on a choisi de faire travailler en demi-classe avec leurs propres élèves pendant que le MS s'occupe de l'autre demi-classe. Cela semblait à l'équipe être une solution plus adéquate pour s'occuper des élèves en difficulté que de convertir les titulaires en GNT.

Selon le directeur, les enseignants apprécient beaucoup cette manière de faire qui leur permet de s'occuper de demi-classes, ce qui améliore fortement la qualité de l'enseignement. Mais il estime nécessaire la poursuite de la réflexion sur la manière la plus adéquate d'utiliser ce temps dans les classes. Pour lui, l'enjeu est d'importance car il estime que la lutte contre l'échec scolaire passe, pour une bonne part, par un travail en classe utilisant des moyens basés sur un repérage efficace des difficultés des élèves. Cela rejoint la problématique de l'appui intégré.

- Aux Mélèzes, on a poursuivi le travail de l'année dernière. Dans le projet d'école, on estime qu'il s'agit d'expérimenter encore d'autres fonctionnements avec les MS. Mais on se pose la question : « *Cela suffira-t-il à pallier l'absence de GNT en DM ?* ».

Les écoles suivantes se sont engagées partiellement dans la mise sur pied d'un dispositif MS/titulaires. Dans ces écoles, seuls quelques MS sont pour le moment concernés.

- Aux Primevères, une MS d'arts visuels et la MS d'éducation physique participent au dispositif. Cela permet de « gagner » trois périodes par semaine pendant les cours d'arts visuels et deux périodes consécutives une semaine sur deux pendant les cours d'éducation physique. Ce temps est organisé de la manière suivante : trois adultes (deux titulaires et le ou

---

<sup>64</sup> Pour une description des points de vue respectifs sur ce sujet, cf. 1<sup>er</sup> rapport intermédiaire, Jaeggi, Osiek, 2007.

la MS) s'occupent de deux classes de 3P. Cela donne l'occasion de travailler avec des groupes plus restreints et permet à 40 élèves (dont 2 ou 3 provenant des classes spécialisées) de bénéficier des compétences particulières de deux titulaires, en musique et en allemand, ainsi que de l'enseignement d'arts visuels toute l'année. Dans cette école, une partie de ce temps est également utilisé par l'une des enseignantes pour participer au « bureau de direction ».

• Aux Glycines/Moulins, il est difficile de chiffrer le temps gagné par l'application du dispositif MS/titulaires car il ne concerne pas tous les degrés et surtout, l'organisation varie d'une semaine à l'autre. Notons que tous les MS de l'an dernier (sauf une) sont partis en apprenant l'entrée de l'école en REP. Les nouveaux venus sont eux très ouverts à un type de fonctionnement innovant. Trois d'entre eux s'impliquent dans un nouveau fonctionnement : le MS s'occupe seul de demi-classes.

Pendant ce temps, les titulaires décloisonnent entre eux avec les deux autres demi-classes. Avec de plus petits effectifs, les 3P peuvent faire beaucoup de maths à ce moment-là et elles en profitent pour « *bétonner les bases* », explique le directeur. Selon lui, « *certaines enseignantes sont assez peu acquises à l'appui intégré ou au partage de classes parce qu'elles disent qu'elles n'ont pas les compétences pour faire du travail de GNT, alors qu'à mon sens elles les ont parfaitement.* »

En ce qui concerne la rythmique, le fonctionnement est presque pareil sauf que trois semaines sur quatre, la titulaire observe ses élèves à la rythmique, ceci pour les voir dans un autre contexte. Selon le directeur, les enseignantes sont vraiment satisfaites de travailler de cette manière.

Pour l'année prochaine, le directeur va proposer de mettre quelque chose en place le plus rapidement possible pour les autres MS mais il y a des problèmes à résoudre comme la taille des salles, le matériel, etc. Il espérait un peu que le modèle des classes déjà impliquées se répandrait spontanément, mais cela n'a pas été le cas.

Dans les établissements suivants, il n'y a pas de fonctionnement MS/titulaires dégageant du temps pour les titulaires : Furet/Lilas, Belle-Roche.

• Au Furet/Lilas, il n'y a pas cette année de dispositif MS/titulaires à proprement parler mais le directeur a toutefois demandé à une enseignante d'utiliser ses compétences en informatique pour s'occuper du site internet de l'école pendant le temps de la chorale. Un dispositif MS/titulaires est cependant prévu pour l'année prochaine dans le but d'optimiser les ressources. Dans cette optique, des discussions ont lieu actuellement avec les MS et les enseignants. Le directeur leur a demandé de se positionner sur trois propositions : « *1. le MS prend votre classe et vous êtes ressource pour l'établissement, 2. on compose une classe de deux demi-groupes pour que deux enseignants puissent travailler en demi-groupes ou 3. les élèves viennent en demi-groupes et vous avez toujours des demi-groupes.* » Les premières discussions ont montré l'ouverture des intéressés sur cette question. Cela « *va bien marcher avec un certain nombre de disciplines type gym, rythmique* », mais cela risque d'être plus difficile au niveau des arts visuels pour lesquels les enseignants demandent quand même d'envisager la possibilité de rester avec des demi-classes. Cela confirme ce que nous avons observé l'an dernier aux Mélèzes. Il n'est probablement pas possible de traiter de la même manière le cas de tous les cours des MS.

Par ailleurs, le directeur de Furet/Lilas regrette que les MS ne travaillent pas tous dans les deux écoles. Il aimerait que l'année prochaine, ils soient affectés à l'ensemble de l'établissement et pour des périodes de temps plus longues, pour renforcer leur sentiment d'appartenance à l'établissement et simplifier l'organisation de leur travail.

• A Belle-Roche, les locaux utilisés par les MS dans leur travail sont trop petits pour accueillir des classes entières. Les MS fonctionnent cependant souvent par demi-classe, ce qui permet aux titulaires de travailler avec de plus petits effectifs. De plus, un bon taux d'encadrement GNT rend cet apport moins nécessaire.

### *Utilisation du temps « gagné » selon les titulaires*

Voici un résumé de la manière dont les titulaires ont utilisé le temps « gagné » pendant leur absence aux cours donnés par les MS. Chaque titulaire concerné a répondu individuellement. Nous avons ensuite calculé la moyenne de répondants pour chaque établissement et pour chaque rubrique.

Tableau 11. Utilisation du temps « gagné » par les titulaires du fait de leur non-participation aux cours des MS (en %)

	Trois-Sapins	Mélèzes	Glycines/ Moulins	Primevères	Chanteclair	Moyenne
Pour fonctionner en petits effectifs avec mes élèves (meilleure différenciation)	80	28	25	50	60	49
Pour développer d'autres activités avec mes élèves	20	25	0	17	15	15
Pour fonctionner comme GNT auprès des élèves de mes collègues	0	30	0	0	25	11
Pour assumer des responsabilités au sein de l'établissement	0	3	0	5	0	2
Autre	0	13	75	28	0	24

On notera que les titulaires concernés utilisent la plus grande partie du temps « gagné » pour travailler avec des élèves de leur propre classe, en profitant de l'occasion de travailler avec de plus petits effectifs favorisant la différenciation de l'enseignement. Ajoutons à cela une enseignante des Primevères qui a précisé qu'elle fonctionnait en fait comme titulaire, ce qui va dans le même sens.

Des enseignants de Chanteclair, des Glycines/Moulins ou des Mélèzes mentionnent le travail en demi-classe ou décroissements, souvent entre deux classes de même degré. Aux Mélèzes, on divise deux classes en trois groupes d'élèves, les deux titulaires et la MS s'occupant chacun de l'un de ces groupes (2/3 d'une classe).

A travers ces réponses, on sent l'importance qu'a pour les enseignants le fait de pouvoir travailler avec de petits effectifs dans le contexte d'établissements situés en quartier populaire.

### *Satisfaction concernant le dispositif chez les MS*

Quels avantages ou inconvénients les MS voient-ils dans cette nouvelle manière de travailler ? Voici les réponses à ce sujet concernant quelques propositions élaborées à la suite de remarques entendues l'an dernier aux Mélèzes.

Vu le petit nombre de MS (24 sur 43 MS dans les écoles du REP) ayant répondu au questionnaire, nous ne donnerons pas de résultats par établissement, mais seulement sur l'ensemble des écoles du REP.

Tableau 12. Opinions des MS sur les nouveaux modes de collaboration avec les titulaires (en %)

Dans quelle mesure ces affirmations correspondent-elles à votre vécu de MS ?	tout à fait ou beaucoup	pas tellement ou pas du tout	<i>Situation jugée non pertinente dans cette école</i>
Les nouvelles formules de collaboration avec les titulaires (travail par demi-classe, 3 adultes pour 2 classes, etc.) me donnent de nouvelles idées sur le plan pédagogique	27	28	46
Les nouvelles formules de collaboration avec les titulaires (travail par demi-classe, 3 adultes pour 2 classes, etc.) créent des occasions de collaboration intéressantes	24	29	48
Fonctionner seul en classe entière me prive de collaborations bénéfiques pour mon enseignement	39	24	38
Fonctionner seul en classe entière limite le type d'activités que je peux faire avec les élèves	28	29	43

On le voit, les MS sont très partagés sur l'ensemble de ces questions. Globalement, on peut dire que :

- en ce qui concerne les avantages que pourraient entraîner cette nouvelle formule, un peu moins de la moitié des répondants pour lesquels la situation est pertinente se montrent plutôt favorables aux changements proposés, et ceci aussi bien sur le plan pédagogique que sur celui de la collaboration avec leurs collègues de la division ordinaire ;
- en ce qui concerne les inconvénients, une moitié des répondants jugeant la situation pertinente voient dans ces mesures une limitation du type d'activités possibles à exercer avec les élèves. Et ils sont encore plus nombreux à regretter la perte de collaboration qu'entraîne l'absence de leurs collègues à leurs cours. Malgré les inconvénients signalés, notons que seuls 10% des MS sont d'avis que le fonctionnement en REP est trop contraignant pour eux.

Il serait bien sûr intéressant d'examiner dans quelle mesure ces divergences correspondent au type de disciplines enseignées par les MS, mais là encore, le nombre de participants au questionnaire rendrait cette comparaison très peu fiable.

## Quelques dispositifs particuliers d'aide aux élèves en difficulté

Dans certaines écoles, des dispositifs spéciaux sont mis en place pour aider les élèves dans l'acquisition de la lecture. Ils seront traités de manière plus détaillée dans un autre rapport du SRED dont la parution est prévue en septembre 2008. C'est pourquoi nous nous contenterons ici d'une description très brève.

## L'opération « Sacs d'histoires »

Le dispositif « Sacs d'histoires » est une opération plus large du DIP qui n'est pas réservée spécifiquement aux écoles du REP. Cependant, vu les difficultés spécifiques de ces écoles, plusieurs d'entre elles l'ont adopté.

L'opération « Sacs d'histoire » consiste à mettre à disposition des familles des histoires qu'ils pourront partager avec leur enfant en français ou dans leur propre langue. Selon le directeur du Furet, il y a une attente des parents mais maintenant il s'agit de multiplier les « Sacs d'histoire », c'est-à-dire les histoires à raconter. Il est encore trop tôt cependant pour avoir des réactions sur la manière dont cela s'est passé dans les familles.

Les effets attendus au terme de cette opération sont, selon le projet :

- pour les élèves, *« l'amélioration des compétences en lecture, prendre du plaisir à partager avec leurs parents des histoires à lire, écouter ou jouer »*,
- pour les enseignants, *« faire redécouvrir le plaisir de partager des histoires également dans la langue d'origine »*,
- pour les familles, de *« développer les relations famille-école tout en permettant de retrouver l'envie de temps partagé autour des histoires avec leur(s) enfant(s). »*

Notons que l'opération « Sacs d'histoire » est également organisée aux Glycines/Moulins en DE. Le directeur aimerait étendre l'expérience en DM mais cela n'est pas d'actualité car cela demande, selon lui, *« beaucoup d'investissement en temps et en argent »*. Du côté des parents, les réactions sont assez positives mais seulement, précise le directeur, *« quand elles sont sollicitées par les enseignantes »*.

## L'opération « Coup de pouce » en lecture

L'opération « Coup de pouce » est un autre dispositif mis en place par quelques écoles du REP pour aider les enfants dans leur apprentissage de la lecture. Voici comment il se présente au Furet/Lilas et aux Trois-Sapins.

Dans cette dernière école, cette aide s'adresse prioritairement aux élèves de 1P. Les enfants sont rassemblés au sein de très petits groupes de cinq élèves au maximum qui sont animés par d'autres enseignants que les titulaires des enfants. Les séances ont lieu après les heures de classe. Bien qu'il ne s'agisse pas d'une structure identique à celle des études surveillées, le « Coup de pouce » prend également en charge les devoirs des enfants. Dans la brochure destinée aux parents, on précise que le « Coup de pouce » n'a pas vocation à devenir une garderie « à la carte » et que l'enfant devra participer régulièrement. On explique aussi que *« l'enfant a besoin d'être valorisé dans son apprentissage. Les marques d'intérêt fréquentes que les parents lui portent font aussi partie des conditions de réussite. »*

Notons que ce dispositif n'est pas forcément conçu pour des élèves en difficulté mais aussi pour des élèves qui, pour une raison ou une autre, ont des problèmes pour travailler à la maison (espace disponible, encadrement, etc.) ou qui manquent de stimuli dans leur entourage *« par rapport à l'entrée dans la langue écrite »*.

Selon le directeur, « *le bilan intermédiaire est très satisfaisant avec des parents qui se sont mobilisés [...], qui crochent, qui ont envie, qu'on doit freiner parfois, en leur disant 'Mais attendez, ils en font déjà beaucoup à l'école' [...] l'enfant a peut-être aussi besoin d'un autre moment à la maison où il peut jouer* ».

## **L'opération « Lisons ensemble »**

L'opération « Lisons ensemble » est organisée conjointement par l'Université de Genève et l'enseignement primaire genevois. Il s'agit d'organiser des groupes de lecture animés par des étudiants de l'Université dans des écoles situées en milieu défavorisé. En voici un extrait de présentation rédigé par l'Université<sup>65</sup> :

*Chaque session est conçue sur le modèle d'un club de lecture, en mettant les élèves en contact avec des livres de qualité. Les enfants lisent, puis discutent en groupe de l'intrigue, des personnages... A voir l'enthousiasme qu'ils mettent à répondre aux questions, l'exercice répond à un réel besoin. Ces élèves ont ainsi l'occasion de développer une des compétences-clés des études universitaires, la lecture et la compréhension de textes.*

Les séances de « Lisons ensemble » sont organisés en dehors des heures scolaires. Ils constituent donc un appui supplémentaire pour certains élèves qui en ont besoin et qui, souvent ne peuvent bénéficier de l'aide de leurs parents ou de leur entourage.

L'opération « Lisons ensemble » est organisée au Furet/Lilas (trois groupes de 3P à 6P) et aux Primevères.

L'un des problèmes rencontrés, explique le directeur des Primevères, est que « *certaines étudiants se laissent déborder. Ce n'est pas évident parce que parfois les élèves qui sont en difficulté sont aussi des élèves qui, au niveau du comportement, ne sont pas toujours faciles.* » Il a dû intervenir à plusieurs reprises et (ré)expliquer que « *'Lisons ensemble' est un prolongement de l'école, que c'était un choix qu'ils avaient fait, que les règles étaient les mêmes, etc.* »

Mais dans l'ensemble, l'opération semble avoir été un succès selon la plupart des personnes concernées.

## **Un bilan difficile à établir**

L'ensemble de ces opérations a-t-il porté ses fruits ? Certains des directeurs restent très prudents en estimant qu'il est pour le moment impossible de l'affirmer, ceci d'autant plus qu'ils ne disposent pas d'outils ou d'indicateurs leur permettant de « mesurer » les progrès effectués. D'autres, question de tempérament peut-être, estiment que des progrès ont été réalisés et que ces dispositifs donnent satisfaction dans l'ensemble. C'est par exemple le cas du directeur des Primevères qui estime que cette année, « *on voit vraiment la différence avec les années précédentes* ». En y mettant « *le paquet* », ajoute-t-il, *avec un vrai soutien intensif pour les enfants qui ont des problèmes de lecture, ça a donné des résultats assez étonnants.* »

---

<sup>65</sup> Jacques Erard, Université de Genève, Presse Information Publications, 2005.

## **En résumé**

Les enseignants des écoles du REP luttent depuis plusieurs années contre l'échec scolaire ; les difficultés ont subsisté malgré tout. La création du REP ne constitue donc pas le début mais la poursuite de cette entreprise avec des moyens quelque peu améliorés.

Il faut distinguer : *a*) les difficultés « communes » concernant une bonne partie des élèves des établissements du REP, relatives à la maîtrise du français (pauvreté du vocabulaire, difficulté d'expression) et notamment à l'acquisition de la lecture. Dans ce cas, il s'agit pour les enseignants de trouver des moyens plus efficaces permettant de faire progresser l'ensemble des élèves ; *b*) les difficultés éprouvées par les élèves ne parvenant pas à atteindre les objectifs, pour lesquels il faut imaginer des dispositifs propres à leur venir en aide. Dans les écoles du REP, les deux types de difficultés sont bien sûr étroitement liées.

**La différenciation** est l'un des moyens essentiels des enseignants pour faire face aux difficultés rencontrées dans l'ensemble de l'école. Encore est-elle très difficile à mettre en place et à maîtriser : elle implique un « diagnostic » et une analyse très fine de la nature des difficultés rencontrées par les élèves et demande des compétences pédagogiques de haut niveau pour leur proposer une aide « sur mesure ». Elle est souvent organisée dans les écoles sous la forme de décroisements.

**Le renforcement de la collaboration avec les parents** souvent mise en avant dans les projets est également un élément central pour aider les élèves. On sait en effet qu'une bonne dynamique socio-éducative autour des apprentissages entre enseignants et parents est importante, surtout dans le cas des élèves en difficulté.

**L'importance de l'information** : l'aide aux élèves en difficulté passe tout d'abord par la qualité de l'information concernant les élèves entre les différents intervenants de l'école et en premier lieu entre les enseignants se relayant dans leur formation. Dans certaines écoles du REP, on a veillé à améliorer les modalités de cette information.

**Les études surveillées** sont structurées en fonction des difficultés des élèves dans la plupart des écoles du REP. Des différences apparaissent cependant entre les écoles concernant l'extension des études surveillées (type d'élèves et degrés concernés acceptés) et la nature des groupes constitués (appui pour les devoirs, simple lieu d'études surveillées, etc.). Selon les écoles et les enseignants, les devoirs sont plus ou moins différenciés en fonction des élèves, et on se pose parfois la question du sens et de la forme à leur donner pour qu'ils contribuent réellement à les faire progresser (voir tableau 9). Les enseignants, tout comme les directeurs, se montrent globalement assez satisfaits de la manière dont les études surveillées se sont déroulées cette année dans leur établissement.

**L'apport des GNT** : les tâches qui occupent le plus les GNT sont, de leur propre avis, le fonctionnement avec des classes à plus petits effectifs, le titulaire et le GNT s'occupant chacun d'une partie de la classe, et le travail avec de petits groupes d'élèves en difficulté. De l'avis de certains directeurs, les grands décroisements multi-degrés sont en voie de diminution. Les tâches des GNT sont davantage ciblées sur les élèves en difficulté. Il semble aussi que l'appui intégré au sein de la classe soit de plus en plus prisé. Il offre l'avantage de ne pas isoler les élèves en difficulté des réalités de leur classe et d'éviter de leur faire manquer des leçons importantes dans la poursuite des programmes. D'autre part, dans plusieurs écoles, la tendance actuelle vise à limiter la répartition égale des forces GNT entre toutes les classes et à tenir davantage compte des besoins inégaux des classes.

**Le dispositif MS/titulaires**, reconduit aux Mèlèzes et implanté dans quatre autres écoles, consiste pour les titulaires à s'occuper des élèves en difficulté pendant le temps durant lequel ils assistaient habituellement aux cours donnés par les MS. Ce dispositif est assez largement appliqué dans trois établissements (une majorité de MS concernés), et partiellement dans deux autres (quelques MS seulement) ; dans le dernier, les MS travaillent avec des demi-classes. Un établissement organise un dispositif MS/titulaires pour l'année prochaine. On notera aussi que toutes les disciplines spéciales ne se prêtent pas avec la même facilité à ce changement. Par exemple, les arts visuels posent davantage de problèmes (espace, outillage dangereux, etc.).

Selon les titulaires de classe, le temps ainsi dégagé est utilisé à 50% pour *fonctionner en petits effectifs avec leurs élèves (meilleure différenciation)*, à 15% pour *développer d'autres activités avec eux* et à 11% pour *fonctionner comme GNT auprès d'élèves d'autres collègues*. Ces moyennes occultent cependant les grandes disparités entre écoles sur ces questions (voir le tableau 11).

De manière générale, les MS (mais ils ne sont que 24 sur 43 à avoir répondu) se montrent très partagés (50/50) sur les avantages et les inconvénients de cette pratique, ceci sur presque tous les thèmes abordés : développement de nouvelles idées sur le plan pédagogique, occasion de collaborations intéressantes, limitations des activités possibles à réaliser avec les élèves. 62% d'entre eux estiment que le fait d'être seul en classe les prive de collaborations bénéfiques.

### **Dispositifs particuliers d'aide aux élèves en difficulté**

On recourt au dispositif « **Sacs d'histoires** » dans deux établissements du REP. Il consiste à mettre à disposition des parents des histoires qu'ils pourront partager avec leurs enfants en français et/ou dans leur propre langue. On espère susciter le goût de la lecture chez les enfants et le plaisir de partager « *de l'écrit* » dans les familles. On vise aussi à l'amélioration du partenariat entre les familles et l'école. Cela semble avoir eu un grand succès auprès des familles, encore que leurs réactions soient rarement spontanées.

Des « **coups de pouce** » en lecture sont mis en place dans quelques écoles du REP sous la forme de petits groupes de lecture à niveaux, organisés en dehors des heures scolaires et animés par les enseignants de l'école. Ils peuvent prendre en charge les devoirs des élèves. Ce dispositif n'est pas conçu exclusivement pour les élèves en difficulté mais également pour ceux qui ont des problèmes pour travailler à la maison (manque de stimuli, d'encadrement, espace disponible, etc.). Ils ne constituent pas une « garderie » et les règles scolaires s'y appliquent. Les parents s'engagent à participer à une ou deux séances avec leur enfant et à rencontrer les enseignants afin de faire le point sur sa progression. Le bilan intermédiaire, selon les directeurs de ces écoles, semble très positif.

**L'opération « Lisons ensemble »** : des groupes de lectures sont animés en dehors des heures scolaires par des étudiants de l'Université de Genève dans plusieurs écoles situées en milieu défavorisé, dont deux du REP. Malgré le fait que, dans l'une des écoles, certains étudiants n'ayant pas l'habitude de faire respecter la discipline se sont laissés déborder, cette opération semble avoir été un succès selon la plupart des répondants.

### **Un bilan difficile à établir**

L'ensemble des dispositifs mis en place dans les écoles du REP semblent avoir amélioré la situation sur plusieurs points, mais il est encore tôt pour pouvoir en mesurer les effets. Les changements substantiels ne peuvent se faire en quelques mois. On comprend la prudence de certains directeurs de ces écoles sur les progrès réalisés, ceci d'autant plus qu'ils ne disposent pas pour l'instant d'outils ou d'indicateurs leur permettant de les « mesurer ». Ce qui n'est pas contestable, c'est la réalité des efforts accomplis par les acteurs des écoles concernées.

## 8. Les regroupements spécialisés dans les écoles du REP

*Avertissement : dans ce chapitre, les exemples de pratiques relevant du secteur spécialisé seront plus souvent (et plus longuement) issus de l'établissement des Tilleuls/Mélèzes que d'autres établissements. Cela est essentiellement dû au fait que d'une part, cet établissement depuis déjà deux ans en REP a expérimenté un mode d'organisation original dont nous tenions à suivre les développements et que d'autre part, les deux choses n'étant d'ailleurs pas indépendantes l'une de l'autre, nous n'avons effectué des entretiens, cette année, faute de temps, qu'avec les enseignantes spécialisées des Mélèzes. En ce qui concerne les autres écoles, seuls les questionnaires des enseignants et les entretiens menés avec les inspecteurs de l'enseignement spécialisé et les directeurs des établissements nous ont fourni notre « matière première ». Que les enseignants et autres acteurs de ces écoles nous excusent de cette inégalité de traitement.*

Cinq établissements intégrés au REP accueillent actuellement un regroupement spécialisé : Furet/Lilas, Chanteclair, Tilleuls/Mélèzes, Primevères et Trois-Sapins.

Cependant, il faut distinguer trois cas de figure assez différents<sup>66</sup>.

- Le premier concerne un seul établissement (Tilleuls/Mélèzes) qui avait déjà, lors du recueil des données, une expérience d'une année et demie en REP et qui, surtout, se distingue des autres établissements par le fait que « son » regroupement spécialisé n'accueille *pas* d'élèves venant d'autres écoles de la région. De ce fait, le regroupement des Tilleuls/Mélèzes est de petite taille (une classe et deux enseignantes). On examinera quelles sont les conséquences de cette organisation et dans quelle mesure les disfonctionnements signalés l'an dernier ont pu être résorbés par les changements intervenus dans l'organisation interne du regroupement.
- Le deuxième regroupe les établissements qui accueillait déjà un regroupement spécialisé avant d'être intégrés au REP : Chanteclair (2 classes), Primevères (3 classes, 4 enseignantes, 1 duo), Trois-Sapins (4 classes, 5 enseignantes, 1 duo). En ce qui concerne ces écoles, on s'intéressera surtout à vérifier si leur affiliation au REP a entraîné des changements quant aux modalités de fonctionnement et de collaboration du regroupement spécialisé et si oui, lesquels. On notera d'emblée que les inspecteurs concernés insistent sur le fait que la récente appartenance de ces écoles au REP n'a pas entraîné de grands changements, dans la mesure où existaient déjà auparavant de nombreuses collaborations avec la division ordinaire. Le fait que ces regroupements travaillent pour une région et non pas seulement pour l'école du REP dans laquelle ils sont insérés explique aussi en partie pourquoi l'intégration de l'école au REP a eu peu d'effets sur eux.

---

<sup>66</sup> Ceci nous a amené à adapter les questions concernant le regroupement spécialisé en fonction de la situation particulière vécue par les différentes écoles du REP. Dans le cas des Primevères, des Trois-Sapins et de Chanteclair, les questions ont porté sur les changements survenus depuis l'entrée de l'établissement en REP. Dans le cas des Lilas, elles ont porté sur les changements survenus à la suite de la double innovation vécue par l'établissement : entrée en REP + accueil d'un nouveau regroupement spécialisé. Dans le cas des Mélèzes, elles ont porté sur les changements survenus cette année à la suite de la réorganisation du regroupement spécialisé.

Les enseignants de ces établissements confirment d'ailleurs largement cette information. Quelques-uns nous disent – et on sent dans ces commentaires un peu d'agacement – « *qu'ils n'ont pas attendu d'être en REP pour avoir une bonne collaboration avec la division spécialisée* »<sup>67</sup>. Et lorsqu'on leur demande si l'intégration de leur école au REP a modifié quelque chose dans la manière dont le secteur spécialisé est intégré dans l'école, les enseignants de Chanteclair et des Primevères répondent tous « *non* ». Aux Trois-Sapins, la situation se présente un peu différemment puisqu'ils sont tout de même 42% à estimer que cela a changé quelque chose, dans le sens, notamment, d'une collaboration plus soutenue entre les deux divisions. C'est d'ailleurs aussi l'avis du directeur qui estime que « *ce que le REP a permis, c'est, par exemple, une meilleure collaboration avec la division spécialisée* ».

- Le troisième cas concerne un établissement (Furet/Lilas). qui a intégré un regroupement spécialisé (2 classes, 3 enseignantes, 1 duo) en même temps qu'il entrait dans le REP. Ici, on examinera particulièrement de quelle manière s'est effectuée l'ouverture de ce regroupement dans l'environnement d'une école en REP.

## **Avantages et inconvénients de la formule « un établissement, un regroupement » : le cas particulier des Tilleuls/Mélèzes**

Pour les enseignantes spécialisées, le fait que leur regroupement n'accueille que des élèves de l'établissement présente l'avantage de faciliter les conditions d'intégration de ces derniers. Au moment où ces élèves entrent dans le spécialisé, ils sont déjà connus dans l'école par les enseignants et les autres élèves. Ce ne sont donc pas des élèves « étrangers » à l'établissement. Ils font partie de la communauté et ne sont pas « parachutés » dans une autre école où personne ne les connaît et où l'on a tôt fait de les identifier sous leur seule étiquette d'élèves du spécialisé. Aux Mélèzes, ces élèves font partie de l'école depuis toujours et leur insertion dans le spécialisé est ressentie comme plus naturelle par l'ensemble des personnes de l'école. De plus, cela facilite les échanges entre les enseignants des deux divisions au sujet des élèves. Lorsqu'un élève vient d'une autre école, ces échanges sont très rares.

Les inspecteurs/trices interrogé-e-s se montrent plus circonspects par rapport à la formule « un établissement, un regroupement » tout en admettant que cette situation peut paraître idéale pour les enseignants. L'un d'eux explique que, historiquement, les regroupements d'élèves de toute une région dans un seul bâtiment avaient été décidés il y a plus de trente ans (il y avait encore des classes spécialisées isolées dans les écoles à cette époque) pour permettre davantage d'échanges entre les personnes travaillant dans le spécialisé. L'un des inspecteurs pense que si la formule des Mélèzes se généralisait, « *cela appauvrirait un petit peu la réflexion [...]. Si on est trois classes, ou quatre classes, avec un répondant thérapeutique, il y a une réflexion plus intéressante qui peut avoir lieu par rapport à la prise en charge des élèves* ». Il semble en effet qu'il y ait un seuil minimum en deçà duquel on ne puisse aller, ce que ne contredirait pas l'enseignante spécialisée à Chanteclair de l'année dernière qui était assez seule dans sa position. Le directeur du Furet/Lilas lui aussi considère comme un peu « juste » la taille du regroupement spécialisé de son établissement (2 classes).

---

<sup>67</sup> Et en effet, il faut prendre garde à ne pas interpréter une « absence de changement » comme le signe d'un « retard ». Il est tout à fait possible que dans les écoles dans lesquelles aucun changement n'est signalé, la situation était déjà très favorable.

Un inspecteur estime aussi que si un regroupement n'est réservé qu'à un établissement, cela risque de favoriser une certaine tendance à envisager ce dernier comme une solution un peu trop facile pour les élèves en difficulté : « *Quand ce n'est que pour l'école, ça peut être à double tranchant, parce qu'on se dit : "voilà, on a un endroit où se décharger" »* ».

## Évolution de la représentation du spécialisé dans les écoles

**Du côté des enseignants :** l'année dernière, aux Tilleuls/Mélèzes, nous avons décrit l'hétérogénéité des représentations du spécialisé chez les titulaires de classe. Nous avons montré comment les attentes des uns et des autres pouvaient être dissemblables et entraîner des quiproquos au sein de l'école. Dans cet établissement, un gros effort d'information avait d'ailleurs été entrepris pour faire connaître les réalités du spécialisé aux autres enseignants, ce qui se traduit très clairement dans le tableau suivant, et ceci spécialement pour l'école des Tilleuls pourtant moins directement concernée. Nous avons donc cherché à savoir si, dans les autres écoles du REP, la coexistence des divisions spécialisées et ordinaires dans le même bâtiment et les échanges qui pouvaient en être facilités avaient également amélioré la compréhension des spécificités du spécialisé.

Tableau 13. Compréhension des spécificités du spécialisé par les titulaires des classes ordinaires (en %)

	Pas de changement	Amorce d'amélioration	Amélioration sensible ou importante
Furet/Lilas	50	18	32
Chanteclair	85	8	8
Primevères	88	6	6
Trois-Sapins	50	32	18
Tilleuls/Mélèzes	50	29	21
<i>Total</i>	<i>63</i>	<i>19</i>	<i>18</i>

N.B. Les pourcentages se réfèrent aux réponses des titulaires des classes ordinaires. La couleur noire indique une opinion unanime des enseignantes *spécialisées* de l'école, la couleur grise une opinion divergente de ces mêmes enseignantes entre elles.

Globalement<sup>68</sup>, 37% des enseignants ont l'impression que, depuis l'entrée de leur école dans le REP, il y a eu, en tout cas, une amorce d'amélioration de leur connaissance du secteur spécialisé. Si l'on tient compte du fait que les écoles concernées ne sont pour la plupart dans le REP que depuis quelques mois, on ne peut qu'être surpris par ce résultat. Dans un établissement, une minorité assez significative d'enseignants sont d'avis que cette amélioration est sensible ou importante (32%). Cette opinion est partagée par un cinquième des enseignants dans trois autres établissements.

Il faut bien insister sur le fait qu'une absence de changement n'implique pas forcément un jugement défavorable sur la question envisagée mais peut être liée, au contraire, au fait que

<sup>68</sup> Notons que l'ensemble des enseignants des établissements concernés ont répondu alors que, dans les faits, la division élémentaire est beaucoup moins concernée par tout ce qui touche au spécialisé. Cela ne peut qu'augmenter les moyennes de la colonne « pas de changement ». Ce phénomène est encore plus accentué dans les établissements multi-sites puisque les enseignants ont encore moins de contacts avec leurs collègues du regroupement spécialisé (cf. chapitre 2).

les choses se passaient déjà bien auparavant. Parfois (aux Mélèzes, aux Trois-Sapins, aux Lilas), le sentiment qu'un changement positif a eu lieu semble être survenu à la suite d'un effort particulier de la direction de l'école pour sensibiliser le corps enseignant de l'école sur les réalités du secteur spécialisé.

**Du côté des élèves :** la représentation que se font les élèves des classes ordinaires de leurs camarades du spécialisé pose souvent problème. Comme le mentionne le directeur des Lilas, « *ils ont un petit peu tendance à s'organiser pour aller se moquer, titiller, agacer les élèves soit de la classe d'intégration, qui pourtant est là depuis longtemps, soit des classes d'enseignement spécialisé* ». Il ne pense pas que cela puisse s'arranger sans un travail particulier sur la reconnaissance des compétences des élèves du spécialisé. Il aimerait bien, pour ce faire, que les enseignantes des classes spécialisées produisent quelque chose (par exemple, une exposition) au service des classes ordinaires.

Un quart des enseignants des Lilas estiment, eux, que la présence d'un regroupement spécialisé dans l'école a modifié la perception des élèves vis-à-vis des élèves en grande difficulté. L'un d'eux a constaté une « *meilleure compréhension des élèves des classes ordinaires au sujet des enjeux des classes spécialisées* ».

## **L'ouverture d'un regroupement spécialisé au Furet/Lilas**

Dans l'établissement de Furet/Lilas, un nouveau regroupement spécialisé s'est ouvert à la rentrée 2007. Il est composé de deux classes dont les effectifs standards ont tout de suite été atteints. Ce regroupement répondait à un besoin du quartier. Des élèves de plusieurs écoles alentour y sont donc admis. Le choix des Lilas est le résultat d'une série de circonstances : entrée de l'école en REP, locaux disponibles, etc.

La décision d'intégrer ce regroupement aux Lilas s'est faite très tardivement, ce qui a entraîné, selon le directeur, un certain nombre de difficultés. La mise en place des classes a été effectuée de manière un peu précipitée. Il a manqué du temps nécessaire à la préparation des enseignantes et des élèves concernés. Certains d'entre eux, par exemple, qui étaient dans l'école en classe ordinaire ont passé dans une classe spécialisée sans en connaître les enseignantes avant la rentrée. Au mois d'août, il a fallu organiser une visite des classes pour les parents parce que les classes n'existaient pas auparavant. L'intendance n'a pas toujours suivi. Par exemple, le regroupement n'était pas du tout prévu dans la distribution de matériel scolaire. Ces difficultés de mise en route n'empêchent d'ailleurs pas le directeur de l'école d'avoir beaucoup de plaisir à travailler avec les enseignantes spécialisées qui viennent le voir très régulièrement pour discuter de leurs problèmes.

En avril, le directeur n'était pas encore en mesure de voir les avantages de la présence d'un regroupement spécialisé dans l'établissement. Il n'a pas, par exemple, l'impression que le spécialisé accepte davantage d'élèves que les années précédentes. Selon lui, les élèves concernés auraient été admis dans le spécialisé de toute manière. Il espère cependant qu'un travail de concertation pourra se faire par la suite et que les enseignants de l'école pourront profiter de « *l'expertise du spécialisé* ». Cependant, dit-il, « *il y a beaucoup d'échanges qui se font de manière individuelle parce qu'il y a beaucoup, beaucoup de projets d'intégration pour les élèves des classes spécialisées dans les classes ordinaires [...] et je crois qu'il y a un retour qui est relativement informel ; pour le moment, les échanges entre les deux divisions sont très peu nombreux* ».

Quant à l'école du Furet, elle reste pour le moment à l'écart de ce processus, d'une part parce que le nombre des élèves concernés par le spécialisé est moins grand en division élémentaire,

d'autre part, en raison des effets déjà signalés dans le chapitre consacré aux établissements multi-sites.

L'intégration d'un regroupement spécialisé dans l'école semble avoir eu un certain nombre d'effets aussi bien négatifs que positifs sur le climat de l'établissement, estiment un tiers des enseignants. L'un d'eux explique ainsi que « *certains élèves qui étaient très perturbés sont mieux encadrés et trouvent maintenant leur place parmi leurs camarades, par exemple à la récréation* ». Selon deux autres, le climat semble en revanche s'être plutôt péjoré. L'un d'eux rejoint le directeur pour en expliquer les raisons : « *Les problèmes ont surgi du fait de la non-préparation des élèves et des collègues* ». On relève aussi que les récréations sont parfois difficiles entre les élèves des deux divisions.

L'ouverture du regroupement spécialisé semble aussi avoir quelque effet sur la réflexion pédagogique concernant les élèves en grande difficulté, ceci pour les 2/5<sup>e</sup> des enseignants s'exprimant sur le sujet. L'un d'eux estime que « *la réflexion pédagogique est bénéfique pour comprendre pourquoi tel ou tel élève fréquente le secteur spécialisé* ». Un autre trouve que « *l'on parle plus facilement du spécialisé et qu'il est moins impossible d'y placer un élève* ». Les avis semblent donc assez contrastés sur les effets de l'insertion des classes spécialisées dans l'école. Enfin, des enseignants signalent la sensibilité et l'investissement du directeur sur ce sujet.

Le regroupement spécialisé de Furet/Lilas fonctionne, pour résumer, comme un regroupement standard, et est très peu influencé par l'appartenance de l'établissement au REP, contrairement à ce que l'on peut constater dans celui des Tilleuls/Mélèzes. Mais cela n'empêche pas que des changements encore discrets se font sentir sur ce dossier, sans que l'on puisse encore clairement en préciser le sens.

## **Une frontière moins rigide entre les divisions spécialisée et ordinaire ?**

### **L'admission des élèves dans le spécialisé**

L'année dernière, aux Tilleuls/Mélèzes, un certain flou régnait entre les différents acteurs quant au degré d'ouverture des classes spécialisées aux élèves inscrits en division ordinaire. Au début de l'année, on avait assoupli les procédures d'admission de ces élèves dans les classes spécialisées, ce qui avait conduit les cadres du secteur spécialisé à intervenir pour réaffirmer les règles à respecter en la matière. Un important travail a aussi été entrepris par ailleurs pour mieux expliciter le fonctionnement et les spécificités du spécialisé aux enseignants.

Voici comment, cette année, l'inspectrice du spécialisé résume la situation :

*« On a travaillé ensemble sur les représentations du spécialisé, on a mis en route une procédure de présentation des élèves, qui a impliqué davantage les enseignants de l'ordinaire. On reste sur la même procédure que dans les autres regroupements, c'est-à-dire qu'on passe par le bilan pédagogique, on passe par la permanence du SMP, on passe par le directeur, et après, on vient présenter l'élève dans un mini-conseil des maîtres, où il y a le regard du responsable thérapeutique, des enseignants du spécialisé, de la directrice et de moi-même. Et après, on discute d'un projet pour cet élève. »*

Selon l'une des inspectrices, la position de la direction de l'enseignement spécialisé consiste clairement en ce que « *tout élève qui vient en spécialisé pour d'autres raisons qu'un simple*

*décloisonnement inter-écoles, passe par la procédure, quelle que soit la période envisagée* ». Pour une part, cette décision a été prise suite aux réactions de parents qui apprenaient que leur enfant s'était trouvé, même temporairement, dans une classe spécialisée : « *On a dû être très prudents, parce qu'on a eu ce genre de réactions mais déjà avant l'existence du REP.* »

Dans plusieurs établissements, les inspecteurs et les directeurs se sont concertés pour mettre en place des modalités très claires dans le but d'éviter « *des projets d'intégration sauvages, qui pourraient amener les enseignants à être en difficulté sur les promesses qui auraient pu être faites* ».

Cela dit, il n'en reste pas moins que, sur le terrain, les enseignants ont souvent l'impression que ces procédures sont très lourdes, que les choses traînent et que le passage d'un élève dans le spécialisé est une course d'obstacles.

On s'est donc demandé si l'entrée des établissements dans le REP (et la priorité à l'aide aux élèves en difficulté qui en découle) avait facilité le passage des élèves pressentis dans le regroupement spécialisé. C'est la question que nous avons posée aux enseignants des classes ordinaires. Aux enseignantes des classes spécialisées, nous avons demandé si cela avait amélioré le signalement des élèves pressentis pour entrer dans le spécialisé<sup>69</sup>.

Tableau 14. Passage facilité des élèves pressentis pour le regroupement spécialisé (en %)

	Pas de changement	Amorce d'amélioration	Amélioration sensible ou importante
Furet/Lilas	67	24	10
Chanteclair	100	0	0
Primevères	88	13	0
Trois-Sapins	33	33	33
Tilleuls/Mélèzes	62	15	23
<i>Total</i>	<i>66</i>	<i>19</i>	<i>15</i>

N.B. Les pourcentages se réfèrent aux réponses des enseignants des classes ordinaires. La couleur noire indique une opinion unanime des enseignantes *spécialisées* de l'école, la couleur grise une opinion divergente de ces mêmes enseignantes entre elles.

Les deux tiers des enseignants n'ont remarqué aucun signe de changement. Une amélioration sensible ou importante n'est perçue dans une proportion significative que dans deux établissements (Trois-Sapins et Tilleuls/Mélèzes). Dans deux autres écoles, on ressent un frémissement dans ce sens (Furet/Lilas et Primevères).

On notera aussi la concordance des opinions exprimées par les enseignants des classes ordinaires et spécialisées.

### ***Au Furet/Lilas, une difficulté supplémentaire***

L'intégration d'un élève dans le spécialisé est, de manière générale (pas seulement au Furet/Lilas) souvent assez difficile à faire accepter. Le sens du projet doit être bien compris par tous les acteurs en présence. Il y a tout un travail de préparation à entreprendre auprès des élèves concernés et de leurs parents. Leur adhésion est nécessaire à la réussite du projet. La procédure d'accès, même temporaire, d'un élève dans le spécialisé est donc assez lourde.

<sup>69</sup> Cf. note 68, p. 111.

Aux Lilas, l'information des parents s'est heurtée à une difficulté supplémentaire compte tenu de l'existence dans l'école, depuis longtemps, d'une classe d'intégration de six ou huit élèves, porteurs d'un gros handicap (trisomiques 21, graves troubles de la personnalité, etc.). Il a donc fallu, explique le directeur, montrer aux parents dont les enfants allaient peut-être entrer dans une classe spécialisée que ces deux situations étaient tout à fait différentes et que leur enfant n'allait pas se retrouver dans une classe d'enfants handicapés.

### ***Diminution des signalements d'enfants ?***

On pouvait penser que l'ensemble des mesures prises dans les écoles du REP pour aider les élèves en difficulté aurait une influence sur le nombre de signalements d'élèves susceptibles d'entrer dans une classe spécialisée. On pouvait faire l'hypothèse aussi que les enseignants de l'école, mieux informés de la réalité et des spécificités du spécialisé seraient moins enclins à proposer une orientation de leurs élèves vers ces regroupements. Le travail d'observation et les bénéfices des conseils des enseignantes spécialisées à leurs collègues iraient, pensait-on, dans le même sens.

Il est probablement trop tôt, c'est en tout cas l'avis des inspecteurs du spécialisé, pour savoir si ces hypothèses se vérifieront dans l'avenir. Cependant, au moment de nos entretiens avec eux, il y avait déjà davantage de pré-signalements d'enfants auprès des inspecteurs que cela n'était le cas habituellement : *« Je pensais qu'il y aurait moins de signalements pour la prochaine rentrée ; ce n'est pas le cas... Je me demande même s'il n'y en a pas plus [...] Aux Primevères, c'est la même chose; par contre, aux Lilas, je suis sidérée du nombre de pré-signalements que j'ai. »*

Comme élément d'explication, l'un des inspecteurs pense qu'avec une direction de proximité, *« on colle plus aux situations »*, alors qu'à distance, l'inspecteur qui recueille les pré-signalements pose davantage de questions sur ce qui a motivé la préinscription et sur les procédures déjà utilisées. Cela dit, ajoute-t-il, les directeurs lancent peut-être des préinscriptions pour se donner l'occasion de réfléchir à certains cas avec les inspecteurs. Cela ne veut pas dire que ces élèves seront inscrits en classe spécialisée. Du côté des enseignants, il y a dans certains cas, estime-t-il, *« un manque de réflexion du corps enseignant. Il y a des étapes qui sont un peu sautées. »*

### **Une collaboration plus souple entre les divisions spécialisée et ordinaire**

L'intensité de la collaboration et la manière de l'envisager ont-elles évolué dans les écoles du REP qui accueillent maintenant un regroupement spécialisé ?

Dans certaines écoles, une importante collaboration existait déjà entre les enseignants de division spécialisée et ordinaire, comme par exemple à Chanteclair ou aux Trois-Sapins. Des passerelles avaient déjà été mises en place pour favoriser le passage dans l'enseignement spécialisé, par exemple sous forme de stage. Des décroisements entre les classes des deux divisions étaient déjà organisés pour certains élèves, ceci dans plusieurs écoles, comme le signale un inspecteur : *« Oui, il y a des enseignants qui collaborent ensemble : j'ai des classes qui vont faire les mathématiques avec une sixième primaire pour un certain nombre d'élèves, mais il y en avait déjà avant. [...] il y avait déjà des échanges ou des intégrations. Donc, il s'agit d'une continuité dans la collaboration, qui était déjà très bonne auparavant. »*

De leur côté, les titulaires de classes ordinaires ont dans leur majorité l'impression qu'il n'y a pas eu de changement en ce qui concerne la collaboration entre les deux divisions. Dans deux établissements cependant, on trouve environ un tiers d'enseignants qui ont perçu une amélioration sensible ou importante (Trois-Sapins, Tilleuls/Mélèzes) (cf. note 68, p. 111).

Tableau 15. Évolution de la collaboration entre les titulaires ordinaires et spécialisés

	Pas de changement <sup>70</sup>	Amorce d'amélioration	Amélioration sensible ou importante
Chanteclair	77	15	8
Primevères	94	0	6
Trois-Sapins	64	9	27
Tilleuls/Mélèzes	60	7	33
<i>Total</i>	<i>74</i>	<i>7</i>	<i>19</i>

N.B. Les pourcentages se réfèrent aux réponses des enseignants des classes ordinaires. La couleur noire indique une opinion unanime des enseignantes *spécialisées* de l'école, la couleur grise une opinion divergente de ces mêmes enseignantes entre elles.

Aux Trois-Sapins, le directeur pose le problème des élèves « *limite* », c'est-à-dire de ceux dont on ne sait pas très bien s'ils seraient mieux dans la division ordinaire ou dans le spécialisé. Il y aurait énormément d'élèves dans ce cas dans son établissement. Il y a souvent des problèmes administratifs lors des changements de division, selon le directeur, qui estime cependant que les choses bougent et que certains élèves peuvent maintenant profiter partiellement des apports du spécialisé sans pour autant changer de division. « *Administrativement, c'est compliqué : c'est l'administration qui gèle en fait les choses, parce qu'ils ne veulent pas plus de tant d'élèves par classe [...] Maintenant, s'il y a quelque chose de plus rapide, qui se met en place sans changement de division par rapport aux inscriptions des élèves, ça permet une certaine souplesse.* »

L'inspecteur tient à resituer cette expérience dans un cadre bien défini. Il précise que des élèves de la division ordinaire sont intégrés dans une classe spécialisée pour une durée limitée : « *Il y a des élèves qui viennent faire un stage dans le regroupement spécialisé. Ils [les enseignants] doivent faire une demande à leur directeur, en parler au regroupement spécialisé, les enseignants doivent se rencontrer, et ils font un stage de quinze jours à trois semaines. Pas pour faire du rattrapage ni pour travailler une matière, mais pour préciser le genre de difficultés de l'élève.* »

Les inspecteurs insistent sur le fait que le secteur spécialisé n'est pas prévu pour « faire du rattrapage ». Ils craignent d'ailleurs que certains acteurs de l'école interprètent leur démarche de cette manière.

Nous nous sommes demandés si, depuis la présence d'enseignantes spécialisées dans l'école, les enseignants de Furet/Lilas avaient constaté une amélioration de la réflexion pédagogique concernant les élèves en grande difficulté. C'est effectivement le cas aux Lilas pour une grande majorité d'entre eux. Un travail important de sensibilisation a donc probablement été effectué dans ce sens. Au Furet, la situation n'a guère évolué pour les raisons déjà évoquées.

<sup>70</sup> Ces réponses ne donnent aucune indication sur le niveau de collaboration dans les écoles mais seulement la perception d'un changement depuis l'entrée des écoles dans le REP. Il se peut très bien que la situation ait déjà été considérée comme satisfaisante auparavant par les répondants, comme certains d'entre eux nous l'ont fait remarquer.

## Le rôle de l'inspecteur et du directeur

La présence d'un directeur d'établissement ne change rien au fait que les inspecteurs du secteur spécialisé restent responsables de tout ce qui concerne le travail en division spécialisée dans l'école (responsabilité hiérarchique sur les enseignants et l'éducateur, nature du travail effectué, diagnostics des élèves et mise sur pied de projets individualisés pour eux, etc.). Mais dans les faits, ils s'occupent moins de la gestion courante, des problèmes d'organisation du spécialisé dans l'école ainsi que des urgences. Le directeur est là et prend naturellement en charge certains aspects du travail.

Il y a donc deux personnes dans l'école qui se partagent la responsabilité sur le terrain et qui doivent trouver les moyens les plus adéquats pour collaborer. Comment cela se passe-t-il concrètement ? Cela pose-t-il problème à l'un ou l'autre des acteurs concernés (inspecteur, directeur, éducateur ou enseignants) ?

Les inspecteurs estiment généralement qu'il est trop tôt pour analyser les problèmes que peuvent poser la coexistence de deux responsables dans les écoles. Ils sont actuellement en pleine réflexion à ce sujet. Mais ils ne cachent pas pour autant leur inquiétude et leur scepticisme face à un éventuel transfert des responsabilités aux directeurs des établissements. A leurs yeux, la proximité ne présente pas que des avantages en ce qui concerne le travail en secteur spécialisé. L'un d'eux estime que seuls les inspecteurs disposent du « *recul* » suffisant par rapport à ces élèves et que ce recul est nécessaire en raison de la complexité de leur cas. Le directeur a l'avantage d'être bien en phase avec les enseignants et les élèves mais n'a pas la distance nécessaire pour apprécier ces situations.

On touche là à la question de la spécificité du travail en secteur spécialisé. Dans ce contexte, les intéressés envisagent les situations de manière relationnelle, influencés qu'ils sont « *par le regard d'interprétation des psychologues* » avec lesquels ils sont en contact, ce qui est très différent d'une approche purement scolaire des élèves. L'inspecteur ajoute qu'ils ont « *un regard un peu plus aiguisé par rapport à certaines pathologies* » même s'ils ne sont ni médecins ni psychologues, précise-t-il.

Ayant presque toujours à faire avec « *des situations problématiques* », cela leur donne des outils pour aborder le cas d'autres élèves. Ayant les mêmes difficultés d'un lieu à l'autre, ils y réfléchissent ensemble et peuvent ainsi analyser les situations, avant de retourner sur le terrain.

Chez les inspecteurs, on craint parfois une dépréciation du travail très particulier qui est actuellement mené dans les regroupements spécialisés. Il n'est pas facile de traiter le cas de ces élèves avec compétence. Il faut examiner chaque dossier et cela représente beaucoup de travail. Il faut rencontrer et discuter de manière approfondie avec les thérapeutes, faire des synthèses, créer des réseaux, etc. Les directeurs d'établissements ont déjà, selon un inspecteur, énormément de choses à faire et il n'est pas sûr qu'ils puissent se charger encore de manière efficace de tâches aussi lourdes, d'autant plus qu'ils n'y sont pas formés.

Les inspecteurs craignent aussi que les directeurs ne soient « phagocytés » par l'ensemble de l'école et ne prennent des décisions hâtives d'intégration au secteur spécialisé. Et, d'une manière plus générale, que le spécialisé soit utilisé comme mesure de différenciation transformant peu à peu les enseignants spécialisés en super-GNT et qu'enfin, l'enseignement spécialisé ne devienne, suite à ces dérives, le « *fourre-tout* » des élèves en difficulté. Une inspectrice explique que l'« *on sent très nettement une forte demande des enseignants de l'ordinaire de mettre les enfants à troubles de comportement dans le spécialisé, alors que ce n'est quand même pas le travail qu'on fait dans la classe spécialisée.* »

Son collègue ajoute qu'un transfert de responsabilité aux directeurs risque de favoriser la création « *de sortes de classes d'adaptation dans lesquelles on essaierait d'éjecter ce qui dérange. Il faut savoir qu'il y a cinq élèves par classe qui dérangent la plupart des enseignants, parce qu'ils n'ont pas l'habitude de faire face à ce genre de population.* »

Les inspecteurs pensent qu'il est difficile d'envisager une direction de proximité dans le cas du secteur spécialisé puisque ces regroupements concernent toute une région. Comme on ne peut pas avoir des regroupements dans chaque école, comment cela se passerait-il avec des directeurs d'établissement ? L'un des inspecteurs craint qu'un directeur n'éprouve de la difficulté à « *faire le tri* » et ne prenne d'abord « ses » élèves.

Cela dit, rappelons que, d'une manière générale, nos interlocuteurs disent tous que la collaboration entre le directeur et l'inspecteur du spécialisé est bonne. Quelques enseignants expriment spontanément l'opinion que cette double hiérarchie est finalement un avantage. Dans les entretiens, il ne s'est trouvé personne pour suggérer un transfert des prérogatives des inspecteurs aux directeurs. Mais certains considèrent comme nécessaire un réexamen des limites de responsabilité des uns et des autres.

Dans plusieurs écoles, les directeurs prennent, de fait, une part active dans la gestion du secteur spécialisé. Ils participent aux séances régulières organisées entre les enseignantes spécialisées, l'éducateur et parfois l'infirmier pour discuter des élèves qui sont en difficulté. Ils ont aussi des rencontres régulières avec les inspecteurs du spécialisé, pour discuter de la division spécialisée ainsi que des questions que pose le travail de l'éducateur, qui dépend du SMP.

### ***L'exemple des Primevères***

L'inspectrice et le directeur se sont vus en début d'année « *pour définir le champ de leurs compétences réciproques* ». Le directeur s'occupe de tout ce qui est « *journalier* ». A partir du moment où il y aurait des sanctions à prendre, les deux responsables prennent des décisions en collaboration. Selon le directeur, « *cela fonctionne très bien jusqu'à présent* ».

Le directeur est très satisfait de se trouver dans le même bâtiment que les classes spécialisées dont il doit beaucoup s'occuper. Il a été « *beaucoup sollicité* » en début d'année par les enseignantes du spécialisé pour gérer les problèmes comportementaux de certains élèves dont, dit-il, il doit aussi s'occuper, bien qu'ils soient sous la responsabilité de l'inspectrice : « *Je les considère comme des élèves qui font partie des 350 autres. Je ne pense pas 'classes spécialisée'* ». Lorsqu'ils ont une grosse difficulté avec un élève et que l'on met quelque chose en place pour lui, il voit cet élève toutes les semaines pour faire le point. A ses yeux, l'inspectrice, les enseignantes et lui-même ont mis en place d'excellentes modalités de collaboration.

Il n'y a pas de réunion régulière avec l'inspectrice<sup>71</sup> mais des rencontres ponctuelles en fonction des besoins. Les enseignantes savent qu'elles peuvent le voir ou lui demander d'assister « *à la demande* » à l'une de leurs « *synthèses* » qu'elles organisent régulièrement avec le responsable thérapeutique, ce qui s'est déjà produit pour un élève qui pose de grosses difficultés.

Cette manière de procéder n'est pas propre à l'école des Primevères. On retrouve une organisation proche dans plusieurs écoles.

---

<sup>71</sup> En revanche, il y a des réunions formalisées à intervalles réguliers avec l'éducateur et l'infirmière.

### ***L'exemple des Trois-Sapins***

Le modèle de collaboration entre l'inspecteur du spécialisé et le directeur est aux Trois-Sapins assez proche de celui qui vient d'être présenté. Nous n'entrerons donc pas dans les détails. Mais l'arrivée d'un directeur a eu une conséquence directe sur l'organisation de l'école en ce qui concerne le spécialisé. Il existait auparavant une commission « passerelle » qui s'occupait précisément de faire le lien entre les deux divisions. Elle a été supprimée parce que, selon le directeur, elle n'était plus nécessaire : « *C'était une manière pour l'école de faire valoir son point de vue auprès de l'inspecteur du spécialisé. [...] Mais à partir du moment où il y a un directeur de proximité qui participe aux synthèses des élèves qui sont présentés, avec éventuellement l'enseignant de division ordinaire aussi, il n'y a plus besoin d'avoir cette grosse machine qui, en fait, palliait le manque de présence de la hiérarchie de proximité.* »

### ***L'exemple des Tilleuls/Mélèzes***

L'année dernière, lors du départ à la retraite de l'inspecteur spécialisé, la directrice de l'école a beaucoup collaboré au passage de témoin. Maintenant, les enseignantes spécialisées ont surtout à faire avec la nouvelle inspectrice mais elles informent systématiquement la directrice de ce qui se passe. Les enseignantes apprécient d'ailleurs très clairement cette situation de double hiérarchie : « *Je trouve important ce regard extérieur de l'inspectrice qui n'est pas partie prenante de tout ce qui peut se passer dans l'école au quotidien. [...] On militerait pour garder les deux, c'est plus riche.* » Concrètement, l'inspectrice s'occupe de « *la prise en charge des enfants, leur avenir, au niveau psychopédagogique* » et la directrice gère le fonctionnement et les relations avec les autres enseignants. La répartition des tâches est bien organisée.

### ***Une question qui reste à régler***

Dans l'ensemble, les directeurs/trices ont de bonnes relations de travail avec les inspecteurs/trices. Il n'empêche que, dans les faits, un déplacement des prérogatives s'est effectué de manière informelle entre les deux responsables. Le directeur est en relation plus étroite aussi bien avec les enseignantes ou l'éducateur spécialisé qu'avec les élèves concernés. C'est donc lui qui prend en charge les affaires courantes concernant les problèmes de discipline ou les questions urgentes.

Si la collaboration fonctionne bien, cela est dû au fait que l'entente est bonne entre les acteurs en présence. Qu'en serait-il en cas de mésentente entre un directeur et un inspecteur ?

L'un des directeurs interrogés aborde d'ailleurs la question :

*« De manière individuelle, les contacts sont globalement bons avec les enseignants spécialisés, qui me sollicitent aussi beaucoup, ce qui peut me mettre parfois un peu en porte-à-faux avec l'inspecteur de la division spécialisée, puisque quand il s'agit de recadrer un gamin qui a fait une grosse bêtise, ils viennent chez moi ; ils ne vont pas appeler l'inspecteur parce qu'il ne pourra pas venir. [...] Heureusement qu'on s'entend bien, parce que c'est clair pour les deux qu'en principe, il devrait le faire, puisque c'est un enfant qui est sous sa responsabilité, pour lequel je n'ai pas les informations BDS, par exemple. »*

On voit que l'entente entre le directeur et l'inspecteur constitue actuellement la condition *sine qua non* du bon fonctionnement de cette organisation. C'est donc une question qui reste à résoudre parce qu'on peut difficilement miser, dans une grande institution, sur l'entente entre des personnes particulières. Pour le directeur cité, une nouvelle répartition serait un progrès. Il en imagine les grandes lignes : le directeur de l'établissement s'occuperait de la gestion du

personnel et des premières interventions auprès des élèves. A ses yeux, il faudrait donc que les enseignants spécialisés passent sous sa responsabilité. Il est d'ailleurs bien conscient que « *cela enlèverait des prérogatives* » à l'inspecteur du spécialisé. De leur côté, les directeurs d'établissement n'ont pas été formés pour s'occuper des élèves du spécialisé et de leur « *pathologie* ». Ils ne disposent pas des outils pour orienter ces élèves et ont donc besoin de ressources extérieures pour ne pas se sentir « *trop vite démunis* ». Il serait donc judicieux que l'inspecteur continue de prendre en charge tout ce qui touche au travail du spécialisé avec les élèves : enseignement, diagnostics, admissions et décisions quant aux parcours des élèves, mises au point de leurs projets individuels, suivi du travail effectué, bilans, etc.

## L'organisation des classes spécialisées

Dans cette section, nous n'exposerons que le type d'organisation qui existe actuellement aux Mélézes. Dans les autres écoles, les classes sont organisées selon le modèle habituel et l'entrée de ces écoles dans le REP n'a pas entraîné de changements notables.

### *L'organisation des classes aux Tilleuls/Mélézes*

Trois changements importants sont survenus cette année dans l'établissement des Tilleuls/Mélézes, en ce qui concerne l'organisation du regroupement spécialisé.

- **L'abandon du concept de « classe vide » en début d'année.** Cette année, on a décidé de renoncer au concept de « classe vide »<sup>72</sup> qui n'avait pas vraiment donné satisfaction l'an dernier<sup>73</sup>. Contrairement à l'année passée, les enseignantes spécialisées ont donc eu, dès le début, une « vraie » classe, ce qui leur a donné l'impression d'être reconnues à part entière dans l'école.
- **Une classe plus stable.** L'année passée, l'un des problèmes relevés par les enseignants était la grande instabilité des classes en raison des mouvements fréquents des élèves intégrés partiellement en classe ordinaire ou réintégrés partiellement aussi dans les classes ordinaires. Cette année, la situation s'est améliorée : « *On a toujours des va-et-vient vu qu'il y a des intégrations, mais comme ces intégrations sont vraiment construites et ne sont pas rendues obligatoires par le cadre institutionnel, c'est tout différent.* » Un autre avantage attaché à cette nouvelle formule consiste en ce que les nouveaux élèves ont mieux accepté leur placement en spécialisé<sup>74</sup>. En effet, l'an dernier, les élèves avaient de la peine à admettre, tout comme leurs parents, leur changement de division en cours d'année. Cette année, les choses ont été faites à l'avance. On a pu prendre le temps nécessaire pour expliquer aux élèves et à leurs parents les avantages de ce changement.
- **Deux enseignantes pour une classe.** Les deux enseignantes travaillent maintenant dans une même classe et s'occupent conjointement des élèves de l'école admis dans le spécialisé. Il n'y a donc plus, comme l'année dernière, deux groupes de quatre ou cinq

---

<sup>72</sup> Rappelons qu'au début de l'année scolaire 2006-2007, les enseignantes spécialisées n'avaient aucun élève dans leur classe. Elles effectuaient un travail d'observation dans les classes de leurs collègues de division ordinaire auprès des élèves en grande difficulté. Cela leur permettait de repérer les élèves pour lesquels un séjour en regroupement spécialisé pouvait s'avérer être la meilleure solution. Leur propre classe se remplissait ainsi peu à peu.

<sup>73</sup> Cf. 1<sup>er</sup> rapport intermédiaire, Jaeggi et Osiek, 2007.

<sup>74</sup> Cette remarque ne concerne en fait qu'un ou deux élèves puisque la plupart des élèves du regroupement spécialisé étaient déjà dans cette classe l'an dernier.

élèves mais un seul groupe d'une dizaine d'élèves. Les effectifs sont donc stables et vont probablement le rester jusqu'à la fin de l'année puisque, selon la directrice, ils vont probablement renoncer à intégrer d'autres élèves en cours d'année (à l'exception d'un élève au mois de mars).

Aux yeux des enseignantes, travailler en duo de cette manière ne présente que des avantages.

– **Un travail d'observation facilité** : cette organisation permet en premier lieu à l'une des enseignantes de s'absenter de la classe pour faire des observations ou du soutien dans les classes ordinaires. L'une des difficultés, l'an dernier, découlait précisément de ces absences qui perturbaient passablement les élèves du spécialisé qui se sentaient un peu déstabilisés lorsque leur adulte de référence n'était pas là. Avec la nouvelle organisation, l'une des enseignantes peut facilement s'absenter, puisque les élèves ont le même rapport de proximité avec sa collègue.

– **Une certaine souplesse de travail** : elle offre également la possibilité à l'une des enseignantes de travailler dans l'autre salle de classe à disposition de manière plus individuelle ou en tout petit groupe avec certains élèves ayant besoin d'un appui très personnalisé, ceci sans déranger le reste de la classe.

*« Si un gamin va très mal, il y a un adulte qui va s'occuper de lui, mais il y a un autre adulte qui reste, et le groupe continue à fonctionner. Ce n'est pas un luxe, cela permet de construire quelque chose de plus intéressant autour de ces quelques enfants monopolisateurs et de s'occuper des autres en même temps. »*

Les deux enseignantes se veulent complètement « interchangeables » dans leur fonctionnement. Elles connaissent l'une et l'autre leurs élèves et veillent à ne pas se spécialiser dans une activité spécifique pour favoriser cette souplesse de fonctionnement. Dans le même but, elles font attention à ne pas jouer toujours le même rôle auprès des élèves (par exemple, compréhension pour l'une, sévérité pour l'autre, etc.).

– **Le point faible** : les enseignantes spécialisées des Mélézes ne voient aucun désavantage à cette formule qui leur paraît nettement préférable à celle qu'elles avaient essayée l'an dernier. Mais il faut, pour que cela fonctionne, une entente sans faille entre les enseignantes concernées. C'est là le point faible de cette organisation qui n'est envisageable qu'à cette condition. Les enseignantes vivent en effet ensemble une grande partie de la journée, « *comme dans une famille* ». Des personnalités incompatibles ou des manières trop différentes d'envisager le travail rendrait cette formule difficile à envisager. Ce qui est sûr, c'est que dans le cas des Mélézes, selon les personnes intéressées, cela fonctionne bien. La directrice tient d'ailleurs à relever « *la disponibilité et l'ouverture des deux enseignantes du spécialisé qui nous permettent d'avoir un aussi bon fonctionnement.* »

Les enseignantes spécialisées des Mélézes sont si satisfaites de la manière dont les choses se passent cette année que la seule amélioration qu'elles imaginent concerne l'ouverture d'une porte entre leurs deux classes pour faciliter les déplacements et la fluidité du travail avec les élèves. Cela ne les empêche d'ailleurs pas d'envisager des adaptations futures si le besoin s'en fait sentir. Elles sont très conscientes du fait que la situation peut évoluer très rapidement :

*« Aux Tilleuls/Mélézes, ça risque de changer chaque année, on risque d'avoir des groupes plus jeunes, plus âgés. Il ne faut pas s'attendre à quelque chose de figé où on aura trouvé la solution miracle qu'on va appliquer d'année en année. »*

## L'observation en classe

### L'observation des élèves des classes ordinaires

Il arrive que les enseignantes spécialisées aillent observer des élèves dans les classes de leurs autres collègues. Deux types d'observations sont à distinguer : la première concerne des élèves inscrits en classe ordinaire, la seconde des élèves inscrits en classe spécialisée dont nous parlerons dans un deuxième temps.

Dans le premier cas, on peut différencier d'une part une aide très ponctuelle de la part des enseignantes spécialisées en vue d'apporter à leurs collègues un regard spécifique et des conseils extérieurs, d'autre part une observation véritablement diagnostique dans la perspective de décisions plus importantes concernant le devenir scolaire de l'enfant.

La plupart du temps, ces observations ont lieu à la demande des enseignants des classes ordinaires. Il faut donc que ces derniers soient informés de cette possibilité et qu'ils estiment cette observation utile et nécessaire. Nous avons cherché à évaluer l'importance que pouvaient revêtir ces différentes formes d'observation en posant la question suivante aux enseignantes spécialisées : *d'après ce que vous avez pu constater, dans quelle mesure chacune de ces interventions correspond-elle à un besoin important de la part des titulaires des classes ordinaires ?*

Tableau 16. Interventions considérées comme importantes par les enseignantes ordinaires selon leurs collègues du spécialisé

	Furet/Lilas	Chanteclair	Primevères	Trois-Sapins	Tilleuls/Mélèzes
Aider le/la titulaire en apportant mon regard spécifique sur certains élèves en grande difficulté					
Faire une observation « diagnostique » des élèves pressentis pour le regroupement spécialisé					

Code des couleurs : noir = totalité des réponses des enseignantes spécialisées de l'école ; gris foncé = majorité des réponses ; gris moyen = moitié des réponses ; gris clair = minorité des réponses.

Dans trois écoles, les enseignantes spécialisées sont une majorité (cases noires et gris foncé) à penser que leurs collègues trouvent leur intervention importante en tant que conseillère. Elles ont cette même impression dans quatre écoles en ce qui concerne leur travail d'observation diagnostique.

Puis nous avons cherché à savoir si ces observations étaient, de fait, une pratique habituelle dans les établissements du REP. Nous avons demandé aux titulaires à quelle fréquence leurs collègues du spécialisé étaient intervenues dans leur classe pour y effectuer des observations.

Tableau 17. Observations effectuées par les enseignantes spécialisées dans l'ensemble des classes des écoles du REP (en %)

	0 fois	1-3 fois	> 3 fois
Aider le/la titulaire en apportant leur regard spécifique sur certains élèves en grande difficulté	82	11	7
Faire une observation « diagnostique » des élèves pressentis pour le regroupement spécialisé	92	5	4

Globalement, on constate que ces pratiques ne sont pas vraiment répandues. Pour une observation de type « aide et conseil », 18% environ des enseignants ont reçu la visite d'une enseignante spécialisée. Cette proportion tombe à moins de 10% pour l'intervention diagnostique. Mais il faut quelque peu relativiser cette impression. Les enseignants de la division élémentaire sont moins concernés par les réalités du secteur spécialisé pour plusieurs raisons que nous ne développons pas ici. D'autre part, dans certaines classes, il n'y a pas d'élèves en grande difficulté.

Les écoles sont-elles très différentes sur cette question ? Voici les résultats globaux, montrant simplement le pourcentage des classes ayant bénéficié de tel ou tel type d'intervention.

Tableau 18. Existence de diverses formes d'intervention des enseignantes spécialisées dans les classes ordinaires (en %) <sup>75</sup>

	Furet/Lilas	Chanteclair	Primevères	Trois-Sapins	Tilleuls/Mélèzes	Moyenne
Les enseignantes spécialisées m'ont aidé en apportant leur regard spécifique sur certains de mes élèves en grande difficulté	8	7	38	24	14	11
Les enseignantes spécialisées m'ont aidé en faisant une observation « diagnostique » d'élèves pressentis pour le regroupement spécialisé	0	0	6	12	29	8

Comme nous le voyons, peu nombreuses sont les classes dans lesquelles, globalement, les enseignantes spécialisées se rendent pour effectuer un travail d'observation auprès des élèves.

En ce qui concerne la forme la plus légère d'intervention (observation et conseil), la moyenne générale est de 11% mais on note cependant que dans deux écoles, cela concerne plus du quart des enseignants. L'observation diagnostique, elle, concerne 8% de l'ensemble des enseignants. Seuls les enseignants des Mélèzes sont plus du quart à bénéficier de l'intervention de leurs collègues du spécialisé. Cela s'explique d'ailleurs très bien en fonction de leur organisation particulière. On notera aussi que dans deux écoles, ce type d'observation ne semble pas exister.

<sup>75</sup> Le tableau ne dit pas combien de fois les enseignants interviennent dans une même classe ni combien d'élèves sont concernés. Ces chiffres ne peuvent donc pas être interprétés comme un comptage des interventions effectuées auprès des élèves.

## Amélioration de la procédure de diagnostic des élèves pressentis pour le spécialisé

Nous nous sommes demandés si l'environnement particulier des écoles du REP avait modifié quelque chose sur la manière dont le diagnostic des élèves pressentis pour le spécialisé s'opérait. Plus concrètement, nous avons demandé aux enseignants s'ils avaient l'impression que *les changements survenus depuis le passage de leur école en REP avaient facilité le diagnostic des élèves pressentis pour un passage dans le regroupement spécialisé*<sup>76</sup>.

Tableau 19. Changements concernant le diagnostic des élèves pressentis pour le spécialisé (en %)

	Pas de changement	Amorce d'amélioration	Amélioration sensible ou importante
Furet/Lilas	55	32	14
Chanteclair	92	8	0
Primevères	82	12	6
Trois-Sapins	38	14	48
Tilleuls/Mélèzes	46	8	46
<i>Total</i>	<i>60</i>	<i>16</i>	<i>24</i>

On le voit, après quelques mois d'intégration dans le REP, une part non négligeable (40%) des enseignants ont l'impression, dans trois établissements en tout cas, que les diagnostics concernant le passage des élèves pressentis pour le spécialisé sont facilités ou qu'un changement a été amorcé dans ce sens.

Résultats quelque peu étonnants si l'on compare les deux tableaux précédents. En effet, ces mêmes enseignants nous disent aussi que leurs collègues du spécialisé ne sont venus dans leur classe pour faire ce travail d'observation que dans des proportions beaucoup plus modestes, sauf dans l'école des Mélèzes où cette pratique semble s'être véritablement instituée (29%). On peut donc être surpris de voir des enseignants percevoir une amélioration de la manière dont s'effectuent les diagnostics, alors qu'ils déclarent par ailleurs qu'aucune observation n'a été effectuée dans leur classe par leurs collègues du spécialisé. Cependant, il faut tenir compte du fait qu'un diagnostic peut être ressenti comme facilité non à la suite d'observations en classe, mais par des échanges plus intensifs entre les enseignants. On ne peut donc pas mettre les deux tableaux sans autre en parallèle.

### *L'exemple des Mélèzes*

Cette année, au moment de l'entretien (février 2008), cinq élèves avaient été observés dans les classes à deux ou trois reprises.

Les moyens utilisés pour faire ces observations sont désignés par les enseignantes spécialisées comme très « empiriques ». Elles ne disposent pas de protocoles ou de grilles d'observations définies à l'avance. L'une d'elles explique et défend une conception plus pragmatique consistant à « tout noter ce qu'elle observe et à raconter et à lire ensuite à sa collègue ses observations ». Elle trouve que de cette manière, « il y a souvent des choses qui se dégagent assez fortement. » Mais en arrière-fond, il faut dire qu'il y a aussi le portrait de l'élève,

<sup>76</sup> Cf. note 68, p. 111.

protocole bien établi dans le secteur spécialisé. C'est donc d'un empirisme relatif dont il est question car les enseignantes connaissent ce protocole presque par cœur. *« Je me dis : comment est-ce qu'il est avec ses camarades, comment il répond aux consignes, comment il rentre dans la tâche, comment il réagit aux relances, etc. On a dans la tête le portrait de l'élève. »*

Les décisions qui font suite à ces observations peuvent être très différentes d'un cas à l'autre. Ainsi, au mois de février, les trois observations déjà terminées débouchaient toutes sur des décisions différentes : un placement spécialisé, un accompagnement en classe ordinaire, une poursuite de scolarité en classe ordinaire. Une observation ne débouche donc pas automatiquement sur un placement en spécialisé. Parfois, l'enseignante titulaire voit l'élève avec un autre regard et modifie sa perception à la suite de ces observations et des discussions avec sa collègue. Par ces échanges, d'autres pistes de travail peuvent aussi être suggérées.

Pour l'un des élèves concernés, on a donc décidé qu'il continuerait en division ordinaire mais qu'il serait accompagné par une enseignante spécialisée une heure par jour. Cette décision a été prise aussi parce qu'il était difficile d'intégrer immédiatement cet élève au groupe spécialisé en raison de son jeune âge : *« On n'était même pas convaincues que la classe spécialisée était suffisante pour cet enfant, on pensait même à quelque chose de plus psycho-éducatif mais cela a suffi pour qu'il puisse rester en ordinaire. Il a fait d'énormes progrès. »* Les enseignantes spécialisées s'étonnent d'ailleurs de cette réussite. Pour elles, cet enfant avait effectivement des besoins particuliers, et cette décision l'a libéré.

La directrice de l'école est, de son côté, *« convaincue »* que cette année, le fonctionnement du regroupement spécialisé répond davantage aux besoins des élèves en difficulté de l'ensemble de l'école et des titulaires de classe. Pour elle, *« la grande richesse de cette année, c'est que les enseignantes spécialisées font des observations en classe d'enfants pour lesquels on se demande si le spécialisé peut être une réponse [...] elles font un bilan, elles viennent en discuter [...] je pense à un enfant de 2P. On s'est dit que ce n'était pas le moment encore de le mettre en spécialisé, que c'était peut-être encore un peu vite [...] Donc, la titulaire se sent vraiment épaulée et soutenue. »*

Rappelons que l'année dernière, les titulaires de division élémentaire se plaignaient que les enseignantes spécialisées ne s'occupaient que d'élèves de la division moyenne. Selon la directrice, cette situation n'était due qu'au fait qu'aucun de ces élèves n'en avait vraiment besoin. Cette année, plusieurs observations ont été menées en 2P et une autre en 1P.

## **La réintégration partielle des élèves en classe ordinaire**

L'image publique du secteur spécialisé souffre depuis longtemps de préjugés. Or souvent, grâce aux petits effectifs et à l'approche spécifique des enseignants, les élèves y fournissent un effort plus conséquent qu'ils n'auraient pu le faire ailleurs. Une enseignante nous explique à propos de ces enfants que *« quand ils travaillent, ils ne s'arrêtent pas. Les gens qui viennent de l'extérieur sont toujours assez frappés de voir à quelle cadence ces enfants travaillent [...] L'élève qui peut travailler peut travailler vraiment très intensivement. Par contre celui qui est dans une période où il ne peut pas travailler, il a aussi le temps de ne pas travailler. »*

Bien que l'image du spécialisé se soit améliorée, sa réputation reste assimilée à celle d'une *« voie de garage »*, selon l'expression d'une enseignante. Dans la représentation de nombreux enseignants et parents, *« si on met un petit dans l'enseignement spécialisé, il va ralentir son*

*rythme, il ne va pas pouvoir reprendre la cadence. Mais je crois que la prise en charge spécialisée, elle a changé aussi et on n'est pas forcément là pour ralentir tout le monde. »*

De fait, la réintégration des élèves en classe ordinaire est souvent perçue comme le signe d'une réussite de leur passage en spécialisé. Cela correspond en tout cas à l'espoir de la plupart des parents concernés. Cependant, du point de vue de l'institution, cela n'est pas un but en soi. D'ailleurs, les élèves réussissent souvent tout aussi bien par la suite s'ils sont restés en classe spécialisée, comme le signale une enseignante qui relève que « *si on en croit le directeur du CO, c'est ceux qui font les carrières les plus longues qui ont un meilleur projet après pour le CO ; cette remarque du directeur du CO nous a quand même interrogées. »*

Sa collègue explique : « *On n'essaie pas à tout prix de gonfler l'enfant pour vite le renvoyer en ordinaire. On essaie de lui donner le temps ; qu'il se repose, qu'il progresse, qu'il se sente plus solide, qu'il trouve des armes pour se confronter à ses difficultés. Souvent c'est des enfants qui, face aux difficultés, se perdaient complètement. Là, au moins, si face aux difficultés ils résistent au choc, on a déjà bien gagné. »*

D'un autre côté, si la réintégration en division ordinaire n'est pas le but visé à tout prix, de gros efforts sont cependant entrepris pour éviter l'isolement de ces élèves dans leur classe et la rupture du lien avec les réalités des classes ordinaires. Cela doit se faire avec prudence et de manière à faire gagner aux élèves davantage d'estime d'eux-mêmes.

Mais au-delà des conditions formelles de passage d'une division à l'autre, il y a les conditions pratiques dans lesquelles ce passage se fait, la manière dont cela est vécu par les uns et les autres.

Comme pour les autres thèmes relatifs au spécialisé, il était intéressant de vérifier dans quelle mesure le passage des écoles en REP avait modifié la situation ou en tout cas la perception qu'en ont les enseignants<sup>77</sup>.

Tableau 20. Changements concernant la réintégration partielle des élèves dans les classes ordinaires

	Pas de changement	Amorce d'amélioration	Amélioration sensible ou importante
Furet/Lilas	50	27	23
Chanteclair	85	8	8
Primevères	100	0	0
Trois-Sapins	29	29	43
Tilleuls/Mélèzes	55	18	27
<i>Total</i>	<i>60</i>	<i>18</i>	<i>21</i>

N.B. Les pourcentages se réfèrent aux réponses des enseignants des classes ordinaires. La couleur noire indique une opinion unanime des enseignantes *spécialisées* de l'école, la couleur grise une opinion divergente de ces mêmes enseignantes entre elles.

Dans deux établissements, les enseignants n'ont détecté aucun ou peu de changement (Chanteclair, Primevères). Dans les trois autres en revanche, la situation est bien différente puisqu'une moitié (et même 72% dans un cas) des enseignants ont perçu une amélioration importante ou du moins amorcée. Aux Trois-Sapins, 43% des enseignants ont l'impression qu'il y a eu sur ce plan une amélioration importante (cf. plus loin).

<sup>77</sup> Cf. note 68, p. 111.

### ***L'exemple des Tilleuls/Mélèzes***

Dans l'établissement des Tilleuls/Mélèzes, la réintégration partielle des élèves en classe ordinaire est considérée comme assez fréquente. Elle est « normale, sans refus », disent les enseignantes spécialisées, elle fait partie de la « philosophie » de l'école : « *Il y a une chose qui est fondamentale, c'est qu'ici l'intégration va de soi, c'est-à-dire qu'au moment où on dit que cet élève serait prêt à aller en maths, ça va de soi. Quand on est dans un autre regroupement spécialisé, ce n'est pas le bon terme, mais on va quémander, ça reste quand même à bien plaire. Ici, si on dit que cet enfant pourrait bénéficier d'une réintégration, les collègues vont s'arranger pour qu'il soit pris d'une façon ou d'une autre.* »

Aux Tilleuls/Mélèzes, l'intégration des élèves est « anticipée par les uns et les autres ». Les titulaires y sont habitués et le dialogue est beaucoup plus naturel et fréquent avec les enseignantes spécialisées. Certains titulaires connaissent déjà les enfants concernés pour les avoir eus dans leur classe quelques années auparavant et sont donc d'autant mieux disposés à les reprendre. L'intégration semble plus naturelle dans cet établissement que dans d'autres situations en raison des choix d'organisation qui ont été faits.

Selon les enseignantes spécialisées, dans les autres regroupements, « *les enfants sont placés en enseignement spécialisé par le biais de l'inspecteur et on les reçoit. Parfois on va discuter avec l'enseignant précédent, mais souvent ils arrivent et il n'y a pas de lien qui est fait.* »

L'intégration des élèves est aussi facilitée aux Tilleuls/Mélèzes par le fait que les enfants appartiennent à l'école, quoi qu'il arrive. « *Quand on est dans une autre école d'Onex, et qu'un enfant vient de Bernex ou d'une autre école, l'enseignant ordinaire de l'école d'Onex se sent moins concerné. [...] Il y a une responsabilité autour de ces enfants de l'école qui est différente.* »

Le fait d'intégrer partiellement un élève en classe ordinaire n'est pas tout à fait sans inconvénients pour la fluidité de son travail en classe spécialisée. Ces élèves « manquent », ne participent pas à certaines des activités de leur classe spécialisée. Il faut alors soit compenser ces manques par la suite, soit admettre qu'ils « ne peuvent pas tout avoir » et renoncer à ces activités.

Mais pratiquement, que représentent ces intégrations partielles en termes quantitatifs ? Aux Tilleuls/Mélèzes, la situation était la suivante au mois de février : deux élèves étaient intégrés pour au moins six périodes en branches principales, deux autres étaient intégrés pour une ou deux période de français ou d'allemand, un élève travaillait quatre périodes par semaine avec la STACC. Les autres, soit cinq élèves, étaient à plein temps en classe spécialisée.

On notera que contrairement à l'année dernière, c'est surtout les disciplines scolaires qui ont été choisies pour cette réintégration, en fonction des capacités de l'élève :

*« On essaie de les mettre dans des disciplines où ils sont assez à l'aise. Alors, au retour, on a des enfants qui sont suprêmement bien dans la classe ordinaire [...]. Alors, ils ont bien compris qu'on pouvait être bon ailleurs [...], de l'autre côté, ils sont très calmes, obéissent à la maîtresse, etc. Par contre, il faut leur expliquer qu'ici on travaille les choses où ils n'ont pas toujours de la facilité, où c'est difficile. On a le mauvais rôle. »*

Dans les disciplines spéciales, certaines heures ont été réservées cette année aux classes spécialisées. L'année dernière, rappelons-le, une politique d'intégration plus volontariste avait dû être menée pour permettre à ces élèves de suivre ces cours. Cette année, cette organisation permet, en plus, aux élèves du spécialisé de partager entre eux des moments plus « récréatifs » (par exemple, éducation physique et arts plastiques). Cela n'empêche pas, par ailleurs, certains élèves d'aller à la piscine avec leur classe d'intégration.

### ***L'exemple des Trois-Sapins***

Aux Trois-Sapins, une collaboration soutenue s'est engagée entre une classe spécialisée et deux classes ordinaires de 5P et 6P. Ces décloisonnements concernent des élèves « sortants », c'est-à-dire en situation de quitter le regroupement à la fin de l'année pour des questions d'âge. Ils portent « *pour une fois* » sur des disciplines comme le français et les maths et pas seulement l'environnement ou le sport, explique le directeur : « *Les élèves de division spécialisée sont intégrés en groupe dans une classe ordinaire où il y a deux enseignants. Cela permet d'avoir des élèves qui sont moins discriminés qu'avant, tout en ayant quand même la possibilité de rester dans une classe spécialisée.* »

Le directeur explique que cela est « *valorisant* » pour les élèves et que cela améliore leur « *image de soi* ». Cela modifie aussi la représentation que s'en font les élèves de la division ordinaire. De même, « *l'image que l'enseignant a des élèves en difficulté n'est plus la même à partir du moment où il y a une collaboration de division spécialisée à division ordinaire et vice-versa.* » Pour conclure, il dira que « *l'expérience porte ses fruits* ».

Par ailleurs, en marge du questionnaire, cinq enseignants des Trois-Sapins ont ajouté des commentaires relatifs à ces décloisonnements et ont relevé leur bon fonctionnement et les résultats très satisfaisants obtenus.

### ***Dans les autres écoles***

Aux Primevères, deux élèves issus d'une classe spécialisée participent aux cours donnés par les MS.

Quatre élèves du spécialisé participent au dispositif « *Lisons ensemble* » (cf. p. 106) dont les groupes sont assez hétérogènes. L'un de ces élèves pose problème au niveau de la discipline mais les trois autres sont très motivés.

Aux Lilas, les enseignants appréhendaient quelque peu d'ouvrir leur classe dans la mesure où ils l'ouvraient déjà à des enfants handicapés mentaux. L'inspectrice comprend d'ailleurs cette crainte : « *Ils avaient un peu peur, et moi aussi, j'avoue, qu'on les sollicite beaucoup par rapport au nombre d'enfants [intégrés partiellement].* » Mais dans les faits, selon le directeur, il y a beaucoup de projets d'intégration, ce qui permet d'ailleurs de nombreux échanges entre les enseignants des deux divisions.

## **Le suivi des élèves réintégrés partiellement dans une classe ordinaire**

Parfois, comme déjà mentionné (et ce type de démarche n'est pas propre aux écoles du REP), les enseignantes spécialisées se rendent dans une classe ordinaire pour soutenir et observer l'un de leurs élèves qui y est réintégré partiellement. Cette démarche vise à sécuriser les élèves et à leur donner un appui affectif et pédagogique dans une situation qui pour eux reste difficile. Cela est relativement rare. Les enseignants ne sont que 4% à dire que cela est arrivé entre une et trois fois et 6% plus souvent (il s'agit probablement d'ailleurs de plusieurs observations pour le même élève). Les différences entre écoles ne sont pas significatives.

### ***L'exemple des Tilleuls/Mélèzes***

Cette procédure est relativement rare puisque cette année, un seul élève en a bénéficié. Il y a en effet un filtre avant que cette démarche ne soit entreprise. Les élèves sont signalés à la directrice après un bilan pédagogique. La directrice en discute avec l'inspectrice et, en

général, il y a une réunion des différentes parties. A partir de là, l'observation est lancée. La procédure est donc beaucoup plus stricte que l'an passé où l'une des enseignantes spécialisées allait assez facilement observer ses élèves dans les classes ordinaires.

Une autre situation a également conduit une enseignante spécialisée à soutenir ses élèves en situation ordinaire : il s'agissait d'une situation de décrochage dans laquelle trois élèves ont été intégrés.

Notons que le rôle des enseignantes spécialisées s'est clairement précisé dans leur travail d'observation. Alors que l'année dernière, ces enseignantes avaient de la peine à savoir comment se comporter vis-à-vis des autres élèves de la classe qui les sollicitaient comme des GNT, elles ont, cette année, bien expliqué leur rôle aux titulaires comme aux élèves en disant clairement qu'elles ne sont pas là pour travailler avec l'ensemble des élèves. Souvent d'ailleurs, elles se « *mettent en retrait par rapport à la classe* » et se contentent d'observer la manière dont les choses se déroulent pour leurs élèves sans intervenir directement.

## **Le spécialisé, une ouverture à préciser**

L'année dernière, nous nous étions interrogés sur le rôle joué par le secteur spécialisé dans l'aide apportée aux élèves en difficulté dans l'école. Nous avons relevé que les enseignants s'attendaient parfois à ce qu'il puisse jouer un rôle d'appui auprès de leurs élèves en grande difficulté, ceci par un passage plus souple et plus facile d'une division à l'autre. Nous avons vu que, du point de vue des professionnels du secteur spécialisé, il n'était pas possible d'envisager les choses de cette manière, dans la mesure où le travail effectué était très spécifique et exigeait un cadre structuré, une stabilité des groupes-classes et un effort dans la durée peu compatibles avec ce que pouvaient souhaiter certains enseignants des classes ordinaires.

Nous avons également constaté que les élèves concernés par ce dispositif étaient en fin de compte très peu nombreux, et nous nous étions demandés si certains élèves restaient alors dans une situation telle qu'ils ne pouvaient ni être pris en charge par le secteur spécialisé ni aidés suffisamment par le biais des autres dispositifs mis en place dans l'école.

Avons-nous des éléments nouveaux sur cette question ?

Il se confirme en tout cas que le secteur spécialisé ne peut être considéré comme un dispositif d'aide « habituel » aux élèves en difficulté et que l'admission des élèves doit faire l'objet d'une procédure précise et suivie. Il ne peut donc s'adresser qu'à des élèves qui répondent à des critères bien définis et pour lesquels un travail très personnalisé va être entrepris. Il ne peut donc répondre aux besoins des écoles ayant en leur sein un grand nombre d'élèves en difficulté sans pour autant répondre à ces critères.

Il se confirme également que le passage dans le secteur spécialisé est une décision lourde de conséquences, qui doit être négociée et comprise par les parents, ce qui ne va pas de soi.

Reste à savoir si *a)* il y a assez de places dans le secteur spécialisé en tant que tel, et *b)* dans quelle mesure il n'y a pas un « trou » dans le filet de sécurité mis en place par les écoles du REP pour répondre aux besoins des élèves en difficulté.

Le directeur des Trois-Sapins explique ainsi qu'il y a « *un manque criant* » de places dans la division spécialisée et il pense que c'est le cas « *pour toutes les écoles* ». Selon lui, il y a aussi le cas des nombreux élèves qui sont « *limite* », pour lesquels on se dit qu'ils seraient mieux aidés dans un petit groupe ou des élèves du spécialisé qui pourraient éventuellement être

intégrés dans une classe : « *Il y a un réel besoin de pouvoir avoir une certaine perméabilité entre les deux divisions, et c'est dans ce sens que les choses s'orientent.* » Il est par ailleurs bien conscient qu'« *il y a aussi un besoin du SMP de bien montrer la distinction qu'il y a entre la division spécialisée et la division ordinaire* ». Il n'en reste pas moins que « *administrativement, c'est compliqué, c'est l'administration qui gèle en fait les choses, parce qu'ils ne veulent pas plus de tant d'élèves par classe* » mais « *maintenant, il y a quelque chose de plus rapide qui se met en place sans changement de division par rapport aux inscriptions des élèves, ce qui permet une certaine souplesse.* »

Se pourrait-il alors qu'il manque une formule intermédiaire entre la division spécialisée et la division ordinaire ? Difficile à dire mais il semble que l'on se dirige davantage vers des formules de collaboration souples entre les deux divisions. Cela n'est d'ailleurs pas facile car l'on doit à la fois trouver des solutions permettant de mieux aider les élèves en difficulté des écoles tout en préservant les critères de qualité et la spécificité du travail en division spécialisée.

La directrice des Tilleuls/Mélèzes a un point de vue un peu différent : elle estime, contrairement à son collègue, que dans son école, aucun élève ayant besoin du spécialisé n'y est refusé faute de place. Elle l'explique par le statut particulier du regroupement spécialisé aux Mélèzes et par le fait que « *par chance, on travaille au cas par cas et que ça n'est pas aussi rigide que dans les autres écoles* ». Elle pense cependant qu'« *il y a encore quelques enfants pour lesquels il n'y a pas encore de réponse adéquate à leur accompagnement ; ils ne sont pas assez [en difficulté] pour le spécialisé mais l'aide qui leur est donnée par demi-groupes n'est pas suffisante.* » Pour ces élèves, elle pense qu'une prise en charge plus suivie (un moment tous les jours) par une GNT ou une STACC pourrait être une bonne mesure. Mais les forces sont insuffisantes. L'année dernière, l'enseignante STACC arrivait à seconder sa collègue, mais cette année, une importante arrivée d'enfants allophones la mobilise totalement.

La situation semble donc assez complexe. On pourrait peut-être conclure en disant que le secteur spécialisé ne saurait évidemment prendre en charge l'ensemble des élèves en grande difficulté pour les raisons évoquées ci-dessus, mais que, comme le suggèrent plusieurs directeurs, une souplesse accrue des liens entre les divisions spécialisées et ordinaires, passant par exemple par la recherche de formules plus souples de décroisement, pourrait cependant contribuer à soulager l'ensemble des enseignants des établissements concernés. Par ailleurs, un véritable travail de collaboration entre enseignants des deux secteurs pour le soutien des élèves en grande difficulté restés en division ordinaire pourrait aider à trouver des solutions pour ces derniers.

## En résumé

En 2007-2008, cinq établissements du REP accueillent un regroupement spécialisé dont trois depuis plusieurs années déjà (Chanteclair, Primevères et Trois-Sapins), un pour la deuxième année (Tilleuls/Mélèzes) et un pour la première fois (Furet/Lilas).

**Évolution de la situation à Tilleuls/Mélèzes :** contrairement aux autres regroupements, celui-ci n'accueille que des élèves de l'établissement. L'expérience des « classes vides » de l'année dernière en début d'année<sup>78</sup> n'ayant pas donné satisfaction, l'école y a renoncé. Les enseignantes ont pu mieux préparer les parents et les futurs élèves au passage de ces derniers dans le spécialisé. C'est aussi le seul regroupement où les deux enseignantes gèrent ensemble la seule classe spécialisée de l'établissement. Comme la directrice, cette organisation les satisfait au plus haut point, pour les raisons suivantes :

- n'ayant pas été transférés d'une autre école, les élèves se sentent davantage faire partie de la communauté scolaire et leur intégration est plus facile ;
- par rapport à l'an dernier, la classe a gagné en stabilité et le travail souffre moins du mouvement incessant des élèves ;
- la présence de deux enseignantes dans une même classe permet davantage de souplesse dans le travail ;
- le travail d'observation et d'appui dans les classes ordinaires est facilité pour la même raison.

Outre son coût en ressources humaines, cette organisation exige par ailleurs un niveau d'entente et de collaboration particulièrement élevé entre les enseignantes.

**L'établissement Furet/Lilas** accueille pour la première fois un regroupement spécialisé. Vu la précipitation avec laquelle les décisions ont été prises, plusieurs acteurs signalent des difficultés dues à la préparation hâtive des classes et aux contacts pris très tardivement avec les parents.

Ce regroupement fonctionne de manière standard. Le directeur ne voit pas encore les avantages de sa présence dans l'école mais il espère qu'un travail de concertation pourra se faire et que les enseignants de classe ordinaire pourront profiter de cette expertise. Il constate néanmoins beaucoup d'échanges individuels entre les enseignants lors des intégrations partielles des élèves. Pour le moment, l'école du Furet reste à l'écart de ce processus.

Pour un tiers des enseignants concernés, l'intégration d'un regroupement spécialisé dans l'école a eu un certain nombre d'effets sur son climat, aussi bien positifs (encadrement des élèves perturbés) que négatifs (relations difficiles entre les élèves des deux secteurs). Ils sont un peu plus nombreux (40%) à estimer que l'ouverture du regroupement spécialisé a eu un effet positif sur la réflexion pédagogique concernant les élèves en grande difficulté et la compréhension de la problématique du spécialisé.

### Dans l'ensemble des écoles

**Passage dans le spécialisé :** un tiers des enseignants concernés estime que l'entrée de leur école dans le REP a facilité de manière plus ou moins importante le passage des élèves pressentis dans le regroupement spécialisé.

<sup>78</sup> A ce propos, voir le premier rapport intermédiaire de juillet 2007 : Jaeggi & Osiek (2007). *Mise en place d'un dispositif-pilote dans le groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes*.

**Les signalements :** une meilleure information des enseignants ordinaires sur la réalité du spécialisé ne semble pas limiter le nombre des pré-signalements des élèves pour ce secteur. Un inspecteur estime que les directeurs, en prise plus directe avec les difficultés des élèves, disposent de moins de recul et réagissent trop rapidement aux demandes des enseignants. Par ailleurs, la question des élèves « limite » reste posée : on ne sait pas très bien s'ils seraient mieux dans la division ordinaire ou dans le spécialisé.

Pour les inspecteurs, le secteur spécialisé n'est pas prévu pour « faire du rattrapage » ; ils craignent que la simplification des procédures administratives souhaitée par beaucoup entraîne certains acteurs de l'école à envisager le spécialisé dans ce sens.

**Collaboration entre les divisions :** la collaboration qui existait déjà dans plusieurs établissements entre divisions ordinaire et spécialisée s'est encore développée, notamment avec des réintégrations partielles plus nombreuses, estime un cinquième des enseignants. Dans certaines écoles, aucun changement n'a été observé.

**Rôle de l'inspecteur spécialisé et du directeur :** les inspecteurs du spécialisé restent responsables de tout ce qui concerne le travail en division spécialisée mais, de fait, ce sont les directeurs d'établissement qui gèrent le quotidien du spécialisé dans l'école, y compris les problèmes d'organisation et les situations urgentes. Les deux responsables doivent donc trouver les modalités de collaboration les plus adéquates.

Certains inspecteurs sont inquiets face à un éventuel transfert de la responsabilité du spécialisé aux directeurs des établissements qui ne disposent pas du recul, des outils et du contexte professionnel dont bénéficient les inspecteurs et qui leur semblent nécessaires pour gérer des situations toujours complexes. Ils craignent que, poussés par les enseignants, les directeurs soient amenés à prendre des décisions hâtives et qu'on en vienne à transformer le spécialisé en classes « fourre-tout ». Par ailleurs, les regroupements spécialisés accueillant les élèves de toute une région, ils craignent aussi que les directeurs soient amenés à favoriser l'admission d'élèves de leur établissement.

Malgré tout, inspecteurs et directeurs trouvent le climat de leur collaboration excellent. Quelques enseignants expriment spontanément l'opinion que cette double hiérarchie est finalement un avantage. L'entente entre le directeur et l'inspecteur constitue actuellement la condition *sine qua non* du bon fonctionnement de cette organisation. On peut se demander cependant s'il est viable pour une institution de ne compter que sur l'entente des acteurs en présence pour fixer les règles de son fonctionnement. Certains directeurs souhaiteraient que les frontières des prérogatives et des responsabilités des uns et des autres soient précisées à l'avenir.

**L'observation des élèves inscrits en classe ordinaire** prend la forme d'aides très ponctuelles de la part des enseignantes spécialisées dans le but d'apporter à leurs collègues un regard et des conseils spécifiques. Elle peut aussi consister en une forme d'observation diagnostique dans la perspective d'une réorientation de l'enfant. De fait, ces pratiques sont peu répandues. Dans les écoles du REP, 18% des classes ont reçu une enseignante spécialisée pour une intervention de type « aide et conseil » et moins de 10% pour une observation diagnostique. Ici également, de grandes différences existent entre les établissements.

Cependant, 23% de l'ensemble des enseignants concernés constatent une amélioration sensible ou importante de la procédure de diagnostic des élèves pressentis pour le spécialisé. Au vu de la « rareté » déclarée des observations diagnostiques en classe ordinaire par les enseignantes spécialisées, il semblerait que ce diagnostic peut être ressenti comme facilité, non à la suite d'observations en classe, mais par une amélioration des échanges entre enseignants.

**La réintégration partielle des élèves en classe ordinaire :** malgré le soutien indéniable apporté aux élèves en grande difficulté par leur intégration dans le spécialisé, leur réintégration en classe ordinaire est considérée par eux-mêmes et par leur parents comme un signe de réussite. Bien que n'étant pas un but en soi pour l'institution, la réintégration partielle est favorisée afin de pas « enfermer » ces enfants dans leur classe et de les mettre en contact avec leurs autres camarades de l'école. Le nombre d'élèves concernés dans une école ne dépasse pas quelques unités.

Pour près d'un quart (22%) des enseignants, le passage des écoles en REP a entraîné un changement en ce qui concerne la réintégration partielle des élèves en classe ordinaire. Dans quelques écoles, cette intégration « va de soi » alors qu'elle est pratiquement inexistante dans d'autres. Le fait que les élèves proviennent de l'établissement concerné facilite également ce passage. On notera aussi que ce sont de plus en plus souvent les disciplines principales qui sont choisies pour ces réintégrations.

**Le suivi des élèves réintégrés partiellement dans une classe ordinaire :** les enseignantes spécialisées accompagnent parfois leurs propres élèves à cette occasion pour les sécuriser et leur donner un appui affectif ou pédagogique dans une situation qui, pour eux, reste difficile. Cependant, cela reste rare et demande à être organisé à l'avance.

**De manière plus générale,** le secteur spécialisé ne fait pas partie des dispositifs d'aide courants pour les élèves en difficulté. Vu la spécificité du travail effectué dans ce cadre, seul un petit nombre d'élèves y ont leur place. Pour certains (mais les avis sont partagés), il y a malgré tout un « *manque criant* » de places dans ce secteur. On peut aussi se demander s'il n'y a pas un « trou » dans le filet de sécurité mis en place par les écoles du REP pour répondre aux besoins des élèves en difficulté : manque-t-il un dispositif intermédiaire entre divisions spécialisée et ordinaire ? Difficile à dire mais il semble que l'on se dirige davantage vers des formules de collaboration souples entre les deux divisions. Cela n'est d'ailleurs pas facile car il s'agit à la fois de trouver des solutions permettant de mieux aider les élèves en grande difficulté dans les écoles, tout en préservant les critères de qualité et la spécificité du travail en division spécialisée.



## 9. Du côté des équipes

Pour ce dernier chapitre, nous avons souhaité donner la parole aux enseignants (par le biais de leurs réponses au questionnaire) en ce qui concerne le fonctionnement de leur équipe : que peuvent-ils dire de leur degré de collaboration et d'entraide ou encore de la convivialité qui règne entre eux ? Nous leur avons également demandé dans quelle mesure ils étaient plus ou moins satisfaits ou plus ou moins stressés à propos de divers points de leur expérience quotidienne, comme les rapports avec les élèves et leurs parents ou avec la hiérarchie, le fonctionnement de certains dispositifs au sein de leur école, la qualité de l'information ou de la formation reçues, etc.

### Les équipes telles qu'elles se voient

Dans cette première partie, nous nous intéressons aux équipes, non par établissement mais par site. Nous avons en effet déjà eu souvent l'occasion de constater que l'unité des établissements multi-sites était sujette à questionnement. Il aurait été de ce fait dommage de rater cette occasion d'y voir un peu plus clair. D'emblée on peut dire que le niveau « établissement » n'est pas pertinent pour l'école du Furet, les enseignantes concernées nous ayant clairement dit de vive voix que leurs réponses relatives au fonctionnement de l'équipe ne concernaient que ce qui se passe dans leur école et non dans l'établissement Furet/Lilas en son entier. Il est possible que ce soit aussi partiellement le cas dans les autres écoles multi-sites qui n'accueillent qu'une division élémentaire (Glycines et Tilleuls), mais rien ne nous permet de l'affirmer.

Les enseignants étaient invités à indiquer sur des échelles à six degrés (1 = très faible, 6 = très fort) la manière dont ils percevaient leur équipe relativement aux caractéristiques suivantes : le degré de cohérence pédagogique, celui de l'entraide et du soutien ainsi que de la collaboration entre collègues, ou encore la plus ou moins grande convivialité régnant au sein du groupe. On leur demandait leur appréciation concernant trois niveaux : celui de l'établissement, du cycle, ainsi que du demi-cycle ou du degré.

De manière générale, la cohérence pédagogique de l'équipe, ainsi que le soutien et l'entraide entre ses membres sont perçus comme d'autant plus élevés que le niveau considéré est proche de la pratique quotidienne : très forts au niveau du degré et du demi-cycle, ils le sont un peu moins à celui du cycle et beaucoup moins à celui de l'établissement. En ce qui concerne la cohésion et le degré de collaboration des équipes, on peut classer les écoles du REP en trois grands groupes.

### Un degré de cohésion élevé

Dans le premier groupe, le Furet, les Glycines, les Tilleuls et Belle-Roche sont des écoles où tout ce qui concerne le fonctionnement de l'équipe est perçu comme assez, voire très intense : la cohérence pédagogique, l'entraide ou le soutien et la collaboration entre enseignants, ainsi que la convivialité régnant au sein du groupe (avec un pic particulièrement élevé aux

Glycines). De plus, l'homogénéité des réponses des membres de l'équipe est très grande sur toutes les dimensions. Ce sont, en un mot, des équipes qui fonctionnent « comme une seule femme », ce qui est d'autant plus compréhensible qu'il s'agit d'équipes restreintes (entre six et neuf enseignantes).

Aux Tilleuls, on remarque cependant que le niveau « cycle » est systématiquement crédité d'un score moins élevé que la moyenne ; mais peut-être s'agit-il seulement pour ces enseignantes de distinguer nettement, dans leurs réponses, ce qui a trait à leurs propres pratiques de celles, moins proches et éventuellement moins connues, de leurs collègues du cycle élémentaire de l'autre bâtiment. A Belle-Roche, en revanche, c'est le niveau de l'école qui récolte le score le plus élevé pour la cohérence pédagogique, la collaboration et le soutien, ce qui confirme la tendance plusieurs fois évoquée de cette équipe à privilégier le niveau collectif.

### **Des écoles dans la moyenne**

Les Trois-Sapins, les Lilas et les Primevères sont des écoles qui se situent autour de la moyenne générale pour la plupart des dimensions. Il en va de même pour l'homogénéité des réponses exprimées au sein des équipes, bien qu'avec quelques nuances : un peu plus homogènes aux Primevères et, selon les dimensions, un peu plus différenciées dans les autres écoles.

Dans ce groupe, on pourrait également adjoindre les Moulins, une école plus difficile à situer car elle s'en distingue par une appréciation plus positive sur certaines dimensions (notamment la collaboration) et surtout par une homogénéité des réponses nettement plus élevée que les autres écoles de ce groupe.

### **Une satisfaction moindre**

Enfin dans deux écoles, Chanteclair et les Mélèzes, les enseignants se montrent plus sévères dans leur appréciation des caractéristiques de leur équipe, tout en n'étant pas très d'accord entre eux sur ces divers points. Dans la première, c'est surtout au niveau de l'établissement que les appréciations sont les plus négatives, ce qui s'explique par le fait que jusqu'à leur entrée en REP, les équipes de chacun des cycles de cette école fonctionnaient de manière totalement indépendante l'une de l'autre. Dans la seconde, c'est au niveau du degré ou du demi-cycle que l'on semble le plus critique. Cela peut être dû au fait que ces derniers enseignants témoignent des difficultés rencontrées dans la construction et le maintien d'une équipe cohérente et solidaire, mais cela peut aussi être la conséquence d'une plus grande exigence de leur part concernant ces différentes dimensions : avec un certain recul que n'ont pas d'autres écoles, ils fixeraient la barre plus haut, en quelque sorte.

Pour davantage de détails, nous renvoyons le lecteur au tableau 21 (page suivante).

Tableau 21. Estimation des enseignants concernant diverses dimensions de leur équipe

	Niveau concerné →	école	cycle	demi-cycle ou degré
		<i>Position sur l'échelle</i>	<i>Position sur l'échelle</i>	<i>Position sur l'échelle</i>
Ensemble des écoles	Cohérence pédagogique	3.9	4.5	5.2
	Entraide et soutien	4.5	4.9	5.4
	Collaboration	4.1	4.5	5.3
	Convivialité	4.9	5.2	5.4
Furet	Cohérence pédagogique	<i>Non pertinent</i>	++	++
	Entraide et soutien		++	++
	Collaboration		++	+
	Convivialité		+	+
Lilas	Cohérence pédagogique		-	--
	Entraide et soutien	+		
	Collaboration			
	Convivialité	+		
Belle-Roche	Cohérence pédagogique	++	+	+
	Entraide et soutien	++	+	
	Collaboration	++		
	Convivialité			
Chanteclair	Cohérence pédagogique	--	-	
	Entraide et soutien	--		
	Collaboration	--	-	+
	Convivialité	--		
Primevères	Cohérence pédagogique			
	Entraide et soutien	+		
	Collaboration			
	Convivialité	+		
Trois-Sapins	Cohérence pédagogique			
	Entraide et soutien			
	Collaboration			
	Convivialité	-	-	
Glycines	Cohérence pédagogique	++		
	Entraide et soutien	++	++	+
	Collaboration	++	++	
	Convivialité	++	++	++
Moulins	Cohérence pédagogique			
	Entraide et soutien		+	
	Collaboration	+	+	
	Convivialité	+		
Tilleuls	Cohérence pédagogique	++	-	++
	Entraide et soutien	++	--	++
	Collaboration	++	--	+
	Convivialité	++	--	++
Mélèzes	Cohérence pédagogique			--
	Entraide et soutien		--	--
	Collaboration		--	--
	Convivialité		-	-

## Clé de lecture

Les trois colonnes de droite reflètent les positions sur l'échelle, c'est-à-dire l'appréciation des enseignants à propos de chacune des dimensions proposées aux répondants. La première partie du tableau donne ces indications sous une forme chiffrée, et ceci pour l'ensemble des écoles. La suite du tableau donne les variations constatées dans les différentes équipes par rapport aux chiffres de la première partie du tableau, et ceci de la manière suivante : l'absence d'indication signifie que la position de l'équipe est égale à celle de la moyenne générale calculée pour l'ensemble des écoles ; les signes + ou - indiquent que les équipes ont une position qui diffèrent de la moyenne générale de plus ou de moins 0.2 points, les signes ++ ou -- de plus ou de moins 0.4 points.

## Motifs de satisfaction et de stress chez les enseignants

Comme l'an dernier, nous avons demandé aux enseignants de situer sur des échelles graduées de 1 à 6 leur *degré de satisfaction* concernant quelques thèmes importants relatifs à leurs activités : la formation reçue, l'information obtenue ou échangée entre eux et avec d'autres acteurs de l'école, les relations avec les élèves, les attitudes et progrès de ces derniers dans diverses situations. Nous avons opéré de la même façon concernant les *sources de stress* pouvant apparaître dans l'exercice de leur profession.

### Degré de satisfaction concernant l'information et la formation

Ces résultats témoignent d'un degré assez élevé de satisfaction chez les enseignants quant à *la qualité de l'information reçue de leur directeur* (la mieux classée) ou *des autorités scolaires* (DIP, DGEP). Il en va presque de même pour *l'information circulant dans les équipes*. Notons que *la formation initiale et continue pour fonctionner dans ce type d'école* est moins bien cotée (3.6). Cela est relativement compréhensible pour la formation initiale, puisqu'une bonne partie des enseignants interrogés l'ont suivie à une époque où l'institution scolaire devait répondre à d'autres préoccupations. Quant à la formation continue, elle n'a pas, on le comprend, été exclusivement élaborée pour les écoles du REP. Par la suite, avec le développement de modules (il en existe déjà) plus spécifiquement conçus pour les enseignants de ces écoles, on peut imaginer que ces derniers se sentiront de mieux en mieux outillés pour faire face aux défis pédagogiques auxquels ils sont confrontés.

Tableau 22. Satisfaction des enseignants concernant la formation et l'information, ensemble et par établissement

Information / formation	Scores de l'ensemble des écoles	Furet/Lilas	Chanteclair	Belle-Roche	Primevères	Glycines/Moulins	Trois-Sapins	Tilleuls Mèlèzes
Qualité de l'information entre le directeur et l'équipe	4.7		--	non pertinent	++	++		++
Qualité de l'information écrite reçue des autorités scolaires	4.5		--		++			
Qualité de l'information entre les membres de l'équipe	4.5		--					+
Formation initiale pour enseigner dans ce type d'école	3.6	++	--		+	++		-
Apports de la formation continue pour fonctionner dans une école du REP	3.6	++		+	-			
<i>Moyennes</i>		4.5	3.6	4.1	4.3	4.5	4.2	4.3

#### Clé de lecture

L'absence d'indications signifie que la position de l'équipe est égale à celle de la moyenne générale calculée pour l'ensemble des écoles (colonne 2, en gras) ; les signes + ou - indiquent que les équipes ont une position qui diffèrent du score de l'ensemble des écoles de plus ou de moins 0.2 points, les signes ++ ou -- de plus ou de moins 0.4 points.

La comparaison entre établissements donne quelques indications complémentaires :

- En ce qui concerne la qualité de *l'information*, la satisfaction est plus marquée dans trois établissements : Primevères, Glycines/Moulins et Tilleuls/Mélèzes. La cohérence des opinions au sein de l'équipe est, sur ce thème, particulièrement élevée dans l'école des Trois-Sapins, un peu moins à Chanteclair.
- En ce qui concerne *la formation*, ce sont les enseignants de l'établissement Furet/Lilas qui expriment le degré de satisfaction le plus élevé. A Belle-Roche et à Glycines/Moulins, l'équipe est particulièrement cohérente sur ce point, tandis qu'aux Primevères, on relève davantage de différences d'opinions qu'ailleurs.
- Les enseignants de Chanteclair se montrent les moins satisfaits sur l'ensemble des dimensions retenues. Cet établissement est aussi celui où l'hétérogénéité des réponses est relativement élevée, témoignant des différences de sensibilité à l'œuvre au sein de l'équipe. Par ailleurs, rappelons que son directeur a quitté l'établissement en cours d'année pour des raisons personnelles, ce qui a pu contribuer aussi à perturber la communication.

## Satisfaction des enseignants concernant les élèves dans diverses situations

Concernant le travail effectué par leurs élèves ou leurs relations avec eux, la satisfaction des enseignants peut être globalement qualifiée de moyenne à bonne selon les situations.

*L'ambiance de la classe* bénéficie d'une assez bonne appréciation (4.8) chez les enseignants de tous les établissements. Dans l'établissement de Furet/Lilas, les opinions sont partagées sur ce plan alors qu'elles sont particulièrement homogènes à Belle-Roche et Glycines/Moulins.

Tableau 23. Satisfaction des enseignants concernant les élèves dans diverses situations

Points relatifs aux élèves	Scores de l'ensemble des écoles	Furet/Lilas	Chanteclair	Belle-Roche	Primevères	Glycines/Moulins	Trois-Sapins	Tilleuls/Mélèzes
Ambiance de votre classe cette année	4.8							
Fonctionnement des études surveillées	4.6	++				--		
Progrès scolaires des élèves	4.5			--		+		
Progrès des élèves en autonomie	4.5			--				
Climat des relations entre élèves dans l'école	4.4			-		-		+
Fonctionnement du conseil de classe	4.1			--	+		--	
Fonctionnement du conseil d'école	3.9	++	--	--	++	+		--
<i>Moyennes</i>		4.5	4	3.9	4.7	4.4	4.4	4.3

Clé de lecture

L'absence d'indications signifie que la position de l'équipe est égale à celle de la moyenne générale calculée pour l'ensemble des écoles (colonne 2, en gras) ; les signes + ou - indiquent que les équipes ont une position qui diffèrent du score de l'ensemble des écoles de plus ou de moins 0.2 points, les signes ++ ou -- de plus ou de moins 0.4 points.

Les enseignants sont légèrement moins satisfaits en ce qui concerne *le fonctionnement des études surveillées et les progrès réalisés par les élèves* (autour de 4.5). Sur ces thèmes, l'homogénéité des opinions est particulièrement élevée au Furet/Lilas et aux Trois-Sapins.

Les enseignants sont sensiblement moins satisfaits (4) concernant *le fonctionnement des instances de participation des élèves* (conseils de classe et d'école). Il est probable que certains établissements ne les ont pas encore véritablement mises en place, et qu'en période de « rodage », quelques dysfonctionnements apparaissent encore.

Notons que les enseignantes de Belle-Roche semblent déçues par les progrès insuffisants de leurs élèves, tant sur le plan des résultats scolaires que sur celui de l'autonomie, malgré tout ce qui a été mis en place. Il est possible que cette équipe soit plus sévère que d'autres dans l'évaluation des résultats obtenus. Mais cela confirme aussi les constats signalés dans leur projet d'école, à savoir « le taux élevé d'élèves redoublants et/ou "hors normes" qui progressent régulièrement mais n'atteignent pas toujours les objectifs ». Cela tend à montrer que le type de difficultés rencontrées chez certains élèves du REP ne se résolvent que dans la durée.

## Les sources de stress chez les enseignants du REP

Nous avons sélectionné des sources de stress souvent évoquées dans la recherche et nous avons proposé aux enseignants du REP de les situer sur des échelles de stress graduées de 1 à 6.

Tableau 24. Principales sources de stress des enseignants, ensemble et par établissements

Sources de stress	Scores de l'ensemble des écoles	Furet/Lilas	Chanteclair	Belle-Roche	Primevères	Glycines/Moulins	Trois-Sapins	Tilleuls/Mélèzes
Manque de temps pour s'occuper individuellement des élèves	4.1	-	+	++	-	++		--
Problèmes personnels de vos élèves	3.4			+		+		
Contraintes d'horaires entraînées par les réunions de travail	3.4	--	++			++	+	-
Efforts que demande le maintien de la discipline	3.3				-	++	-	
Incivilités et violence verbale dans l'école	3.1	+		++		++	--	-
Charge de travail engendrée par l'appartenance au REP	2.9	-				+	++	
Rapports avec les parents des élèves	2.8			++			-	
Relations avec le directeur	2.0	--	++	non pertinent	-		-	--
<i>Moyennes</i>		2.9	3.4	3.6	3.0	3.6	3.0	2.9

Clé de lecture

L'absence d'indications signifie que la position de l'équipe est égale à celle de la moyenne générale calculée pour l'ensemble des écoles (colonne 2, en gras) ; les signes + ou - indiquent que les équipes ont une position qui diffèrent du score de l'ensemble des écoles de plus ou de moins 0.2 points, les signes ++ ou -- de plus ou de moins 0.4 points.

Ces résultats indiquent qu'une seule source de stress est créditée de plus de quatre points : *le manque de temps pour s'occuper individuellement des élèves*. Il s'agit du facteur principal de stress dans toutes les écoles, sauf aux Tilleuls/Mélèzes où *les problèmes personnels des élèves* occupent le premier rang. Cet item est d'ailleurs le second en importance pour l'ensemble des autres écoles. Le stress des enseignants est donc avant tout lié au souci occasionné par les problèmes des élèves et le sentiment de ne pas pouvoir les accompagner suffisamment, malgré un taux d'encadrement plus favorable et la présence d'un éducateur dans l'école.

On trouve ensuite *les contraintes horaires entraînées par les réunions de travail*. Il est probable qu'après la période de lancement des nouveaux modes d'organisation du travail collectif, les choses se stabilisent sur ce plan, une fois que les écoles auront effectué quelques ajustements leur permettant d'atteindre leur « vitesse de croisière ».

*Les efforts que demande le maintien de la discipline dans la classe* ainsi que, thème proche, *les incivilités et la violence verbale dans l'école* se situent au milieu du classement des sources de stress chez les enseignants. Notons qu'il s'agit aussi des thèmes qui entraînent la plus grande divergence d'opinions parmi eux.

*Les rapports avec les parents des élèves* ne sont pas un motif de stress très important ; cela confirme les effets positifs sur les relations école/familles (encore récemment vécues comme particulièrement difficiles dans les écoles du REP) entraînés par l'action de l'éducateur (voir chapitre 6).

Au bas du tableau, on trouve les relations avec le directeur. C'est un indice notable de la réussite, dans ces écoles-là, des efforts menés par les directeurs pour construire de bonnes relations avec leur équipe. C'est aussi l'un des thèmes sur lesquels les enseignants sont le plus en accord.

Nous laissons au lecteur le soin d'examiner les différences entre écoles qui ne montrent pas des régularités et des tendances très fortes. Tout au plus pouvons-nous voir que les enseignants des établissements Furet/Lilas et Tilleuls/Mélèzes manifestent un degré de stress relativement bas alors que ceux de Belle-Roche et des Glycines/Moulins semblent un peu plus stressés.

## **Une stabilité des équipes qui fait sens**

En marge de la question de la satisfaction et du stress des enseignants, rappelons que les enseignants du REP ont tous fait le choix de rester ou de venir enseigner dans ces écoles (volontariat) et d'y rester trois années consécutives ; il s'agit d'un engagement moral et non formellement contractuel (ils n'ont rien signé). Les équipes enseignantes du REP jouissent donc d'une grande stabilité et les très rares départs sont dus à des situations exceptionnelles (sur le plan personnel) et non à une rupture d'engagement suite à une insatisfaction relative au contexte de travail du REP.

A ce propos, il est réjouissant de constater que les directeurs ayant dû mettre quelques postes au concours ont reçu un nombre de candidatures supérieur à celui des postes vacants<sup>79</sup>. On peut faire l'hypothèse qu'il s'agit là d'une forme d'indice indirect de la satisfaction des enseignants du REP : ils ont apparemment fait passer le message auprès de leurs autres collègues de l'école primaire genevoise que le fait d'enseigner dans une école du REP est à la fois satisfaisant et gratifiant, parce que la garantie de bénéficier des ressources du REP dans la durée constitue à leurs yeux une reconnaissance institutionnelle du défi éducatif et pédagogique qu'ils ont à relever dans leurs écoles.

---

<sup>79</sup> Rappelons que quand il a fallu trouver des enseignants volontaires pour s'investir dans le dispositif-pilote de la première école du REP, on a dû proposer des postes aux jeunes enseignants sortant de la LME, faut d'avoir reçu des candidatures spontanées.

## **En résumé**

### **Les équipes telles qu'elles se voient**

Les équipes enseignantes du REP (considérées ici par site et non par établissement) perçoivent généralement que la cohérence pédagogique, le soutien et l'entraide entre ses membres sont d'autant plus élevés que le niveau considéré est proche de la pratique quotidienne : très forts au niveau du degré et du demi-cycle, ils le sont un peu moins à celui du cycle et encore moins à celui de l'école. Ces équipes se classent en trois groupes.

Les équipes restreintes (6-9 membres) des quatre petites écoles manifestent un degré élevé de cohésion, tant par la moyenne élevée de leur degré déclaré de collaboration, entraide et convivialité que par l'homogénéité de leurs réponses.

Quatre équipes se situent plus ou moins dans la moyenne sur toutes les dimensions, avec cependant un degré variable d'homogénéité des réponses entre leurs membres.

Enfin, dans les deux dernières écoles, les enseignants se montrent plus sévères dans leur appréciation des caractéristiques de leur équipe, tout en n'étant pas très d'accord entre eux sur ces divers points. Ces résultats s'expliquent notamment par l'histoire de ces écoles.

### **Satisfaction des enseignants relative à l'information et à la formation**

Les enseignants se disent assez satisfaits de la qualité de l'information reçue des autorités scolaires et par la manière dont l'information circule dans leur établissement.

Ils le sont un peu moins de la formation reçue « pour fonctionner dans ce type d'école », ce qui s'explique par le fait que beaucoup d'entre eux ont suivi leur formation initiale en d'autres temps et dans d'autres circonstances. Concernant la formation continue, le développement des modules destinés aux enseignants du REP modifiera sans doute leur appréciation dans les années à venir.

Sur l'ensemble de ces thèmes, les différences entre écoles sont relativement peu importantes (de 3.6 à 4.5 sur une échelle de 6), ce qui témoigne d'un assez bon niveau de satisfaction.

### **Satisfaction des enseignants relative aux progrès et aux relations avec les élèves**

En ce qui concerne les relations avec leurs élèves, la satisfaction des enseignants peut être globalement considérée comme plutôt bonne. Il en va de même pour le fonctionnement des études surveillées. Elle l'est légèrement moins (4.5 sur 6) en ce qui concerne les progrès réalisés par les élèves et le climat des relations entre élèves dans les écoles.

Enfin le fonctionnement des conseils de classe et d'école n'a pas encore atteint sa vitesse de croisière et donne un peu moins satisfaction.

Sur ces questions, les différences entre établissements sont également limitées (de 3.9 à 4.7 sur 6) et se situent aux mêmes degrés de satisfaction que pour les thèmes précédents.

### **Principales sources de stress chez les enseignants**

Une seule source de stress obtient plus de 4 points sur 6, et ceci dans toutes les écoles : *le manque de temps pour s'occuper individuellement des élèves*, immédiatement suivie par *les problèmes personnels des élèves*. Le stress des enseignants est donc avant tout lié au souci occasionné par les problèmes des élèves et le sentiment de ne pouvoir les accompagner suffisamment, malgré un taux d'encadrement plus favorable.

*Les contraintes horaires entraînées par les réunions de travail* sont également une cause importante de stress chez les enseignants, particulièrement dans certaines écoles. Mais une fois les nouveaux modes d'organisation du travail « rodés » et réajustés, on peut espérer une amélioration sur ce plan. Notons aussi qu'à une exception près, *les relations avec le directeur ou la directrice* viennent en queue de liste des sources de stress pour les enseignants.

Malgré de petites différences sur tel ou tel point, on ne constate cependant pas de variations sensibles entre écoles sur l'ensemble des questions relatives au stress (de 2.9 à 3.6 sur une échelle de 6 points), ce qui témoigne d'un niveau de stress relativement modéré.

Le fait que les quelques postes à repourvoir dans les écoles du REP reçoivent un nombre de candidatures supérieur à celui des postes vacants va dans le même sens : il semble témoigner de la bonne réputation faite à ces écoles par les enseignants (plutôt satisfaits et relativement peu stressés) qui y travaillent.



## Conclusion

Au terme de la première année d'existence d'un véritable réseau d'enseignement prioritaire faisant suite à l'expérience-pilote engagée par un établissement l'an dernier, nous pouvons faire part d'un certain nombre de constats et de réflexions.

### **Des points indéniablement positifs**

Comme nous l'avons déjà constaté l'an dernier dans l'établissement-pilote, la présence d'une directrice ou d'un directeur ainsi que celle d'une éducatrice ou d'un éducateur dans les établissements du REP sont indéniablement vécus comme des points positifs par tous les acteurs concernés.

### **La direction de proximité, une fonction dont les avantages se confirment**

Les avantages structurels d'une direction de proximité analysés l'an dernier se confirment cette année dans les établissements du REP : gain d'efficacité par une réactivité immédiate aux événements, position hiérarchique permettant d'arbitrer les différends éventuels au sein de l'équipe et d'apporter davantage de réponses aux parents, interlocuteur clairement identifié pour les partenaires externes. Par ailleurs, les directeurs ont un rôle particulièrement important à jouer dans la construction d'une unité d'établissement lorsque ceux-ci sont multi-sites.

La grande satisfaction et la motivation persistante des directeurs du REP dans l'exercice de leur fonction<sup>80</sup>, leur sentiment d'avoir bien maîtrisé la mise en œuvre de la plupart des dimensions de leur fonction, de même que l'accueil très favorable d'une direction de proximité par une large majorité d'enseignants<sup>81</sup> sont des éléments qui permettent a priori de présager favorablement de l'extension d'une direction de proximité à l'ensemble des écoles primaires genevoises. Il convient cependant de garder à l'esprit que toutes les équipes enseignantes n'auront pas les mêmes motivations que celles du REP pour fonctionner avec une direction de proximité et qu'elles sont inégalement préparées à le faire. Autant d'éléments qui parlent en faveur d'une solide formation et d'un accompagnement suffisant pour les directrices et directeurs d'établissement. Par ailleurs, des améliorations sont à envisager dans le soutien logistique aux directeurs (secrétariat, équipement informatique, accès direct à diverses bases de données), de même que dans l'organisation à mettre en place en cas d'absence prolongée de leur part, le cas échéant.

---

<sup>80</sup> Rappelons cependant que l'un des directeurs a quitté sa fonction en cours d'année pour des raisons personnelles et que de ce fait, nous n'avons pas pu le rencontrer une seconde fois.

<sup>81</sup> Les enseignants reconnaissent la direction de proximité comme une des ressources importantes du REP qui représente un « plus » pour leur école, à condition toutefois d'avoir affaire à quelqu'un possédant de très grandes qualités personnelles.

## **L'éducateur, une ressource-phare**

L'an dernier, l'éducateur de l'école-pilote qui avait tout à créer dans cette nouvelle fonction, avait déjà passablement défriché le terrain en réalisant un travail considérable dans les champs de l'éducation, de l'animation, de la médiation et de l'information sociale. Il avait été reconnu comme une ressource très importante pour son établissement.

Les éducateurs arrivés cette année dans les autres écoles du REP se sont inspirés des activités initiées par leur « précurseur », tout en respectant leur style personnel et en répondant aux besoins spécifiques de leur établissement. Leurs témoignages, comme les réponses des enseignants, montrent qu'ils sont bien intégrés dans leur école et sont en phase avec son *Dossier projet* (ils ne font pas « que du social »), que la collaboration avec l'équipe enseignante est bien amorcée et qu'ils entretiennent un large réseau de collaborations avec les services de l'Office de la jeunesse et nombre d'organismes locaux.

Il est intéressant de constater qu'à l'unanimité, les directeurs et les enseignants du REP consultés individuellement ont classé la présence d'une éducatrice ou d'un éducateur dans leur école comme *la ressource la plus importante* accordée à leur établissement dans le cadre du REP. Les nombreux effets déjà constatés de son action socioéducative sur le travail et le bien-être des élèves concernés, sur les relations à l'institution scolaire de certaines familles, de même que sur les conditions du travail en classe des enseignants, expliquent largement ce succès. Compte tenu de ce qui précède et de l'important travail de prévention rendu possible dans le cadre de cette nouvelle fonction, on peut se demander, à la suite des principaux intéressés, s'il ne serait pas pertinent d'attribuer un poste d'éducateur à d'autres écoles primaires, sur une base plus large que celle définie pour les établissements du REP.

Le souci, déjà évoqué l'an dernier, de ne pas entraîner une certaine déresponsabilisation des enseignants à l'égard de quelques-unes des problématiques prises en charge par l'éducateur (gestion des conflits d'élèves, contacts avec certains parents) reste d'actualité ; nous avons vu que cela ne semble pas être le cas pour l'instant mais le risque existe et il convient de rester vigilant à ce propos. Il en va de même pour la sérénité et le temps gagnés en classe grâce aux interventions de l'éducateur : au-delà du soulagement bienvenu que cela apporte à l'exercice de l'enseignement, la philosophie du REP implique que ce gain de temps et de disponibilité soient mis prioritairement au service de la réflexion pédagogique et du développement de pratiques de différenciation au sein de la classe, comme nous l'a rappelé l'un des directeurs. Il incombe à ces derniers et aux équipes enseignantes de tout mettre en œuvre pour aller dans ce sens.

## **Les regroupements spécialisés**

La création ou l'amélioration du fonctionnement des regroupements spécialisés dans certaines des écoles du REP semblent aussi avoir porté leurs fruits, puisque dans la moitié environ des établissements concernés, on se dit satisfait de l'augmentation des échanges et des collaborations entre les deux divisions. Mais c'est surtout la nouvelle forme d'organisation testée dans l'établissement Tilleuls/Mélèzes qui donne le plus de satisfaction aux acteurs de terrain. Cette formule peut-elle être envisagée dans d'autres écoles du REP ? La réponse doit être nuancée, puisqu'au-delà du coût en ressources humaines impliqué par cette formule, on craint, parmi les cadres, une diminution dommageable des échanges entre professionnels que pourrait entraîner la création de trop petits regroupements.

## Quelques points faibles

Les points positifs évoqués ci-dessus ne doivent cependant pas occulter certaines difficultés rencontrées. Elles ne sont pas forcément spécifiques aux écoles du REP mais dans ce contexte, avec la très grande attente de résultats liée aux objectifs de ce dispositif, elles prennent une dimension particulière.

### La question de la cohérence des équipes et du travail collectif

Avant leur entrée en REP, dans plusieurs écoles, la collaboration entre enseignants n'était pas encore généralisée à tous les niveaux ; certaines fois, il n'y avait quasiment pas de contacts entre les équipes de chacun des cycles. Aux dires de quelques directeurs et selon les appréciations des enseignants à propos de leur propre équipe, il y a encore un effort à faire dans certaines écoles en termes de collaboration et de cohérence pédagogique, selon le niveau (degré/demi-cycle, cycle, établissement) envisagé.

Pour améliorer la cohérence pédagogique et le fonctionnement collégial des équipes, des moments de travail collectif sont nécessaires à plusieurs niveaux. Or nous avons vu que les nombreuses réunions d'équipe et les contraintes horaires qu'elles induisent sont ressenties comme une source de stress assez importante par les enseignants du REP. Il y a donc un équilibre à trouver et sans doute des formules à inventer de manière à promouvoir un travail collectif suffisant pour développer la cohérence pédagogique et la collaboration recherchées, sans toutefois surcharger les enseignants.

### La complexité des établissements multi-sites

Nous avons vu que la construction d'une véritable identité et unité d'établissement dans le cas des établissements multi-sites du REP est une chose rendue difficile par différents facteurs : distance spatiale entre les sites, méconnaissance mutuelle des écoles réunies en une nouvelle entité, histoire et fonctionnement antérieur des équipes souvent forts différents. Cela demande une organisation spécifique et délicate, qui permette au directeur et à l'éducateur de garantir une relative équité de présence dans chacune des écoles et qui favorise les rencontres entre équipes des deux sites, sans toutefois les surcharger. Vu le nombre important d'établissements multi-sites prévus par la nouvelle organisation de l'enseignement primaire dès la rentrée 2008, la gestion délicate des établissements de ce type mérite une attention toute particulière.

### Les dispositifs de participation des élèves

Le fonctionnement du conseil d'école (conseil d'élèves au niveau de l'établissement avec des délégués de classe) recueille un niveau de satisfaction relativement bas auprès des enseignants du REP et trois écoles se montrent particulièrement insatisfaites à cet égard. Cela peut sembler étonnant dans des établissements où l'on met précisément l'accent sur le « vivre ensemble ». Or les recherches sur le climat d'établissement<sup>82</sup> montrent à quel point l'existence

---

<sup>82</sup> Nous en avons nous-mêmes conduits quelques-unes (en utilisant le QES, *Questionnaire sur l'environnement socioéducatif*) dans certains collèges du CO. Les résultats vont tous dans ce sens.

et le bon fonctionnement des dispositifs de participation des élèves sont importants pour le climat de l'établissement et le sentiment d'appartenance des élèves qui leur permet de donner du sens à leur vie scolaire. Du point de vue symbolique, il nous semble que le développement de telles « instances » irait dans le même sens et serait en parfaite cohérence avec la création de conseils d'établissements exigée dans les écoles du REP par ailleurs.

## **Laisser du temps au temps**

Si l'introduction de deux nouvelles fonctions dans les établissements scolaires répond aux attentes des acteurs, le bilan est plus difficile à établir sur d'autres plans, et ceci pour plusieurs raisons :

- Comme déjà dit, un gros travail en faveur des élèves en difficulté avait déjà été fourni avant la création du REP, laquelle ne marque pas un « départ » mais la poursuite d'efforts fournis depuis de nombreuses années, avec néanmoins des conditions plus favorables d'exercice de l'enseignement.
- Les moyens supplémentaires (hormis la présence de l'éducateur) restent cependant relativement modestes. En effet, dans plusieurs de ces établissements, de bonnes conditions d'encadrement existaient déjà avant la création du REP pour répondre aux besoins d'écoles situées dans des quartiers particulièrement défavorisés.
- De nouvelles modalités d'organisation ne peuvent produire des résultats à court terme. Elles entraînent des conséquences parfois imprévues nécessitant des adaptations fines qui ne peuvent être mises en place que dans la durée.
- Au niveau des acquis des élèves, il est probablement illusoire d'espérer des changements aussi rapides mais le rapport de nos collègues du SRED nous en dira plus à l'automne 2008 quant à l'évolution des résultats des élèves du REP.

On voit cependant déjà se dégager certaines tendances prometteuses :

- Les enseignants expriment une satisfaction assez élevée sur la plupart des thèmes proposés, s'agissant des relations avec la direction de proximité ou entre les membres de l'équipe aussi bien que de la circulation de l'information. En ce qui concerne les progrès des élèves, ils se montrent un peu plus prudents, conscients qu'ils sont de la difficulté qu'il y a à compenser sur un court terme la pesanteur des conditionnements sociaux.
- L'entrée des écoles dans le REP semble avoir favorisé une nouvelle dynamique dans les équipes de certaines d'entre elles qui montraient des signes d'essoufflement, suite aux efforts précédemment consentis sans résultats vraiment visibles.
- Aux yeux des différents acteurs, le climat des établissements s'est amélioré dans la quasi-totalité d'entre eux, ce qui ne peut, à terme, qu'influencer favorablement le travail scolaire.

Pour conclure, rappelons qu'il s'agit de la toute première année de fonctionnement en REP pour l'ensemble des établissements concernés, sauf pour un. Cette nouvelle expérience a par ailleurs coïncidé avec l'arrivée d'un directeur dans l'école, ce qui implique un changement majeur dans le contexte genevois. Pour ces diverses raisons, il semble un peu prématuré de vouloir dès maintenant établir un bilan de tous les effets de ce nouveau fonctionnement ainsi que du degré d'atteinte des objectifs assignés aux équipes enseignantes du REP. Relever le défi du REP demande du temps ; il est bon de s'en souvenir.

## Annexes

**Annexe 1. Les besoins en formation des directeurs des écoles du REP**

**Annexe 2. Facettes du rôle de directeur et degré d'investissement exigé**



## Annexe 1. Les besoins en formation des directeurs des écoles du REP

Les directeurs des écoles du REP (plus loin directeurs) exercent cette année une nouvelle fonction dans l'organisation de l'enseignement primaire. Ils y ont été très peu préparés, si ce n'est qu'au mois d'août 2007, ils ont bénéficié de deux jours d'introduction à la fonction.

Lors des entretiens<sup>83</sup>, les directeurs nous ont tous dit qu'ils avaient trouvé ces journées « *très intéressantes sur le plan humain* », qu'elles avaient été « *très bien préparées* » et qu'ils y avaient appris « *des choses fondamentales* ». Tous s'accordent à dire cependant que cette introduction, si elle était hautement nécessaire, ne peut être considérée comme une formation suffisante, d'autant plus qu'une partie du programme prévu n'a pas pu être abordée faute de temps, notamment en ce qui concerne le fonctionnement des différents services de l'école primaire et l'évaluation des enseignants en période probatoire (plus loin EPP). Cette sensibilisation n'a pas non plus permis, selon l'un des répondants, d'aborder les problèmes de fond comme, par exemple, les gains escomptés dans le processus de décentralisation du système ou les difficultés que l'on peut rencontrer face aux équipes d'enseignants. En revanche, elle les a préparés au passage délicat du statut de pair à celui de supérieur hiérarchique, repositionnement vécu comme difficile par plusieurs directeurs, bien davantage encore par celui issu du sérail qui voyait que « *dans le regard des enseignants, il y a des choses qui changeaient* ».

Si, comme le dit l'un d'eux, « *on ne peut pas former un directeur d'école en deux jours* », ils ont cependant tous beaucoup apprécié ces journées d'introduction qui leur ont permis de faire connaissance, de « *commencer une collaboration* » entre eux et « *d'échanger des informations* » fort utiles sur la manière dont ils envisageaient leur futur travail. Seuls à exercer cette fonction dans leur établissement, ils éprouvent fortement le besoin de contacts fréquents avec leurs collègues.

Les futurs directeurs d'école primaire entrant en fonction à la rentrée 2008 bénéficieront d'une formation plus étoffée qui devrait être mise en place au premier semestre 2008, d'où l'intérêt d'interroger les directeurs déjà en fonction sur les éléments de formation dont ils ont pu ressentir le manque en prenant leur poste. Le fait qu'ils aient appris leur nouveau métier « sur le tas » présente au moins l'avantage de mettre en relief les difficultés rencontrées.

Concrètement, nous avons demandé aux directeurs d'indiquer dans quelle mesure les différents aspects de leur fonction avaient été plus ou moins difficiles à mettre en œuvre et si, le cas échéant, ils estimaient nécessaire un complément de formation sur ces différents points, ceci dans la perspective d'éviter à leurs futurs collègues les mêmes difficultés. Les réponses étaient données selon trois modalités : a) *pas de difficulté particulière*, b) *difficultés surmontables par soi-même*, c) *nécessiterait un complément de formation*.

### Résultats

Les directeurs concernés par ce petit sondage sont au nombre de cinq<sup>84</sup>. C'est pourquoi il ne saurait être question d'accorder une grande importance aux chiffres, qui ne sont donnés que comme simple indication de tendance. Nous allons commenter les résultats par ordre d'importance décroissante, en nous référant aux chiffres de la colonne « somme pondérée » du tableau A1. Celui-ci comprend trois colonnes. La première regroupe des tâches par rapport auxquelles les directeurs n'ont éprouvé aucune difficulté. Elles sont par conséquent ignorées dans le calcul de la colonne « somme pondérée ». La

---

<sup>83</sup> Nous avons rencontré tous les directeurs de REP en novembre-décembre 2007. C'est à ce premier entretien que nous faisons référence ici.

<sup>84</sup> Il y a en fait sept écoles dans le REP, mais l'une d'elles (Tilleuls/Mélèzes) est en REP pour la deuxième année déjà et donc dans une situation différente des autres écoles, et la septième est encore sous la responsabilité d'un inspecteur.

seconde contient des tâches dont les difficultés ont pu être surmontées par leurs propres moyens. Ces difficultés pourraient néanmoins représenter des thèmes éventuellement utiles à aborder dans la formation des futurs directeur dans un but « préventif » (pondération = 1). Enfin la troisième colonne comprend des tâches qui nécessiteraient véritablement une formation complémentaire aux yeux des directeurs (pondération = 2).

Tableau A1. Besoins en formation des directeurs d'école du REP

	Pas de difficultés	Difficultés surmontables seul	Nécessiterait formation supplémentaire	Somme pondérée
<b>Besoins en formation prioritaires</b>				
Gestion des ressources humaines	0	2	3	8
Évaluation des EPP	0	3	2	7
Soutenir les enseignants en difficulté avec leur classe et les conseiller	0	4	1	6
Prise en compte des évaluations internes et externes pour l'élaboration du projet d'établissement et la gestion de l'école	0	4	1	6
Contrôle de la qualité et de la cohérence de l'enseignement, notamment par l'encouragement à la formation continue	0	4	1	6
<b>Besoins en formation un peu moins importants</b>				
Organisation du partage des responsabilités (délégations, etc.)	2	1	2	5
Donner les meilleures conditions possibles pour permettre la mise en œuvre les objectifs du projet d'école	1	3	1	5
Contrôle de l'application des programmes et des plans d'études	1	3	1	5
Contribution à la construction et au maintien d'une image positive de l'école à l'extérieur	1	3	1	5

### ***Les besoins en formation apparaissant comme les plus importants***

Dans ce premier groupe de besoins, on trouve tout d'abord deux thèmes assez proches :

- *Gestion des ressources humaines*
- *Évaluation des EPP*

La question de la gestion des ressources humaines a entraîné pour tous les directeurs des difficultés que seuls deux d'entre eux estiment surmontables « *par soi-même* », alors qu'elle justifierait une formation complémentaire pour leurs collègues. Dans les entretiens, il ressort que la nomination des enseignants et la gestion de conflits importants au sein de l'équipe sont des points délicats pour les nouveaux directeurs. L'intérêt exprimé l'an dernier par la directrice des Tilleuls/Mélèzes pour une formation à la conduite de réunions va également dans le sens d'une meilleure préparation à gérer la dynamique des groupes. Presque aussi important comme besoin de formation apparaît l'évaluation des EPP, ce qui confirme le point précédent. Notons que la plupart des directeurs n'avaient jamais exercé de pouvoir hiérarchique auparavant. Il n'est donc pas surprenant de voir en première place des besoins

traduisant ce manque d'expérience. Il est probable que les actuels inspecteurs qui occuperont un poste de directeur d'école auront des besoins en formation un peu différents.

Les trois priorités suivantes en matière de formation regroupent des thèmes moins homogènes :

- *Soutien et conseils aux enseignants en difficulté avec leur classe*
- *Prise en compte des évaluations internes et externes pour l'élaboration du projet d'établissement et la gestion de l'école*
- *Contrôle de la qualité et de la cohérence de l'enseignement, notamment par l'encouragement à la formation continue*

On comprend sans peine que le soutien aux enseignants en difficulté soit considéré comme important par les directeurs. Il en va de la qualité de l'enseignement, ainsi que du maintien de la motivation et du bien-être psychologique des enseignants. Dans leur nouvelle position, cela leur apparaît probablement comme une tâche particulièrement délicate pour laquelle un sens aigu des relations humaines est nécessaire. Il s'agit donc pour les directeurs d'établir un juste équilibre entre un pôle d'« autorité/contrôle » et un pôle de « soutien » vis-à-vis des enseignants. Pour plusieurs d'entre eux, cet équilibre n'est pas facile à établir, confirmant en cela l'expérience antérieure de la directrice des Tilleuls/Mélèzes.

La prise en compte de l'évaluation interne et externe dans la mise au point des projets d'établissement n'est pas non plus si évidente qu'il y paraît. Nos recherches antérieures menées sur les projets d'établissement avaient en effet montré que les épreuves cantonales étaient peu utilisées dans l'élaboration des projets.

Un autre élément considéré comme prioritaire par les directeurs pour leur propre formation concerne l'amélioration de la cohérence pédagogique à l'intérieur des équipes, objectif difficilement atteignable si une culture pédagogique commune ne se développe pas en leur sein. La formation collective des enseignants est probablement un moyen privilégié pour y parvenir. Par ailleurs, il devient d'autant plus important d'accorder une certaine priorité à la cohérence des pratiques pédagogiques dans un établissement dont l'action va être évaluée dans son ensemble (par l'intermédiaire des projets d'établissement). On sait que, malgré les progrès initiés par la rénovation de l'enseignement primaire, de grands efforts restent encore à faire sur ce plan, comme cela nous a été confirmé dans les entretiens (et, l'année dernière, par la directrice des Tilleuls/Mélèzes).

### ***Les besoins en formation un peu moins importants***

On trouve également dans ce groupe des thèmes assez hétéroclites. Certains d'entre eux reprennent sous une forme différente des thèmes déjà abordés :

- *Organiser le partage des responsabilités (délégations, etc.)*
- *Donner les meilleures conditions possibles pour permettre la mise en œuvre des objectifs du projet d'école*
- *Contrôler l'application des programmes et des plans d'études*
- *Construire et maintenir une image positive de l'école à l'extérieur*

Le premier (*partage des responsabilités...*) constitue une question centrale dans la position des directeurs. En se basant sur les entretiens, on aurait même pu penser trouver ce thème encore plus en tête du tableau. En effet, si leur fonction est clairement hiérarchique, elle doit également s'appuyer, pour être menée à bien, sur la concertation, le partage des responsabilités et une collaboration étroite avec l'équipe enseignante. Si on peut facilement, sans prendre trop de risque de se tromper, faire l'hypothèse qu'aucune équipe ne souhaite avoir affaire à un directeur autoritaire qui lui imposerait ses décisions sans concertation, les entretiens révèlent que les enseignants se mobilisent parfois difficilement pour prendre certaines responsabilités. Par ailleurs, la proximité du directeur peut pousser les enseignants à faire des demandes qu'ils n'auraient pas eu l'idée de faire dans d'autres circonstances. L'un des directeurs nous explique ainsi qu'au début de l'année, les enseignants l'ont parfois sollicité pour des détails d'organisation pour lesquels ils n'auraient pas, auparavant, demandé l'aide de leur inspecteur.

Le second thème de ce groupe (*donner les meilleures conditions...*) exprime sous une autre forme le souci des directeurs d'appuyer au maximum les enseignants de leur école.

Le thème suivant (*contrôle des programmes...*) est l'une des facettes du pôle « contrôle hiérarchique » de cette nouvelle fonction. Plusieurs nouveaux directeurs sont d'ailleurs confrontés pour la première fois à ce genre de tâches.

Le dernier besoin en formation de même importance concerne la *construction et le maintien d'une image positive de l'école à l'extérieur*. Tâche nouvelle aussi bien pour les inspecteurs que pour les anciens RE. A ce propos, on peut se poser la question suivante : ce besoin en formation traduit-il un nouvel état d'esprit de l'enseignement primaire finement décodé par les directeurs ou exprime-t-il, de manière plus prosaïque, leur inquiétude à propos de l'étiquetage potentiel des écoles du REP par la population ? Notons à ce propos que l'un des directeurs nous rapporte de manière explicite une forme de stigmatisation de son établissement par rapport aux autres écoles du quartier, du fait de son appartenance au REP. Par ailleurs, cette préoccupation était déjà fortement présente l'an dernier chez les enseignants et certains parents de l'établissement Tilleuls/Mélèzes.

Tableau A1 (suite). Besoins en formation des directeurs d'école du REP

	Pas de difficultés	Difficultés surmontables seul	Nécessiterait formation supplémentaire	Somme pondérée
<b>Besoins en formation encore moins importants</b>				
Stimuler, coordonner la réflexion et l'innovation pédagogiques	2	2	1	4
Organiser un véritable suivi collégial de la progression de l'ensemble des élèves	2	2	1	4
Accueillir les nouveaux et/ou les jeunes enseignants et les conseiller	2	2	1	4
Encouragement à la participation des parents à la vie scolaire	1	2	1	4
<b>Pas vraiment de besoins en formation</b>				
Améliorer l'intégration et encourager la participation de chacun	1	4	0	4*
Tâches administratives (courrier, gestion des absences, etc.)	2	3	0	3
Application du règlement	2	3	0	3
Établissement d'un réseau de collaborations <i>externes</i> avec les écoles du REP, les services de l'OJ, la commune et les associations locales	2	3	0	3
Gestion de la sécurité des élèves	3	2	0	2
Information des parents	3	2	0	2
Établissement d'un réseau de collaborations <i>internes</i> (avec l'éducateur, l'infirmier-ère scolaire, le secteur spécialisé, etc.)	4	1	0	1

\* Cet item, bien que totalisant 4 points comme les précédents, est cependant relégué dans la catégorie suivante puisqu'aucun directeur ne le mentionne comme nécessitant une formation supplémentaire.

### ***Les dimensions de la fonction appelant peu ou pas de formation***

Nous n'entrerons pas dans les détails des autres demandes de formation moins importantes. Le lecteur pourra les consulter dans le tableau A1 ci-dessus. Notons cependant que les *relations école/familles* ne figurent pas parmi les demandes de formation importantes<sup>85</sup>. La proposition *encouragement à la participation des parents à la vie scolaire* représente un besoin de moindre importance et *l'information aux parents* ne constitue pas un besoin du tout. Concernant ce dernier point, on peut comprendre, pour les anciens RE en tout cas, que leur expérience en la matière leur paraisse suffisante.

A première vue, les aspects administratifs de la fonction ne semblent pas non plus représenter un problème suffisamment important pour les directeurs au point de nécessiter un complément de formation. Il faut cependant nuancer la portée de ces réponses. Dans les entretiens, on note ainsi plusieurs allusions à la gestion administrative qui laissent à penser que cela n'est pas toujours si facile : ainsi, une formation à l'utilisation de l'informatique dans la gestion de l'école avait été suggérée l'année dernière par la directrice des Tilleuls/Mélèzes. L'un des directeurs explique que les premières difficultés auxquelles il a été confronté étaient « *strictement organisationnelles* ». Il a réagi, dit-il, comme un RE en oubliant notamment qu'il avait une secrétaire pour le seconder. Comme le mentionne également un autre de ses collègues, il lui a fallu gérer « *la masse de documents* », largement supérieure à celle qu'un RE recevait auparavant. La mise en route au niveau organisationnel s'est donc révélée, pour certains, plus longue que prévu et s'est trouvée complexifiée par des problèmes logistiques qui ont tardé à être résolus (dans le domaine de l'installation informatique par exemple). Signalons également le regret exprimé par plusieurs directeurs de n'avoir pas un accès direct à la base de données scolaires.

L'obligation qu'ont les directeurs d'établir un réseau de collaborations externes à l'école ne les incite pas à exprimer un besoin de formation en la matière. Ainsi, la proposition *établissement d'un réseau de collaborations externes avec les écoles du REP, les services de l'OJ, la commune et les associations locales* figure parmi les propositions les moins choisies en ce qui concerne les besoins en formation. Il est quelque peu difficile d'interpréter ce résultat car l'exigence institutionnelle de fonctionner en réseau est relativement nouvelle et pourrait logiquement entraîner un besoin en formation. Mais, d'une part, plusieurs écoles du REP étaient déjà intégrées dans un réseau local avant l'arrivée du directeur et, d'autre part, cette problématique passe probablement encore un peu à l'arrière-plan dans les préoccupations des directeurs, compte tenu des nombreux problèmes internes à gérer dans l'immédiat.

---

<sup>85</sup> Il est vrai que parmi les questions posées aux directeurs sur la formation, aucune ne concernait les conseils d'établissement (pas encore mis en place dans toutes les écoles). Il est possible que sur ce thème, une demande importante se serait exprimée. Cela dit, les répondants n'ont pas non plus ajouté cet item dans la rubrique « autre » qui leur était proposée.

## Annexe 2. Facettes du rôle de directeur et degré d'investissement exigé

Les facettes du rôle de directeur d'école sont multiples. Il doit tour à tour rendre compte des résultats de l'établissement devant l'autorité scolaire, veiller à la mise en application du projet d'école, encadrer et animer l'équipe enseignante, informer les parents et répondre à leurs demandes, entretenir des relations avec les institutions externes, gérer la collaboration avec la commune, etc. Mais concrètement, quel degré d'investissement *en temps et en énergie* l'accomplissement de ces différents rôles demande-t-il aux nouveaux directeurs d'école ? C'est la question que nous leur avons posée en leur demandant de positionner sur une échelle de 1 à 6 le degré d'investissement qu'exigent d'eux les différents éléments de leur rôle.

Il est probable que cet effort d'investissement varie fortement en cours d'année, ce que nous a d'ailleurs confirmé l'un des directeurs. Ces réponses reflètent donc seulement la situation vécue par les directeurs trois mois environ après leur entrée en fonction. Le tableau A2 expose les réponses à cette question dans l'ordre du plus fort au plus faible degré d'investissement.

Tableau A2. Degré d'investissement en fonction des tâches, importance de celles-ci

	Nombre de réponses			Degré d'investissement	Importance de la tâche
	faible	moyen	élevé	<i>moyenne*</i>	(Nb. de choix)**
<b>Investissement élevé</b> (moyenne > 4)					
Gestion de l'établissement	0	0	5	6	4
Garant de la concrétisation du projet d'école	0	1	4	5	3
Animation de l'équipe	0	2	3	5	2
Encadrement et évaluation des EPP	1	1	3	4.4	0
Collab. avec les partenaires extérieurs	0	3	2	4.2	0
<b>Investissement moyen</b> (moyenne entre 3,4 et 4)					
Relai de l'autorité scolaire	0	4	1	4	2
Soutien de l'équipe, personne ressource	1	2	2	4	3
Gestion des conflits entre les acteurs de l'école	1	3	1	3.8	0
<b>Investissement faible</b> (moyenne < 3,5)					
Initiateur de projets pédagogiques	1	3	1	3.4	2
Garant du respect des programmes scolaires	2	2	1	3	1
Porte-parole de l'équipe auprès de la DGEP	0	3	1	2.8	0

\* Les réponses étaient données sur une échelle à 6 degrés. Les choix 1 et 2 correspondent à un investissement « faible », les choix 3 et 4 à un investissement « moyen » et les choix 5 et 6 à un investissement « élevé ».

\*\* Ces chiffres indiquent le nombre de fois où les éléments du rôle ont été choisis comme figurant parmi les trois plus importants aux yeux des directeurs.

Une première remarque au sujet des résultats obtenus : aucune des grandes fonctions du rôle de directeur (administration, autorité, soutien, animation, relations extérieures) ne se dégage nettement dans l'investissement des directeurs par opposition aux autres. Parmi les facettes du rôle les plus citées, on trouve tout aussi bien des tâches de type administratif que des tâches d'animation ou de relations extérieures.

Parmi les facettes du rôle demandant le plus d'investissement, on trouve tout d'abord la *gestion de l'établissement*. Il est vrai que ce libellé assez général peut recouvrir une quantité de tâches concrètes.

Le deuxième investissement le plus important est celui nécessité par le fait d'être le *garant de la concrétisation du projet d'école*. Que cette tâche soit importante, certes. Qu'elle demande, comparativement à d'autres facettes du rôle, un investissement en temps et en énergie aussi conséquent pourrait s'expliquer par le fait que la rédaction du projet d'école venait de se terminer pour la plupart des directeurs au moment où nous avons réalisé les entretiens et qu'ils s'y étaient tous très fortement impliqués. Quoi qu'il en soit, cela montre l'importance que constitue à leurs yeux cet instrument de gestion pédagogique.

Au même degré d'investissement, on trouve *l'animation de l'équipe*. Cela confirme la rupture avec une école plus « traditionnelle », déjà amorcée par la rénovation et assumée avec énergie par les directeurs en ce qui concerne leur établissement. Prenant distance avec une école où l'enseignant était « seul maître dans sa classe », s'impose de plus en plus une conception qui institue le travail d'équipe comme fondamental et par conséquent la cohérence pédagogique entre ses membres.

Viennent ensuite *l'encadrement et l'évaluation des EPP*, qui préoccupent passablement des directeurs qui se trouvent pour la première fois en position d'évaluer leurs anciens collègues. Rappelons que c'était également le cas de la directrice des Tilleuls/Mélèzes l'année dernière.

Nous passons sur les facettes du rôle représentant un degré moyen d'investissement (prière de se référer au tableau A2) pour nous intéresser à celles qui en demandent (relativement) moins, aux dires de nos interlocuteurs.

Cet ensemble de dimensions nous paraît particulièrement intéressant, dans la mesure où, de manière indirecte, il donne à voir les limites que se donnent les directeurs dans la gestion pédagogique de l'établissement : en effet, le rôle d'*initiateur de projets pédagogiques* leur demandant peu d'investissement, on pourrait penser qu'ils en laissent pour une bonne part la responsabilité aux enseignants, hypothèse qu'il faut tout de même nuancer puisque ce rôle leur paraît particulièrement important (malgré le faible investissement requis), comme nous le verrons plus loin.

*Garantir le respect des programmes scolaires* apparaît généralement aux directeurs comme une tâche leur demandant peu d'investissement. On peut l'interpréter comme une manifestation de leur confiance vis-à-vis des enseignants.

Être le *porte-parole de l'équipe auprès de la direction* est la tâche qui demande globalement le moins d'investissement aux directeurs, bien que se manifeste aussi un avis contraire. On peut même supposer que certains d'entre eux n'identifient pas cela comme une facette de leur rôle, comme nous le confirme l'un d'eux dans un commentaire où il explique que pour lui, il s'agit plutôt d'aller « *représenter [auprès de la direction] l'établissement dont il a la responsabilité, pour défendre les intérêts de celui-ci* ». Il ajoute que, pour ce faire, son argumentation se construit sur la base de ses interactions avec l'équipe.

## **Les dimensions de la fonction considérées comme les plus importantes**

Nous avons également demandé aux directeurs de choisir les trois dimensions de leur fonction qui leur paraissaient *les plus importantes*, ceci sur la base de la même liste, raison pour laquelle nous les avons fait figurer en regard l'une de l'autre dans le même tableau. Il est intéressant de constater que l'importance de ces tâches ne correspond pas toujours aux investissements en temps et en énergie nécessités par leur accomplissement.

Les deux propositions *gestion de l'établissement* et *garant de l'accomplissement du projet d'école* figurent en tête de liste des deux colonnes « investissement » et « importance de la tâche ».

Mais pour le reste, les deux critères semblent souvent indépendants l'un de l'autre : ainsi, tous les aspects de la fonction touchant à la pédagogie et au *soutien aux enseignants* revêtent une grande importance aux yeux des directeurs, alors que cela ne leur demande qu'un investissement moyen.



