



Master

2018

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Pertinence et cohérence des politiques d'éducation prioritaire : la perception des acteurs de terrain : analyse comparative entre la France et le canton de Genève

Napoli, Julia

How to cite

NAPOLI, Julia. Pertinence et cohérence des politiques d'éducation prioritaire : la perception des acteurs de terrain : analyse comparative entre la France et le canton de Genève. Master, 2018.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:103172>



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

**Pertinence et cohérence des politiques d'éducation prioritaire :
La perception des acteurs de terrain**

Analyse comparative entre la France et le canton de Genève

**Maîtrise universitaire en sciences de l'éducation
Analyse et Intervention dans les Systèmes Éducatifs
(Aise)**

par
Julia Napoli

DIRECTEUR DU MEMOIRE

Abdeljalil Akkari
Georges Felouzis

JURY

Abdeljalil Akkari
Georges Felouzis
Barbara Fouquet-Chauprade

Genève, Janvier 2018



Résumé

Cette recherche a pour objectif de comparer en France et dans le canton de Genève l'adéquation entre les objectifs des politiques d'éducation prioritaire, les moyens associés et les enjeux à résoudre à partir de la perception des acteurs de terrain. L'enquête a consisté dans le recueil d'entretiens auprès de directeurs, enseignants et personnels d'appui pédagogique et éducatif dans des établissements du premier degré. Après un retour sur les origines et les fondements conceptuels de l'éducation prioritaire, cette enquête démontre que les politiques sont pertinentes dans les deux contextes étudiés mais que leurs cohérences est contrastées face aux réalités de la mise en œuvre sur le terrain. Cette recherche invite par ailleurs à de nouveaux questionnements sur la forme scolaire, le statut du directeur d'établissement et la problématique du genre dans les établissements d'éducation prioritaire du premier degré.



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

Déclaration sur l'honneur

Je déclare que les conditions de réalisation de ce travail de mémoire respectent la charte d'éthique et de déontologie de l'Université de Genève. Je suis bien l'auteur-e de ce texte et atteste que toute affirmation qu'il contient et qui n'est pas le fruit de ma réflexion personnelle est attribuée à sa source ; tout passage recopié d'une autre source est en outre placé entre guillemets.

Genève, le 10 janvier 2018

Napoli Julia

Remerciements

Je remercie en premier lieu mes directeurs de mémoire, Abdeljalil Akkari et Georges Felouzis qui m'ont accompagné avec patience et bienveillance dans le choix (compliqué) de mon sujet de mémoire et qui m'ont guidé de leurs critiques constructives et de leurs conseils avisés tout au long de ce travail.

Je tiens à remercier les enseignants de l'université de Genève qui m'ont transmis leur passion de la recherche, parmi eux, Joëlle Droux et Thibaut Lauwerier, ainsi que ceux qui m'ont initié aux questions d'inégalités scolaires et d'éducation prioritaire, telle que Barbara Fouquet-Chauprade. Je remercie mes collègues de master avec qui j'ai partagé la réalisation de nombreux travaux pendant ce master et qui ont eu la gentillesse de proposer leur aide pour la relecture de ce mémoire, et notamment Jessica Nabiollahi et Ludovica Anedda.

Je remercie également Estelle, amie et enseignante modèle d'une école primaire de REP, sans qui je n'aurais pu faire mon terrain français et donc mon mémoire ! Et bien sûr, je remercie chaleureusement tous les acteurs de terrain qui m'ont ouvert leur porte, en France et dans le canton de Genève, qui ont donné vie à mes propos et que je ne peux malheureusement pas citer sans quoi je briserai les règles de l'anonymat...

J'ai enfin une pensée particulière pour mon mari, Pierre, pour son soutien inconditionnel, sa disponibilité permanente et ses relectures exigeantes... ainsi que pour ma fille, Alix, pour sa patience et sa sagesse au cours des dernières semaines... ça y est ma puce, je vais pouvoir de nouveau jouer au Time's up avec toi!

Sommaire

Introduction.....	11
Clarification des notions et Problématique.....	13
PARTIE 1 - LES POLITIQUES D'EDUCATION PRIORITAIRE : ORIGINE ET CADRE THEORIQUE	20
1. Les PEP : une perspective historique	20
1.1 L'origine des politiques d'éducation prioritaire	20
1.2 Les politiques d'éducation prioritaire en France.....	22
1.3 Les politiques d'éducation prioritaire dans les cantons suisses	24
1.4 L'évaluation des Politiques d'éducation prioritaire : un bilan mitigé.....	27
2. Cadre théorique contextuel et conceptuel	29
2.1 Documents de référence des PEP en France et dans le canton de Genève.....	29
2.1.1 Circulaire sur la refondation de l'Éducation prioritaire en France.....	29
2.1.2 Directive sur l'Éducation prioritaire du canton de Genève	33
2.1.3 Mise en perspective des directives en France et dans le Canton de Genève.....	35
2.2 Les principaux concepts autour des politiques d'éducation prioritaire	38
2.2.1 Des politiques territorialisées et des établissements pluriels.....	38
2.2.2 L'éducation prioritaire : un cadre d'enseignement particulier?	41
2.2.3 Une logique de réseau et de partenariats.....	46
PARTIE 2 - QUESTION DE RECHERCHE ET METHODOLOGIE	49
1. Question de recherche	49
2. Méthodologie de recherche	50
2.1 Une approche : la visée comparative	50
2.2 Une méthode d'investigation : l'approche qualitative.....	52
2.3 L'analyse qualitative.....	54
PARTIE 3 - RESULTATS ET DISCUSSION	59
1. La perception des acteurs de terrain en France et dans le canton de Genève	59
1.1 La perception des acteurs en Suisse : des politiques d'éducation prioritaire pertinentes et cohérentes mais des moyens dispersés au profit de l'école inclusive ?	59
1.2 La perception des acteurs en France : des politiques d'éducation prioritaire pertinentes et cohérentes mais des moyens insuffisants.....	69
1.3 Analyse du questionnaire en France et dans le canton de Genève.....	78
1.4 Remise en perspective de la recherche.....	80
2. Analyse comparative des résultats saillants en France et dans le canton de Genève	82
2.1 Analyse comparative des axes principaux des PEP en France et dans le canton de Genève	82
2.2 Analyse comparée des thématiques émergentes dans les discours	92
Conclusion	99
Bibliographie.....	102
Annexes	106

Introduction

« Mais, oui, l'école ne peut pas tout, mais c'est vrai qu'on a une crainte parfois, qu'on en laisse, qu'on en perde certains alors qu'ils ont quelque chose, du potentiel intellectuel, affectif, de la sensibilité... »

(Un enseignant de REP en Seine et Marne)

Suite au constat d'échec de la démocratisation de l'enseignement et de l'accroissement des inégalités scolaires entre élèves, en fonction de leurs origines socio-économiques, ethniques ou culturelles, certains pays ont élaboré des politiques publiques éducatives au profit de publics spécifiques considérés comme vulnérables (Demeuse, Frandji, Greger et Rochex, 2008).

Les politiques d'éducation prioritaire (PEP) apparaissent ainsi dans les années 60 aux Etats-Unis et en Grande Bretagne, puis dans les années 70 et 80 en Europe (Rochex, 2011 ; Heurdier, 2014).

La mise en œuvre des premières politiques d'éducation prioritaire dans ces pays signe en quelque sorte l'achèvement du modèle de *comprehensive school*, au double sens de la fin de sa mise en œuvre, et du constat qui s'en suit de l'insuffisance de cette mise en œuvre à satisfaire les espoirs de démocratisation. (Rochex, 2011, p.2).

Si elles se placent dans la continuité d'une logique établie, un mouvement général de lutte contre les inégalités sociales et économiques, leur conception théorique et leur mise en œuvre sont pourtant singulières et transforment le paysage traditionnel des politiques éducatives.

Les auteurs qui ont évalué ces politiques sont unanimes quant à leur échec en terme de réduction des inégalités et d'amélioration des performances des élèves concernés (Rochex, 2006 ; Demeuse, Frandji, Greger & Rochex, 2008 ; Prost, 2012 ; Soussi & Nidegger, 2015 ; Felouzis, Fouquet-Chauprade, Charmillot & Imperiale-Arfaine, 2016). Cependant, les pratiques mises en place dans le cadre de leur mise en œuvre semblent avoir amélioré certains aspects de fonctionnement au sein des établissements. En Suisse, dans le canton de Genève, Soussi et Nidegger (2015) expliquent que les interactions entre acteurs au sein de l'école se sont développées et que, par exemple, la création du poste d'éducateur dans les

Réseau d'Education Prioritaire (REP) a permis de mettre en place un véritable dialogue avec les familles de milieux défavorisés. En France, Robert (2009) démontre que les Politiques d'Education Prioritaire (PEP) ont permis de développer le travail en équipe et en réseau ainsi qu'un « cadre de reconnaissance et d'action » pour les enseignants.

La présente étude entend analyser les politiques d'éducation prioritaire au niveau de leur mise en œuvre dans deux systèmes éducatifs distincts, le système éducatif français et le système éducatif genevois. Ces politiques s'apparentent les unes aux autres de par leur objectif général de réduction des inégalités scolaires, mais elles diffèrent dans leur mise en œuvre selon la nature des approches associés et du système éducatif dans lequel elles sont mises en place (Demeuse, Frandji, Greger & Rochex, 2008 ; Fouquet-Chauprade, Dutrévis & Demeuse, 2015). Cette étude se propose donc de questionner la pertinence et la cohérence des PEP dans chacun des contextes en fonction des besoins de terrain incarnés par la voix des acteurs de terrain.

Après avoir clarifier les notions clés et définie la problématique, nous reviendrons dans une première partie sur l'histoire des politiques d'éducation prioritaires et leur évolution en France et dans le canton de Genève et nous développerons le cadre théorique qui structurera l'ensemble de notre analyse. Dans une deuxième partie, nous établirons notre question de recherche au regard de la littérature étudiée et nous exposerons la méthodologie qui lui est associée. Enfin et dans une dernière partie, nous présenterons les résultats de la collecte de données dans chacun des terrains que nous mettrons ensuite en perspective pour identifier des axes de réflexion au titre de notre comparaison.

Clarification des notions et Problématique

Avant d'entrer dans le cœur de notre recherche, il semble important de préciser certains points : qu'entend-on par politiques d'éducation prioritaire ? Comment conçoit-on la notion de pertinence et de cohérence que l'on entend analyser au travers des discours des acteurs ? Pourquoi s'intéresser à la perception des acteurs de terrain ?

La notion de Politiques d'Education prioritaire au regard de la littérature

Les politiques d'éducation prioritaire (PEP) sont des politiques volontaristes qui ont pour objectifs de réduire les inégalités scolaires (Robert, 2009). Plusieurs définitions des Politiques d'éducation prioritaire ont été élaborées mais, comme le souligne Demeuse, Frandji, Greger et Rochex (2008), il n'existe pas de « définitions communément admises à la fois au niveau légal et au niveau de la recherche elle-même » (p.12).

Parmi celles proposées par la recherche, nous avons choisi pour référence dans ce mémoire deux définitions complémentaires : la définition élaborée par Demeuse, Frandji, Greger et Rochex (2008) dans leur étude comparative des PEP en Europe et celle de Van Zanten (2008). Ces définitions sont suffisamment larges pour prendre en compte les particularités des territoires étudiés dans notre étude (en l'espèce la France et le canton de Genève) mais suffisamment délimitées pour contenir notre propos.

La définition de Demeuse, Frandji, Greger et Rochex (2008) nous renseigne sur les objectifs généraux des PEP :

« ... des politiques visant à agir sur un désavantage scolaire à travers de dispositifs ou des programmes d'actions ciblés (que ce ciblage soit opéré selon des critères ou des découpages socio-économiques, ethniques, linguistiques ou religieux, territoriaux ou scolaires), en proposant de donner aux populations ainsi déterminées quelque chose de plus (ou de « mieux » ou de « différent »). (Demeuse, Frandji, Greger & Rochex, 2008, p.12)

Nous retiendrons ici l'idée que les PEP ont pour ambition de donner quelque chose de plus à des populations déterminées par la mise en œuvre de dispositifs ciblés.

Cette définition peut être complétée par celle proposée par Van Zanten (2008) qui définit les PEP par leurs modalités de conception et de mise en œuvre. Les PEP sont « des programmes d'action gouvernementale, informés par des valeurs et des idées, s'adressant à des publics scolaires et mis en œuvre par l'administration et les professionnels de l'éducation » (Van Zanten, 2008, p.535). Nous retiendrons ici l'importance accordé par l'auteur aux acteurs de la mise en œuvre des PEP : l'administration et les professionnels de l'éducation – et qui justifie notre intérêt pour la perception des acteurs de terrain.

De plus, certains termes reviennent de manière récurrente dans la littérature pour introduire, définir ou identifier les PEP. Mais si leur portée est proche, il existe parfois des nuances d'acception, notamment d'un contexte à l'autre. Afin d'avoir une vision globale des termes relatifs à la thématique traitée dans ce mémoire, nous souhaitons revenir sur la définition de certains d'entre eux et leur résonance avec la notion de PEP:

- Le *principe d'égalité des chances* a été introduit par Rawls (1971) et postule que les individus ne doivent plus être désavantagé du fait de leurs caractéristiques économiques, sociales ou culturelles. Autrement dit, la position sociale de départ d'un individu ne doit plus présager de sa réussite ; « l'égalité des chances permet de créer des hiérarchies sociales, qui ne soient pas héritées, mais reconstituées à chaque génération » (Robert, 2009, p.1). Transposé à l'éducation, le principe d'égalité des chances doit permettre à n'importe quel élève, quelque soit son origine économique, sociale et culturelle, de poursuivre son parcours académique avec les mêmes possibilités/opportunités que les autres. Dans leur conception, les PEP sont soutenues par le principe d'égalité des chances en donnant « quelque chose de plus » aux populations qui font face à « un désavantage scolaire ». Mais d'après Robert (2009) le constat est plus équivoque dans leur mise en œuvre.
- Les *politiques compensatoires*; Robert (2007) présente les politiques de compensation comme des politiques de rupture avec le principe d'égalité, au profit d'une justice sociale ayant pour objectif de corriger les inégalités notamment économiques. Ces politiques ont été les premières à introduire la notion d'équité dans la perception des politiques éducatives. L'égalité n'est plus la règle et les réalités contextuelles impliquent une distribution adaptée des ressources aux besoins des établissements. Les PEP sont donc des politiques compensatoires.

- L'*affirmative action* (dans la littérature anglophone) et la *discrimination positive* (traduction française de l'*affirmative action*) traduisent la volonté de « donner plus à ceux qui ont moins » (Glasman, 2000) ; Robert (2009) précise qu'en France, le Conseil d'Etat consacre la notion de *discrimination positive* comme représentant une action à visée d'égalité de résultats et non d'égalité formelle, et qui s'adresse au groupe d'individus qui subissent les inégalités. La notion est différente aux Etats-Unis, (ou dans d'autres contextes) où l'*affirmative action* relève plutôt d'actions individuelles¹ (tel que les quotas). La notion d'*affirmative action* est donc différente de la notion de politique d'éducation prioritaire dans la mesure où elle cible des individus (pénalisés par l'histoire ou l'ethnicité) alors que les PEP ciblent davantage des territoires ou des populations.

Les notions de pertinence et de cohérence des PEP dans notre étude

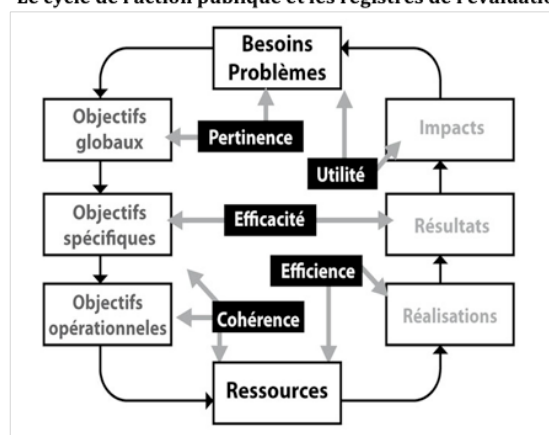
Notre étude souhaite étudier la pertinence et la cohérence des Politiques d'éducation prioritaire. Ainsi, ces notions doivent être explicitées pour définir le cadre de lecture de notre réflexion et de nos résultats.

La pertinence et la cohérence sont utilisées dans le cadre de l'évaluation des politiques publiques, aux côtés d'autres notions comme l'efficacité, l'efficience, l'impact ou l'utilité, avec lesquelles elle forme un tout (Fouquet & Perriault, 2010 ; Pons, 2011).

La pertinence d'une politique relève de l'adéquation entre les objectifs fixés et la situation qu'elle entend améliorer. Une politique est donc pertinente quand elle répond aux besoins qui l'ont fait naître. La notion de cohérence fait quant à elle référence à la relation entre les moyens alloués et les objectifs visés. Une politique est cohérente quand les moyens alloués permettent d'atteindre effectivement les objectifs visés (Fouquet & Perriault, 2010). Ces deux notions diffèrent de *l'efficacité* qui concerne les effets des politiques, à savoir la relation entre les objectifs et les résultats et de *l'efficience* qui analyse le rapport entre les résultats et les moyens engagés. Par ailleurs, notre acception de ces notions se différencie également de celle de *l'utilité* qui interroge quant à elle les résultats à l'aune des problématiques à résoudre.

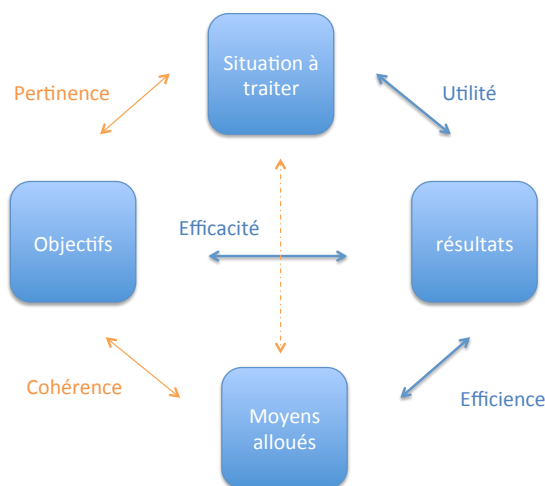
¹ Comme ce fut le cas aux Etats-Unis avec le Busing dans les années 60 ou les politiques d'entrée à Sciences Po en France dans les années 2000.

Le cycle de l'action publique et les registres de l'évaluation



Source : Fouquet et Perriault, 2010.

Les notions de pertinence et de cohérence représentent donc deux rouages du processus d'évaluation des politiques, et interrogent l'adéquation des objectifs fixés respectivement aux enjeux de la situation à traiter et aux moyens associés. En s'intéressant simultanément à la pertinence et à la cohérence, notre étude traite indirectement du lien qui existe entre les moyens alloués et la situation à traiter.



Pertinence et cohérence des Politiques publiques

Si notre étude s'intéresse aux politiques éducatives, nous avons choisi d'interroger la pertinence et la cohérence des *politiques* et non de *l'éducation* qui résulterait de ces politiques. Autrement dit, conformément aux définitions de pertinence et de cohérence, notre étude s'interrogera sur la concordance entre les objectifs et moyens mis en œuvre (i.e. les *politiques*) et les besoins des populations visées. En revanche, elle laisse volontairement de

côté la question du résultat des PEP (i.e. *l'éducation*) qui est associée aux notions d'utilité, d'efficience et d'efficacité. S'interroger sur la pertinence et la cohérence des PEP revient à se demander si les objectifs et les moyens mis en œuvre pour les atteindre sont adaptés à la situation qu'ils souhaitent améliorer et s'ils permettent de résoudre les enjeux identifiés. Autrement dit, est-ce que les politiques mises en œuvre sont appropriées au contexte donné ?

Le rôle des acteurs dans la mise en œuvre des politiques publiques

Notre recherche a pour ambition d'analyser les PEP au travers de l'adéquation des objectifs et moyens mis en œuvre au regard des problèmes qu'elles entendent résoudre. Pour définir plus précisément le champ de recherche, il est nécessaire de s'interroger sur la façon d'identifier les objectifs et les moyens mais aussi la nature du problème à résoudre. Les objectifs et moyens alloués aux PEP sont définis dans les textes officiels. Pour déterminer la nature du problème à résoudre, deux sources distinctes peuvent être identifiées : d'un côté, les études scientifiques ou les rapports institutionnels qui analysent la situation des inégalités scolaires, de l'autre, la perception des acteurs de terrain qui travaillent à la mise en œuvre des politiques.

Notre choix s'est porté sur la perception des acteurs de terrain qui mettent en œuvre les PEP car l'analyse de la pertinence et de la cohérence d'une politique n'existe pas en dehors de l'analyse de sa mise en œuvre. Nous proposons de concevoir la réalité de la mise en œuvre comme la réalité du travail de terrain des acteurs en présence. En effet, par la nature même de leur travail, les acteurs de terrains sont en position d'identifier les problèmes concrets des populations souffrant d'un « désavantage scolaire ». Si, les acteurs de terrains sont les témoins des problèmes rencontrés dans les territoires prioritaires, ils sont aussi les acteurs de l'opérationnalisation des PEP. Ce sont eux qui expérimentent les moyens conçus par les PEP au sein des établissements. A ce titre, ils sont en mesure d'apprécier l'adéquation des objectifs des PEP avec les difficultés qu'ils constatent et de juger de la cohérence des moyens déployés.

Le rôle des acteurs de terrain est souligné non seulement par la théorie des politiques publiques en général mais aussi par les caractéristiques propres aux PEP.

Dans leur analyse des politiques publiques, Lascoumes et Le Galès (2007) mettent en avant la place des acteurs dans la mise en œuvre des politiques publiques dont « le pouvoir discrétionnaire occupe une large place » (p.35). Ce pouvoir discrétionnaire intervient au

moment de la mise en œuvre des politiques publiques et il est le fait même des acteurs qui, à différents niveaux de l'appareil public, interprètent et s'approprient à chaque étape du processus « les procédures et le cadre légal qui emballent toujours l'action publique » (Lascoumes et Le Galès, 2007, p.35). Comme le confirme Müller (2006), les acteurs ne sont pas de simples agents de l'institution, « leur place dans l'organisation ne peut être définie qu'à travers leur action » (p. 18). Cette fonction prédominante de l'acteur sur l'agent est néanmoins à nuancer car Hunyadi (2001) rappelle qu'il existe un continuum de l'*agent* à l'*acteur* sur lequel le positionnement se justifie en fonction de la posture adoptée face aux règles établies ; « Sans doute, le maximum de la capacité d'acteur est-il activé lorsque l'on institue de nouvelles règles, alors que l'agent est à son comble d'agent lorsqu'il est dépendant à son insu de règles qu'il ne connaît pas. » (Hunyadi, 2001, p.37).

En matière de politiques éducatives, la nature des PEP ne se limite pas à l'élaboration de circulaires mais vient modifier les institutions qui à leur tour, transforment en profondeur les pratiques des acteurs de l'éducation et de leurs partenaires, « les acteurs ne se contentent pas de refléter la réalité, ils la construisent » (Robert, 2009, p.10). De même, Fouquet-Chauprade, Dutrévis et Demeuse (2015) précisent que les PEP sont peu coercitives et laissent une marge de manœuvre importante aux acteurs.

Ainsi notre conception de la pertinence et de la cohérence est axée sur une mise en œuvre réelle et concrète des politiques d'éducation prioritaire relayée par les acteurs de terrain dans la perception de leur travail dans l'établissement.

Problématique

L'évaluation des PEP a déjà fait l'objet de recherches en France et dans le canton de Genève. Si les recherches antérieures ont analysé les politiques d'éducation prioritaire via des évaluations au niveau académique (résultats des élèves) et pédagogique (effet classe, effet enseignant), elles se sont peu intéressées à la perception des acteurs de terrain. En effet, ces recherches ont analysé les PEP en termes de performances des élèves, de facteurs d'efficacité et d'efficience des systèmes, autant d'indicateurs chiffrés qui ont permis de développer une connaissance approfondie des PEP et de leurs impacts (Robert, 2009).

Pour analyser la pertinence et la cohérence des PEP, nous avons choisi d'étudier un point de vue alternatif aux résultats quantitatifs. La perspective des acteurs de terrain, que nous mettons en lumière dans ce projet, permet en effet d'apporter à l'analyse des PEP un point de vue qualitatif. Les acteurs de terrain, tels que considérés par notre recherche, sont les directeurs d'établissements, les enseignants et les éducateurs ou autres professionnels spécialisés attitrés aux établissements du réseau. De par leur expérience dans les contextes de REP, ils peuvent mettre en perspective les enjeux majeurs qu'ils expérimentent avec les objectifs des PEP et les moyens associés.

En les interrogeant, nous avons souhaité accorder une large place à la dimension qualitative qui, en l'espèce, associe à la dimension subjective une dimension technique : nous considérons les acteurs qui travaillent au sein des établissements REP comme des experts et leur perception comme l'expérimentation de la mise en œuvre des politiques. Verdière (2001) explique que l'évaluation de l'action publique consiste à « aider les professionnels de terrain à développer la maîtrise individuelle et collective de leur action, à être mieux conscients de son sens, de ses référents, de ses valeurs, de ses effets » (p.215). La particularité de notre travail réside dans l'implication de ces professionnels de terrain dans l'évaluation des politiques qu'ils mettent en œuvre. S'interroger sur la pertinence et la cohérence des PEP au travers du regard des acteurs de terrain revient à leur demander si les objectifs et les moyens mis en œuvre pour les atteindre sont suffisamment adaptés pour agir sur la situation à améliorer, s'ils permettent de résoudre les enjeux qu'ils rencontrent dans les établissements. Autrement dit, est-ce qu'ils pensent que les politiques mises en œuvre sont appropriées au contexte dans lequel ils travaillent ?

PARTIE 1

LES POLITIQUES D'ÉDUCATION PRIORITAIRE : ORIGINE ET CADRE THEORIQUE

Dans cette première partie, nous reviendrons sur les origines des politiques d'éducation prioritaire pour en comprendre l'évolution et la structuration dans les deux contextes choisis, la France et le canton de Genève. Puis, nous tenterons de dégager les principaux axes thématiques de ces politiques dont nous préciserons les concepts clés.

1. Les PEP : une perspective historique

Si l'idée de politiques d'éducation prioritaire est née dans les pays anglo-saxons, elle a été rapidement transposée dans différents contextes et adaptés aux besoins mais aussi et surtout aux cultures sociales et politiques en présence. Après plusieurs années de mises en œuvre, les résultats des évaluations menées sont loin d'être dithyrambiques quant aux résultats de ces politiques.

1.1 L'origine des politiques d'éducation prioritaire

Apparition et évolution des PEP

Rochex (2011) distingue trois âges des politiques d'éducation prioritaire auxquels correspondent trois idéologies: la visée compensatoire, la visée d'inclusion sociale et la visée de maximisation des chances individuelles. Autrement dit, les politiques d'éducation prioritaire se sont d'abord intéressées à des territoires défavorisés, puis à des populations pour cibler in fine des individus. Ces trois modèles sont le fruit d'une évolution mais ils ne sont pas exclusifs les uns des autres.

Le première âge des politiques d'Education prioritaire développe la notion de « politique de compensation ». La démocratisation de l'éducation a entraîné l'apparition de la notion d'échec scolaire à l'école. Or, ce constat d'échec est rapidement lié aux inégalités économiques et sociales. Aux Etats-Unis, le rapport Coleman de 1966 démontre qu'à moyens égaux, les établissements constitués majoritairement d'élèves noirs réussissent moins bien que les établissements à majorité d'élèves blancs à moyens égaux. C'est la question du niveau socio-économique des publics qui explique la différence de résultats. Il propose alors de

changer de paradigme et de prendre comme référence l'égalité de résultat et non plus l'égalité d'accès à l'éducation. Le rapport Plowden de 1967 étudie le rapport entre famille, école et environnement au Royaume Uni. Il met en évidence, pour la première fois, l'écart qui existe entre les élèves selon leurs origines sociales et économiques. Les élèves les plus défavorisés obtiennent de moins bons résultats aux tests et l'écart entre élèves² se creuse plus on avance dans la scolarité. Le rapport conclut qu'il faut mettre en place une « discrimination positive » à l'égard des quartiers les plus défavorisés pour remédier à cette inégalité, pour compenser cet écart. Les « *education priority areas* » britanniques sont nés de ce constat d'inégalités dont souffraient les enfants issus de la classe ouvrière et des minorités ethniques (Glasman, 2000 ; Robert, 2009).

En Grande Bretagne, Plowden adopte une approche territoriale qui s'intéresse davantage aux quartiers contrairement aux politiques mises en place aux Etats-Unis qui ciblent davantage les établissements scolaires (Robert, 2009). Malgré cette distinction, ces politiques dites « compensatoires » sont mises en place pour favoriser l'égalité des chances dans les systèmes scolaires sur la base d'un même concept nouveau: celui de l'équité (Glasman, 2000 ; Demeuse, Frandji, Greger et Rochex, 2008 ; Robert, 2009 ; Rochex, 2011). L'équité vise en effet à faciliter la réussite éducative des élèves les plus défavorisés via une répartition inégale des moyens éducatifs (Glasman, 2000). Ce concept se fonde sur le constat que les « différenciations scolaires demeurent toujours fortement corrélées aux milieux sociaux d'appartenance » (Demeuse, Frandji, Greger et Rochex, 2008, p. 11). Pour Demeuse et Baye (2008), l'équité représente le « passage d'une logique d'égalité de traitement à une logique d'égalité des résultats ». Il s'agit d'un « modèle de justice qui tolère, et même favorise, certaines inégalités (de traitement) pour atteindre d'autres égalités (de résultats) » (Demeuse & Baye, 2008, p. 92). Les politiques d'éducation prioritaire sont basées sur ce nouveau concept d'équité qui entend « donner aux populations ainsi déterminées quelque chose de plus (ou de « mieux » ou de « différent ») d'après la définition des PEP retenue de Demeuse, Frandji, Greger et Rochex (2008).

Les politiques de compensation ont subi de nombreuses critiques qui ont introduit le second âge des PEP à partir du début des années 90. Pour exemple, ces politiques ne prennent pas suffisamment en compte le fonctionnement du système scolaire et les modalités de la forme scolaire. Elles se centrent sur l'institution scolaire sans faire le lien avec les besoins et

² Selon l'origine socioéconomique.

réalités du territoire (en terme d'emploi par exemple). L'objectif des PEP est alors déplacé de la lutte contre les inégalités d'apprentissage à la lutte contre l'exclusion scolaire (décrochage, sortie sans qualification) mais aussi économique et sociale. Ce glissement de préoccupation s'explique par une détérioration du contexte, notamment en terme de chômage, d'insertion et d'augmentation des violences (scolaires et urbaines). De nouvelles notions sont établies en priorité tel que le socle commun (ou minimum) d'apprentissages et de compétences. L'objectif n'est plus d'effacer les inégalités mais plutôt d'en diminuer les effets.

Enfin, le troisième âge des PEP tente de maintenir l'idée d'unité d'une école soumise néanmoins à l'émergence d'une diversité de profils, de catégories d'élèves et à la multiplicité des programmes y afférents, « un espace scolaire de plus en plus fragmenté par une multiplication de programmes et de dispositifs ciblés à partir de nombreuses formes de catégorisation des publics scolaires. » (Demeuse, Frandji, Greger et Rochex, 2011, p34). L'école se veut désormais inclusive et adopte une démarche individualisante.

1.2 Les politiques d'éducation prioritaire en France

L'avènement des ZEP dans un contexte économique et social difficile

Les modèles anglo-saxons ont influencé les politiques d'éducation prioritaires en France ; notamment les *Education priority areas* (EPA) en Grande-Bretagne et les « programmes politiques de compensation pour les enfants défavorisés » mis en place au début des années 60 aux États-Unis, aujourd'hui rebaptisés *No child left behind* après de nombreuses transformations des contenus. Si l'on peut constater l'influence de ces modèles sur les politiques françaises, il n'existe pourtant pas de généalogie linéaire (Demeuse, Frandji, Greger & Rochex, 2008). En France, les « zones prioritaires », qui deviendront par la suite les « zones d'éducation prioritaire », sont créées suite à l'instauration du collège unique et à la généralisation de l'enseignement secondaire en 1975 avec la loi Haby. Elles s'inscrivent dans la lignée de travaux de recherche sociologique désignant la « culture scolaire », via ses modes de transmissions et de fonctionnement, comme facteur potentiel d'accroissement des inégalités (Demeuse, Frandji, Greger & Rochex, 2008).

Elles apparaissent en 1981 dans un contexte global difficile sur fond de ralentissement économique et d'immigration familiale. Lors des trente glorieuses et malgré des inégalités

scolaires existantes, l'échec scolaire ne posait pas de problème car tous les jeunes trouvaient un emploi en sortant du système éducatif (Glasman, 2000). Mais la crise économique des années 70 a affaibli les industries et a induit un chômage de masse à l'origine d'une forte précarisation.

Dans certains territoires locaux, les problèmes s'accumulent et s'alimentent les uns les autres : chômage, pauvreté, dégradation des conditions de vie et d'habitat, marginalisation de groupes ou d'îlots, insuffisante couverture des besoins de santé, recul des services publics, petite délinquance urbaine... (Glasman, 2000, p.13).

De plus, dès 1974, la loi sur le regroupement familial conduit de nombreuses écoles à recevoir des élèves primo-arrivants qui ne maîtrisent pas la langue française (Glasman, 2000).

Les mesures d'éducation prioritaire mises en place dans ces zones difficiles permettent de prendre en compte ces réalités nouvelles. En 1990, les politiques de « développement social urbain » et de « zones d'éducation prioritaire » seront d'ailleurs officiellement traitées de manière concomitante (Glasman, 2000).

Une ambition diluée au cours du temps

Les zones d'éducation prioritaire avaient au départ un but clair bien que très général : améliorer le niveau scolaire des élèves des zones les plus défavorisées (Prost, 2012). Mais au fil du temps, les objectifs semblent de plus en plus imprécis et les moyens pour y parvenir sont plus troubles encore (Demeuse et Friant, 2012 ; Prost, 2012 ; Heurdier, 2014).

Les PEP en France ont connu plusieurs phases dans leur évolution (Heurdier, 2014). La phase de lancement, sous le gouvernement Savary, qui a introduit les concepts d'innovation pédagogique et de travail en partenariat. Une première phase de relance, sous le gouvernement Jospin, qui s'adresse principalement aux acteurs intermédiaires et est axée sur la dimension organisationnelle (formalisation du dispositif) et le couplage avec la politique urbaine. Une deuxième relance, avec la ministre Royal, qui a redynamisé la réflexion sur l'éducation prioritaire en encourageant l'engagement des acteurs et le recentrage sur les apprentissages. Et enfin, une dernière phase de relance en 2014, avec le ministre Hamon, qui annonce la refondation de l'éducation prioritaire centrée sur les apprentissages, la formation et l'accompagnement des enseignants et le pilotage des réseaux. Malgré des divergences d'approches et une évolution des terminologies, des zones d'éducation prioritaire de 1981 aux

REP de 2014 en passant par les dispositifs ECLAIR³ de 2011, les difficultés demeurent quant aux moyens associés : les Politiques d'éducation prioritaires ne font pas l'objet de financements dédiés (pas de lignes budgétaires spécifiques), la mise en réseau est relative et la pédagogie y afférente, faute de faire l'objet d'échanges entre établissements ou professionnels, ne permet pas de constater ou de répandre les bonnes pratiques (Prost, 2012).

On constate une augmentation constante des experts qui appellent à une réduction du nombre d'établissements REP pour une concentration des moyens. Or, les REP augmentent au même rythme que les quartiers croissent dans les villes. Si on comptait 363 ZEP en 1982 soit 8,5% des élèves du premier degré, à la rentrée 2016, il existait 1095 REP (REP et REP+ confondus) soit environ 13% des élèves du premier degré⁴.

La France a développé ses politiques d'éducation prioritaire en s'inspirant des modèles anglais et américains. Le canton de Genève a, quant à lui, puisé son inspiration en France voisine.

1.3 Les politiques d'éducation prioritaire dans les cantons suisses

Une approche décentralisée des PEP dans un Etat fédéral

La nature même du système politique Suisse entraîne une décentralisation des politiques éducatives au niveau cantonal. Ainsi, les politiques d'éducation prioritaire mises en place en Suisse sont propres à chaque canton (Soussi, Nidegger, Dutrévis & Crahay, 2012 ; Fouquet-Chauprade, Dutrévis & Demeuse, 2015).

On observe les premières politiques d'éducation prioritaire à Zurich dès 1996 avec le projet QUIMS (Qualität in multikulturellen Schulen) axé sur la problématique du multiculturalisme. Soussi et Nidegger (2015) précisent que ce projet a été mis en place après la publication des résultats PISA qui démontraient que 20% des élèves avaient des compétences faibles et qu'il existait au sein du système éducatif de grandes disparités en fonction de l'origine sociale. Face à la demande pressante de la société civile, des parents, enseignants et politiciens, les autorités ont dû mettre en place des mesures pour garantir une

³ Écoles, collèges et lycées pour l'ambition et la réussite.

⁴ Source : croisement des données reseau-canope.fr et education.gouv.fr.

égalité des chances. Les objectifs du projet sont pluriels : atténuer les inégalités en faisant acquérir à tous les élèves un niveau de compétences équivalent à la moyenne cantonale, donner les mêmes chances d'orientation indépendamment des caractéristiques individuelles et favoriser l'intégration et le bien-être de tous les acteurs. Ce projet s'articule autour de trois axes : la promotion de la langue, l'individualisation en vue de la réussite scolaire et l'intégration de tous quelque soit le niveau économique et social d'origine. Le critère d'application du projet est basé sur le taux d'élèves allophones: au moins 40% des élèves de l'école.

Soussi et Nidegger (2015) ajoute qu'un second projet a vu le jour dans le canton de Vaud sous le nom « *équité en 2008* ». Ici, les autorités n'ont pas rédigé de textes officiels pour ne pas pouvoir identifier les établissements concernés et donc limiter (voire empêcher) la stigmatisation. Le projet alloue des ressources supplémentaires à 25 établissements primaires, mixtes et secondaires (sur 90 établissements). Le critère retenu pour la sélection des établissements est la proportion d'élèves à niveau socio-économique bas. Les indicateurs retenus sont le rendement fiscal, le revenu fiscal, le nombre d'étrangers, de chômeurs et d'allophones. De plus, une pédagogie différenciée et un dispositif d'aide aux élèves de milieux défavorisés ont été développés dans ces établissements. En 2009-2010, les projets des écoles se sont développés autour des thématiques suivantes: soutien aux apprentissages, soutien éducatif, soutien à la formation des enseignants, aux activités socioculturelles et à l'implication des parents. En l'espèce, 2/3 des projets concernaient le soutien aux apprentissages (classes de niveaux, co-enseignement).

Les PEP dans le canton de Genève

Dans le canton objet de notre étude, le canton de Genève, les réseaux d'éducation prioritaire (REP) sont introduits en 2006 à l'initiative de Charles Beer, Conseiller d'État, pour lutter contre l'échec scolaire face à l'augmentation de populations dévaforisées dans certains quartiers (Soussi, Nidegger, Dutrévis & Crahay, 2012). Un projet antérieur peut être néanmoins évoqué, celui de la rénovation de l'enseignement primaire en 1994 (Soussi et Nidegger, 2015). Mais à cette époque, aucun critère de sélection n'avait été envisagé et il est dès lors difficile de l'apparenter à un projet de compensation ou d'éducation prioritaire per se.

Mais, si le terme de REP n'est introduit que dans les années 2000, le concept de justice sociale dans l'éducation est apparu bien plus tôt, dans les politiques des années 60 sous l'impulsion du conseiller d'État Chavanne. Soussi (2016) explique que c'est à cette époque et par l'action de cet homme politique socialiste que le cycle d'orientation a été établi ainsi que les allocations d'études. Le cycle d'orientation ouvre la voie d'une scolarité obligatoire jusqu'à la fin du secondaire 1 pour tous les élèves à l'issue du cycle primaire. Dans la même ligne, une politique de lutte contre l'échec scolaire est mise en place et on commence à développer l'idée des classes enfantines ; l'éducation préscolaire est en effet l'un des leviers contre les inégalités scolaires via la lutte contre les inégalités sociales. A la fin des années 70, la lutte contre les inégalités sociales est introduite dans la loi sur l'instruction publique⁵ et son article 14 stipule que l'école « *doit tendre à corriger les inégalités de chances et de réussite scolaire des élèves dès les premiers degrés de l'école* ». Dans les années 90, une réforme, dite de la « rénovation », est mise en place dans plusieurs écoles genevoises. Elle consiste à resituer l'élève au cœur des préoccupations (action pédagogique, travail collaboratif, individualisation des parcours de formation). Enfin, en 2006, les PEP seront mises en œuvre telles qu'elles le sont encore aujourd'hui. Ces politiques ont été fortement influencées par le système d'éducation prioritaire français en tenant compte de ses évaluations pour essayer de ne pas en répéter les erreurs (Fouquet-Chauprade, Dutrévis & Demeuse, 2015).

Les politiques d'éducation prioritaire en France et dans le canton de Genève ont pris racine dans les mouvements de pensée socialistes des années 60 prônant la justice sociale et la lutte contre les inégalités sociales et économiques. Dans la plupart des pays qui les ont développés, les PEP devaient être temporaires et comme l'évoque d'ailleurs certains auteurs, l'objectif principal d'un REP devrait en être sa disparition. Mais malgré ce principe théorique, les PEP perdurent encore aujourd'hui dans tous les pays qui les ont mises en place (Rochex, 2011 ; Prost, 2012 ; Heurdière, 2014). Il est donc légitime de s'interroger sur les bilans de ces politiques depuis leur création.

⁵ loi sur l'instruction publique C 1 10 du 17 septembre 2015

1.4 L'évaluation des Politiques d'éducation prioritaire : un bilan mitigé

Les différents auteurs qui se sont intéressés aux politiques d'éducation prioritaires sont unanimes quant à leur échec en terme de réduction des inégalités ou d'amélioration des performances des élèves concernés (Rochex, 2006 ; Demeuse, Frandji, Greger & Rochex, 2008 ; Prost, 2012 ; Fouquet-Chauprade, 2016 ; Bongrand & Rochex, 2016).

Dans un premier temps, certains auteurs expliquent que d'un point de vue méthodologique, il est difficile d'évaluer des politiques aux objectifs si imprécis qu'ils ne permettent pas leur opérationnalisation (Demeuse & Friant, 2012 ; Bongrand & Rochex, 2016). De plus, Bongrand et Rochex (2016) ajoute que l'absence d'un groupe témoin empêche de quantifier la plus-value des PEP car il est impossible de savoir si les résultats auraient été pires sans elles.

De plus, une part importante des évaluations des dispositifs d'éducation prioritaire se sont basées principalement sur les résultats académiques des élèves. Les évaluations concluent que les résultats ne se sont pas améliorés malgré les dispositifs mis en place et restent en deçà des résultats des élèves des établissements hors zone prioritaire (Prost, 2012 ; Soussi, 2012). La proportion d'élèves en difficultés en lecture notamment s'est accrue au cours des dernières années. Les enquêtes PISA soulignent que la France est le pays de l'OCDE où le déterminisme social est le plus fort et ce constat est notamment repris dans la circulaire de 2014 sur la refondation de l'Education Prioritaire (Bongrand & Rochex, 2016). Demeuse, Frandji, Greger et Rochex (2008) citent de nombreuses études longitudinales qui mettent en évidence les effets peu convaincants des PEP en matière de résultats académiques et ils citent notamment le rapport Armand et Gille (2006) qui fait état d'un mauvais « rapport qualité-prix » des établissements d'éducation prioritaire, « l'efficacité et l'efficience de cette politique ne pouvaient être à la hauteur des moyens octroyés » (Armand & Gille, 2006, p. 115). Ils dénoncent aussi « l'absence ou la faiblesse de ciblage et de pilotage de la politique ZEP » (Demeuse, Frandji, Greger & Rochex, 2008, p.164).

D'autres variables ont été prises en compte et ont permis elles aussi de démontrer l'inefficacité de ces politiques au-delà de la réussite scolaire, comme la baisse du nombre d'élèves dans les REP, les stratégies d'évitement et le dépeuplement des zones défavorisées ou la forte rotation des enseignants (Prost, 2012). De plus, les politiques éducatives misent en

place pour lutter contre les inégalités scolaires ont eu pour effet de créer ou d'accentuer la ségrégation. Pour exemple, une étude menée en France par Felouzis, Fouquet-Chauprade, Charmillot et Imperiale-Arfaine (2016) analyse trois politiques publiques qui visent à réduire les inégalités scolaires : la carte scolaire, les zones d'éducation prioritaires et le collège unique. Ces politiques mettent en œuvre le principe d'égalité en terme de conditions d'apprentissage entre élèves mais pour les auteurs, « la mise en œuvre concrète de ses politiques produit et/ou renforce la ségrégation scolaire » (Felouzis, Fouquet-Chauprade, Charmillot & Imperiale-Arfaine, 2016, p.8). Or, un milieu scolaire ségrégué a un impact négatif sur le contexte pédagogique. Les enseignants des écoles les moins favorisées ont moins d'attentes face à leurs élèves et les évaluations ont des critères moins exigeants que dans d'autres établissements (Felouzis, 2003). De plus, de nombreuses recherches ont démontré que l'apprentissage entre pairs n'était pas favorables aux groupes les moins forts, « la répartition par niveau aurait donc tendance à accroître le rendement des groupes forts et à diminuer celui des groupes faibles » (Duru-Bellat et Mingat, 1997, p. 763).

La problématique de l'éducation prioritaire semble avoir évolué et aujourd'hui, les politiques traitent davantage la question de la gestion sociale des inégalités que des causes racines qui sous-tendent ces inégalités (Demeuse, Frandji, Greger et Rochex, 2008 ; Bongrand et Rochex, 2016). Pour Meuret (2000, cité par Demeuse, Frandji, Greger & Rochex, 2008), « l'objectif de compenser un désavantage social a cédé de plus en plus de place à celui de compenser un désavantage local ».

A présent que nous avons retracé les origines des politiques d'éducation prioritaire et que nous en avons apprécié les premiers constats mitigés, nous allons présenter les politiques d'éducation prioritaire en France et dans le canton de Genève et préciser les concepts clés qui les constituent.

2. Cadrage théorique contextuel et conceptuel

Nous nous intéresserons dans un premier temps au cadre théorique contextuel en présentant les documents de référence des Politiques d'éducation prioritaire de chacun des terrains. Puis, nous nous intéresserons au cadre théorique conceptuel qui se déclinera autour des thématiques identifiées dans les documents de référence.

2.1 Documents de référence des PEP en France et dans le canton de Genève

Dans cette sous-partie, nous allons nous intéresser davantage aux documents de référence de chacun de nos contextes. En France et dans le canton de Genève, nous avons choisi d'analyser les derniers documents officiels en application. Le tableau ci-après donne un aperçu des grandes étapes de la construction des PEP dans les deux contextes et témoigne de l'histoire plus ancienne et plus mouvementée des PEP en France.

Les PEP en France et dans le canton de Genève (Suisse): principales dates clés	
France	1981 : Zones d'éducatives prioritaires (ZEP) 1998 : ZEP et réseaux d'éducation prioritaire (REP) 2006 : Politique d'éducation prioritaire - comprend les réseaux « ambitions réussite » (RAR) et les réseaux de réussite scolaire (RRS) 2011 : dispositif Ecoles, Collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite (ECLAIR) 2014 : Refondation de l'éducation prioritaire – REP
Canton de Genève (Suisse)	2006 : Réseau d'enseignement prioritaire 2012 : Directive de 2006 actualisée

2.1.1 Circulaire sur la refondation de l'Éducation prioritaire en France

Les politiques d'éducation prioritaire en France ont été élaborées en 1981 et c'est à la rentrée scolaire de 1982 qu'elles furent mises en œuvre pour la première fois (Prost, 2012). Depuis leur lancement, les politiques d'éducation prioritaire ont connu plusieurs phases de

relance, au gré des gouvernements de gauche ou de droite, qui ont amené des refontes successives de la carte des ZEP (aujourd'hui REP) ainsi qu'une modification régulière des objectifs fixés (Demeuse, Frandji, Greger & Rochex, 2011). À la rentrée 2016, on compte 1095 établissements REP (REP et REP+ confondus) ce qui représente environ 13% des élèves du premier degré⁶.

Pour la France, nous avons choisi de nous intéresser à la circulaire de 2014 sur « la refondation de l'éducation prioritaire » dernière circulaire faisant foi dans le domaine :

- circulaire n°2014-077 du 4-6-2014⁷

Dès les premières lignes, la circulaire évoque le recul de la « mixité sociale » et présente les écarts de performances scolaires grandissant entre les élèves en raison du déterminisme social. Elle définit l'objectif « clair et mesurable de lutter contre les inégalités scolaires liées aux origines sociales » qui doit se traduire « très concrètement par une réduction de 10% des écarts » entre élèves de REP et ceux hors REP dans la maîtrise du français et des mathématiques. Les recteurs et les inspecteurs d'académie sont désignés pour allouer les moyens supplémentaires en fonction de critères sociaux. La circulaire de 2014 sur « la refondation de l'éducation prioritaire » instaure deux niveaux d'intervention : les REP et les REP+⁸. La répartition des académies et l'élaboration des indicateurs sont réalisés au niveau national puis c'est au niveau territorial que les recteurs identifient les établissements REP et REP+.

La circulaire s'articule autour d'un référentiel qui se compose de trois axes principaux et de six priorités que nous allons détailler. Malgré une volonté de clarté et de structuration, les informations ne sont pas toujours énoncées clairement et logiquement dans la circulaire, certains aspects sont répétés dans plusieurs axes et les informations restent très générales. Le référentiel est fourni à titre de « préconisations » et « tous les acteurs de l'éducation prioritaire doivent contribuer collectivement à sa mise en œuvre ». Le terme de « préconisation » induit un caractère non contraignant pourtant, il est désigné comme « point d'appui » à l'autoévaluation préalable à l'élaboration des projets de réseaux. L'utilisation de ce vocable peut donc être ici questionné.

⁶ Source : croisement des données reseau-canope.fr et education.gouv.fr.

⁷ Cf. annexe 1.

⁸ Les REP+ sont des territoires où se concentrent de plus grandes difficultés qu'en REP.

Axe 1 : mettre les apprentissages des élèves au cœur de l'éducation prioritaire

Les trois priorités associées à ce premier axe sont la maîtrise des fondamentaux et l'enseignement explicite, une école bienveillante et exigeante et la coopération avec les parents et partenaires.

La circulaire précise que « la refondation de l'éducation prioritaire est essentiellement pédagogique » (p.3). Elle encourage le travail collectif pour mettre en lumière les dispositifs pédagogiques les plus à mêmes de favoriser la réussite de tous ainsi que des évaluations diagnostics des élèves en mode collégial pour repérer les élèves en difficultés et les diriger, le cas échéant, vers le Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED⁹). Etonnamment, la circulaire recommande des pratiques spécifiques au milieu de recommandations plus générales: l'enseignement et la construction plus explicite des savoirs et des compétences en rendant visibles les prérequis et en explicitant les codes de l'école. La priorité sera donnée à l'apprentissage de la langue orale et à la scolarisation avant trois ans. Le dispositif Plus de Maîtres Que de Classes (PMQC) est mis en place et a pour vocation d'encourager la collaboration au sein du corps enseignant par la mise en place de co-observations, de co-interventions ou d'un co-enseignement. Il convient de noter que la circulaire ne fait aucune référence à l'innovation en matière de pédagogie contrairement aux premières circulaires qui définissaient l'éducation prioritaire.

Enfin, la circulaire encourage la collaboration avec les parents, sur la base d'une relation « fondée sur le respect mutuel » et « le dialogue ». Ces notions sont très imprécises dans la circulaire mais plus détaillées dans le référentiel, notamment en termes de modalités de communication avec les parents (ex : rencontres, formation des enseignants).

Axe 2 : accompagner, reconnaître et former les personnels

Les deux priorités associées à cet axe sont le travail collectif et le soutien, la formation et l'accompagnement des personnels.

Les enseignants débutants seront accompagnés par les Inspecteurs de l'Education Nationale au niveau de l'école primaire. L'organisation du temps de travail sera telle qu'elle permettra aux équipes enseignantes de travailler ensemble « à l'amélioration de la prise en charge collective des besoins des élèves, aux relations avec les parents et aux actions de

⁹ Le RASED comprend les maîtres E (dominante pédagogique) et les maîtres G (dominante rééducative)

formation ». Mais il est précisé dans un deuxième temps que ce dispositif s'applique uniquement aux REP+ dont les enseignants se voient octroyer 18 demi-journées pour les travaux en équipe et de trois jours pour les formations par an. De plus, des indemnités de revalorisation des personnels seront mises en place en REP et REP+.

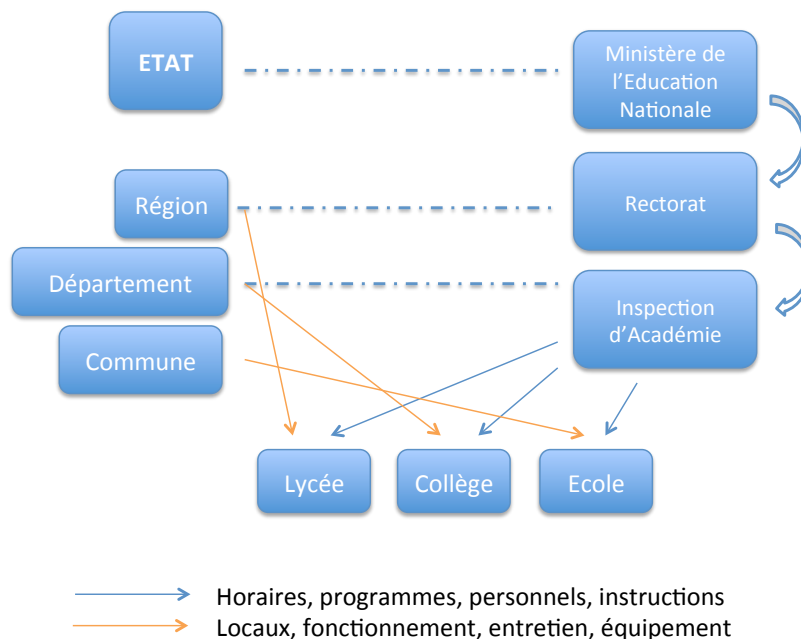
Axe 3 : piloter l'éducation prioritaire

Ce dernier axe présente une seule priorité, le renforcement du pilotage et de l'animation des réseaux.

La circulaire précise ici les critères d'identification des REP. Ces critères, en fonction de la situation socio-économique du quartier identifié, « doivent être les plus corrélés à la réussite scolaire »: taux de chômage, niveaux d'éducation des populations, catégories socio-professionnelles, revenu médian, taux de boursiers... De plus, elle recommande à chaque REP d'établir un projet de réseau qui analysera la situation et envisagera les principaux objectifs associés. En pratique, le projet définit les actions pour atteindre les objectifs.

Enfin, le pilotage des REP est réalisé à deux niveaux : national et académique. Au niveau du réseau, deux instances seront mises en place : le conseil école-collège et le comité de pilotage du réseau qui réunit les acteurs de l'Education Nationale (Inspecteur de l'éducation nationale (IEN), Inspecteur d'Académie (IA) – Inspecteur pédagogique régional (IPR), coordinateur REP, directeurs, enseignants) ainsi que les partenaires du réseau (i.e. communes, Conseil général, coordinateur du programme de réussite éducative et autres partenaires en fonction des contextes).

Fonctionnement du système éducatif français



2.1.2 Directive sur l'Éducation prioritaire du canton de Genève

Pour la Suisse et de la même manière, nous avons choisi d'analyser la dernière directive de la Direction générale – direction des établissements de la République et du Canton de Genève concernant le Réseau d'Enseignement Prioritaire :

- D.DGEP-06_01 entrée en vigueur au 27 août 2012¹⁰

Pour rappel, le premier REP dans le canton de Genève a vu le jour en 2006 dans l'optique de favoriser l'égalité des chances en matière de réussite scolaire. A la rentrée 2012/2013, il comptait 17 établissements soit 20% des élèves du canton. En 2016, 22 écoles du canton étaient labélisées REP.

La directive suisse est nettement plus brève que sa voisine française. Son objectif principal vise à « tout mettre en œuvre pour favoriser la réussite scolaire des élèves issus de milieux socialement et économiquement défavorisés ».

¹⁰ Cf. annexe 2.

Chaque établissement s'engage pour une durée de trois ans et propose un projet d'établissement. Au niveau pédagogique, un accent spécifique est mis sur le développement des compétences langagières et la circulaire encourage ici à la différenciation des modalités d'enseignement/apprentissage. La directive ne se limite pas aux compétences académiques et elle ajoute que l'enseignement en REP doit amener au « développement de compétences sociales et de citoyenneté des élèves ainsi qu'à la collaboration avec les familles pour les mobiliser face aux apprentissages de leurs enfants ».

En termes de moyens, la directive précise que les établissements du REP bénéficient de plus de ressources et de plus d'autonomie. Les moyens alloués visent à renforcer les moyens d'enseignement via des postes de ressources humaines supplémentaires :

- les postes d'enseignant chargé du soutien pédagogique (ECSP) qui contribue à la différenciation des modalités d'enseignements en offrant des enseignements en petits groupes ;
- et des postes d'éducateur qui permettent d'accompagner les élèves dans le développement de leurs compétences sociales et qui assurent une collaboration complémentaire de celles des enseignants avec les parents.

Les équipes s'engagent sur une période de 4 ans pour favoriser une stabilité du corps enseignants. Le travail en réseau avec les partenaires locaux (i.e. communes, offices et services de l'Etat, associations) est encouragé.

Les critères d'entrée des établissements dans le réseau d'éducation prioritaire sont clairement définis dans la directive: en premier lieu le nombre d'élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés, 55% au moins¹¹ des élèves doivent être issus des CSPI¹² selon les données du SRED¹³. Dans un second temps et si le premier critère n'est pas atteint mais s'en rapproche, lorsque le pourcentage est compris entre 51% et 54%, d'autres critères sont envisageables; parmi eux, le pourcentage d'élèves allophones (50% à 70%¹⁴) au sein des effectifs globaux et au moins 12% de population appartenant à la catégorie « divers sans indication ». Les conditions d'entrée et de sortie du REP sont fonction des critères chiffrés énoncés.

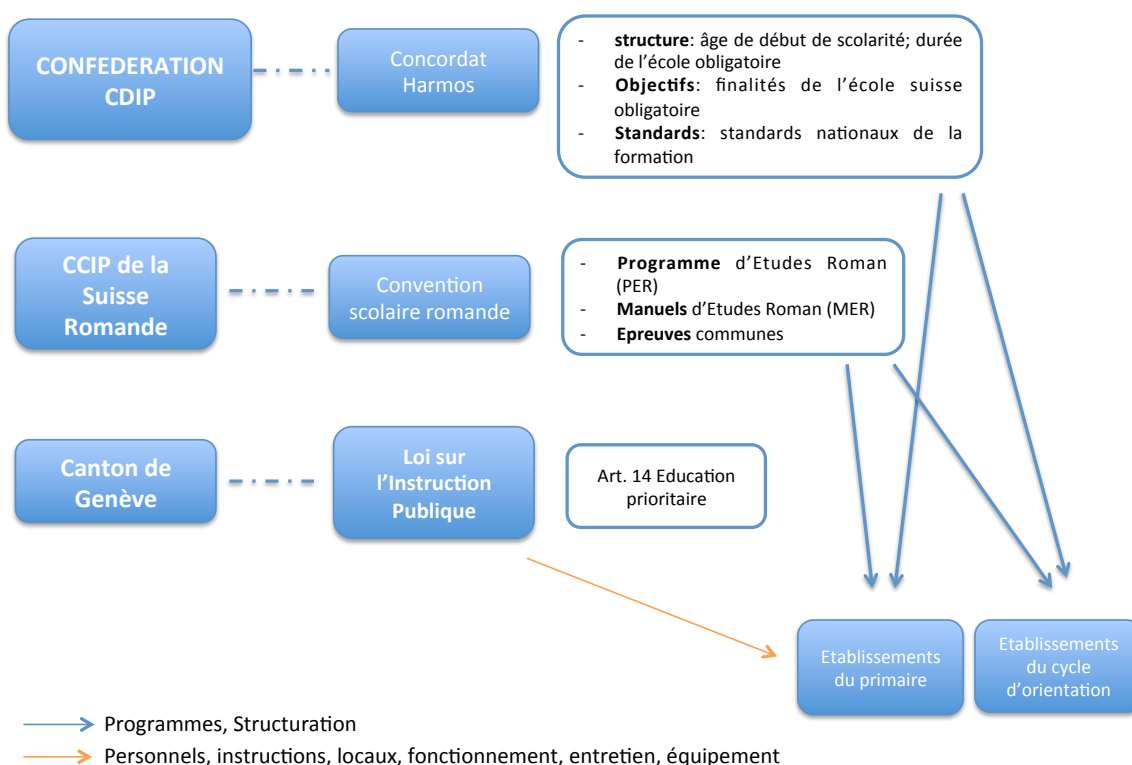
¹¹ La moyenne cantonale est de 39% d'élèves de milieux défavorisés par établissement, milieux défavorisés faisant référence à des parents « ouvriers ou autres ».

¹² Catégories socio-professionnelle inférieure : ouvriers et divers sans indication.

¹³ Service de Recherche en Education du DIP – Genève.

¹⁴ Cela représente 20% de plus en moyenne que dans les établissements hors REP (24% à 66%).

Fonctionnement du système éducatif dans le canton de Genève



2.1.3 Mise en perspective des directives en France et dans le Canton de Genève

Les deux documents présentent les principaux objectifs et moyens alloués aux PEP en France et dans le canton de Genève. Si les objectifs globaux sont proches ils ne sont pourtant pas formulés de la même manière : la PEP en France a pour objectif de réduire les inégalités scolaires, la PEP dans le canton de Genève souhaite favoriser la réussite des élèves les plus défavorisés.

Pour identifier les établissements REP, la politique française comporte plusieurs critères à destination des collèges dont les écoles primaires qui l'alimentent bénéficieront. Ces critères sont sociaux et académiques. A l'inverse, dans le canton de Genève, la directive prévoit un critère principal et des critères alternatifs mais tous sont des critères sociaux.

En terme de moyens alloués, la France prévoit une revalorisation des indemnités pour les enseignants ainsi que des ressources humaines supplémentaires dans les écoles (RASED). Le canton de Genève propose des ressources humaines supplémentaires équivalentes mais pas

de revalorisation des enseignants (à noter cependant que les enseignants dans le canton de Genève sont mieux rémunérés qu'en France).

Les aspects pédagogiques proposés dans chacune des directives ont la même priorité : développer les capacités langagières (lire, écrire, parler). L'enseignement explicite est recommandé en France quand la différenciation des modalités d'apprentissage est préconisée dans le canton de Genève.

Enfin, les deux circulaires prévoient un travail collaboratif et en réseau ainsi qu'un partenariat renforcé avec les familles sans en préciser davantage les objectifs et modalités.

Les éléments saillants de ces politiques vont être à présent développer dans le cadre théorique conceptuel : la territorialisation des politiques, la pédagogie, les compétences sociales (à travers la question de la discipline et du climat scolaire), le partenariat et la collaboration et la relation aux familles. La littérature étudiée sera majoritairement française car les recherches en REP dans ce contexte sont plus nombreuses que dans le contexte genevois.

Tableau récapitulatif des principaux axes des PEP (France et canton de Genève)

AXES	FRANCE	CANTON DE GENEVE
Objectifs	Réduire les inégalités scolaires	Favoriser la réussite scolaire des élèves défavorisés
Critères d'entrée en REP	<p>Critères définis pour les collèges appliqués par ricochet aux écoles primaires qui les alimentent.</p> <ul style="list-style-type: none"> - taux de catégories socio-professionnelles défavorisées - taux d'élèves boursiers - taux d'élèves résidant dans une zone urbaine sensible (ZUS) - taux d'élèves ayant redoublé avant la sixième 	<p>Critère unique : 55% d'élèves issus de catégories socio-économiques défavorisées</p> <p>Critère alternatif si entre 49 % et 54 %:</p> <ul style="list-style-type: none"> - taux d'élèves allophones - taux de catégories « divers sans indication »
Moyens alloués	Revalorisation des indemnités des enseignants ZEP (primes et bonification)	-
	Ressources humaines supplémentaires pour l'appui pédagogique et éducatif	
Pédagogie	Apprentissage des fondamentaux Priorité aux capacités langagières	
	Enseignement explicite	Différentiation des modalités d'apprentissage
Partenariat - Réseau	Travail en partenariat et en réseau	
	Collaboration avec les familles	

2.2 Les principaux concepts autour des politiques d'éducation prioritaire

Les politiques d'éducation prioritaire sont des politiques territorialisées dont la mise en œuvre a dessiné un paysage disparate. Pour développer les concepts théoriques autour desquelles elles s'articulent, nous nous sommes appuyés sur les principaux axes des politiques d'éducation prioritaire française et du canton de Genève que nous venons de présenter.

2.2.1 Des politiques territorialisées et des établissements pluriels

Les PEP : des politiques éducatives territoriales

En France, la première circulaire émise en juillet 1981, bien qu'encore peu précise en termes opérationnels, permet d'entrevoir la logique générale des politiques d'éducation prioritaire que le ministère veut mettre en œuvre. De tradition, le système éducatif français est très centralisé. Mais avec les PEP, on assiste à un changement de paradigme par une première territorialisation des politiques éducatives (Glasman, 2000 ; Demeuse, Frandji, Greger et Rochex, 2008 ; Robert, 2009 ; Prost, 2012). Malgré l'évolution de ces politiques, la volonté de territorialiser et par la même de contextualiser l'éducation prioritaire est demeurée intacte. Pourtant, certains experts appellent à sortir de la logique de territorialisation qui démontre des limites évidentes tel que les écarts potentiels qui existent entre les établissements et les spécificités socio-scolaires et « pour cette raison, le *territoire*, notion qui resterait à définir précisément par rapport à un établissement scolaire, ne permet pas une réponse adaptée à la situation fluctuante des établissements » (Merle, 2012).

Depuis les années 2000, à l'exception des primes et des bonifications pour les enseignants qui restent centralisées, il existe une véritable autonomie au niveau local pour mettre en œuvre les PEP (Prost, 2012). Au niveau local, les prérogatives sont dévolues au recteur d'académie qui est un acteur clé de la mise en œuvre des PEP. Il détient en effet un pouvoir de décision en matière de désignation¹⁵ des REP, de dotation budgétaire des établissements, de choix des acteurs en charge du suivi de la politique, de choix des modules de formation continue spécifique pour les acteurs locaux, de répartition des crédits pédagogiques et dans une certaine mesure de l'affectation des enseignants (Robert, 2009). Les

¹⁵ Rappelons qu'initialement, les établissements devaient se porter volontaires.

PEP ciblent des territoires sur des critères sociaux et économiques et sur des critères pédagogiques.

Le rôle du ministère en France au niveau du budget pour les ZEP est d'ordre incitatif plus que prescriptif. Cela corrobore l'idée que les acteurs qui mettent en œuvre les PEP, politiques territorialisées, disposent, en théorie, d'une certaine marge de manœuvre dans la réalisation des objectifs. Cependant, les auteurs constatent que « les moyens dévolus à cette politique sont dispersés, assez mal connus et peu spécifiques » (Demeuse, Frandji, Greger & Rochex, 2011, p.149). Robert (2009) précise les formalités budgétaires et leurs limites en matière de PEP ; en France, la LOLF¹⁶ se décompose en missions, programmes, actions et objectifs. L'éducation prioritaire concerne les programmes 140 (enseignement scolaire public du premier degré) et 141 (enseignement scolaire public du second degré) mais aucune action spécifique n'est assignée. Ainsi, il est impossible d'effectuer un suivi budgétaire et par ricochet il est impossible de mettre en place une évaluation au sens de la régulation par les résultats via des indicateurs préétablis. En pratique et d'après la littérature, au niveau des moyens alloués par les PEP, un élève de REP reçoit officiellement 10 à 15% de budget en plus qu'un élève hors REP et les classes de REP comptent deux élèves de moins par classe que les classes hors REP (Demeuse, Frandji, Greger & Rochex, 2011). Une large part des moyens supplémentaires est dédiée au taux d'encadrement des élèves ainsi qu'à une meilleure rémunération des enseignants par le biais de primes (Demeuse, Frandji, Greger & Rochex, 2011).

En Suisse, les cantons sont souverains quant aux politiques éducatives d'après l'article 62 al.1 de la Constitution fédérale. Ils peuvent toutefois se coordonner sur certains aspects de ces politiques, comme ils l'ont fait pour l'harmonisation de la scolarisation obligatoire, avec le concordat HarmoS au niveau de la confédération, ou pour les programmes d'études communs, avec le PER au niveau de la Suisse romande. Seuls trois cantons ont mis en place des politiques apparentées aux PEP. Le Canton de Genève a défini le système de REP en fonction du contexte économique et social qui lui est propre à savoir une immigration et une paupérisation en hausse depuis plusieurs années. Les établissements entrent dans le REP sur la base du volontariat des équipes enseignantes sous l'impulsion du directeur ou de la directrice d'établissements (Soussi, 2016). Le système distingue deux types de REP, les REP

¹⁶ Loi organique relative aux lois de finances.

1, établissements entrés avant 2009 et souvent les plus défavorisés, et les REP 2, établissements entrés après 2009¹⁷ (Soussi & Nidegger, 2015).

Les établissements d'Education prioritaire : un bloc hétérogène

Si les objectifs initiaux étaient de cibler les écoles les plus vulnérables, ceci ne constitue pas un critère pour observer in fine un contexte homogène des établissements d'éducation prioritaire (EEP) (Verdière, 2011).

Qu'il s'agisse de la France ou de la Suisse, la littérature dédiée à l'éducation prioritaire souligne l'hétérogénéité qui existe entre les différents établissements d'éducation prioritaire. Lorsque certains EEP sont mixtes socialement, d'autres sont de véritables ghettos. Cette concentration des élèves les plus précaires socialement et académiquement entraîne une forte ségrégation scolaire (Kociemba & La Borderie, 2004 ; Demeuse, Frandji, Greger & Rochex, 2008). Statistiquement, on observe une surreprésentation des élèves issus de milieux défavorisés, de minorités ethniques et de faible niveau académique dans certains établissements. En France par exemple, le pourcentage d'élèves issus des catégories sociales défavorisées (et non renseignées) dans les collèges REP varie actuellement de 40 % à 95 %¹⁸. En Suisse, dans le canton de Genève, les taux d'élèves issus de familles modestes¹⁹ varie significativement entre les établissements REP du canton. Ainsi, on observe des variations de 49 à 69% entre établissements mais aussi des variations de 49 à 57% au sein du même établissement d'une année sur l'autre (Le Roy Zen Ruffinen, Soussi & Evrard, 2013).

De plus, l'une des conséquences majeures de la territorialisation des PEP réside dans la gestion inégale des établissements à deux niveaux ; budgétaires et humains. Bongrand et Rochex (2016) relève que le rapport Moisan et Simon de 1997 avait mis en relation l'implication des recteurs d'académie avec les performances des établissements d'éducation prioritaire et le rapport CIMAP de 2013 dénonçait « un pilotage hétérogène ». Ainsi, un recteur qui place l'éducation prioritaire dans ses priorités obtient des résultats positifs dans son académie et à l'inverse, des cadres intermédiaires non investis n'accompagnent pas la mise en œuvre des politiques d'éducation prioritaire et tendent à des résultats négatifs. En

¹⁷ Les établissements REP 2 présentent généralement des publics moins défavorisés que dans les REP 1.

¹⁸ source : site internet dédié à l'éducation prioritaire reseau-canope.fr

¹⁹ Principal critère d'entrée en REP dans le canton de Genève : 55% d'élèves issus de milieux socioéconomiques modestes ou défavorisés.

effet, on peut observer une distribution inégale des ressources entre établissements : ainsi deux établissements d'éducation prioritaire aux caractéristiques similaires mais sises dans deux circonscriptions différentes peuvent bénéficier de moyens différents. Cependant, Glasman (2000) nuance ce constat en expliquant que « l'expérience montre que ce n'est pas tellement l'argent qui fait défaut : pour autant qu'ils sachent monter un dossier de financement sur projet –capacité qui tend à devenir partie intégrante des compétences professionnelles ayant émergées dans les ZEP- ceux qui veulent mettre en place des actions trouvent de quoi financer une bonne partie sinon la totalité » (Glasman, 2000, p.19).

Enfin, la question de l'hétérogénéité des établissements REP soulève aussi la question de la désignation des établissements. Pour Merle (2012) il faut remettre en question l'existence même de la labélisation REP pour trois raisons :

- les effets de stigmatisation des établissements qui conduisent à de nombreux écueils tels que les dérogations à la carte scolaire ;
- les effets de seuil, deux établissements au profil similaire pourraient se retrouver dans deux situations différentes (l'un REP l'autre non) à cause de conditions mineures défavorables à l'obtention du label ;
- l'effet de seuil est d'autant plus dommageable que les caractéristiques (sociales et scolaires) d'un établissement sont instables et varient avec le temps, parfois de manière brutale.

D'après cet auteur, « il faut rompre avec une logique de désignation des établissements de l'éducation prioritaire qui fonctionne sur le tout ou rien. L'aide doit être actualisée et graduée. » (Merle, 2012, p.3).

2.2.2 L'éducation prioritaire : un cadre d'enseignement particulier?

Des pratiques pédagogiques spécifiques

L'enseignement en REP fait face à une spécificité du public qu'il accueille. On observe en effet une concentration des élèves de niveaux faibles dans les établissements d'éducation prioritaire ce qui impacte la dynamique pédagogique et remet en cause l'utilisation des normes scolaires (Felouzis, 2014). Van Zanten (1997) dépeint le contexte de l'éducation prioritaire comme :

Deux réalités qui se superposent : des communautés, des familles ou des élèves connaissant des difficultés réelles ou supposées telles dans certains contextes de scolarisation, d'une part, et des décideurs et des professionnels de l'éducation qui éprouvent eux aussi des difficultés à travailler dans ces contextes où ils sont appelés à modifier leurs références normatives, leurs modes de fonctionnement et leurs stratégies éducatives d'autres part. (Van Zanten, 1997, p. 6).

Dans ce contexte, les enseignants sont confrontés à des élèves qui ne correspondent pas à leur référentiel. En effet, les attentes de l'école, et par conséquent les pratiques enseignantes, se basent sur les caractéristiques d'élèves issus des classes moyennes (Glasman, 2000 ; Kociemba & La Borderie, 2004). Les élèves de REP sont constitués majoritairement par les classes populaires et défavorisées. Dès lors, les enseignants doivent adapter leurs pratiques d'enseignement aux besoins d'apprentissages d'élèves en difficulté, qui ne correspondent pas aux caractéristiques d'élèves de classe moyenne. C'est pour cette raison que, dès leur création, les ZEP avaient pour objectif de devenir le laboratoire de l'innovation en matière éducative. Sur cette base, les objectifs nationaux prévoyaient une pédagogie et des moyens différenciés pour parvenir à améliorer les résultats scolaires des zones défavorisées (Kociemba & La Borderie, 2004). Cependant, on constate que les enseignants de ces quartiers ont davantage réduit leurs exigences envers les élèves que cherché à innover pour les mener jusqu'aux attentes de l'école. Pour exemple, les heures d'enseignement en lecture au primaire vont du simple au triple entre une école REP et une école hors REP (Glasman, 2000). De même, une étude de Van Zanten dans un établissement REP du secondaire démontre que les enseignants y baissent leurs exigences et ne savent pas nécessairement comment modifier leur enseignement pour faire face aux difficultés d'apprentissage et de comportement des élèves. Ces situations créent des espaces peu favorables à un enseignement de qualité (Felouzis, 2014). D'autres recherches corroborent ce constat en précisant que les acteurs n'ont pas été outillé pour ce faire car,

La politique de ZEP s'est fondée sur l'incitation des agents scolaires (et de leurs partenaires) au changement et à l'élaboration de projets, sans qu'aucune expérimentation, aucune modalité ou aucun contenu de changement pédagogique ou organisationnel ne soit officiellement prescrit, ni même promu. (Demeuse, Frandji, Greger & Rochex, 2008, p.164).

Les enseignants n'ont pas été accompagnés pour développer des capacités de diagnostic et d'analyse des situations de difficultés scolaires. Ils mettent donc en place une logique d'action

et non de projet au sein de l'établissement. Autrement dit, les axes ciblés par les PEP font l'objet de démarches ponctuelles qui ne sont pas organisées et structurées autour d'un projet de long terme susceptible de créer des effets durables. Parmi ces axes, nous pouvons citer :

- L'apprentissage des fondamentaux et en particulier de la lecture-écriture ;
- L'accompagnement et le soutien scolaire pour les élèves les plus en difficultés ;
- Les actions de réduction de la violence/absentéisme/incivilité et d'amélioration des climats d'établissement ;
- L'amélioration des rapports écoles/familles.

Prost (2012) ajoute que l'idée de laboratoire d'innovation est restée lettre morte dans la mesure où il n'existe pas assez d'échanges de bonnes pratiques entre les enseignants. L'aspect d'innovation pédagogique est mis en doute et les experts questionnent même le rôle et la finalité de l'éducation dans les REP : est ce que ces établissements ne seraient pas devenus des lieux de socialisation des jeunes avant d'être des espaces d'apprentissages ? (Verdière, 2001). Pourtant, des rapports et recherches de l'inspection, notamment le rapport d'Armand et Gille de 2006, ont mis en lumière les facteurs déterminants de la réussite scolaire en REP et parmi eux les pratiques enseignantes figurent en haut de la liste (Demeuse, Frandji, Greger & Rochex, 2008 ; Bongrand & Rochex, 2016):

- maintien d'un haut niveau d'exigence et d'attentes positives de la part de l'enseignant ;
- direction de l'établissement claire et coordonnée avec les enseignants ;
- stabilité des équipes ;
- respect de la règle et de la loi dans l'école ;
- cohérence de la communauté éducative.

De plus, la taille des classes en terme d'effectifs est aussi une notion centrale de la pédagogie en REP. La recherche de Picketty et Valdenaire de 2006 démontre que la diminution des effectifs a un effet positif sur les apprentissages et d'autant plus si la diminution est significative, de l'ordre de moins de vingt enfants par classe d'après le rapport de Meuret de 2001 (Merle, 2012 ; Bongrand et Rochex, 2016). Au niveau de l'école primaire, Bressoux et Lima (2015) ont effectué une recherche à grande échelle qui a permis de confirmer que la diminution des effectifs avait un impact bénéfique sur les apprentissages et la réduction des inégalités tant aux travers des pratiques enseignantes que des dynamiques de classe, avec un effectif idéal (d'après les enseignants) de 15 élèves par classe. Les auteurs

ajoutent que pour que l'effet bénéfique perdure, il faut maintenir les effectifs réduits pendant au moins quatre années de scolarité. Pourtant, Bongrand et Rochex (2016) rappelle que l'objectif de diminution des effectifs dans les classes est une mesure phare des PEP au niveau national mais une mesure qui n'a jamais été formalisée et qui demeure introuvable dans les textes.

Enfin, la question de la pédagogie et des spécificités de l'enseignement en REP induit la question même du métier d'enseignant dans ces zones particulières.

Face aux difficultés rencontrées dans les classes, de nouveaux métiers ont été créés en France et dans le canton de Genève pour appuyer les enseignants en REP. En France, en terme de pédagogie, le Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED) a vu le jour en 1990 et le dispositif Plus de Maître Que de Classe (PMQC) en 2012. Le RASED se compose d'enseignants spécialisés à dominante pédagogique (maîtres E) ou rééducative (maîtres G) et de psychologues. Ils interviennent dans l'école pour apporter une aide à un élève en difficultés d'apprentissage ou de comportement. Dans le canton de Genève, les Enseignants chargé de soutien pédagogique (ECSP) et les éducateurs tiennent ses différents rôles.

Les préoccupations sociales, politiques et institutionnelles associent souvent la pédagogie dans les établissements d'éducation prioritaire à la difficulté de gérer la discipline dans la classe et de faire face à un climat scolaire souvent difficile (Demeuse, Frandji, Greger & Rochex, 2008).

Discipline et climat scolaire en REP

La question de l'articulation entre l'instruction et l'éducation est centrale dans l'enseignement en REP. L'instruction s'entend de l'enseignement de compétences académiques et l'éducation de l'enseignement des compétences sociales. A l'école, la discipline et le climat scolaire sont des problématiques rencontrées dans le cadre de l'instruction mais qui se traitent dans le cadre de l'éducation. La discipline s'entend du cadre définissant des règles au sein de l'établissement et du comportement de l'élève et le climat scolaire renvoie aux interactions collectives (enseignants, élèves, personnels d'appui, direction) et à l'ambiance générale de l'établissement (Meuret, 2013).

En France, il est attendu que l'enseignant cumule les deux fonctions, instruction et éducation, avec l'appui des maîtres E et G (pour rappel : enseignants spécialisés du RASED). La fonction d'éducateur apparaît comme normale aux enseignants en parallèle de l'exercice de leurs fonctions d'enseignement (Kociemba & La Borderie, 2004). Dans le canton de Genève, la fonction d'éducateur est un métier à part entière qui nécessite une formation différente de celle des enseignants. La mise en place d'éducateur dans les écoles est une mesure spécifique aux REP dans le canton de Genève et elle est même considérée comme la mesure la plus positive (Soussi, Nidegger & Schwob, 2014).

En terme de climat scolaire en REP, des études en France ont démontré que la perception du climat scolaire dans ces écoles est en décalage avec la réalité ; les établissements REP sont assimilés à des endroits beaucoup plus violents que les établissements hors REP bien que les chiffres ne montrent pas un écart si important (Kociemba & La Borderie, 2004). Pour exemple, à la question « dans votre classe, vous arrive-t-il d'être confronté à des problèmes de discipline ? », 12% des enseignants de REP répondent « très souvent » contre 8% hors REP, et 38% « jamais » en REP contre 34% hors REP. Quand la question cible la violence, les écarts se creusent davantage : 12% des enseignants de REP disent faire « très souvent » face à des problèmes de violence dans la classe contre 2% en hors REP, 27% « jamais » des enseignants de REP contre 49% hors REP. Il n'existe pas d'études équivalentes dans le canton de Genève.

Dans une étude menée en REP, Grangeat (2008) indique que les enfants de ces établissements ont besoin d'une harmonisation des règles au niveau du corps professionnel pour s'inscrire dans un cadre qui leur donne des repères indispensables à leur construction et à leur apprentissage de la vie en communauté, de la vie de citoyen. Le directeur joue un rôle clé dans la représentation de ce cadre et la transmission des valeurs associées à l'équipe enseignante.

Les REP ont nécessité l'émergence de nouvelles compétences au delà de celle traditionnellement attendue d'un enseignant, notamment en terme de partenariats, que ce soit avec les parents ou avec la communauté éducative (Glasman, 2000).

2.2.3 Une logique de réseau et de partenariats

Collaboration, partenariat et projet d'établissement

Glasman (2000) identifie trois éléments caractéristiques des REP ; un public (part d'élèves en difficulté supérieure à la moyenne), des moyens (humains et financiers) et enfin une méthode : le partenariat et le projet. Cette notion de partenariat implique une mise en réseau des acteurs en présence qui n'est plus restreinte à l'établissement scolaire mais qui inclue désormais un ensemble d'acteurs au niveau local tels que les associations, les autorités locales et les parents. Par ailleurs, des projets d'établissement doivent définir pour une durée de trois ans quelles seront les priorités dans l'action éducative au niveau du réseau.

Une étude sur la coopération et les partenariats en éducation prioritaire a été menée par Grangeat (2008). Dans le contexte des REP, la place du collectif est aujourd'hui de plus en plus importante, particulièrement pour répondre aux difficultés d'apprentissages des élèves. Les enseignants s'adresse d'abord aux collègues qui leur sont proches en terme d'affinités ou de niveau d'enseignement. Les enseignants échangent le plus souvent de manière informelle même si des espaces formelles existent. D'après son étude, « l'espace professionnel à l'intérieur duquel les enseignantes et enseignants peuvent coopérer entre eux ou avec d'autres types d'acteurs semble extrêmement vaste » (Grangeat, 2008, p.28).

Néanmoins, Bongrand et Rochex (2016) mettent en lumière la difficulté pratique de la théorie du partenariat en dehors de l'établissement. En effet, dans le cadre de partenariats, les acteurs en présence se retrouvent dans des temporalités et des intérêts distincts. Par exemple, la politique de la ville et les enjeux liés à l'éducation prioritaire n'ont pas toujours été en phase. Il ajoute que les études qui ont été menées sur les partenariats évoquent les difficultés à rassembler les acteurs autour d'une approche commune.

La démarche est la même dans les deux contextes étudiés. Des projets de trois ans sont élaborés par le directeur et les équipes enseignantes. Kociemba et La Borderie (2004) précise que pour la France, ces projets permettent d'analyser la situation, de fixer des objectifs, de définir les démarches associées et d'assurer une régulation permanente.

Par ailleurs, la logique de partenariat implique aussi les parents. Ces derniers ont un rôle particulier dans la mesure où ils sont partenaires mais aussi bénéficiaires indirects du système.

Le rôle et la place des parents dans les REP

Les parents sont considérés comme des acteurs importants de l'enseignement. D'après l'étude menée par Grangeat (2008), au niveau du primaire, les parents sont proches des enseignants et les rencontrent régulièrement, presque quotidiennement. Mais la relation entre les parents et les enseignants dans le contexte de l'éducation prioritaire met en lumière des oppositions de nature sociale et culturelle qui peuvent conduire à des malentendus et des incompréhensions.

Glasman (2008) démontre la complexité des rapports entre l'institution scolaire et les parents de milieux populaires qui peinent à dialoguer pour faire face aux difficultés. Malgré le postulat que l'institution scolaire doit traiter tous les parents d'élèves de manière égalitaire, « sans opérer de distinction entre eux sur la base de leur appartenance sociale et des capitaux dont ils disposent pour faire face à l'institution scolaire » (Glasman, 2008, p107), il existe en réalité une inégalité de fait entre les relations de l'institution et les parents de différents milieux socio-économiques et culturels. Si l'école a une « visée universaliste », elle disqualifie de fait les parents des milieux populaires en ciblant les classes moyennes comme référence de son système pour une double raison : l'histoire de l'institution et des parents (où seuls les parents de classe moyenne sont représentés dans les instances de dialogue) et le milieu socio-économique et culturel du personnel de l'institution (issus majoritairement de la classe moyenne). Pourtant l'institution finira par faire appel aux parents de milieux populaires pour les appeler à la *responsabilité* et à l'*implication* (Glasman, 2008). Les parents sont donc au cœur des problématiques des PEP, tant par la volonté de les associer au processus que par leur désignation en tant que responsables potentiels de l'échec de leurs enfants. Glasman (2000) démontre que la responsabilité familiale est pointée comme facteur d'échec scolaire des enfants par manque d'implication des parents. Pour cet auteur, les parents de milieu populaire ont de nombreuses raisons de sembler distants de l'institution :

- grande confiance en les compétences des enseignants ;
- peur du jugement ;
- passif scolaire dont ils ont honte ou douloureux ;
- faible maîtrise de la langue ;

- malaise à définir son rôle en réunion avec les enseignants ;
- volonté de se distancer de l'institution qu'ils perçoivent comme intrusive.

Les parents de milieux populaires se reconnaissent pourtant comme les « premiers responsables de l'éducation de leurs enfants » (Glasman, 2008, p.114) même si les institutions les soupçonnent de démission dès qu'un comportement d'élève est mis en cause : « prisonniers d'une injonction contradictoire, les parents n'ont plus pour seule ressources que le mutisme, le retrait, la colère ou l'insulte » (Glasman, 2008, p.114). L'institution semble donc méconnaître ce public et l'agglomérer comme un tout uniforme.

Akkari et Changkakoti (2009) ont rassemblé de nombreuses études relatives à la relation entre enseignants et parents dans des contextes multiculturels. Certaines études ont démontré que les familles qui appartiennent à une culture minoritaire sont impliquées dans la scolarité de leurs enfants. D'autres ajoutent que selon les profils des familles, l'école peut apparaître malgré tout comme contraignante pour des cultures dont les schémas éducatifs traditionnels sont éloignés de la forme scolaire. La problématique culturelle de la relation aux parents a aussi été traitée au travers du rôle des directeurs face à la mixité sociale des établissements. Ceux-ci se disent prêt à prendre en compte les différences culturels mais semblent contraints par le cadre institutionnel;

Si les directeurs se disent pour une plus grande prise en compte de la diversité, celle-ci semble toutefois difficile à mettre en place; le respect du principe de l'égalité de traitement et de la laïcité étant perçu comme un obstacle majeur. (Bauer, 2012, p.66)

PARTIE 2

QUESTION DE RECHERCHE ET METHODOLOGIE

Cette deuxième partie nous permet à présent de préciser notre question de recherche et de présenter la méthodologie que nous avons utilisée pour y répondre. Nous présenterons aussi les caractéristiques de deux terrains dans lesquels nous avons mené notre étude.

1. Question de recherche

Notre étude analyse la perception des acteurs de l'adéquation des objectifs PEP en fonction des besoins et des moyens mis en œuvre à la lumière des réalités de terrain. En l'espèce, les acteurs de terrain interviennent à un double niveau : à titre individuel, dans leur mission d'enseignement et à titre collectif, au sein d'une équipe, dans un établissement ou un réseau donné. La littérature relative aux PEP nous a en effet montré que les enseignants de REP font face à un public spécifique, au niveau pédagogique et disciplinaire notamment, et qu'ils sont amenés à fonctionner dans une logique de réseau. Ils travaillent donc en tant qu'enseignant auprès des élèves et dans leur collaboration en tant que corps professionnel dans un milieu spécifique.

Aux vues des deux axes identifiés, pédagogie et apprentissages d'un côté et collaboration et environnement de travail de l'autre, la question de recherche peut se poser en deux temps, distincts mais complémentaires : Est-ce que les PEP permettent aux acteurs de terrain de réaliser leur mission auprès des élèves, dont une majorité présente un profil avec des difficultés, afin de réduire les inégalités scolaires ? Et, est-ce que les PEP permettent aux enseignants et directeurs de mieux travailler ensemble dans un contexte dit difficile, et de mieux collaborer avec tous les acteurs en présence ?

De plus, notre étude a pour objectif de mettre en perspective deux contextes distincts dans lesquels sont mis en œuvre des politiques comparables. Ainsi, notre troisième et dernière question de recherche considèrera la perception des acteurs dans une approche comparative : Est-ce que les acteurs de terrain ont une perception similaire des PEP en France et dans le canton de Genève ?

Notre recherche se positionne davantage dans les perceptions « du réel » des acteurs de terrain que dans les perceptions « de leurs représentations » de ce que devraient être les PEP.

Pour rappel, dans notre discours, les objectifs seront discutés par rapport à leur adéquation aux moyens mis en œuvre (cohérence) et aux enjeux du contexte (pertinence) et non par rapport à leurs effets et leur impact.

2. Méthodologie de recherche

Notre recherche s'inscrit dans une approche comparative et qualitative dont nous allons présenter les outils méthodologiques associés.

2.1 Une approche : la visée comparative

Pour justifier davantage notre approche comparative et comme le notent Demeuse, Frandji, Greger et Rochex (2011), « très peu de comparaisons, ne serait-ce que dans une perspective de simple repérage descriptif » (p.26) existent en matière de politiques d'éducation prioritaire. La démarche comparatiste internationale en éducation se décline selon deux courants distincts : le particularisme et l'universalisme (Mons, 2007). Le particularisme étudie la singularité des systèmes éducatifs en s'appuyant notamment sur les contextes. A l'inverse, l'universalisme entend « déterminer des relations invariantes, au-delà du temps et de l'espace, des lois générales qui transcendent les frontières » (Mons, 2007, p. 18). Notre enquête se place au centre de ses deux approches et souhaite extraire des éléments de réflexion communs aux deux contextes étudiés tout en présentant leur singularité.

Notre recherche a pour objectif de mettre en perspective la perception des acteurs dans deux pays : la France et la Suisse. Elle se situe donc dans une approche comparative. Par Suisse nous entendons ici et plus précisément le canton de Genève. La Suisse a en effet un système éducatif décentralisé et les politiques d'éducation prioritaire, quand il en existe, sont propres à chaque canton. Ainsi, nous ne parlerons pas de deux pays mais plus précisément de deux territoires, deux terrains ou deux contextes, i.e. la France et le Canton de Genève. De même, jusqu'à présent, nous parlons de la France car les documents étudiés et la littérature concernent les PEP en France. Dans nos résultats, nous distinguerons les éléments relatifs au

contexte français de ceux relatifs au contexte de notre terrain, le département de Seine et Marne. En effet, et comme nous l'avons vu, les politiques d'éducation prioritaire sont territorialisées et ne se traduisent pas nécessairement par la même mise en œuvre d'un territoire à l'autre.

L'intérêt de cette comparaison trouve son origine dans les similitudes observables au niveau des PEP dans deux territoires distincts. En effet, le système d'enseignement prioritaire dans le Canton de Genève est dit « inspiré » du système des ZEP en France par les auteurs qui s'y sont intéressés (Soussi & Nidegger, 2015 ; Fouquet-Chauprade, Dutrévis & Demeuse, 2015). Il paraît donc approprié d'analyser les perceptions des acteurs sur des politiques proches en fonction de contextes par ailleurs différents, la France et le canton de Genève. Parmi les points de divergence de contexte nous pouvons citer l'échelle de l'étendue territoriale de mise en œuvre de ces politiques : les REP sont mise en œuvre au niveau national en France (1095 établissements REP et REP+ confondus) et au niveau cantonal à Genève (22 établissements REP). Une autre distinction réside dans l'ancienneté des PEP en place : en France, la première circulaire fondatrice des établissements d'éducation prioritaire remonte à 1981 et l'expérience de ce pays en la matière a donc plus de trente ans. A l'inverse, le Canton de Genève a émis sa première circulaire établissant les politiques d'éducation prioritaire en 2006, soit il y a une dizaine d'années seulement. Enfin, la situation sociodémographique n'est pas la même dans les deux contextes : les principales populations immigrées, très représentées dans les REP, ne sont pas les mêmes dans les deux contextes²⁰ et ne présentent donc pas les mêmes caractéristiques en terme d'intégration.

De plus, nous avons choisi de centrer notre étude au niveau de l'enseignement primaire et ce pour deux raisons.

Tout d'abord, ce choix résulte du constat, lors de l'analyse de la littérature existante, d'une forte récurrence des recherches sur l'enseignement secondaire en matière de politiques d'éducation prioritaire et de peu de recherches au niveau de l'enseignement primaire. Or, nous postulons que s'intéresser aux PEP au niveau du primaire peut apporter des pistes d'amélioration du système à la base dont les bienfaits se déploieraient par la suite aux niveaux ultérieurs.

²⁰ Immigration principalement d'Afrique du Nord et d'Afrique sub-saharienne pour la France, immigration principalement des pays européens pour le canton de Genève.

Ensuite, les modèles français et genevois au niveau de l'école primaire sont relativement similaires en termes d'objectifs d'apprentissage et de structuration du système. A l'inverse, le niveau du secondaire I présente des caractéristiques différentes dans les deux contextes. En effet, en France, le secondaire 1 a fait l'objet d'une réforme avec la loi Haby de 1995 qui crée le collège unique. Dans le canton de Genève, le secondaire I, appelé cycle d'orientation, est divisé en trois filières de niveaux. Au-delà de cette différence structurelle, le système des REP existe au niveau du secondaire I en France mais pas dans le canton de Genève, dès lors la comparaison était par essence impossible.

2.2 Une méthode d'investigation : l'approche qualitative

La méthodologie mise en place pour répondre à nos questions de recherche consistera en des entretiens semi-directifs dans des écoles primaires en France et dans le canton de Genève. Cette méthode qui donne la parole directement et librement aux acteurs est apparue la plus pertinente pour apporter des éléments de réponse à notre questionnement axé sur la perception des acteurs. Ainsi, une série d'entretiens semi-dirigés a été effectuée auprès des acteurs des écoles du Réseau d'Education Prioritaire (REP) dans les deux contextes.

Choix de la population

Notre recherche cible le point de vue des acteurs de l'enseignement primaire. Nous avons choisi d'interroger les acteurs qui travaillent au sein de l'établissement scolaire car ils connaissent les besoins et ils expérimentent les dispositifs des PEP pour parvenir à en atteindre les objectifs. Ils sont donc dans une position favorable à l'appréciation de la pertinence et de la cohérence des PEP. Six entretiens ont été réalisés dans chacun des pays soit douze au total pour l'ensemble de l'étude. Notre unité d'analyse est l'établissement REP et nous avons collaboré avec les principaux acteurs de la mise en œuvre à ce niveau, à savoir: les directeurs d'établissements, les enseignants et les personnels d'appui pédagogique et éducatif dans les deux contextes.

Méthode d'analyse

Au travers de ces entretiens semi-directifs, nous avons choisi une analyse qualitative. De plus, en travaillant dans deux contextes distincts, s'ajoute une perspective comparative. Les mêmes axes de discussion seront traités dans les deux contextes pour asseoir la

comparaison sur une base commune de réflexion. Les thématiques développées dans la grille d'entretien²¹ aborderont différents axes identifiés par l'analyse des documents officiels relatifs aux PEP dans les deux contextes.

Terrain

Les terrains se sont déroulés en France, dans le département de Seine et Marne, et en Suisse, dans le canton de Genève. Les deux établissements ont été choisis car nous y avons des contacts qui ont permis la bonne réalisation des entretiens dans le temps imparti. En effet, l'établissement du Canton de Genève a été choisi car nous y avons effectué des remplacements, et il était dès lors plus facile d'identifier et d'approcher des acteurs pertinents. L'établissement en Seine et Marne (France) a été choisi car nous y connaissions une enseignante qui a facilité les procédures et permis la mobilisation de ses collègues pour participer à l'étude.

Ethique

Les entretiens ont tous été anonymisés pour éviter que les personnes interrogées puissent être identifiées. De même, les noms de villes ou d'établissements scolaires qui auraient pu permettre de donner des éléments de reconnaissance des écoles et/ou des acteurs qui ont participé à notre étude ont été supprimés. Cependant, des informations ont été ajoutées lors de la retranscription pour ne pas entraver la compréhension des discours.

Informations complémentaires

Un questionnaire²² court (une page) a été rempli par les personnes interrogées en fin d'entretien dans le but de recueillir des informations factuelles sur leur profil (âge, ancienneté, parcours) et des « données chiffrées » pour accompagner leur discours et avoir une vision globale de leur perception des PEP. Ce questionnaire n'a pas pour vocation de constituer une source supplémentaire de données à traiter mais simplement de compléter les propos des personnes interrogées à l'issue de notre échange sur les PEP.

²¹ Cf. annexe 3.

²² Cf. annexe 4.

2.3 L'analyse qualitative

Dans le cadre de notre recherche, nous avons élaboré des entretiens semi-directifs sur la base d'une grille de questions déclinant plusieurs axes thématiques relevant des informations identifiées dans les documents officiels des politiques d'éducation prioritaire en France et dans le canton de Genève.

L'objectif de nos entretiens était de recueillir la perception des acteurs de terrain quant à la pertinence et la cohérence des politiques d'éducation prioritaire qu'ils mettent en œuvre au quotidien dans leur travail. Nous avons préalablement associé les notions de pertinence et de cohérence aux objectifs des politiques relativement aux moyens et aux besoins de terrain. En l'espèce, dans les entretiens, nous évoquerons les moyens alloués en terme financier et humain. Les moyens humains recouvrent principalement les enseignants d'appui pédagogique ou éducatif et les éducateurs. Ainsi des discussions sur les moyens découleront des discussions sur les pratiques enseignantes (aspects pédagogiques) et sur la discipline et le climat scolaire (aspects éducatifs). Par ailleurs, les politiques encouragent le travail en réseau, ce qui nous a conduit à interroger les acteurs sur la relation aux parents et la coopération et collaboration avec les professionnels de l'école. Plus précisément, nous les avons interrogé sur les points suivants :

- la connaissance et l'information autour des Politiques d'éducation prioritaire ; il nous a semblé pertinent de débiter l'entretien en posant une question générale sur l'objectif des PEP et les critères d'entrée en REP pour évaluer le degré de connaissance et de transmission des informations relatives aux REP et les moyens de communication des pouvoirs publics pour informer ses agents.
- les moyens alloués par les PEP ; nous parlerons des moyens budgétaires mais aussi des moyens humains mis à disposition des REP.
- la pédagogie dans les établissements d'EP ; la pédagogie s'entend ici des pratiques enseignantes en REP.
- la discipline et le climat scolaire ; cet axe thématique prend en compte la discipline en terme de comportement de l'élève au niveau individuel et le climat scolaire renvoie à l'ambiance générale de l'établissement au niveau collectif.
- la mixité sociale et la relation aux parents ; la mixité sociale sera brièvement évoqué pour évaluer la perception des personnes interviewées (pas de statistiques disponibles

dans les deux contextes) et la relation aux parents sera approfondie pour comprendre la spécificité ou non de cette part de travail des enseignants dans des contextes particuliers.

- les partenariats et le travail en réseau ; comme leur nom l'indique, les REP établis par les PEP sont des réseaux. Nous tenterons de comprendre si ce réseau est effectivement incarné par des actions et interactions au niveau du terrain. Cette question a été traitée de manière indirecte dans les entretiens dans le canton de Genève et a été ajoutée par la suite comme question à part entière dans les entretiens en France.

L'analyse des entretiens suivra un processus itératif selon lequel nous nous reporterons aux données développées dans le cadre théorique en va-et-vient avec les données issues des entretiens.

D'après Miles et Huberman (2003), le processus d'analyse intervient dès l'instant où l'on doit identifier, organiser et présenter de manière structurée et justifiée les données en présence. En l'espèce, les entretiens semi-directifs ont été étudiés d'après une grille d'analyse catégorielle. Les thématiques y afférentes sont de deux natures : les thématiques constitutives de la grille d'entretien (susmentionnées) et les thématiques émergentes dans les discours. Les thématiques émergentes ont été sélectionnées pour l'analyse en fonction de leur récurrence dans les discours et de leur pertinence à l'égard de notre question de recherche (i.e. en quoi elles apportaient des éléments potentiels de réponse ou d'enrichissement de notre réflexion). Ces données ont été rassemblées dans un fichier excel qui a permis, via un système de filtres, de les mettre en perspective les unes par rapport aux autres, au niveau de chacun des contextes mais aussi au niveau comparatif entre les deux contextes. Autrement dit, l'analyse est intervenue en plusieurs étapes:

- l'organisation et l'analyse des données codées d'après les axes thématiques qui avaient été choisis en amont lors de la construction de la grille d'entretiens ;
- l'organisation et l'analyse des données qui ont émergées des discussions et qui n'étaient pas codées au préalable ;
- la mise en perspective de toutes les données recueillis et les liens potentiels qui existent entre elles.

D'après Berelson et Lazarsfeld (1948), « l'analyse de contenu est une technique de recherche pour la description objective, systématique, et quantitative du contenu manifeste de la communication ». Nous avons donc choisi une posture analytique par laquelle, au travers

de la récurrence des discours dans les entretiens, nous essaierons de « produire du sens » de façon objective, méthodique et systématique. La prise en compte du contexte sera un élément déterminant dans l'analyse des discours dans la mesure où notre recherche s'intéresse à deux terrains distincts et qu'elle vise à en comparer les résultats.

Le mini questionnaire permettra de dégager quelques informations factuelles sur les personnes interviewées qui pourront être mis en perspective de leur discours.

Notre recherche est une étude comparée entre deux terrains dans deux pays différents. Par souci de clarté, nous avons choisi de découper notre analyse en trois temps. Nous avons d'abord structuré, organisé et analysé les données relatives au canton de Genève puis les données relatives au contexte français. La dernière étape de notre analyse qualitative a été celle de mettre en relation les données deux contextes propres à la comparaison.

Description des démarches de recherche effectuées sur le terrain

Les entretiens ont été menés dans le canton de Genève, en Suisse, et dans le département de Seine et Marne, en France. Dans le cadre de la méthodologie de recherche, il convient de préciser que les deux contextes ont fait l'objet d'observations préalables.

Le contexte genevois a fait l'objet d'une observation directe et participante dans le cadre de remplacements d'enseignants au niveau du primaire : le DIP impose une observation de deux jours avant de commencer les remplacements ce qui a permis d'avoir une première vision du système de REP genevois. De plus, les remplacements en eux-mêmes ont permis de comprendre le système par l'expérimentation.

Dans le cas du contexte français, nous avons pu passer deux jours dans l'établissement pour observer les enseignants dans leurs classes (une classe de CP observée deux demi-journées et une classe de CM1 observée une demi-journée). De plus, nous avons aussi pu assister à une réunion des équipes enseignantes sous la direction du directeur ainsi qu'à la surveillance de récréations.

Caractéristiques des personnes interrogées

Douze entretiens ont été réalisés pour la recherche, soit six pour chacun des terrains. En moyenne, les entretiens ont duré trois-quarts d'heure. Ils ont été effectués auprès de profils variés au sein des établissements d'éducation prioritaire choisis :

- directeur/directrice d'établissement ;
- enseignants ;
- ECSP dans le canton de Genève ;
- éducateur dans le canton de Genève ;
- enseignant spécialisé du RASED en France (maître G).

A une exception près, tous les entretiens se sont déroulés sur le lieu de travail des acteurs lors de leurs heures de pause, avant la classe le matin, à la pause déjeuner ou le soir après les cours. Deux entretiens ont eu lieu en dehors des jours de travail, l'un au domicile de l'enseignante, l'autre à l'école.

Postes actuels des personnes interrogées

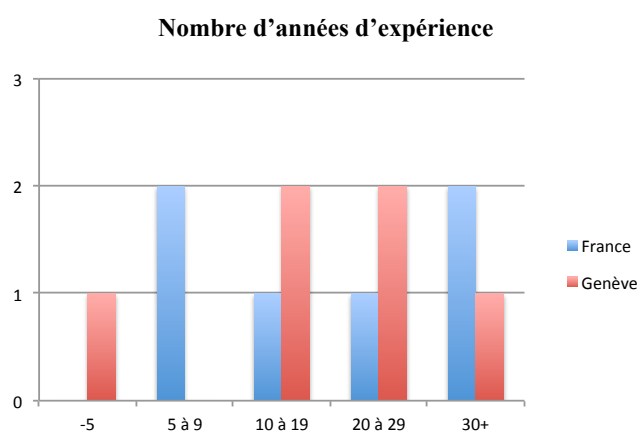
	Suisse	France
Directeur	1	2
Enseignants	3	3
ECSP	1	-
Educateur	1	-
Enseignants RASED (maître G – spécialiste du comportement)	-	1

A l'exception de l'éducatrice dans le canton de Genève, tous ont été enseignants à un moment ou à un autre de leur parcours, et plusieurs (cinq) ont été directeurs au moment de l'entretien ou antérieurement.

Postes antérieurs des personnes interrogées

	Suisse	France
Directeur	1	4
Enseignants	5	6
ECSP	1	-
Educateur	1	-
Enseignants RASED (maître G – spécialiste du comportement)	-	1

Les profils sont divers en terme d'âge et d'expérience mais nous avons majoritairement interrogé des acteurs de plus de 40 ans (75% de la population interrogée). Dans le canton de Genève, toutes les personnes interrogées sont des femmes. Une seule a entre 25 et 30 ans, toutes les autres ont plus de 40 ans. En France, deux hommes et quatre femmes ont été interrogés. Deux d'entre eux ont entre 25 et 35 ans, les autres ont plus de 40 ans. Malgré cette homogénéité au niveau de l'âge, le nombre d'années d'expériences varie significativement entre les acteurs, de moins de 5 ans à plus 30 ans avec une moyenne de 20 années d'expérience.



Avec l'accord des personnes interviewées, tous les entretiens ont été enregistrés et retranscrits afin de pouvoir les analyser. Dans le cadre de l'anonymisation des données, les citations extraites des entretiens seront codées : ES pour les entretiens du canton de Genève et EF pour les entretiens réalisés en France. Les entretiens ont été numérotés aléatoirement de 01 à 06 pour chacun des terrains.

PARTIE 3

RESULTATS ET DISCUSSION

Cette partie a pour objectif de présenter les résultats des entretiens effectués dans deux établissements du premier degré dans le Canton de Genève, en Suisse, et dans le département de la Seine et Marne, en France. Deux sous-parties présenteront les résultats dans chacun des contextes et la dimension comparative sera abordée au chapitre suivant.

1. La perception des acteurs de terrain en France et dans le canton de Genève

Pour chacune des sous-parties, nous présenterons les résultats et les discuterons en suivant les thématiques de la grille d'entretien. Enfin, avant d'aborder l'analyse comparative, nous présenterons les résultats du questionnaire ainsi que les limites de notre recherche.

1.1 La perception des acteurs en Suisse : des politiques d'éducation prioritaire pertinentes et cohérentes mais des moyens dispersés au profit de l'école inclusive ?

Connaissance et appréciation des objectifs des PEP par les acteurs de terrain

Tous les acteurs interrogés maîtrisent les grands objectifs et utilisent le même vocabulaire pour y faire référence : « *donner les mêmes chances à tous les enfants quelque soit leur milieu socio économique et culturel* », « *donner plus de chance* », « *en fonction des besoins plus importants des quartiers* »...

Mais, les entretiens montrent que tous n'ont pas reçu d'informations formelles au sujet des REP et leurs connaissances plus approfondies sont très inégales. Si certaines journées de formation REP ont été organisées par la Direction de l'Instruction Publique, de la culture et du sport (DIP), c'est la directrice qui a joué un rôle important dans la transmission d'information lors des entretiens d'embauche des enseignants. Il est d'ailleurs intéressant de noter que certaines enseignantes ne savaient pas qu'elle postulait en REP lors de leur entretien avec la directrice et c'est elle qui leur a expliqué, à ce moment là, les enjeux d'un tel établissement.

Le cas de l'éducatrice met en lumière un paradoxe au niveau de la communication sur les PEP dans le canton de Genève : l'affectation des éducateurs dans les établissements REP est l'une des mesures phares des PEP et pourtant, ils ne reçoivent pas de formation spécifique à ce sujet. En effet, lors de la formation initiale, aucun module obligatoire n'est dédié à l'explication du système des REP. Il existe quelques modules qui traitent de l'éducation prioritaire mais ils sont tous facultatifs. L'éducatrice ajoute qu'aucun stage ne leur a été proposé en établissement REP pendant leurs études.

Par ailleurs, l'entretien avec l'éducatrice apporte un point de vue différent sur l'objectif des PEP. Au delà de l'évocation de l'objectif de réduction des inégalités, elle souligne le fait que les écoles sont traditionnellement axées sur l'instruction, au sens d'enseignement, et que le développement du REP a permis d'introduire de l'éducation, au sens social et comportemental. Ce résultat corrobore les propos de Soussi, Nidegger et Schwob (2014) qui affirment que les éducateurs représentent la part « éducative » de l'école lorsque les enseignants représentent la part « instructive » de l'école. Ce résultat est également cohérent avec la directive genevoise qui souhaite que l'éducation prioritaire développe les « compétences sociales et citoyenne des élèves ».

L'identification des publics bénéficiaires des PEP découle des objectifs mêmes de ces politiques. Ainsi, lors des entretiens, la question des critères d'identification des établissements REP a été soulevée. Celle-ci a eu d'autant plus d'échos dans l'établissement du canton de Genève qu'il est en train de sortir du REP. Pour rappel, le critère d'identification des établissements REP est la composition socio-économique des effectifs de l'école : il faut qu'il y ait plus de 55% d'enfants de milieux défavorisés. Toutes les personnes interviewées estiment que c'est un critère pertinent. Cependant, l'école dans laquelle nous avons réalisé nos entretiens à changer de statut en cours de recherche et elle est passée d'établissement REP à établissement hors REP. Les acteurs s'interrogent sur ce changement de statut d'autant plus que certains estiment que la décision n'a pas été précisément justifiée, « *ça a été justifié que paraît-il que depuis deux trois ans notre établissement était sur la tangente, enfin qu'on ne correspondait plus soi-disant, on n'a pas eu plus d'infos que ça et du coup ils ont décidé de nous sortir de là* » (ES02 p.2).

Si les acteurs reconnaissent que la composition de leur établissement a potentiellement évoluée, leur ressenti du travail n'a pas changé, « *nous au niveau de la classe ou de l'établissement on voit aucune différence il y a toujours autant de choses à régler, il y a autant de problématiques* » (ES06 p.2). Tous nous disent que les conditions de travail restent

difficiles et que le nombre d'élèves en difficulté demeure important et nécessite des moyens supplémentaires. Or ces moyens supplémentaires ont été réduits par le changement de statut et tenderont à disparaître dans les années à venir. La directrice évoque le lien contradictoire entre l'augmentation du taux de CSP²³ qui a conduit à la sortie du REP et la précarisation du quartier. Pour elle, le critère d'identification des établissements REP est basé sur du quantitatif quand l'école doit gérer du qualitatif.

Plusieurs entretiens ont mentionné l'hypothèse que le changement de statut pourrait être attribué à une question administrative. Lors des inscriptions d'un nouvel élève, l'école inscrit la profession du parent. Or, certains parents qui viennent de l'étranger mentionnent la profession qu'ils exerçaient dans leur pays d'origine tel que médecin ou avocat. Mais le plus souvent, ils ne peuvent plus exercer le même métier en Suisse²⁴. A Genève, ces parents se retrouvent au chômage ou dans des emplois peu ou pas qualifiés. Leurs enfants vivent dans des conditions très précaires qui ont de fortes répercussions sur leur scolarité. Ainsi la réponse donnée dans les fiches de renseignements ne reflète pas la réalité de la famille. Or, les données du registre de l'école modifient potentiellement les statistiques de l'école qui expliquerait partiellement la sortie du REP.

Enfin, l'effet de seuil est aussi évoqué. Les acteurs nous expliquent que les effectifs de l'établissement sont tels que le simple fait de recevoir quatre ou cinq nouveaux élèves issus de milieux plus favorisés peut faire sortir l'école du statut de REP. Ce résultat est corroboré par les propos de Merle (2012) qui remet en cause la labélisation des REP à cause de cet effet de seuil. D'après lui, ce mécanisme entraîne des changements brutaux des conditions de fonctionnement des établissements suite à des évolutions mineures des caractéristiques du quartier. Il considère que les indicateurs sont trop calqués sur ceux de la politique de la ville et certains établissements sont labélisés à tort quand d'autres qui ne le sont pas devraient l'être.

Des moyens suffisants et appropriés pour les REP

Les acteurs du REP genevois considèrent que les moyens alloués sont suffisants et cohérents pour répondre aux besoins des élèves et des enseignants. Les moyens en question sont des dotations supplémentaires pour financer des heures d'appui (ESCP) et la mise à disposition d'un éducateur à temps plein ou à temps partiel selon la taille de l'établissement. Il

²³ Catégorie socio-professionnelle.

²⁴ Notamment faute de reconnaissance du diplôme de leur pays d'origine.

convient de noter que les postes d'éducateurs sont financés par le budget de l'OMP directement alors que les heures d'ESCP sont financées via les budgets des établissements sur la base d'une dotation supplémentaire.

Avant le changement de statut, les acteurs estimaient de manière unanime que les moyens étaient appropriés; une enseignante nous dit « *oui on avait de quoi pallier à un nombre de problèmes quand même avec ce qu'on avait, oui c'était un avantage d'être en REP* » (ES02 p.4), une autre ajoute « *je pense qu'on avait vraiment assez de ressources pour faire du bon travail* » (ES05 p.4) et enfin une dernière de conclure « *on peut toujours avoir plus mais complètement ça répondait* » (ES06 p.3).

Seule l'éducatrice nuance ces résultats. Elle note que le budget de l'éducateur devrait être associé au budget de l'école dans laquelle il est affecté et non au budget de l'OMP pour simplifier les procédures et la logistique. Elle évoque aussi l'idée qu'il manque un budget spécifique pour payer les sorties des enfants des familles les plus défavorisées pour ne pas les exclure du processus social de l'école, « *les courses d'écoles, les camps, le nombre de fois où on a des situations où les parents n'ont pas payés (...) c'est vrai que c'est aussi la réalité de ce genre de quartier (...) il faut mettre les priorités, il faut se dire le but c'est que justement cet enfant il soit pas isolé* » (ES01 p.3-4).

Nous retrouvons ici l'articulation entre l'instruction et l'éducation soulevée précédemment. En effet, en matière de moyens, la perspective des enseignants se focalise davantage sur la perte des moyens alloués à l'enseignement (pertes des heures d'appui) alors que l'éducatrice se concentre davantage sur les aspects éducatifs et sociaux (sortie scolaire, stigmatisation de l'enfant).

Enfin, si les acteurs estiment cohérents les moyens alloués aux REP, ils craignent leur dilution au profit de l'école inclusive. L'établissement dans lequel nous avons mené nos entretiens a perdu des heures d'éducatrice, quand d'autres établissements non REP en ont obtenu ; « *...toutes ces ressources qui caractérisaient vraiment le REP au départ, moins au niveau de l'encadrement dans les classes, mais les ressources socioéducatives avec l'école inclusive, sont en train de se disperser* » (ES04 p.4). En effet, les moyens alloués aux REP dans le canton de Genève tendent à être généralisés aux autres établissements dans le cadre du projet d'école inclusive porté par la nouvelle conseillère d'Etat. Les acteurs reconnaissent néanmoins la légitimité du développement de l'école inclusive et des réels besoins de moyens supplémentaires pour les enfants à besoins spécifiques dans la classe, « *tous les élèves qui*

présentent des troubles autistiques, (...), les enfants qui vivent avec un handicap léger alors là il y a des moyens qui sont mis en place mais on peut en avoir plus, il y a un manque aussi. » (ES06 p.4).

Une pédagogie non spécifique mais des enseignements adaptés au contexte

Lorsque nous avons abordé la pédagogie en REP, les acteurs semblent globalement ne pas estimer qu'il existe ou qu'il devrait exister une pédagogie spécifique au REP. La majorité d'entre eux font référence aux objectifs communs à toutes les écoles : le Plan d'Etudes Roman (PER). Le PER permet d'avoir un référentiel commun quel que soit l'établissement et ainsi de ne pas stigmatiser tel établissement ou tel quartier, *« on a les mêmes moyens d'enseignement dans tout le canton et c'est important qu'on avance avec les mêmes objectifs, qu'on ne se distingue pas non plus... » (ES04 p.11).*

Cependant, nous avons remarqué que les discours apportent une nuance à ce constat. En effet, lorsqu'elles décrivent leur travail, les enseignantes démontrent, parfois inconsciemment, la spécificité des élèves à qui elles enseignent et par ricochet, la nécessité d'adapter les enseignement : vocabulaire peu développé, problème de la langue, bénéfice du travail en petites classes. L'une d'entre elles nous précise même qu'il est important d'utiliser l'enseignement explicite avec ces élèves qui ont plus de difficultés et ne disposent pas des stratégies pour apprendre par eux-mêmes et qu'une approche socioconstructiviste avec ce public ne fonctionne pas. Ce résultat peut être mis en perspective de la circulaire française de refondation de l'éducation prioritaire. En effet, celle-ci préconise aux corps enseignants de REP de mettre en œuvre une pédagogie explicite qu'elle considère la plus appropriée pour les élèves de ces contextes.

L'éducatrice pondère de nouveau l'attention accordée à l'instruction en précisant que son rôle au sein de l'établissement est notamment de signaler lorsque la priorité pour un enfant n'est plus l'apprentissage de compétences scolaires mais l'apprentissage social. Concentrer temporairement l'apprentissage sur le comportement permet d'apaiser certaines situations et n'empêche pas de prioriser de nouveau les apprentissages scolaires lorsque l'on constate une amélioration. Ce résultat démontre que le rôle de l'éducatrice de cette école est en ligne avec le rôle de l'éducateur tel que prévu par les textes comme présenté dans l'étude de Soussi, Nidegger et Schwob (2014). L'éducateur doit « contribuer au développement des

compétences sociales, des apprentissages et à l'intégration des enfants inscrits dans l'école, ceci en collaboration avec tous les acteurs à l'intérieur de l'école et ceux qui sont en lien avec l'école et les familles » (Soussi, Nidegger et Schwob, 2014, p.5).

En ce qui concerne le dialogue entre acteurs en REP, le corps enseignant dispose de plusieurs espaces de discussion et à différents niveaux. Il est possible d'échanger au sein des duos²⁵, entre les enseignantes titulaires et les enseignantes d'appui, lors des réunions de cycle²⁶ ainsi que pendant les séances communes qui ont lieu en présence de la directrice. Les échanges informels sont également réguliers lors des pauses dans la salle des maîtres ; ils sont par ailleurs parfois plus efficaces que les échanges formels. Néanmoins, plusieurs acteurs déplorent le fait qu'il faut parfois arriver à une situation de crise pour que le dialogue s'instaure ou que la situation soit traitée.

Discipline et climat scolaire : nécessité d'un cadre clair et d'une cohésion de l'équipe enseignante

En ce qui concerne la question de la discipline et du climat scolaire dans les établissements REP, les entretiens mettent en lumière la nécessité d'avoir une réponse structurée et bienveillante face à l'indiscipline. Les acteurs interrogés soulignent qu'il faut une cohérence au niveau de l'école car l'enfant doit souvent faire face à des voix dissonantes entre le discours de la famille et celui de l'école. Dès lors, il faut au moins qu'à l'école, le cadre proposé soit cohérent en théorie et incarné en pratique par tous les acteurs. Dans l'école de notre étude, une charte élaborée par les enfants a été mise en place. Au delà du cadre et des règles associées pour la discipline, cette charte permet de transmettre des valeurs, de donner du sens au vivre ensemble et aux sanctions le cas échéant. Le rôle de la directrice a été souligné dans plusieurs entretiens comme garante de ce cadre et de ces valeurs et comme représentante de la figure d'autorité de l'établissement. Pour les personnes qui ont participé à l'étude, l'apprentissage de la discipline est un apprentissage per se.

A la question de la spécificité de la discipline et du climat scolaire dans les établissements REP, les réponses tendent à conclure que la problématique serait identique aux

²⁵ Deux enseignantes qui travaillent à temps partiel dans la même classe avec les mêmes élèves.

²⁶ Réunions des enseignants de cycle élémentaires et réunions des enseignants de cycle moyen.

écoles non REP. Ce résultat est nuancé par certains qui mettent en évidence la récurrence des problèmes disciplinaires en REP ainsi que l'intensité des problèmes qui n'est pas là même du fait des contextes de vie plus difficiles des élèves de ces quartiers ; « *Peut-être que dans d'autres contextes, on agit différemment. Mais, parce que nous, face à la récurrence, on est obligé d'agir comme ça sinon, on s'épuise (...) ses enfants-là, forcément ils véhiculent une certaine souffrance, quand ils arrivent à l'école (...) et cette souffrance, elle s'exprime des fois, par la violence, par des sensibilités,...* » (ES04 p.14).

Les aspects culturels sont évoqués comme une cause potentielle des problèmes de discipline : « *la question de la discipline, de l'autorité, du respect, ça a beaucoup changé et je pense quand même que c'est dû aux familles qu'on reçoit, il y a beaucoup de problèmes culturels, on est confronté à des chocs culturels* » (ES02 p.7). Cette donnée sera appuyée par des exemples de conflits entre enfants du fait de leur origine culturelle et de conflits interethniques (par exemple : Albanie/Kosovo).

Enfin, les personnes interrogées estiment que si la discipline et le climat scolaire ne sont pas significativement différents en REP, ces problématiques sont sans doute plus réfléchies dans ce contexte. Face à l'intensité et à la récurrence des problèmes, les acteurs doivent proposer des réponses appropriées et efficaces qui nécessitent en effet un dialogue et une réflexion approfondis. Les acteurs interrogés sont convaincus de la pertinence de la mise en place d'un éducateur dans les établissements difficiles. En effet, l'éducateur permet d'outiller et d'appuyer les enseignants et la directrice lorsqu'ils font face à des situations difficiles voire extrêmes. Sa présence rassure, temporise et permet une médiation bénéfique auprès des familles quand le conflit s'étend en dehors de la classe. Il peut intervenir en amont pour faire de la prévention, même si la majeure partie du temps il faut agir dans l'urgence, au moment de la crise. Ce résultat fait écho à ceux de l'étude de Soussi, Nidegger et Schwob (2014) dans le canton de Genève, où le rôle de l'éducateur a été souligné comme facilitateur des relations avec les parents et interlocuteur privilégié qui représenterait une écoute et une ouverture particulière dans la gestion des conflits potentiels. Il est aussi appuyé par les propos de Changkakoti et Akkari (2008) qui expliquent que le personnel non enseignant joue un rôle particulier dans les établissements qui accueillent un public défavorisé. Les personnels d'appui aux enseignants sont un intermédiaire important dans la résolution des conflits entre parents et enseignants.

Si certaines situations difficiles sont dures à surmonter, il est possible pour les enseignants de rencontrer un ou une psychologue grâce à un système de partenariat avec l'OMP. Cependant, aucun acteur interrogé n'a jamais utilisé ce dispositif et ils estiment qu'il n'est pas pertinent en l'espèce.

Une école mixte socialement

Tous les acteurs jugent que l'établissement scolaire dans lequel ils travaillent est mixte socialement même si le changement de statut et leurs discours nous signalent que cette mixité est fluctuante. Le niveau de mixité de l'établissement a baissé il y a quelques années suite au changement de la carte scolaire et à l'affectation associée des élèves selon les quartiers/villes. Un quartier privilégié est en effet sorti de la zone d'affectation de cet établissement et la population est devenue majoritairement défavorisée. Aux vues de son changement de statut, il semble que de nouveau, une population plus favorisée soit aujourd'hui majoritaire au sein de l'établissement. Pour remettre en perspective ce résultat à la lumière des réalités du canton de Genève, l'école appartient à un établissement scolaire composé de deux écoles primaires. L'autre école est toujours labélisée REP et est beaucoup moins mixte socialement. Ainsi, d'une école à l'autre au sein d'un même établissement, la composition économique et sociale peut différer significativement.

Par ailleurs, certains entretiens précisent qu'il n'y a pas beaucoup de « suisses » et opposent dans leurs discours le public des écoles REP avec le public « suisse » des écoles non REP. Ce résultat démontre que la mixité sociale semble davantage perçue sous l'angle culturel que sous l'angle économique et social.

Enfin, la directrice décrit aussi une réalité et une conséquence de la mixité sociale : la nécessité de conserver dans l'école les élèves de familles plus favorisées qui ont parfois envie de partir ; *« quand j'accueille des parents qui sont d'un milieu un peu plus privilégié, je prends beaucoup de temps aussi à les rencontrer autant que les parents en situation de précarité, vraiment pour leur montrer aussi la qualité du travail qui se fait ici. Notre défi, c'est aussi d'essayer de contenir cette migration vers les écoles privées et de montrer qu'un enfant issu d'une famille privilégiée peut avoir un parcours tout à fait normal et ne sera pas préterité dans ses apprentissages »* (ES04 p. 18).

L'école REP et les parents : des parents pas assez investis mais trop intrusifs ?

La relation aux parents a été abordée sous différents angles : l'implication des parents dans l'école et pour la scolarité de leurs enfants et la communication.

L'implication des parents en REP est jugée insuffisante. Les acteurs constatent que ce sont toujours les mêmes parents qui sont investis dans l'école (i.e. les parents de milieux favorisés). Mais ces propos sont relativisés. Ce manque d'investissement est justifié par différents facteurs parmi lesquels un problème culturel et des situations socio-économiques difficiles des familles. Au niveau culturel, les attentes envers l'école ne sont pas les mêmes d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre. Et les familles qui sont originaires d'un autre pays ne sont pas familières du système scolaire genevois et des attentes de l'institution ; *« il y a des familles qui très vite, évoluent en très grande harmonie avec les attentes scolaires même si elles viennent de loin ; mais c'est assez rare »* (ES04 p.6). Celles qui y arrivent sont surtout celles qui avaient de bonnes situations dans leurs pays d'origine.

Au niveau socio-économique, le problème se situe dans la disponibilité d'esprit et la disponibilité matérielle. On constate que les familles les plus défavorisées font face à de telles difficultés qu'il est moins facile pour elles de s'investir dans l'école. Ceci est valable même pour celles qui avaient une situation dans leur pays d'origine, *« ils ont tellement leurs propres problèmes, de s'en sortir, d'avoir un appart', de donner à manger à leurs enfants... quand même des fois c'est quart monde je trouve. Certaines familles, l'école c'est : voilà je vous confie mon enfant mais moi il faut pas trop m'en demander »* (ES02 p.10). Ces familles ont souvent plusieurs emplois et n'ont pas le temps de participer aux activités liées à l'école. Elles n'ont pas non plus la disponibilité d'esprit car elles doivent avant tout trouver des solutions pour faire vivre leurs familles ; *« ceux qui viennent pas ils peuvent pas nous aider, ils ont pas que ça à faire, l'école c'est pour eux... y a un fossé »* (ES02 p. 10) ou encore *« des parents qui travaillent nuit et jour et qui ont pas le temps quoi, qui ne mettent pas l'école en priorité, c'est d'abord gagner des sous et puis voilà. »* (ES06 p.12).

La question de l'évolution de la place des parents au sein de l'école a été soulevée dans plusieurs entretiens. Pour les enseignantes notamment, les parents ont pris trop de place dans l'école et le métier d'enseignant n'est plus autant valorisé et respecté ; *« on a ouvert les portes grands aux parents (...) on est passé d'un extrême à l'autre (...) je trouve que les parents ils ont pris un pouvoir, on leur a donné un pouvoir qui n'était pas nécessaire et qui nous prêterite fortement »* (ES02 p. 12). Les parents sont considérés par les enseignantes

comme intrusifs « *il y a une intrusion vraiment des parents dans l'école* » (ES03 p. 11), « *ils revendiquent plus moi je pense et/ou ils exigent plus. Et puis je dirai qu'ils ont des connaissances qui leur permettent de savoir comment discuter avec nous ou même entrer en conflit avec nous* » (ES05 p.8).

Ces résultats sont d'autant plus intéressants qu'ils peuvent apparaître comme paradoxaux; ils reflètent une double injonction des enseignants envers les parents. Ils attendent d'eux qu'ils s'engagent davantage dans l'école et le suivi de la scolarité de leurs enfants, et dans le même temps, qu'ils connaissent les limites à ne pas franchir pour ne pas empiéter sur les prérogatives dévolues traditionnellement aux enseignants. Ce constat réaffirme les conclusions de Glasman (2008) sur la relation ambiguë qui existe entre les parents et l'institution et l'existence de cette injonction contradictoire à l'égard des parents.

Cette vision de l'intrusion des parents dans l'école n'est pas partagée par la direction, qui reçoit beaucoup de parents et souhaite les faire rentrer dans l'école, ou par l'éducatrice qui déplore que les parents n'aient pas accès aux couloirs de l'école pour accompagner leurs enfants.

D'ailleurs, les enseignants interrogés expliquent que l'éducatrice a un rôle privilégié dans la communication avec les parents. Elle permet de déplacer le curseur des discussions avec les parents vers une interaction sociale alors que les rencontres avec les enseignants sont tournées davantage sur les compétences scolaires. L'enseignant représente l'institution, ce qui peut faire peur à certains parents dont le vécu scolaire n'a pas été positif, qui ne possèdent pas les codes de l'institution ou qui parlent peu la langue et n'osent pas ou ne peuvent pas intervenir comme ils le souhaiteraient. L'éducatrice apporte un échange plus informel axé sur leurs problèmes du quotidien qui leur paraît donc plus accessible, « *quand il rencontre l'éducateur ou l'éducatrice, c'est plus un enseignant donc il y a d'autres choses, il y a un autre rapport qui s'installe et de temps en temps il y a un rapport de confiance qui peut s'établir* » (ES06 p.4).

Les acteurs interrogés estiment qu'ils auraient besoin de formations spécifiques pour gérer les relations avec les parents de ces quartiers, tant sur les aspects culturels que sur la gestion de crise. En effet, certains acteurs considèrent que le manque de connaissance des cultures, de gestion de l'altérité, peut amener à catégoriser trop vite et rendre plus difficile la communication. D'autres évoquent des parents parfois impulsifs qu'il peut être compliqué de

raisonner, "alors des parents en colère je pense qu'on peut en trouver partout mais là on voit bien qu'il était prêt à régler ça avec les poings." (ES06 p.6). D'autres encore considèrent que l'institution doit se placer en tant que médiateur car certains parents veulent régler seuls les différends de leur enfant avec les autres.

1.2 La perception des acteurs en France : des politiques d'éducation prioritaire pertinentes et cohérentes mais des moyens insuffisants

Connaissance et appréciation des objectifs des PEP par les acteurs de terrain

Les acteurs interrogés ne maîtrisent pas tous les objectifs des PEP. Plus que les objectifs, ils évoqueront davantage les particularités du public de REP, « *les objectifs... c'est la réussite pour tous. Je pense qu'effectivement, on est dans des quartiers où socialement parlant, les familles ont moins de possible* » (EF04 p.1) ou encore « *Il y a une différence de niveau, il y a une différence d'attitude vis-à-vis du travail, les repères ne sont pas les mêmes, les codes ne sont pas les mêmes, pour parler (...) pour parler comme Bourdieu, c'est pas des héritiers ceux-là, ça c'est sûr.* " (EF05 p.7). Les directeurs ont été les plus formés sur la question et reçoivent régulièrement de nouvelles informations de l'inspection. Dans le département de Seine et Marne où se trouve l'établissement de notre étude, des formations d'une journée sur le REP sont organisées à l'intention des nouveaux enseignants en REP pour en présenter les principaux objectifs, les particularités du système et les moyens à disposition.

Les critères d'identification des écoles REP ne sont pas connus avec précision par la majorité des acteurs interrogés. Les critères d'entrée en REP en France ciblent les collèges (premier cycle du secondaire). Les écoles primaires qui alimentent ces collèges sont identifiées à leur tour par effet de ricochet. Ainsi, un acteur pointe les problèmes que pose ce mécanisme : certaines écoles primaires sont situées dans des quartiers difficiles mais elles alimentent des collèges mixtes socialement. Elles ne sont donc pas en REP alors qu'elles en ont toutes les caractéristiques. De plus, il existe une distinction entre les écoles REP et les écoles REP+ qui disposent de plus de moyens. En l'espèce, tous les acteurs interrogés questionnent la légitimité de la distinction entre les établissements REP et REP+, « *quand on discute un petit peu avec les collègues qui eux sont en REP+ on voit qu'il n'y a pas de grande différence en fait, voilà. Les problèmes sont les mêmes* » (EF01 p.3). Ainsi, ces résultats démontrent que les critères d'identification des écoles REP sont peu connus et ne semblent pas suffisamment

définis pour permettre de justifier auprès des acteurs l'entrée ou non de leur établissement dans le réseau et l'affectation ou non de moyens supplémentaires.

Des moyens appropriés mais pas suffisants

Les acteurs interrogés estiment que si les PEP sont pertinentes en termes d'objectifs et cohérentes en termes de moyens associés, ils observent cependant que ces moyens sont insuffisants en pratique pour atteindre les objectifs. Les moyens sont donc considérés en deux temps par les acteurs: d'un côté, ils évaluent les moyens en tant que dispositif permettant d'atteindre les objectifs (mise à disposition de ressources humaines pour l'appui pédagogique et éducatif) et de l'autre, ils jugent les moyens effectivement mis en œuvre sur le terrain (nombre de ressources humaines présentes dans les écoles). Autrement dit, les acteurs pensent que le RASED et le dispositif Plus de Maître Que de Classe sont des moyens cohérents pour lutter contre les inégalités scolaires mais ils considèrent que les enseignants RASED et PMQC ne sont pas suffisamment nombreux pour soutenir efficacement le travail d'enseignant en REP.

En effet et de manière unanime, tous les acteurs jugent que les moyens alloués en France pour les REP sont appropriés mais insuffisants, *« je trouve qu'ils sont appropriés. Sans doute insuffisants, voilà. Notamment en termes d'effectifs, je pense que ça pourrait être un petit peu mieux... appropriés, oui je pense que ce sont des dispositifs appropriés »* (EF03 p.4). Ils estiment que le RASED²⁷ est un outil efficace et utile dans leur travail au quotidien. Cependant, certains dénoncent les effectifs en classe qui sont censés en théorie être moins importants en REP mais qui en pratique ne le sont pas. Cette dernière donnée fait écho aux propos de Bongrand et Rochex (2006) qui rappelle que la baisse des effectifs est une mesure phare des PEP mais introuvable dans les textes. D'après les acteurs, elle est visiblement introuvable aussi sur le terrain.

En termes de besoins de financement, les activités extra-scolaires pour les enfants sont identifiées comme des besoins essentiels. En mettant en perspective leurs expériences en REP et hors REP, ils sont plusieurs à expliquer que les établissements REP font face à un manque important de moyens pour les sorties et activités extrascolaires et mettent en lumière le paradoxe suivant : plus les établissements sont dans des quartiers favorisés plus les villes

²⁷ Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (pour rappel : enseignants spécialisés à dominante pédagogique ou rééducative et psychologue).

mettent des moyens à disposition des écoles (ex : des bus scolaires municipaux) et plus les parents donnent de l'argent pour les coopératives²⁸, « *j'ai fait une école qui était très aisée, dans un quartier qui était disons très aisé, déjà quand on faisait des appels de dons à la coopérative on avait l'équivalent de trois fois le budget d'ici* » (EF01 p.5). Or, les enseignants estiment qu'au delà des apprentissages scolaires, il est essentiel de sortir les élèves de leurs quartiers et de les amener à découvrir ce à quoi ils n'ont pas accès dans leur environnement familial, les rendre curieux et conscient du monde qui les entoure.

Cette question des sorties et activités extrascolaires sera reprise par certains d'entre eux en conclusion de nos discussions, comme défi à relever pour améliorer le système, « *ils ont très peu d'ouverture culturelle et ça, je pense que c'est vraiment quelque chose qu'on pourrait leur apporter* » (EF04 p.16).

Enfin, un entretien illustre l'hétérogénéité des REP au niveau national en expliquant que d'un département à l'autre, la situation au niveau des moyens alloués peut être radicalement différente, « *de toute manière, tout est différent d'un département à un autre. Moi qui ai fait deux départements et je trouve énormes les différences.* » (EF06 p.9).

Pédagogie en REP : un contexte difficile qui invite à l'innovation et à la remise en question

La majorité des acteurs interrogés pensent que la façon d'enseigner en REP est différente des écoles hors REP même s'ils estiment que cela n'est pas lié directement à une pédagogie spécifique. Ils expliquent qu'il s'agit du même programme mais qu'il fait l'objet d'un enseignement adapté et qu'il est plus long à terminer que dans un établissement hors REP.

Le constat de l'existence d'un public spécifique en REP s'observe dès la maternelle. Les acteurs font référence au problème de langage des élèves qui arrivent à l'école et soulignent le fait que peu d'entre eux ont bénéficié d'une socialisation en amont ; ainsi, ils n'ont aucune connaissance des règles de vie commune ou des attentes de l'école à leur égard ; « *Clairement, ce qu'on pourrait faire en petite section ailleurs, on y arrivera pas ici. Un exemple concret, les mômes arrivent ici, ils ne savent pas dire comment ils s'appellent, ils ne*

²⁸ Participation financière demandée aux parents pour les activités extrascolaires et du matériel le cas échéant.

connaissent par leur couleur. » (EF02 page 3). De même, beaucoup de familles ne parlent pas le français à la maison et leurs enfants débutent une scolarité sans en maîtrise la langue d'apprentissage; « *on a des communautés c'est pas du tout comme ça à la maison, c'est à dire qu'on parle pas du tout un mot de français* » (EF01 p.9).

De plus, il ressort des entretiens que, face à un public particulier et en difficultés, l'enseignant peut être contraint dans ses pratiques et se voit dans l'obligation d'innover pour surmonter les difficultés d'apprentissage de ses élèves; "*en REP, on a des enseignants qui sont confrontés à des difficultés de facto. Du coup, ils sont obligés de s'intéresser à des pédagogies innovantes malgré tout*" (EF03 p.6). Une enseignante estime que « *c'est très formateur de venir enseigner en REP parce que tu te remets en question* » (EF01 p.5). D'après son expérience, une situation d'apprentissage dans un milieu favorisé est pour moitié réalisée grâce aux capacités des enfants. Elle ajoute en remettant en perspective son expérience hors REP et en REP, « *parfois je faisais des séances, avec le recul je me disais c'était un peu bancal, mais ça passait quand même parce que les gamins ils étaient éveillés, ils étaient ouverts d'esprit, ils étaient autonomes donc finalement tu arrivais à les amener là où tu voulais mais pas grâce à toi mais grâce à eux. Ici, si tu n'as pas bien ficelé ta séance, si tu n'as pas réfléchi à où est ce que ça ne va pas aller, où est ce que ça va poser des problèmes et bien il ne se passe rien.* » (EF01 p.5). Ces résultats viennent nuancer le constat tranché de Prost (2012) qui estimait que l'innovation prônée par les textes en matière d'éducation prioritaire n'avait jamais été effective. Ils interrogent également l'abandon de cette notion dans la circulaire de 2014.

Les acteurs considèrent par ailleurs qu'ils n'ont pas assez de temps pour échanger suffisamment. Ils déplorent le fait que les temps de coopération doivent le plus souvent être pris sur les temps libres, pauses déjeuner ou vacances scolaires. Ainsi, les échanges avec le RASED par exemple se font dans l'urgence et ne permettent pas une analyse et un échange approfondis sur la situation à traiter ; « *c'est souvent dans la précipitation parce que les enseignants ont peu de temps aussi pour ce genre de chose (...) il faudrait qu'on ait des temps dégagés* » (EF04 p.6-7). Ces résultats démontrent une insuffisance de temps institutionnalisés et donc organisés et rémunérés. Or, la circulaire de 2014 encourage le dialogue entre enseignants et avec le RASED. Elle fait référence à une organisation du temps pour le travail de collaboration des enseignants mais seulement pour la REP+ dont ne bénéficient donc pas les enseignants de REP.

Enfin, le rôle du directeur est envisagé comme rôle primordial par certains des acteurs interrogés. En effet, ils estiment qu'il est l'acteur le plus à même d'impulser une dynamique au niveau pédagogique au sein de l'établissement. Au niveau de l'école primaire, ce résultat rejoint les observations de Grangeat (2008) qui désigne le rôle du directeur comme rôle décisif pour la centralisation et la diffusion d'information au sein de l'équipe enseignante ainsi que dans la stimulation de cette équipe au niveau pédagogique.

Des formations spécifiques sont prévus pour les enseignants de REP+ qui, rappelons le, disposent de trois jours annuel de formation (avec remplaçant). Les entretiens menés démontrent que pour les REP, le problème des remplaçants est un obstacle majeur au dialogue et à la formation. En effet, il est très difficile de trouver des remplaçants pour dégager une journée de travail pour la coopération avec les autres enseignants ou pour assister à une formation. Or, dans la circulaire de refondation de 2014, la formation est expressément évoquée dans le deuxième axe : accompagner, reconnaître et former les personnels.

Une absence de mixité sociale

La question de la mixité sociale dans le contexte français a donné lieu à une réponse unanime des acteurs interrogés: il n'y a aucune mixité sociale et « *c'est même le fond du problème* » (EF01 p.9). Cet élément n'a pas été développé davantage par les acteurs mais il pourra être pris en compte dans l'analyse des discours et dans l'approche comparative.

Discipline et climat scolaire : la nécessité d'un cadre commun

Dans cet établissement, il n'existe pas de cadre commun de règles de discipline. Les acteurs sont conscients de ce manque et de la nécessité d'une plus grande cohésion au sein de l'équipe enseignante. Cette absence de cadre est d'autant plus préjudiciable qu'il impacte directement les nouveaux enseignants de REP qui arrivent le plus souvent inexpérimentés : « *il n'y a pas vraiment une dynamique d'établissement, ce qui pose de gros soucis quand on a par exemple des débutants qui se font dévorer tout cru par le groupe* » (EF03 p.11).

Certaines tentatives ont été mises en place au niveau de l'établissement, tel que le permis à point, mais en pratique, chaque enseignant l'utilisait de manière différente dans sa classe. L'implication du directeur dans l'instauration et le respect des règles de discipline au

niveau de l'établissement (enseignants et élèves) semble être une question majeure soulevée par la majorité des acteurs.

Les problématiques de discipline et de climat scolaire ne sont pas considérées comme spécifique, d'après les acteurs ce sont les mêmes qu'ailleurs mais l'intensité est différente. Cependant, on constate que plus on avance dans la scolarité, plus les problèmes s'accroissent. Au niveau de l'école maternelle, les problèmes de discipline « *il y en a, c'est indéniable plus que dans d'autres milieux favorisés, ça c'est évident, mais c'est des problèmes que nous, on arrive à gérer à notre échelle* » (EF02 p.16). Au niveau de l'école élémentaire, le constat est un peu différent dans la mesure où la spécificité est clairement attestée, "*ces enfants, ils sont perdus s'ils n'ont pas des cadres rigides parce que chez eux, ils n'en ont pas justement des cadres et l'école doit être le lieu où ils vont trouver ces cadres-là*" (EF05 p.4) et où la difficulté rencontrée doit être prise en charge, « *on peut entendre qu'il y a de la violence et ils vivent dans la violence quand même. Donc forcément, elle ressort cette violence aussi dans l'établissement scolaire mais ça ne doit pas faire partie de la normalité en tout cas.* " (EF03 p.20).

En terme de formation, aucun des acteurs entendus n'a bénéficié d'une formation spécifique pour être préparé et savoir faire face aux difficultés de discipline et de climat scolaire dans les établissements REP. Néanmoins, il semble que la coordinatrice REP ait prévu pour le courant de l'année une formation sur le climat scolaire lors d'une journée banalisée²⁹.

Les ressources humaines mises en place par les PEP sont considérées par les acteurs de terrain comme un moyen approprié aux besoins rencontrés face aux comportements de certains élèves. Le RASED est cité à de nombreuses reprises dans les discours comme un partenaire efficace. L'appui de ces personnes ressources semble être favorable aux élèves mais aussi aux enseignants qui voient un soulagement à pouvoir s'appuyer sur le réseau ; « *il y a une équipe de RASED donc l'enfant en question a été pris par le RASED, ce qui soulage aussi parce que quand c'est au quotidien c'est difficile* » (EF01, p.8).

²⁹ Organisation d'un service de remplacement pour chacun des enseignants qui y participe.

L'école REP et les parents : comment dialoguer ? Problème de langue et absence de référentiel commun.

Les échanges sur la relation aux parents nous a permis de dégager plusieurs résultats: la langue est un obstacle majeur dans les échanges entre enseignants et parents d'élèves et la posture des enseignants envers les parents n'est pas toujours considérée comme adéquate par leurs pairs.

La communication est désignée comme très compliquée par la majorité des acteurs interrogés. La cause principale est simple : les parents ne parlent pas suffisamment bien le français pour échanger sur la scolarité de leurs enfants avec les enseignants, « *il y a un problème de langue. Donc, c'est difficile de dialoguer.* » (EF06 p.9). Notons que l'école dans laquelle notre étude a été menée reçoit beaucoup d'élèves dont les parents sont primo-arrivants. Néanmoins on distingue des situations différentes entre l'école maternelle et l'école élémentaire.

Au niveau de l'école maternelle, la communication est plus fréquente car les parents récupèrent leur enfant directement des mains des enseignants. Pour surmonter l'obstacle de la langue, les acteurs mettent en place des stratégies, comme s'exprimer avec des gestes ou transmettre des informations simplifiées (ex : dessins pour illustrer les textes dans la correspondance avec les parents), « *c'est une des grosses problématiques. Quand je fais un mot pour le cahier de correspondance pour informer de quelque chose, je réfléchis beaucoup à quels mots je vais utiliser voire même, il y a des fois, je mets des dessins.* » (EF02 p.6). De plus, il est plus facile de « faire entrer » l'école à la maison par l'intermédiaire du rendu des travaux des enfants. En effet, en maternelle, les enfants rapportent à leurs parents des dessins ou des bricolages dont les parents peuvent discuter avec leurs enfants sans avoir besoin de maîtriser le français, « *en maternelle vous aurez toujours un joli petit dessin (rires), que le parent pourra apprécier peut-être plus facilement qu'en élémentaire.* » (EF01 p.11).

La communication devient plus compliquée au niveau de l'école élémentaire. Non seulement les parents n'ont pas nécessairement le niveau de français pour suivre les devoirs de leurs enfants mais en plus ils appréhendent les échanges avec les enseignants. D'après les acteurs rencontrés, il existe une méfiance réciproque, « *la relation aux parents, globalement, on est dans la méfiance. On est dans la méfiance de la part des enseignants vis-à-vis des parents et inversement, et ça ne fonctionne que quand on arrive à obtenir la confiance.* » (EF03 p.14). D'un côté, cette méfiance est expliquée par le comportement des parents: une

méconnaissance des codes de l'école par les parents ou le renvoie à leur propre scolarité, le plus souvent difficile. De l'autre, certains enseignants estiment que leurs pairs peuvent être trop fermes dans leur façon de parler avec les parents, « *c'est tout un art de leur dire qu'on n'est pas là pour les embêter mais au contraire pour aider leur enfant, ce qui n'est pas toujours facile pour des jeunes collègues qui arrivent dans le métier* » (EF04 p.10) ou encore, "*je vois qu'il y a des collègues qui sont beaucoup plus abrupts dans leur relation et à mon avis c'est... je suis pas sûr que ça donne les meilleurs résultats, de braquer les familles*" (EF05 p.13).

En matière de formation, les enseignants estiment ne pas avoir besoin d'être formé pour échanger avec les parents, cela s'apprend sur le terrain par l'expérience. Dans le cadre de leurs parcours différents, les directeurs et les enseignants du RASED sont plus formés à la communication avec les parents. Le directeur pense d'ailleurs que les enseignants de REP devraient recevoir une formation sur les parents en milieux multiculturels. Il est essentiel de créer un climat de confiance et d'alliance avec les familles pour permettre à l'enfant de réussir sa scolarité. L'enfant ne doit pas ressentir les tensions entre sa famille et l'école, il ne doit pas être pris entre les deux car il choisira le plus souvent la famille et laissera tomber l'école, « on travaille beaucoup sur l'alliance avec la famille justement parce que ça... c'est comme ça qu'on aura des réussites. » (EF04 p.11).

Le travail en réseau et le partenariat : un environnement plus collaboratif mais un manque de temps institutionnalisé

Le travail en réseau et le partenariat sont des dispositifs qui se mettent en place à deux niveaux, au sein de l'établissement et avec les partenaires extérieurs.

Au sein de l'établissement, les enseignants considèrent qu'il y a un véritable travail en réseau mais avec quelques enseignants seulement ; le plus souvent ceux avec qui ils ont le plus d'affinités ou ceux qui sont en charge des mêmes niveaux de classe. Certains voient d'ailleurs une spécificité du travail en REP dans le travail en réseau avec les autres enseignants. Encore une fois, face à la difficulté, il est parfois utile d'aller échanger avec les collègues pour trouver des solutions ou pour partager des bonnes pratiques. Lors de leurs expériences antérieures dans des écoles non REP, ils constatent que les enseignants travaillent plutôt seuls dans leur classe. La coopération avec les enseignants du RASED semble être aussi importante pour les enseignants.

Avec les partenaires extérieurs, c'est le directeur qui assure l'essentiel des interactions, notamment avec les services de la ville dans le cadre du service *réussite éducative* qui prend en charge de manière holistique la scolarité des enfants. La question du partenariat a d'ailleurs soulevé la discussion des projets d'établissement. En effet, les projets d'établissement définissent les modalités de mise en œuvre des objectifs pédagogiques et disciplinaires mais aussi d'autres dispositions relatives à l'établissement au sein du réseau (ex : problématiques santé, Europe, environnement économique, social et culturel). Pour le directeur, le projet d'établissement n'est effectif que s'il y a coopération avec tous les acteurs en présence. Or, en l'espèce, le projet n'est pas vraiment suivi. Ainsi nous pouvons nous questionner sur l'effectivité de la coopération avec les partenaires extérieurs à l'établissement et sur l'efficacité du pilotage REP à ce niveau. Ce résultat démontre la faiblesse (ou l'absence) d'orientations suivies par les projets dans les territoires d'Education prioritaire (en terme de contenus, de nature et de modalités). Demeuse, Frandji, Greger et Rochex estiment que cet échec des projets en REP :

...apparaît comme la contrepartie de la confiance faite « aux acteurs de terrain » et aux équipes enseignantes, censés être en mesure d'élaborer et de mettre en œuvre par eux-mêmes des projets pertinents, efficaces et démocratisant, dans un pays³⁰ à la fois profondément attaché à la « liberté pédagogique » des enseignants et très marqués par un héritage élitiste. (Demeuse, Frandji, Greger & Rochex, 2011, p. 165).

De plus, la question du temps a été récurrente dans les entretiens et notamment du manque de temps pour les réunions de collaboration ou pour le travail d'analyse sur les élèves ou les familles ; « *le temps institutionnel qui nous est alloué pour se rencontrer, il est très, très court et ne permet pas de travailler suffisamment* » (EF03 p.8). Ce problème est aussi relevé par les membres du RASED qui, comme nous l'avons évoqué précédemment, déplorent le manque de temps pour discuter plus en profondeur les cas des élèves, tant d'un point de vue de diagnostic que de suivis.

³⁰ N.D.L.R.: en France

1.3 Analyse du questionnaire en France et dans le canton de Genève

Le questionnaire soumis aux acteurs interrogés a permis de dégager une vision plus précise des profils³¹ ainsi que d'obtenir des données chiffrées au travers de deux questions relatives à leur perception des PEP qui viennent compléter leur discours.

Une première question leur a été posée sur les priorités des PEP. Il leur a fallu classer les axes discutés lors de l'entretien en fonction de ceux qu'ils pensaient être prioritaire dans les PEP. Pour rappel, les cinq axes étaient les moyens alloués, la discipline/climat scolaire, la pédagogie, la mixité sociale et la relation aux parents.

Dans le canton de Genève, on peut identifier deux points sur lesquels les réponses semblent converger : la mesure prioritaire et la mesure considérée comme la moins importante. Pour les acteurs du REP genevois, la mesure prioritaire devrait être les moyens alloués et la mesure la moins importante serait celle relative à la discipline et au climat scolaire.

Ce résultat, en parallèle des informations collectées lors des entretiens, est intéressant à bien des égards. Les moyens alloués sont une priorité pour les acteurs interrogés et leurs discours convergent d'ailleurs tous à dire que ces moyens sont suffisants et cohérents pour faire face correctement aux défis d'un établissement du REP. La discipline arrive quand à elle en dernière position des priorités des PEP d'après leur classement. Ce résultat peut apparaître paradoxal dans la mesure où les acteurs interrogés ont tous insisté sur la pertinence de l'éducateur dans les dispositifs REP comme soutien aux enseignants face aux problèmes de comportement et comme garant, avec la directrice, d'un climat social apaisé. Ils ont d'ailleurs tous déploré la diminution de son temps de travail à court terme voire sa disparition sur le long terme.

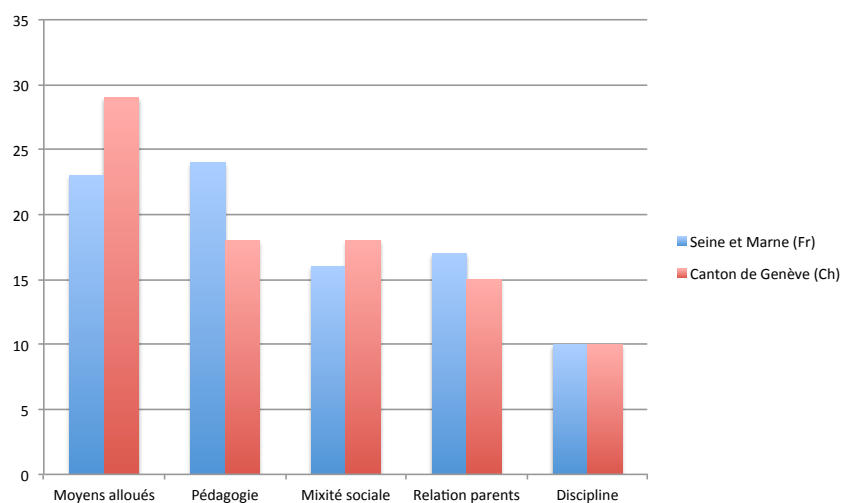
En Seine et Marne, la pédagogie et les moyens ont été classés comme mesures les plus importantes par les acteurs. Ce résultat est notable dans la mesure où dans les discours, les enseignants rencontrés considèrent que l'enseignement en REP est différent de l'enseignement dans des écoles plus privilégiées. Ils expliquent également la remise en question de leurs pratiques pédagogiques ainsi que la nécessité d'innovation pédagogique. De

³¹ Résultats présentés dans la partie méthodologie.

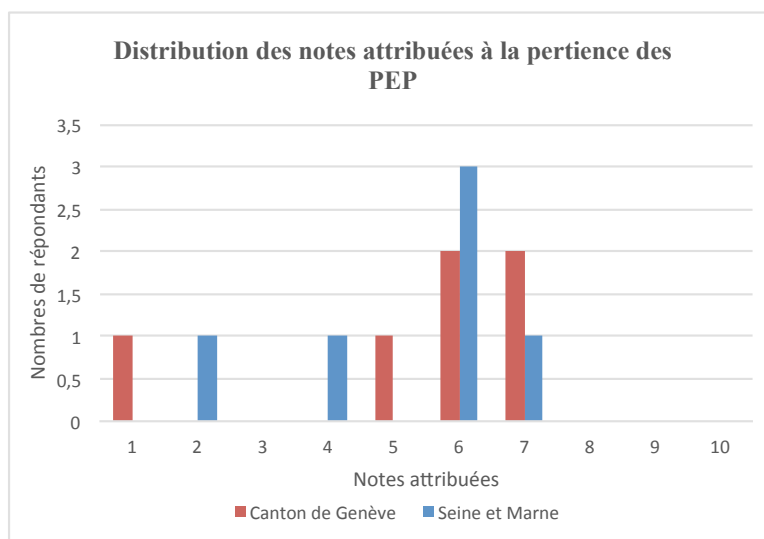
plus, rappelons que la « refondation de l'éducation prioritaire est essentiellement pédagogique » (Ministère de l'Education National, 2014, p.3). Ainsi la perception des acteurs de terrain sur les priorités des PEP est en ligne avec les priorités des textes officiels.

Et, de la même manière que les acteurs du canton de Genève, les acteurs de Seine et Marne estiment que la thématique la moins importante à traiter par les PEP est aussi la question de la discipline et du climat scolaire. Ce résultat nous montre que pour les acteurs de terrain au niveau de l'école primaire, la discipline et le climat scolaire ne constituent pas un enjeu déterminant dans leur travail au quotidien. Ceci nuance la littérature qui met en évidence qu'au delà des mauvais résultats scolaires, les problèmes de discipline et de climat scolaire sont des caractéristiques saillantes des REP (Thin, 2006 ; Kociemba & La Borderie, 2004).

Priorités des PEP d'après les acteurs de terrain



Enfin, lorsque nous leur avons demandé de noter la pertinence des PEP dans le canton de Genève selon une échelle numérique (de 1 à 10), 1 correspondant à peu pertinente et 10 à très pertinente, les notes vont de 1 à 7 et la moyenne est environ de 5. En Seine et Marne (France), les notes vont de 2 à 7 et la moyenne est environ de 5 aussi.



Mais le schéma ci-dessus nous montre que 75% des acteurs dans les deux terrains estiment que la pertinence des PEP dans leur contexte est supérieure ou égale à 6, autrement dit, ils estiment que les PEP sont plutôt pertinentes. Cette perception « chiffrée » est confirmée par l’analyse des discours des acteurs.

1.4 Remise en perspective de la recherche

Avant d’entrer dans la comparaison des deux terrains effectués, nous prendrons le temps de remettre en perspective la méthodologie et les résultats de cette recherche.

D’abord et avant toute chose, la taille de la population interrogée dans chacun des contextes aurait pu être reconsidérée pour élargir les profils (en termes de genre, d’âge et d’expérience). De même, la possibilité d’étudier deux ou plusieurs établissements par terrain au lieu d’un aurait permis de renforcer nos résultats. Cependant, il est intéressant de noter que de nombreux propos ont été récurrents dans les discours recueillis et s’ils avaient été plus nombreux, nous aurions peut-être observés un effet de saturation pour certaines données. Par ailleurs, le mini-questionnaire aurait pu être étoffé et soumis à l’intégralité du corps professionnels des deux établissements plutôt que de ne le soumettre qu’aux acteurs interrogés.

De plus, pour des raisons de temps, les deux établissements ont été choisis pour des raisons de facilités d’accès à la population interrogée via des contacts en interne. Dans un

autre cadre, nous aurions choisi des établissements aux profils plus similaires en terme de taille et de mixité sociale. En l'espèce, les deux établissements appartenaient au REP au début de l'étude et comprenaient plusieurs écoles, mais l'école primaire de France était plus grande (environ trois classes par niveau) et non mixte socialement alors que l'école du canton de Genève était plus petite (environ deux classes par niveau), plus mixte socialement et en cours de sortie de REP. Cependant, malgré ces caractéristiques différentes, la comparaison des résultats laisse entrevoir des points de convergence des discours dans les deux terrains.

Enfin, la désignation des personnes interviewées induit des profils particuliers d'acteurs. Pour les personnes interviewées en France, les enseignants et directeurs se sont portés volontaires pour participer à la recherche. Cela peut dénoter d'un certain engagement dans la mesure où ils souhaitent, à leur mesure, faire avancer la recherche et participer au changement, à l'amélioration potentielle d'un système établi. Cette information doit être prise en compte pour comprendre certains des résultats de l'étude. En effet et pour exemple, on remarque notamment que sur les différents profils dans les deux contextes, plus d'enseignants en France ont dit avoir choisi d'enseigner en REP et ce pour des raisons, une fois encore, d'engagement social (volonté de travailler avec un public en difficulté, attirance pour la mixité sociale, partage d'expérience). A l'inverse dans le canton de Genève, les enseignants étaient connus de l'équipe de recherche et ont été approché de manière individuelle. Cet élément n'enlève pas l'hypothèse de leur engagement social mais ce facteur est sans doute moins prégnant dans le choix de participation à la recherche.

2. Analyse comparative des résultats saillants en France et dans le canton de Genève

A la lecture et l'analyse des entretiens réalisés dans le canton de Genève (Suisse) et dans le département de Seine et Marne (France), plusieurs constats se retrouvent dans tout ou partie des discours. Nous avons choisi de présenter les résultats les plus significatifs en terme d'adéquation aux questions de recherche et de récurrences des propos dans les discours des deux terrains.

2.1 Analyse comparative des axes principaux des PEP en France et dans le canton de Genève

Une connaissance inégale des objectifs des PEP

Dans les deux contextes, les acteurs estiment que les objectifs généraux des PEP sont pertinents même si leur connaissance détaillée est parfois très approximative. D'après les entretiens et dans les deux contextes, cela pourrait s'expliquer à deux niveaux.

Tout d'abord, et comme nous l'avons présenté dans les parties théoriques, les objectifs des PEP sont peu précis dans leur formulation. De plus, le degré d'information des acteurs n'est pas optimal car ils ne sont pas suffisamment formés sur cette question, que ce soit lors de leur formation initiale ou de la formation continue.

Ensuite, les entretiens montrent que la motivation initiale des acteurs à intégrer le système REP influe significativement sur leur connaissance de ces politiques. En effet, les personnes qui ont fait le choix de travailler en REP ont une meilleure connaissance des PEP que les autres. Ils savent à quoi et pour quoi ils s'engagent : il s'agit presque ici d'un engagement citoyen, aller aider là où il y a des besoins. De même, les directeurs des établissements ou les acteurs ayant été directeurs pendant leur carrière ont des connaissances plus approfondies sur les PEP. Les entretiens ont d'ailleurs révélé que parmi les personnes interrogées dans les deux terrains, plus de la moitié d'entre elles a choisi délibérément de venir travailler en REP par conviction de l'aide qu'elles pourraient y apporter et par intérêt pour ce contexte. Ce résultat nuance les données de Carraud (2006) qui affirme que les enseignants sont affectés en REP sans l'avoir choisi, même si elle ajoute que cette situation est plus problématique au niveau du secondaire I qu'au niveau du primaire.

Les critères d'entrée en REP des établissements à revoir

Les processus d'identification des établissements REP sont discutés dans les deux contextes et par la quasi-totalité des acteurs de notre étude mais pour des raisons différentes.

Dans le canton de Genève, si les acteurs estiment que le critère socioéconomique est un bon critère, leur ressenti dans l'établissement suite à une sortie de REP nous laissent penser que des indicateurs d'ordre pédagogique (performances des élèves) doivent venir compléter le processus d'identification des établissements. Ces indicateurs supplémentaires permettraient d'éviter les changements brutaux de statut. Ce résultat est cohérent avec les travaux de Merle (2013) qui expliquent que :

Les établissements qu'il faut impérativement aider peuvent facilement se caractériser à partir d'indicateurs qui ont une dimension prédictive forte et avérée de l'échec scolaire : niveau scolaire des élèves à l'entrée en 6e, proportion d'élèves d'origine défavorisée, part des redoublants dans l'établissement, importance de la population immigrée, taux de réussite aux écrits. (Merle, 2013, p.1).

En France, le problème se situe au niveau du processus de désignation des écoles primaires REP. Celles-ci sont identifiées en fonction du collège auquel elles se rattachent. Or, ce processus ne reflète pas la réalité des besoins des écoles car les conditions peuvent être significativement différentes entre les établissements qui alimentent un même collège. Par exemple, un collège pourrait être rattaché à trois écoles primaires. Si deux d'entre elles sont constituées de publics favorisés et la troisième d'un public en difficulté, le collège ne sera pas en REP. Or la troisième école primaire aura potentiellement les mêmes caractéristiques et les mêmes problématiques qu'une école REP alimentant un collège REP mais ne bénéficiera pas des moyens supplémentaires. Pour l'heure, ni les politiques ni la recherche ne semblent s'être intéressé plus en détails à cette problématique qui pourrait dès lors faire l'objet d'investigations spécifiques.

Des moyens cohérents mais essentiellement dévolus aux ressources humaines

Tous les acteurs interrogés estiment que les moyens alloués par les PEP sont cohérents. En revanche, les acteurs du canton de Genève considèrent qu'ils sont suffisants quand ceux de Seine et Marne pensent qu'ils sont cohérents en théorie mais insuffisants dans la pratique.

Ces données semblent démontrer que les PEP ont mis en place des moyens adaptés aux objectifs mais aussi à la situation rencontrée en classe par les enseignants ; les dispositifs d'appui pédagogique et éducatif sont un vrai soutien pour les enseignants et les bonifications en France sont une motivation supplémentaire. En revanche, les acteurs français estiment que les moyens déployés ne sont pas systématiques dans les écoles REP (RASED pas assez nombreux et présents pas dans tous les établissements).

De plus, les acteurs des deux terrains ont évoqué la mesure de réduction des effectifs en classe. Les acteurs du canton de Genève l'ont cité en explicitant les effets bénéfiques pour les apprentissages et pour les pratiques enseignantes. Dans le département de Seine et Marne, les acteurs ont déploré le fait que malgré les allégations des PEP, cette mesure n'était toujours pas effective dans les établissements REP et qu'il était très difficile d'enseigner à des classes de plus de 25 élèves dans des contextes de difficultés scolaires importantes.

Enfin, la perspective des enseignants en Seine et Marne et celle de l'éducatrice dans le canton de Genève convergent sur un point supplémentaire: les moyens en ressources humaines (appui pédagogique et éducatif) sont indispensables, mais les PEP pourraient donner davantage de moyens pour des projets et notamment pour les sorties scolaires. Ces acteurs ont une vision holistique de l'enfant en tant qu'élève apprenant à l'école mais aussi en tant que citoyen en devenir évoluant dans un milieu social spécifique. Le constat des acteurs (en terme d'apprentissage et de comportement) les conduit à penser que les sorties scolaires apportent une ouverture indispensable à la curiosité et à la découverte du monde qui viendra compléter et encourager les apprentissages en classe ; « *Alors, peut-être du sport, peut-être plus d'artistique, peut-être plus de sorties, vous voyez, plus les enrichir, je trouve qu'ils manquent de ça. Vous savez, quand ils partent dans leur quartier, là, il se passe pas grand-chose.* » (EF04 p.15).

Plus qu'une simple question sur les moyens alloués aux REP, cet élément révèle la complémentarité de l'instruction et de l'éducation où l'instruction permettrait d'être élève et l'éducation de devenir citoyen. Les acteurs avec lesquels nous avons échangés nous ont expliqué que ses enfants ne sortent pas de leurs quartiers et n'ont pas accès à la culture en tant qu'outil pour devenir un citoyen à part entière ; « *C'est très fermé, ils vivent dans un monde très fermé. Les sorties, c'est le McDo et c'est Carrefour.* » (EF04 p.16). Verdière (2001) expliquent d'ailleurs que les acteurs de terrain en REP trouvent légitime de travailler sur la socialisation pour améliorer les apprentissages ; mais est ce que la socialisation se limite au vivre ensemble dans un univers homogène au sein de leur établissement, dans leur quartier ?

Ces conclusions invitent à s'interroger sur l'objectif des REP et les moyens pour y parvenir : Est ce que réduire les inégalités scolaires se limite à s'assurer que tous les enfants d'une classe d'âge sachent lire et écrire ou est ce que cela implique d'ouvrir aux enfants les plus défavorisés les portes d'un ailleurs dont ils ne disposent pas dans leurs quartiers?

La pédagogie en REP : la forme scolaire doit-elle évoluer ?

La question de l'ouverture en dehors de l'école se pose aussi à l'intérieur de l'école via la forme scolaire. Cette question a été soulevée de manière spontanée dans les deux contextes par plusieurs acteurs. « *C'est des élèves qui sont pas forcément très scolaire, ils savent pas franchement ce qu'ils font ici, il faudrait amener d'autres manières de faire classe.* » (EF01 p.6). Les acteurs ne souhaitent pas remettre en cause l'école unique mais ils identifient un paradoxe entre la forme scolaire existante et le profil particulier du public de REP. Ce décalage les encourage à innover dans leur pratique et dans leur vision de l'enseignement pour atteindre les élèves les plus en difficultés.

Dans les deux contextes, nous avons pu observer que les acteurs ne souhaitent pas affirmer qu'il existe une pédagogie spécifique aux établissements REP même si leurs discours révèlent des pratiques d'enseignements différentes de celles des établissements hors REP. Ce résultat questionne la perception des enseignants des notions mêmes de pédagogie et d'enseignement. Il est important pour eux de préciser que bien qu'ils enseignent à un public en difficulté, ils poursuivent les mêmes objectifs pour leurs élèves que ceux des écoles non REP. Ils présentent d'ailleurs un attachement particulier au référentiel commun : le PER pour la canton de Genève et le programme de l'Education Nationale en Seine et Marne. Ce résultat apporte une dimension supplémentaire à la question de la baisse des exigences des enseignants en REP démontrée par la littérature (Felouzis, 2014) car il présente une volonté des acteurs de s'inscrire dans une vision de l'école unique et non stigmatisante.

Malgré deux contextes distincts, on constate une même problématique liée à la spécificité du public. Les acteurs évoquent le manque ou l'absence de livres dans les environnements familiaux. Les enfants de ces quartiers ne sont pas stimulés à la maison de la même manière que dans les quartiers plus favorisés ; « *On voit les parents bien comme il faut, qui vont acheter des bouquins, déjà même dans le bain, ils ont acheté des livres en*

plastique, ... on va leur chanter des chansons, on va leur apprendre l'anglais voire le chinois. Bref, on va les stimuler" (EF05 page 8). Les enseignants considèrent que les enfants qui arrivent dans les établissements REP ne sont pas assez stimulés par leurs parents car ces derniers ne savent pas qu'il faut stimuler leurs enfants ni comment les stimuler: « *je pense qu'en REP, de nouveau, on est avec des populations qui ont peu de moyens, peu d'outils. J'ai beaucoup de parents qui sont démunies, qui ne savent pas comment équiper la chambre de leur enfant pour qu'elle soit stimulante, qui ne réfléchissent pas à ça ou qui ne sont pas disponibles pour ça* » (ES04 p.10). Au delà de la relation avec l'institution qui sera développé ci-après, notons que les parents sont déjà présent dans l'équation lorsque l'on parle de pédagogie et de spécificité du public.

Ces résultats sont appuyés par la littérature qui démontre que les élèves de REP n'ont pas les prérequis indispensables pour réussir une scolarité telle qu'elle est établie aujourd'hui (Van Zanten, 1997 ; Glasman, 2000 ; Kociemba & La Borderie, 2004 ; Carraud, 2006). Carraud (2006) indique que « par leur expérience sociale et familiale, par leurs modes de socialisation cognitive et langagière, les élèves sont inégalement préparés aux transformations du rapport au temps, au langage et au monde nécessaire aux apprentissages scolaire » (Carraud, 2006, p.32). Felouzis (2014) explique aussi que le principe de méritocratie induit une transformation des inégalités sociales en inégalités scolaires, « les élèves sont donc éduqués dans des milieux familiaux différenciés et inégaux au plan de leur proximité aux normes et valeurs scolaires. Ils arrivent ainsi à l'école, porteurs d'une inégale maîtrise des fondamentaux attendus par l'école. » (Felouzis, 2014, p. 68).

La spécificité des élèves de REP remet en cause les normes d'enseignements et d'apprentissage traditionnellement en place dans le système. Certains enseignants estiment qu'il faudrait « *qu'on puisse plus varier les apprentissages, ne pas faire que du scolaire, être plus sur le bien-être à l'école, faire plus du corporel, ... Je pense que ces enfants ont vraiment besoin d'être pris en compte globalement et cette structure école (...) bon voilà, c'est la même pour tout le monde et ici, je pense qu'il faudrait plus de choses, ils ont besoin d'autres choses.* » (EF04 p.15). Les profils spécifiques des élèves induisent un mode d'apprentissage différent, comme par exemple le besoin de plus de contenants pour certains élèves ; « *souvent ça reste des enfants on observe qui sont très à l'aise dans le manuel qui vont être à l'aise dans autre chose et puis c'est là où moi je trouve qu'il y a un manque* » (ES01 p.7). L'enseignement traditionnel et les besoins d'apprentissage ne semblent plus en phase et il faut potentiellement repenser l'école ; *"Et le fait qu'il y a un hiatus toujours plus grand entre la*

façon d'apprendre des gens et la façon d'enseigner de l'école et il y a peut-être un jour où ça va plus aller. " (ES05 p.11)

Il ressort des entretiens que, face aux difficultés d'apprentissages, les enseignants doivent d'abord remettre en question leurs pratiques enseignantes puis rechercher des solutions adaptées pour innover et résoudre les difficultés. Or, dans les deux terrains, les entretiens révèlent qu'il existe des journées de présentation du REP et quelques réunions d'échanges de bonnes pratiques mais sans plus-value pour les acteurs. Il n'existe pas ou peu de formations spécifiques au REP, c'est aux enseignants d'échanger entre eux pour trouver des solutions ou de chercher dans les catalogues des formations qui peuvent concerner leur contexte de travail (ex : élèves allophones ; enfants avec TDAH).

Dans le canton de Genève, l'association des directeurs d'établissements REP a pour projet d'élaborer une formation spécifique sur l'enseignement des mathématiques en REP. Cette donnée démontre de l'implication des acteurs dans la mise en œuvre des PEP qui ont pris l'initiative d'identifier les besoins et de proposer une solution ad hoc. Ceci fait écho au constat de Bongrand et Rochex (2016) sur l'impact de l'implication des acteurs locaux sur la mise en œuvre des PEP.

En France, l'évaluation annuelle par l'inspection peut apporter quelques pistes d'amélioration des pratiques enseignantes mais de manière sporadique, les acteurs interrogés disent avoir été inspecté une fois dans l'année. Ainsi, les PEP n'accompagnent pas suffisamment les acteurs pour adapter leurs pratiques aux conditions particulières de l'enseignement en établissement REP. Une pratique institutionnalisée de l'évaluation par les pairs ou de l'auto-évaluation ne permettrait-elle pas de rendre systématique la prise de recul et d'avoir une base formelle sur laquelle discuter des pratiques et le cas échéant de l'innovation pédagogique ?

La relation aux parents : un besoin de formation des enseignants

Les discours concordent parfaitement dans les deux établissements où notre étude a été menée : les parents ne sont pas assez impliqués, le problème de la langue est un obstacle majeur, les décalages culturels induisent des incompréhensions à répétition et les codes de l'école sont inconnus de nombreux parents. Pour exemple, une dynamique de discipline

positive a été introduite dans l'établissement du canton de Genève à l'initiative des enseignants. Cette démarche n'a pas été comprise par certaines familles qui n'étaient pas familières de ces méthodes d'éducation des enfants, parfois à l'opposé de leurs pratiques culturelles en la matière. La situation a créé des conflits entre le corps enseignants et les parents sur la base d'un décalage culturel et d'incompréhensions mutuelles.

Par ailleurs, la perception des enseignants diffère de celles des directeurs et personnels d'appui. Si les enseignants estiment que les parents sont trop intrusifs et qu'ils remettent en cause leur autorité et leurs compétences, les directeurs et éducateurs pensent que les enseignants ne sont sans doute pas assez formés pour accueillir de manière bienveillante les questions des parents ; *"Beaucoup d'enseignants ont beaucoup de difficulté à laisser pénétrer les parents et leurs questionnements dans l'école "* (EF03 p.14). Ces données s'inscrivent dans l'analyse de Carraud (2006) du rapport entre enseignants et parents d'élèves qui identifie un rapport de domination « c'est à dire de la confrontation inégale entre des pratiques et des logiques sociales différentes voire opposées » (p.37).

Malgré ce constat contrasté, les enseignants des deux terrains ne sont pas fatalistes. Ils font référence au concept du « triangle d'or » selon lequel, si l'équilibre existe entre les parents, les enseignants et l'enfant, tout fonctionne, peut importe le milieu socio-économique ou les origines culturelles ; *" Le triangle parents/famille-élèves-enseignants, c'est le triomphe de la réussite, si on tire les trois, ou en tout cas les deux adultes dans le même sens, le gamin il va réussir"* (ES02 p.10), ou encore *"l'enfant déjà il nous fera confiance parce que papa et maman nous font confiance et c'est du petit pain, ça ira pour cet enfant là"* (EF01 p.10). Pour obtenir l'équilibre, l'institution et les parents doivent former un tout cohérent aux yeux de l'élève sans quoi il pourrait prendre fait et cause pour sa famille et se détourner de l'institution ; *« Encore une incohérence de plus aux yeux de l'enfant, il voit un discours à gauche, un discours à droite. Et bien, il va primer sur le discours de sa famille, c'est évident. »* (EF02 p.16).

Ces résultats posent la question de la relation aux parents en tant que telle : pourquoi souhaite-t-on impliquer les parents ? Glasman (2006) expose l'imprécision du terme même « d'implication » demandée aux parents : attend-on d'eux qu'ils s'impliquent dans les instances scolaires ? Dans le suivi scolaire ? Dans les réunions avec les enseignants ? Les textes officiels restent imprécis sur les objectifs poursuivis dans ce domaine : la circulaire

genevoise demande à ce qu'un « accent particulier (soit) porté (...) à la collaboration avec les familles pour les mobiliser face aux apprentissages de leurs enfants. » (République et Canton de Genève, 2012, p.2) ; la circulaire française invite à « une coopération renforcée avec les parents » et à un « travail construit dans le but de bien comprendre leurs attentes et de les aider à comprendre celles de l'école et son fonctionnement » (Ministère de l'Education Nationale, 2014, p.3).

A la lumière des entretiens menés, l'enjeu semble potentiellement se situer à deux niveaux : dans la capacité du directeur de jouer son rôle d'interface entre corps professionnels et parents d'élèves et dans la formation des enseignants aux relations avec les parents d'élèves dans des contextes multiculturels et précarisés.

En effet, les enseignants du contexte genevois déplorent un soutien inégal de la direction qui prendrait trop souvent le parti des parents d'élèves lors de conflits. Les enseignants du contexte français ont relaté l'immense désarroi d'avoir eu une directrice non investie avant l'arrivée de leur nouveau directeur. Or, Boulvain (2006) dans son étude sur le directeur d'école primaire a mis en évidence que les enseignants attendent de lui qu'il intervienne en leur faveur face aux parents et qu'il joue un rôle de médiateur.

En ce qui concerne la formation, si certains acteurs estiment que la communication avec les parents s'apprend sur le terrain par l'expérience, d'autres considèrent qu'il devrait y avoir des formations dédiées ; « *On n'apprend pas à communiquer avec des professionnels, on n'apprend pas à communiquer avec des parents, on apprend juste à enseigner. On est vraiment sur le savoir, ce qui est bien hein. C'est quand même... l'essentiel du métier sauf qu'il n'y a pas que ça* » (EF03 p.15) ou encore « *avec ma propre perception des choses, je vois certains collègues parler aux parents d'une manière que je ne trouve pas adaptée* » (EF05 p.15). Ces résultats sont soutenus par les conclusions d'Akkari et Changkakoti (2009) qui considèrent qu'une formation des enseignants sur la relation aux parents devrait être rendue obligatoire.

Discipline et climat scolaire : mêmes problématiques qu'ailleurs mais plus d'intensité en REP

Les discours des acteurs dans les deux contextes montrent que les problématiques liées à la discipline en REP sont les mêmes que dans les établissements hors REP mais que les problèmes y sont plus intenses qu'ailleurs et que par conséquent, la nécessité d'un cadre

cohérent y est plus forte également. Ces résultats confirment les conclusions de Grangeat (2008) qui stipulent que les enfants des établissements REP ont besoin d'une harmonisation des règles et de repères pour leur construction sociale.

Les dispositifs des PEP, éducateurs et enseignants spécialisés (RASED maître G – comportement), sont des ressources jugées utiles et efficaces dans les deux contextes qui confirment la cohérence de ces politiques en terme de relation entre les objectifs et les moyens pour y parvenir.

Dans les deux terrains, malgré des différences contextuelles présentées précédemment, les acteurs nous décrivent les mêmes spécificités des profils des élèves de REP. Ils nous expliquent que les élèves rapportent à l'école leurs souffrances d'enfants à la maison ; la souffrance et la précarité est inhérente aux quartiers dans lesquels ils évoluent: côté genevois, *« ses enfants-là, forcément ils véhiculent une certaines souffrances, quand ils arrivent à l'école (...) et cette souffrance, elle s'exprime des fois, par la violence, par des sensibilités,... »* (ES04 p.14) ; côté français, *« Une vie de quartier où les adultes vont mal, beaucoup de chômage, beaucoup d'agressivité, enfin des conditions de vie qui font que les gens se supportent mal avec beaucoup de communautés, avec aussi des tensions entre les communautés, (...) ça se voit aussi sur les enfants, donc il y a des tensions et ça, je pense que c'est quand même assez spécifique à ces quartiers-là »* (EF04 p.9) ; *« il y a des familles qu'on ne changera pas, qui sont dans de telles difficultés sociales ou personnelles, que leur enfant, il est très abîmé parfois par tout leur vécu. »* (EF04 p.12).

De manière générale dans leurs discours, les acteurs font référence alternativement à l'enfant ou à l'élève, aux souffrances de vie et aux difficultés d'apprentissages. Ces résultats s'inscrivent dans une réflexion plus générale sur l'enseignement en REP. Ils invitent à un questionnement sur la perception de l'élève en REP au travers de l'enseignement qui lui est donné: l'institution doit-elle nécessairement prendre en compte l'enfant lorsqu'elle traite avec l'élève ? Ou alternativement comment prendre en compte l'enfant lorsque l'on est face à l'élève ?

Le travail en coopération et en réseau : essentiellement intra-établissement pour les enseignants et directeur en charge des relations extérieures

Dans les deux contextes, la question de la coopération se résume surtout à des échanges informels et le plus souvent bilatéraux en fonction des affinités entre enseignants.

Le travail en réseau est effectif au niveau de la relation entre les enseignants et les personnels d'appui, tant au niveau pédagogique qu'éducatif. Ces échanges permettent notamment une prise de recul et d'analyse des enseignants dans leur travail lorsqu'ils vont chercher un échange avec leur collègue. Ce résultat est soutenu par les recherches de Grangeat (2008) qui explique que « les échanges avec les collègues proches jouent un rôle essentiel dans l'évolution vers plus de pertinence des actions professionnelles » (p.74). Mais dans les deux contextes, malgré les effets bénéfiques du dialogue entre pairs, les échanges avec les personnels d'appui sont le plus souvent menés dans l'urgence faute de temps institutionnalisé dédié.

Par ailleurs, le travail d'enseignant en REP est considéré par les acteurs en Seine et Marne comme davantage collaboratif que dans un établissement hors REP où chacun reste dans sa classe. Il existe dans les écoles du REP une solidarité entre enseignants qui n'existe pas ailleurs. Face aux difficultés pédagogiques ou disciplinaires, il est indispensable pour les enseignants de se tourner vers leurs collègues pour surmonter l'épreuve ; « *dans cette école-là, j'ai connu une solidarité de la part des collègues que j'ai pas toujours connus* » (EF05 p. 9) et encore « *j'ai remarqué déjà quand on était en REP, on est beaucoup plus solidaires au niveau de l'équipe enseignante.* » (EF06 p.3). De manière générale, les enseignants de Seine et Marne pensent que leur métier est différent en REP qu'ailleurs davantage que les acteurs du canton de Genève. Même les enseignants expérimentés et qui ont fait leur preuve dans un autre contexte y connaissent des difficultés ; « *je suis arrivé ici avec ma naïveté de débutant alors que j'avais quand même 30 et quelques années de carrière. Et j'ai été échaudé parce que c'était une difficulté mais incroyable.* » (EF05 p.3). Ces résultats sont soulignés par la littérature. D'après Kociemba et La Borderie (2004), 38% des enseignants du primaire en REP en France considèrent qu'ils ont un métier différent des autres enseignants hors REP. A l'inverse, Soussi et Nidegger (2015) indiquent que d'après des questionnaires soumis aux enseignants dans le canton de Genève, ces derniers considèrent qu'ils utilisent les mêmes pratiques en REP et en hors REP à peu d'exception près.

Enfin, le rôle du directeur comme garant de ce travail de coopération au niveau de l'établissement est mis en lumière dans les deux contextes. De plus, le directeur est l'interface entre l'école et les partenaires extérieurs. Dans le canton de Genève, la directrice dirige deux établissements, s'occupe des relations avec les parents et les autres partenaires associés (ex :

l'OMP³²). De même, en Seine et Marne, le directeur est en charge de l'établissement, des relations avec les parents et les autres partenaires (ex : rectorat, services municipaux de protection de l'enfance, partenariat municipalité « réussite éducative »).

2.2 Analyse comparée des thématiques émergentes dans les discours

Lors de nos entretiens, deux thématiques ont émergé des discussions de manière récurrente : le genre et le statut du directeur.

Le genre en REP : un enjeu multiforme

La thématique du genre n'étant pas directement en lien avec nos questions de recherche, elle n'a pas été intégrée à la grille d'entretien et n'a pas fait l'objet d'investigations approfondies lors des entretiens. Cependant, elle est apparue suffisamment fréquemment dans les discours des personnes interrogées pour qu'il soit intéressant d'en présenter les principaux éléments.

La problématique du genre est apparue dans différents axes discutés: l'implication des parents, la relation entre les acteurs de terrain et les parents et enfin le parcours des élèves.

Les acteurs ont pu observer que l'investissement des parents dans et pour l'école est différent selon le genre. Il existe une répartition des rôles prédéfinie : les mères sont plus impliqués sur le quotidien de l'éducation des enfants mais les pères interviennent dès qu'il y a un problème spécifique à régler. En effet et de manière générale, les mères sont plus investies que les pères dans la relation à l'école. Elles assistent plus souvent aux événements (fêtes, repas, sorties) et sont plus présentes aux sorties de classe. Ainsi, elles partagent plus que les pères le quotidien de la scolarité de leurs enfants, et ceci est d'autant plus vrai aux premiers degrés en Seine et Marne (niveau maternelle). D'après les acteurs, les pères pensent que ce n'est pas leur rôle de s'investir pour l'école, prérogative dévolue aux femmes dans le cadre de l'éducation des enfants ; *" il y en a qui travaillent et il y a des papas qui considèrent que ce n'est pas leur rôle, tout ce qui se passe à l'école. Ils ne sont pas inintéressés mais je pense qu'ils ne se sentent pas légitimes "* (EF01 p.10). Néanmoins, les mères ne parlent pas ou peu

³² Office médico-pédagogique

le français et ce sont les pères ou les grands frères et sœurs qui font les interprètent ou les relais lorsqu'il y a des problématiques plus complexes à aborder. De plus, dans le canton de Genève, plusieurs discours font référence à l'implication des pères dans la gestion des conflits, qu'il s'agisse des conflits entre leurs enfants et un autre élève ou des conflits avec les enseignants.

Dans la relation à l'institution, il semble que de manière récurrente, les pères expriment une difficulté lors des relations avec les femmes à tout niveau : direction, enseignement, éducation. Deux des trois postes de direction interrogés lors de notre étude étaient des femmes, l'une dans le canton de Genève, l'autre en Seine et Marne. Elles nous expliquent que c'est une responsabilité compliquée quand ce sont les pères qui viennent à l'école pour régler un problème. Ils semblent ne pas accorder autant de crédit à leur position, et par conséquent à leur propos, que si c'était des hommes. Ils estiment que la direction des établissements doit être prise en charge par un homme mais l'éducation des enfants au quotidien doit être menée par des femmes. En Seine et Marne, certains pères ne comprendraient pas pourquoi il existe des enseignants de maternelle de genre masculin ; *« Donc ils préféreraient avoir un interlocuteur directeur mais avoir une enseignante femme pour s'occuper directement de leur enfant. »* (EF02 p.9). L'éducatrice du canton de Genève corrobore ce constat de la difficulté des pères à traiter les problèmes avec des femmes; *« c'est vrai que face à ces papas là qui sont dans une culture où je pense effectivement la femme elle a pas la même place que nous en Suisse, et du coup qui vont avoir tendance des fois à se dire « mais toi tu vas nous servir à rien de toute façon, en gros il faut qu'on aille au-dessus » mais pas de bol, ils tombent en face de la directrice et ils se rendent compte que c'est une femme aussi, et là ils se disent quand même bon il faut y aller. »* (ES01 p.16).

Une enseignante du canton de Genève nuance cependant ces propos en précisant que d'après son parcours, cette problématique peut être rencontrée partout (REP et hors REP) et face à tous publics (toutes cultures confondues).

Enfin, la directrice de l'établissement du canton de Genève a soulevé la question des parcours scolaires des filles en REP. D'après les situations qu'elle a pu rencontrées en REP et hors REP, il semblerait que les attentes des familles envers la scolarisation des filles soit moins ambitieuse que pour les garçons en REP. Des schémas familiaux patriarcaux très ancrés influent sur les perspectives des filles qui s'inscrivent avant tout dans des visées familiales ; *« des systèmes de valeurs qui sont encore assez archaïques et il faut faire évoluer*

ces représentations et donner les chances aux filles aussi de s'investir dans des études, de s'intéresser à leur projet professionnel et pas que familial » (ES04 p.15). Or, la littérature a démontré que les filles sont meilleures au niveau de l'école primaire du fait de l'éducation qu'elles reçoivent et des attentes qu'elles perçoivent des adultes, même si à partir du secondaire les orientations des filles les mènent plus souvent vers des filières moins prestigieuses et moins rentables que les garçons (Felouzis, 2014). Certaines recherches font également le constat de choix d'orientation limités des filles en fin de cycle secondaire et d'une nécessité de diversification (Gomes & Touazi, 1997 ; Henoque & Legrand, 2004).

Il serait intéressant de mener des études plus approfondies sur la scolarisation des filles au niveau de l'école primaire, la littérature sur cette question s'étant essentiellement intéressée au niveau du secondaire.

Gouvernance : Le statut du directeur et la nécessité d'un changement de désignation des directeurs de l'école primaire en REP en France ?

Les résultats de nos entretiens démontrent que le directeur d'école primaire joue un rôle décisif à tous les niveaux. Dans les deux terrains, le directeur est perçu comme un acteur qui doit instaurer une dynamique pédagogique et apporter son soutien aux enseignants tant pour les difficultés rencontrées avec les parents d'élèves que pour assurer une cohésion et une cohérence de la réponse éducative face aux problèmes de discipline. Si ces constats peuvent être fait dans d'autres contextes que les REP, ce rôle pivot du directeur est particulièrement important dans les contextes difficiles. Le métier de directeur en établissement d'éducation prioritaire s'est en effet modifié « plus intensément et plus profondément qu'ailleurs » (Glasman, 2000, p.71).

En France, le directeur d'école primaire est désigné sur barème³³ et il n'a pas de lien hiérarchique avec les équipes enseignantes. Il a trois fonctions principales : la responsabilité pédagogique, le fonctionnement de l'école et la relation aux parents et aux partenaires³⁴. Dans le canton de Genève, le directeur est nommé et il a un lien hiérarchique avec les équipes enseignantes. Ses fonctions principales sont les mêmes que le directeur français,

³³ Les enseignants accumulent des points tout au long de leur carrière qui leur permette de choisir leur nouveau poste.

³⁴ Circulaire n°2014-163

responsabilité pédagogique, fonctionnement de l'école, relation aux parents et aux partenaires, mais il est en plus en charge de la gestion des ressources humaines (recrutement, évaluation et encadrement des équipes enseignantes)³⁵.

Nos entretiens ont révélé l'impact de ces distinctions de nomination et de statut car la question de la direction de l'établissement s'est posée essentiellement sur le terrain français.

En effet, en France, l'absence de hiérarchie entre le directeur et les équipes du corps enseignants induit des situations désignées par les acteurs comme « compliquées ». Il n'est pas question pour les directeurs de remettre en cause la liberté pédagogique des enseignants, mais ils considèrent qu'un lien hiérarchique, sur les aspects administratifs et fonctionnels notamment, pourrait améliorer les conditions de travail dans l'établissement ; *"quand le Directeur qui est chargé de mettre en œuvre la dynamique d'équipe n'est qu'un collègue, c'est pas simple non plus d'imposer en termes d'horaire, enfin d'institution."* (EF03 p.8) ou encore « *Et c'est vrai que ce non-statut et à la fois statut est très compliqué à gérer et parfois source de gros problème, ce qui est le cas chez nous* » (EF02 p.18).

Dans ce cadre, le double statut de directeur et d'enseignant pose question à deux niveaux : la charge de travail et le rapport aux collègues enseignants.

Pour les directeurs interrogés, la charge de travail et les responsabilités associées nécessitent un temps dédié significatif et un investissement face auxquels il est difficile de faire face lorsqu'ils ne sont pas déchargés d'enseignement ; « *en tant que directeur d'école mais ça c'est le cas pour tous les directeurs d'école donc, on n'a pas assez de temps pour s'occuper et de la pédagogie et du travail administratif qui nous incombent.* » (EF03 p.17). Dans le canton de Genève, la question des heures d'enseignements pour les directeurs d'établissement a été source de désaccord. Les directeurs se sont fortement opposés à cette requête estimant qu'ils n'avaient pas le temps d'assurer leur charge de direction et des charges d'enseignement supplémentaires. Néanmoins cette disposition est inscrite dans la loi sur l'instruction publique de 2015 à l'article 59 mais sans précision du temps d'enseignement à effectuer. En France, les directeurs sont déchargés d'heure d'enseignement en fonction de la taille de l'établissement dont ils ont la charge. Cette disposition est explicitée dans la circulaire n°2014-115. En l'espèce, la directrice dans le canton de Genève est en charge d'un

³⁵ Art.9 du règlement sur l'enseignement primaire C 1 10 21 du 7 juillet 1993.

établissement composée de deux écoles et elle est dispensée d'heure d'enseignement. En Seine et Marne, le directeur d'école élémentaire est aussi totalement déchargé d'enseignement car il est en charge d'une école de plus de 13 classes. A l'inverse, la directrice de l'école maternelle n'est déchargée qu'à 25% car son école compte 4 classes.

La question d'une décharge spécifique des directeurs en REP peut être soulevée dans la mesure où la charge de travail est potentiellement plus élevée: complexité de la relation aux parents ; gestion récurrente de problèmes de discipline ; suivis des élèves en difficultés ; participation au réseau etc...

La situation dans laquelle un directeur d'école est aussi enseignant peut également porter à confusion dans la relation entre pairs ou avec les parents ; *« ce statut n'est pas clairement défini comme un vrai statut de chef d'établissement et c'est un vrai manque »* (EF02 p.18). Les enseignants tendent à développer un discours et une attitude ambivalente: d'un côté, ils ont des attentes exprimées à l'égard des directeurs mais de l'autre, ils ne souhaitent pas que leur supérieur hiérarchique soit au quotidien dans l'établissement (contrairement à l'inspection académique qui ne vient que ponctuellement pour des évaluations) ; *« on va aller le chercher quand on a besoin de quelque chose, on va lui dire quand il y a un problème à régler que c'est du ressort de la Direction, (...) Mais en même temps, quand le Directeur dit : « Bon, on va faire ça, comme ça, je pense qu'il faut faire... » On dira « eh oh, oh... » en gros « qui tu es toi, pour me donner des ordres comme ça »* (EF05 p.12).

En France, les directeurs se retrouvent face à une injonction contradictoire : faire fonctionner un établissement sans pouvoir s'imposer aux équipes. Ce problème s'exprime notamment sur les aspects administratifs (ex : livrets institutionnels à remplir, rencontres avec les parents, horaires de travail). S'ils rencontrent une difficulté auprès d'un enseignant, les directeurs n'ont pour seul recours que d'en informer l'Inspection d'Académie, supérieure hiérarchique officielle des enseignants qui devra à son tour intervenir. La procédure et les délais induisent par essence un manque d'efficacité et d'efficience pour la gestion quotidienne d'un établissement.

Mais la discussion du lien hiérarchique entre le directeur et le corps enseignant a démontré que la question du statut n'est pas centrale pour qu'un établissement fonctionne ;

« Il y a des inspecteurs³⁶ qui sont humainement insupportables et d'autres qui sont très bien. C'est pas le fait qu'il soit supérieur hiérarchique qui change quoi que ce soit à l'affaire. Et je pense que ce serait pareil pour les Directeurs." (EF05 p.13). Les enseignants considèrent que le problème ne se pose pas en termes de lien hiérarchique mais plutôt en termes de personnalité ; « un nouveau directeur qui est arrivé, calme, organisé, qui ne fait pas un pas en avant, deux pas en arrière, qui est rassurant, ... Et on sent un changement, mais alors, total, dans l'ambiance, dans la prise en compte des problèmes des uns et des autres, des enseignants et des élèves ; il est très attentif à ce que les élèves soient bien, en même temps, il est très ferme quand il leur parle, il n'élève jamais la voix, il leur parle toujours très posément, c'est toujours réfléchi ce qu'il dit, mais, il est très ferme (...) et là il est nommé sur profil » (EF05 p.11). Cette description nous amène à envisager le problème sous un autre angle : celui de la désignation du directeur.

Pour rappel, en France, les directeurs sont désignés sur barème. En REP+ il existe une procédure particulière de nomination sur profil pour le poste de directeur. Le recrutement sur profil permet de choisir des candidats expérimentés et motivés, des personnalités qui peuvent impulser des dynamiques constructives et collaboratives dans les établissements. Les directeurs antérieurs de l'établissement dans lequel nous avons mené notre recherche en Seine et Marne étaient nommés sur barème, en fonction des points accumulés au cours de leur carrière. L'école en question est choisie par les postulants notamment parce que la direction est déchargée de classe (d'heure d'enseignement). Ils pensent que cette situation est donc plus confortable pour terminer une carrière. « 'Il n'y a pas de classe, c'est plus facile, on va faire que la direction' sauf que c'est une énorme école avec beaucoup de difficultés et on s'improvise pas directeur d'une école comme ça. » (EF04 p.8) La dernière expérience de direction s'est très mal passée avec une directrice qui n'a pas assuré correctement ses fonctions. "Comme il faut beaucoup de points pour cette école-là, ce sont des directeurs en fin de carrière qui obtiennent ce poste et du coup, un directeur en fin de carrière n'a pas forcément d'énergie à donner pour faire tourner la structure." (EF03 p.9). La situation a été jugée tellement difficile dans cet établissement REP après le passage successif de directeurs non investis que l'académie a décidé de nommer sur profil le directeur en poste actuellement et qui avait fait ses preuves dans son établissement antérieur ; " Quand on le fait sérieusement, la direction d'une école comme ça, c'est un boulot énorme." (EF05 p.10).

³⁶ L'Inspecteur d'académie est le supérieur hiérarchique des enseignants

Enfin, les entretiens ont démontré que le directeur a la charge d'apporter et de porter une cohérence au sein de l'établissement pour que l'école fonctionne. Avant d'arriver en poste dans l'établissement où l'étude a été menée, le directeur en poste a travaillé dans un établissement difficile bien que non REP. Pour lui, la solution est à chercher au niveau de la cohérence de l'établissement ; « *la seule chose qui peut fonctionner dans un établissement en éducation prioritaire, c'est une réponse d'ensemble* » (EF03 p.5). Lorsqu'il y a une cohérence au niveau de l'établissement, le climat scolaire est amélioré et on peut concentrer les efforts sur les difficultés d'apprentissages ; « *Quand on ne l'a pas³⁷, c'est difficile, très difficile. C'est un petit peu ce qu'on a ici et ça c'est porté forcément par le directeur* » (EF03 p.6). Ceci est d'autant plus vrai en REP comme nous avons pu le voir dans les différentes thématiques traitées. Le directeur est très apprécié par les équipes enseignantes que nous avons interrogées et qui ressentent après quelques mois seulement des améliorations ; « *c'est parce qu'il y a eu des tas de problème l'an dernier qu'il a été choisi et on sent déjà que le climat scolaire commence à s'améliorer* » (EF04 p.8). Ce résultat conforte l'idée d'instaurer une nomination sur profil qui permet de placer à la tête des établissements difficiles des personnes qualifiées pour faire face aux tâches qui leur incombent.

Si l'école ne peut pas tout, cette cohérence apporte une solution déterminante à une partie du problème : « *On n'a pas remédié aux difficultés sociales et culturelles des gens dans le quartier mais par contre, l'école fonctionnait vraiment bien. Et juste parce qu'on a réussi à mettre en œuvre une politique d'établissement tout simplement.* » (EF03 p. 19).

³⁷ N.D.L.R. : la cohérence

Conclusion

Notre étude avait pour objectif d'évaluer la pertinence et la cohérence des PEP à la lumière du point de vue des acteurs de terrain en France et dans le canton de Genève. Il a permis de mettre en lumière de nombreux points de convergence des discours sur les problématiques rencontrées dans les établissements REP bien que les deux contextes soient différents. Il a également permis d'identifier les particularités de chacun de ses systèmes et de nouvelles pistes de réflexion à mener sur l'éducation prioritaire.

Tout d'abord, tous les acteurs interrogés estiment que les objectifs des PEP sont pertinents par rapport aux besoins dans les établissements. Cependant, les entretiens ont démontré que les indicateurs de désignation des établissements REP (et REP+ en France) ne semblent pas suffisamment clairs et transparents. Les acteurs éprouvent des difficultés à comprendre pourquoi des établissements aux caractéristiques analogues ne sont pas nécessairement couverts par les PEP.

Est-ce que les PEP permettent aux acteurs de terrain de réaliser leur mission auprès des élèves afin de réduire les inégalités scolaires? Les acteurs considèrent que les moyens humains supplémentaires prévus pour les établissements REP sont cohérents. Si les entretiens témoignent de l'attachement des acteurs aux référentiels communs de l'éducation (programmes, école unique), ils révèlent néanmoins que les pratiques enseignantes en REP doivent s'adapter à un public spécifique et conduisent ainsi à une innovation pédagogique.

Les entretiens révèlent qu'en plus des moyens humains, des moyens budgétaires supplémentaires devraient être mis en place pour des sorties et des activités extra-scolaires pour ouvrir les enfants de ces quartiers défavorisés à une culture plus riche et plus vaste dont les répercussions positives se retrouveront dans les apprentissages en classe. Ce résultat invite à un questionnement plus général sur les objectifs des PEP et sur la forme scolaire. Les objectifs de l'éducation prioritaire pourraient s'étendre au-delà des apprentissages fondamentaux du lire, écrire et parler. Il existe en effet un décalage entre la forme scolaire établie et les spécificités des élèves de REP dont les besoins d'apprentissage ne correspondent plus aux pratiques d'enseignement traditionnel.

Est-ce que les PEP permettent aux enseignants et directeurs de mieux travailler ensemble dans un contexte dit difficile, et de mieux collaborer avec tous les acteurs en présence ? Les acteurs sont satisfaits des temps d'échanges et de dialogues informels qu'ils peuvent avoir avec leurs collègues en fonction de leurs affinités. En France, les acteurs estiment même que le travail d'enseignant en REP est plus collaboratif et plus solidaire que dans les autres établissements. Cependant et dans les deux contextes toujours, on constate une nécessité de préciser les objectifs de collaboration avec les parents ainsi que de mettre en place des formations des enseignants pour entrer en relation avec les parents d'élèves dans des contextes multiculturels et socialement et économiquement défavorisés.

Par ailleurs, les entretiens ont révélé des points de divergences dans les discours, notamment sur les moyens déployés par les PEP. Dans le canton de Genève, les acteurs considèrent que les moyens sont cohérents et suffisants pour « favoriser la réussite scolaire des élèves issus de milieux socialement et économiquement défavorisés ». En France, les acteurs jugent les moyens cohérents dans leur conception, autrement dit, les dispositifs prévus par les politiques permettent d'aider les enseignants à « lutter contre les inégalités scolaires liées aux origines sociales pour la réussite scolaire de tous ». Cependant, dans la pratique, ils estiment que les moyens déployés ne sont ni suffisants, ni systématique dans les écoles.

En France toujours, des besoins spécifiques ont été identifiés par les acteurs de terrain : un temps institutionnalisé pour la formation et pour la collaboration au sein du corps enseignant et la nomination sur profil du directeur d'école primaire en REP pour assurer une gestion effective et efficace d'établissements difficiles.

Or, notons que ces dispositifs existent dans le cadre des établissements PEP mais sont exclusivement mis en œuvre pour les établissements REP+. Ainsi, et par ricochet, les moyens alloués par les PEP aux établissements REP+ semblent cohérents et potentiellement suffisants pour travailler dans ce contexte spécifique et tendre à une réduction des inégalités scolaires.

Enfin, en marge de l'analyse des objectifs et des moyens dévolus aux PEP, les résultats ont mis en évidence des enjeux multiples autour de la question du genre dans les écoles primaires du REP en matière d'implication des parents, de relation entre les parents et les acteurs de l'institution ainsi que sur les parcours des jeunes filles.

Bibliographie

- Akkari, A., & Changkakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignants. *La revue internationale de l'éducation familiale*, (1), 103-130.
- Armand, A., & Gille, B. (2006). *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*. Rapport au ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, n°2006-076, octobre.
- Bauer, S. (2012). Le rôle des directeurs de l'enseignement primaire genevois dans la reconnaissance de la diversité culturelle. *Formation et profession*, 2012, vol. 20, no. 2, p.64-66.
- Berelson, B., & Lazarsfeld P. (1948). *The Analysis of Communication Content*. Chicago/New York: University of Chicago and Columbia University.
- Bongrand, P., & Rochex, J-Y. (2016). La politique française d'éducation prioritaire (1981-2015): les ambivalences d'un processus. Contribution au rapport du Cnesco *Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires ?* Paris : Cnesco.
- Boulvain M. (2006). « Un directeur à l'école primaire, quels rôles dans la gestion de la qualité? » 8e biennale de l'éducation et de la formation, INRP, Lyon. Disponible sur Internet à l'adresse : <<http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/88.pdf>>
- Carraud, F. (2006). Apprendre et enseigner en ZEP. *Centre Alain Savary, Apprendre et enseigner en « milieux difficiles »* (pp.31-43). Paris: INRP.
- Changkakoti, N., & Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité: au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419-441.
- Demeuse, M., & Baye, A. (2008). Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens. *Revue française de pédagogie*, 165(4), 91-103.
- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., & Rochex, J. Y. (Eds.). (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome I: Conceptions, mises en œuvre, débats*. Lyon : INRP.
- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., & Rochex, J. Y. (2011). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome II: Quel devenir pour l'égalité scolaire?* Lyon : INRP.
- Demeuse, M., & Friant, N. (2012). Evaluer les politiques d'éducation prioritaire en Europe: un défi méthodologique. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 34(1), 39-55.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau dans les collèges; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue française de sociologie*, 38(4), 759-789.

Felouzis, G. (2003). La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue française de sociologie*, 44(3), 413-447.

Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires*. Paris : PUF, coll. « Que-sais-je ».

Felouzis, G., Fouquet-Chauprade, B., Charmillot, S., & Imperiale-Arfaine, L. (2016). Inégalités scolaires et politiques d'éducation. Contribution au rapport du Cnesco *Les Inégalités scolaires d'origines sociales et ethnoculturelles*. Paris : Cnesco.

Fouquet, A., & Perriault, J. (2010). Évaluation, politiques publiques, politique de recherche. *Communication et organisation*, (38), 29-40.

Fouquet-Chauprade, B., Dutrevis, M., & Demeuse, M. (2015). Comparer les PEP: une diversité d'approches pour une diversité de pratiques. *Education comparée*, (13), 7-13.

Glasman, D. (2000). *Des ZEP aux REP: pratiques et politiques*. Toulouse : Sedrap.

Glasman, D. (2006). Rapprocher les familles de l'école mais pourquoi faire ? *Centre Alain Savary, Apprendre et enseigner en « milieux difficiles »* (pp.31-43). Paris: INRP.

Glasman, D. (2008). L'institution scolaire et les parents de milieux populaires: habilitation ou disqualification. *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance* (pp.107-119). Rennes : PUR.

Gomès, P. & Touazi, J. (1997). La diversification de l'orientation des filles en collège. Académie de Nancy-Metz. Repéré à <http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche11919.pdf>

Grangeat, M. (2008). *Coopérations et partenariats pour enseigner*. Pratiques de l'éducation prioritaire. Créteil : SCEREN-CRDP.

Henoque, M., & Legrand, A. (2004). *L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée : Rêves et réalité de l'orientation*. Paris : La Documentation française.

Heurdiere, L. (2014). La politique d'éducation prioritaire: un projet conduit hors du champ politique (1981-2001). *Vingtieme siecle: Revue d'histoire*, (124), 155-168.

Hunyadi, M. (2001). Acteur ou agent: les usages de la règle. *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, (XXXIX-121), 31-40.

Kociemba, V., & La Borderie, R. (2004). *Aider les élèves en difficulté: enseigner en ZEP*. Paris : Bordas pédagogie.

Lascoumes P., Le Galès, P. (2007), *Sociologie de l'action publique*. Paris : Armand Colin.

Le Roy Zen Ruffinen, O., Soussi, A., & Evrard, A. (2013). *Chiffres-clés du réseau d'enseignement prioritaire (REP)*. Genève: SRED.

- Lima, L. et Bressoux, P. (2015). Expérimentation d'une réduction de la taille des classes au CP en France : Effets "immédiats" et effets à long terme. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 2(1), 60-73.
- Merle, P. (2012). Éducation prioritaire. Cinq principes pour une refondation. *La Vie des idées*. Repéré à <http://www.laviedesidees.fr/Education-prioritaire.html>
- Merle, P. (2013) Education prioritaire : Pierre Merle : Il faut supprimer le label Education prioritaire. *Café pédagogique*. Repéré à : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/12/19122013Article635230320668585550.aspx>
- Meuret, D. (2013). *Pour une école qui aime le monde: les leçons d'une comparaison France-Québec (1960-2012)* (p. 207). Rennes : PUR.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2014), refondation de l'éducation prioritaire, circulaire n°2014-077 du 4 juin 2014, BO.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix*. Paris : PUF.
- Muller, P. (2006). *Les politiques publiques*. Paris : PUF, coll. « Que-sais-je ».
- Pons, X. (2011). *L'évaluation des politiques éducatives*. Paris : PUF, coll. « Que-sais-je ».
- Prost, C. (2012). 7. La politique d'éducation prioritaire: quel bilan ? *Regards croisés sur l'économie*, (2), 114-126.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge : Harvard university press.
- République et Canton de Genève, Département de l'instruction publique, de la culture et du sport, Enseignement primaire (2006), Réseau d'enseignement prioritaire, directive D.DGEP-06_01 entrée en vigueur au 27 août 2012.
- Robert, B. (2007). *De l'apprentissage au changement: les politiques scolaires de compensation en France et aux États-Unis (1965-2006)*, Doctoral dissertation, Institut d'études politiques de Paris.
- Robert, B. (2009). *Les politiques d'éducation prioritaire: les défis de la réforme*. Paris : PUF.
- Rochex, J. Y. (2006). Les «zones d'éducation prioritaire» (ZEP). Quel bilan? *Les temps modernes*, (3), 219-257.
- Rochex, J. Y. (2011). Les trois «âges» des politiques d'éducation prioritaire: une convergence européenne?. *Propuesta Educativa*, (35), 75-84.

Soussi, A. (2016). *Les politiques d'éducation prioritaire sont-elles efficaces? le cas du réseau d'enseignement prioritaire (REP) à Genève*, Doctoral dissertation, University of Geneva.

Soussi, A., & Nidegger, C. (2015). *Le réseau d'enseignement prioritaire genevois (REP) 8 ans après son introduction*. Genève : SRED.

Soussi, A., Nidegger, C., & Schwob, I. (2014). *Le rôle des éducateurs des établissements du REP: le point de vue des directeurs d'établissement, des enseignants et des éducateurs*. Genève : SRED.

Soussi, A., Nidegger, C., Dutrévis, M., & Crahay, M. (2012). Un réseau d'enseignement prioritaire dans le canton de Genève: quels effets sur les élèves? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (178), 53-66.

Thin, D. (2006). Comprendre le « désordre » scolaire dans les collèges de quartiers populaires. *Centre Alain Savary, Apprendre et enseigner en « milieux difficiles »* (pp.139-148). Paris: INRP.

Van Zanten, A. (1997). La scolarisation dans les milieux « difficiles »: politiques, processus et pratiques. Paris: INRP.

Van Zanten, A., (2008), *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF. 705p.

Verdière, J. (2001). Les difficultés de l'évaluation de la politique de l'Éducation prioritaire. *Évaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques*. Bruxelles: De Boeck Université.

Annexes

Annexe 1 – Circulaire n°2014-077 du 4-6-2014 (France)

Annexe 2 – Directive D.DGEP-06_01 entrée en vigueur au 27 août 2012 (Canton de Genève)

Annexe 3 – Grille d’entretiens

Annexe 4 – Questionnaire

Éducation prioritaire

Refondation de l'éducation prioritaire

NOR : MENE1412775C

circulaire n° 2014-077 du 4-6-2014

MENESR - DGESCO B3-2 - DGRH B1-3 - DGRH E1-1

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie et aux inspectrices et inspecteurs d'académie-directrices et directeurs académiques des services de l'éducation nationale

Le creusement des inégalités sociales et la concentration de populations en grande difficulté sur certains territoires ont été tels depuis plus de dix ans que la mixité sociale a reculé, voire disparu dans beaucoup d'écoles et d'établissements.

Les écarts de résultats se sont aussi accrus entre les élèves des écoles et des collèges qui concentrent le plus de difficultés et les autres. Le taux d'élèves en retard à l'entrée en 6e est ainsi de 20,4 % dans les actuels collèges Eclair et de 17,2 % dans les actuels collèges RRS, alors qu'il est de 11,2 % dans les collèges hors éducation prioritaire.

Le déterminisme social, c'est-à-dire la relation entre le niveau socio-économique des familles et la performance scolaire des élèves, n'a jamais été aussi fort en France et est le plus élevé des pays de l'OCDE. La France est devenue le pays où le milieu social influe le plus sur le niveau scolaire.

La refondation de l'éducation prioritaire est au service de l'égalité réelle d'accès aux apprentissages et à la réussite scolaire.

L'éducation prioritaire ne constitue pas un système éducatif à part. Elle permet que le système éducatif soit le même pour tous dans des contextes sociaux différenciés avec la même hauteur d'exigence. Sa refondation poursuit une ambition : la rendre plus juste et plus efficace avec l'objectif clair et mesurable de lutter contre les inégalités scolaires liées aux origines sociales pour la réussite scolaire de tous. Cet objectif doit se traduire très concrètement par une réduction à moins de 10 % des écarts entre les élèves scolarisés en éducation prioritaire et ceux scolarisés hors éducation prioritaire dans la maîtrise des compétences de base en français et en mathématiques sans que les résultats globaux ne baissent. Il devra être également atteint pour tous les savoirs et toutes les compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Pour rendre l'éducation prioritaire plus juste, il faut, d'une part, réviser régulièrement sa géographie pour mieux l'adapter aux situations sociales des écoles et collèges et, d'autre part, il faut l'appuyer sur une meilleure différenciation de l'allocation des moyens, qui tienne davantage compte des différences de situations sociales entre écoles et établissements sur l'ensemble du système éducatif. Il est ainsi demandé aux recteurs et aux inspecteurs d'académie-directeurs académiques des services de l'éducation nationale (IA-Dasen) de prendre en compte des critères sociaux pour définir leurs allocations de moyens aux écoles et établissements et leurs géographies prioritaires.

La politique d'éducation prioritaire distinguera désormais deux niveaux d'intervention. Les Rep regroupent les collèges et les écoles rencontrant des difficultés sociales plus significatives que celles des collèges et écoles situés hors éducation prioritaire. Les Rep+ concernent les quartiers ou les secteurs isolés qui connaissent les plus grandes concentrations de difficultés sur le territoire. À la rentrée 2015, les dispositifs Rep et Rep+ seront mis en place et les dispositifs Eclair et RRS disparaîtront. Pour les écoles et établissements hors éducation prioritaire, l'allocation progressive des moyens s'applique en fonction de la difficulté sociale et permet de mieux différencier les réponses pédagogiques au niveau des difficultés rencontrées. Ainsi un établissement ou une école qui accueille une population partiellement défavorisée doit être proportionnellement mieux doté qu'un établissement ou une école qui accueille une population presque exclusivement favorisée.

Le nombre total des réseaux en éducation prioritaire reste inchangé à 1 081 réseaux. Le périmètre des Rep+ est fixé à 350 – incluant les 102 Rep+ préfigurateurs de la rentrée 2014 – et celui des Rep à 731.

La répartition des réseaux par académie est arrêtée au niveau national. Les recteurs identifient les collèges et les écoles des réseaux de l'éducation prioritaire sur la base des indicateurs de difficulté sociale mis à leur disposition par le niveau national. Un dialogue est mené dans les instances tant au niveau académique qu'au niveau départemental.

La liste des réseaux est arrêtée par le ministre en charge de l'éducation nationale. Elle est révisée tous les quatre ans.

La plupart des futurs réseaux Rep et Rep+ de la rentrée 2015 sont déjà en éducation prioritaire. Toutefois, certains collèges et les écoles de leur secteur qui ont pu voir leur environnement se dégrader intégreront l'éducation prioritaire tandis que d'autres n'ont plus de raisons de bénéficier des mêmes efforts de la nation tant les situations sociales qui étaient difficiles antérieurement ont pu évoluer favorablement. La qualification des réseaux en Rep+ ou Rep demandera une attention toute particulière. La question des lycées en éducation prioritaire sera traitée ultérieurement car elle ne relève pas de la même logique de réseau.

I - Quatorze mesures et des repères rassemblés dans un référentiel pour une éducation prioritaire plus efficace

1. Un référentiel porteur d'orientations partagées

La démarche de refondation a permis d'identifier trois axes majeurs de travail, déclinés en six priorités dans le référentiel pour l'éducation prioritaire.

Mettre les apprentissages des élèves au cœur de l'éducation prioritaire :

- garantir l'acquisition du « lire, écrire, parler » et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun ;
- conforter une école bienveillante et exigeante ;
- mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la réussite scolaire ;

Accompagner, reconnaître et former les personnels :

- favoriser le travail collectif de l'équipe éducative ;
- accueillir, accompagner, soutenir et former les personnels ;

Piloter l'éducation prioritaire :

- renforcer le pilotage et l'animation des réseaux.

Ces priorités ont inspiré les quatorze mesures de la politique de refondation qui seront détaillées plus loin.

Le référentiel pour l'éducation prioritaire, annexé à la présente circulaire, constitue un ensemble de préconisations. Il prend en compte de manière globale, organisée et cohérente les nombreux facteurs qui participent à la réussite scolaire de tous les élèves. À chacun des items qui le composent seront associées des ressources nourries des apports des académies. Tous les acteurs de l'éducation prioritaire doivent contribuer collectivement à sa mise en œuvre.

Le référentiel sera un point d'appui important pour l'autoévaluation qui précédera l'écriture des projets de réseaux au cours de l'année scolaire 2014-2015. Il pourra également permettre de déterminer les besoins de formation dans le réseau.

Le référentiel sera complété de fiches repères sur chacun de ses items. Ces fiches repères présenteront des actions mises en œuvre dans des réseaux, des départements et des académies. Elles permettront à tous de s'appuyer sur des perspectives de travail et d'actions validées en ce qu'elles permettent d'atteindre les objectifs

proposés. Les fiches repères contribueront à valoriser l'action conduite. Le site Internet pour l'éducation prioritaire (<http://www.educationprioritaire.education.fr/>) sera porteur de ces fiches repères et il sera régulièrement actualisé afin de partager les modes de travail reconnus comme efficaces par les équipes et l'encadrement. En outre, sur chacun des items, des repères bibliographiques ainsi que des ressources pour la classe et pour la formation seront fournis.

Les priorités indiquées dans le référentiel concernent toute l'éducation prioritaire. Elles devront être déclinées dans tous les réseaux d'éducation prioritaire (Rep). Certaines mesures seront mises en œuvre prioritairement dans les Rep+ préfigureurs dès la rentrée 2014, puis dans tous les Rep+ à la rentrée 2015 et étendues ensuite progressivement à toute l'éducation prioritaire (ce sera le cas de « plus de maîtres que de classe », de l'accueil des moins de trois ans et de l'accompagnement continu en classe de sixième). Trois mesures sont réservées aux Rep+ pour renforcer particulièrement l'action menée dans ces écoles et collèges les plus difficiles : le temps pour le travail en équipe et pour la formation dès la rentrée 2014 dans les Rep+ préfigureurs, le doublement de l'indemnité d'exercice en éducation prioritaire et le renforcement des postes d'infirmiers ou d'assistants sociaux à partir de la rentrée 2015 pour tous les Rep+.

2. Mettre les apprentissages des élèves au cœur de l'éducation prioritaire

La refondation de l'éducation prioritaire est essentiellement pédagogique. Le travail conduit en appui sur les travaux de la recherche et des inspections générales, sur les comparaisons internationales et sur les temps de partage entre tous les acteurs de cette refondation ont montré l'importance de travailler sur l'ensemble des paramètres qui concourent à faire évoluer les pratiques et organisations pédagogiques pour la réussite de tous.

Dans tous les niveaux d'enseignement se développeront des collectifs de travail qui, avec l'appui de la formation, permettront aux personnels de chercher les meilleures manières de favoriser la réussite de tous les élèves. À l'instar des classes hétérogènes, les organisations pédagogiques qui produisent les meilleurs résultats et permettent d'assurer la mise au travail des élèves seront recherchées. Il conviendra de mobiliser à propos les dispositifs pédagogiques les plus appropriés aux objectifs visés : co-observation, co-enseignement, petits groupes hétérogènes, petits groupes homogènes provisoires, etc. Il conviendra également d'enseigner et de construire plus explicitement les savoirs et les compétences que l'école requiert, savoirs et compétences que les élèves les plus favorisés culturellement ont acquis avant même leur entrée à l'école, mais que beaucoup d'autres ne peuvent acquérir que grâce à celle-ci. Il s'agit de rendre visibles les prérequis et d'explicitier les codes de l'école. Il s'agit d'identifier ce que les élèves ne comprennent pas, de leur permettre de reconnaître l'objectif d'apprentissage de chacune des tâches scolaires et les procédures qui permettent de les réussir. Cela suppose notamment de développer, par la coprésence en classe, l'observation des élèves au travail pour comprendre les formes de travail qu'ils mettent en œuvre, et favoriser la résolution des problèmes d'apprentissage rencontrés. On recherchera particulièrement l'adhésion au but poursuivi en énonçant les objectifs de l'enseignement, moteur de l'engagement autonome dans l'activité qui conduit à la maîtrise des compétences attendues.

Les évaluations diagnostiques des élèves auront pour objectif principal le repérage des besoins des élèves sur la base d'évaluations de référence comme certains établissements ou certaines circonscriptions (ou parfois départements ou académies) en mettant d'ores et déjà en œuvre. Ces évaluations pourront donner lieu à des corrections en équipe de professionnels pour confronter les points de vue sur les difficultés observées et l'interprétation qu'il convient d'en faire. Le cas échéant, des personnels spécialisés – notamment les Rased – seront sollicités tant pour comprendre ces difficultés que pour aider à y remédier.

Pour construire l'École de la réussite de tous les élèves, une coopération renforcée avec les parents, particulièrement avec les parents les plus éloignés de l'institution scolaire, constitue un enjeu majeur. Les relations avec les parents donnent lieu à un travail construit dans le but de bien comprendre leurs attentes et de les aider à bien comprendre celles de l'école et son fonctionnement. Ces relations sont établies dans un climat positif. Fondé sur le respect mutuel, le dialogue avec les parents contribue également à la qualité du climat scolaire et à la promotion de la coéducation, comme y invite la [circulaire n°2013-142 du 15 octobre 2013](#). Les ressources et services numériques, mis en place dans le cadre du service public du numérique éducatif, peuvent contribuer largement à améliorer la relation avec les familles.

L'école maternelle est concernée au premier chef par cette perspective de la réussite de tous : les premiers apprentissages sont essentiels. L'accent y sera particulièrement mis sur un enseignement structuré de la langue orale. Dans tous les Rep+ dans un premier temps, puis progressivement en Rep, on veillera à développer, dans de bonnes conditions construites avec les communes, **l'accueil des enfants de moins de trois ans**.

Des priorités des critères d'accueil seront établies avec les communes : on pensera particulièrement à la situation des personnes élevant seules un ou plusieurs enfants et aux situations sociales les plus difficiles.

Cette prise en charge suppose que les équipes construisent ou reconstruisent des pratiques d'accueil et de mise en activité propres à cet âge. Les inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) maternelle seront particulièrement mobilisés pour favoriser les échanges de pratiques et développer des références en la matière. Ils donneront priorité aux équipes des Rep+ et des Rep qui en feront la demande.

Le dispositif « **plus de maîtres que de classes** » a vocation à être développé prioritairement au cycle des apprentissages fondamentaux et en Rep+, puis progressivement dans toute l'éducation prioritaire. Comme le précise la [circulaire n° 2012-201 du 18 décembre 2012](#), « il s'agit, grâce à des situations pédagogiques diverses et adaptées, de mieux répondre aux difficultés rencontrées par les élèves et de les aider à effectuer leurs apprentissages fondamentaux, indispensables à une scolarité réussie. Le dispositif ne se substitue pas aux aides spécialisées, qui gardent toute leur pertinence pour les élèves en grande difficulté ». Ce dispositif permettra tout particulièrement de favoriser le travail collectif des enseignants. Les équipes d'éducation prioritaire pourront en particulier mettre en place des co-observations, des co-interventions ou un véritable co-enseignement qui s'appuiera sur des préparations établies en commun en fonction des besoins des élèves et des orientations des programmes. La priorité ira à l'apprentissage de la lecture et de la compréhension. L'élaboration d'un projet de fonctionnement avec un maître supplémentaire, précisant le fonctionnement est indispensable et ce projet doit être inscrit dans le projet d'école.

Les équipes de circonscription et les formateurs pour l'éducation prioritaire donneront priorité au suivi de ce dispositif, à l'accompagnement des équipes et à la mise en place de formations d'équipes adaptées.

Dans le second degré, les postes de professeurs supplémentaires qui facilitent les liens avec le premier degré, qui assurent une coordination par niveau, qui favorisent un travail partagé avec la vie scolaire et qui contribuent à développer la réflexion collective sont maintenus. Il appartient au réseau de préciser les missions qui leur sont attribuées.

Un accompagnement continu jusqu'à la fin des cours de l'après-midi des élèves de sixième se met en place à compter de la rentrée 2014 dans les Rep+. Cette mesure sera progressivement étendue à tous les Rep+ à compter de la rentrée 2015, puis à toute l'éducation prioritaire. Elle s'adresse à tous les élèves de sixième pour leur meilleure adaptation au collège. L'accompagnement continu en classe de sixième doit assurer une transition entre l'école et le collège et favoriser l'adaptation des élèves aux pratiques spécifiques du collège. Il recherchera en particulier à développer leur autonomie dans la prise en charge du travail personnel plus intense au collège. Cet accompagnement doit aider l'élève à faire des liens entre les disciplines et à mieux comprendre les attentes des différents enseignants. Il sera organisé en petits groupes et répondra à des objectifs pédagogiques précis (aide aux devoirs, soutien méthodologique, tutorat, usage de D'col et d'autres outils numériques, etc.).

Cet accompagnement se traduira par environ trois heures par semaine d'activités en petits groupes encadrés par des enseignants et/ou des assistants pédagogiques. Il prendra place dans les plages disponibles de l'emploi du temps pour éviter à ces jeunes élèves des permanences sans activités constructives. L'équipe pédagogique veillera à établir des liens entre le dispositif et le reste des cours. Les moyens de l'accompagnement éducatif seront progressivement réorientés vers l'éducation prioritaire dans le second degré (comme ils le sont déjà dans le premier degré) afin de développer cette mesure dans tous les Rep+ et de continuer d'assurer l'accompagnement éducatif en éducation prioritaire. Toutefois, à la différence de l'accompagnement continu, l'accompagnement éducatif reste optionnel pour les élèves et les familles.

Depuis la rentrée 2013, **D'Col** propose aux élèves de sixième en difficulté, et notamment à ceux relevant de l'éducation prioritaire, un dispositif innovant d'accompagnement personnalisé en français, en mathématiques et en anglais. C'est un dispositif hybride qui permet à l'élève d'acquérir plus d'autonomie et d'assiduité dans son travail en lui proposant des services de soutien en ligne tout en s'appuyant sur la présence d'un enseignant référent à ses côtés, dans son établissement, et d'un enseignant tuteur en ligne du Cned, quand il en a besoin, depuis l'école ou depuis son domicile. Dans ce cadre, le Cned met à disposition des établissements scolaires une plateforme de contenus et d'activités d'accompagnement scolaire. Pour les élèves concernés, ce dispositif trouvera sa place dans les horaires de l'accompagnement continu. D'une manière plus générale on veillera, comme le propose le référentiel pour l'éducation prioritaire à « développer les usages du numérique pour développer la différenciation de l'enseignement, pour favoriser l'interactivité et le plaisir d'apprendre, pour réduire les difficultés scolaires et faciliter les démarches de recherche ».

Au collège, la question de **la découverte des formations et des métiers** et la réflexion sur les parcours possibles dans le système éducatif, conduite notamment grâce à l'action des conseillers d'orientation-psychologues et des enseignants, prend une place particulière dans des contextes où les niveaux d'ambition ne sont pas toujours à la hauteur de ce que permettraient les aptitudes de certaines élèves. Il convient de mobiliser tous les outils et services individualisés en ligne proposés par l'Onisep pour faciliter l'accès à l'information sur les métiers et les professions (onisep.fr ; monorientationenligne.fr ; mavoiepro.fr ; etc.), tout en s'appuyant sur le potentiel présent en région développé par les collectivités locales et les partenaires socio-économiques. De ce point de vue, le travail conduit dans l'esprit des cordées de la réussite a vocation à être conforté et la qualité de l'image des métiers et des formations proposée aux élèves devra être particulièrement travaillée.

Les recteurs développeront une politique de **l'internat de la réussite pour tous** qui aura pour objectif de privilégier l'accès à l'internat des élèves de l'éducation prioritaire. Les personnels sociaux seront particulièrement mobilisés pour encourager des familles qui en auraient besoin à faire les démarches nécessaires. Dans le cadre de leurs échanges avec les conseils généraux, les recteurs et les IA-Dasen rechercheront le développement de places d'internat de proximité pour des collégiens afin de mieux répondre à des besoins sociaux.

La prise en charge des besoins sociaux et de santé des élèves de l'éducation prioritaire doit faire l'objet d'une attention toute particulière, sa mauvaise appréhension ayant des résultats directs sur le bien être et la réussite scolaire. L'articulation du travail entre les personnels santé/sociaux (médecins, infirmières et assistants sociaux), dans le respect de leur professionnalité et de leur mission respective, et les autres acteurs de terrain, doit y être renforcée. Les médecins scolaires devront y intervenir en priorité afin que soit assurée, notamment, la visite des six ans. Aujourd'hui principalement présent(e)s au collège, les infirmier(e)s scolaires ont un rôle essentiel à jouer dans la prévention des risques de santé dès l'école primaire. Les personnels sociaux contribuent, pour leur part, à un meilleur suivi des élèves tout au long de leur scolarité. Afin de renforcer la prise en compte des besoins des populations scolarisées en Rep+, les postes d'infirmiers et d'assistants sociaux seront en priorité affectés dans ces réseaux. Des expérimentations de travail social scolaire dans le premier degré seront menées en Rep+. Les personnels infirmiers contribueront particulièrement au développement de l'éducation à la santé et à un premier repérage des problèmes de santé des élèves des écoles et collèges concernés.

II. Accompagner, reconnaître, former les personnels

À l'occasion des assises de l'éducation prioritaire, les personnels ont clairement manifesté leur besoin de reconnaissance face à des tâches spécifiques dans des environnements de travail socialement défavorisés : un besoin de reconnaissance de l'intensité de la tâche, un besoin de temps pour le travail en équipe, un besoin de formation pour mieux faire face aux besoins de leurs élèves. Conformément au principe général de l'allocation progressive des moyens en fonction des difficultés sociales des environnements de travail, des réponses graduées aux différences de complexité de ces contextes de travail sont apportées.

La première mission des personnels en place, et notamment de l'encadrement, est d'assurer l'accueil de tous les nouveaux personnels arrivant dans le réseau. Un accueil est nécessaire avant la rentrée des classes pour tous ceux qui y sont nommés. L'accueil doit aussi prévoir des points réguliers durant les premiers temps de l'année scolaire afin de soutenir les nouveaux personnels dans les divers aspects de leur installation. Les IA-Dasen seront particulièrement à l'écoute des nouveaux personnels de direction et IEN arrivant sur ces réseaux. De même, les enseignants débutants bénéficieront d'un accompagnement spécifique. Les IEN pour le premier degré et les IA-IPR pour le second seront particulièrement attentifs aux personnels arrivant en éducation prioritaire.

L'organisation du travail des personnels enseignants leur permettra de consacrer davantage de temps au travail en équipe, à l'amélioration de la prise en charge collective des besoins des élèves, aux relations avec les parents et aux actions de formation.

La mise à disposition d'outils numériques d'échange, de partage et de collaboration devra favoriser cette organisation. Le numérique peut offrir des supports variés aux actions de formation, de partage des pratiques, de collaboration et de co-construction de ressources.

L'exercice des fonctions en éducation prioritaire sera reconnu sur le plan financier. Une évolution de carrière facilitée sera envisagée.

1. L'organisation du temps de travail des personnels enseignants

Dans les écoles et les collèges Rep+, dont la liste sera fixée par arrêté du ministre chargé de l'éducation nationale, la prise en charge des besoins spécifiques des élèves et la mise en œuvre de pratiques pédagogiques adaptées favorisant notamment le travail en équipe se traduisent par la mise en place de dispositifs d'adaptation du temps de travail. Néanmoins, compte tenu des spécificités inhérentes à chacun des niveaux, cette adaptation se fait selon des modalités différentes dans le premier et dans le second degré.

a) Dans le premier degré

Les personnels enseignants du premier degré exerçant dans les écoles relevant de l'éducation prioritaire demeurent régis, quant à leurs obligations de service, par le décret n° 2008-775 du 30 juillet 2008. Leur service comprend ainsi 24 heures hebdomadaires d'enseignement et 108 heures annuelles consacrées à des activités autres (activités pédagogiques complémentaires, travaux en équipe pédagogique, relations avec les parents d'élèves, etc.).

Les enseignants exerçant dans une des écoles Rep+, listées dans un arrêté ministériel, bénéficient de la libération de 18 demi-journées par année scolaire dans leur service d'enseignement pour participer aux travaux en équipe nécessaires à l'organisation de la prise en charge des besoins particuliers des élèves qui y sont scolarisés, aux actions correspondantes ainsi qu'aux relations avec les parents d'élèves et à la formation. Les enseignants exerçant à temps partiel en bénéficient au prorata de leur quotité de travail. Sont particulièrement visés le travail en équipe des maîtres de l'école ou du cycle, les rencontres avec d'autres professionnels dans le premier degré (maîtres E ou G, psychologues scolaires, assistants d'éducation ou pédagogiques, personnels infirmiers ou médecins notamment) mais aussi des rencontres de travail entre les deux degrés, notamment dans le cadre du conseil école-collège et des rencontres avec des partenaires. Ces activités seront organisées en concertation avec les équipes pédagogiques et sous la responsabilité des IEN. Elles permettront également le suivi de modules de formation continue spécifiques.

Les enseignants effectuant un remplacement à l'année dans les écoles ou réseaux Rep+ bénéficieront de la libération des demi-journées et prendront part aux activités correspondantes. Les enseignants assurant un service partagé entre une école d'un réseau Rep+ et une autre école, et les enseignants effectuant des remplacements inférieurs à l'année, participent également aux activités lorsqu'ils sont présents dans l'école au moment de celles-ci.

Les IA-Dasen et les IEN en charge des Rep+ définissent le calendrier annuel de mise en œuvre des 18 demi-journées à l'échelle du réseau dans lequel se trouvent les écoles, en concertation avec les équipes pédagogiques. Dans toute la mesure du possible, ce calendrier devra permettre aux enseignants qui n'assurent pas un plein service d'enseignement (enseignants à temps partiel, en service fractionné ou directeurs d'école bénéficiant de décharges) de contribuer le plus pleinement possible aux activités mises en place dans le cadre des demi-journées libérées telles qu'elles auront été arrêtées et organisées au niveau du réseau.

Des moyens de remplacement spécifiques seront affectés pour ces écoles Rep+. Une mutualisation de ces moyens peut être envisagée en cas de réseaux géographiquement proches afin d'optimiser leur utilisation. Les enseignants, pleinement partie prenante du réseau car prenant spécifiquement en charge le remplacement des enseignants du réseau au titre des demi-journées libérées, peuvent également bénéficier des demi-journées libérées ; le calendrier annuel comme l'organisation de leur service doit en tenir compte.

Les systèmes d'information seront mis à jour pour la rentrée 2014 afin de permettre la gestion des absences de ces enseignants bénéficiant de ces demi-journées libérées, ainsi que leur remplacement.

b) Dans le second degré

Les obligations réglementaires de service des personnels enseignants du second degré (enseignement général, technique, professionnel et éducation physique et sportive) exerçant en éducation prioritaire seront prévues par un décret dont la publication interviendra durant l'été et entrera en vigueur à la rentrée scolaire 2014.

Ces textes prévoient, en Rep+, un dispositif de pondération des heures d'enseignement des enseignants du second degré reconnaissant le temps consacré au travail en équipe nécessaire à l'organisation de la prise en charge des besoins particuliers des élèves qui y sont scolarisés, aux actions correspondantes ainsi qu'aux relations avec les parents d'élèves et à la formation. Chaque heure assurée dans ces établissements est décomptée pour la valeur

d'1,1 heure pour le calcul de ses maxima de service. Sans avoir vocation à se traduire par une comptabilisation, ce dispositif vise à favoriser le travail en équipe de classe ou disciplinaire, en équipe pluri-professionnelle (conseillers principaux d'éducation, conseillers d'orientation psychologues, documentalistes, assistants d'éducation ou pédagogiques, assistants sociaux, personnels infirmiers, médecins notamment) mais également les rencontres de travail entre les deux degrés, notamment dans le cadre du conseil école-collège et des rencontres avec des partenaires.

Ce dispositif bénéficie à l'ensemble des enseignants, aussi bien titulaires que non titulaires, exerçant à temps complet ou incomplet et assurant un service dans un établissement public d'enseignement du second degré Rep+. Il concerne également les enseignants des dispositifs particuliers comme les dispositifs relais et les UPE2A ainsi que les enseignants du premier degré assurant un service dans les sections d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa) et dans les unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis) des collèges. De même, peuvent en bénéficier les enseignants assurant une mission de remplacement et ceux accomplissant un service à temps partiel. Enfin, ceux qui assurent un service partagé entre un établissement Rep+ et un autre établissement, ne verront que les seules heures effectuées en Rep+ bénéficier de la pondération.

Pour les enseignants à temps partiel, leur quotité de temps de travail sera calculée après application de la pondération.

Par ailleurs, la pondération, compte tenu de son objet, ne s'applique qu'aux seules heures d'enseignement. Ne sont donc pas concernées les heures consacrées à l'association sportive de l'établissement comprises dans le service des enseignants d'EPS. Les systèmes d'information seront mis à jour pour permettre la prise en compte de cette nouvelle pondération dans les établissements concernés.

Les autres personnels (documentalistes, conseillers principaux d'éducation, personnels sociaux et de santé, notamment) sont évidemment partie prenante des actions mises en place, et y contribuent dans le cadre de leur service et de leurs missions.

2. La formation

Il s'agit, d'une part, de reconstituer au niveau académique une force de formation qui fait défaut depuis plusieurs années et, d'autre part, de favoriser l'accompagnement dans le réseau même des démarches et travaux en fonction des demandes et des besoins qui devront être formalisés dans le projet de réseau.

Pour reconstituer cette force de formation, les recteurs ont d'ores et déjà désigné, pour la rentrée 2014, 90 formateurs qui suivent une formation de formateurs organisée par la Dgesco, l'Esen et l'Ifé avec l'appui d'universitaires. Ils devront désigner un nouveau contingent en vue de la rentrée 2015. Ces formateurs seront déchargés à temps partiel. Les académies pourront faire évoluer leurs obligations de service en fonction des circonstances locales. Ces formateurs seront organisés en centres de ressources académiques ou inter académiques pilotés par un cadre académique désigné par le ou les recteurs de manière à répondre au mieux aux besoins des Rep+ et des Rep. En 2014, la priorité sera donnée aux 102 Rep+ préfigurateurs puis aux autres Rep+ dès qu'ils seront déterminés. En 2015, l'augmentation du nombre de formateurs permettra d'étendre la réponse à la demande à tous les réseaux.

Dans les Rep+, au moins trois jours de formation annuels devront être réalisés. On veillera à l'articulation des plans de formation du premier et du second degré pour permettre des formations interdegrés notamment sur le cycle de consolidation.

Des modules spécifiques de formation continue seront progressivement développés et proposés sur la plateforme M@gistère.

3. La reconnaissance sur le plan financier des fonctions exercées en éducation prioritaire et la recherche d'une meilleure attractivité

La valorisation des personnels exerçant en éducation prioritaire, qui sont confrontés à des difficultés spécifiques et qui sont amenés à mettre en œuvre des compétences et des modes de travail particuliers, se traduira par un ensemble de mesures mises en œuvre à compter de la rentrée scolaire 2015, notamment en matière de revalorisation des régimes indemnitaires existants. À la rentrée 2014, les régimes indemnitaires existants sont

maintenus mais les modalités d'attribution de la part modulable de l'indemnité Eclair seront cependant ajustées ; une instruction spécifique sera prochainement adressée sur ce point.

Cette valorisation concernera, à partir de la rentrée 2015, les inspecteurs chargés d'une circonscription du premier degré incluant un Rep+ au titre de leur responsabilité de pilotage.

La valorisation des personnels justifie également des conditions particulières de nomination, en particulier l'existence de postes spécifiques pour certaines fonctions. Les circulaires relatives au mouvement préciseront ces orientations pour le mouvement 2015. Par ailleurs, les modalités de prise en compte de l'exercice en éducation prioritaire pour l'accès à la hors-classe seront réexaminées pour les promotions de 2015. Enfin, un grade à accès fonctionnel est à l'étude.

III- Piloter l'éducation prioritaire

1. Une carte de l'éducation prioritaire adaptée aux besoins et révisée régulièrement

Les critères à retenir pour appréhender les caractéristiques sociales d'un territoire doivent être les plus corrélés à la réussite scolaire : les niveaux de diplôme de la population, les taux de chômage, les professions et catégories sociales et les taux de boursiers ou le revenu médian sont pertinents à cet égard. Il conviendra autant que possible de bien faire reposer l'analyse sur ces divers indicateurs pour permettre une vision aussi précise que possible des réalités des contextes de fonctionnement des écoles et établissements scolaires. Dans tous les cas, on ne prendra pas en compte des données relatives aux résultats scolaires obtenus qui risqueraient de défavoriser des écoles ou établissements qui réussissent malgré des contextes d'exercice peu favorables socialement. En revanche, les quartiers prioritaires de la politique de la ville constituent des repères auxquels il convient d'être attentif dans le sens d'une bonne convergence des politiques publiques de lutte contre les inégalités. La convention signée entre les ministères de la ville et de l'éducation nationale le 7 octobre 2013 invite à rechercher cette convergence.

La carte de l'éducation prioritaire a vocation à être revue pour la rentrée 2015 puis tous les quatre ans pour tenir compte des évolutions des contextes sociaux que ce soit dans le sens de la dégradation comme dans celui de l'amélioration des indicateurs. Dans ce cadre, la majorité des actuels Eclair deviendront Rep+. Toutefois, certains d'entre eux qui ne présentent pas le degré de difficulté qui justifie d'appartenir au dispositif Rep+, ont vocation à devenir Rep (sauf exception de quelques Eclair qui n'ont pas vocation à rester dans l'éducation prioritaire). La situation des RRS est beaucoup plus hétérogène : quelques-uns pourraient devenir Rep+, la plupart Rep, d'autres enfin ont vocation à sortir du dispositif. Ces derniers continueront toutefois à bénéficier de l'allocation progressive des moyens en fonction de leur niveau de difficulté. Pour ceux qui sortiraient, afin que les personnels qui y exercent ne soient pas brutalement touchés par une perte d'indemnité, une clause de sauvegarde sera prévue. Les personnels qui resteront en poste dans ces écoles et établissements garderont le bénéfice de leurs indemnités pendant trois ans ; pendant cette période, ils pourront participer aux mouvements pour rejoindre une école ou un établissement comparable et bénéficieront pour ce faire d'une bonification de leur barème de mutation.

2. Un projet de réseau

Chaque réseau sera invité à établir un projet de réseau qui précise l'analyse de la situation sur la base des données disponibles et des autoévaluations conduites, les principaux objectifs visés relativement aux apprentissages attendus des élèves. Ce projet et les projets des écoles et du collège s'articulent. La durée de ces documents de pilotage a vocation à converger. Le projet de réseau précise les actions retenues pour atteindre les objectifs. Il est adopté par les conseils d'école et le conseil d'administration du collège. Le référentiel pour l'éducation prioritaire constitue un repère essentiel pour aider à la construction du projet. Le projet précisera notamment comment se met en place l'accueil des moins de trois ans, comment est mis en œuvre « plus de maîtres que de classe » et l'accompagnement continu des élèves de sixième. Il précisera les modalités de pilotage et de fonctionnement du réseau ainsi que les besoins de formation mis en évidence. Il explicitera enfin la manière dont l'action conduite sera régulièrement évaluée et valorisée. Il est attendu de tous les Rep+ préfigureurs un projet pour fin juin 2015. Pour tous les autres réseaux établis ou confirmés en 2015, ce projet est attendu pour décembre 2015. Dans tous les cas, le projet sera valable quatre ans. Il sera régulièrement actualisé et revu intégralement pour la rentrée 2019.

3. L'animation des réseaux d'éducation prioritaire

Le pilotage de la politique de l'éducation prioritaire doit s'inscrire à tous les niveaux dans la durée avec conviction et efficacité.

Au niveau national, un comité de pilotage interne à l'éducation nationale rassemble les directions concernées, les inspections générales et le cabinet du ministre. Un comité de suivi est ouvert aux partenaires des collectivités territoriales et du ministère de la ville notamment. Au sein de la Dgesco le bureau de l'éducation prioritaire et des dispositifs d'accompagnement assure la coordination de l'ensemble des travaux.

Au niveau académique, le recteur préside un comité de pilotage qui associe tous les cadres académiques concernés. Il est indispensable que les ressources humaines, les services de l'orientation, les services statistiques, les corps d'inspection et les services de la formation y participent. Le recteur désigne un correspondant académique de l'éducation prioritaire (parfois deux dans les académies où l'EP est fortement présente) qui assure en son nom le pilotage et le suivi de la politique d'éducation prioritaire notamment en lien avec les cadres académiques concernés et avec la Dgesco.

Au niveau de chacun des réseaux, l'ancien comité exécutif disparaît. Le réseau articulera deux instances aux objectifs distincts :

- le conseil école-collège qui a vocation à exister pour tout secteur de collège. Ainsi que le précise le [décret 2013-683 du 28 juillet 2013](#), « Le conseil école-collège, institué par l'article L. 401-4, associe un collège public et les écoles publiques de son secteur de recrutement afin de contribuer à améliorer la continuité pédagogique et éducative entre l'école et le collège ». Cet objectif profitera notamment aux élèves les plus fragiles. Il réunit des enseignants du collège et des écoles du secteur de celui-ci. Il est coprésidé par le principal du collège et l'IEN chargé de la circonscription. En éducation prioritaire, il est vivement souhaitable que l'IA-IPR référent y participe ;

- le comité de pilotage du réseau qui porte le projet de réseau dans toutes ses dimensions. Il est composé des pilotes du réseau (principal, IEN, IA-IPR référent) assistés du coordonnateur, des directeurs d'école, du conseiller principal d'éducation et d'enseignants. Les partenaires du réseau y participent : commune, conseil général, délégué du préfet le cas échéant, coordonnateur du programme de réussite éducative (PRE) le cas échéant et d'autres partenaires en fonction des situations locales. Il peut s'associer selon les besoins des enseignants porteurs de projets particuliers. Ce comité de pilotage valide le projet de réseau préalablement élaboré en appui sur le conseil école-collège. C'est aussi le comité de pilotage qui élaborera et suivra un tableau de bord local de la mise en œuvre des actions du projet de réseau.

Le coordonnateur, qui reçoit une lettre de mission, a pour rôle de coordonner la mise en œuvre du projet de réseau entre le collège et les écoles du réseau. Il a vocation à intervenir pour les deux degrés d'enseignement.

Les IA-IPR référents des réseaux ont montré tout l'intérêt de leurs missions qui seront confortées. Il devra y en avoir un par Rep+, et dans toute la mesure du possible, par Rep. Ils contribuent activement au soutien des personnels et à l'accompagnement des équipes. Ils développent particulièrement les relations entre le premier et le second degré.

Les relations avec la politique de la ville sont organisées par la convention du 7 octobre 2013 (<http://www.ville.gouv.fr/?les-conventions>).

Il appartiendra à chaque recteur de prendre en compte la connaissance des quartiers prioritaires de la ville et de mettre en place les procédures de travail pour favoriser la bonne prise en compte des questions éducatives dans les contrats de ville dont il sera cosignataire.

Les évaluations sur échantillon conduites par la Depp permettront de suivre la situation de l'éducation prioritaire en distinguant Rep+ et Rep au niveau national. Ainsi chaque académie pourra-t-elle connaître son évolution. Il appartiendra aux académies, aux départements, aux circonscriptions et aux établissements, avec l'appui des centres d'information et d'orientation, de développer des évaluations pédagogiques et des suivis de cohortes permettant de mieux suivre les parcours et l'évolution des connaissances et des compétences des élèves. Les suivis de cohorte permettent en effet de disposer d'une meilleure image des résultats effectivement obtenus avec

les élèves qui passent un temps significatif dans le réseau. L'aide au pilotage et à l'autoévaluation des établissements (APAE), constitue d'ores et déjà un outil de pilotage utile aux collèges qui peut être davantage utilisé.

Au niveau national, le tableau de bord d'ores et déjà disponible sur le site de l'éducation prioritaire sera consolidé et complété en fonction des échanges avec les académies lors des dialogues de gestion.

Les inspections générales ont été missionnées pour suivre attentivement la politique d'éducation prioritaire et établir régulièrement des points d'étape de la mise en œuvre de la refondation.

Enfin, la qualité du travail réalisé dans les réseaux d'éducation prioritaire mérite souvent d'être mieux connue tant des familles que des partenaires et du grand public. On veillera donc à développer une communication positive tant interne qu'externe afin que la communauté éducative puisse être fière de son action et de ses résultats. Chaque site Internet de l'académie offrira une information clairement identifiée sur l'éducation prioritaire, page qui sera relayée par le site national.

Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
Benoît Hamon



DIRECTIVE

Réseau d'enseignement prioritaire	
D.DGEP-06-01	Activités/Processus : organiser la rentrée des classes et suivre l'année en cours
Entrée en vigueur: 27 août 2012	Version et date : 2.0 du 15.07.2012 Remplace D-DGEP-05A-02
Date d'approbation du SG/DG : 2 août 2012	
Date de validation de la DCI : 10 août 2012	
Responsable de la directive: Direction des établissements - secteur REP	

I. Cadre
1. Objectif(s)
Préciser les conditions cadre pour les établissements du REP .
2. Champ d'application
Ensemble des établissements REP de l'enseignement primaire
3. Personne(s) de référence
Bernard Riedweg, DGEP
4. Documents de référence
<ul style="list-style-type: none">• 13 priorités pour l'instruction publique• Programme de législature du Conseil d'Etat 2010-2013• PL 10823 relatif à la politique de cohésion sociale en milieu urbain

II. Introduction

Le Réseau d'Enseignement Prioritaire REP

Le projet Réseau d'Enseignement Prioritaire (REP) a démarré à la rentrée 2006 dans le but de tout mettre en œuvre pour favoriser la réussite scolaire des élèves issus de milieux socialement et économiquement défavorisés. Aussi, le REP vise à maintenir et développer la qualité de l'enseignement dans un objectif d'égalité des chances.

Le REP s'inscrit dans la volonté du Conseil d'Etat de lutter contre les inégalités sociales et scolaires rappelée dans le discours de Saint-Pierre du 7.12.2009. A ce titre, le Conseil d'Etat s'est engagé dans la mise en place de la politique de cohésion sociale en milieu urbain, dite "politique de la ville".

Objectifs :

Les objectifs développés dans les établissements REP sont ceux définis dans le Plan d'Etudes Romand (PER), mais un accent particulier est mis sur le développement des compétences langagières. Pour les atteindre, la différenciation des modalités d'enseignement/apprentissage est l'un des outils pédagogiques à mettre en œuvre ainsi que l'organisation d'un suivi et d'un encadrement efficace des élèves en difficultés scolaires.

Un accent particulier est porté au développement de compétences sociales et de citoyenneté des élèves ainsi qu'à la collaboration avec les familles pour les mobiliser face aux apprentissages de leurs enfants.

Moyens :

Les établissements du REP se voient dotés d'une enveloppe plus importante en forces d'enseignement et de poste d'éducateur social.

Afin de garantir une stabilité du corps professionnel, les enseignants s'engagent durablement, (4 ans au minimum) pour conduire un projet d'établissement misant sur la réussite de tous les élèves.

Pour réaliser ces objectifs ambitieux, l'école doit pouvoir compter sur l'appui et l'implication de ses partenaires les plus proches : les communes, les offices et services de l'Etat, les associations, les fondations,...

Les établissements engagés dans le REP sont soutenus par des actions inventoriées dans des déclarations d'intention signées entre le canton et les communes concernées. Ces actions touchent aux domaines suivants : logement, cadre de vie, sécurité, intégration, santé,...

III. Directive

Les établissements du REP doivent répondre aux conditions suivantes :

- La population scolaire est composée d'un pourcentage d'élèves issus de milieu défavorisés supérieur ou égal à 55% CSPI (catégorie socioprofessionnelle inférieure, composée des "ouvriers" et "divers et sans indication"), selon les données fournies par le Service de Recherche en Education (SRED), arrêtées au 31.12.
- La situation d'établissements composés de plusieurs écoles, certaines répondant aux critères d'entrée dans le REP, d'autres pas, est analysée par la DGEP et peut faire l'objet, sur la base de l'analyse menée, d'un traitement d'exception.
- Pour les établissements dont la proportion de population défavorisée se situe entre 51% et 54%, d'autres critères sont pris en compte :
 - o Au moins 12% de population scolaire de la catégorie "divers et sans indication"
 - o Plus de 55% de population scolaire allophone
 - o L'appréciation cantonale et communale de la situation, à partir des données fournies par le Centre d'Analyse Territoriale des Inégalités (CATIGE)
 - o L'évolution des CSPI inférieures les trois dernières années
- L'établissement s'engage dans le REP pour la durée du projet d'établissement.
- Chaque enseignant s'engage à inscrire son action dans les finalités et les objectifs du REP, et ce pour la durée du projet d'établissement.

IV. Procédure

1. Conditions d'entrée dans le REP

Lorsqu'un établissement entre dans les critères chiffrés, mentionnés au titre III de la présente, au 31.12. de l'année en cours, la DGEP contacte le directeur d'établissement pour analyser la situation. L'équipe enseignante est associée à la réflexion et son adhésion est requise.

A titre individuel, un enseignant qui ne souhaite pas s'engager dans le projet pourrait bénéficier d'un changement d'affectation facilité.

Cette entrée est possible tout au long du cycle du projet d'établissement pour la durée restante.

Le groupe de pilotage du REP¹ analyse la situation et valide ou non l'entrée de l'établissement dans le REP.

La DGEP informe la direction de l'établissement de la décision par courrier. Elle communique également la décision à la commune concernée.

¹ Présidé par le Conseiller d'Etat chargé du DIP, il est composé de représentants des directions de l'enseignement primaire, de l'Office médico-pédagogique, de l'Office de la Jeunesse, du Service de la recherche en éducation, de représentants de la Société pédagogique genevoise, du Groupement des associations de parents d'élèves du primaire, de l'Association des communes genevoises et de la Fondation pour l'animation socioculturelle.

2. Conditions de sortie du REP

A la fin du cycle du projet d'établissement, la situation de chaque établissement est examinée par la DGEP.

Lorsqu'un établissement REP voit sa population scolaire se modifier et ne plus répondre aux critères depuis 2 ans, il doit quitter le REP. Des aménagements sont pris par la direction de l'établissement et la DGEP pour accompagner la sortie progressive du dispositif.

3. Projet d'établissement

Les établissements du REP rédigent un projet selon le même canevas que les autres établissements. Ils intègrent dans leur diagnostic des éléments fournis par le SRED dans les différents rapports sur le REP.

Une rubrique supplémentaire est prévue précisant les priorités d'actions de l'éducateur, définies pour la durée du projet, par le directeur, en interaction avec l'éducateur et l'équipe enseignante.

III. Annexes
<ul style="list-style-type: none">• Mission de l'éducateur social au sein des établissements du REP• http://www.ge.ch/enseignement_primaire/rep/welcome.asp

Grille d'entretien acteurs internes : directeurs, enseignants, éducateurs

Cette recherche a pour objectif de comprendre comment les acteurs de terrain perçoivent les politiques d'éducation prioritaire mises en œuvre au niveau de l'établissement. Cet entretien s'articulera autour de plusieurs axes thématiques déroulés au fur et à mesure de la discussion.

Principes éthiques : La personne interrogée est libre de ne pas répondre à toutes les questions. Les retranscriptions de l'entretien ne seront diffusées qu'au jury évaluant le mémoire. La relecture de l'entretien ainsi que l'accès à la recherche complète et donc aux analyses des entretiens est possible.

1/ Objectifs de la PEP et communication aux acteurs

- Dans un premier temps, j'aimerais que vous m'expliquiez ce que vous savez des politiques d'éducation prioritaire, principalement en terme d'objectifs ?
- Pouvez-vous me précisez quelles ont été les sources qui vous ont permis de prendre connaissance de ces politiques : documents officiels, séances d'information, formation continue...
- Pensez-vous que les objectifs énoncés répondent/sont appropriés aux besoins des élèves et aux attentes des enseignants qui travaillent avec ces élèves ?
- Que pensez-vous des critères de « labellisation » REP ?
- Engagement de l'équipe enseignante pour 3 ans dans le projet d'établissement

2/ Moyens alloués

Budget :

- Pensez vous que le budget supplémentaire alloué aux établissements REP est suffisant, pertinent quant aux besoins identifiés ?
- Quels besoins en financement identifiez-vous qui ne sont pas couverts aujourd'hui par le budget ? Est ce spécifique au REP ?

Pédagogie :

- d'après vous, doit-on mettre en oeuvre une pédagogie spécifique/adaptée pour les publics ciblés par les PEP ? si oui, quels types de pédagogie devraient être adoptées ?
- Recevez-vous des formations spécifiques aux établissements REP ? Si oui, quels types de formation ? si non, quels types de formation aimeriez-vous recevoir ?
- Entre collègues, échangez-vous des bonnes pratiques ? avez-vous un espace de discussion et d'échange ?

Discipline :

- Que pensez-vous de la discipline au sein de votre établissement ?
- Pensez-vous que les établissements REP ont un profil particulier en terme de discipline et pourquoi ?
- Si oui, avez-vous reçu des formations spécifiques pour faire face à certaines situations potentiellement plus difficiles que dans d'autres écoles ? formation initiale ? continue ?
- existe-t-il un mécanisme de soutien aux enseignants en cas de difficulté ?

Mixité sociale et relation aux parents :

- Pensez-vous que votre établissement est mixte socialement ? Si oui, quels en sont les bénéfices ? les inconvénients ?
- Si oui toujours, voyez-vous une différence entre les élèves issus de milieux socio-économiques et culturels différents ? si oui, de quelle nature ?
- quelles relations entretenez-vous avec les parents ? estimez-vous qu'il y a une différence entre les parents d'élèves issus de milieux socio-économiques et culturels différents ?
- Avez-vous reçu une formation relative à la relation aux parents dans des contextes de REP ? si oui, laquelle ? si non, estimez-vous que ce serait nécessaire ?

Partenariat et travail en réseau:

- quels sont les partenaires avec qui vous travaillez/échangez ? à quels niveaux interviennent-ils ? politique de la ville ? associations de quartier ?
- quel rôle de l'école parmi ces acteurs ? impact sur le travail d'enseignant au quotidien ?

3/ Parcours

- Pourriez-vous en quelques mots me décrire votre parcours en tant qu'enseignante/directrice/éducatrice ? (formation initiale, années de carrières, formation continue)
- Avez-vous travaillé dans des établissements hors REP ? Est ce que votre première expérience était en REP ou hors REP ? différence entre les deux ?

4/ Le mot de la fin

- Enfin, quelle conclusion tireriez-vous de la mise en œuvre des PEP dans votre établissement ?
- Avez-vous un commentaire à ajouter que nous n'aurions pas soulevé lors de cet entretien ?

Questionnaire : Pertinence des Politiques d'éducation prioritaire

Sexe	
F	
M	

Age	
-25	
25-30	
30-35	
35-40	
+40	

Années d'expérience	
- 5 ans	
5-9 ans	
10-19 ans	
20-29 ans	
+ 30 ans	

Degrés dans lesquels vous avez exercé	
1-4P/maternelle	
5-8P/élémentaire	

Poste occupé actuellement (degré et % le cas échéant)	
Postes antérieurs	

Pourriez-vous classer de 1 (plus important) à 5 (moins important) les domaines que vous pensez prioritaires dans les politiques d'éducation prioritaire ?

PRIORITÉS PEP	
Pédagogie	
Moyens alloués	
Discipline	
Mixité sociale	
Relation Parents	

Sur une échelle de 1 à 10 (1-peu pertinente et 10-très pertinente), comment évalueriez vous la pertinence des politiques d'éducation prioritaire ?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Circulaire France

Circulaire Genève