

Impact de l'introduction du mercredi matin à l'école primaire

Axe 1 : Fonctionnement des différentes mesures mises en place



Marc Brüderlin

Anne Soussi

Novembre 2018

Impact de l'introduction du mercredi matin à l'école primaire

**Axe 1 : Fonctionnement des différentes
mesures mises en place**

Marc Brüderlin

Anne Soussi

Novembre 2018

Fin des travaux : septembre 2018

Remerciements

Nos remerciements s'adressent tout d'abord à toutes les personnes qui nous ont fourni des informations indispensables pour la réalisation de cette étude : Mmes Paola Marchesini, directrice générale de la DGEO, Valérie Alhéritière, cheffe de service RH/DGEO et Joëlle Leutwyler, adjointe scientifique à la DGEO.

Nous remercions également vivement les personnes qui ont bien voulu nous consacrer du temps pour remplir des questionnaires ou des formulaires ou pour nous recevoir lors d'entretiens : les directeur-trice-s d'établissements primaires, les titulaires et les enseignant-e-s complémentaires au cycle 2, les enseignant-e-s chargé-e-s de soutien pédagogique (ECSP), les coordinateur-riche-s du CAS Soutien pédagogique à l'IUFE, Glais Sales Cordeiro et Walther Tessaro, la responsable de la formation continue (SEFOD), Gabrielle Stiassny, et la coordinatrice pédagogique responsable du réseau ECSP, Ariane Favre-Marmet.

Merci enfin à Martin Benninghoff, directeur du SRED, pour ses conseils avisés et sa relecture attentive, ainsi qu'à nos collègues Youssef Hrizi pour la réalisation des questionnaires sur Limesurvey et son suivi, Alexandre Jaunin pour son expertise des rythmes scolaires et Narain Jagasia, responsable de l'édition, pour sa relecture et le soin apporté à la mise en forme de ce rapport.

Avertissement

Dans ce document, le genre masculin est utilisé comme générique, dans le seul but de ne pas alourdir le texte.

Compléments d'information :

Marc Brüderlin
Tél. +41/0 22 546 71 50
marc.bruderlin@etat.ge.ch

Anne Soussi
Tél. +41/0 22 546 71 39
anne.soussi@etat.ge.ch

Responsable de l'édition :

Narain Jagasia
Tél. +41/0 22 546 71 14
narain.jagasia@etat.ge.ch

Internet :

<https://www.ge.ch/dossier/analyser-education>

Diffusion :

Service de la recherche en éducation (SRED)
12, quai du Rhône - 1205 Genève
Tél. +41/0 22 546 71 00
Fax +41/0 22 546 71 02

Document 18.045

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

Table des matières

Résumé	7
Zusammenfassung	8
Introduction	9
Contexte et mandat.....	9
Rythmes scolaires : aperçu de la littérature et de la situation en Suisse romande et dans d'autres pays ..	10
<i>Aperçu de la littérature.....</i>	<i>10</i>
<i>L'organisation du temps scolaire en Europe.....</i>	<i>11</i>
<i>La situation en Suisse romande</i>	<i>11</i>
Le cas genevois : points saillants de l'enquête de la DGEO suite à l'introduction du mercredi matin.....	13
Étude du SRED : design, méthodologie et questions de recherche.....	14
Méthodologie	14
Contenu du rapport.....	15
Partie 1. Les soutiens lecture	17
Contexte	17
A. Formation en soutien pédagogique (CAS soutien pédagogique)	17
<i>Qu'est-ce que le CAS soutien pédagogique ?</i>	<i>17</i>
<i>Évolution de la formation.....</i>	<i>18</i>
<i>Une nouvelle formation ?</i>	<i>19</i>
<i>Types d'enseignants</i>	<i>19</i>
<i>Plus-value du CAS.....</i>	<i>20</i>
<i>Dissémination à l'intérieur des écoles et des équipes.....</i>	<i>20</i>
<i>Rôle des directeurs</i>	<i>21</i>
<i>ECSP : spécialiste du soutien lecture ou des difficultés en général ?</i>	<i>21</i>
B. Analyse des dispositifs de soutien en lecture	21
<i>Nombre de projets par école.....</i>	<i>21</i>
<i>Répartition des projets selon les années de scolarité.....</i>	<i>22</i>
<i>Objectifs des projets</i>	<i>23</i>
<i>Type de public concerné par les projets de soutien lecture et organisation du travail.....</i>	<i>24</i>

<i>Durée des projets de soutien lecture</i>	25
<i>Effets des projets sur les compétences des élèves</i>	26
C. Le point de vue des ECSP	27
<i>Formation et parcours professionnels</i>	27
<i>Différences entre soutien lecture et travail des ECSP habituel</i>	28
<i>Choix des enfants bénéficiant du soutien lecture et identification des besoins identifiés</i>	28
<i>Collaboration et objectifs visés</i>	29
<i>Déroulement et type d'organisation des moments de soutien lecture</i>	29
<i>Activités réalisées et moyens d'enseignement</i>	31
<i>Différences entre soutien lecture et travail en classe</i>	31
<i>Atteinte des objectifs fixés</i>	32
<i>Difficultés récurrentes observées chez les élèves</i>	33
<i>Problèmes rencontrés par les ECSP</i>	33
<i>Solutions et améliorations</i>	34
Synthèse	35
Partie 2. Effets de l'introduction du mercredi matin au cycle 2 : collaboration entre les titulaires et les enseignants complémentaires, et évolution des devoirs	37
Introduction.....	37
Répartition des enseignants complémentaires dans les écoles et disciplines enseignées.....	38
L'échantillon.....	39
La collaboration entre titulaires et enseignants complémentaires.....	40
<i>Choix de la discipline dispensée par l'enseignant complémentaire</i>	40
<i>Degré de satisfaction concernant la collaboration entre titulaires et enseignants complémentaires</i>	42
<i>Fréquence des échanges entre titulaires et enseignants complémentaires</i>	43
<i>Les effets de la présence d'enseignants complémentaires</i>	44
<i>Amélioration de la collaboration</i>	45
<i>Pertinence du dispositif</i>	45
<i>Évaluation de l'intervention de l'enseignant complémentaire</i>	46
Évolution des devoirs.....	47
<i>Effets de l'évolution des devoirs sur l'acquisition des connaissances</i>	48
Organisation de la semaine	49
Choix de la fonction d'enseignant complémentaire	50
Lieu d'enseignement des enseignants complémentaires.....	50

Données personnelles.....	50
<i>Année de scolarité</i>	50
<i>Formation initiale</i>	50
<i>Taux d'activité</i>	51
Différences de perceptions selon la fonction, le genre, les années d'expérience, le taux d'activité ou les années de scolarité (5P-6P, 7P-8P, divers)	52
Le bilan des directeurs des établissements primaires.....	54
Synthèse et discussion.....	55
Conclusion et pistes de réflexion	57
Les résultats les plus saillants de notre étude.....	57
Quelques pistes de réflexion	59
<i>Les soutiens lecture et leurs effets</i>	59
<i>Les enseignants complémentaires</i>	59
<i>Disparités entre mesures au cycle 1 et au cycle 2</i>	61
Références bibliographiques.....	63
Annexes	65
Annexe 1. Formulaire d'enquête adressé aux enseignants « soutien lecture »	67
Annexe 2. Canevas d'entretien avec les ECSP.....	76
Annexe 3. Questionnaire aux enseignants du cycle 2	77
Annexe 4. Description des dimensions factorielles de deux questions (questionnaires aux titulaires et aux enseignants complémentaires).....	83

Résumé

Dans le cadre de l'harmonisation scolaire romande et notamment de l'introduction d'une deuxième langue étrangère à l'école primaire, le mercredi matin a été instauré dans l'enseignement primaire genevois à la rentrée 2014-15 dans l'ensemble du cycle 2. L'ajout de cette demi-journée supplémentaire dans l'horaire des élèves a posé différents défis organisationnels, pédagogiques et en termes de ressources humaines. En plus d'influencer le rythme scolaire et les apprentissages des élèves, elle a nécessité la création de la fonction d'enseignant complémentaire, ceci afin de prendre en charge une partie des enseignements. Parallèlement, au cycle 1, des mesures ont été prises pour renforcer l'apprentissage de la lecture. Trente postes d'enseignants chargés du soutien pédagogique (ECSP) ont ainsi été créés simultanément à l'introduction du mercredi matin.

Le SRED a été sollicité par la direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) pour mener une évaluation des effets de cette réforme et des mesures qui l'ont accompagnée sur les compétences et la réussite des élèves. Cette étude a été réalisée en deux phases. Les résultats de la première phase sont rassemblés dans ce présent rapport où sont traitées les questions organisationnelles et pédagogiques en lien avec les ECSP au cycle 1 et les enseignants complémentaires au cycle 2, les aspects concernant la collaboration entre titulaires et enseignants complémentaires ainsi que l'évolution des devoirs. La deuxième phase de cette évaluation, dont les résultats seront présentés dans un deuxième rapport à venir, abordera les effets de cette réforme sur les compétences des élèves du cycle 2.

En matière de soutien lecture, notre analyse nous a permis d'observer une progression régulière du nombre de projets mis en place dans les écoles, ainsi que des appréciations plutôt positives faites par des ECSP de mieux en mieux formés et qui réussissent lentement à s'affirmer dans les établissements. Ils profitent en effet de la liberté d'action qui leur est laissée pour travailler différemment, tout en essayant de faire des liens avec ce qui est effectué en classe. Néanmoins, certaines limites liées à leur statut ont pu ressortir, tandis que les difficultés d'une partie des élèves ne facilitent pas leur travail quotidien.

Pour les mesures ciblant le cycle 2, notre enquête par questionnaire a mis en évidence une collaboration entre acteurs jugée relativement bonne, mais perfectible. Un manque de reconnaissance de la nouvelle fonction d'enseignant complémentaire est également relevé, ceux-ci ayant en outre parfois de la peine à se faire respecter par les élèves. Une présence limitée dans les établissements en est l'une des causes principales. C'est par ailleurs le dispositif en tant que tel qui est vu plutôt négativement par les acteurs de terrain. On lui reproche d'avoir eu pour effets, entre autres, de créer une scission entre enseignants du cycle 1 et du cycle 2, et d'avoir complexifié l'organisation des enseignements. Enfin, en matière de devoirs, des variations conséquentes sont observées d'un enseignant à l'autre, ce qui tend à mettre en évidence des différences de pratiques liées aux opinions sur l'efficacité des devoirs. Ces multiples résultats sont suivis par quelques pistes et questionnements à prendre en compte en vue d'éventuels ajustements futurs.

Zusammenfassung

Im Rahmen der Schulharmonisierung in der französischen Schweiz und besonders der Einführung einer zweiten Fremdsprache während der Primarschule, wurde der Schulunterricht am Mittwochmorgen für den Beginn des Schuljahres 2014-2015 in der Primarschule des Kantons Genf für den gesamten 2. Zyklus (5. bis 8. Schuljahr nach HarmoS-Zählweise) eingeführt. Die Erweiterung des Stundenplans um diesen zusätzlichen halben Tag, stellte verschiedene organisatorische und pädagogische Herausforderungen dar; auch Fragen der Humanressourcen mussten gelöst werden. Neben dem Einfluss auf den Schulrhythmus und das Lernen der Schüler, wurde die Schaffung der Funktion als Ergänzungslehrperson benötigt. Diese Lehrpersonen übernehmen fortan die Verantwortung eines Teils der Lehre. Gleichzeitig wurden im 1. Zyklus Massnahmen für die Stärkung der Lesekompetenz genommen: Mit der Einführung vom Mittwochmorgen wurden ebenfalls 30 Stellen für pädagogische Unterstützung geschaffen (*enseignant chargé du soutien pédagogique - ECSP*).

Das SRED wurde von der Generaldirektion der obligatorischen Schule (*Direction générale de l'enseignement obligatoire - DGEO*) beauftragt, die Auswirkungen dieser Reform sowie der zusätzlichen Massnahmen auf die Kompetenzen und den Erfolg der Schülern zu untersuchen. Diese Studie wurde in zwei Phasen realisiert. Die Ergebnisse der ersten Phase werden in diesem Bericht zusammengefasst. Er stellt einerseits die organisatorischen und pädagogischen Fragen im Zusammenhang mit den ECSP des 1. Zyklus und den Ergänzungslehrpersonen des 2. Zyklus dar. Andererseits behandelt der Bericht die Aspekte der Zusammenarbeit zwischen Titularlehrpersonen und Ergänzungslehrpersonen sowie die Entwicklung der Hausaufgaben. Die zweite Phase dieser Auswertung, deren Ergebnisse in einem zweiten Bericht präsentiert werden, handelt von den Effekten dieser Reform auf die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler vom 2. Zyklus.

Was die Lesehilfe betrifft, konnte die Analyse aufzeigen, dass die Anzahl der in den Schulen durchgeführten Projekte stetig zunimmt. Die Bewertungen der ECSP waren auch eher positiv; ihre Ausbildung verbessert sich und sie setzen sich in den Schulen immer besser durch. Sie profitieren vom Handlungsspielraum, der ihnen gegeben wird, um innovativ zu arbeiten und versuchen gleichzeitig, Zusammenhänge zu bilden mit dem Stoff, der in der Regelklasse durchgenommen wird. Trotzdem haben sich gewisse Beschränkungen gezeigt, die sich auf ihren Status beziehen; zudem erleichtern die Schwierigkeiten eines Teils der Schüler ihre tägliche Arbeit nicht.

Für die Massnahmen, die auf den 2. Zyklus abzielen, ergab die Fragebogenumfrage, dass die Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten als relativ gut angesehen wird, aber verbessert werden kann. Auch die mangelnde Anerkennung der neuen Funktion als Lehrperson für pädagogische Unterstützung wird festgestellt. Diese Lehrpersonen haben manchmal Mühe, von den Schülern respektiert zu werden. Eine begrenzte Anwesenheitszeit in den Schulen ist eine der Hauptursachen. Es ist auch das System als solches, das von den Akteuren vor Ort eher negativ wahrgenommen wird. Es wird kritisiert, dass die Reform unter anderem zu einer Trennung zwischen den Lehrpersonen des 1. und 2. Zyklus beigetragen hat und dass die Organisation des Unterrichts komplexer wurde. Schliesslich gibt es bei den Hausaufgaben erhebliche Unterschiede von einer Lehrperson zur anderen, was tendenziell Unterschiede in der Praxis im Zusammenhang mit Meinungen über die Wirksamkeit von Hausaufgaben aufzeigt. Diesen verschiedenen Ergebnissen folgen einige Hinweise und Fragen, die im Hinblick auf mögliche zukünftige Anpassungen zu berücksichtigen sind.

Introduction

Contexte et mandat

Dans le cadre de l'harmonisation scolaire romande et notamment de l'introduction d'une deuxième langue étrangère à l'école primaire dès la 7P, le mercredi matin a été instauré dans l'enseignement primaire genevois à la rentrée 2014-15 au cycle 2 (cf. LIP, art. 47, al.1). On revient ainsi à une semaine scolaire de quatre jours et demi, organisation abandonnée en 1997 à Genève¹. Cette augmentation du temps scolaire a été jugée nécessaire pour garantir une formation de qualité et également renforcer les compétences en français et en allemand (DGEO, 2016).

En parallèle à l'introduction d'une demi-journée supplémentaire au cycle 2, diverses mesures ont également été mises en place au cycle 1. Ainsi, 30 postes d'enseignants chargés de soutien pédagogique (ECSP) ont été ajoutés spécifiquement pour renforcer l'apprentissage de la lecture dès les premières années de la scolarité primaire – au début de l'année scolaire 2017-18, ce nombre est passé à près de 40. De même, au cycle 2, des postes d'enseignants complémentaires ont aussi été créés afin de ne pas augmenter le temps de travail des enseignants titulaires en lien avec l'augmentation de l'horaire des élèves, celui-ci passant de 28 à 30 périodes hebdomadaires.

Un bilan a été réalisé en 2016 par la direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) à la fin de la première année de l'introduction du mercredi matin, portant sur de nombreux aspects (pédagogiques, ressources humaines et organisationnels) (DGEO, 2016). Nous reviendrons sur les principaux résultats de cette enquête plus loin.

Partant de ce contexte, le SRED a reçu de la part du secrétariat général du DIP le mandat d'évaluer l'impact de l'introduction du mercredi matin et des différentes mesures mises en place à l'école primaire sur les compétences et la réussite des élèves.

L'évaluation des effets de l'introduction du mercredi matin réalisée par le SRED comporte deux axes. Le premier s'intéresse plus spécifiquement aux mesures liées au mercredi matin et aux acteurs chargés de les mettre en place, à savoir au cycle 1 les soutiens lecture et les ECSP (leur point de vue, leur formation, etc.), et au cycle 2 la collaboration entre titulaires et enseignants complémentaires ainsi que l'évolution des devoirs liée à l'introduction d'une demi-journée supplémentaire et d'une nouvelle discipline.

Le deuxième axe évaluera, dans un second temps, l'impact de l'introduction du mercredi matin sur la réussite scolaire à la fin de l'école primaire et à plus long terme, sur les apprentissages en anglais et en allemand au CO. L'analyse de la réussite scolaire porte non seulement sur les résultats des élèves en comparant deux volées entrées en 5P, l'une en 2010-11 et l'autre en 2014-15 (année de l'introduction du mercredi matin) mais elle porte également sur les promotions et redoublements au cycle 2 et les transitions au CO. Des comparaisons similaires seront également effectuées à la fin de la 4P ainsi qu'en 10^e année (les élèves ayant débuté l'anglais en 7P en 2014-15 se trouvant en 2017-18 en 10^e année). Ce rapport traite exclusivement du premier axe.

L'introduction du mercredi matin pose la question des rythmes scolaires et plus précisément des effets de l'horaire scolaire sur les apprentissages. Cette question a été traitée par de nombreuses études en Suisse et à l'étranger que nous allons présenter de manière synthétique.

¹ Au début des années 1980, la suppression du samedi matin fut refusée. Le débat reprit dans les années 1990 et fit l'objet de sondages auprès des parents et des enseignants. Les parents étaient favorables à la semaine de quatre jours et demi et les enseignants à la semaine de quatre jours. Dès 1992, l'horaire scolaire était réparti sur quatre jours avec une demi-journée supplémentaire tous les 15 jours (le samedi matin). En 1997, le DIP a décidé par arrêté du Conseil d'État d'uniformiser les horaires des écoles du canton (cf. Jaunin, A., *Note d'information du SRED no 49*, 2001).

Rythmes scolaires : aperçu de la littérature et de la situation en Suisse romande et dans d'autres pays

Afin de mieux situer le cas genevois, nous allons premièrement discuter les travaux réalisés sur les rythmes scolaires, puis deuxièmement présenter la manière dont l'horaire scolaire est organisé dans les autres cantons romands et dans d'autres pays en Europe.

Aperçu de la littérature

Les rythmes scolaires et l'organisation scolaire hebdomadaire sont des thèmes traités depuis longtemps par les chercheurs. Selon certains d'entre eux, l'idée est de pouvoir calquer le rythme scolaire sur le rythme biologique des enfants, celui-ci ayant été préalablement étudié, afin de déterminer par exemple les moments les plus favorables au travail ou au repos. Depuis les années 1980, l'enfant ou l'élève est ainsi placé au centre des dispositifs de recherche dans les deux domaines émergents que sont la chronobiologie et la chronopsychologie. La chronobiologie apporte une dimension temporelle à l'étude des processus physiologiques qui régulent les êtres vivants. Elle a permis de préciser l'origine et la nature des rythmes biologiques et d'en observer la modulation sous l'influence des variations périodiques du milieu environnant. De son côté, la chronopsychologie permet d'étudier les changements du comportement et de déterminer des profils de fluctuations journalières de performance, ainsi que d'étudier l'influence sur la rythmicité psychologique des facteurs liés à la situation, à la tâche, ainsi qu'aux individus (Fotinos & Testu, 1996). Après s'être principalement penchée sur l'adulte, la recherche dans ces deux disciplines traite désormais plus régulièrement de l'enfant. Le sommeil, en particulier, y tient une place de plus en plus importante, car il va grandement influencer les écrits sur les rythmes scolaires les plus adaptés aux élèves (voir à ce sujet la revue de littérature critique de Ducret, in Pecorini et al., 2010).

Pour résumer, de nombreuses études s'accordent à dire que la semaine de quatre jours générerait des phénomènes de rupture encore plus marqués les jours suivant les congés du dimanche et du mercredi (Touitou & Bégué, 2010), surtout pour les élèves issus de milieux socio-culturels défavorisés, si ceux-ci ne bénéficient pas d'activités socio-culturelles et sportives extrascolaires. De plus, si le volume horaire hebdomadaire demeure le même, les journées seront potentiellement alourdies avec une semaine de seulement quatre jours (Fotinos & Testu, 1996). En outre, les chercheurs avancent qu'il y a des fluctuations dans le temps des capacités attentionnelles en classe, avec surtout un pic de vigilance en fin de matinée (id.), tout en considérant une certaine variabilité interindividuelle (Leconte, 2011) qui complexifierait un peu plus l'aménagement des temps scolaires². D'après le même auteur, il ne suffit en effet pas de modifier les emplois du temps et de rajouter le mercredi matin pour que subitement la réussite scolaire soit au rendez-vous. Une chose est néanmoins certaine, tous les travaux ont démontré que c'est le long week-end qui dérégule le plus les horloges biologiques des enfants, la plupart arrivant particulièrement fatigués le lundi matin.

Partant de ces apports théoriques, deux questions principales se superposent dans le débat actuel sur les rythmes scolaires :

1) Faut-il envisager une semaine de quatre jours ou plus longue (quatre jours et demi ou cinq jours) ?

² Pour Testu (2008), il y aurait aussi des variations journalières de performance en fonction de la motivation, de la nature de la tâche ou encore de certaines différences interindividuelles (p. ex. la dépendance ou l'indépendance vis-à-vis du champ ou du niveau d'acquisition des compétences requises) (cf. Ducret, in Pecorini et al., 2010). Leconte questionne certains résultats de Testu et notamment la courbe journalière qu'il a mise en évidence, avec des pics plus propices aux apprentissages dans la journée (2h dans la matinée et environ 1h30 l'après-midi). Pour cette dernière, ces expérimentations sont le plus souvent menées sur des tâches « simples » et on ne retrouverait pas le même type de résultats avec des épreuves nécessitant une activité cognitive de plus haut niveau. Ducret (2010) soulignait également les lacunes et limites de ces recherches et notamment le manque de généralisabilité dû à leur limitation géographique. Elle propose également de favoriser les matinées (idée de clarté mentale), d'allonger leur durée et de jouer sur des alternances pédagogiques qui permettent une fatigue moindre et une plus grande attention.

- 2) Et si une semaine allongée est préconisée, quel serait le jour à mobiliser ? Le mercredi ou le samedi ?

Concernant la première question, très peu d'auteurs prennent la défense de l'organisation du temps scolaire sur quatre jours. Ce système permet principalement un jour de repos dans une semaine constituée de longues journées comme c'est le cas en France, en comparaison européenne, et où la journée avec ses six heures y est justement considérée comme anormalement longue (Beau, 2013). Ce repos plaît aux enfants, mais surtout aux enseignants et aux organisateurs d'activités périscolaires. A contrario, ce jour de congé nécessite une répartition des savoirs sur les quatre autres jours d'école et, nous l'avons vu, de nombreux chercheurs en chronobiologie ou en chronopsychologie soulignent la nécessité de réduire la journée scolaire dans les écoles. Elle serait en effet longue, aberrante et mal organisée, car l'on ne tiendrait pas compte des capacités d'attention et de vigilance des enfants (Breton & Durand, 2010). Inversement, l'utilité d'une semaine scolaire se déroulant sur plus de quatre jours permet de limiter le temps quotidien à cinq heures, ceci sur quatre jours et demi (Beau, 2013).

Dans la mesure où un consensus scientifique semble se dessiner sur une semaine de quatre jours et demi (voire cinq, mais le débat ne va pas jusque-là), la deuxième question posée est de savoir quel jour de la semaine devrait être mobilisé. Le mercredi matin permet davantage de régularité dans la semaine de l'écolier (Breton & Durand, 2010), ce qui est un avantage pour les apprentissages. À l'opposé, l'école le samedi matin permettrait de réduire la grande coupure du week-end et ses effets perturbateurs. De même, plusieurs acteurs de terrain relèvent l'atmosphère plus détendue du samedi matin et les aspects positifs sur les apprentissages qui en découlent. Cependant, selon les sondages³, la scolarisation le samedi matin n'a pas la cote auprès des parents, surtout ceux issus de classes privilégiées, et plusieurs acteurs de la vie économique et sociale auraient beaucoup à perdre (tourisme, sports, culture, etc.) (Beau, 2013).

Enfin se pose la question de la modulation du temps scolaire journalier et hebdomadaire en fonction de l'âge des écoliers. Si l'organisation d'une différenciation peut s'avérer compliquée pour les écoles, une majorité d'auteurs s'accordent à dire que des enfants de maternelle (3-4 ans) n'ont pas besoin d'autant de temps d'enseignement que des préadolescents de 11 ans. On pourrait ainsi imaginer que la part d'activités de loisirs serait plus élevée pour les petits (Breton & Durand, 2010).

L'organisation du temps scolaire en Europe

La comparaison des rythmes scolaires en Europe converge sur plusieurs éléments tels la généralisation de la semaine de cinq jours, la critique de la journée continue car inadaptée au travail des femmes ou encore la nécessité de développer une offre d'activités périscolaires. Par contre, les pays présentent des organisations du temps scolaire différentes notamment au niveau de la durée des grandes vacances : leur durée est plus importante en Italie ou en Espagne (12 semaines) que dans les pays du nord comme l'Allemagne, les Pays-Bas ou le Royaume-Uni (6-7 semaines) (Kamette, 2011). Pour ce qui concerne l'horaire hebdomadaire, à part la France dont l'horaire se situe à quatre jours ou quatre jours et demi (on est train de revenir à quatre jours actuellement), dans les autres, la semaine s'organise autour de cinq jours voire six en Allemagne, Angleterre et Pays de Galles, Espagne, Italie et Pays-Bas. Certains pays ont un horaire continu ou ont réparti la plupart des disciplines scolaires le matin et prévoient des après-midis plus courts avec des activités sportives.

La situation en Suisse romande

Dans tous les cantons romands, la semaine de quatre jours et demi est appliquée pour les écoliers du cycle moyen. L'organisation de l'année varie par contre un peu d'un canton à l'autre : de 37 à 39 semaines. Par ailleurs, les périodes scolaires peuvent être de 45 minutes ou de 50 minutes. Si tous les cantons romands se réfèrent au PER et à ses cinq domaines (Langues, Mathématiques et Sciences de la nature, Sciences humaines et sociales, Arts, et Sport et mouvement, auquel s'ajoute la formation

³ https://www.lexpress.fr/education/rythmes-scolaires-74-des-parents-d-eleves-preferent-l-ecole-le-mercredi-matin_1159548.html

générale), on trouve une certaine variabilité concernant la dotation horaire de ces domaines et leur répartition : par exemple dans tel canton les sciences de la nature seront associées pour une période aux mathématiques, dans d'autres cas, elles seront associées aux sciences humaines et sociales, etc. Par contre, pour l'éducation physique et l'anglais, le nombre de périodes est identique d'un canton à l'autre.

Au niveau du temps annuel, on observe également des disparités. Il ressort de ce tableau que c'est à Genève que le temps scolaire au cycle 2 est le plus conséquent. Toutefois, parler du temps d'enseignement ne donne pas d'indication sur le contenu ni sur les conditions d'enseignement au sens large. Soulignons qu'au niveau national (CSRE, 2018), le temps d'enseignement au degré primaire (de la 3^e à la 8^e année scolaire), les variations du temps d'enseignement annuel moyen sont relativement importantes puisqu'on compte 741 heures dans le canton de Lucerne et 928 heures à Genève, la moyenne se situant à 816 heures. Le rapport précise que cette moyenne est légèrement supérieure au temps d'enseignement moyen des pays de l'OCDE de 800 heures.

Tableau 1. Temps d'enseignement officiel obligatoire des élèves en minutes (enseignement public) – Année scolaire 2016-2017

	Cycle 1				Cycle 2			
	1	2	3	4	5	6	7	8
BE-fr	42'997.5 ^(a)	42'997.5 ^(a)	42'120	43'875	47'385	49'140	56'160	52'650
FR-fr	24'700 ^(b)	43'700 ^(b)	47'600	49'400	53'200	53'200	53'200	53'200
GE	34'650	34'650	44'525	48'510	57'365 ^(c)	57'365 ^(c)	57'365 ^(c)	57'365 ^(c)
JU	28'080	42'120	42'120	42'120	49'140	49'140	52'650	52'650
NE	28'080	35'100	45'630	45'630	49'140	49'140	54'405	54'405
VS-fr^(d)	19'980	39'960	45'954	46'620	53'280	53'280	53'280	53'280
VD	30'780	44'460	47'880	47'880	47'880	47'880	54'720	54'720

Méthode de calcul : Temps d'enseignement officiel des élèves en minutes = nombre de périodes par semaine x durée d'une période en minutes x nombre de semaines d'école par année. Exemple : Temps d'enseignement = 28 périodes x 45 minutes x 38 semaines = 47'880 minutes.

Notes : ^(a) BE-fr : Pour la 1^{re} et la 2^e année, les calculs sont effectués sur la base de la moyenne des périodes par semaine (24.5), pour 39 semaines d'école. ^(b) FR-fr : Pour la 1^{re} et la 2^e année, les calculs sont effectués sur la base de la moyenne des périodes par semaine (respectivement, 13 et 23). ^(c) GE : De la 5^e à la 8^e année, il y a deux périodes de 50 minutes chaque matin; les autres périodes sont de 45 minutes. ^(d) VS : Pour toutes les années scolaires, les calculs sont effectués sur la base de 37 semaines.

N.B. Le tableau original comprend également les données pour le secondaire I.

Sources : Centre d'information et de documentation de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP-IDES), Enquête auprès des cantons 2016-2017, pour les nombres de périodes par semaine, la durée d'une période en minutes, le nombre de semaines par année scolaire 2016-2017, <http://www.edk.ch/dyn/16272.php> (consulté le 12.02.2018). Réalisation du tableau : Institut de recherche et de documentation pédagogique/Unité de recherche Sociologie, statistique et monitoring de l'éducation (2018).

Tableau 2. Grille horaire du cycle moyen à Genève (38 semaines et demi – Périodes de 45 mn)

Disciplines enseignées	5P	6P	7P	8P
Français	9	9	7	7
Allemand	3	3	2	2
Anglais	-	-	2	2
Maths	6	6	6	6
Sciences de la nature	2	2	2	2
Sciences humaines et sociales	2	2	2	2
Activités créatrices et manuelles + arts visuels	4	4	4	4
Musique	2	2	2	2
Éducation physique	3	3	3	3
Formation générale	1	1	1	1

Les différentes disciplines n'ont pas toute la même dotation, le français occupant la place plus conséquente. Par ailleurs, pour le domaine des langues (français, allemand, anglais) on observe des différences selon les années de scolarité : davantage de périodes pour l'allemand et le français en début de cycle tandis qu'en anglais c'est l'inverse.

Le cas genevois : points saillants de l'enquête de la DGEO suite à l'introduction du mercredi matin

Au niveau des aspects pédagogiques, l'étude de la DGEO soulignait l'augmentation du temps scolaire en lien avec le PER et la seconde langue étrangère à l'école primaire notamment au niveau du domaine des langues (entre 2010-11 et 2014-15).

Elle montrait également que les disciplines enseignées par les enseignants complémentaires variaient selon les années de scolarité : ces derniers se chargeaient majoritairement de l'enseignement des sciences de la nature et dans une moindre mesure des sciences humaines et sociales en 5P et 6P, alors qu'en 7P et 8P, moment où débute l'anglais, ils enseignaient davantage cette discipline.

Les titulaires, quant à eux, avaient, avec la nouvelle organisation, la possibilité d'utiliser 50 minutes de temps hors grille horaire de façon libre. Ils déclaraient les utiliser principalement pour compléter l'enseignement d'une discipline (39%) ou pour la maîtrise et la gestion de la classe (35%). Ils ont aussi été interrogés sur l'évolution des devoirs à domicile (liée à l'introduction d'une nouvelle discipline et d'une demi-journée supplémentaire). Ils ont été plus de la moitié à déclarer ne pas avoir modifié la quantité de devoirs donnés aux élèves.

L'impact de l'organisation du temps scolaire sur les élèves – et notamment leur fatigue – a également été pris en compte. Ainsi, l'organisation mise en place avec une demi-journée supplémentaire au milieu de la semaine avait été préférée à d'autres organisations possibles (augmentation du temps quotidien ou demi-journée supplémentaire en fin de semaine). Les enseignants interrogés au sujet de l'impact de l'introduction du mercredi matin sur les élèves ont estimé majoritairement que l'état de fatigue des élèves était en augmentation. Il n'y a toutefois pas eu de mesure objective de cette fatigue.

Une des mesures principales introduite au cycle 1 était l'attribution de 30 postes d'ECSP dévolus au soutien en lecture. De nombreux projets ont été mis en place dans les établissements et ont fait l'objet d'une analyse montrant que la majorité des projets portaient sur le travail de l'expression orale, de la production écrite ou de la maîtrise du code.

Au niveau des aspects RH, il a été montré que si l'organisation du travail s'effectuait désormais sur quatre jours et demi (32 périodes), le temps de travail des enseignants était maintenu à 28 périodes par semaine pour un plein temps. Pour combler cette différence, un nouveau type de poste a été créé : celui d'enseignant complémentaire pour compléter le temps d'enseignement prévu pour les élèves (2 périodes⁴).

Si les enseignants titulaires n'ont pas augmenté leur temps d'enseignement, les directeurs ont constaté en majorité une augmentation de leur charge de travail.

Néanmoins, la nouvelle organisation du temps et l'introduction de l'anglais a provoqué des réactions chez les enseignants. Ils ont notamment relevé une certaine complexification de l'organisation de leur activité, principalement au niveau des horaires, ainsi qu'une intensification des interactions entre enseignants.

Compte tenu des différences d'horaire et de mesures mises en place dans les deux cycles de l'école primaire, les enseignants ont relevé une scission entre les maîtres du cycle 1 qui ne travaillent pas le mercredi matin et ceux du cycle 2.

⁴ Les deux dernières périodes de l'horaire scolaire hebdomadaire de l'élève (32 périodes) sont consacrées aux disciplines artistiques et sportives assurées par d'autres enseignants que les titulaires (maîtres de disciplines artistiques et sportives, MDAS).

L'enseignement de l'anglais a engendré l'organisation de formations continues afin de donner le niveau B2 aux personnes qui l'enseigneraient. Cette mesure a été étendue à l'allemand. Parallèlement, une autre formation, celle en soutien pédagogique, a également vu le jour en 2014.

Enfin, d'autres aspects ont aussi été investigués dans ce bilan : les aspects organisationnels et plus particulièrement le taux d'encadrement et la gestion en lien avec le mercredi matin (notamment celle des locaux).

Étude du SRED : design, méthodologie et questions de recherche

L'étude du SRED s'intéresse prioritairement à l'évaluation de l'impact du mercredi matin sur les compétences des élèves. Il reprend par ailleurs certains éléments déjà investigués dans le rapport de la DGEO tels les dispositifs de soutien lecture mais son objectif principal est d'analyser les effets de ces différentes mesures sur les compétences des élèves.

Ce rapport traite du premier axe de l'étude du SRED qui se compose de trois volets.

1. Le premier volet a pour objectif de dresser un inventaire des dispositifs de soutien en lecture, d'observer leur implémentation dans les différents établissements, ainsi que d'analyser les appréciations faites par un échantillon d'ECSP. La nouvelle formation spécifique, qui existe depuis 2014, a également été interrogée.

Questions : La mise en place de dispositifs de soutiens en lecture au cycle 1 et la création de 30 postes d'ECSP ont-elles des effets sur les compétences en lecture et sur les autres apprentissages ? Comment s'est opérée cette mise en place ?

2. Le deuxième volet porte sur les enseignants complémentaires, leur répartition dans les différents établissements et les disciplines qu'ils enseignent ainsi que la collaboration avec les titulaires.

Questions : Quel est l'effet de la mise en place de maîtres complémentaires sur l'organisation des enseignements ? Comment se déroule la collaboration entre maîtres complémentaires et titulaires ?

3. Enfin, le troisième volet a pour thème l'évolution des devoirs liée à l'introduction d'une demi-journée supplémentaire et d'une nouvelle discipline en 7-8P (l'anglais) du point de vue de la quantité et des contenus.

Questions : Qu'en est-il de l'évolution des devoirs (quantité, contenus) et de leurs effets sur les résultats des élèves ? Comment s'équilibrent la réduction du temps à disposition pour les devoirs et l'augmentation potentielle de la quantité de devoirs liée à l'ajout d'une nouvelle discipline ?

Méthodologie

Pour répondre à ces questions, différents instruments de recueil de données ont été utilisés.

Concernant les soutiens en lecture :

- une grille a été élaborée sur la base de l'outil utilisé par la DGEO lors du premier bilan. Cette grille a été adressée aux 58 établissements primaires et a été remplie en deux fois : au début de l'année scolaire (novembre 2017), où les informations récoltées portent sur les projets mis en place dans les établissements, leur description, les effets escomptés, le public d'élèves concernés, l'année de scolarité, etc. ; et en fin d'année scolaire (juin 2018), où ces informations ont été complétées par le bilan des projets réalisés par les ECSP.
- Des entretiens ont également été conduits auprès de quelques ECSP sélectionnés sur plusieurs critères (type d'établissement, type d'actions mises en place dans l'établissement, formation initiale ou continue) pour approfondir la problématique.

- Par ailleurs, les coordinateurs de la formation à l'IUFE et les personnes chargées de la formation continue à la DGEO (SEFOD⁵) ont fait l'objet d'entretiens afin de compléter ce volet en décrivant le Certificate of Advanced Studies (CAS) portant sur le soutien scolaire aux élèves en difficulté.

Concernant la collaboration entre enseignants complémentaires et enseignants titulaires :

- deux questionnaires ont été élaborés en miroir et adressés à l'ensemble des enseignants du cycle 2 (titulaires et complémentaires). En plus de la thématique de la collaboration, les enseignants titulaires ont été interrogés sur l'évolution des devoirs et l'utilisation des 50 minutes hors grille horaire. Ces questionnaires reprennent certaines problématiques déjà abordées dans le bilan de la DGEO. Ils comportent également un certain nombre de renseignements personnels (genre, années d'enseignement, formation, etc.) afin de comparer les représentations en fonction de ces caractéristiques.
- Par ailleurs, un tableau a été envoyé à l'ensemble des directions d'établissements pour avoir une vue d'ensemble des enseignants complémentaires et des disciplines qu'ils enseignent.

Contenu du rapport

Le présent rapport porte sur le premier axe du mandat qui se réfère aux ressources (ou *inputs*) mobilisées par le DIP, à savoir les soutiens lecture, ECSP et enseignants complémentaires afin d'améliorer les compétences des élèves. Les effets des réformes (*outputs* ou *outcomes*) feront l'objet d'un second rapport.

Ce rapport se compose de deux parties :

- la première porte sur le cycle 1 et sur les projets de soutien en lecture, le CAS soutien pédagogique ainsi que le travail des ECSP ;
- la seconde s'intéresse à la collaboration entre les enseignants complémentaires et les titulaires, l'évolution des devoirs et l'utilisation des 50 minutes. Il dresse également un bilan de la répartition des enseignants complémentaires et des disciplines qu'ils enseignent dans les établissements.

⁵ Service Formation et développement, DIP.

Partie 1. Les soutiens lecture

Contexte

L'une des mesures prises au moment de l'introduction du mercredi matin dans l'enseignement primaire à Genève, à la rentrée 2014, a été la mise en place de dispositifs de soutien en lecture au cycle 1 et la création de 30 postes d'enseignants chargés de soutien pédagogique (ECSP)⁶. Pas directement liée à l'augmentation du temps de travail hebdomadaire des élèves du cycle 2, cette augmentation de ressources en soutien pédagogique cherchait avant tout à mettre l'accent sur l'apprentissage de la lecture à un moment crucial du cursus des élèves.

L'analyse qualitative des dispositifs de soutien lecture menée par la DGEO (2016) peu de temps après l'introduction du mercredi matin a montré que les projets mis en place portaient sur l'expression orale, la production écrite et la maîtrise du code. Différentes compétences étaient visées par des actions très variées. Elles concernaient dans leur majorité la conceptualisation de la langue, le travail à l'oral (compréhension ou production), ainsi que la compréhension en lecture et les stratégies de lecture de textes. À la fin de l'année scolaire, les bilans des actions avaient en outre montré un degré de satisfaction élevé.

Ce volet de notre étude s'inscrit donc trois ans après la première enquête de la DGEO et quatre ans après la mise en place initiale des dispositifs dans tous les établissements primaires du canton.

Cette première partie du rapport se divise en trois sections : la première décrit la nouvelle formation en soutien pédagogique (composée d'un premier module sur la lecture) ; la seconde porte sur les dispositifs de soutien lecture mis concrètement en place dans les écoles ; enfin, la dernière rend compte de l'analyse des entretiens menés auprès des ECSP pour approfondir la problématique, notamment sous l'angle du choix des élèves, des manières de travailler, des appréciations, etc.

A. Formation en soutien pédagogique (CAS soutien pédagogique)

Qu'est-ce que le CAS soutien pédagogique ?

Depuis 2012, à la demande des enseignants chargés de soutien pédagogique (ECSP) et à l'instigation de la DGEO, le *Certificate of Advanced Studies (CAS) soutien pédagogique* a été créé en collaboration avec l'Université de Genève afin de renforcer les compétences des ECSP, notamment en matière d'apprentissage de la lecture.

Au départ, cette formation sur deux ans était destinée en priorité aux enseignants de soutien et aux titulaires de classes de l'enseignement primaire. Elle « vise la construction de compétences professionnelles des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves et à la maîtrise des concepts de repérage et d'intervention propres à cette pratique d'enseignement »⁷. Le dispositif de formation comprend des cours et des ateliers. Il est réparti sur 18 journées, avec trois modules thématiques et un module dit d'intégration : 1) didactique de la lecture : enseignement, apprentissage et difficultés en lecture en contexte de soutien pédagogique ; 2) des difficultés aux outils pédagogiques et didactiques particuliers ; 3) agir ensemble ; 4) et un module d'intégration en lien avec un travail de fin d'études. L'objectif principal de ce CAS est de « mobiliser les savoirs des professionnels en

⁶ Pour la rentrée scolaire 2017, ce nombre est de 39.64 équivalents temps plein, et de 39.98 pour celle de 2018.

⁷ *Certificat de formation continue en Soutien pédagogique - Exposé des motifs*, Université de Genève, IUFE, p.1, <https://www.unige.ch/iufe/files/4314/6055/8942/Reglementdetudecassoutienpedagogique2013b.pdf>, consulté le 27.07.2018.

développant une approche inclusive du soutien pédagogique » et plus particulièrement « d'approfondir les compétences professionnelles des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves », « d'affiner leur regard et les équiper d'outils répondant aux objectifs pédagogiques et didactiques particuliers » et « de former à une intervention concertée entre l'ensemble des acteurs chargés d'aider l'élève en difficulté : ECSP, titulaires de classe, directeur d'établissement, élèves, parents » (Université de Genève, Institut universitaire de formation des enseignants, formation continue).

Cette formation a vu le jour un peu avant l'introduction du mercredi matin (pour le cycle 2). Il y avait à la fois une demande des ECSP mais également une volonté de la part de la DGEO (et plus particulièrement de la responsable de la formation continue à l'époque) de revaloriser la fonction d'ECSP. En parallèle à l'ajout de cette demi-journée supplémentaire pour les élèves de 5P à 8P, le département a décidé de mettre en place des mesures pour renforcer l'apprentissage de la lecture et le soutien scolaire (cf. art. 48 de la LIP, al. 2) au cycle 1. Pour ce faire, 30 postes de soutien lecture ont été créés dès l'année scolaire 2014-2015. Ils viennent compléter les postes d'ECSP déjà existants dans les établissements (environ une centaine répartis entre les cycles 1 et 2). Renforcer l'enseignement de l'apprentissage de la lecture dès les premières années de la scolarité primaire permet de donner à tous les mêmes chances d'entrer dans l'écrit et de suivre une scolarité harmonieuse. Depuis de nombreuses décennies, les chercheurs ont en effet montré l'importance de la maîtrise de l'écrit et de la lecture dans la réussite scolaire (voir notamment Chauveau, 2000 ; Lahire, 2000 ; Florin, 1991 ; Mingat, 1991).

Le premier module du CAS soutien pédagogique qui porte sur les difficultés en lecture-écriture va dans le sens de la création des 30 postes de soutien lecture au cycle de l'enseignement primaire à Genève.

Avant d'entrer plus spécifiquement dans les dispositifs de soutien en lecture mis en place dans les établissements par les ECSP, nous avons voulu en savoir plus sur cette formation, et en particulier son origine et son contenu⁸.

Évolution de la formation

Dès le départ, cette formation a connu un grand succès (43 personnes inscrites pour la première édition, 34 pour la seconde et 29 pour la troisième). La première volée certifiée a commencé à la rentrée scolaire 2014. La formation a rencontré un tel succès lors de la première volée que les participants des cycles 1 et 2 ont été sélectionnés, lors des éditions suivantes, sur la base d'une lettre de motivation. La DGEO a décidé de privilégier une personne par établissement.

L'évaluation effectuée par les étudiants au terme de la formation a été très positive. Selon la responsable de la formation continue, ils estiment que la formation leur a permis d'enrichir leur pratique, de la mettre en lien avec de la théorie et d'échanger avec leurs pairs. Toutefois, ils ont constaté que le CAS demandait beaucoup de travail et que la formation était assez lourde en termes de charge de travail. C'est une des raisons pour lesquelles la formation a rencontré un peu moins de succès lors de la deuxième édition. Certaines personnes qui s'étaient vues au départ refuser l'admission ont renoncé à s'inscrire la seconde fois. D'après la responsable du SEFOD, la formation est appréciée notamment parce que les formateurs engagés dans le CAS sont à la fois proches de l'IUFE et du terrain. D'ailleurs, partant de ce principe, les coordinateurs ont commencé à associer également les ECSP comme formateurs de terrain dans la formation initiale.

À la DGEO, on a également décidé de ne pas prendre en compte les dossiers d'ECSP à plein temps, étant donné la charge de travail. De plus, certaines personnes en fin de carrière n'ont pas souhaité suivre la formation. Par ailleurs, au fil des années, beaucoup d'ECSP ont pu être formés, ce qui réduit le potentiel de candidats et explique qu'il y ait eu moins de personnes désireuses de suivre le CAS lors de la troisième session.

⁸ Les informations qui suivent se basent sur les entretiens menés auprès des coordinateurs du CAS à l'IUFE et auprès de la responsable de la formation continue (SEFOD, DGEO) et la coordinatrice pédagogique, responsable des réseaux ECSP.

Une nouvelle formation ?

D'après les coordinateurs du CAS, il n'y avait pas de formation au soutien pédagogique avant celle-ci. Mais le questionnement était présent depuis longtemps dans la formation et chez les enseignants à Genève. La notion d'élève en difficulté a été ajoutée dans certains enseignements de la formation initiale (FEP) mais sans être axée spécifiquement sur le soutien pédagogique. Une unité de différenciation pédagogique a également été introduite dans la formation initiale.

Du côté de la DGEO, il existait des réseaux d'ECSP regroupant des participants de différents horizons et des deux cycles de l'enseignement primaires, par région. Au départ, les réseaux comprenaient également des coordinateurs pédagogiques et des directions d'établissements. Par la suite, il a été décidé de ne pas inclure les directeurs pour favoriser les échanges de pratiques ou du matériel entre ECSP. Actuellement, il y a deux réseaux (un réseau rive gauche et l'autre rive droite). Les ECSP doivent s'inscrire pour une année, celle-ci comprenant quatre séances.

Une journée métier spécifique aux ECSP a également été créée sur temps d'enseignement. Elle est ouverte aux personnes n'ayant pas suivi ou ne suivant pas le CAS. Trois journées ont déjà été organisées : la première portait sur le co-enseignement, la deuxième sur la numération et la troisième sur les implicites, c'est-à-dire ce qui crée la difficulté pour les élèves de manière globale.

Enfin, pour maintenir une information réciproque entre l'IUFE et la DGEO et développer une collaboration, les deux partenaires se rencontrent de manière régulière. Pour les coordinateurs de la formation, cela sert à mieux connaître les besoins des candidats et avoir des informations sur les réseaux. Les coordinateurs pédagogiques œuvrant dans ces réseaux sont d'ailleurs invités à la séance d'ouverture des volées. Du côté de la DGEO, un groupe a été créé à l'interne pour garder le lien avec l'université et pour qu'il y ait une cohérence entre ce qui se fait dans le CAS et ce qui est proposé par les coordinateurs pédagogiques.

Types d'enseignants

Lors des deux premières volées, ce sont principalement des ECSP qui ont suivi la formation⁹. Lors de la troisième édition, la situation a passablement évolué puisque sur les 29 inscrits, 13 sont généralistes, 12 généralistes et ECSP, et seulement 4 sont des ECSP uniquement. Cette mixité de fonction permet un enrichissement lié à l'articulation entre titulaires et ECSP.

Pour l'instant, les candidats sont Genevois mais les coordinateurs de la formation souhaiteraient l'ouvrir à d'autres cantons ou à l'international (notamment au niveau français, p. ex. en lien avec le projet « plus de maîtres que de classes »¹⁰). Toutefois, ils ne disposent du nombre de participants qu'au dernier moment ce qui rend difficile l'ouverture à d'autres cantons ou à la France.

D'après les coordinateurs du CAS, les profils des candidats sont relativement hétérogènes du point de vue de leurs connaissances notamment pour ce qui concerne le module sur la lecture. En effet, ayant été formés à des périodes variées, ils connaissent plus ou moins ce qui relève de la construction des compétences en lecture et sont plus ou moins bien armés pour remédier aux difficultés des élèves dans ce domaine. Par ailleurs, les ECSP tout comme les titulaires peuvent enseigner au cycle 1 comme au cycle 2 et font donc preuve d'expériences variées. Un des coordinateurs souligne qu'au cycle 2, les enseignants sont plus démunis et n'ont pas forcément d'appui. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'ils ressentent le besoin de suivre cette formation.

⁹ En 2012, sur 43 personnes inscrites, il y avait 28 ECSP, 2 généralistes et 13 personnes occupant les deux fonctions. En 2014, sur 34 inscrits, il avait 20 ECSP, 7 généralistes et 6 personnes occupant les fonctions.

¹⁰ Il s'agit d'un projet mis en place en France en 2012 pour « mieux répondre aux difficultés rencontrées par les élèves et les aider à effectuer leurs apprentissages fondamentaux, indispensables à une scolarité réussie » (http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=66628).

Plus-value du CAS

Pour une des coordinatrices du CAS, un des objectifs de la formation était de s'éloigner des sentiers battus de la formation initiale et de se focaliser sur le soutien pédagogique. Ainsi, par exemple pour le module 1, il s'agit d'outiller les participants pour qu'ils puissent identifier les difficultés puis les aider à agir à partir de ce diagnostic et mettre en place un dispositif.

D'après les coordinateurs du CAS, ce module aurait été suffisant pour le département mais eux ont estimé que les trois modules étaient nécessaires. Le second a d'ailleurs un peu évolué depuis le début étant donné qu'au départ la coordinatrice, dans le courant de la didactique comparée, était spécialiste des mathématiques. Depuis son départ, les contenus ont un peu changé.

Une autre évolution serait d'ouvrir à des intervenants extérieurs pour permettre aux participants d'avoir accès à d'autres pratiques et à réinterroger les leurs. Mais l'organisation est compliquée notamment à cause de la confirmation tardive des participants à la formation.

Les travaux de fin d'études sont en principe répartis selon les trois thématiques mais il semblerait que les travaux portant sur les difficultés en lecture (compréhension ou maîtrise du code) sont un peu plus fréquemment choisis par les participants.

Dissémination à l'intérieur des écoles et des équipes

Aussi bien les coordinateurs du CAS que nos deux interlocutrices du SEFOD relèvent la difficulté de la dissémination des apports de cette formation dans les écoles. Si dans certaines écoles, les équipes collaborent bien et bénéficient de ces apports, dans plusieurs situations, les ECSP ont de la peine à trouver leur place dans les équipes et à partager avec leurs collègues. D'ailleurs, un certain nombre de travaux de fin d'étude du CAS ont pour thème une meilleure définition de la place de l'ECSP dans une équipe. Pour nos deux interlocutrices de la DGEO, cela dépend non seulement de la personnalité des ECSP mais aussi des directions d'établissements et de leur représentation du soutien pédagogique.

Les ECSP sont d'ailleurs parfois pris entre deux feux : identifier les difficultés spécifiques des élèves et reprendre les apprentissages en profondeur, ou suivre au plus près les demandes des titulaires pris dans la spirale du programme à suivre. Une des interlocutrices de la DGEO évoque le cas d'une ECSP qui se retrouve avec tous les élèves en difficulté de deux classes, en tant que spécialiste. « (...) *la compréhension de ce qu'est le rôle de l'ECSP pour certains titulaires, c'est de les soulager, donc est-ce que c'est une aide aux élèves ou une aide aux enseignants...* » (DGEO 1)

D'après elle, les « *ECSP sont tout le temps tiraillées entre 'là je fais du travail de soutien ou est-ce que j'aide l'enseignant à pouvoir gérer sa classe ?* » Il y aurait ainsi un manque de discussion entre la titulaire et l'ECSP et parfois des différences de représentation.

Du côté des coordinateurs du CAS, un des souhaits serait que « *les apports du CAS puissent plus pénétrer les pratiques du terrain* ».

Ces différences et difficultés peuvent également être attribuées aux moyens d'enseignement (p. ex. ALEDA¹¹). Certains élèves ont de la peine à entrer dans le format donné par le moyen d'enseignement. Parfois, les titulaires demandent aux ECSP d'avancer en petits groupes dans le moyen d'enseignement avec ces élèves en difficulté. Or, dans certains cas, les élèves ne sont pas prêts et auraient besoin d'une autre approche.

Les deux interlocutrices de la DGEO soulignent que les ECSP ont également de la difficulté à s'insérer dans les écoles ou les équipes pour une autre raison. En effet, bien que la fonction existe depuis longtemps (même si elle a évolué), elle n'a pas été intégrée aux équipes pluridisciplinaires ce qui peut poser problème et questionne les principaux intéressés. Dans certains cas, il est, d'après elles, difficile de différencier le travail des ECSP et des enseignants spécialisés.

¹¹ ALEDA : À l'école des albums.

Rôle des directeurs

Le rôle des directeurs semble, aux yeux de nos interlocuteurs, essentiel et constitue un levier non seulement par rapport à leur vision du soutien pédagogique mais également par rapport à la manière d'organiser les périodes de soutien. Dans certaines écoles, le travail de l'ECSP est particulièrement morcelé. Certains ECSP sont par exemple titulaires à 80% et donnent deux périodes de soutien. Dans d'autres cas, ils sont seuls et s'occupent du soutien pour toutes les classes.

Les postes d'ECSP dépendent également de l'organisation des classes. Parfois, l'ECSP ne sait pas s'il y aura un poste l'année d'après. On observe également des différences par rapport à la répartition entre les deux cycles selon les établissements.

Les coordinateurs du CAS regrettent de ne pas avoir pu rencontrer les directeurs pour leur présenter le CAS. Certains directeurs sont très favorables à cette formation ou semblent plus impliqués. « *Au niveau des directeurs (...) on sait qu'il y a des établissements où ils sont pas du tout présents alors que d'autres sont beaucoup plus présents, alors donc on imagine que quand ils sont plus partie prenante, la notion de soutien, elle est plus partagée, elle est plus efficace...* » (coordinateur 1 du CAS). Étant donné que ce sont les directeurs qui valident la démarche des ECSP ou des titulaires de s'inscrire au CAS, on peut supposer que c'est à eux de motiver leurs enseignants à se former au soutien pédagogique.

ECSP : spécialiste du soutien lecture ou des difficultés en général ?

Le CAS porte sur le soutien pédagogique dans son ensemble alors que les soutiens lecture concernent seulement le cycle 1. Toutefois, la fonction d'ECSP existe tout au long de l'école primaire. Il est parfois difficile de différencier ce qui relève du soutien lecture à proprement parler des tâches d'ECSP. Pour les interlocutrices du CEFOD, la principale différence est le contenu axé sur la lecture. Dans certaines écoles, avant cette mesure, il y avait peu d'appui et la plupart du temps, il en existait seulement au cycle 2.

Les interlocutrices de la DGEO évoquent également le rôle de l'ECSP qui avec le CAS (et encore plus s'il se forme à d'autres approches) peut se révéler comme un spécialiste de la difficulté et se rapprocher d'un rôle de thérapeute ou de logopédiste. Il y aurait en quelque sorte un glissement de la fonction d'ECSP. On verra plus loin dans l'analyse des entretiens des ECSP que ce n'est pas forcément le souhait des ECSP interrogés.

B. Analyse des dispositifs de soutien en lecture

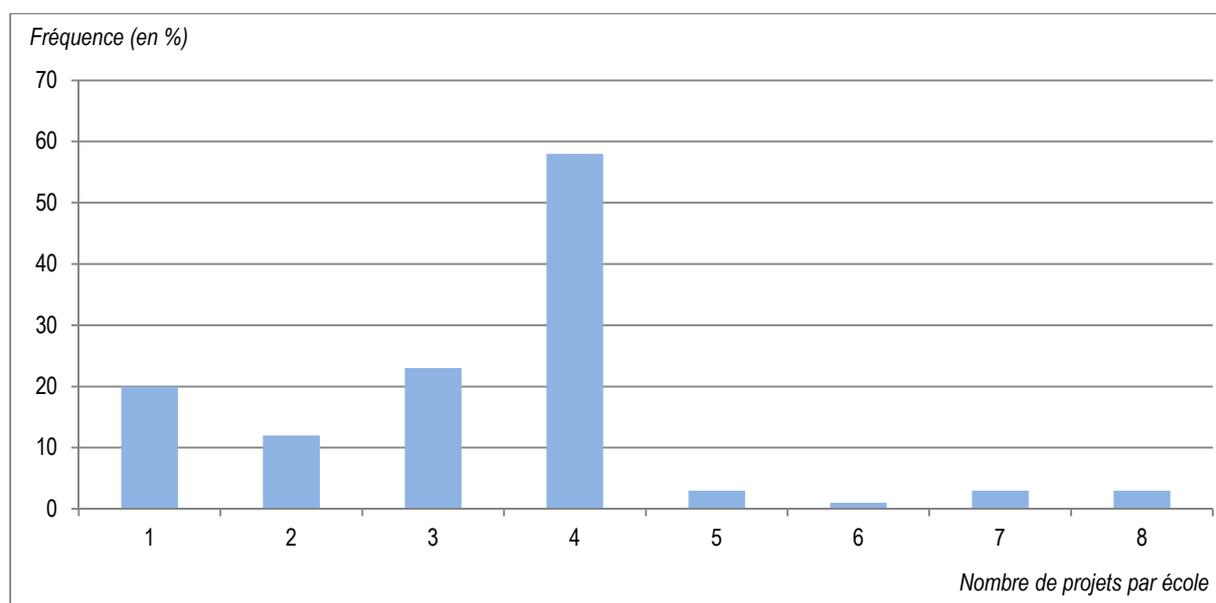
Pour mener à bien cette analyse, nous avons récolté l'information concernant les projets de soutien lecture (cf. formulaire en annexe 1) auprès des directions d'établissements en deux temps. À la fin du premier trimestre, les questionnaires ont porté sur leur description, les objectifs, le public d'élèves concerné, la durée, l'année de scolarité, les effets attendus. Les informations ont été complétées en fin d'année par l'évaluation des dispositifs et de leurs effets. Le taux de retour pour la première phase est de 100% et celui de la deuxième phase en fin d'année un peu moins bon, bien que tout à fait satisfaisant (83% des directeurs ont renvoyé les informations). Les questionnaires ont été remplis soit par les directeurs eux-mêmes soit par les ECSP.

Nombre de projets par école

Les projets de soutien lecture mis en place dans les écoles sont relativement nombreux, mais leur nombre varie. Les soutiens lecture concernent le cycle 1 ; toutefois, ils peuvent être complétés par le travail « ordinaire » des ECSP (en plus des périodes strictement dévolues aux soutiens lecture). Parfois, les personnes ayant rempli les questionnaires nous ont également donné des informations sur les années de scolarité 5P et 6P qui en principe ne sont pas concernées par les soutiens lecture. On

dénombrer en tout 367 projets de soutien lecture. La moyenne est d'un peu plus de 3 projets par école (3.3). Dans la plupart des écoles, on dénombre entre 1 et 4 dispositifs¹².

Graphique 1. Répartition du nombre de projets dans les écoles

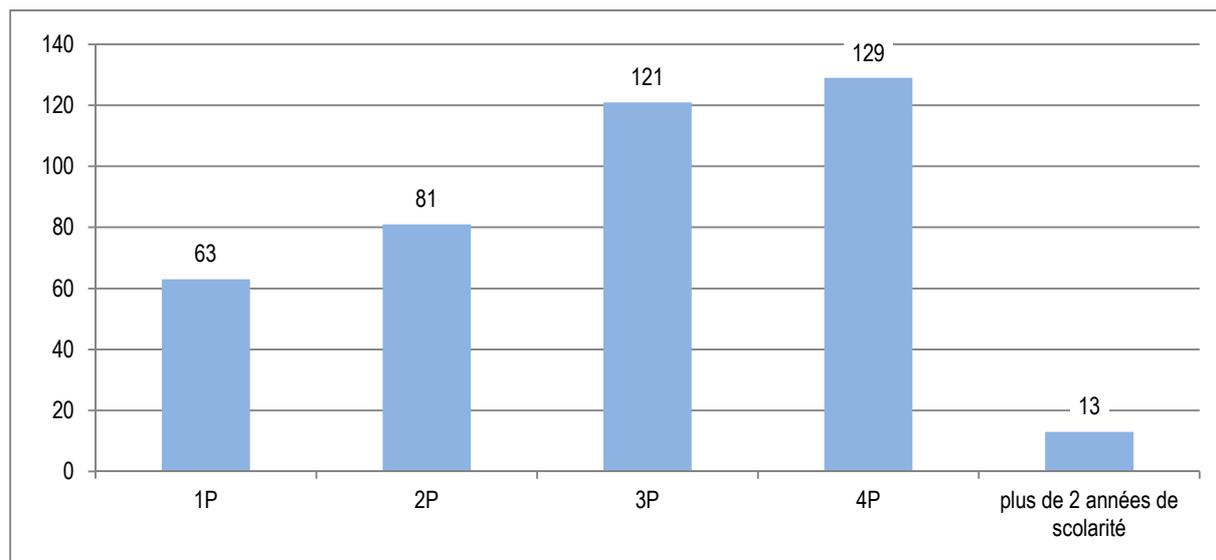


On relève de très légères différences selon le type d'école : ainsi, dans les écoles du REP où les élèves sont potentiellement plus fragiles de par leur milieu d'origine (souvent couplé avec la proportion d'élèves allophones dont la maîtrise du français est parfois moins bonne que celle de leurs camarades), on observe un peu plus de projets (3.5 projets en moyenne, vs 3.3 dans les écoles hors REP et 3.2 dans les écoles proches du REP). On ne peut évidemment pas tirer de conclusion compte tenu des très faibles différences. Par ailleurs, le nombre de projets ne donne pas d'indication sur leur durée ni sur leur efficacité.

Répartition des projets selon les années de scolarité

Le nombre de projets s'avère variable selon les années de scolarité. On observe une certaine gradation du nombre de projets au fur et à mesure que l'on avance dans les années de scolarité. Dans certaines écoles (ce qui nous sera confirmé dans les entretiens menés auprès des ECSP), les soutiens débutent au moment de l'entrée dans la lecture alors que dans d'autres, ils se déroulent tout au long du cycle 1.

¹² Il faut toutefois préciser que les questionnaires envoyés dans les établissements prévoyaient quatre actions par école comme lors de l'enquête précédente réalisée par la DGEO. Dans plusieurs cas, les directeurs ont rajouté des feuilles en cas de projets supplémentaires. Toutefois, il n'est pas exclu que dans quelques écoles, il y ait davantage de projets et que l'on ne les ait pas intégrés dans les réponses faute de place.

Graphique 2. Nombre de projets selon l'année de scolarité

N.B. Le nombre total de projets figurant dans ce graphique est plus élevé que dans le graphique précédent car quand l'action porte sur deux années de scolarité (1P-2P, 2P-3P ou 3P-4P), le projet est mentionné deux fois.

Objectifs des projets

Les objectifs visés par les projets de soutien de lecture varient bien évidemment en fonction de l'âge et de l'année de scolarité des élèves. Les quatre composantes de la langue (oral, écrit, code, culture) peuvent être travaillées de façon spécifique. Toutefois, on constate le plus souvent des regroupements de composantes (p. ex. oral-écrit, oral-écrit-code, etc.). Au début de la scolarité, le travail de l'oral est privilégié tandis qu'à partir de la 3P où commence concrètement l'apprentissage de la lecture, ce sera davantage l'écrit ou alors l'oral, l'écrit et le code ensemble. De manière générale, la composante culture, sans doute très importante dans la connaissance de la langue, est peu évoquée de manière spécifique.

Tableau 3. Objectifs visés par les projets de soutien lecture

	oral	écrit	code	culture	oral-écrit	oral-code	écrit-code	oral-culture	oral-écrit-code	écrit-code-culture	oral-écrit-culture-(code)	autres	Total
1P	26	0	1	1	4	2	0	10	11	2	7	0	64
2P	20	1	2	2	10	9	1	5	32	3	7	0	92
3P	3	9	12		20	10	22		50	5	6	1	138
4P	10	13	14		18	7	20		38	5	23	0	148
Plus de 2 années de scolarité	4	0			2	4		1	0		0		11
Total	63	23	29	3	54	32	43	16	131	15	43	1	453

Plus concrètement, les projets de soutien portent sur la construction des correspondances phonèmes-graphèmes, la phonologie ou l'entrée dans l'écrit ou la lecture. Le travail du langage et de l'oral est également évoqué. De nombreux projets ont pour objectif de travailler la fluidité de la lecture et l'automatisation du décodage ou déchiffrement. Les répondants évoquent souvent le soutien aux élèves

dans les activités relevant des moyens d'enseignement ALEDA⁷ puis ALELI¹³. Le travail peut prendre deux formes : un travail d'aide (reprise des activités en classe) ou plutôt un travail d'anticipation pour préparer la future activité en classe.

Des activités liées (lecture et production écrite ou production écrite précédant la lecture) sont également très fréquentes. Au début du cycle 1, sur la base des moyens d'enseignement DEL¹⁴, on parlera aussi de lecture et d'écriture émergente et de dictée à l'adulte. Ces deux sous-domaines sont toutefois encore plus souvent travaillés pour eux-mêmes.

Par ailleurs, les aspects du fonctionnement de la langue qui sont aussi au service de la compréhension et de la production comme le lexique dont on connaît l'importance lors de l'entrée dans la lecture, et la structuration en général prennent également une place non négligeable.

Tableau 4. Contenu des projets de soutien lecture

Types de projets de soutien lecture	Fréquence
Phonologie, conscience phonologique, correspondances phonèmes-graphèmes	61
Entrée dans l'écrit ou dans la lecture	21
Apprentissage de la lecture	7
Fluidité de la lecture, automatisation décodage-déchiffrage, travail sur le code	59
Soutien ALEDA	32
Soutien ALELI	21
Anticipation ALEDA	7
Anticipation ALELI	8
Appui lecture	44
Oral- langage - expression orale- compréhension orale	35
Vocabulaire	20
Compréhension écrite	24
Production écrite	31
Lecture-écriture émergente (DEL, dictée à l'adulte)	11
Lecture et production ou l'inverse	11
Appui allophones	9
Structuration	8
Autre (genres textuels, EC, etc.)	12
Total	421

N.B. Le contenu des projets de soutien lecture est ordonné par thématique et chronologie (des apprentissages de base aux apprentissages plus complexes).

Type de public concerné par les projets de soutien lecture et organisation du travail

Les projets peuvent concerner spécifiquement les élèves allophones, les élèves en difficulté ou encore les élèves allophones et en difficulté. Ils peuvent être réservés à la moitié de la classe notamment lorsqu'il s'agit de classes à double degré : l'ECSP se charge d'une année de scolarité et la titulaire de l'autre. Une dernière alternative est de s'adresser à la classe entière, le plus souvent en co-enseignement avec la titulaire.

¹³ À l'école des albums (ALEDA) pour la 3P et À l'école des livres (ALELI) pour la 4P sont des moyens d'enseignement qui permettent de travailler simultanément les différentes composantes essentielles de l'enseignement du français (identification des mots, production d'écrits, acculturation et compréhension).

¹⁴ Dire écrire lire est un moyen d'enseignement qui a pour objectif de permettre à l'élève de 1P et 2P de se familiariser progressivement avec l'écrit. La spécificité de ce moyen réside en l'intégration des quatre composantes qui définissent le français comme objet d'enseignement et dont les deux dernières sont des objectifs centraux du cycle 1 : a) développer la culture de l'oral et de l'écrit, b) comprendre et produire des textes, c) passer de la langue orale à la langue écrite et d) dire, écrire et lire des mots.

On constate des différences de centration selon les années de scolarité. En 1P-2P, les projets de soutien lecture s'adressent souvent aux élèves allophones, ce qui peut sans doute s'expliquer par l'absence de classe d'accueil dans les deux premières années de scolarité. Dès la 3P, la prise en charge par les ECSP s'adresse principalement aux élèves en difficulté, voire aux élèves en difficulté et allophones.

Tableau 5. Public concerné par les projets de soutien lecture selon les années de scolarité

Public	Allophones	Élèves en difficulté	Allophones et en difficulté	Demi-classe	Classe entière	Autre	Total
Années de scolarité							
1P	19	9	24	2	15		69
2P	14	29	30	6	12		91
3P	2	84	34	4	16	2	142
4P	2	101	29	7	14		153
Plus de 2 années de scolarité		3	11				14
Total	37	226	128	19	57	2	469

Dans toutes les années de scolarité, ils peuvent également concerner la classe entière, l'ECSP et les titulaires pratiquant l'activité en co-enseignement ou sous forme de décloisonnement (l'ECSP se chargeant pour une activité spécifique de deux voire trois classes regroupées). Ce type de fonctionnement est relativement fréquent comme on peut l'observer dans le tableau suivant.

Tableau 6. Manière d'aborder le travail avec les élèves

Manières de travailler	Fréquence
Co-enseignement et/ou ou décloisonnement	65
Travail en demi-classe (p. ex. en cas de double degré)	19
Petits groupes	78
Groupes (sans précision) : besoin, soutien, niveau homogène	158

Durée des projets de soutien lecture

Globalement, les différents projets de soutien lecture mis en place dans les écoles ont une certaine durée de vie. La majorité d'entre eux durent au moins un trimestre. Le plus souvent ils se déploient sur l'année scolaire. Bon nombre de ces projets ont une durée régulée en fonction des progrès des élèves.

Tableau 7. Durée des projets de soutien lecture

Durée des projets de soutien lecture	Fréquence
1 mois	7
2 mois	14
1 trimestre	50
1 trimestre à réévaluer	46
1 semestre	39
1 semestre à réévaluer	13
1 année	133
En fonction des besoins	24

Effets des projets sur les compétences des élèves

Nous avons également questionné les directions des établissements à propos des effets des projets de soutien lecture sur les compétences des élèves. On observe deux grandes tendances : il y a eu une évaluation qu'elle soit formative tout au long de l'année, certificative notamment en fin de trimestre ou d'année ou encore sous forme d'épreuve cantonale, ou bien il n'y a pas eu d'évaluation. Des conduites relativement fréquentes sont les bilans réalisés par les titulaires et les ECSP, les échanges oraux plus ou moins informels et plus ou moins réguliers. Un certain nombre d'ECSP recourent à des tests ad-hoc intégrés dans la méthode comme dans *Fluence* qui permet d'observer les progrès ou des évaluations provenant d'ALEDA.

Tableau 8. Types d'évaluation des effets des projets de soutien lecture

Types d'évaluation	Fréquence
Évaluations en classe, formatives ou certificatives (en fin de trimestre) ou EC	69
Bilan ECSP, titulaires-ECSP et/ou directeurs	43
Évaluations ad hoc (p. ex. test Fluence ou dans ALEDA)	36
Échanges oraux ECSP-titulaires	30
Observations des élèves par l'ECSP ou la titulaire	9
Pas d'évaluation	74

Les effets des projets sont jugés plutôt positifs (103), voire très positifs (120) et dans de rares cas neutres (15). Ces résultats vont dans le même sens que lors de la première enquête réalisée par la DGEO où l'on observait une satisfaction élevée. Il faut toutefois souligner qu'il peut s'agir d'un jugement relativement subjectif de la part des ECSP, surtout en l'absence d'une évaluation spécifique. Dans de nombreux cas, les ECSP estiment que les projets de soutien lecture ont porté leurs fruits pour un certain nombre d'élèves, mais que pour d'autres (moins nombreux) les progrès ne sont pas suffisants pour atteindre les objectifs. Dans ces cas-là, ils proposent de poursuivre le soutien ou de recourir à d'autres personnes (OMP, logopédistes) quand il s'agit de difficultés trop importantes. Enfin, les ECSP ont observé dans une grande majorité de cas que les projets de soutien lecture avaient apporté les effets escomptés et parfois, d'autres effets comme par exemple le développement de la confiance en soi.

Pour terminer, nous donnerons cinq exemples emblématiques des nombreux projets de soutien lecture :

- Dans ce premier exemple qui concerne des élèves en difficulté en 3P et a pour objectif de travailler les quatre composantes (oral, écrit, code et culture) par une activité de lecture différenciée, l'ECSP juge l'action comme plutôt positive sur la base d'échanges en TTC. Pour elle, cette appréciation repose sur le fait que si ces élèves ont progressé, ils n'ont toutefois pas atteint les objectifs attendus.
- Le deuxième projet a pour objectif de travailler les quatre composantes en anticipant avec l'ECSP les séquences d'ALELI qui seront abordées en classe. Les élèves concernés sont allophones et/ou en difficulté. Les effets sont jugés très positifs et mesurés au travers de l'évaluation ALELI effectuée en classe. Pour l'ECSP, ce projet a permis de préparer le travail en classe et de travailler les stratégies de lecture, ce qui a eu pour effet une amélioration des compétences de ces élèves.
- Le troisième exemple porte sur l'oral où le langage est travaillé en se centrant sur l'écoute, des jeux de mimes, la reformation, l'élaboration d'hypothèses et le travail sur l'image. Le projet s'adresse à des élèves allophones de 1P. Ses effets sont considérés comme très positifs mais n'ont pas fait l'objet d'une évaluation au sens strict. L'ECSP estime que les progrès sont manifestes.
- Le quatrième exemple s'adresse à des élèves de 2P allophones et/ou en difficulté et porte également sur le langage oral, son appropriation et la compréhension. Les effets sont jugés plutôt positifs et se basent sur des rencontres régulières entre ECSP et titulaires. L'ECSP estime qu'il s'agit d'une action à poursuivre.

- Enfin, le dernier exemple est aussi très intéressant car l'ECSP estime que les effets de l'action sont neutres. Le projet a été mené auprès d'élèves allophones et/ou en difficulté de 2P à 4P. Il avait pour objectif le travail du code et de l'oral et de consolider l'apprentissage des graphèmes et des phonèmes, de décoder des syllabes voire des mots puis des phrases et donc de décrocher la lecture. Cette ECSP a jugé les effets de l'action neutres sur la base d'un test pour évaluer les compétences car d'après elle, « *il est difficile de juger des effets de mesures didactiques. Il reste toujours le facteur résistant qu'on ne maîtrise pas* ». Les élèves ont progressé mais leur évolution est lente.

C. Le point de vue des ECSP

Dans cette section, nous aborderons différentes thématiques évoquées lors d'entretiens menés auprès d'ECSP¹⁵ dans sept établissements (cf. canevas en annexe 2). La première thématique concerne leur formation, leur parcours professionnel et leur participation ou non au CAS soutien pédagogique. Une autre thématique s'intéresse au profil des élèves concernés, à leurs besoins, aux objectifs visés, à la collaboration avec les titulaires, aux moyens utilisés, ou encore au contenu et à la forme des activités réalisées. Enfin, nous nous sommes intéressés à leurs appréciations plus personnelles en tant qu'acteur de terrain (difficultés, aspects positifs et améliorations possibles).

Tableau 9. Nombre d'entretiens et d'ECSP

	Nombre
Nombre d'entretiens	8
Établissements analysés	7
ECSP rencontrés	14 (13 femmes et 1 homme)

Formation et parcours professionnels

Nos entretiens ont révélé une relative logique dans les formations suivies par les ECSP rencontrés, puisque trois personnes ont suivi la licence mention Enseignement (LME) et six les anciennes études pédagogiques. Il y a cependant deux enseignants qui déclarent une autre licence en sciences de l'éducation et deux qui ont une formation universitaire différente (histoire et sciences politiques). Une personne n'a pas précisé sa formation de base.

Le CAS soutien pédagogique a été suivi par cinq ECSP sur les quatorze de notre échantillon, tandis que deux sont en train de le faire. Plusieurs interlocuteurs confirment que cette formation demande un investissement conséquent en termes de temps et de travail, particulièrement en dehors des cours.

Au niveau de l'expérience, la quasi-totalité des personnes interrogées enseignent depuis dix ans ou plus, dont la moitié depuis plus de quinze ans et deux depuis une trentaine d'années. Le rôle d'ECSP n'est également pas nouveau pour la majorité, puisque qu'à part deux « novices » – qui ont débuté cette année – les autres enseignants revendiquent entre quatre ans et vingt ans d'expérience dans ce poste, ce qui signifie qu'il et elles occupaient cette fonction avant l'introduction du mercredi matin et du dispositif de soutien en lecture.

¹⁵ Les établissements ont été choisis en fonction de leur contexte socioéconomique pour avoir une certaine représentativité de la réalité genevoise mais également en fonction des actions qui y sont menées par les ECSP (information récoltées dans les formulaires sur les projets de soutien lecture). Nous avons également cherché à rencontrer particulièrement quelques ECSP qui auraient suivi le CAS soutien pédagogique délivré à l'Université de Genève. Les entretiens se sont déroulés le plus souvent dans les locaux des ECSP en présence d'une ou de plusieurs personnes (jusqu'à quatre). Ils ont duré de 30 à 90 minutes.

Différences entre soutien lecture et travail des ECSP habituel

Le rôle de l'enseignant chargé du soutien pédagogique est traditionnellement d'apporter un soutien supplémentaire à des élèves en difficulté. Plus précisément, il-elle a comme mission principale de « [mettre] en œuvre des stratégies pédagogiques centrées sur les élèves rencontrant des besoins particuliers, sur le plan des apprentissages scolaires ou du comportement. Il-elle a la charge, en concertation avec l'équipe enseignante, du processus d'identification des besoins des élèves, de la mise en œuvre des dispositifs, de leur coordination et de leur évaluation. Il-elle contribue à la prévention de l'émergence des difficultés »¹⁶. Initialement, l'entrée en vigueur du dispositif soutien lecture avait pour objectif spécifique le renforcement de l'apprentissage de la lecture au cycle 1.

Nos entretiens nous ont permis d'observer une certaine diversité dans l'organisation du temps de travail des ECSP, tandis que l'utilisation des ressources supplémentaires liées à l'introduction du mercredi matin a, dans la majorité des cas, plus d'effet sur la quantité d'heures que sur le contenu du soutien pédagogique. On nous a, en effet, plusieurs fois rapporté qu'il n'y a pas de véritable différence en matière de contenu et que le soutien lecture est surtout « *une opportunité d'avoir plus de temps pour mener les activités* » (ECSP A2). Ces trente postes supplémentaires initialement introduit en 2014 à l'échelle du canton sont ainsi principalement vus comme un ajout de périodes au sein de chaque établissement : « *il n'y a pas forcément de clivage entre les périodes de soutien lecture et les périodes d'ECSP. Elles sont incluses dedans* » (ECSP G1).

Néanmoins, les professionnels de deux établissements relèvent qu'avec cette augmentation des heures de présence, leur travail en soutien pédagogique cible désormais plus la lecture, particulièrement chez les 4P, afin que le passage au cycle 2 se passe le mieux possible. La méthode Fluence est l'un des outils utilisés. À noter enfin que, s'il a vu son degré de priorité augmenté avec cette mesure, le soutien lecture n'est pas un aspect nouveau du travail d'un ECSP, en tout cas au cycle 1 : « *De toute façon c'était déjà le travail principal de l'ECSP, donc ça le reste* » (ECSP D1).

Choix des enfants bénéficiant du soutien lecture et identification des besoins identifiés

De par sa nature et la forme qu'il prend (cf. point *Déroulement et type d'organisation des moments de soutien lecture* ci-après), le soutien lecture ne concerne, a priori, pas la totalité des élèves d'un degré ou d'une classe (sauf dans un cas). Afin de rationaliser les ressources et de cibler au mieux le travail de soutien, les équipes pédagogiques ont dû faire des choix quant aux élèves et aux degrés qui en bénéficieront, ainsi que sur la manière de faire ce choix et les professionnels impliqués.

Tableau 10. Choix des élèves qui bénéficient du soutien lecture

Choix des enfants bénéficiant du soutien lecture	Nombre
Échanges avec les titulaires de classes / décision commune	3 établissements et 1 école
Plutôt une décision des enseignants titulaires	2 établissements
Plutôt une décision de l'ECSP	1 établissement
Pas de choix, tous les élèves d'une classe	1 école

On observe partout au minimum quelques discussions entre ECSP et titulaires, même si parfois les uns ou les autres ont le dernier mot sur le choix des élèves à qui seront destinées les actions de soutien lecture. Lorsque la décision est commune, on remarque ainsi souvent un travail d'identification des besoins de la part de chacun des acteurs, ceux-ci discutant ensuite des élèves à cibler : « *c'est un échange, en fait moi j'observe un certain nombre de choses que j'identifie, les collègues [titulaires de classe] identifient d'autres choses et après ensemble on décide* » (ECSP G1). S'il y a, dans la majorité

¹⁶ Directive D-DGEP-02A-07 - Suivi des élèves - Enseignant-e chargé-e du soutien pédagogique – Version 3.0 du 20.08.2010.

des cas, « *beaucoup de concertation avec les enseignantes* » (ECSP A2), il peut arriver qu'au départ l'impulsion vienne cependant des titulaires.

L'une des raisons à cela est que, selon une partie des ECSP interrogés, les titulaires connaissent mieux leurs élèves pour les avoir quotidiennement dans leur propre classe. Cependant, après avoir travaillé avec des 1P-2P, des ECSP développent eux aussi une bonne connaissance des élèves potentiellement concernées au sein de leur établissement : « *les élèves de 1P-2P que l'on a suivi, on les connaît et franchement il n'y a pas de miracle, ceux qui avaient des difficultés d'élocution, qui ne parlaient pas le français, [...] ce sont en général les mêmes qu'on retrouve en début de 3P* » (ECSP F1). « *En fait, la seule inconnue c'est la 1P* » (ECSP F3). Certaines personnes rencontrées trouveraient important d'avoir des contacts avec les institutions de la petite enfance pour évaluer les besoins des plus petits.

En revanche, les ECSP d'un établissement se posent la question de l'utilité et la pertinence de travailler avec des élèves de 1P, quand bien même l'introduction du soutien lecture concerne initialement l'entier du cycle 1 : « *[Les enseignantes] sont venues avec des demandes et des besoins pour les 1P en tout début d'année, ce qui était quand même un peu précoce et à notre sens pas tout à fait légitime* » (ECSP E2). « *Elles tenaient mordicus que ça faisait des années que les non-francophones 1P venaient dès le début d'année* » (ECSP E1). Les ECSP de cet établissement trouveraient ainsi plus utile de mettre les forces sur les 3P-4P. On remarque cependant que les interventions de nos interlocuteurs touchent souvent deux, voire trois degrés et que, dans l'ensemble, les quatre degrés du cycle 1 sont mentionnés. Enfin, une équipe d'ECSP relève qu'un travail doit encore être mené avec certains titulaires sur le choix des élèves qui bénéficieront du soutien lecture : « *Certaines de mes collègues, il y en a qui le font très bien ce choix et qui est très judicieux à mon goût, et il y en a d'autres où le choix se fait sur 'il m'ennuie', 'il dérange'* » (ECSP F1).

Collaboration et objectifs visés

Déjà évoquée dans les discussions concernant la sélection des élèves, la collaboration entre les acteurs est un élément important qui va participer à la réussite (ou non) du dispositif dans un établissement. Pour reprendre le cas de l'établissement où les ECSP avaient des doutes sur la pertinence du travail avec les 1P, « *là, on ne parle même pas de difficultés, c'est l'apprentissage du français, et je pense qu'il se fait vraiment plus vite en classe* » (ECSP E1), le directeur a eu besoin d'intervenir sur ce début de conflit et une séance a été organisée pour planifier les tâches des ECSP. Ceux-ci demandent également un temps d'observation pour connaître les élèves et comprendre le fonctionnement de l'établissement.

La collaboration semble être en effet meilleure après un certain temps de travail en commun. « *On discute beaucoup avec elles [les titulaires], mais comme ça fait aussi longtemps qu'on est ECSP, elles nous font confiance, elles nous laissent gérer* » (ECSP A3). Dans la plupart des cas, les échanges entre ECSP et titulaires sont plus réguliers et prennent différentes formes. « *On identifie des objectifs en fait et puis [...] les modalités de travail* » (ECSP G1). Une autre ECSP précise que « *les modalités de collaboration sont multiples* » (ECSP F4). À noter toutefois que, dans le cas de cette école, les titulaires « *n'apprécient pas trop* » (ECSP F4) que les ECSP interviennent en classe. Cela se vérifiera dans l'axe d'analyse suivant.

D'une manière générale, la qualité de la collaboration est assez inégale selon les établissements. Si une réflexion commune et une confiance mutuelle nous est rapportée de nos interlocuteurs dans la moitié des cas, plusieurs ECSP précisent également que la collaboration est à améliorer et qu'ils doivent encore se faire leur place.

Déroulement et type d'organisation des moments de soutien lecture

L'ajout de trente postes d'ECSP sur l'ensemble du canton représente en moyenne tout juste un demi-poste par établissement sur les cinquante-huit qu'en compte le canton au total. Si la mesure est unanimement saluée, il n'en demeure pas moins que, selon les acteurs, l'augmentation des ressources est minime au regard de besoins qui restent conséquents. Ceci oblige les établissements – et

particulièrement les ECSP – à faire des choix et à cibler leurs actions dans le domaine du soutien lecture. Comme vu précédemment, ces choix découlent souvent de discussions avec les titulaires de classe, ceux-ci souhaitant parfois profiter équitablement de cette nouvelle ressource : « *les enseignants dans ce soutien lecture avaient envisagé qu'ils avaient le droit à tant par classe* » (ECSP E2), ou ailleurs « *on répartit les forces. Il y a huit classes, huit titulaires, les ECSP sont des intervenants en plus* » (ECSP C2). Souvent fruit d'un arbitrage entre enseignants, l'organisation interne à chaque école ou établissement fait ainsi apparaître les différentes formes que peuvent prendre les séances et interventions en soutien lecture. Celles-ci sont listées dans le tableau ci-après.

Tableau 11. Organisation des séances de soutien lecture

Organisation des séances de soutien lecture	Nombre d'occurrences (plusieurs possibles)
Groupes homogènes	5
Petit groupe (3-6 élèves)	5
Demi-classe	3
Classe entière	3
Individuel	3
Décloisonnement	2
Groupes hétérogènes	2
Co-enseignement	1

La forme de prise en charge la plus fréquente par les ECSP rencontrés est le petit groupe d'élèves, principalement homogène. Cela corrobore partiellement ce qui ressortait de l'analyse de l'ensemble des projets de soutien lecture. « *Ils sont regroupés entre élèves qui ont le même type de besoin* » (ECSP E1) et sortis de la classe afin de travailler spécifiquement les problèmes qu'ils rencontrent : « *pour la lecture on a toujours des plus petits groupes d'élèves en difficulté* » (ECSP A2). La durée de cette prise en charge est variable, elle peut aller jusqu'à un trimestre ou un semestre.

Le nombre d'occurrences démontre aussi que certaines équipes pédagogiques diversifient les formes des séances. « *Ça peut être demi-groupe, ça peut être petit groupe ciblé sur une activité, c'est extrêmement varié. [...] Mais ça peut être différent d'un enseignant à l'autre, selon les besoins de la classe, de l'enseignant, et puis des contraintes matérielles. Alors c'est soit du co-enseignement, soit chacun dans sa classe avec une demi-classe, soit un groupe d'enfants avec qui on cible l'objectif pour travailler sur une difficulté particulière* » (ECSP F4). Les interventions en demi-classe ne sont pas si rares, cela nécessite néanmoins que les ECSP disposent d'un local pouvant accueillir une douzaine d'élèves, ce qui n'est pas tout le temps le cas. Dans notre échantillon, on observe également parfois la prise en charge du groupe-classe par un ECSP, mais pour différentes raisons. Parce que, dans une école, le travail de soutien pédagogique consiste presque exclusivement à prendre en charge une classe entière en remplacement du titulaire, tandis que dans un autre cas l'ECSP « *essaie de prendre par classe parce que sinon les enseignantes se plaignent aussi d'avoir tout le temps des élèves qui partent et d'avoir jamais leur groupe complet* » (ECSP D1).

Le travail en individuel n'est pas le plus mis en avant par les ECSP et n'est cité que par trois équipes pédagogiques. Néanmoins, certains acteurs rencontrés ne s'interdiraient pas de travailler en individuel si un besoin devait apparaître : « *Individuel peut-être pas, c'est vraiment très rare. Pour ma part en tout cas. Mais je pense que sur la fin de l'année ça risque de se présenter* » (ECSP C1). Cette solution ne semble ainsi pas privilégiée – peut-être pour des raisons de ressources – mais n'est pas complètement écartée si les autres temps de travail ne devaient pas être suffisamment efficaces avec certains élèves.

Activités réalisées et moyens d'enseignement

Nous l'avons vu dans la partie 1.B, les activités réalisées par les ECSP dans les établissements sont très variées, abordant le travail sur le code, la fluidité, la compréhension de lecture ou encore l'oral. Nos entretiens nous ont permis d'approfondir la question et il ressort que le panel d'activités est très large. Cela va du travail sur la lecture « pure » à la compréhension d'histoires, en passant par un travail avec les livres, le lexique, le vocabulaire, la production écrite ou encore la phonologie. On peut faire l'hypothèse que cette grande diversité d'actions est liée au fait que le soutien lecture ne fait pas l'objet de directives obligatoires.

Pour ce qui est des moyens d'enseignement, on retrouve majoritairement dans les discours la mention des méthodes ALEDA et ALELI pour les 3P-4P. Ces outils sont utilisés par cinq des équipes de soutien rencontrées sur huit, et si l'ensemble des personnes interrogées connaissent, certains ont « *renoncé [...] parce que c'est pas ça dont [les élèves] avaient besoin* » (ECSP A2 et A3). Souvent, les professionnels ayant travaillé avec ces méthodes s'en servent comme base, tout en développant leurs propres outils autour. « *Pour la lecture [...] on s'inspire largement du moyen ALEDA qu'on adapte beaucoup et je dirais qu'on enrichit beaucoup* » (ECSP A1). Certains reprochent, entre autres, à ces méthodes de ne pas suffisamment mettre l'accent sur la production écrite.

Toujours chez les plus grands (3P-4P), la méthode Fluence¹⁷ est citée dans trois établissements sur sept, tout en étant vue comme plutôt efficace. « *[Fluence] c'est facile à quantifier au niveau des progrès, et puis ce sont des enfants qui sont hyper preneurs, ils adorent, ils sont très demandeurs, et le côté chronométré, de noter sur le graphique, ils voient leur progression, car c'est le nombre de mots lus correctement en une minute, donc c'est vraiment quantifié* » (ECSP E2). D'autres méthodologies sont encore mentionnées durant nos entretiens : *Narramus*¹⁸ (deux fois), « *c'est un ouvrage qui a été conçu pour les tous petits, c'est un peu les prémices de Lector & Lectrix* » (ECSP E1), *Borel-Maisonny* et *Lectorino-Lectorinette*¹⁹ (une fois chacun). En outre, chez les 1P-2P, l'aspect ludique ressort régulièrement. On remarque en tout cas souvent de la part des ECSP rencontrés une envie d'élaborer leur propre matériel pédagogique. En effet, la marge de manœuvre qui leur est laissée leur permet et ils semblent se satisfaire grandement de cette situation. « *Moi j'apprécie ma position d'ECSP, parce que je prends cette liberté de travailler finalement comme d'autres enseignants auraient envie de le faire ou devraient le faire* » (ECSP F4) remarque l'un d'eux.

Différences entre soutien lecture et travail en classe

C'est visiblement un questionnement important lié à la fonction d'ECSP. Du fait de la liberté qui leur est laissée, ces enseignants au statut particulier peuvent mettre en place passablement d'activités différentes dans le cadre du soutien lecture. Les moyens d'enseignement ALELI et ALEDA sont très souvent utilisés par les titulaires, et, nous l'avons vu précédemment, un lien est fait dans la majorité des soutiens lecture analysés. Au-delà de ça, la totalité des personnes rencontrées – à part dans un cas – confirment que leur travail diffère de celui effectué en classe.

Les singularités entre les deux cadres de travail sont multiples. Dans le cas le plus extrême, un ECSP développe des activités totalement différentes de ce qui est fait en classe. Après avoir ciblé les élèves à besoins particuliers au travers de véritables tests, il a mis en place tout un travail phonologique, en utilisant par exemple la méthode Borel-Maisonny où « *chaque lettre, chaque son est associé à un geste* » (ECSP B1) ; puis, toujours dans le même établissement, une autre activité où des tablettes sont utilisées, ceci afin de faire un rapprochement entre l'aspect visuel et l'oral. Dans le cas d'une des écoles où il opère, ce travail est même prolongé en classe par l'enseignant titulaire. D'une manière générale, un ECSP nous rapporte que le matériel est plutôt différent de celui utilisé en classe. À cela s'ajoute le

¹⁷ *Fluence* permet d'entraîner la fluence en lecture, c'est-à-dire la capacité à lire avec aisance.

¹⁸ *Narramus* (élaboré par Goigoux et Cèbe), dans la lignée de *Lector-Lectrix* et *Lectorino-Lectorinette*, a pour but d'apprendre à comprendre et raconter une histoire (1P-2P).

¹⁹ *Lectorino-Lectorinette* s'adresse à des élèves de 4P ou 5P et permet d'apprendre à comprendre les textes narratifs.

fait que, si l'objectif principal reste le même, l'accent sera mis sur des aspects distincts. Par exemple, « nous [ECSP] on va surtout s'attacher à la lecture, de les faire décrocher en lecture et puis dans leur classe ils font quand même tout ce qui est structuration. Ça ils continuent dans le groupe. On s'occupe pas tellement de la structuration » (ECSP A2). Enfin, la taille des groupes est une différence évidente, et qui a son importance. On a vu que le soutien lecture se fait très majoritairement en effectif réduit et cela rend optimale l'aide aux élèves en difficulté et permet de regrouper les enfants en fonction de leurs difficultés.

Les ECSP ajoutent enfin de manière quasi unanime l'importance de faire du lien entre ce qui se fait en soutien lecture et le travail en classe, ceci entre autres pour ne pas perturber les élèves encore plus qu'ils ne le sont déjà, mais également afin de ne pas accumuler de retard sur le programme. Un ECSP précise : « Il m'est arrivé [...] de faire des activités à moi, qui sont un peu décrochées de ce qui se fait en classe, en étant quand même en lien. C'est-à-dire que c'était pas le matériel qu'utilisait la maîtresse, mais par contre je me basais sur les sons qu'ils étaient en train de travailler, mais en leur apportant un autre matériel, qui fait que du coup il y avait des raccourcis, sur la graphie. [...] C'est un matériel différent, mais les objectifs restent les mêmes et il reste toujours un lien avec ce qu'il se fait dans la classe » (ECSP C1). Il faut en effet que les élèves comprennent que lorsqu'ils sont en soutien lecture, ce qu'ils font n'est pas déconnecté de ce qui se passe en classe. Les ECSP s'attachent à rappeler aux élèves que ce qu'ils font avec eux, c'est aussi ce qu'ils travaillent avec leur enseignant en classe. Le soutien lecture ne doit pas être un facteur de difficultés, et les ECSP doivent trouver un compromis afin qu'il soit bien dosé également en termes de temps. Un des risques est que « [le temps passé avec l'ECSP] ne leur permet pas de suivre ce qui se passe en classe. Ils réatterrissent après dans la classe, je creuse encore plus les écarts » (ECSP G1). Le but du soutien lecture n'est pas là.

Atteinte des objectifs fixés

On observe tout d'abord que l'utilisation des différentes méthodes citées jusqu'ici (ALEDA, ALELI, Fluence, etc.) a permis aux ECSP de fixer des objectifs concrets et mesurables pour leurs élèves. Ceci satisfait non seulement le corps enseignant, mais également les élèves eux-mêmes qui peuvent visualiser leur progression. Dans les faits, si certains acteurs pensent qu'une partie des objectifs ont été atteints, la plupart du temps nos interlocuteurs précisent qu'il est relativement difficile pour eux d'évaluer objectivement l'impact du soutien lecture. Dans certains établissements, ils peuvent néanmoins se baser sur les retours positifs que leur font les enseignants. Ces remarques rejoignent en partie les informations évoquées dans la partie 1.B, un certain nombre d'ECSP estimant que les soutiens lecture avaient eu un effet positif sur la base d'évaluations en classe ou de tests ad hoc tandis que d'autres se montraient plus réservées.

Par ailleurs, après quatre ans d'existence du dispositif, les ECSP en charge du soutien lecture semblent plus à même de prendre du recul sur leur travail. Une remise en question de leur part existe dans le cas où les effets se feraient trop attendre. Il est également possible pour certains de bénéficier de points de comparaison entre la volée d'il y a quatre ans et celle d'aujourd'hui. Un ECSP affirme que globalement il y a eu amélioration des compétences en lecture. Un autre considère avoir rempli sa mission si les enfants sont devenus lecteurs, ce qui est visiblement le cas pour une partie de ceux avec qui il travaillait.

Néanmoins, la majorité des professionnels rencontrés confirment que les effets du dispositif sont très inégaux d'un élève à l'autre et que par conséquent l'atteinte des objectifs varie beaucoup. L'une des explications réside selon eux dans le fait qu'il y a des nombreux facteurs externes qui influent sur l'école (famille, milieu social, etc.). Malgré cela, les ECSP tentent toujours des choses avec les élèves en difficulté, car « il faut prouver qu'on a essayé » (ECSP F1).

À cela s'ajoute enfin la sensation qu'ont certains ECSP que le fait de travailler dans un autre cadre que la classe fait du bien aux élèves en difficulté. C'est pourquoi ils s'attachent à ce que les enfants soient au minimum contents de venir chez eux, car le travail qui y est fait est peut-être plus adapté à leurs compétences : « Pour nous, c'est très important parce que des fois dans la classe, c'est pas qu'ils sont pas contents dans leur classe, mais c'est que des fois c'est trop difficile. [...] Alors on se dit qu'au

moins, il y a un moment où il y a des choses qui se passent qui sont à leur niveau » (ECSP A3). Il y a en effet le risque que très tôt, ces élèves soient déjà dégoûtés de la lecture. Leur donner l'envie de lire au travers du dispositif soutien lecture est déjà un objectif en soi. « Peut-être que le jour où on verra qu'ils pleurent chez nous, on arrêtera aussi » (ECSP A3), nous précise-t-on, non sans humour.

Difficultés récurrentes observées chez les élèves

On observe plusieurs catégories de difficultés liées à la lecture qui reviennent de manière récurrentes dans les dires des ECSP interrogés : le déchiffrage, la compréhension (principaux objectifs du cycle 1) et les soucis de comportement. Dans le premier cas, avec le déchiffrage, on est véritablement dans ce qui relève de la lecture et des compétences « techniques » qui s'y rattachent. Déjà là, certains élèves ont besoin de passablement de temps : *« il y a des enfants qui rencontrent vraiment des difficultés purement au niveau de la reconnaissance des lettres, du son qu'elles font, tout l'apprentissage des sons complexes » (ECSP G1). Liée spécifiquement à la lecture, cette difficulté est observée surtout à partir de la 3P.*

La compréhension est la difficulté la plus souvent citée par les professionnels rencontrés (lors de sept entretiens sur huit). Elle peut avoir un impact conséquent sur l'échec scolaire, sans être forcément visible tout de suite. En effet, les compétences en lecture peuvent cacher les importantes difficultés qu'a l'enfant à comprendre ce qui est lu : *« C'est pas parce qu'un enfant lit qu'il peut comprendre » (ECSP A2). Pour rendre cette lacune visible, les enseignants de soutien posent des questions sur le contenu de ce qui est lu et remarquent alors que l'élève n'en a aucune idée. Cela devient alors compliqué pour lui de « faire des inférences, faire des hypothèses, faire des prévisions » (ECSP E1 et E2).*

Les causes de ce problème central sont multiples. Nos interlocuteurs mettent, la plupart du temps, le doigt sur l'absence de culture littéraire et le peu de stimulations dont les enfants bénéficient à la maison : *« Même avec les IP, tout de suite vous vous rendez compte de ceux qui sont dans les histoires, qui comprennent les histoires, qui font des hypothèses sur l'histoire et les enfants pour qui c'est beaucoup plus difficile [...] tous ces enfants à qui on n'a peut-être jamais ou pas souvent raconté d'histoires, qui n'ont pas du tout baigné dans une culture du livre et de l'histoire » (ECSP G1). « On observe qu'il y a de plus en plus d'élèves qui n'ont pas accès à des livres quand ils sont enfants ou à des récits, peu importe, à tout ce qui peut être rattaché à la littérature » (ECSP A1). Certains ECSP parlent également d'un manque de vécu et de vocabulaire, ce qui est associé à un manque de culture tout court : « C'est un vocabulaire qui devrait être plus vécu qu'expliqué » (ECSP A3). « Il a juste une connaissance du monde insuffisante » (ECSP B1). Si les allophones sont souvent concernés, ils ne sont néanmoins pas les seuls. Le manque d'activités diversifiées est mis en cause, principalement dans les écoles situées dans des environnements socio-économiques défavorisés.*

Enfin, le comportement au sens large est la troisième dimension problématique qui nous est rapportée. Certes, ce point n'est pas directement lié à la lecture, mais, selon les professionnels interrogés, le soutien est largement influencé par l'attitude des élèves. Un déficit de concentration et le faible niveau d'attention sont cités. L'apprentissage du français passe lui aussi par le développement du métier d'élève. Ces difficultés comportementales trouveraient leur origine dans le contexte familial dans lequel évolue l'enfant et dans les troubles psychologiques qui touchent certains d'entre eux. Dans ces cas-là, les difficultés des élèves vont néanmoins bien au-delà des compétences des ECSP et ceux-ci ne se sentent pas de traiter les cas les plus lourds : *« Moi, je ne suis pas psy, j'ai aucune formation de ce côté-là. Et puis tous les problèmes 'logo', moi je suis pas capable de les gérer » (ECSP F1).*

Problèmes rencontrés par les ECSP

Outre les difficultés observées chez les élèves, nous avons questionné les ECSP sur les obstacles et problèmes plus personnels qu'ils rencontrent dans leur pratique quotidienne. À ce titre, le manque de ressources est une remarque récurrente : *« Je pense que le soutien lecture, c'était judicieux de l'avoir mis en place, et ça l'est encore aujourd'hui, mais à une heure par semaine c'est ridicule » (ECSP F4).*

De plus, si l'école ne fait pas partie du REP, les ressources globales qui lui sont allouées sont plus faibles et certains ECSP le ressentent au travers d'une augmentation des sollicitations auxquelles ils doivent faire face. On retrouve de plus la difficulté de certains ECSP à se mettre d'accord avec leurs collègues titulaires. Certes ils ont, avec le temps, réussi à trouver leur place dans les équipes pédagogiques ; néanmoins, dans certains établissements, il leur faut régulièrement essayer de se mettre d'accord avec les enseignants. On pense ici surtout à un arbitrage à faire afin de répartir des ressources limitées entre classes aux besoins grandissants.

Finalement, le rapport aux parents peut compliquer le travail des ECSP. Il nous a plusieurs fois été rapporté que ceux-ci ne veulent pas collaborer avec l'école, et en particulier en matière de soutien lecture. Principalement parce que d'une part, selon eux, leur enfant ne présente aucun problème. « *Il y a parfois des situations où il n'y a pas du tout de suivi en dehors, des parents qui peuvent pas ou qui n'acceptent pas, qui comprennent pas la lourdeur des difficultés de leur enfant et qui veulent pas réaliser* » (ECSP C1). Ils ne veulent ainsi pas voir la réalité en face. Ou d'autre part, parce que la scolarisation de leur enfant n'est tout simplement pas une priorité pour eux : « *Là où c'est difficile c'est quand... c'est pas une priorité pour eux : 'Ma fille, elle fera des ménages comme moi'* » (ECSP B1).

Solutions et améliorations

Suite aux éléments abordés dans les différents points précédents, plusieurs pistes d'amélioration sont imaginées par les ECSP. Certains éléments seront repris dans les réflexions finales de ce rapport.

La problématique du rôle des ECSP revient fréquemment. Ce rôle est parfois différent d'une école à l'autre, mais la constante est que les ECSP doivent se faire leur place dans l'équipe pédagogique, et cela n'est pas forcément évident, car leur travail n'est pas toujours compris de tous leurs collègues : « *Il y a un sentiment de bouche-trou, c'est ça qui est assez frustrant au final parce qu'on a l'impression de pas être aussi efficaces* » (ECSP C1). Alors que dans le cadre du soutien lecture, le rôle des ECSP est censé être clair, la multiplication des casquettes et des professions intervenant dans l'école engendre une confusion de rôle. La solution pourrait passer par exemple par une mise au point en début d'année, avec les directions, sur ce qui peut être demandé ou non aux ECSP soutien lecture. Et cette fonction ne semble pas encore être tout à fait fixée (même si dans l'absolu elle n'est pas nouvelle) : « *Chacun met un peu ce qu'il veut derrière ces quatre lettres-là et c'est une fonction qui est en construction* » (ECSP G1).

La solution passe aussi plus généralement par un véritable dialogue et une bonne collaboration avec les titulaires. « *Après c'est aussi beaucoup le dialogue avec les titulaires, de voir aussi comment il [l'élève] est en classe et puis comment on peut faire pour l'aider [...]* » (ECSP D1). Une bonne entente sert d'une part pour désamorcer certaines tensions qui peuvent exister et pour mettre en place de véritables stratégies d'apprentissage, et d'autre part pour mieux analyser les besoins des élèves. Ce travail collectif est à la base d'une prise en charge réussie des élèves. Plusieurs interlocuteurs confirment que cet aspect est important et que la collaboration, pas toujours optimale d'un établissement à l'autre, pourrait encore être améliorée. Avec un autre bémol qui apparaît parfois ; l'ouverture des classes aux ECSP et le co-enseignement, pratiques nous l'avons vu peu développées dans les établissements étudiés, seraient la preuve, si elles étaient plus courantes, d'une meilleure dynamique de travail entre titulaires et ECSP.

Une autre piste d'amélioration à mentionner concerne les contacts avec des acteurs externes au corps enseignant de l'établissement. Cette manière de travailler en véritables réseaux est vue comme très positive dans la prise en charge d'une partie des élèves : « *parce que du coup la logo, l'ergo ou la psychologue, on fait des réseaux tous ensemble, on discute, on se répartit les rôles, 'qu'est-ce que tu fais, qu'est-ce qu'on fait, comment on avance, tu fais quoi, comment ?'* » (ECSP B1). Ce travail collectif pourrait également être intensifié avec les structures de la petite enfance. En effet, les besoins des jeunes élèves arrivant en IP gagneraient à être mieux identifiés si des échanges plus réguliers étaient mis en place avec les professionnels de la petite enfance actifs dans les structures du quartier ou du village. Si cela arrive que quelques discussions existent, « *on s'arrange pour avoir des infos au moment où les collègues de la crèche viennent visiter l'école* » (ECSP F3), il y a parfois aussi le

souhait que des échanges, voire des rencontres, soient mis en place afin de préparer au mieux la rentrée des 1P et éviter des désagréments : « *typiquement on a deux volées de 1P, pourtant elles ont essayé de répartir filles-garçons, les origines, avec ce qu'on avait dans les mains aux inscriptions. On se retrouve avec deux groupes, un groupe très éveillé qui parle très bien et l'autre groupe avec des enfants, plusieurs élèves allophones, plusieurs élèves qui parlent très très mal le français. Mais c'est incroyable le décalage qu'il y a entre ces deux volées-là et l'idée c'est qu'on puisse accueillir d'ici le mois de mai ou de juin les futurs 1P [pour éventuellement les observer]* » (ECSP G1). Finalement, les réseaux ECSP existant à Genève – avec leurs trois à quatre rencontres annuelles – sont vus très positivement. Les professionnels y échangent sur leurs activités et ces structures doivent perdurer.

Un meilleur travail en collaboration avec les familles est une autre solution mentionnée par les ECSP. Celui-ci permettrait de surmonter une partie des difficultés rencontrées par les élèves. Il faudrait « *qu'on leur lise des histoires tous les soirs* » (ECSP A2). Ces améliorations passent par un changement dans l'éducation de certains enfants, ce qui va bien évidemment au-delà des compétences des ECSP, mais qui faciliterait le travail très en profondeur qu'ils doivent parfois mettre en place. « *Il a une problématique familiale tellement importante [...] Il a juste une connaissance du monde insuffisante* » (ECSP B1). Les professionnels de la lecture se voient ainsi obligés d'expliquer plus que de raison des choses simples avec par exemple des photos ou autres dessins.

Bien qu'ils nous aient rapporté prendre quelques libertés avec le plan d'études en ayant parfois développé leur propre programme, l'enseignement de la lecture paraît parfois trop rigide. Des ECSP souhaiteraient en effet, dans certains cas, « *qu'on [leur] laisse un peu plus d'espace de liberté avec certains élèves en grande difficulté, pour pouvoir travailler autre chose que juste en parallèle de ce qui est fait en classe, au niveau du programme* » (ECSP E2). L'obligation de suivre telle ou telle méthode imposée ne satisfait pas plusieurs de nos interlocuteurs.

Enfin, la formation continue d'ECSP (le CAS) est vue très positivement par nos interlocuteurs. Dans l'idéal, il faudrait qu'un professionnel par école au moins l'ait suivie, ceci afin de revenir auprès de ses collègues avec les éléments abordés en cours, une manière de les disséminer. Néanmoins, il est reproché à cette formation de demander beaucoup de temps et d'énergie à côté du travail : « *c'est énormément de travail [...] c'était hyper-intéressant, c'est pas la question. C'était très utile, j'ai trouvé ça hyper-intéressant, mais avec deux enfants à la maison j'ai morflé* » (ECSP F1). Une réflexion pourrait être menée dans cette optique.

Synthèse

Alors que dans le cadre de l'introduction du mercredi matin à Genève à la rentrée 2014, le cycle 2 a vu la mise en place d'une augmentation de l'horaire scolaire, le cycle 1 a, de son côté, bénéficié de la création de 30 postes d'ECSP. Cet accroissement des ressources accordé aux établissements avait pour objectif premier de mettre l'accent sur l'apprentissage de la lecture. Quatre ans après l'entrée en vigueur de cette mesure, notre étude nous a permis de faire ressortir plusieurs éléments intéressants et de tirer quelques conclusions.

La création du CAS soutien pédagogique en 2012 (début de la première volée à la rentrée 2014) s'est avérée pertinente, surtout au niveau de son timing puisqu'elle a coïncidé avec l'introduction des postes de soutien lecture également à la rentrée 2014. Pour ce qui est du contenu des modules de cours, bien que ceux-ci aient évolué depuis, tous ne s'avèrent pas forcément équitables en termes d'utilité pour les professionnels. Néanmoins, le CAS comble un vide en termes de formation, ce qui satisfait pleinement la DGEO, qui en est l'instigatrice avec l'Université de Genève, ainsi que les ECSP eux-mêmes. La volonté de dissémination à l'intérieur des écoles et des équipes n'est pas toujours récompensée, du fait entre autres de la difficulté qu'on les ECSP à partager leurs pratiques avec les titulaires. Le fait de chercher à former en tout cas un professionnel du soutien pédagogique par établissement est dans tous les cas un bon compromis, le CAS s'avérant gourmand en termes de temps et par conséquent difficilement imposable à l'ensemble des ECSP.

Pour ce qui est des actions concrètes et des projets mis en place au sein des écoles, le précédent bilan de la DGEO fait en 2016 avait démontré que la grande majorité du travail se focalisait sur l'expression orale, la production écrite et la maîtrise du code. De plus, les renforcements visaient, dans l'ordre, davantage les classes d'âge 3P et 4P. Les bilans de fin d'année avaient relevé des taux de satisfaction plutôt encourageants. Dans le cas de notre étude, on observe tout d'abord que le nombre de projets soutien lecture par école semble avoir augmenté depuis la première année de mise en place du dispositif. On est, en effet, passé d'un nombre total de 248 projets à 367. Ceci pourrait indiquer une plus grande place prise par les ECSP et peut-être une meilleure maîtrise de leurs pratiques professionnelles. On pourrait également faire l'hypothèse que l'augmentation du nombre de projets soutien lecture est liée en partie à la hausse du nombre de postes d'ECSP soutien lecture depuis quatre ans. Pour ce qui est des classes d'âge, les 3P et 4P ont vu la part de projets les concernant légèrement augmenter. Plus précisément, les 4P ont, trois ans plus tard, rattrapé et même dépassé de peu les 3P en tant que bénéficiaires principaux des actions des ECSP. En matière d'objectifs de travail, l'oral tient toujours une place centrale, surtout en début de scolarité, devant l'écrit et la maîtrise du code. Les combinaisons d'objectifs sont toutefois majoritaires ce qui laisse à penser que le travail est régulièrement fait de manière globale et qu'il est difficile de différencier ces composantes dans les activités pratiquées. Ceci est principalement visible en 3P-4P. En outre, le contenu plus précis de ces projets est varié (cf. Tableau 4, *Contenu des projets de soutien lecture*). La conscience phonologique est toujours la catégorie la plus mentionnée, juste devant la fluidité de la lecture, mais dans une moins grande proportion, ces deux éléments correspondant aux objectifs du PER. Par rapport au premier bilan de 2016, on observe une plus grande diversification des contenus. Enfin, les bilans reçus en fin d'année scolaire ont révélé que les actions des ECSP sont très largement jugées positives par ceux-ci même si elles ne reposent pas toujours sur des évaluations à proprement parler. Comme nous l'avons vu, ces chiffres corroborent ceux de la première enquête.

Dernier aspect à traiter dans cette conclusion et nouveauté apportée par cette étude, le point de vue des acteurs de terrain amène des précisions quant aux éléments abordés jusqu'ici et permet d'entrevoir de nouvelles perspectives pour la suite du projet soutien lecture. Un des premiers constats fait suite à nos entretiens est que le soutien lecture n'est pas forcément différencié du travail de soutien pédagogique général, cela dépend des ECSP et des besoins. Néanmoins, cette augmentation des ressources horaires, même minime, est toujours vue positivement et permet un travail plus spécifique, principalement avec les élèves de 3P-4P qui sont dans un moment charnière de leur cursus. L'aide aux toutes premières années de scolarité passe également par ces trente postes supplémentaires, même si des interrogations persistent chez certains ECSP quant à la pertinence du travail en lecture avec cette classe d'âge-là. En matière de modalité d'enseignements, les ECSP évoluent majoritairement comme seul intervenant avec un groupe restreint d'élèves. Le co-enseignement n'est pas forcément toujours très fréquent, mais la collaboration avec les titulaires s'avère cependant plutôt bonne. Peut-être qu'avec le temps et grâce à leur expérience individuelle, les ECSP ont également réussi à se faire leur place et à mieux définir leur rôle auprès de leurs collègues. Dans cette optique, le CAS soutien pédagogique est vu comme une importante valeur ajoutée à leur fonction. La cohérence de cette formation récente est plutôt appréciée et elle permet une certaine intensification du travail en réseau des ECSP à Genève. Une diversification des moyens d'enseignement peut résulter de ces échanges et de cette formation. Ceci est important pour les ECSP, eux qui apprécient la liberté de travail qui caractérise leur fonction et qui mettent l'accent sur un travail différent de ce qui est fait en classe, tout en essayant de mettre un lien avec celui-ci. Néanmoins, malgré leurs outils et les efforts déployés, nos interlocuteurs témoignent aussi de leur impuissance à faire face aux lacunes de certains enfants en grande difficulté. L'apprentissage de la lecture passe aussi par des expériences de vie que l'école ne peut pas amener seule.

Partie 2. Effets de l'introduction du mercredi matin au cycle 2 : collaboration entre les titulaires et les enseignants complémentaires, et évolution des devoirs

Introduction

L'introduction du mercredi matin à l'école primaire a conduit notamment à la création de postes d'enseignants complémentaires au cycle 2 pour ne pas augmenter le temps d'enseignement des titulaires d'une part et, d'autre part, pour assurer l'enseignement d'une nouvelle discipline, l'anglais. Comme on l'observera, les enseignants complémentaires peuvent enseigner l'anglais s'ils possèdent le niveau requis (B2) ou une autre discipline telle que l'allemand²⁰, les sciences de la nature, les sciences humaines et sociales ou encore d'autres disciplines.

En partant de ces deux objectifs, nous avons interrogé les titulaires ainsi que les enseignants complémentaires au sujet de la collaboration et de l'apport de ces nouveaux intervenants dans les classes. Une autre dimension liée à cette introduction se rapporte aux devoirs. Même si la directive de 2016 portant sur les devoirs a peu changé (par rapport à celle de 2011) depuis la date de l'introduction du mercredi matin²¹, la présence dès la 7P d'une nouvelle discipline et le nouvel horaire incluant le mercredi matin devraient avoir un effet sur l'organisation des devoirs. En effet, l'introduction du mercredi matin réduit potentiellement le temps disponible pour les devoirs et celle d'une nouvelle discipline, l'anglais, devrait avoir pour effet d'augmenter la quantité de devoirs.

La DGEO a décidé, en lien avec l'adaptation des grilles horaires au nouvel horaire scolaire, que 50 minutes d'enseignement par semaine ne seraient pas dévolues à l'enseignement de disciplines spécifiques mais au développement des capacités transversales et des méthodes de travail. Dès lors, nous avons interrogé les titulaires sur leur utilisation des 50 minutes à leur disposition en dehors de la grille horaire.

Pour analyser ces trois thématiques (enseignement complémentaire, devoirs et usage de 50 minutes hors grille horaire), deux questionnaires ont été élaborés en miroir, l'un destiné aux titulaires du cycle 2 et l'autre aux enseignants complémentaires (cf. annexes). Un certain nombre de questions sont communes aux deux questionnaires mais déclinées du point de vue des titulaires ou des enseignants complémentaires. Une partie spécifique est réservée aux titulaires au sujet des 50 minutes d'enseignement hors grille horaire et de l'évolution des devoirs. Enfin, les questionnaires comportent un certain nombre de renseignements personnels (genre, années d'enseignement, formation, etc.) afin de comparer les représentations en fonction de ces caractéristiques.

Certaines questions ont été reprises de l'enquête réalisée au début de l'introduction du mercredi matin (DGEO, 2016).

Pour avoir une vue d'ensemble de la répartition des enseignants complémentaires dans les écoles et des disciplines qu'ils enseignent, nous avons fait parvenir un formulaire aux directions d'établissements.

Avant de présenter les résultats de l'enquête menée auprès des enseignants titulaires du cycle 2 et des enseignants complémentaires, nous donnerons quelques éléments récoltés auprès des directions d'établissements concernant les enseignants complémentaires et les disciplines enseignées dans les écoles.

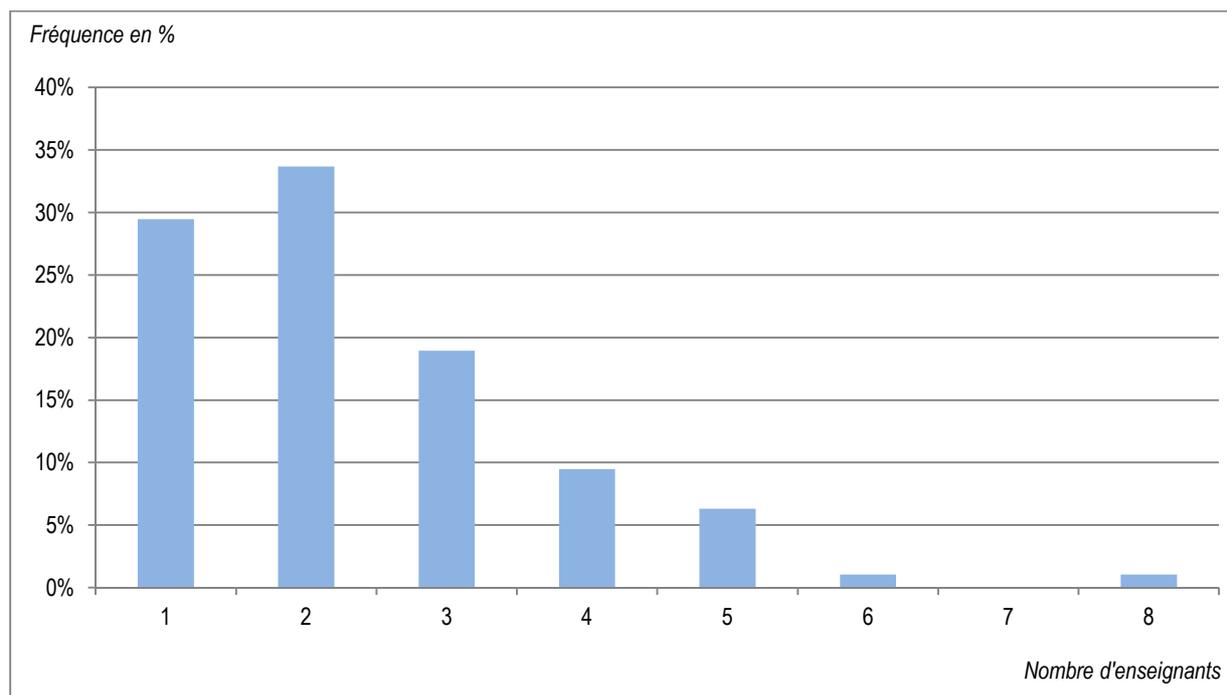
²⁰ Depuis l'introduction de l'anglais, pour enseigner l'allemand, un niveau B2 est également requis ce qui n'avait pas été le cas lors de l'introduction de l'allemand à l'école primaire dans les années 1990.

²¹ Une des modifications est la suivante : les devoirs « peuvent être donnés une ou plusieurs fois par semaine, toujours en lien étroit avec les activités menées en classe dans le cadre de l'horaire hebdomadaire des élèves. Les enseignants, sous la responsabilité du directeur d'établissement, veillent à l'harmonisation de leurs pratiques concernant les devoirs à domicile. La DGEO se réserve la possibilité de procéder des évaluations »
D-DGEP-01A-15, p. 2.

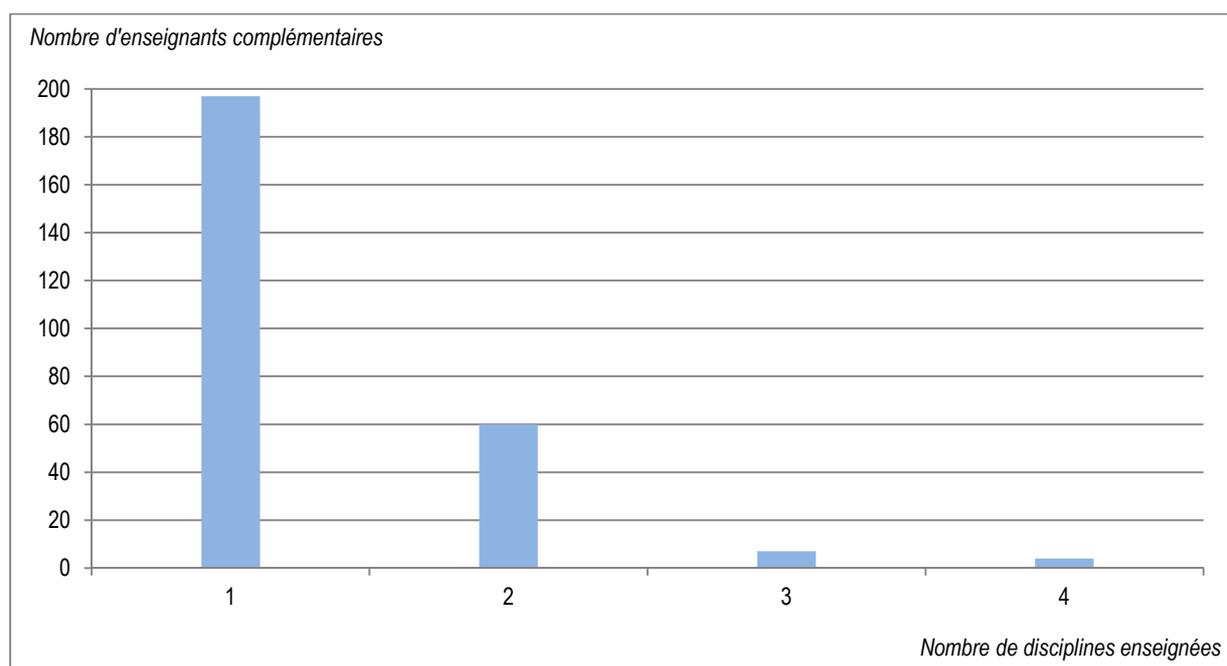
Répartition des enseignants complémentaires dans les écoles et disciplines enseignées

Le nombre d'enseignants complémentaires dans les écoles genevoises au cycle 2 varie de 1 à 8, la moyenne se situant autour de 2. Cette variation peut s'expliquer par la taille des écoles et/ou par le nombre de disciplines enseignées ou le taux de travail des enseignants complémentaires. Les enseignants complémentaires enseignent de 1 à 4 disciplines différentes (la moyenne étant légèrement supérieure à 1).

Graphique 3. Nombre d'enseignants complémentaires par école

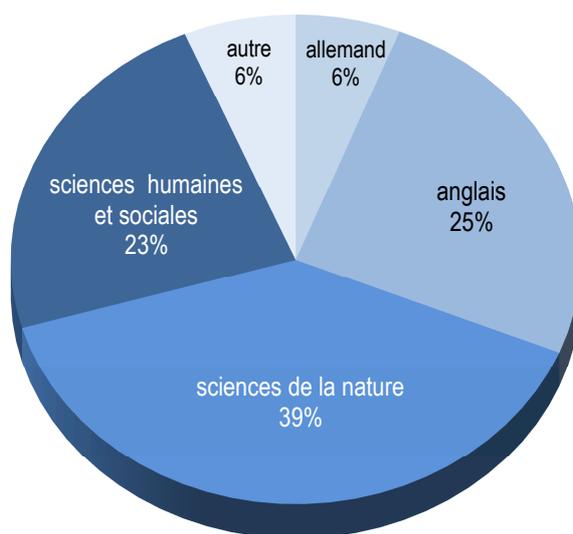


Graphique 4. Nombre de disciplines enseignées par les enseignants complémentaires



Les disciplines enseignées par les enseignants complémentaires sont variables ; certains ne se chargent que d'une discipline, mais dans tous les degrés du cycle 2 (voire au cycle 1 en 4P). Ce sont les sciences de la nature qui sont le plus souvent dispensées par les enseignants complémentaires (39%), suivies de l'anglais (25%) et des sciences humaines et sociales²². Une petite proportion d'enseignants complémentaires (6%) enseignent d'autres disciplines (de type discipline artistique ou sportive notamment).

Graphique 5. Répartition des disciplines enseignées par les enseignants complémentaires



Nous allons maintenant présenter les résultats de l'enquête menée auprès des titulaires et des enseignants complémentaires.

L'échantillon

Les deux questionnaires ont été soumis à l'ensemble des titulaires du cycle 2 et des enseignants complémentaires (cf. annexe). En accord avec la DGEO, les personnes qui occupent les deux fonctions ont été invitées à répondre aux deux questionnaires.

Globalement, le taux de réponse est satisfaisant puisqu'il atteint respectivement 57% pour les titulaires et 52% pour les enseignants complémentaires. Quarante-sept personnes ont répondu aux deux questionnaires (ce qui représente 31% de l'ensemble des enseignants occupant les deux fonctions).

Nous avons examiné les deux échantillons pour voir s'ils étaient représentatifs de la population totale du point de vue du genre et de l'ancienneté.

²² Les sciences humaines et sociales (un des cinq domaines du PER) comprennent la géographie, l'histoire et la citoyenneté.

Tableau 12. Titulaires du cycle 2 et enseignants complémentaires selon le genre

	Titulaires du cycle 2						Enseignants complémentaires					
	N'a pas répondu		A répondu		Total		N'a pas répondu		A répondu		Total	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
Hommes	96	24.2	101	19.6	197	21.6	20	14.1	20	13.0	40	13.5
Femmes	301	75.8	415	80.4	716	78.4	122	85.9	134	87.0	256	86.5

Pour ce qui concerne la répartition des hommes et des femmes, les femmes sont majoritaires aussi bien chez les répondants que dans l'ensemble de la population que ce soit pour les titulaires du cycle 2 ou les enseignants complémentaires. On observe une très légère surreprésentation des femmes parmi les répondants pour les titulaires du cycle 2 mais pas de différence chez les enseignants complémentaires.

Tableau 13. Titulaires du cycle 2 et enseignants complémentaires selon l'ancienneté

	Titulaires du cycle 2						Enseignants complémentaires					
	N'a pas répondu		A répondu		Total		N'a pas répondu		A répondu		Total	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
de 1 à 5 ans	116	29.2	159	30.8	275	30.1	27	19.0	22	14.3	49	16.6
de 6 à 10 ans	78	19.6	93	18	171	18.7	23	16.2	29	18.8	52	17.6
de 11 à 20 ans	131	33.0	181	35.1	312	34.2	65	45.8	73	47.4	138	46.6
de 21 à 30 ans	40	10.1	49	9.5	89	9.7	16	11.3	17	11	33	11.1
plus de 30 ans	32	8.1	34	6.6	66	7.2	11	7.7	13	8.4	24	8.1

Au niveau de l'ancienneté, l'expérience moyenne des titulaires ayant répondu par rapport à l'ensemble des titulaires est très similaire : 12,5 ans en moyenne (répondants) vs 12,6 ans (ensemble des titulaires du cycle 2). Les différences sont un peu plus marquées chez les enseignants complémentaires qui ont en moyenne 15 ans d'expérience (répondants) vs 14,6 ans (ensemble de la population). Ces différences ne sont toutefois pas significatives. En d'autres termes, l'échantillon de répondants est représentatif de l'ensemble de la population des titulaires et des enseignants complémentaires du point de vue de ces deux critères, le genre et l'ancienneté.

Nous allons maintenant présenter les résultats de l'enquête en comparant les réponses selon la fonction (titulaire ou enseignant complémentaire). Dans une seconde partie, nous donnerons des résultats pour les questions spécifiques à l'une ou l'autre des fonctions.

La collaboration entre titulaires et enseignants complémentaires

Choix de la discipline dispensée par l'enseignant complémentaire

Dans un premier temps, nous nous sommes intéressés à la manière de choisir la discipline dispensée par l'enseignant complémentaire. On observe des différences selon la fonction exercée. Les enseignants complémentaires sont plus nombreux que les titulaires à déclarer avoir choisi la discipline enseignée en fonction de leur intérêt ou de leurs compétences. Un peu plus d'un tiers des enseignants complémentaires estiment que le choix s'est fait d'un commun accord entre l'équipe pédagogique et l'enseignant complémentaire. Pour les titulaires, la proportion est un peu plus faible. Dans les deux groupes, le directeur semble avoir peu influencé ce choix. D'autres raisons peuvent être évoquées : une discussion entre le ou la titulaire et l'enseignant complémentaire, des contraintes horaires, les capacités à enseigner l'anglais ou une autre discipline.

Tableau 14. Qui décide de la discipline dispensée par l'enseignant complémentaire ?

	Titulaires du cycle 2 (en %)	Enseignants complémentaires (en %)
Le/la maître-esse complémentaire a choisi en fonction de son intérêt et/ou de ses compétences	44.9	55.6
C'est l'équipe pédagogique de l'école qui a choisi d'un commun accord avec le/la maître-esse complémentaire	28.5	34.9
C'est le/la directeur-trice qui a choisi	9.4	10.7
Je ne sais pas	9.4	2.4
<i>Total</i>	<i>100.0</i>	<i>100.0</i>
<i>Réponses complémentaires :</i>		
- Accord avec les enseignants du même degré		
- Accord entre titulaire et enseignant complémentaire		
- Choix du titulaire et de l'équipe (sans l'EC)		
- Contraintes horaires ou raisons d'organisation		
- Capacités à enseigner l'anglais (EC) et/ou pas de B2 (titulaire)		
- Capacité à enseigner une discipline autre que l'anglais		
- Autres		
	17.1	23.1

Dans certains cas, il n'y a pas d'enseignant complémentaire, les titulaires fonctionnant en duos : c'est le cas de 22% des titulaires ayant répondu.

Tableau 15. Discipline(s) enseignée(s) par l'enseignant complémentaire selon le titulaire et les années de scolarité

Discipline enseignée par l'enseignant complémentaire	Années de scolarité			Total
	5P-6P	7P-8P	Autres (divers)	
Allemand	13 (6.8%)	11 (5.7%)	0 (0.0%)	24 (6%)
Anglais	1 (0.5%)	105 (54.4%)	5 (27.8%)	111 (27.7%)
Sciences de la nature	111 (58.4%)	45 (23.3%)	7 (38.9%)	163 (40.6%)
Sciences humaines et sociales	65 (34.2%)	32 (16.6%)	6 (33.3%)	103 (25.7%)
<i>Total</i>	<i>190 (100%)</i>	<i>193 (100%)</i>	<i>18 (100%)</i>	<i>401 (100%)</i>
<i>Réponses complémentaires :</i>				
Français, maths, français + maths, allemand + anglais, sciences de la nature + sciences humaines, arts visuels, éducation physique, anglais + français, sciences + éducation physique, allemand + sciences de la nature, anglais + sciences de la nature, sciences de la nature + français	11 (5.5%)	18 (8.5%)	1 (5.2%)	30 (7%)
Total (réponses)	201	211	19	431

Tableau 16. Discipline(s) enseignée(s) par l'enseignant complémentaire selon lui

Disciplines enseignées	Nb. d'occurrences	%
Allemand	18	10.0%
Anglais	38	21.1%
Sciences de la nature	54	30.0%
Sciences humaines et sociales	48	26.7%
Autre : français ou sous-domaines, maths, français + maths, allemand + sciences de la nature, arts visuels, éducation physique, musique, ECSP, « ça dépend », autres	22	12.2%
Total (réponses)	180	100%

N.B. Les enseignants complémentaires (N=115) ont souvent donné plusieurs réponses, ce qui porte à 180 le nombre total de réponses.

Pour les autres, il ressort que les disciplines le plus souvent confiées aux enseignants complémentaires sont les sciences de la nature, l'anglais, les sciences humaines et sociales et dans une moindre mesure l'allemand. Ils peuvent également enseigner d'autres disciplines telles que le français (et plus particulièrement certains sous-domaines tels que la production écrite) ou les mathématiques, une discipline enseignée par les MDAS, ou encore jouer le rôle d'ECSP.

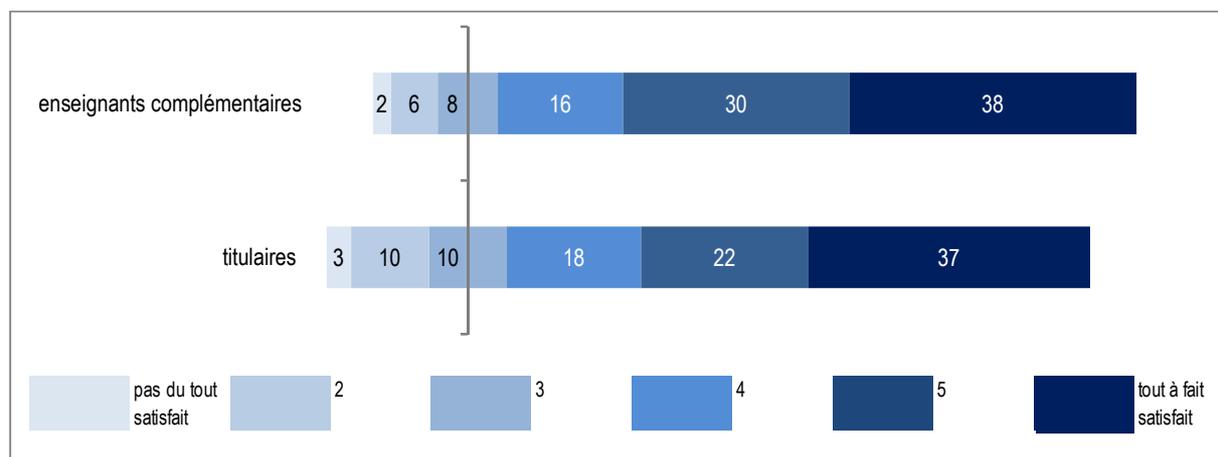
Étant donné que l'anglais ne débute qu'en 7P, nous avons subdivisé les années de scolarité en deux demi-cycles (5P-6P et 7P-8P). Les titulaires enseignent parfois dans d'autres années de scolarité (regroupées en « autres »). Les disciplines enseignées varient en fonction de ces années de scolarité : l'anglais prédomine en 7P-8P alors qu'en 5P-6P, ce sont les sciences de la nature.

Degré de satisfaction concernant la collaboration entre titulaires et enseignants complémentaires

D'un point de vue global, la collaboration est évaluée de manière relativement positive (respectivement 4.56 pour les titulaires et 4.78 pour les enseignants complémentaires)²³. Plus d'un tiers des titulaires et des enseignants complémentaires se disent même tout à fait satisfaits.

Les répondants ont souvent nuancé leur évaluation et apporté des commentaires (respectivement 25% des titulaires et 32% des enseignants complémentaires). Ainsi, pour un certain nombre d'enseignants complémentaires et de titulaires, il n'y a aucune collaboration ou alors peu de collaboration et dans ces cas, elle porte principalement sur le comportement des élèves ou sur leurs résultats dans la discipline concernée. Dans d'autres cas, elle se présente sous forme d'échanges écrits. Elle est parfois vécue comme difficile faute de temps et de présence commune dans l'école. Elle peut également être variable et dépendre des titulaires ou des enseignants complémentaires. Parfois les enseignants complémentaires sont considérés comme autonomes et ont peu d'échanges avec les titulaires. On relèvera que, parmi les personnes ayant commenté leurs réponses, 17% des titulaires et 31% des enseignants complémentaires déclarent que la collaboration est bonne, voire très bonne.

Graphique 6. Degré de satisfaction concernant la collaboration entre titulaires du cycle 2 et enseignants complémentaires



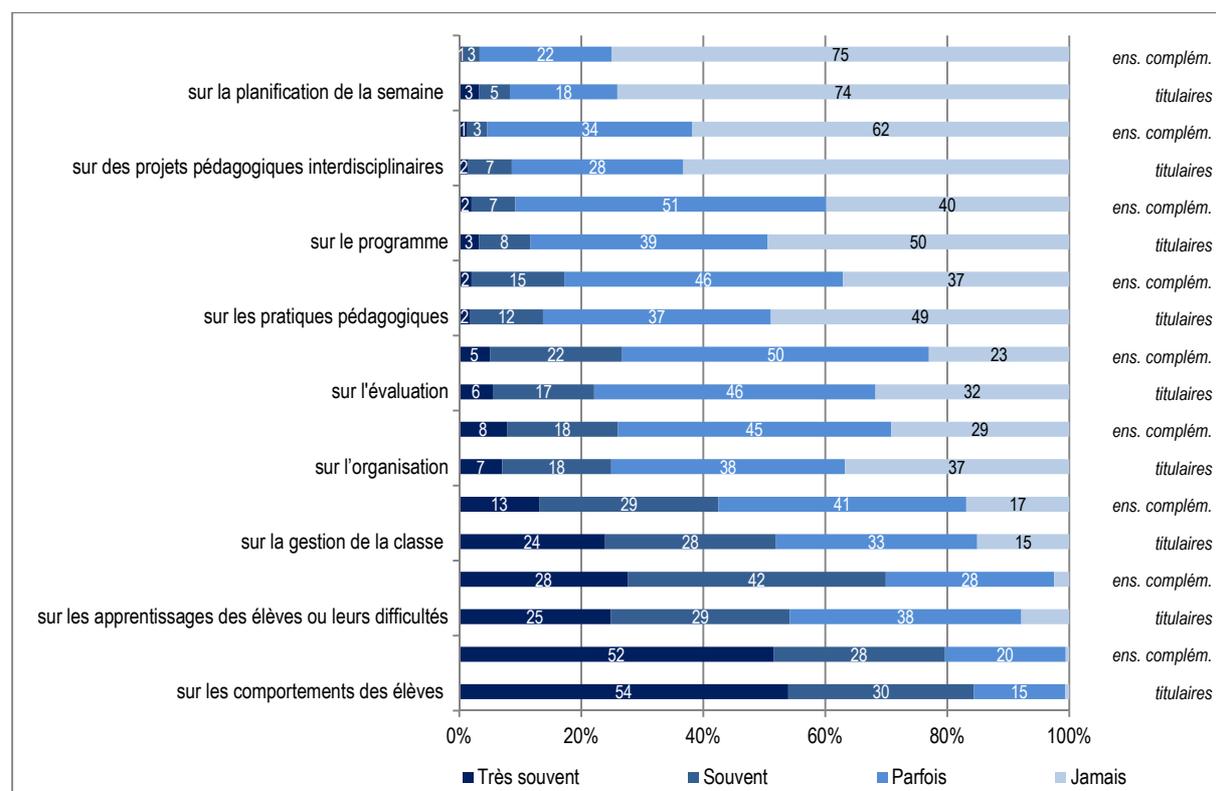
²³ L'échelle va de 1 à 6, la valeur moyenne est de 3.5.

Fréquence des échanges entre titulaires et enseignants complémentaires**Tableau 17. Fréquence des échanges entre titulaires et enseignants complémentaires**

	Titulaires du cycle 2		Enseignants complémentaires	
	Effectifs	%	Effectifs	%
Jamais	46	10.4	12	7.2
Moins d'une fois par semaine	144	32.4	62	37.3
Une fois par semaine	118	26.6	55	33.1
Plus d'une fois par semaine	136	30.6	37	22.3

La situation est relativement contrastée : pour un peu plus de la moitié des titulaires et des enseignants complémentaires, les rencontres ont lieu au moins une fois par semaine. Toutefois, pour un tiers environ, ces rencontres sont plus espacées voire absentes. Au-delà des perceptions, on peut supposer qu'il s'agit de pratiques variables d'un enseignant à l'autre ou d'une école à l'autre.

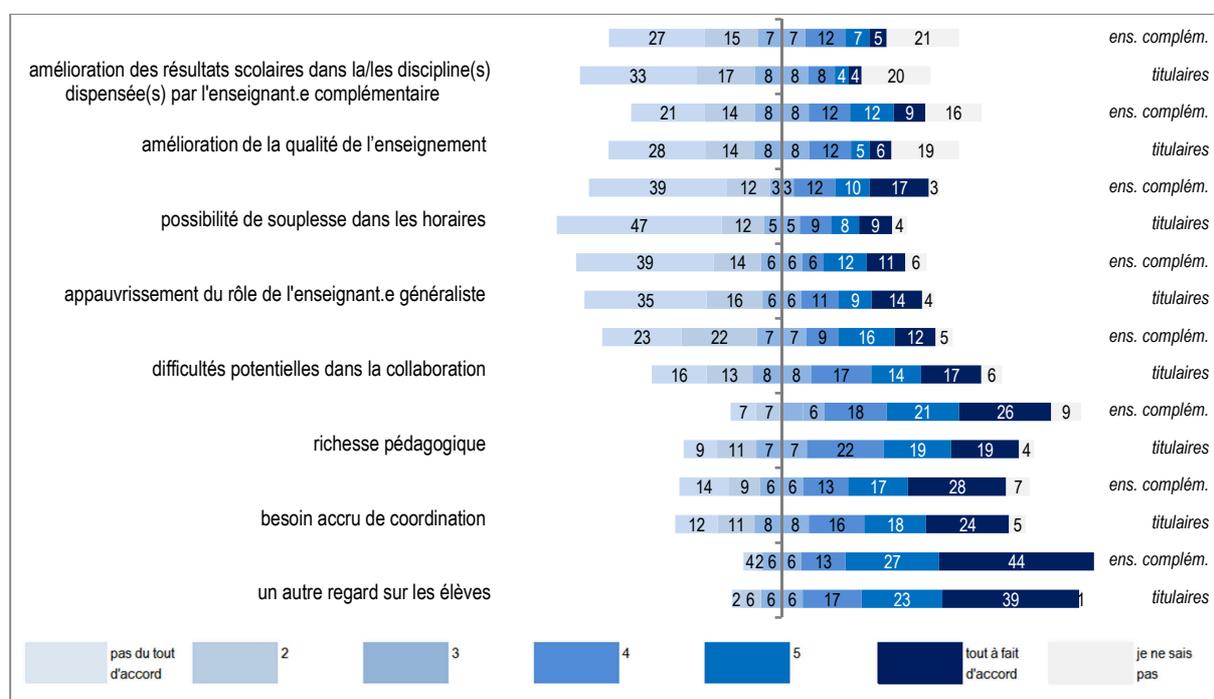
Elles se font souvent de manière informelle, notamment quand les enseignants complémentaires sont également titulaires d'une autre classe, ou ECSP. Dans un certain nombre de cas, les échanges se font au moyen d'un cahier de liaison ou de manière électronique. Elles peuvent également avoir lieu de manière ponctuelle au moment de la transmission des résultats. Certains évoquent des difficultés dues aux horaires ou à la faible présence dans l'école de l'enseignant complémentaire. Quelques rares enseignants déclarent donner un feedback après chaque cours.

Graphique 7. Thématiques des échanges entre titulaires et enseignants complémentaires

Pour les titulaires comme pour les enseignants complémentaires, les thèmes les plus fréquemment abordés lors des échanges entre titulaires et enseignants complémentaires se rapportent en tout premier lieu aux comportements des élèves (plus de 80% pour les titulaires et 79% pour les enseignants complémentaires, très souvent voire souvent) et un peu moins fréquemment aux apprentissages des élèves et à leurs difficultés (davantage plébiscité par les enseignants complémentaires). La gestion de la classe est également fréquemment évoquée par les titulaires moins par les enseignants complémentaires. À l'autre extrême, les discussions portent rarement sur les thèmes suivants : les pratiques pédagogiques, le programme, les projets pédagogiques interdisciplinaires, la planification de la semaine ou encore l'organisation. D'autres thèmes peuvent être abordés tels que la vie de l'école, des sujets extrascolaires, les devoirs ou encore l'organisation de sorties, notamment. On observe globalement peu de différences de perception entre titulaires et enseignants complémentaires, sauf parfois dans l'intensité (p. ex. pour l'organisation, l'évaluation, les pratiques pédagogiques, le programme ou encore les apprentissages des élèves), les titulaires déclarant de manière plus marquée que les enseignants complémentaires que les échanges portent très souvent sur ces sujets.

Les effets de la présence d'enseignants complémentaires

Graphique 8. Effets de la présence des enseignants complémentaires selon le type de fonction



Pour les titulaires comme pour les enseignants complémentaires, les deux éléments donnant lieu au plus grand degré d'accord sont l'apport d'un autre regard sur les élèves et dans une moindre mesure, une richesse pédagogique. Par contre, ils ne sont pas d'accord avec le fait que cela permette de la souplesse dans les horaires ni que cela appauvrit le rôle de l'enseignant généraliste ou encore que cela améliore les résultats scolaires dans la ou les disciplines dispensées par l'enseignant complémentaire.

Certains autres effets²⁴ sont évoqués tels que la difficulté dans la gestion de la classe, la trop grande quantité d'intervenants pour les élèves, la difficulté pour certains d'entre eux à s'adapter, et les différences de comportement des élèves avec les enseignants complémentaires. Pour d'autres, le fait de travailler avec d'autres adultes apporte de la richesse aux élèves.

²⁴ Ils ne représentent que 9% des réponses des titulaires et 10% de celles des enseignants complémentaires et sont présentés par ordre décroissant de fréquence.

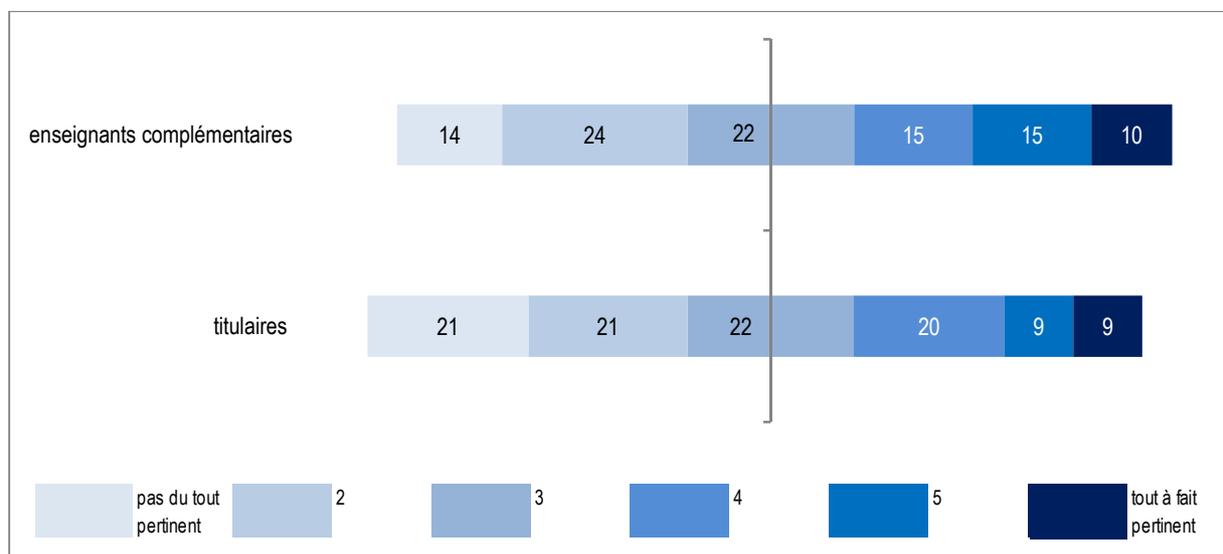
Amélioration de la collaboration

Pour la grande majorité des titulaires (71%) et des enseignants complémentaires (78%), la collaboration ne doit pas faire l'objet d'une amélioration. Toutefois, la collaboration nécessite parfois certaines améliorations au sujet des difficultés des élèves, de la gestion de classe ou de l'organisation. Les titulaires évoquent aussi le besoin d'une approche interdisciplinaire mais également de l'évaluation ou des aspects didactiques.

Pertinence du dispositif

Globalement, les titulaires et les enseignants complémentaires semblent assez partagés au sujet de la pertinence de ce dispositif : la moyenne globale se situe respectivement à 3 pour les titulaires et à 3.26 sur 6 pour les enseignants complémentaires. Seuls environ 40% des titulaires et 38% des enseignants complémentaires l'estiment plutôt pertinent.

Graphique 9. Pertinence du dispositif « Enseignants complémentaires »



Moins d'un quart des titulaires et un tiers des enseignants complémentaires ont justifié leur réponse. Dans l'ensemble, les aspects négatifs l'emportent sur les aspects positifs. On trouve également des commentaires neutres : l'introduction du mercredi matin ne serait pas, selon eux, forcément une bonne solution mais serait la moins mauvaise pour ne pas augmenter les branches dispensées par les titulaires. D'autres estiment que cette mesure n'est pas négative mais n'apporte rien de plus.

Les aspects négatifs²⁵ les plus fréquemment évoqués se rapportent aux difficultés liées aux horaires morcelés et à l'organisation et au nombre de contraintes et au statut des enseignants complémentaires considérés comme des remplaçants ce qui pose souvent problème au niveau de la discipline. Soulignons que ce type de situation a également été relevé par d'autres enseignants, par exemple les maîtres de disciplines artistiques et sportives (MDAS). Dans une moindre mesure, d'autres relèvent le nombre important d'intervenants auxquels doivent s'adapter les élèves qui ne serait pas pertinent à l'école primaire, d'autres à « l'absurdité » ou à la non-pertinence du dispositif, voire à un « manque de réflexion » ou du « bricolage ». D'autres encore regrettent de ne pas enseigner toutes les branches et de pouvoir ainsi faire des liens entre elles. Certains évoquent les tensions entre enseignants du cycle 1 et du cycle 2 qui ne bénéficient pas du même horaire. Parmi les aspects positifs, les compétences en langues et/ou le degré d'expertise des enseignants complémentaires sont mis en avant, ou le fait de

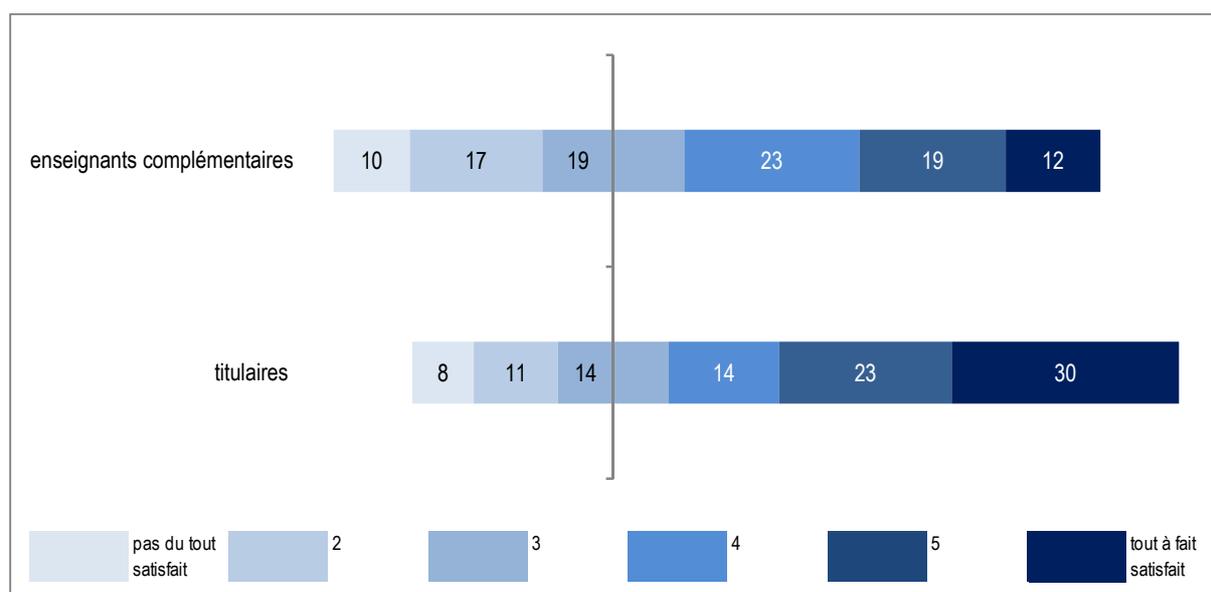
²⁵ Ils représentent 56% des réponses. Ces éléments sont présentés par ordre décroissant de fréquence.

proposer aux élèves une autre approche et les préparer à s'adapter à différentes personnalités et manières d'enseigner.

Évaluation de l'intervention de l'enseignant complémentaire

Pour cette thématique, la question posée aux titulaires et aux enseignants complémentaires est un peu différente. En effet, nous avons demandé aux titulaires leur appréciation concernant l'intervention des enseignants complémentaires. En revanche, pour les enseignants complémentaires, nous leur avons demandé quel était leur degré de satisfaction concernant leur rôle.

Graphique 10. Degré de satisfaction par rapport à l'intervention de l'enseignant complémentaire ou par rapport au rôle d'enseignant complémentaire



Il ressort que le degré de satisfaction des titulaires concernant l'intervention des enseignants complémentaires est en moyenne légèrement plus élevé que l'évaluation que font ces derniers de leur rôle : respectivement 4.2 sur 6 et 3.6 sur 6.

Pour justifier leur réponse, les titulaires, qui ont répondu à 48%, invoquent pratiquement autant d'aspects positifs que négatifs. Du côté positif, un certain nombre de titulaires estiment que cela se passe bien, que leur collaboration est bonne surtout quand ils ont les mêmes valeurs, que ce dispositif permet d'avoir un autre regard, une autre approche pour les élèves qui constituent une richesse, ou de permettre des regards croisés sur les élèves et leurs attitudes. Ils soulignent également les compétences des enseignants complémentaires qui deviennent experts dans la discipline enseignée et dont les cours sont de qualité. Le fait d'avoir une charge d'enseignement de moins est également évoquée par certains. On retiendra un commentaire d'un titulaire évoquant la compétence d'une enseignante complémentaire grâce à sa longue expérience, alors que lors de l'introduction du mercredi matin, on avait surtout affaire à de jeunes enseignants, ce que qui rendait difficile la gestion de la discipline et du comportement des élèves.

Parmi les aspects négatifs, on retrouve d'abord tout ce qui a trait à l'organisation et la gestion en lien avec les horaires plus morcelés et le manque de souplesse dans les horaires, les problèmes de discipline souvent corrélés avec le fait que l'enseignant complémentaire ne voit les élèves qu'une fois ou deux par semaine et est considéré par eux comme un remplaçant. Les difficultés de collaboration sont aussi fréquemment évoquées, soit par manque de temps ou de présence commune dans l'école, soit par manque de volonté. Pour certains, avoir plusieurs enseignants devrait être réservé au CO. D'autres estiment que la présence d'enseignants complémentaires conduit à un appauvrissement du

rôle de titulaire. Plusieurs titulaires évoquent également la nécessité pour l'enseignant complémentaire de disposer d'un local à lui afin que le titulaire puisse rester dans sa classe lors des décharges ou également pour faciliter la gestion du matériel.

Certaines réponses sont plus neutres : quelques titulaires déclarent qu'ils aimeraient enseigner à 100% même si l'intervention de l'enseignant complémentaire est tout à fait satisfaisante ou qu'avec ce dispositif le titulaire de classe tend à devenir spécialiste. D'autres soulignent qu'il s'agit d'un bon enseignement mais qu'il y a des problèmes de discipline ou qu'ils sont peu satisfaits du « système ».

Du côté des enseignants complémentaires, l'insatisfaction est plus importante même si les éléments relevés sont assez semblables. On notera qu'ils sont nombreux à évoquer le statut de l'enseignant complémentaire considéré par les élèves comme un remplaçant et la difficulté de s'intégrer lorsqu'on a les élèves seulement pendant deux périodes.

Avant de passer aux questions plus spécifiques, il nous paraît intéressant d'observer les commentaires finaux des titulaires et des enseignants complémentaires.

Seuls 10% des titulaires ont donné des commentaires. À part deux commentaires positifs qui soulignent soit le côté agréable d'avoir une même personne qui les décharge pendant plusieurs périodes, soit la bonne adaptation des élèves, les commentaires sont plutôt négatifs²⁶. Beaucoup se rapportent au rôle peu enviable des enseignants complémentaires considérés comme des remplaçants. Certains relèvent même qu'il est difficile de trouver des titulaires dans l'école d'accord de remplir ce rôle.

D'autres regrettent l'absence de questions sur la charge du mercredi matin pour les élèves qui ont de la peine à se concentrer en fin de semaine, leur fatigue et la charge supplémentaire pour les enseignants en matière d'organisation et de gestion. Les activités extrascolaires sont plus difficiles à caser et un certain nombre d'élèves ont arrêté les cours de langue et culture d'origine (ELCO). Quelques titulaires estiment que depuis le mercredi matin, le rythme est « infernal » aussi bien pour les élèves que pour le titulaire, qu'ils n'ont pas le temps de souffler et que les activités extrascolaires qui avaient lieu le mercredi matin sont réparties tout au long de la semaine.

Certains enseignants ont également relevé les tensions entre enseignants du cycle 1 et du cycle 2 qui résultent de la différence d'horaires puisque le mercredi matin n'a été introduit qu'au cycle 2.

Pour d'autres, l'introduction du mercredi matin a eu pour effet une augmentation de l'horaire, de la fatigue des élèves et le fait que les élèves sont confrontés à de nombreux enseignants. Les problèmes de locaux sont également mentionnés. D'autres encore relèvent que l'introduction de l'anglais et du mercredi matin aurait un effet marqué sur les élèves qui sont justes promus.

En conclusion, certains pensent qu'il vaudrait mieux revenir à l'horaire précédent ou réserver le mercredi matin que pour les années de scolarité 7P et 8P où l'on a introduit une discipline supplémentaire.

Les enseignants complémentaires évoquent surtout leur difficulté à concilier le fait d'enseigner dans plusieurs classes ou d'occuper plusieurs fonctions.

Évolution des devoirs

Même si la directive de 2016 sur les devoirs a relativement peu changé par rapport à celle de 2011²⁷, l'introduction du mercredi matin et de l'anglais a inévitablement eu un effet sur leur organisation de par la réduction du temps libre et l'ajout d'une discipline. Regardons dans quelle mesure et de quelle manière.

Pour la moitié des titulaires, la quantité des devoirs n'a pas changé, ce que mettait déjà en évidence l'enquête de la DGEO de 2016. Un quart estime que l'évolution de la quantité de devoirs est difficile à estimer.

²⁶ Les deux tiers des commentaires sont plutôt négatifs et sont présentés ici par ordre décroissant de fréquence.

²⁷ Cf. note 20, p. 37.

Soulignons que la directive de 2016, comme celle de 2011, estime le temps consacré aux devoirs à domicile à une demi-heure par semaine pour la 3P avec une augmentation progressive jusqu'à la fin du primaire et en 8P à 3 heures par semaine environ.

Tableau 18. Évolution de la quantité de devoirs

	Effectifs	%
Elle a augmenté	77	13.8
Elle n'a pas changé	278	49.9
Elle a diminué	66	11.8
Difficile à estimer	136	24.4
Total	557	100.0

Les enseignants de 7P-8P (58% de notre échantillon de répondants) estiment le plus souvent que le volume des devoirs a augmenté en lien avec l'introduction de l'anglais sans changer le volume des devoirs dans les autres disciplines. Toutefois, 29% des titulaires pensent que cette quantité n'a pas changé : d'après eux, les devoirs dans les autres disciplines ont diminué au profit de l'anglais.

Tableau 19. Évolution des devoirs en lien avec l'introduction de l'anglais en 7P-8P

	Fréquence	%
Les devoirs n'ont pas changé en quantité mais au niveau du contenu (devoirs en anglais, moins de devoirs dans les autres disciplines)	79	28.7
Le volume des devoirs a augmenté en lien avec l'introduction d'une nouvelle discipline (même volume dans les autres disciplines et ajout de devoirs en anglais)	133	48.4
Le volume des devoirs a diminué en lien avec l'introduction d'une demi-journée supplémentaire	26	9.5
Je ne sais pas	37	13.5
Total	275	100.0

Quand ce sont les enseignants complémentaires qui dispensent l'anglais, plus de la moitié des titulaires déclarent ne pas avoir d'information sur les devoirs ; 27% reçoivent des informations globales et un cinquième, des informations plus précises.

Les raisons invoquées sont soit l'absence d'échanges ou de collaboration, soit l'absence de devoirs donnés par l'enseignant complémentaire, notamment quand il s'agit des sciences de la nature ou des sciences humaines et sociales.

Du côté des enseignants complémentaires, ils déclarent en grande majorité (74%) ne pas se coordonner avec les titulaires au sujet des devoirs dans leur discipline. Sinon, un peu plus d'un cinquième d'entre eux le font « dans les grandes lignes » et 8% de façon plus détaillée.

Effets de l'évolution des devoirs sur l'acquisition des connaissances

Seuls 42% des titulaires ont répondu à cette question. La thématique des devoirs est évidemment un sujet controversé (cf. notamment Favre & Steffen, 1998 ; Rayou, 2010), certains y étant relativement réfractaires. Là encore, les aspects positifs sont moins nombreux que les aspects négatifs. Certains titulaires pensent que cette évolution des devoirs a été bénéfique, qu'elle a permis de développer les capacités de gestion dans le temps, de respect des délais, d'organisation du travail et d'autonomie, et donc de préparer au CO. Certaines disciplines telles l'anglais ou l'allemand nécessitent l'apprentissage de mots de vocabulaire, les devoirs sont donc utiles. De manière générale, les devoirs sont importants pour revoir ou consolider les notions travaillées en classe. Le rôle des devoirs est d'ailleurs multiple : ils permettent de consolider les connaissances des élèves tout en montrant aux parents les enseignements.

Pour près d'un quart des titulaires ayant répondu, l'évolution des devoirs n'aurait eu aucun effet sur l'acquisition des connaissances, notamment parce que l'acquisition des connaissances se fait d'après eux en classe. Pour bon nombre des enseignants, l'effet serait variable selon le niveau des élèves et le milieu socioculturel. Les devoirs auraient pour effet de renforcer les inégalités étant donné que dans certaines familles, les devoirs sont réalisés avec l'aide des parents, ce qui n'est pas le cas dans d'autres familles peu disponibles et plus éloignées de la culture scolaire. Il est d'ailleurs conseillé de donner aux élèves des devoirs qu'ils peuvent effectuer sans aide.

D'autres titulaires déclarent que cela dépend des élèves et de leur investissement, de leurs difficultés et de leur entourage.

Certains titulaires soulignent le fait que les élèves auraient tendance à ne pas faire les devoirs donnés par les enseignants complémentaires car ces derniers ont moins de contrôle sur la gestion de la classe et de contacts avec les parents.

Organisation de la semaine

L'introduction du mercredi matin a permis aux titulaires de disposer en principe de 50 minutes d'enseignement hors grille horaire. Selon les prescriptions de la DGEO, ces 50 minutes devraient être utilisées pour travailler les capacités transversales et les méthodes de travail et non des disciplines spécifiques. Les réponses des titulaires montrent que ce laps de temps est principalement utilisé pour faire de la gestion ou de la maîtrise de classe (56%) ou pour enseigner une discipline plus longtemps (47%). Certains travaillent spécifiquement les capacités transversales (34%) et d'autres, nettement moins nombreux, font de l'aide aux devoirs en classe (16%). Ces résultats sont relativement similaires à ceux de l'enquête de la DGEO (2016). On relèvera une différence au niveau de la hiérarchie : en 2014-15, les enseignants déclaraient d'abord enseigner une discipline plus longtemps et en deuxième faire de la gestion ou de la maîtrise de classe.

Toutefois, un certain nombre de titulaires déclarent, quand on évoque l'utilisation des 50 minutes hors grille scolaire, qu'ils « *ne voient pas de quoi on parle* » ou estiment que cela « *ne correspond pas à la réalité* » (notamment quand ils travaillent à temps partiel).

Pour d'autres, les usages sont variés, les activités dépendant des besoins du moment. Certains les utilisent pour des conseils de classe, d'autres profitent pour organiser des débats philosophiques ou de la discipline positive. La lecture et la bibliothèque sont également mentionnées. Ces moments peuvent aussi servir à la préparation de séquences d'enseignement ou à faire des photocopies.

Concernant l'enseignement de l'anglais qui est parfois dispensé par le titulaire (24% des cas), il est le plus souvent organisé à plusieurs moments de la semaine (69%). Seul un cinquième d'entre eux regroupe l'enseignement de l'anglais sur un seul bloc.

En corollaire, 61% des enseignants complémentaires enseignent l'anglais. Dans ce cas, il est principalement regroupé sur un moment de la semaine, sans doute pour des raisons d'organisation, et dans 22% des cas, à plusieurs moments de la semaine ; 16% déclarent que cela dépend.

Choix de la fonction d'enseignant complémentaire

Cette fonction est un peu plus souvent un choix délibéré des enseignants complémentaires (42%) ; 37% déclarent avoir fait ce choix en partie mais plus d'un cinquième estiment ne pas avoir eu le choix.

Lieu d'enseignement des enseignants complémentaires

Cette question est relativement importante car on a pu constater que la nécessité d'un local spécifique pour l'enseignant complémentaire était mise en avant aussi bien par les titulaires que par les enseignants complémentaires. Or, près des deux tiers déclarent enseigner dans la classe du titulaire contre 31% dans leur propre local. Certains (15%) enseignent ailleurs dans des lieux variés tels qu'un local libre, ou réservé aux sciences, ou encore polyvalent.

Données personnelles

Année de scolarité

Tableau 20. Années de scolarité dans lesquelles les titulaires enseignent

	Années de scolarité				Regroupements		
	5P	6P	7P	8P	5P-6P	7P-8P	Autres (divers)
Effectifs	170	177	178	160	270	252	32
%	29.7	30.9	31.1	27.9	48.7	45.5	5.8

Formation initiale

Comme on pouvait s'y attendre, les deux tiers des titulaires ont comme formation initiale des études pédagogiques réalisées à divers moments (études pédagogiques primaires, école normale, HEP ou LME, certificat enseignement primaire, etc.). Ils sont 12% à déclarer avoir été formés en sciences de l'éducation sans spécification ; les autres ont suivi une formation à l'université en psychologie (parfois complétée par une formation complémentaire pour enseigner), en lettres ou dans d'autres domaines.

La situation est relativement semblable pour les enseignants complémentaires qui sont 60% à avoir une formation pédagogique ; 14% ont suivi une formation en sciences de l'éducation, les autres se répartissant dans différentes formations universitaires. On relèvera un petit nombre d'entre eux qui indiquent l'anglais.

Tableau 21. Formation initiale des titulaires et des enseignants complémentaires

Formations	Titulaires		Enseignants complémentaires	
	Effectifs	%	Effectifs	%
Licence mention enseignement (LME)	145	27.8	37	25.3
FPSE sciences de l'éducation (divers)	79	15.1	21	14.3
Études pédagogiques	55	10.5	20	13.7
Formation en enseignement primaire (FEP) dont 6 avec Certificat enseignement primaire (CCEP)	54	10.3	4	2.8
Certificat enseignement primaire (CCEP)	48	9.2	8	4.75
Brevet ou autre formation universitaire + Bachelor en sciences de l'éducation	21	4.0	4	2.7
Bachelor HEP	19	3.6	4	2.7
École normale en Suisse romande ou formation française	4	0.8	2	1.4
Brevet d'enseignement primaire (ou division élémentaire)	6	1.1	4	2.7
École normale en Suisse romande ou formation française	4	0.8	2	1.4
CAS	1	0.2	5	3.4
Lettres (dont 8 anglais)	10	1.9	28	6.9
Psychologie	5	1.0	5	3.4
DESS en psychologie + formation complémentaire / école primaire	3	0.6		
Formation en cours d'emploi	3	0.6		
Diverses formations continues	4	0.8	2	1.4
Formation en biologie	1	0.2		
HEC, sciences politiques, sciences économiques, HEI, droit, sociologie	9	1.7	2	1.4
Formations universitaires diverses	54	10.3	16	11.0
Total (formations)	525	100.0	164	100.0

N.B. Un certain nombre d'enseignants (titulaires : 8.9% ; ens. complémentaires : 13.6%) n'ont pas répondu à cette question et ne figurent pas dans les totaux.

Taux d'activité

Les titulaires travaillent en moyenne à 87%. Les deux tiers travaillent à plein temps, 22% à temps partiel (entre 50% et 75%) et 10% à temps presque complet (entre 75% et 99%).

Le taux d'activité en tant qu'enseignant complémentaire est, comme attendu, nettement plus faible en moyenne : 23.6%. La grande majorité (86%) travaille moins de 50%. Cela peut s'expliquer par le fait qu'ils sont censés donner quatre périodes pour une classe donnée mais qu'en général, ils cumulent plusieurs fonctions pour augmenter leur taux d'activité.

Autre fonction que titulaire ou enseignant complémentaire

En conséquence, occuper une autre fonction est surtout le fait des enseignants complémentaires (43%), plus que celui des titulaires (24%). Les titulaires occupent comme autre fonction le plus souvent celle d'ESCP et/ou d'enseignant complémentaire. Les enseignants complémentaires peuvent compléter leur taux d'activité en tant que maître-adjoint, complémentaire, ou encore ECSP.

Différences de perceptions selon la fonction, le genre, les années d'expérience, le taux d'activité ou les années de scolarité (5P-6P, 7P-8P, divers)

Dans l'ensemble, on observe peu, voire pas de différences d'opinions ou de représentation en fonction du genre (l'échantillon est composé d'une majorité de femmes), ni des années de scolarité ou de l'ancienneté, mais parfois en fonction du taux d'activité (temps partiels *vs* plein temps). On aurait pu supposer que le fait d'enseigner en 5P ou 6P plutôt qu'en 7P ou 8P, années de scolarité où l'on commence l'anglais, aurait un effet sur les réponses et en particulier sur l'appréciation de la pertinence du dispositif et des effets sur les apprentissages des élèves.

Concernant le taux d'activité, les personnes enseignant à temps partiel (jusqu'à 50%) se déclarent moins satisfaits de l'intervention des enseignants complémentaires (3.8) que leurs collègues travaillant à temps plein (4.1) ou surtout que ceux travaillant à plus de 50% et moins de 80% dont le degré de satisfaction moyen est de 4.8.

On observe quelques différences selon la fonction (titulaire ou enseignant complémentaire). Ainsi, pour le choix de la discipline dispensée par l'enseignant complémentaire, ce dernier s'estime davantage acteur que le titulaire. Par contre, les titulaires estiment davantage que les enseignants complémentaires que la présence de ces derniers contribue à la richesse pédagogique. Enfin, comme nous l'avons déjà relevé, le degré de satisfaction des titulaires concernant l'intervention des enseignants complémentaires est en moyenne assez élevé (4.2 sur 6), alors que l'autoévaluation réalisée par les enseignants complémentaires concernant leur rôle s'avère nettement moins positive (3.2 sur 6).

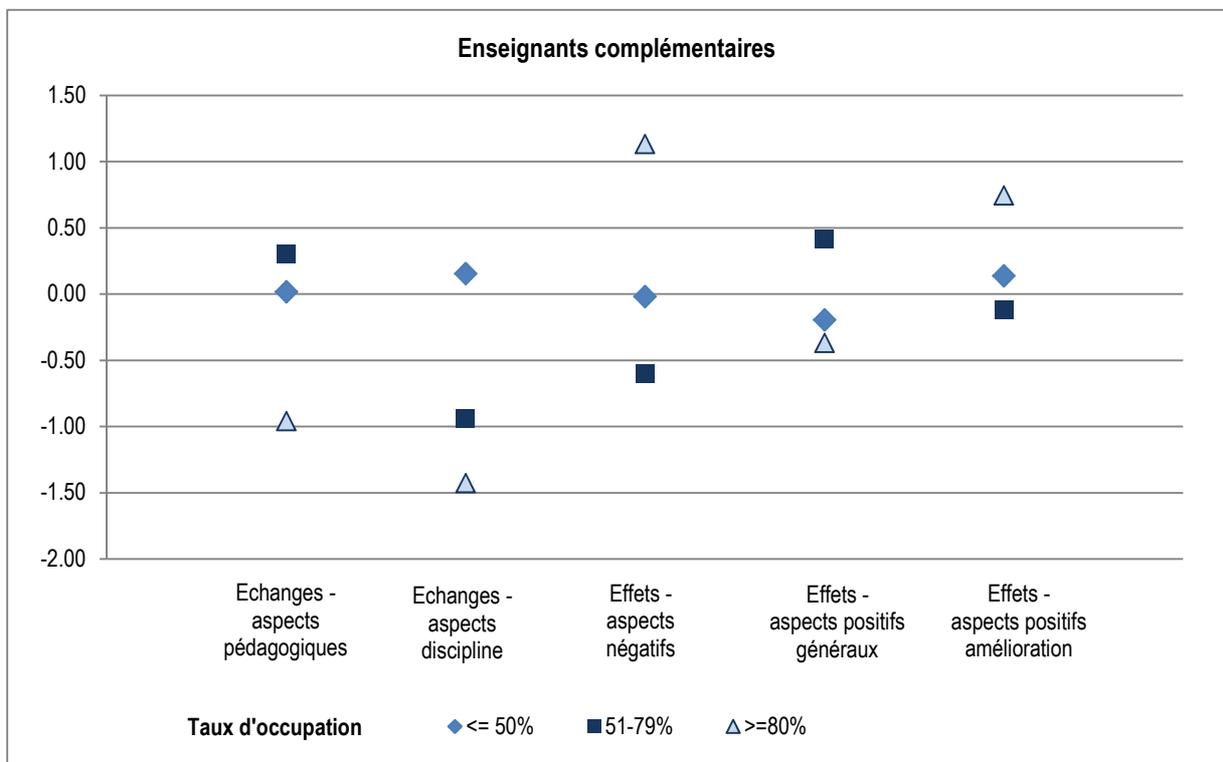
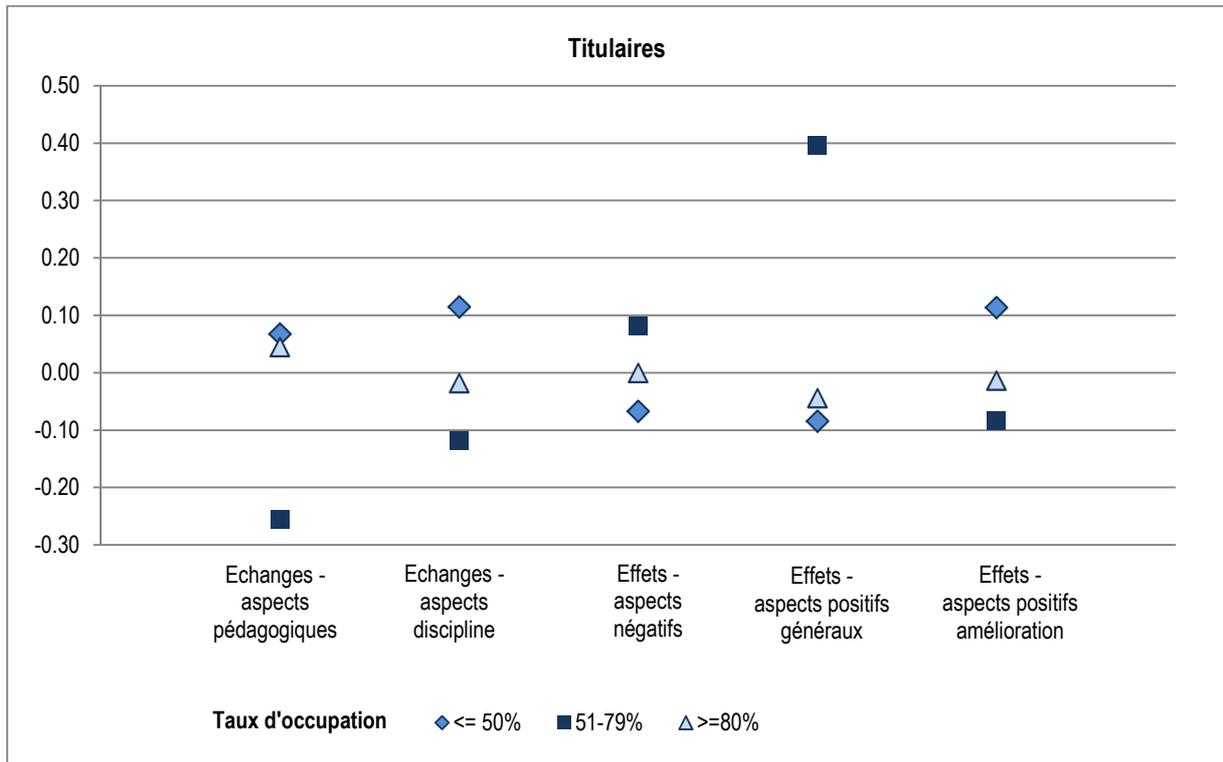
Nous avons également réalisé une analyse factorielle en composantes principales permettant de synthétiser les informations en regroupant les items d'une question dans deux ou trois dimensions. Ainsi, pour la question portant sur les thèmes des échanges entre titulaires et enseignants complémentaires, on obtient deux facteurs décrivant à eux deux 55% de la variance des réponses aux items. Le premier facteur regroupe les items dont le contenu est pédagogique, voire organisationnel, le second porte davantage sur des éléments liés à la discipline et la gestion de classe (cf. le contenu des facteurs en annexe 4).

Nous avons réalisé le même type d'analyse pour la question portant sur les effets de la présence de l'enseignant complémentaire dans la classe ou l'équipe pédagogique. On obtient trois facteurs décrivant 67% de la variance. Un premier facteur regroupe les aspects plutôt négatifs, le deuxième des aspects positifs généraux et le troisième des aspects positifs liés à l'amélioration des résultats et de la qualité de l'enseignement.

Les résultats exprimés en scores factoriels (variables centrées et réduites²⁸) diffèrent principalement en fonction du taux d'activité des enseignants et en particulier pour le facteur 2 (aspects positifs généraux). Un score positif signifie une tendance des répondants à se reconnaître davantage dans le facteur et un score négatif signifie l'inverse.

²⁸ Elles ont une moyenne de 0 et varient le plus souvent entre -1 et 1.

Graphiques 11a/11b. Opinions à propos des thèmes des échanges et des effets de l'intervention des enseignants complémentaires selon le taux d'occupation



Pour ce qui concerne les titulaires, leur avis diffère en fonction du taux d'activité essentiellement pour les aspects positifs généraux des effets : les enseignants qui ont un taux d'activité intermédiaire (plus de 50% et moins de 80%) ont tendance à se situer positivement sur ce facteur, ce qui n'est pas le cas des personnes travaillant soit à temps partiel, soit à 80% et plus.

Pour les enseignants complémentaires, les opinions divergent au sujet des thèmes des échanges entre titulaires et enseignants complémentaires. Ceux qui ont un temps de travail partiel se situent davantage sur le facteur « discipline » que ceux des deux autres catégories, ce qui peut s'expliquer par le fait qu'en enseignant à temps partiel, la question de la gestion de la classe et de la discipline s'avèrent plus complexes à gérer.

Le bilan des directeurs des établissements primaires

Notre enquête ne prévoyait pas d'intégrer le point de vue des directeurs d'établissements. Durant la réalisation de notre enquête, nous avons été contactés, via la DGEO, par le bureau du D58²⁹. Mis au courant de notre étude, le bureau du D58 a consulté les directeurs d'établissements sur les plus-values et moins-values suite à l'introduction du mercredi matin. Ce bureau souhaitait apporter des éléments complémentaires à l'enquête du SRED.

Sans apporter une validité scientifique à leur enquête, mais en considérant leur point de vue comme utile au débat public autour des « effets du mercredi matin », nous avons décidé, en accord avec la DGEO, d'intégrer dans ce rapport une synthèse de leur enquête (Bureau des directeurs de l'enseignement primaire, 2018).

Dans leur bilan basé sur une consultation des directeurs, sont évoquées les plus-values du mercredi matin et les moins-values. Du côté positif, deux éléments ressortent du point de vue des ressources humaines : la diversification des postes et l'augmentation des possibilités de travail à temps partiel pour les enseignants. Au niveau pédagogique, les directeurs mentionnent un avantage du point de vue de la qualité des enseignements grâce à la prise en charge de certaines disciplines par des enseignants spécifiquement formés.

Le bilan relève toutefois un certain nombre de points moins positifs tels que les difficultés liées aux horaires et à la gestion des locaux. Concernant les aspects liés aux ressources humaines, le recrutement des enseignants complémentaires s'avère complexe et on observe, semble-t-il, un important turn-over. On y souligne également les tensions entre enseignants des deux cycles liés à la différence de traitement et notamment d'organisation de l'horaire scolaire. Par ailleurs, il serait difficile de réunir les enseignants pour des TTC ou d'organiser des sorties ou encore de mettre sur pied des projets pédagogiques étant donné que les enseignants et leurs élèves n'ont pas tout à fait le même horaire.

Au niveau pédagogique, les directeurs se demandent si l'augmentation de l'horaire a ou aura une influence positive sur les compétences scolaires, en particulier sur celles des élèves en difficulté.

Enfin, ils soulignent un point important que sont les difficultés de gestion de classe de la part des enseignants complémentaires (situation comparable à celle des MDAS d'éducation physique) notamment parce qu'ils sont considérés, par les élèves et leurs parents, comme des remplaçants et non des enseignants à part entière avec toute la légitimité associée.

²⁹ Le D58 regroupe l'ensemble des directeurs des établissements primaires du canton.

Synthèse et discussion

Au terme de cette analyse, nous retiendrons quelques points saillants selon trois axes : la collaboration entre enseignant complémentaire et titulaire, le statut des enseignants complémentaires et la problématique des devoirs.

- En premier lieu, nous avons pu constater au travers des réponses des titulaires et des enseignants complémentaires que globalement la collaboration entre les deux types d'acteurs est évaluée de manière relativement positive. Toutefois, les échanges ne sont pas toujours fréquents et portent avant tout sur le comportement des élèves et dans une moindre mesure sur les apprentissages des élèves ou leurs difficultés. On peut se demander quelle collaboration attendre de l'organisation actuelle où l'enseignant complémentaire est censé enseigner une discipline (anglais, sciences de la nature, allemand ou sciences humaines et sociales) pendant deux périodes par semaine. D'ailleurs, la moitié des titulaires déclarent ne pas avoir d'informations au sujet des devoirs donnés par les enseignants complémentaires. Ces derniers relèvent, en majorité (74%), une absence de coordination. Ce type d'organisation s'apparente à celle du cycle d'orientation où les maîtres des différentes disciplines les enseignent en parallèle, les échanges se faisant principalement lors des conseils de classe. Dans le cas de l'école primaire, le titulaire est un généraliste qui enseigne toutes les disciplines (moins une) pour ne pas augmenter son horaire scolaire. Les échanges et la collaboration se font plus fréquemment quand l'enseignant complémentaire a plusieurs fonctions dans l'école ce qui permet plus d'échanges informels.

Le dispositif tel qu'il existe actuellement n'est pas perçu, en moyenne, de manière positive. Les aspects négatifs l'emportent sur les positifs. Certains relèvent une trop grande présence d'intervenants pour les élèves, des difficultés dues aux horaires et au nombre de contraintes. D'autres estiment qu'il s'agit d'un dispositif « bricolé » où une réflexion sur les implications de la nouvelle organisation n'a pas été pensée suffisamment. La présence de nombreux intervenants a déjà fait l'objet de commentaires dans d'autres contextes comme par exemple celui des équipes pluridisciplinaires (Jendoubi et al., 2017). Les auteurs ont relevé notamment que la mise en place de nombreux intervenants avait pour conséquence une redéfinition des rôles et pouvait susciter des tensions chez les enseignants jusque-là « seuls à bord ». La place des éducateurs (cf. étude du REP, Soussi, Schwob & Nidegger, 2015) ou certains éléments mis en évidence dans la première partie de ce rapport (les ECSP) montrent la difficulté pour d'autres intervenants que le titulaire de trouver leur place dans une équipe ou une classe. Avec la présence des enseignants complémentaires, la situation est un peu différente de celle des équipes pluridisciplinaires ou des éducateurs, puisque les enseignants complémentaires ont la même formation que les titulaires. Toutefois, on assiste à un changement de paradigme pour le titulaire, qui était jusque-là un généraliste et se retrouve un peu plus comme un spécialiste. Il n'est plus « seul maître à bord » et doit en quelque sorte partager son autorité.

- Un autre point avancé est celui des contraintes horaires et à la rigidité des horaires qui laissent peu de place à la souplesse et à l'organisation par exemple de projets. En effet, de par la présence des enseignants complémentaires qui interviennent à des moments fixes pendant la semaine, le titulaire qui jusque-là organisait son horaire de façon relativement libre (en tenant compte de la place dévolue aux différentes disciplines) et pouvait l'adapter en fonction des besoins, a de ce fait moins de liberté. Il en va de même pour l'organisation de l'enseignement de l'anglais qui varie selon le statut : les titulaires le répartissant dans la semaine tandis que les enseignants complémentaires le regroupent (pour des raisons évidentes d'organisation). Or, au moment de la mise en place de l'introduction du mercredi matin et de l'anglais, la DGEO préconisait de répartir les deux périodes dans la semaine, ce qui est évidemment plus facile quand on est titulaire.

Si les titulaires affichent un degré de satisfaction relativement élevé concernant l'intervention de l'enseignant complémentaire, la perception des enseignants complémentaires concernant leur rôle est nettement moins favorable. Pour ces derniers, il est en effet difficile de trouver une place au sein de l'équipe pédagogique ou de l'école surtout quand ils ne sont en contact avec les élèves que pendant deux périodes dans la semaine. De ce fait, ils sont considérés comme des remplaçants et

ont de la peine à se faire respecter par les élèves. Cette situation rappelle celle vécue par les MDAS. Toutefois, on peut relever aussi des aspects positifs : notamment celui de l'expertise, l'enseignant complémentaire devenant un spécialiste de l'enseignement d'une discipline, par exemple l'anglais. La réflexion devrait porter sur l'équilibre entre cette expertise, point fort du dispositif, et la difficulté à gérer la discipline dans les classes. La légitimité à intervenir voire l'autorité en classe sont remises en question, il serait sans doute nécessaire de redéfinir le statut un peu ambigu d'enseignant complémentaire (entre « expert » et « remplaçant »). En effet, un point important de cette réforme est de maintenir un bon niveau d'enseignement de l'anglais ou de l'allemand, ce qui n'avait pas été forcément pris en considération au moment de l'introduction de l'allemand dans les années 1990.

- Enfin, nous nous sommes intéressés aux devoirs et à leur éventuelle évolution compte tenu de la réduction du temps libre pour les élèves et l'ajout d'une discipline. De manière générale, la question des devoirs ne fait pas l'unanimité, même s'il s'agit d'une pratique répandue dans la majorité des pays. Comme le soulignaient Favre et Steffen (1998), il s'agit d'une pratique à la fois « *désirée et rejetée, nécessaire et inutile, efficace et inefficace, sécurisant et source de tension* ». La directive de 2016 de la DGEP (actuellement DGEO) précise les buts des devoirs : « *les devoirs à domicile sont prioritairement destinés à apprendre à l'élève à organiser son travail et à consolider les apprentissages qu'il réalise en classe. Les devoirs à domicile sont des activités qui développent chez l'élève sa capacité à planifier son travail et à l'exécuter à la maison en se référant à ce qu'il apprend jour après jour dans le cadre de l'école avec l'enseignant et en interaction avec ses camarades. Les devoirs à domicile proposent des tâches et exercices dont l'élève cerne aisément le sens et comprend les consignes sans être contraint de solliciter l'aide d'un adulte* » (D-DGEP-01A-15, p.1)

Pour la DGEP, ils doivent être différenciés pour tenir compte des compétences des élèves et de leurs besoins et ne doivent pas servir à rattraper le travail qui n'a pas été accompli en classe.

Par ailleurs, certaines études ont montré l'existence d'une relation entre quantité de devoirs et réussite scolaire mais plutôt au secondaire qu'au primaire. Les chercheurs ont également différencié les devoirs selon quatre catégories (Hong et al, 2000) : les devoirs de pratique, ceux de préparation, ceux de poursuite et ceux de créativité. Ce sont les devoirs de pratique qui sont généralement les plus fréquents.

Pour motiver les élèves et que les devoirs leur apportent un bénéfice, il faudrait que ces devoirs aient du sens et qu'ils ne soient pas dénués d'intérêt. Or le paradoxe est de ne pas donner aux élèves des tâches nécessitant de l'aide.

Dans le cas du mercredi matin, on assiste à un autre paradoxe : la réduction du temps hors horaire scolaire et l'introduction d'une nouvelle discipline. La directive de 2016 n'a par ailleurs que peu changé. C'est sans doute la raison pour laquelle, la moitié des titulaires ont déclaré que la quantité de devoirs n'a pas changé. Il est intéressant de constater que le quart d'entre eux trouve cela difficile à estimer.

En 7P et 8P, le volume a augmenté de par l'introduction de devoirs en anglais pour près de la moitié des enseignants alors que près de 30% n'ont pas augmenté le volume mais ont modifié le contenu. Ces variations mettent en évidence les différences de pratiques probablement liées aux opinions sur l'efficacité des devoirs.

Conclusion et pistes de réflexion

Le canton de Genève a organisé l'horaire scolaire hebdomadaire sur quatre jours et demi, comme cela se fait partout ailleurs en Suisse. L'ajout d'une demi-journée en 2014 a été justifié par la nécessité d'augmenter le temps scolaire en raison de l'introduction d'une nouvelle discipline, l'anglais. Toutefois, pour ne pas rallonger le temps de travail des enseignants titulaires, des postes d'enseignants complémentaires ont été créés au cycle 2.

En parallèle, l'horaire n'a pas été augmenté au cycle 1 (étant donné qu'il n'y a pas de discipline supplémentaire et que les élèves sont plus jeunes) mais l'accent a été mis sur le renforcement de la lecture. Trente postes d'ECSP chargés de soutien lecture ont ainsi été créés s'ajoutant à ceux existant déjà dans les établissements.

Notre étude fait suite au bilan déjà réalisé en 2016 par la DGEO au début de la réforme. Plus particulièrement, notre étude s'intéresse à l'impact de ces différentes mesures sur les compétences des élèves. Toutefois dans ce premier rapport, l'analyse réalisée porte sur les projets de soutien lecture, le travail spécifique des ECSP qui en sont chargés et sur la formation continue organisée à l'IUFE. Concernant le cycle 2, nous nous sommes intéressés à la collaboration entre les titulaires et ces « nouveaux enseignants » que sont les maîtres complémentaires chargés d'enseigner l'anglais ou d'autres disciplines.

Les résultats les plus saillants de notre étude

Afin de renforcer les compétences des ECSP confrontés le plus souvent à des élèves en difficulté, une formation (le CAS soutien pédagogique) a été créée. Cette formation répondait à des besoins exprimés par les enseignants et concernait au départ surtout les ECSP. Elle a rencontré beaucoup de succès dans un premier temps. Elle s'est depuis ouverte également aux titulaires. Cette formation est très riche en apports mais demande beaucoup d'investissement ce qui a parfois rendu certaines personnes réticentes à la suivre. Elle apporte une spécificité aux personnes formées. Mais une fois sur le terrain, il leur est parfois difficile de transposer les dispositifs dans les écoles. Les entretiens conduits auprès des ECSP, dont certains ont suivi ou sont en train de suivre la formation, confirment ces difficultés. Concrètement, les ECSP opèrent de deux manières pour soutenir les élèves.

- Une première manière consiste à prendre des petits groupes d'élèves, le plus souvent de niveau homogène, et d'utiliser des approches différentes avec des élèves qui ont parfois de la difficulté à entrer dans les activités réalisées en classe, notamment en lien avec les moyens d'enseignement relativement exigeants pour des élèves en difficulté. Parfois, ils refont ces activités, parfois ils anticipent les futures séquences qui seront proposées en classe par les titulaires.
- Une autre tendance consiste à faire le même type de travail que l'enseignant titulaire, à savoir prendre tous les élèves ou des demi-classes provenant de plusieurs classes et effectuer les mêmes activités avec les élèves.

Il est difficile de déterminer quelle est la façon la plus adéquate d'aborder le travail avec des élèves en difficulté. On peut supposer que la formation au soutien pédagogique permet d'appréhender plus finement et spécifiquement les difficultés des élèves que le travail plus classique d'ECSP officiant davantage comme enseignant complémentaire ou ancien GNT (généraliste non titulaire).

Aussi bien les responsables de la formation continue à la DGEO, les coordinateurs du CAS à l'IUFE que certains ECSP interrogés ont relevé cette position parfois difficile de l'ECSP qui est pris entre deux feux : identifier les difficultés spécifiques des élèves et reprendre les apprentissages en profondeur, ou bien suivre au plus près les demandes des titulaires pris dans la spirale du programme. En d'autres termes, l'ECSP constitue-t-il une aide aux élèves ou aux enseignants ?

D'après les ECSP interrogés, il est difficile de différencier leur travail habituel des soutiens lecture au niveau du contenu. Par contre, la création de ces trente postes a permis de donner plus de temps au soutien même si cela ne représente pas forcément beaucoup de ressources supplémentaires étant donné que ces 30 postes sont prévus pour l'ensemble des 58 établissements du canton.

Pour ce qui concerne les projets de soutiens lecture mis en place dans les écoles, on constate une augmentation du nombre de projets au fur et à mesure que l'on avance dans les années de scolarité. Ces projets sont très variés et concernent le plus souvent des élèves en difficulté. Dans les deux premières années de scolarité, ils s'adressent davantage aux élèves allophones, sans doute en l'absence de classes d'accueil pour ces élèves. Les activités proposées font souvent appel à plusieurs composantes en même temps : l'oral, l'écrit et le code. Elles sont bien sûr liées aux années de scolarité : les correspondances phonèmes-graphèmes, la fluidité, le soutien aux moyens d'enseignement ALEDA et ALELI ou l'anticipation des séquences portant sur ces deux moyens, la compréhension de l'écrit et la production écrite. Les ECSP estiment dans la plupart des cas que les projets ont eu les effets attendus. Ces appréciations plutôt positives voire très positives se basent le plus souvent sur des évaluations en classe, formatives ou certificatives ou des bilans réalisés entre titulaires et ECSP. Toutefois, dans un certain nombre de cas, il n'y a pas eu d'évaluation spécifique. C'est pourquoi il peut s'avérer difficile de mesurer les impacts réels des actions des ECSP. Globalement, les activités proposées ont, aux dires des ECSP, porté leurs fruits mais pas forcément pour tous les élèves concernés. Certains ont certes progressé mais ils n'ont pas forcément atteint les objectifs attendus en fin d'année.

Qu'en est-il des mesures mises en place au cycle 2 et plus particulièrement de celles concernant les enseignants complémentaires ? Les informations récoltées auprès des directions d'établissements montrent que leur nombre est variable selon les écoles. De plus, au niveau du choix ou du nombre de disciplines enseignées, on observe des différences d'une école à l'autre : dans certains cas, les enseignants complémentaires enseignent plusieurs disciplines différentes, dans d'autres, ils se sont plutôt focalisés sur une seule tout au long du cycle 2. Les disciplines les plus fréquemment enseignées par ces derniers sont les sciences de la nature ou l'anglais (dès la 7^e P). Soulignons que dans certaines écoles, il n'y a pas d'enseignants complémentaires, les titulaires (22% des répondants) fonctionnant en duos et dispensant toutes les disciplines, y compris l'anglais.

Globalement, la collaboration entre les titulaires et les enseignants complémentaires est perçue comme relativement positive par les uns et les autres. Toutefois, elle peut se limiter à des échanges à propos du comportement des élèves. Certains ont recours à des échanges écrits et utilisent parfois un cahier de liaison. La fréquence des échanges est très variable : ils ont lieu pour un peu plus de la moitié des enseignants au moins une fois par semaine et ce, de façon plus ou moins informelle. Les thèmes abordés se rapportent le plus souvent aux comportements des élèves et, dans une moindre mesure, à leurs apprentissages. Par contre, ils ne portent que très rarement sur les pratiques pédagogiques, les projets ou la planification de la semaine. En ce qui concerne les effets, les enseignants estiment que la présence de maîtres complémentaires apporte un autre regard et une richesse pédagogique.

La pertinence du dispositif global mis en place donne lieu à des avis contrastés. On relève davantage d'aspects négatifs que positifs. Ainsi, les enseignants titulaires et complémentaires soulignent le nombre de contraintes liées à cette organisation, les difficultés dues aux horaires morcelés et le statut un peu fragile des enseignants complémentaires considérés souvent par les élèves comme des remplaçants et ayant de la peine à s'intégrer surtout quand ils ne voient les élèves que pendant deux périodes hebdomadaires. L'intervention des enseignants complémentaires est vue comme positive par leurs collègues titulaires, par contre, ces mêmes enseignants complémentaires se montrent nettement moins satisfaits dans leur auto-évaluation.

Les cinquante minutes hors grille horaire prévues par la DGEO ne sont pas considérées comme une « réalité » par un certain nombre de titulaires, dans la mesure où ils ne semblent pas (pouvoir) en bénéficier. Quand elles existent, elles sont surtout utilisées pour la gestion de classe ou pour prolonger l'enseignement d'une discipline.

Malgré les changements apportés dans l'horaire scolaire avec l'introduction d'une nouvelle discipline et d'une demi-journée supplémentaire, on observe, selon les titulaires, peu de modifications au niveau des

devoirs. Soulignons d'ailleurs que la directive de la DGEO a également été peu modifiée par rapport à celle existant avant l'introduction du mercredi matin. Pour la plupart des enseignants, la quantité de devoirs n'a pas changé. Toutefois, les titulaires de 7P et 8P estiment, pour une moitié d'entre eux, que le volume a augmenté, alors que 28% ont seulement modifié l'organisation et la répartition selon les disciplines (et non le volume).

L'apport de cette évolution sur les connaissances des élèves est perçu de manière variée. Les aspects positifs sont moins souvent évoqués que les aspects négatifs. Les devoirs sont considérés comme utiles dans certaines disciplines pour la mémorisation. Pour d'autres enseignants, il n'y a pas d'effet car les apprentissages se font ailleurs (en classe) et les devoirs sont une pratique peu équitable dépendant beaucoup du milieu familial.

Quelques pistes de réflexion

Au terme de cette première partie de l'étude du SRED, nous formulerons quelques propositions dont certaines se retrouvent également dans celles figurant dans le bilan du D58³⁰ et adresserons quelques questions encore en suspens.

Les soutiens lecture et leurs effets

Ces derniers semblent indéniablement perçus comme une plus-value. Toutefois, ils donnent lieu à plusieurs interrogations :

- Comment faut-il répartir le temps supplémentaire lié aux postes d'ECSP chargés de soutien lecture ? Faut-il le répartir de façon équitable entre les différentes années de scolarité et les classes de l'école ou de l'établissement ? Faut-il privilégier les 3P ou 4P pour travailler spécifiquement l'apprentissage de la lecture ou commencer avant pour les préparer ? En 1P et 2P, le travail des ECSP s'adresse souvent aux élèves allophones. Faudrait-il envisager l'ouverture de classes d'accueil dès le début de la scolarité pour que les ECSP se centrent eux davantage sur les difficultés des élèves et non sur la maîtrise de la langue ? Ces questions illustrent probablement un usage fort différent d'une école à l'autre de ces soutiens lecture ainsi qu'un manque de cadrage ou de ligne directrice de la DGEO ou du SG quant à l'usage et la finalité de ces soutiens lecture.
- Une autre interrogation qui mériterait de faire l'objet de recherches spécifiques se rapporte plus précisément au rôle et au travail de l'ECSP. Doit-il effectuer un travail spécifique avec des petits groupes d'élèves en difficulté en utilisant d'autres approches ou reproduire ce que font les titulaires (ou encore fonctionner en co-enseignement) ? Probablement que les deux types d'approches ont leurs partisans et qu'elles fonctionnent. Toutefois, il serait important d'investiguer de manière approfondie les effets de ces deux manières de faire sur les apprentissages des élèves.
- Les besoins n'étant pas les mêmes partout dans le canton, le soutien lecture pourrait également être adapté en fonction du contexte dans lequel évolue l'établissement. Ainsi, si une heure supplémentaire peut suffire pour certaines écoles plus favorisées, ceci n'est pas le cas partout. On agirait ainsi de la même manière que pour les éducateurs du REP ou bien les équipes pluridisciplinaires, en modulant la ressource en fonction des besoins.

Les enseignants complémentaires

- Les postes d'enseignants complémentaires ont été créés dans le but de ne pas augmenter l'horaire des enseignants. Toutefois, cela pose problème pour plusieurs raisons : les contraintes horaires, la gestion des locaux, l'organisation de projets, etc. Par ailleurs, étant donné qu'ils ne bénéficient pas forcément d'une reconnaissance de la part des élèves, voire des parents, leur statut est peu enviable et les directions d'établissements ont de la peine à trouver des candidats. Cela semble bien

³⁰ Bureau des directeurs de l'enseignement primaire (2018).

fonctionner quand les enseignants complémentaires sont davantage présents dans l'école et deviennent des experts dans une ou deux disciplines, pouvant ainsi être comparés aux enseignants au CO. Une autre manière de fonctionner qui semble être favorable est la répartition de l'enseignement entre deux titulaires en duos.

- On peut sans doute supposer qu'aucune solution ne s'adapte à toutes les situations. Si l'on choisit la proposition du D58 d'augmenter le temps de travail des titulaires à 30 périodes de 45 minutes en augmentant également leur salaire et en maintenant la prise en charge de l'éducation physique par les MDAS pour deux périodes, on se heurte peut-être à un problème de compétences dans certaines disciplines comme l'anglais. Il ne faudrait pas, nous semble-t-il, reproduire la situation des années 1990 quand on a introduit l'allemand. Cette solution nécessiterait de former tous les titulaires n'ayant pas le niveau de compétences requis en anglais ou en allemand (B2).
- Si l'on choisit la deuxième proposition du D58 avec 29 périodes d'enseignement pour les titulaires, on retombe pratiquement dans la situation actuelle avec l'existence des maîtres complémentaires et les difficultés déjà énoncées.
- Les propositions du D58 concernant une formation à la gestion de classe pour les MDAS d'éducation physique nous paraît prometteuse et pourrait s'étendre aux enseignants complémentaires (s'ils sont maintenus sous une forme ou une autre). Leur valorisation paraît également une très bonne piste. Toutefois, pour arriver à une certaine reconnaissance, leur présence dans l'école doit être augmentée et les interactions avec les titulaires davantage formalisées.
- La collaboration entre titulaires et enseignants complémentaires pourrait être améliorée, par exemple en augmentant le temps de présence de ces derniers dans les écoles et favoriser ainsi les moments de discussion avec les titulaires.
- Les difficultés rencontrées par les enseignants complémentaires en matière de gestion de classe pourraient éventuellement être diminuées si leur enseignement concernait majoritairement des disciplines comme l'allemand ou l'anglais plutôt que les sciences de la nature ou les sciences humaines et sociales, ces deux dernières pouvant être perçues comme moins sélectives par les élèves. Il y a alors le risque de voir les enseignements donnés par les enseignants complémentaires cumuler les facteurs de difficulté en matière de gestion de classe. C'est une question à se poser, ce d'autant plus que le comportement des élèves et la gestion de la classe sont deux des trois thématiques principales des échanges, au détriment d'autres aspects davantage pédagogiques.
- Une autre proposition serait d'impliquer davantage les enseignants complémentaires en s'inspirant des conseils de classe du cycle d'orientation et en les faisant participer aux temps de travail en commun (TTC).
- Le dispositif des enseignants complémentaires mis en place à Genève n'est pas forcément perçu comme très pertinent par les principaux concernés, ainsi que par leurs collègues titulaires. Derrière ces appréciations plutôt mitigées semble se cacher une insatisfaction plus globale quant à l'introduction du mercredi matin au cycle 2, le corps enseignant ayant été, au moment du vote populaire, majoritairement opposé à ce changement majeur. Une meilleure communication avec les acteurs de terrain pourrait peut-être s'avérer comme une piste à explorer, par exemple en confirmant qu'un retour en arrière à une semaine de quatre jours ne se fera pas. De plus, les autres cantons ont tous mis en place l'horaire hebdomadaire sur quatre jours et demi, ce qui est une recommandation aussi au niveau suisse.
 - Le département pourrait approfondir le questionnement en regardant plus précisément ce qui est mis en place dans d'autres cantons en termes d'organisation RH et d'enseignements.
 - Il est sans doute nécessaire de laisser encore du temps pour que les mentalités évoluent. On sait que pour qu'une réforme ou une politique publique fonctionne et entre dans les pratiques, cela prend du temps (cf. travaux de Cros, 2001, 2007 ; Fullan, 1982 ; Huberman, 1973).

Disparités entre mesures au cycle 1 et au cycle 2

- Un dernier point concerne les disparités entre mesures au cycle 1 et au cycle 2 notamment au niveau de l'horaire des enseignants, disparités qui génèrent des tensions. Ce point devrait faire davantage l'objet de réflexions, voire de discussions non seulement au niveau de la DGEO et du D58 mais également au niveau des enseignants eux-mêmes.
- De manière générale, on observe un certain décalage entre les résultats de recherche sur l'influence de l'organisation du temps scolaire sur les élèves et leurs apprentissages et les convictions des enseignants. En effet, comme nous l'avons vu, la recherche est plutôt favorable à une semaine de quatre jours et demi, voire cinq jours, tandis que les enseignants ont majoritairement tendance à préférer une semaine répartie sur quatre jours seulement. Cela laisse à penser qu'un travail de réflexion est encore à mener avec les enseignants sur cet enjeu.

Références bibliographiques

- Beau, F. (2013). *Quatre jours et demi : comprendre la réforme des nouveaux rythmes scolaires*. Limoges : Fyp, 2013.
- Breton, X. & Durand, Y. (2010). *Rapport d'information déposé en application de l'article 145 du règlement par la Commission des affaires culturelles et de l'éducation en conclusion des travaux de la mission sur les rythmes de vie scolaire et présenté à l'Assemblée nationale* (no 3028). Paris : Assemblée nationale, 2010.
- Bureau des directeurs de l'enseignement primaire (2018). « Synthèse du rapport complémentaire du D58 sur l'enquête du SRED concernant l'introduction du mercredi matin ». Document interne non publié.
- Chauveau, G. (2000). *Comment réussir en ZEP. Vers des zones d'excellence pédagogique*. Paris : Retz.
- Challamel, M.-J., Clarisse, R., Lévi, F., Laumon, B., Testu, F. et al. (2001). *Rythmes de l'enfant : de l'horloge biologique aux rythmes scolaires*. Rapport de recherche. Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM).
- Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (2018). *L'éducation en Suisse – Rapport 2018*. Aarau : CSRE.
- CIIP (2018). *Statistiques de l'Espace romand de la formation 2018*. Neuchâtel : CIIP, IRDP.
- Cros, F. (2001). *L'innovation scolaire*. Paris : INRP.
- Cros, F. (dir.) (2007). *L'agir innovatif : entre créativité et formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Cros, F. et Adamczewski, G. (dir.) (1996). *L'innovation en éducation et en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- DGEO (2016). *Suivi de l'introduction du mercredi matin*. Rapport interne. Genève : DGEO.
- Ducret, J.J. (2010). « Recherches en chronobiologie et chronopsychologie en lien avec le temps scolaire : revue critique ». In M. Pecorini, A. Jaunin, J-J. Ducret & F. Benninghoff, *Aménagement du temps scolaire et extrascolaire : vers un nouvel horaire scolaire*. Genève : SRED.
- Favre, B. & Steffen, N. (1988). *Tant qu'il y aura des devoirs... Images et pratiques de l'enseignement renouvelé du français*. Genève : Service de la recherche sociologique.
- Florin, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Fotinos, G. & Testu, F. (1996). *Aménager le temps scolaire: théories et pratiques*. Paris : Hachette Éducation.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of Educational Change*. New York/London: Teachers College Press, Columbia University.
- Huberman, M.A. (1973). *Comment s'opèrent les changements en éducation. Contribution à l'étude de l'innovation*. Paris : UNESCO/BIE (*Expériences et innovations en éducation*, no 4).
- Jaunin, A. (2001). « Temps d'enseignement et organisation du temps scolaire dans le canton de Genève ». *Note d'information du SRED*, no 49. Genève : SRED.
- Jendoubi, V., Guilley, E., Brüderlin, M. & Cecchini, A. (2017). *Évaluation du projet pilote « Équipes pluridisciplinaires »*. Genève : SRED.

- Kamette, F. (2011). *Les rythmes scolaires dans l'Union européenne [Bruxelles]*. Policy paper. Fondation Robert Schuman (Question d'Europe ; n° 212, 3 sept. 2011).
- Lahire, B. (2000). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : Presses universitaires.
- Leconte, C. (2011). *Des rythmes de vie aux rythmes scolaires : quelle histoire !* Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Mingat, A. (1991). « Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école ». In *Revue française de pédagogie*, vol. 95, pp. 47-63.
- Montagner, H., Testu, F. (1996). « Rythmicités biologiques, comportementales et intellectuelles de l'élève au cours de la journée scolaire ». *Pathologie Biologie*, 44, pp. 1-15.
- Montagner, H. (1983). *Les rythmes de l'enfant et de l'adolescent. Ces jeunes en mal de temps et d'espace*. Paris : Stock - Laurence Pernoud.
- OCDE (2014). *Combien de temps les élèves du primaire et du premier cycle du secondaire passent-ils en classe?* Indicateurs de l'éducation à la loupe.
- OCDE (2016). *Comment s'organise le temps d'apprentissage dans l'enseignement primaire et secondaire ?* Indicateurs de l'éducation à la loupe.
- Rayou, P. (2010). *Faire ses devoirs : enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes : Éditions P.U. Rennes.
- Soussi, A. Nidegger, Ch. & Schwob, I. (2014). *Le rôle des éducateurs dans les établissements du REP : le point de vue des directeurs d'établissement, des enseignants et des éducateurs*. Genève : SRED.
- Testu, F. (2008). *Rythmes de vie et rythmes scolaires : aspects chronobiologiques et chronopsychologiques*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.
- Touitou, Y., Bégué, P. (2010). *Rapport : Aménagement du temps scolaire et santé de l'enfant*. Paris : Académie nationale de médecine (19 janvier 2010).

Annexes

Annexe 1. Formulaire d'enquête adressé aux enseignants « soutien lecture »

Annexe 2. Canevas d'entretien avec les ECSP

Annexe 3. Questionnaire aux enseignants du cycle 2

Annexe 4. Description des dimensions factorielles de deux questions (questionnaires aux titulaires et aux enseignants complémentaires)

Annexe 1. Formulaire d'enquête adressé aux enseignants « soutien lecture »

IMPACT DE L'INTRODUCTION DU MERCREDI MATIN

SOUTIEN LECTURE

ÉTABLISSEMENT	
DIRECTEUR/TRICE	
ANNÉE SCOLAIRE	
Nombre total de périodes hebdomadaires de soutien lecture	
DATE	

DOCUMENT À COMPLÉTER d'ici au 15 décembre 2017
(pages grisées : d'ici au 15 juin 2018)

ACTION 1 :

Saisir le nom de l'action

Description de l'action :

.....
.....
.....
.....

Objectifs visés : Oral Écrit
 Code Culture
 Autres (précisez :.....)

Commentaire :

.....
.....

Durée prévue : ...

École(s) concernée(s) : ...

ECSP : ...

Catégorie de public : CE – élèves allophones
 CE – élèves en difficulté
 Autre (précisez :.....)

Année(s) de scolarité : 1P 2P 3P 4P

Nombre d'élèves concernés : ...

Nombre de périodes hebdomadaires : ...

Effet(s) attendu(s) :

.....
.....
.....
.....

(Partie à remplir d'ici au 15 juin 2018)

Y a-t-il eu une évaluation de l'action ? Oui Non

Si oui, précisez sous quelle forme :

.....
.....

Comment a été jugée l'action ?

- Très positive
- Plutôt positive
- Neutre
- Plutôt négative

Quel(s) effet(s) a-t-elle eu(s) ?

- Effet(s) attendu(s)
- Autre(s) effet(s) (précisez :.....
.....)
- Pas d'effet

Commentaire :

.....
.....
.....
.....

ACTION 2 :

Saisir le nom de l'action

Description de l'action :

.....
.....
.....
.....

Objectifs visés : Oral Écrit
 Code Culture
 Autres (précisez :.....)

Commentaire :

.....
.....

Durée prévue : ...

École(s) concernée(s) : ...

ECSP : ...

Catégorie de public : CE – élèves allophones
 CE – élèves en difficulté
 Autre (précisez :.....)

Année(s) de scolarité : 1P 2P 3P 4P

Nombre d'élèves concernés : ...

Nombre de périodes hebdomadaires : ...

Effet(s) attendu(s) :

.....
.....
.....
.....

(Partie à remplir d'ici au 15 juin 2018)

Y a-t-il eu une évaluation de l'action ? Oui Non

Si oui, précisez sous quelle forme :

.....
.....

Comment a été jugée l'action ?

- Très positive
- Plutôt positive
- Neutre
- Plutôt négative

Quel(s) effet(s) a-t-elle eu(s) ?

- Effet(s) attendu(s)
- Autre(s) effet(s) (précisez :.....
.....)
- Pas d'effet

Commentaire :

.....
.....
.....
.....

ACTION 3 :

Saisir le nom de l'action

Description de l'action :

.....
.....
.....
.....

- Objectifs visés :** Oral Écrit
 Code Culture
 Autres (précisez :.....)

Commentaire :

.....
.....

Durée prévue : ...

École(s) concernée(s) : ...

ECSP : ...

- Catégorie de public :** CE – élèves allophones
 CE – élèves en difficulté
 Autre (précisez :.....)

Année(s) de scolarité : 1P 2P 3P 4P

Nombre d'élèves concernés : ...

Nombre de périodes hebdomadaires : ...

Effet(s) attendu(s) :

.....
.....
.....
.....

(Partie à remplir d'ici au 15 juin 2018)

Y a-t-il eu une évaluation de l'action ? Oui Non

Si oui, précisez sous quelle forme :

.....
.....

Comment a été jugée l'action ?

- Très positive
- Plutôt positive
- Neutre
- Plutôt négative

Quel(s) effet(s) a-t-elle eu(s) ?

- Effet(s) attendu(s)
- Autre(s) effet(s) (précisez :.....
.....)
- Pas d'effet

Commentaire :

.....
.....
.....
.....

ACTION 4 :

Saisir le nom de l'action

Description de l'action :

.....
.....
.....
.....

Objectifs visés : Oral Écrit
 Code Culture
 Autres (précisez :.....)

Commentaire :

.....
.....

Durée prévue : ...

École(s) concernée(s) : ...

ECSP : ...

Catégorie de public : CE – élèves allophones
 CE – élèves en difficulté
 Autre (précisez :.....)

Année(s) de scolarité : 1P 2P 3P 4P

Nombre d'élèves concernés : ...

Nombre de périodes hebdomadaires : ...

Effet(s) attendu(s) :

.....
.....
.....
.....

(Partie à remplir d'ici au 15 juin 2018)

Y a-t-il eu une évaluation de l'action ? Oui Non

Si oui, précisez sous quelle forme :

.....
.....

Comment a été jugée l'action ?

- Très positive
- Plutôt positive
- Neutre
- Plutôt négative

Quel(s) effet(s) a-t-elle eu(s) ?

- Effet(s) attendu(s)
- Autre(s) effet(s) (précisez :.....
.....)
- Pas d'effet

Commentaire :

.....
.....
.....
.....

NOUS VOUS REMERCIONS D'AVOIR PRIS LE TEMPS DE REMPLIR CETTE GRILLE.

Annexe 2. Canevas d'entretien avec les ECSP

1. Quelle est votre formation ? Quel est votre parcours professionnel ? Avez-vous suivi la formation continue d'ECSP (CAS) ? Depuis quand exercez-vous en tant qu'ECSP ?
2. Votre travail de soutien lecture diffère-t-il du travail habituel d'ECSP ? Et si oui, en quoi ?
3. Comment sont choisis les enfants/les classes qui bénéficient du soutien lecture ? Comment leurs besoins sont-ils identifiés ?
4. Discutez-vous avec le/la titulaire de l'activité et des objectifs visés ? Comment se passe globalement la collaboration avec le/la titulaire ?
5. Comment se déroulent concrètement les séances de soutien (en classe, en petits groupes homogènes en fonction des difficultés ou hétérogènes, individuellement, etc.) ?
6. Sur quoi travaillez-vous précisément ? Pouvez-vous décrire les activités réalisées ? Avec quels moyens d'enseignement travaillez-vous ?
7. En quoi votre travail diffère-t-il de celui effectué en classe par le titulaire (contenu, manière de faire, etc.) ?
8. Dans l'ensemble, avez-vous rempli les objectifs que vous aviez fixés ? Comment le savez-vous ? Sinon, pouvez-vous expliquer pourquoi ?
9. Quelles sont les difficultés le plus souvent rencontrées ?
10. Quelles sont les solutions apportées ?
11. Avez-vous rencontré des problèmes ou des difficultés au début de la mise en place du dispositif ? Si oui, lesquels ? Quelle a été l'évolution dans le temps de ces dispositifs depuis leur mise en place ?

Annexe 3. Questionnaire aux enseignants du cycle 2

1. Dans quelle(s) école(s) enseignez-vous ?

.....

COLLABORATION AVEC LE/LA/LES MAITRE.SSE.S COMPLÉMENTAIRE.S

Un.e enseignant.e complémentaire intervient-il/elle dans votre classe ?

- oui non

2. Quelle est, dans votre classe, la discipline confiée à l'enseignant.e complémentaire ?

- Allemand
 Anglais
 Sciences de la nature
 Sciences humaines et sociales
 Autre (précisez) :.....

3. Comment s'est fait le choix de la discipline prise en charge par l'enseignant complémentaire ?

(plusieurs réponses possibles)

- Le/la maitre.sse complémentaire a choisi en fonction de son intérêt et/ou de ses compétences
 C'est l'équipe pédagogique de l'école qui a choisi d'un commun accord avec le/la maitre.sse complémentaire
 C'est le directeur-trice qui a choisi
 Je ne sais pas
 Autre (précisez) :.....

4. Comment évaluez-vous globalement la collaboration avec le/la/les maitre.sse.s complémentaire.s ?

(indiquer le degré de satisfaction sur une échelle de 1 pas du tout satisfait à 6 tout à fait satisfait)

Commentaire :

.....
.....

5. À quelle fréquence vous rencontrez-vous avec le/la/les maître.sse.s complémentaire.s pour échanger? (une seule réponse)

jamais moins d'une fois par semaine une fois par semaine plus d'une fois par semaine

Commentaire :

.....

6. Sur quoi portent vos échanges ? (de très souvent à jamais)

(Veuillez donner une réponse pour chaque élément)

	Très souvent	Souvent	Parfois	Jamais
sur les apprentissages des élèves ou leurs difficultés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sur les comportements des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sur le programme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sur les pratiques pédagogiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sur des projets pédagogiques interdisciplinaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sur la gestion de la classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sur l'organisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sur la planification de la semaine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sur l'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
autre (précisez quoi) :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Quels sont d'après vous, les effets de la présence du/de la/des maître.sse.s complémentaire.s au sein d'une classe ou d'une équipe pédagogique ? (indiquer le degré d'accord de 1 pas du tout d'accord à 6 tout à fait d'accord, 0 je ne sais pas)

(Veuillez donner une réponse pour chaque élément)

- richesse pédagogique
- besoin accru de coordination
- appauvrissement du rôle de l'enseignant.e généraliste
- possibilité de souplesse dans les horaires
- difficultés potentielles dans la collaboration
- amélioration de la qualité de l'enseignement
- un autre regard sur les élèves
- amélioration des résultats scolaires dans la/les discipline(s) que vous enseignez
- autre (précisez) :

Commentaire :

.....
.....

8a. D'après vous, la collaboration entre vous en tant que maître.sse complémentaire et le/la/les titulaire(s) devrait-elle être améliorée ? (une seule réponse)

oui non

8b. Si oui, sur quels aspects devrait porter cette amélioration ? (plusieurs réponses possibles)

- les difficultés des élèves
- les aspects didactiques
- une approche interdisciplinaire
- l'évaluation
- la gestion de classe
- l'organisation
- autre (précisez) :

9. Comment estimez la pertinence de ce dispositif ?

(Indiquez le degré de pertinence de 1 pas du tout pertinent à 6 tout à fait pertinent)

Commentaire :

.....
.....

10a. Quel est votre degré de satisfaction concernant l'intervention de l'enseignant.e complémentaire dans votre classe ?

(Indiquez le degré de satisfaction de 1 pas du tout satisfait à 6 tout à fait satisfait)

10b Expliquez pourquoi.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

ORGANISATION DE LA SEMAINE

11. Comment utilisez-vous les 50 minutes d'enseignement hors grille horaire ?

(plusieurs réponses possibles)

- Je travaille spécifiquement les capacités transversales
- Je fais de l'aide aux devoirs en classe
- J'utilise ce temps supplémentaire pour enseigner une discipline plus longtemps
- Je fais de la gestion de classe/de la maîtrise de classe
- Autre (précisez) :

(Pour les titulaires qui enseignent l'anglais)

12. Comment est organisé votre enseignement d'anglais ? *(une seule réponse)*

- en bloc une fois par semaine
- à plusieurs moments de la semaine
- cela dépend

DEVOIRS

13. Depuis l'introduction du mercredi matin, la quantité de devoirs que vous donnez aux élèves chaque semaine a-t-elle évolué ? *(une seule réponse)*

- Elle a augmenté
- Elle n'a pas changé
- Elle a diminué
- Difficile à estimer

(Pour les titulaires de 7P-8P)

14. Depuis l'introduction de l'anglais, avez-vous changé quelque chose au niveau des devoirs ? *(une seule réponse)*

- Les devoirs n'ont pas changé en quantité mais au niveau du contenu (devoirs en anglais, moins de devoirs dans les autres disciplines)
- Le volume des devoirs a augmenté en lien avec l'introduction d'une nouvelle discipline (même volume dans les autres disciplines et ajout de devoirs en anglais)
- Je ne sais pas
- Autre (précisez) :

15. Savez-vous systématiquement quels sont les devoirs donnés à vos élèves par l'enseignant.e complémentaire ? (une seule réponse)

- oui, précisément
- oui, dans les grandes lignes
- non

Commentaire :

.....
.....

16. D'après vous, quels ont été les effets de l'évolution des devoirs sur l'acquisition des connaissances ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

RENSEIGNEMENTS PERSONNELS

17. Genre: Êtes-vous

- une femme
- un homme

18. À quelle(s) année(s) de scolarité enseignez-vous cette année? (plusieurs réponses possibles)

- 5P
- 6P
- 7P
- 8P

19. Depuis combien d'années enseignez-vous? (une seule réponse)

- moins de 5 ans
- entre 5 et 10 ans
- entre 11 et 20 ans
- plus de 20 ans

20. Quel(s) type(s) de formation avez-vous suivi ?

.....

21. Quel est votre taux d'activité en tant qu'enseignant titulaire de classe ? ...%

22a. Occupez-vous une autre fonction que celle de titulaire de classe dans l'établissement ? (une seule réponse)

oui non

22b. Si oui, laquelle ?

.....

23. À quel taux ?%

Commentaires :

.....

NOUS VOUS REMERCIONS VIVEMENT D'AVOIR RÉPONDU À CE QUESTIONNAIRE.
--

Annexe 4. Description des dimensions factorielles de deux questions (questionnaires aux titulaires et aux enseignants complémentaires)

Tableau A1. Description des dimensions factorielles pour la question portant sur les thèmes des échanges entre titulaires et enseignants complémentaires

Facteurs	Items à saturation élevée sur le facteur	Items à saturation faible sur le facteur
Facteur 1 : aspects pédagogiques et organisationnels (35.3% de la variance)	<ul style="list-style-type: none"> - sur le programme - sur la planification de la semaine - sur les pratiques pédagogiques - sur les projets pédagogiques interdisciplinaires - sur l'organisation - sur l'évaluation - sur les apprentissages des élèves ou leurs difficultés 	<ul style="list-style-type: none"> - sur le comportement des élèves - sur la gestion de la classe
Facteur 2 : aspects liés à la discipline et la gestion de classe (20% de la variance)	<ul style="list-style-type: none"> - sur le comportement des élèves - sur la gestion de la classe 	<ul style="list-style-type: none"> - sur le programme - sur la planification de la semaine - sur les projets pédagogiques interdisciplinaires - sur l'évaluation - sur les pratiques pédagogiques - sur l'organisation - sur les apprentissages des élèves ou leurs difficultés

Tableau A2. Description des dimensions factorielles pour la question portant sur les effets de la présence de l'enseignant complémentaire dans la classe ou l'équipe pédagogique

Facteurs	Items à saturation élevée sur le facteur	Items à saturation faible sur le facteur, voire négative
Facteur 1 : aspects négatifs (23.4% de la variance)	<ul style="list-style-type: none"> - besoin accru de coordination - difficultés potentielles dans la collaboration - appauvrissement du rôle de l'enseignant.e généraliste 	<ul style="list-style-type: none"> - possibilité de souplesse dans les horaires - richesse pédagogique - amélioration des résultats scolaires - un autre regard - amélioration de la qualité de l'enseignement
Facteur 2 : aspects positifs généraux (23.3% de la variance)	<ul style="list-style-type: none"> - un autre regard sur les élèves - richesse pédagogique - possibilité de souplesse dans les horaires 	<ul style="list-style-type: none"> - appauvrissement du rôle de l'enseignant.e généraliste - difficultés potentielles dans la collaboration - besoin accru de coordination
Facteur 3 : aspects positifs liés à l'amélioration des résultats et de la qualité de l'enseignement (20.4%)	<ul style="list-style-type: none"> - amélioration des résultats scolaires dans la discipline dispensée par l'enseignant.e complémentaire - amélioration de la qualité de l'enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> - besoin accru de coordination

