

Évaluation externe des projets d'établissement de l'enseignement primaire

Rapport de synthèse



**Dominique Gros, Edith Guilley,
Jean-Marc Jaeggi, Gérard Sermet,
avec la collaboration de Peter Arnold**

Juin 2012

**Évaluation externe
des projets d'établissement
de l'enseignement primaire**

Rapport de synthèse

**Dominique Gros, Edith Guilley,
Jean-Marc Jaeggi, Gérard Sermet,
avec la collaboration de Peter Arnold**

Juin 2012

Ce rapport utilise le langage épïcène et la dénomination HarmoS.

Équipe de projet : Peter Arnold (chef de projet mandataire), Fabienne Benninghoff, Maria El-Hindi (administration), Dominique Gros (direction de projet), Edith Guilley, Jean-Marc Jaeggi, Verena Jendoubi, Muriel Pecorini, Irène Schwob (coordinatrice de l'équipe), Gérard Sermet

Collaborations : Bernard Engel, Narain Jagasia

Rédaction du rapport de synthèse : Dominique Gros, Edith Guilley, Jean-Marc Jaeggi, Gérard Sermet, avec la collaboration de Peter Arnold.

Nous remercions toutes les personnes qui ont collaboré au projet EvalEx, car sans leur contribution la rédaction de ce rapport n'aurait pas été possible.

Compléments d'information :

Dominique Gros

Tél. +41/0 22 546 71 40

dominique.gros@etat.ge.ch

Edith Guilley

Tél. +41/0 22 546 71 51

edith.guilley@etat.ge.ch

Jean-Marc Jaeggi

Tél. +41/0 22 546 71 54

jean-marc.jaeggi@etat.ge.ch

Responsable de l'édition :

Narain Jagasia

Tél. +41/0 22 546 71 14

narain.jagasia@etat.ge.ch

Internet :

<http://www.ge.ch/sred>

Diffusion :

Service de la recherche en éducation (SRED)

12, quai du Rhône - 1205 Genève

Tél. +41/0 22 546 71 00

Fax +41/0 22 546 71 02

Document 12.021

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

Table des matières

Introduction.....	5
1. Intentions fondamentales des projets d'établissement	9
2. Objectifs des projets d'établissement.....	11
2.1. Objectifs abordés	11
2.2. Influence du contexte sur le choix des objectifs.....	12
3. Facteurs qui ont influencé la réalisation des projets d'établissement.....	15
3.1. Conditions institutionnelles et difficultés locales	15
3.2. Facteurs favorisant ou freinant la mise en œuvre des actions	17
4. Apports des projets d'établissement	21
4.1. Atteinte des objectifs	21
4.2. Apports des projets par niveau d'impact.....	21
4.3. Les projets ont-ils contribué à augmenter la qualité du fonctionnement et des prestations des établissements ?	24
4.4. Les projets ont-ils eu une influence sur l'amélioration de l'équité de traitement des élèves ? .	33
Conclusions et recommandations.....	37
Conclusions.....	37
Recommandations	38
Abréviations	39
Bibliographie.....	40

Introduction

Les projets d'établissement (PdE)^A dans leur contexte historique

Le travail en projet a une certaine tradition dans les écoles primaires genevoises. La notion de projet fait officiellement son apparition dès 1994 lorsqu'est publié le texte d'orientation de la rénovation de l'école primaire genevoise (Direction générale de l'enseignement primaire [DGEP], (1)^B). Dans un mandat sur le fonctionnement de l'enseignement primaire (2), le département de l'instruction publique, de la culture et du sport (DIP) relève « la nécessité de donner un cadre institutionnel à la notion de projet d'école » et exprime la volonté de mener une réflexion en lien avec la priorité 8 (*autonomie de l'établissement et partenariat avec les familles*) et la priorité 13 (*une politique fondée sur l'évaluation et la participation*).

L'année scolaire 2008/09 marque un changement important. Le projet d'établissement devient, avec la direction et le conseil d'établissement (CoEt), l'un des dispositifs complémentaires sur lesquels s'appuie le nouveau fonctionnement de l'enseignement primaire. Tous trois visent à renforcer la gouvernance et la régulation au niveau local en concrétisant l'autonomie partielle des établissements. Cette même année, un cycle pilote de trois ans est lancé pendant lequel l'ensemble des établissements ont dû formuler et réaliser un projet. Défini comme un « choix d'actions à mener, dans le cadre des ressources allouées, en vue de s'adapter à l'évolution du contexte local, d'améliorer une situation jugée insatisfaisante ou de couvrir un besoin non couvert » (3), le PdE est un moyen mis à disposition de l'établissement pour développer la qualité de son fonctionnement et de ses prestations. En accord avec le principe d'autonomie partielle, l'établissement est invité à choisir, sur la base d'une auto-évaluation guidée par un référentiel, les objectifs à atteindre et les actions à entreprendre dans le cadre du PdE.

Structure des projets d'établissement

Tous les projets d'établissement ont été élaborés sur la base d'un plan prédéfini par la DGEP. Ce plan présente :

- ♦ une synthèse du diagnostic préalablement réalisé par l'établissement dans trois domaines^C du référentiel cité dans la directive *Projet d'établissement* (3). Pour chaque domaine sont présentés les points forts et les opportunités d'amélioration issus de l'auto-évaluation de l'établissement ;
- ♦ les objectifs du PdE se référant aux constats formulés lors du diagnostic et les indicateurs choisis pour évaluer leur atteinte ;
- ♦ le plan d'action qui articule les objectifs, les actions prévues pour les atteindre et un calendrier de réalisation ou d'échéances importantes ;
- ♦ la gestion du projet avec notamment les responsabilités quant au pilotage des actions ;
- ♦ le détail de chaque action (échéances, ressources, personnes engagées, effets attendus, modalités d'évaluation prévues).

^A Les abréviations sont explicitées à leur première utilisation et listées en p. 39.

^B Les références bibliographiques sont numérotées et reportées en p. 40.

^C Les trois domaines sont respectivement l'instruction et la transmission de culture, l'éducation et la transmission des valeurs et l'ouverture à l'extérieur.

Le mandat d'évaluation

L'évaluation externe des projets d'établissement est placée sous la responsabilité du Service de la recherche en éducation (SRED). Elle répond à une quadruple finalité (4) :

- ♦ apporter un regard externe et neutre aux acteurs et actrices de l'établissement ;
- ♦ transmettre des informations utiles aux établissements scolaires afin de les aider à progresser dans la formulation et la mise en pratique des futurs projets ;
- ♦ fournir à la DGEP des éléments utiles à son activité de suivi des établissements, conformément à sa mission et à sa responsabilité hiérarchique ;
- ♦ permettre un rendre compte du travail accompli et des résultats obtenus dans le cadre des PdE à l'ensemble des milieux concernés.

L'évaluation externe intervient vers la fin du processus de mise en œuvre ; elle est à considérer comme un arrêt sur image en cours de route et non pas comme une analyse de fin de parcours (4). Elle est un complément à l'auto-évaluation des établissements : « les auto-évaluations comportent le risque de conduire – consciemment ou non – à une simple confirmation de sa pratique » (5). Un regard critique occasionnel de l'extérieur – sous la forme d'évaluations externes, réalisées par des tiers – peut donc s'avérer utile pour éviter un regard unilatéral et donner des impulsions de développement nouvelles.

Le déroulement de l'évaluation

Les projets d'établissement (90 en 2008-2011) ont été évalués individuellement. L'évaluation externe s'est intéressée prioritairement aux actions entreprises, aux résultats obtenus et aux effets sur les prestations. Elle est essentiellement basée sur la perception que les équipes ont de la réussite des actions et des effets des PdE^D. L'évaluation accorde ainsi une grande place aux points de vue des principaux acteurs et principales actrices du projet, lui conférant une forte teinte participative. Elle s'attache en priorité à faire ressortir une image globale des réussites et insuffisances, guidée par deux critères externes :

- ♦ l'augmentation de la qualité des prestations par un ancrage de nouvelles pratiques, de nouveaux outils ou de nouvelles méthodologies dans la dynamique de l'équipe enseignante dans au moins un des trois domaines définis par le référentiel du projet d'établissement ;
- ♦ la perception de la valeur ajoutée du travail autour du projet par l'équipe enseignante (en termes par exemple de sentiment d'efficacité personnelle engendrée).

Les moments-clés de l'évaluation externe ont été, dans chaque établissement :

- ♦ deux points de situation avec le directeur ou la directrice de l'établissement, l'un en début de mandat et l'un vers la fin du processus de mise en œuvre ;
- ♦ la passation d'un questionnaire auprès de l'équipe pédagogique et du directeur ou de la directrice de l'établissement ;
- ♦ une réunion appelée « réunion EvalEx » qui avait pour objectif principal d'effectuer en groupe un bilan (final ou intermédiaire) des résultats obtenus dans le cadre du projet d'établissement^E. Cette réunion a été animée par deux évaluateurs/trices et a mobilisé la direction de l'établissement et au plus vingt autres participant-e-s (principalement des enseignant-e-s) pendant une durée de deux heures ;
- ♦ la rédaction d'un rapport spécifique d'évaluation par établissement, basé sur les quatre recueils d'information cités ci-dessus et complétés par l'analyse des plans de projets et des documents de suivi du projet élaborés par l'établissement. Des recommandations formulées par les évaluateurs et évaluatrices en vue du prochain PdE y figurent également ainsi que les commentaires de l'établissement et du CoEt sur le processus d'évaluation, sur la justesse de l'analyse présentée et sur les recommandations.

^D Le mandat ne prévoyait pas le recours à des techniques d'observation directe et indépendante par les évaluateurs et évaluatrices (en raison du temps et des moyens disponibles).

^E Lors de la réunion EvalEx, un des objectifs du projet d'établissement a été évalué avec plus de profondeur. Cet objectif a été choisi par l'établissement lui-même parce qu'il lui apparaissait le plus significatif ou le plus pertinent.

Ordre des chapitres

Le rapport de synthèse propose une analyse d'ensemble de ce premier cycle de projets d'établissement et de ses effets, analyse fondée sur les rapports spécifiques d'évaluation des 90 établissements de l'enseignement primaire. Le rapport s'ouvre sur la présentation des intentions fondamentales des PdE ; il présente les objectifs envisagés par ceux-ci, analyse et commente les facteurs qui ont influencé leur réalisation. Il étudie ensuite les apports des PdE en s'interrogeant sur leurs contributions dans l'amélioration de la qualité du fonctionnement et des prestations des établissements, et dans l'amélioration de l'équité de traitement des élèves ; puis il se termine par des conclusions et recommandations sur le premier cycle de PdE.

1. Intentions fondamentales des projets d'établissement

Les PdE sont un moyen à disposition des établissements pour mettre en œuvre le principe d'autonomie partielle et pour développer la qualité de leur fonctionnement, de leurs prestations et améliorer l'équité de traitement des élèves. Ils visent la régulation au niveau local et permettent de rendre compte des actions entreprises par les établissements. Ils impliquent un apprentissage du travail en équipe.

Les PdE : entre autonomie partielle et conformité

En vue d'atteindre les objectifs fixés par l'enseignement primaire, des compétences d'autonomie partielle sont octroyées aux établissements (6). Les PdE sont un des moyens à disposition des établissements pour mettre en œuvre le principe d'autonomie partielle dont ils disposent dans le nouveau fonctionnement de l'enseignement primaire ; avec pour corollaire le devoir de respecter le cadre institutionnel (3, 7). Ces compétences d'autonomie peuvent se concrétiser au niveau interne à l'établissement (p. ex. organisation du travail en équipe, regroupements d'élèves, organisation des classes, signalement des élèves en vue de leur orientation, pratiques pédagogiques) et au niveau des partenaires externes (familles, communes et formateurs/trices de l'enseignement primaire). L'autonomie partielle a pour conséquence que les projets peuvent potentiellement traiter de tous les domaines et pas seulement des pratiques pédagogiques ; ceci explique l'étendue du référentiel avec ses trois domaines et ses nombreux sous-thèmes.

Culture du rendre compte

Dans un rapport sur le fonctionnement de l'enseignement primaire, la DGEP développe l'idée qu'une « véritable culture du rendre compte et de l'évaluation doit être développée dans le système, depuis les titulaires de classe jusqu'aux cadres de la DGEP » (8). Il s'agit de faire en sorte que ceux-ci s'approprient les démarches du pilotage par les résultats. La directive *Projet d'établissement* précise que « si la décentralisation s'accompagne d'une autonomie accrue pour les établissements, elle a pour corollaire [] l'obligation de rendre compte des actions entreprises et des résultats obtenus, notamment à travers le projet d'établissement » (3). Le projet constitue un engagement qui lie l'établissement à l'instruction publique.

Qualité du fonctionnement et des prestations ; équité du système

Par leur projet, les établissements s'inscrivent dans un « processus dynamique d'amélioration de la qualité de leur fonctionnement et de leurs prestations, processus engagé en concertation et avec les différents acteurs et actrices des établissements ainsi qu'avec ses partenaires » (3, 9). L'équité du système est également un des objectifs du nouveau fonctionnement de l'enseignement primaire : la commission de fonctionnement de l'enseignement primaire « place au cœur de ses préoccupations la recherche d'équité pour les régions, les établissements et les élèves » dans la mise en place de ce nouveau fonctionnement (6).

Régulation au niveau local

Au sein d'un système scolaire public qui doit assurer à tous et toutes une formation équitable, la fonction d'un projet d'établissement consiste à prendre en compte les spécificités locales (p. ex. histoire de l'établissement, profil socio-économique de la population scolarisée, rapports avec les parents, fonctionnement interne) pour mieux assurer la transmission à tous les élèves d'un programme défini de manière plus centralisée. Le projet d'établissement est un moyen pour assurer une meilleure réactivité des établissements face aux spécificités locales (10).

Collaboration au sein des équipes et participation des partenaires extérieurs

A ces intentions fondamentales explicitement transmises par le DIP s'ajoute une dernière intention, agissant aux niveaux de la collaboration au sein des équipes et de la participation des partenaires extérieurs. L'élaboration d'un PdE nécessite, de la part de l'ensemble des acteurs et actrices de l'établissement, un travail approfondi sur l'identité de l'établissement et les représentations pédagogiques sous-jacentes régnant au sein de l'équipe. Cette tâche s'exécute la plupart du temps au sein même du processus d'élaboration des activités prévues dans le projet. La mise en œuvre d'un PdE exige un effort d'adaptation conséquent vis-à-vis des collègues et des partenaires ; il suscite aussi fortement une ouverture sur l'extérieur (familles, collectivités, communes, etc.). De ce fait, il induit naturellement une redéfinition des identités professionnelles (11).

2. Objectifs des projets d'établissement

Quels sont les objectifs auxquels se sont attelés les établissements ? A quelles thématiques se réfèrent-ils ? Celles-ci sont-elles différentes selon le contexte socioculturel des établissements ? Quels enjeux les établissements ont voulu relever en mettant en œuvre leur PdE ? Ce chapitre répond à ces quatre questions sur la base d'analyses documentaires des PdE.

2.1. Objectifs abordés

Les 90 établissements ont mis en œuvre au total 254 objectifs, ce qui représente un peu moins de trois objectifs par établissement (85% des établissements ont inscrit deux ou trois objectifs dans leur projet et près de 15% en ont prévu davantage). Environ 60% des établissements se sont fixé quatre actions et plus pour atteindre un objectif^F.

La plupart des objectifs traités par les PdE se répartissent entre quatre thématiques principales : *éducation à la citoyenneté*, *cohérence pédagogique*, *élèves en difficulté* et *maîtrise du français* (Tab. 1). Trois autres thématiques sont également bien présentes dans les projets et concernent l'ouverture de l'établissement vers l'extérieur : *relations familles-école* ; *approches culturelle, interculturelle, artistique, sportive et ouverture sur le quartier*.

Tableau 1. Thématiques abordées par les PdE

	N	%
Éducation à la citoyenneté	56	20
Cohérence pédagogique	50	18
Élèves en difficulté	48	17
Maîtrise du français	42	15
Relations familles-école	21	8
Approches culturelle, interculturelle, artistique et sportive	13	5
Ouverture sur le quartier	10	4
Différenciation ^G	10	4
Métacognition	7	3
Confiance en soi, motivation	4	1
Divers	17	6
<i>Total</i>	<i>278</i>	<i>100</i>

Source : rapports spécifiques d'évaluation ; le même objectif concerne parfois deux thématiques.

En abordant l'*éducation à la citoyenneté*, les établissements visent essentiellement à améliorer le climat scolaire, à lutter contre les incivilités ou à sensibiliser les élèves de manière active aux procédures démocratiques. Deux axes sont proposés : le renforcement des règlements avec la

^F Pourcentage se référant aux actions prévues pour concrétiser l'objectif approfondi en réunion EvalEx.

^G Les deux thématiques « différenciation » et « métacognition » se réfèrent essentiellement aux élèves en difficulté.

régulation des comportements des élèves (lutte contre les incivilités) et une instruction active des élèves sur les fondements de la citoyenneté (conseils de classe et d'école). Les objectifs liés à la *cohérence pédagogique* visent l'apprentissage du travail en équipe, particulièrement indispensable pour les établissements nouvellement constitués d'écoles de cultures différentes. De nombreux établissements ont choisi cet objectif tendant à harmoniser et à rendre cohérentes les pratiques des enseignant-e-s et à coordonner l'action des différentes composantes de l'établissement (sites, écoles, divisions, etc.). Certains directeurs ou certaines directrices ont fait de cette recherche de cohérence une priorité dans le PdE. Les objectifs liés aux *élèves en difficulté* recouvrent des options et des pratiques assez différentes d'un établissement à l'autre. Certains ont mis en œuvre ou perfectionné le suivi collégial, qui correspond au suivi des élèves par les équipes enseignantes dans le but de planifier à leur intention les mesures les plus adéquates pour améliorer leur situation. Une autre mesure prise consiste à faire intervenir les enseignant-e-s chargé-e-s de soutien pédagogique (ECSP). Leur intervention peut prendre différentes formes : appui ciblé à un petit groupe d'élèves, co-enseignement dans une classe, participation active à des décloisonnements^H, etc. Enfin, diverses mesures d'ordre pédagogique sont proposées au sein même de la classe, lors des cours dispensés par des maîtres spécialistes qui prennent en charge simultanément deux demi-classes, libérant les titulaires pour un travail en groupe restreint lors de décloisonnements ou de groupes de niveaux. Les objectifs liés à la *maîtrise du français* visent d'une part à améliorer l'apprentissage de la lecture, de l'expression orale et écrite par différentes méthodes adaptées à l'âge des élèves, et d'autre part à susciter l'envie de lire par diverses activités (p. ex. sacs d'histoires, coups de pouce, rallye ou semaine de lecture).

Thématiques et contexte local

Dans quelle mesure les établissements situés dans des contextes socioculturels différents se sont attelés à des objectifs permettant la prise en compte de leur contexte local ? Les thèmes abordés par les établissements en réseau d'enseignement prioritaire (REP)^I ont été comparés à ceux choisis par les établissements dont la catégorie socioprofessionnelle (CSP) (12) des parents d'élèves est la plus favorisée. Étant situés dans des quartiers où la proportion d'élèves allophones est particulièrement élevée, les établissements en REP se distinguent par le fait que les objectifs liés à la *maîtrise du français* sont beaucoup plus nombreux que dans les autres. En revanche, les établissements en REP ne choisissent pas davantage des objectifs liés à l'aide aux *élèves en difficulté*. En effet, la problématique des élèves en difficulté y est depuis longtemps et de manière généralisée prise à bras-le-corps par les enseignant-e-s de ces établissements et le travail sur le français constitue en soi la première et la plus efficace des mesures susceptibles d'aider ces élèves. Dans les établissements en REP, on constate une attention particulière portée aux relations avec les familles. Le milieu socioculturel de celles-ci demande aux enseignant-e-s de ces établissements un effort soutenu pour entrer et rester en contact avec les parents. Enfin, les établissements en REP sont moins nombreux à avoir choisi les objectifs relatifs à la *cohérence pédagogique*, dans la mesure où ces établissements ont en général une longue expérience de travail en équipe et qu'ils ont déjà eu l'occasion de s'atteler à ce problème^J.

2.2. Influence du contexte sur le choix des objectifs

Les cinq thèmes les plus fréquemment présents dans les PdE – *éducation à la citoyenneté, élèves en difficulté, maîtrise du français, cohérence pédagogique* et *relations familles-école* – ne renvoient pas seulement au référentiel d'évaluation de l'établissement (3), ils correspondent aussi à de forts enjeux auxquels l'enseignement doit faire face.

La mobilité croissante de la population exige un minimum d'homogénéisation des objectifs de l'enseignement et des plans d'études pour faciliter l'intégration des nouveaux élèves. L'harmonisation régionale et intercantonale qui se met en place dans la majorité des cantons suisses, et notamment

^H Des élèves issus de plusieurs classes sont regroupés soit en groupes d'activités (p. ex. autour de différentes situations problèmes de mathématiques), soit en groupes de niveaux de compétences.

^I Dans les établissements en REP, plus de 55% des parents d'élèves sont issus de catégories socio-professionnelles défavorisées.

^J Une comparaison entre les établissements constitués d'un ou de plusieurs sites n'a pas apporté de différences notables quant au choix des objectifs.

dans toute la Suisse romande, constitue un élément de réponse à cette nouvelle nécessité. La convention scolaire romande et le plan d'études romand (PER) induisent des changements importants dans la scolarité obligatoire à Genève, tout comme dans les autres cantons romands, qui concernent tant les objectifs et les contenus du programme que les moyens d'enseignement, voire l'organisation et le fonctionnement des établissements (p. ex. adaptation de la durée de la scolarité ou de l'horaire scolaire).

L'extension, en Europe occidentale en tout cas, du marché de l'emploi ignorant les frontières nationales du fait de la libre circulation, stimule une mise en comparaison, voire en compétition des systèmes d'enseignement. Depuis 2000, les tests PISA (Programme for International Student Assessment) sont devenus une référence à ce sujet et les scores publiés, tant sur le plan international que national, servent de révélateurs.

Mais l'exigence d'amélioration des compétences linguistiques concerne aussi et d'abord la maîtrise de la langue locale d'enseignement. Or, l'hétérogénéité culturelle des classes de scolarité obligatoire n'a cessé de s'accroître en Suisse depuis une vingtaine d'années. En moyenne suisse, la proportion d'élèves étrangers et d'élèves de langue étrangère était de 27% en 1990-91 et de 42% en 2009-10. Cette hétérogénéité est particulièrement marquée à Genève, où, pour l'année 2009-10, elle s'élève à 78% (13).

En 2002, avec la première publication des résultats cantonaux aux tests PISA 2000, Genève a pris conscience des problèmes rencontrés par de nombreux élèves quant à leurs compétences linguistiques : près d'un cinquième des élèves de fin de scolarité obligatoire ne maîtrisaient pas suffisamment le français (14). Ces résultats ont amené les autorités et les acteurs et actrices de l'école à renforcer l'enseignement du français, effort qui semble avoir commencé à porter ses fruits puisqu'une amélioration des compétences en littérature des élèves genevois a été observée aux tests PISA 2009 (15).

Néanmoins, une amélioration générale ne s'accompagne pas nécessairement d'une diminution des écarts entre élèves. Les inégalités persistent, la réussite scolaire et les parcours de formation restent socioculturellement différenciés. L'analyse des facteurs influençant les résultats des élèves tant romands que genevois en fin de scolarité obligatoire aux tests PISA, en particulier en littérature, montre des inégalités de performances. Les allophones se retrouvent plus souvent que les francophones dans les niveaux les plus faibles. Il en va de même pour les élèves du statut socioéconomique le plus faible relativement aux élèves d'autres statuts (15, 16). Ce qui incite à la mise en œuvre de formes diverses de soutien aux élèves en difficulté (p. ex. REP, études surveillées d'appui au primaire, passerelles au cycle d'orientation) et à la recherche de formes d'échange, de coordination, de collégialité plus fortes entre les professionnel-le-s afin d'assurer une plus grande cohérence dans la prise en charge et le suivi des élèves au quotidien.

Le thème de la violence en milieu scolaire est devenu une préoccupation sociale très présente depuis deux décennies. A Genève, l'une des 13 priorités pour l'instruction publique présentées en 2005 par le conseiller d'État (17) concerne précisément ce sujet. Depuis 2005, le DIP s'est doté d'un plan de lutte contre la violence en milieu scolaire. Ce contexte explique certainement en grande partie que *l'éducation à la citoyenneté* a été l'objectif le plus souvent choisi dans les PdE.

Depuis les années 1980 existe la volonté d'ouvrir l'école à son environnement et, en premier lieu, aux parents d'élèves. La création de conseils d'établissement, l'obligation faite aux écoles d'élaborer des projets d'établissement rendant compte de leurs intentions et de leurs priorités à leurs partenaires et d'une manière plus générale, l'élargissement du partenariat avec les familles voulu par le département de l'instruction publique^K sont autant de manifestations visibles du développement des relations familles-école. Dans le cadre des PdE, cette ouverture de l'école au Conseil d'établissement est explicite : « le CoEt peut fournir une contribution au PdE dans le cadre de ses domaines de compétences » (10).

^K En lien avec la priorité 8 *autonomie de l'établissement et partenariat avec les familles* (17).

3. Facteurs qui ont influencé la réalisation des projets d'établissement

Ce chapitre met en évidence les difficultés rencontrées par les établissements pour réaliser leur projet ainsi que les facteurs favorables ou défavorables à la mise en œuvre des actions, selon le point de vue des équipes pédagogiques. Ces éléments serviront de base aux recommandations formulées en fin de rapport.

3.1. Conditions institutionnelles et difficultés locales

Contexte scolaire

Les PdE ont été élaborés dans un contexte scolaire influencé par une histoire récente de l'enseignement primaire genevois riche en événements avec l'introduction, en quelques années, de nombreux changements et innovations (la rénovation – pour une partie des enseignant-e-s, le regroupement d'écoles en établissement, la nomination de directeurs et directrices, l'élection de conseils d'établissement, Harnos dont l'introduction du PER), sur le plan didactique (maths, français, etc.), de la formation des enseignant-e-s (filiale académique) et de l'évaluation des élèves (réintroduction des notes). Les adaptations et les efforts demandés aux équipes pour intégrer et mettre en œuvre ces récents changements ou innovations selon une temporalité serrée sont entrés en concurrence avec la réalisation des PdE

Réticences face au processus

Le cadre institutionnel attaché aux projets et l'obligation de rendre compte des actions menées expliquent la réticence de certains établissements face aux PdE. Le cadre fixé par la DGEP a pu donner l'impression d'une perte d'autonomie à certaines équipes. Les écoles, surtout celles ayant connu la rénovation, estiment que les PdE sont « *une prescription institutionnelle trop contraignante* »^L. A travers leurs dires, plusieurs équipes ont laissé entrevoir qu'elles n'étaient pas vraiment convaincues du sens et de l'utilité d'un PdE. Les évaluateurs et évaluatrices ont parfois enregistré un scepticisme marqué vis-à-vis des bilans exigés et une lassitude face au rendre compte. Plusieurs enseignant-e-s ont estimé que les bilans sont trop nombreux, qu'ils exigent un effort trop important par rapport à ce qui peut en être retiré.

La volonté du DIP d'accroître l'implication des CoEt dans les projets^M a, par ailleurs, induit une forte réaction de la part de quelques équipes qui se sont parfois senties « *dépossédées* » de leur projet, alors même qu'un conflit de calendrier entre l'élection du CoEt et la conception des PdE n'a pas permis aux membres du CoEt, dans la majorité des cas, d'être associés et de s'impliquer dès le départ dans les projets.

Regroupements d'écoles différentes

Une difficulté dans la réalisation des PdE a été la constitution d'une cohérence de l'action enseignante au niveau des établissements. Parmi ceux-ci, 61% sont constitués de plusieurs sites (accueillant parfois des populations scolarisées présentant des caractéristiques socioprofessionnelles différentes). Cette complexité, dans 15% des cas, augmente encore par le fait que l'établissement est en relation avec plusieurs autorités communales (voir Tab. 2 et 3). Certaines écoles se sont vues réunies en établissement selon des critères de taille, géographiques ou administratifs alors qu'elles n'avaient que peu de contacts préalables entre elles. Des regroupements ont par ailleurs eu lieu en cours de projet,

^L Les propos relevés lors de l'évaluation externe sont indiqués dans ce rapport entre guillemets et en italiques.

^M Par exemple, en leur demandant de se positionner sur les rapports d'évaluation.

ce qui a posé des problèmes aux équipes et à la direction des établissements concernés. Certaines directions d'établissement, ayant quelques difficultés à faire accepter par des équipes enseignantes l'idée d'un projet commun ont proposé un projet permettant aux équipes de chaque école ou site de définir leurs propres actions ou de concrétiser de manière différenciée un même objectif.

Tableau 2. Pourcentage d'établissements composés d'un ou de plusieurs sites

Nbre sites	1	2	3	4	5	Total
Pourcentage	39%	47%	9%	4%	1%	100%

Tableau 3. Pourcentage d'établissements en relation avec une ou plusieurs communes

Nbre communes	1	2	3	4	Total
Pourcentage	85%	10%	4%	1%	100%

Source : nBDS au 31.12.2009.

Complexité organisationnelle

Dans de nombreux établissements, les équipes ont dû apprendre à fonctionner efficacement en grand groupe. De nouveaux rôles et responsabilités ont dû être définis pour les commissions chargées du suivi des projets. Ce nouveau mode de fonctionnement, qui exige un effort d'adaptation conséquent vis-à-vis de la collaboration au sein de l'équipe (p. ex. négociation entre collègues et avec d'autres partenaires) ne s'acquiert que dans la durée. Il est d'autant plus délicat à acquérir quand un changement de directeur ou directrice – jouant un rôle majeur dans la mise en œuvre et le suivi du projet – ou d'une partie de l'équipe a lieu en cours de projet. En outre, plusieurs établissements ont relevé la difficulté de planifier les actions sur deux à trois ans.

Diminution des ressources

Il est relevé par certaines équipes une « *incohérence* » entre la mise en œuvre des projets et la diminution des ressources humaines. Dans les projets basés sur le soutien aux élèves en difficulté par exemple, la suppression ou la diminution de la dotation en poste d'ECSP a demandé aux équipes de revoir la mise en œuvre de leur projet.

Manque de communication

Les établissements relèvent fréquemment un manque de communication de la part de la DGEP ; ils auraient souhaité des clarifications sur les objectifs institutionnels des PdE, des consignes plus claires sur le nombre d'objectifs à inscrire dans le PdE et sur le statut des objectifs. Au moment de la mise en route des PdE, les directions d'établissement n'avaient été que très brièvement sensibilisées à la gestion de projets, alors que leur incombait la responsabilité de l'élaboration et du suivi du PdE. Les établissements souhaitent être davantage entendus et soutenus par leur direction générale et par les intervenants du service de la coordination pédagogique (ScoP).

Indicateurs

Dans les consignes transmises par la DGEP, il était prévu que les établissements mettent au point des indicateurs leur permettant d'évaluer l'atteinte de leurs objectifs. Cette tâche s'est avérée être un problème récurrent pour plusieurs raisons :

- ♦ les directeurs et directrices estiment parfois qu'on les a placés dans une nouvelle situation sans leur donner une formation préalable les aidant à se servir des outils susceptibles de fournir ces indicateurs ;
- ♦ de nombreux établissements ont eu des difficultés à mettre au point des indicateurs chiffrés qui permettraient d'obtenir une information objective sur les effets de telle ou telle action ;
- ♦ ils relèvent qu'il est difficile d'isoler les effets des actions envisagées dans le PdE de l'ensemble des facteurs qui influencent les progrès réalisés par les élèves. Ceux-ci doivent plutôt être

considérés comme le résultat de l'enseignement dispensé dans sa globalité et peuvent difficilement être attribués à une action ou une suite d'actions déterminées ;

- ♦ si certains indicateurs statistiques retenus par l'établissement sont utiles pour le pilotage du PdE, ils sont parfois trop éloignés de la pratique des enseignant-e-s et ne les guident pas dans leur travail en classe ;
- ♦ enfin, même si des indicateurs permettent, suivant l'objet à évaluer, de mesurer et de mettre en avant le travail accompli par les équipes, il faut laisser passer du temps pour effectuer de telles évaluations.

3.2. Facteurs favorisant ou freinant la mise en œuvre des actions

Près des deux tiers des répondant-e-s au questionnaire de l'évaluation externe estiment être tout à fait ou en partie satisfait-e-s par les résultats de leurs actions, un tiers ne le sont pas vraiment ou pas du tout (Tab. 4). Pour quelles raisons certaines des actions menées ont-elles, de l'avis des enseignant-e-s, abouti de manière satisfaisante alors que d'autres n'ont donné que peu de satisfaction ? Cette partie présente les facteurs favorisant ou freinant la mise en œuvre des actions^N en faisant ressortir les caractéristiques qui font de certaines actions des « *formules gagnantes* ».

Tableau 4. Les résultats obtenus par les actions de l'objectif approfondi lors de la réunion EvalEx vous ont-ils satisfait-e ? (en %)

Oui, tout à fait	Oui, en partie	Non, pas vraiment	Non, pas du tout	Ne sais pas ^O
23.3	38.9	15.7	4.8	17.4

Source : questionnaire ; taux de retour de 82.2%.

3.2.1. Insatisfaction vis-à-vis des actions

Les principaux facteurs amenant des enseignant-e-s à juger négativement des actions entreprises sont le plus souvent d'ordre structurel et organisationnel, impliquant souvent un défaut d'information ou de communication. Ces facteurs ont tendance à freiner la mise en route d'actions, rendue plus difficile pour des motifs extérieurs. Certaines actions n'ont pas pu être réalisées ou à peine ébauchées, souvent par faute de temps mais aussi pour avoir été freinées pour des raisons imprévues (p. ex. formation n'ayant pas pu être organisée^P). Certaines équipes estiment également n'avoir pas été en mesure de trouver un fonctionnement efficace dans la réalisation de telle ou telle action.

Les équipes sont, dans quelques cas, insatisfaites vis-à-vis des résultats de leurs actions lorsqu'il y a eu un manque de moyens (p. ex. perte ou diminution de ressources ECSP). Plusieurs actions ont d'ailleurs été abandonnées ou remises à plus tard pour cette raison. Une participation insuffisante des parents dans des projets où leur présence était requise a quelquefois été une raison de l'insatisfaction ressentie par les enseignant-e-s dans le déroulement d'une action.

^N Ces résultats sont basés sur l'analyse comparative des vingt actions ayant obtenu le score de satisfaction le plus élevé parmi les objectifs approfondis lors de la réunion EvalEx, et les vingt actions ayant réuni le score le plus bas.

^O Les répondant-e-s n'ayant pas participé à la mise en œuvre des actions ont éprouvé des difficultés à se prononcer sur leur satisfaction.

^P Du fait de l'indisponibilité de formateurs ou formatrices lorsque plusieurs établissements font des demandes dans les mêmes délais.

3.2.2. Satisfaction vis-à-vis des actions

Le jugement favorable des équipes enseignantes est lié d'une manière générale à la pertinence des actions entreprises et ceci à différents niveaux.

Besoin reconnu

Les actions qui correspondent à un besoin urgent et reconnu par l'ensemble de l'équipe enseignante ont la plupart du temps été évaluées positivement par celle-ci.

Continuité

Plusieurs actions ont permis d'améliorer le travail déjà entrepris précédemment, mais de manière plus coordonnée, en augmentant l'harmonisation du travail de l'équipe sur des questions de méthodes ou de champs pédagogiques abordés. Le gain de temps obtenu par l'introduction de procédures ou de méthodes est un facteur favorisant une appréciation positive.

Période limitée

Les actions mobilisant l'équipe sur une période limitée – concentrée par exemple sur une semaine – sont souvent créditées d'un score élevé de satisfaction. Le fait de devoir se plonger entièrement dans une tâche sur une période donnée, d'aborder, par exemple, un sujet sous toutes ses facettes (semaine à thème) ou d'organiser des journées culturelles ou sportives, marque profondément les équipes et les élèves. Ce sont des événements qui laissent des traces. Les actions plébiscitées par les enseignant-e-s dépassent souvent l'organisation des activités routinières de l'établissement en apportant un « plus » par rapport aux programmes. Elles permettent l'ouverture des élèves sur d'autres activités en les faisant « sortir de l'ordinaire » et induisent plus de collaboration au niveau des élèves.

Visibilité et réaction positive des partenaires

Les actions dont la visibilité dépasse le cadre de l'établissement sont particulièrement bien cotées. La participation active des parents ou d'autres partenaires et la satisfaction qu'ils manifestent constituent une stimulation très forte pour les enseignant-e-s. La visibilité extérieure a également comme conséquence de renforcer l'identité de l'établissement.

Mobilisation collective

L'engagement dans une action de l'ensemble de l'équipe entraîne très souvent des résultats satisfaisants. Parmi les actions investies de manière collective, on trouve par exemple l'organisation de jeux coopératifs pour toutes les classes, le travail concernant les règlements de l'école ou l'élaboration de chartes d'écoles. Le succès de ce dernier type d'actions s'explique aussi, selon certains, par le renforcement de la légitimité de l'autorité des enseignant-e-s vis-à-vis des élèves.

Plusieurs établissements ont choisi comme réalisation annuelle un thème commun dans lequel toutes les classes s'impliquent. Une évaluatrice parle de « *formule gagnante* » : activités tournant autour d'un thème commun, intégrées dans le courant normal de l'enseignement, orchestration de la mise en œuvre – de plus en plus dirigée par l'équipe enseignante – vers un point culminant (exposition, journal) rendant public, visible, ce qui a été réalisé dans les différentes classes, ce qui motive les élèves et intègre les parents.

Formation continue

Parmi les actions les mieux cotées, on trouve souvent celles qui ont été déclenchées ou même planifiées à la suite d'une formation continue suivie par l'équipe. Encore faut-il, pour être jugées satisfaisantes, que ces actions débouchent sur des résultats concrets. D'une manière générale, la formation en équipe est un facteur de stimulation important dans l'organisation d'actions qui donnent, par la suite, satisfaction aux enseignant-e-s. La formation agit dans ce cas comme le moteur de l'action.

Renforcement de la cohérence et de la cohésion

Les actions ayant permis le renforcement de l'unité de l'établissement ont souvent obtenu des scores de satisfaction élevés, en particulier dans le cas de rapprochement entre écoles d'établissements

composés de plusieurs sites, lorsque la coordination entre les divisions élémentaire et moyenne s'en est trouvée facilitée ou encore lorsque l'action consistait à mieux harmoniser l'activité des ECSP avec celle des titulaires.

Caractère concret et observable des actions

Pour qu'une action donne satisfaction, il est nécessaire qu'elle aboutisse à une réalisation concrète, comme par exemple une charte d'école ou un matériel pédagogique transmissible ou qu'elle débouche sur des résultats tangibles et observables. Dans le cas des progrès réalisés par les élèves, cette appréciation se base le plus souvent sur une évaluation subjective des enseignant-e-s, même si parfois les progrès sont quantifiables par des tests passés avant et après l'action.

4. Apports des projets d'établissement

Dans quelle mesure les objectifs des PdE ont-ils été atteints ? Les PdE ont-ils permis d'améliorer la qualité du fonctionnement et des prestations des établissements et l'équité de traitement des élèves ? Quels résultats concrets ont été obtenus par les équipes dans leur PdE ? Ce chapitre apporte des réponses à ces questions, essentielles pour évaluer l'utilité des PdE.

4.1. Atteinte des objectifs

Tableau 5. Dans quelle mesure les objectifs de votre projet d'établissement ont-ils été atteints ? (en %)

Totalement	En grande partie	Partiellement	Pas du tout	Ne sais pas
6.3	32.6	41.2	7.4	12.5

Source : questionnaire ; taux de retour de 82.2%.

Parmi les répondant-e-s au questionnaire, deux sur cinq estiment que leurs objectifs ont été totalement ou en grande partie atteints, deux sur cinq partiellement ; et moins d'un sur dix pas du tout atteints.

Quatre éléments, mentionnés par les équipes enseignante lors des réunions EvalEx, permettent de mieux comprendre pourquoi les objectifs des PdE ont été, en moyenne, partiellement atteints :

- ♦ les objectifs ont eu une durée de réalisation trop courte (contrairement aux actions qui ont pu être réalisées dans la durée impartie car plus ponctuelles) ;
- ♦ certains PdE étaient surdimensionnés et la plupart des équipes étaient surchargées ;
- ♦ le manque de précision sur la terminologie employée (p. ex. objectifs, actions) et l'absence de critères de mesure précis ont souvent incité les équipes à se dire qu'un objectif n'est jamais complètement atteint, qu'il est toujours à « *remettre sur le métier* ». Cela explique, en partie, pourquoi beaucoup d'équipes ont éprouvé de la peine à apprécier la valeur réelle de ce qu'elles ont accompli, et certaines d'entre elles se sont senties démotivées devant l'apparente absence de résultats ;
- ♦ l'évaluation externe a été menée en cours de réalisation des PdE et non à la fin.

4.2. Apports des projets par niveau d'impact

4.2.1. L'opinion des équipes enseignantes

Les équipes enseignantes ont été invitées dans le questionnaire à évaluer leur investissement et les apports des PdE (Tab. 6 et 7). Les personnes se sentant partie prenante de leur PdE sont majoritaires. Mais dans des proportions similaires, elles sont d'accord pour dire que leur projet leur a demandé un investissement conséquent, voire excessif par rapport aux résultats obtenus (Tab. 6).

Tableau 6. Investissement dans les PdE (en %)

	---	--	-	+	++	+++	NR
Je me sens partie prenante du projet : <i>pas du tout à très fortement</i>	4	9	17	31	25	13	1
Par rapport aux résultats obtenus, l'investissement dans la réalisation du projet m'a paru : <i>minime à excessif</i>	3	6	21	34	22	10	4
Les bilans et analyses effectués dans le cadre du projet d'établissement m'ont paru : <i>inutiles à indispensables</i>	7	15	23	31	14	6	4

Source : questionnaire ; taux de retour de 82.2% ; lecture : en moyenne, sur l'ensemble des établissements, 13% des répondant-e-s se sentent fortement partie prenante du projet.

Selon l'avis d'une majorité de répondant-e-s, les projets ont amené des apports au niveau des établissements (construction d'une culture d'établissement, pallier les faiblesses constatées lors du diagnostic) et au niveau des équipes (échange de pratiques, élaboration de méthodes et d'outils communs, élaboration d'un langage commun, amélioration de la dynamique d'équipe ; Tab. 7). La cohérence pédagogique s'est donc fortement renforcée dans le cadre des PdE. Compte tenu des circonstances dans lesquelles les projets ont été réalisés et de l'importance des réticences exprimées par certain-e-s, c'est un résultat particulièrement fort. En revanche, les apports des PdE sont plus limités au niveau individuel (enseignant-e-s ou élèves). Les apports des PdE au niveau de la cohérence pédagogique se sont, en partie seulement, transférés au niveau individuel : le PdE a permis, pour un peu plus de la moitié des enseignant-e-s, d'adopter de nouvelles pratiques/méthodes/outils et de mettre en valeur leurs compétences ; et dans une moindre mesure de changer leur manière de travailler en classe.

La priorité des établissements a été, dans de nombreux cas, de créer ou de consolider une équipe et de construire une culture d'établissement. De nombreux établissements ont ainsi choisi des objectifs qui ne sont pas directement liés aux apprentissages. Cette priorité à des objectifs liés à la cohérence pédagogique explique pourquoi une moitié des enseignant-e-s estime que le travail en projet n'a pas permis aux élèves de faire des progrès significatifs du point de vue de leurs apprentissages, de leur motivation/investissement ou de leur comportement. Il est également très délicat sur le grand nombre d'actions réalisées portant sur les apprentissages, de distinguer ce qui doit être attribué au PdE de ce qui dépend du travail habituel dans les classes.

Tableau 7. Apports du travail en projet (en %)

	Le travail dans le cadre du PdE a permis	---	--	-	+	++	+++	NR
Établissement	de construire une culture d'établissement	5	8	11	35	27	13	2
	de pallier les « faiblesses » constatées lors du diagnostic	4	6	19	37	21	4	8
Équipe	d'échanger des pratiques	3	5	11	34	29	17	1
	d'élaborer des méthodes et des outils communs	3	5	13	35	29	15	1
	d'élaborer un langage commun	3	5	13	37	28	12	2
	d'améliorer la dynamique de l'équipe	7	8	19	33	23	8	3
Enseignant-e-s	de mettre en valeur mes compétences au sein de l'équipe	8	8	23	36	16	5	4
	d'adopter personnellement de nouvelles pratiques, méthodes et/ou outils (<i>jamais / très souvent</i>)	6	17	18	36	17	3	3
	de changer ma manière de travailler en classe	14	12	21	30	11	2	10
Élèves	aux élèves de faire des progrès du pt de vue de leur motivation / investissement : <i>pas du tout à très significatifs</i>	10	13	21	30	17	3	6
	aux élèves de faire des progrès du pt de vue de leurs apprentissages : <i>pas du tout à très significatifs</i>	10	14	20	33	14	2	7
	aux élèves de faire des progrès du pt de vue de leur comportement : <i>pas du tout à très significatifs</i>	11	14	21	31	15	2	6

Source : questionnaire ; taux de retour de 82.2% ; lecture : en moyenne, sur l'ensemble des établissements, 2% des répondant-e-s estiment que le travail dans le cadre du PdE a fortement permis de changer leur manière de travailler en classe.

4.2.2. L'apport des PdE dépend-il de caractéristiques des établissements et de leurs acteurs ou actrices ?

Ce paragraphe cherche à comprendre si les différents avis exprimés dans le questionnaire concernant l'apport des PdE ou l'investissement requis dans ceux-ci (Tab. 6 et 7) sont liés à des caractéristiques des établissements (p. ex. mono ou multi-sites) ou des acteurs et actrices des PdE (p. ex. enseignant-e-s de division élémentaire (DE) ou de division moyenne (DM)).

Alors qu'il pouvait sembler que les différences de cultures entre les divisions influenceraient les réponses au questionnaire, l'appartenance des enseignant-e-s à la DE ou à la DM n'a guère d'effet sur leurs réponses, sauf sur un point : les enseignant-e-s de DE relèvent plus souvent que ceux et celles de DM que leur PdE a permis de pallier les faiblesses constatées lors du diagnostic. Les enseignant-e-s d'établissements multi-sites se montrent plus réservé-e-s sur les apports des projets en termes d'échange de pratiques et d'élaboration de méthodes et d'outils communs. L'éloignement des différents sites composant un établissement complique logiquement le partage des pratiques entre enseignant-e-s. Les enseignant-e-s des établissements en REP se montrent plus enclin-e-s à considérer que le travail en projet leur a permis de mettre en valeur leurs compétences au sein de l'équipe, d'adopter personnellement de nouvelles pratiques, méthodes et/ou outils et surtout qu'il a

permis aux élèves de faire des progrès du point de vue de leurs apprentissages. Ceux-ci se sentent davantage partie prenante de leur projet.

Deux facteurs, d'ailleurs liés, semblent peser d'un grand poids sur les différents avis exprimés dans le questionnaire. Il s'agit de l'ancienneté des enseignant-e-s dans l'équipe et de leur présence au moment de l'élaboration du PdE. Les enseignant-e-s récemment arrivé-e-s dans l'enseignement primaire ou plus jeunes manifestent une plus grande satisfaction vis-à-vis des apports des PdE. Il est possible que la formation suivie par ces nouveaux enseignant-e-s soit plus proche de ce qui est demandé par l'institutionnalisation d'un PdE, ne serait-ce que par l'accent mis, dans les nouvelles formations, sur le travail en équipe. Du côté des anciens, on se montre volontiers plus critique. Les réunions EvalEx ont d'ailleurs révélé une certaine lassitude chez ces enseignant-e-s face aux nombreux changements qu'a connus l'enseignement primaire.

Les directeurs et directrices ont des opinions plus positives que les autres membres du personnel^Q. Étant responsables du projet d'établissement, ils-elles sont davantage acquis-e-s à la démarche et plus convaincu-e-s de l'utilité et des bénéfices de celle-ci. Une exception cependant : on ne note pas de différence quant à l'appréciation de l'investissement demandé par rapport aux résultats obtenus : les directeurs et directrices l'ont également considéré comme très important.

4.3. Les projets d'établissement ont-ils contribué à augmenter la qualité du fonctionnement et des prestations des établissements ?

Les PdE sont un moyen mis à disposition des établissements pour développer la qualité de leur fonctionnement et de leurs prestations (3). L'utilité des PdE s'apprécie donc en vérifiant dans quelle mesure et avec quels résultats ils ont été employés à cette fin de développement qualitatif. Les paragraphes suivants illustrent les réalisations effectuées, les nouvelles pratiques mises en œuvre dans le cadre des PdE, mentionnées en réunion EvalEx. Les apports concrets des PdE sont explicités dans les trois domaines définis par le référentiel du projet d'établissement.

4.3.1. L'établissement comme lieu d'instruction et de transmission de culture

Selon la directive *Projet d'établissement* (3), « l'établissement doit offrir des conditions propices à l'apprentissage des élèves au niveau des résultats, de l'enseignement-apprentissage et de l'orientation des élèves ». Les paragraphes suivants présentent quelques activités des PdE qui répondent à cette demande.

Construction d'une culture d'équipe favorable à l'enseignement-apprentissage

Le travail autour du PdE a eu le mérite, dans de nombreux établissements, de déclencher la construction d'une identité d'équipe. Et dans d'autres, de consolider la cohérence, de renforcer les collaborations et les compétences et d'améliorer la communication. « *Le projet n'est pas une baguette magique, mais bien une pierre de plus ajoutée à la construction de la cohérence de l'équipe* ».

En voici quelques exemples concrets. Dans le cadre du renforcement de la collaboration entre les deux divisions, l'harmonisation de la transition de la DE à la DM a permis une définition et une représentation commune de l'élève en difficulté et a débouché sur l'élaboration d'une grille d'observation différente par division. Dans un autre établissement, suite à un partage de pratiques, une grille d'observation a été élaborée, puis testée lors de stages en dyades entre titulaires des trois divisions (DE, DM et division spécialisée (DS)). Les échanges de pratiques ont confronté les équipes à d'autres visions de l'enseignement, les différences de culture apparaissant alors comme une source d'enrichissement. Une vision partagée de l'enseignement de l'orthographe a permis d'améliorer la cohérence des pratiques de l'équipe. Par un suivi pluriannuel largement pratiqué, la planification des programmes, les évaluations et les devoirs sont travaillés en commun. Planifier ensemble les séquences d'enseignement et mettre en place les diverses actions ont apporté une plus grande clarté

^Q Cela ne concerne évidemment pas les questions faisant référence au travail en classe.

aux objectifs. Un tutorat par « paires d'enseignant-e-s » a apporté un enrichissement réciproque et complémentaire.

Appropriation du plan d'études romand (PER)

Les PdE ont permis à quelques établissements d'anticiper l'introduction du PER. L'un d'eux est devenu un lieu-pilote pour tester une méthode de lecture préconisée par le PER ; d'autres ont proposé une lecture commune du PER ; ont planifié l'enseignement de l'environnement ou ont organisé une formation sur la lecture-écriture en lien avec le PER. En revanche, il y a aussi des établissements qui se sont sentis dans une « *situation inconfortable* » lorsque les méthodes officielles de lecture ont remis en cause l'utilité de documents de référence concernant d'autres méthodes élaborés par les équipes dans le cadre de leur PdE. Dans ces cas-là, le PER a « *court-circuité* » des objectifs de leur PdE.

De nombreux établissements souhaitent intégrer l'appropriation du PER dans le prochain cycle de PdE. A l'opposé, d'autres estiment que le PER ne devrait pas figurer dans le PdE en tant qu'objectif, le premier étant pris en charge par l'institution, tandis que le second vise à concrétiser l'autonomie partielle des établissements. Les établissements attendent de la DGEP des clarifications sur la place et la fonction du PER dans le prochain cycle de PdE.

Formations collectives des enseignant-e-s débouchant sur des actions au niveau des élèves

De nombreux établissements relèvent l'aspect positif des formations collectives mises en place dans les PdE ayant débouché sur des réalisations concrètes, directement utilisables auprès des élèves. Elles ont permis la construction d'outils didactiques, de dispositifs et de séquences d'enseignement, de recueils de textes.

Ces formations ont touché des domaines très variés (p. ex. devoirs, compétences orthographiques, métacognition, fonctionnement du conseil des maîtres, méthodes de lecture telles que Lector-Lectrix, Aleda, Fluence, enseignement continué de la lecture, lecture par effraction, lecture à haute-voix).

Actions ancrées dans le fonctionnement habituel de l'établissement

De nombreuses actions ont été progressivement ancrées dans le fonctionnement habituel. Dans un établissement, une « boîte à outils » a été mise sur pied avec l'élaboration de nombreuses fiches et séquences didactiques permettant aux enseignant-e-s de mieux faire face aux problèmes de comportement, d'organisation ou de concentration de leurs élèves. Dans d'autres, les équipes pédagogiques ont constaté de meilleures conditions d'enseignement et d'apprentissage par un travail en demi-groupes classes rendu possible par la souplesse d'organisation et d'horaire des maître-sse-s spécialistes (MS). Ailleurs, l'organisation des devoirs et leur présentation aux élèves et à leurs parents ont été revus. Dans une DE, un travail interdisciplinaire sur des contes a été mené à la satisfaction de l'équipe enseignante et des élèves. Un grand établissement a réussi à mettre sur pied une grille annuelle permettant de libérer quatre pages quotidiennes pour le français.

Impacts au niveau des élèves

Il est difficile d'apporter une réponse globale à la question de l'impact des PdE au niveau de l'apprentissage des élèves. Il apparaît clairement que les opinions des enseignant-e-s sont partagées à ce sujet. Pour un peu moins de la moitié des enseignant-e-s, les PdE ont permis aux élèves de faire des progrès significatifs du point de vue de leur motivation / investissement, de leurs apprentissages, ou encore de leur comportement et un peu plus de la moitié affirment le contraire (Tab. 7).

Il n'est souvent pas possible d'isoler les effets des actions entreprises dans le cadre du PdE de celles qui découlent des autres activités d'enseignement. Une autre difficulté est l'absence quasi généralisée d'indicateurs pour évaluer les effets sur les élèves. Les résultats scolaires obtenus, l'évolution du nombre de redoublements ou d'élèves au bénéfice de mesures d'accompagnements sont des informations trop globales pour mesurer l'impact d'actions précises du PdE sur les élèves, quand bien même quelques établissements ont signalé avoir observé des améliorations objectives des progrès de leurs élèves, par exemple aux épreuves cantonales. Dans un établissement, les élèves ayant bénéficié du « coup de pouce » en lecture-écriture ont eu des résultats en net progrès (en référence à des tests passés avant et après la mesure d'appui). La progression de certains élèves est qualifiée de « *spectaculaire* », les élèves au bénéfice de cette mesure atteignent à la fin de l'année les attentes institutionnelles.

Illustrations de bonnes pratiques et d'actions innovantes

Des illustrations de bonnes pratiques et d'actions innovantes réalisées dans le cadre de ce premier cycle de PdE sont présentées en encadré. Nous entendons par bonnes pratiques des mesures qui correspondent à des objectifs fréquemment choisis, mises en œuvre par plusieurs établissements et dont les effets ont été jugés probants par les enseignant-e-s sur différents plans, prioritairement en référence aux élèves (impacts sur leurs apprentissages, sur leur motivation et leur investissement, sur leur comportement). Lorsque nous avons à faire à des exemples uniques de telles mesures, nous les qualifions d'actions innovantes.

Annualiser la grille horaire pour renforcer l'enseignement

Les plans d'études et les grilles horaires par degré sont généralement conçus et présentés en périodes ou en durées hebdomadaires, mais sans obligatoirement les transposer tels quels dans l'organisation hebdomadaire de l'enseignement en classe. Mais d'autres aménagements sont possibles, par exemple en élaborant une grille horaire annuelle. Les avantages d'une telle adaptation sont sensibles tant pour les disciplines fortement dotées (français, mathématiques) que pour celles qui sont enseignées sur peu de périodes (environnement, éducation musicale). Pour les disciplines les plus faiblement dotées, le regroupement des plages qui leur sont imparties en périodes blocs, permet d'éviter un enseignement parcellisé et de pratiquer un enseignement approfondi sur certaines périodes de l'année. Cela permet aussi de libérer des périodes dans l'horaire hebdomadaire, périodes qui peuvent être mises à profit pour intensifier les moments consacrés chaque jour au français ou aux mathématiques.

Un telle démarche novatrice a été adoptée dans un établissement qui a proposé un enseignement intensif structuré en quatre moments quotidiens, avec l'objectif de mettre l'accent sur le plaisir de lire et sur la production écrite. Les périodes d'enseignement de l'environnement ont été regroupées sur des blocs de trois semaines et les horaires des MS et des ECSP ont été aménagés.

Cette organisation annuelle de l'enseignement des disciplines a généré un grand nombre d'activités autour de l'objectif poursuivi, notamment en favorisant la constitution d'un socle commun entre les enseignant-e-s des deux divisions et de tous les degrés sous forme de collaborations, d'échanges et d'expérimentations de nouveaux outils ou de nouvelles méthodes.

La « lecture par effraction » pour stimuler l'élève dans l'apprentissage de la lecture et améliorer sa compréhension de l'écrit

La « lecture par effraction » est une approche didactique qui s'inspire des réflexions menées autour du rôle du lecteur dans l'interprétation des textes narratifs. Cette approche de la lecture d'un livre ne suit pas la progression usuelle, linéaire, de la première à la dernière page du texte, mais par séquences. Des morceaux de texte pris dans différentes parties de l'histoire sont distribués à des groupes d'élèves qui sont invités à mener une sorte d'enquête, c'est-à-dire, par un jeu d'hypothèses, à situer les personnages dans leur contexte, à interpréter les actions, à faire des suppositions sur les tenants et les aboutissants de celles-ci à partir des indices dont disposent les élèves qu'ils échangent et qu'ils confrontent, et qui peuvent ensuite être vérifiées en retournant au texte.

La « lecture par effraction » a été initiée dans le cadre de formations continues. Dans différents établissements, des enseignant-e-s se sont approprié-e-s cette méthode, ont initié leurs collègues, et ont constitué une banque de séquences didactiques adaptées, tant en récoltant du matériel existant qu'en en créant.

Dans les établissements ayant adopté la « lecture par effraction », si les enseignant-e-s n'ont pas encore pu constater des effets sur les compétences ou les résultats des élèves, mais des changements relatifs aux attitudes des élèves à l'égard de la lecture, à leur motivation ou à leur implication ont été relevés y compris pour les élèves en difficulté en lecture.

L'adoption de cette approche didactique a permis un partage de connaissances, des échanges d'expériences et une mutualisation de séquences d'enseignement ; elle a fortement contribué à consolider la cohésion d'équipe, à développer la communication et le travail collaboratif entre enseignant-e-s, ainsi qu'à renforcer la cohérence des pratiques au sein de l'établissement.

Aménagement de l'horaire facilitant l'individualisation et la différenciation

Afin d'offrir aux élèves de meilleures conditions d'apprentissage, un travail par demi-classe, grâce à l'aménagement de l'horaire des MS, est mis en place dans plusieurs établissements. Cette mesure s'accompagne le plus souvent d'une collaboration accrue entre enseignant-e-s sur le contenu du travail en demi-classe. Les élèves en difficulté profitent de cette opportunité de travailler dans un groupe restreint.

Ce travail en demi-classe permet de réaliser des activités interdisciplinaires au contenu motivant pour les élèves (p. ex. expérimenter des questions environnementales en allant jardiner).

D'autres aménagements horaires permettent l'organisation de journées ou de semaines spéciales et d'activités dans lesquelles les élèves s'investissent beaucoup (p. ex. danses, théâtre interactif, journée de sensibilisation au respect).

4.3.2. L'établissement comme lieu d'éducation et de transmission des valeurs

« L'établissement veillera notamment à rendre explicites les règles de vie, à faciliter l'intégration des élèves d'autres cultures et des élèves handicapés, à sensibiliser à l'égalité des genres, à favoriser la participation des élèves à la vie de l'établissement » (3). Voici les activités relevées les plus significatives répondant à cette demande institutionnelle, ainsi que leur impact notamment sur le climat scolaire.

Règles de vie plus explicites

De nombreuses actions ont permis de rendre plus explicites les règles de vie figurant dans les chartes et règlements d'établissement ou d'école. Des soirées thématiques ont été proposées aux parents et aux partenaires scolaires. A travers des thèmes philosophiques, les élèves ont abordé leur rapport à l'autorité. Les règles de vie ont été reformulées sous forme positive et ont été intériorisées par des jeux coopératifs. Le règlement et la charte ont été traduits dans plusieurs langues étrangères. Des mémentos distribués aux parents et autres partenaires scolaires présentent les valeurs et les règles principales à respecter. L'exposition « Ni hérisson, ni paillason »^R a été visitée par de nombreuses classes. Un arbre composé de mains d'enfants et exposé dans les couloirs d'une école rappelle les principales valeurs et constitue un rituel important d'appartenance à un même lieu.

Afin d'assurer pleinement l'application des règles de vie, plusieurs établissements se sont dotés de bureaux « des sanctions » ou « de bonne conduite ». Des outils de régulation ont été élaborés, le plus souvent lors de formations continues. Une difficulté a été soulignée par un établissement. La procédure de sanction est jugée trop rigide et peu opérationnelle car « *lourde et chronophage* ». Il s'avère impossible de l'appliquer de manière identique dans tous les degrés.

Toutes ces actions ont permis une régulation des postures, une meilleure intégration des règles et des sanctions par les élèves, un développement de l'entraide et de la tolérance. La cohérence d'établissement et le sentiment d'identité se sont renforcés. Un soutien plus important des parents a été constaté. Le climat scolaire s'est amélioré par un plus grand respect de soi, des autres, des lieux communs et du matériel.

Intégration des élèves d'autres cultures et de leurs familles

Cette notion d'intégration se retrouve explicitement citée dans plusieurs objectifs figurant dans les projets d'établissement, comme par exemple « *expliciter le potentiel multilingue de l'établissement pour favoriser l'intégration et la réussite scolaire de tous* ». Cette valorisation des langues et cultures minoritaires, ce partage des différentes ressources linguistiques, cette approche interculturelle amènent un renforcement des liens familles-école et permettent d'attirer davantage de parents à l'école.

Un établissement a organisé une semaine des langues où chaque classe a bénéficié de 4 à 6 activités présentées par des parents ou d'autres partenaires. Ce recours à la compétence des parents a permis une prise de conscience de la richesse des langues et des cultures présentes dans l'établissement.

^R Itinérante, l'exposition a pour but de favoriser le respect dans les relations interpersonnelles et interculturelles afin de prévenir la violence. Elle illustre par des animaux des attitudes et comportements courants qui provoquent ou facilitent la violence et propose des alternatives non-violentes à ces types de conduite.

L'action « Ethnopoly »^S a été plusieurs fois proposée. Des élèves ont ainsi pu rencontrer chez eux des parents qui leur ont fait découvrir leur culture. Une fête de fin d'année avec une exposition interculturelle a remporté un vif succès.

Pour faciliter un partenariat avec les familles migrantes nouvellement arrivées, un parrainage a été mis sur pied avec l'appui d'une association de parents d'élèves.

Égalité entre filles et garçons

Par des manifestations tels que « métierpoly », « oser tous les métiers » ou « futur en tous genres », des élèves ont développé une plus grande considération pour différents métiers en utilisant un matériel adapté.

De même, plusieurs classes ont participé à l'activité « danses de salon » qui a abouti en juin 2011 à un concours de danse. Cette action a permis aux élèves de développer leur assurance en société, elle a favorisé le respect mutuel entre filles et garçons et a amené des élèves en difficulté dans des matières intellectuelles à mettre en valeur d'autres compétences.

Formations collectives permettant d'« outiller » les équipes enseignantes

De nombreuses formations collectives ont été suivies dans le cadre des PdE autour du climat scolaire et de l'apprentissage à la citoyenneté. Elles ont touché des domaines variés (p. ex. jeux coopératifs ; règlement, sanctions et bureau de la bonne conduite ; rédaction ou réactivation d'une charte ; conseils de classe, d'école et d'établissement ; interculturalité ; vision du handicap physique, psychique ou social).

Impacts au niveau des élèves

Les PdE ont-ils contribué à améliorer le comportement et la motivation des élèves ? On retrouve la même difficulté pour répondre à cette question qu'à celle concernant l'impact des PdE au niveau de l'apprentissage des élèves.

Les résultats du questionnaire (Tab. 7) montrent que les opinions des enseignant-e-s sont partagées à ce sujet. Néanmoins, quelques établissements signalent des améliorations. L'éducation à la citoyenneté a permis de développer chez les élèves le sentiment d'appartenance à l'établissement et a amené une plus grande cohérence dans l'application des règles de vie. Une diminution des conflits, des actes de violence, des moqueries et des insultes a été constatée. Par ailleurs, au travers de ces différentes activités, les élèves ont développé leur estime de soi, leur concentration, une plus grande responsabilisation envers leurs apprentissages et la valorisation d'autres compétences. Les conseils de classes ou d'école, en tant qu'espaces de parole, ont permis aux élèves de mieux communiquer verbalement, d'exprimer leurs idées, leurs souhaits, leurs préférences. Grâce aux parrainages, un renforcement des liens entre les élèves a été signalé avec un plus grand respect mutuel entre grands et petits.

Dialogue philosophique favorisant le développement et l'expression de l'élève

Le dialogue philosophique est une activité qui se retrouve dans plusieurs PdE. Il nécessite au préalable une formation continue spécifique très appréciée par les enseignant-e-s. Un des objectifs visés est de restaurer la confiance et l'estime de soi d'élèves éprouvant des difficultés scolaires ou de comportement.

Plusieurs témoignages montrent que les élèves semblent conquis par l'activité, que le nombre d'incivilités diminue, et que l'écoute, le respect et la prise de parole augmentent.

Le débat philosophique stimule l'expression, l'écoute et le respect chez les élèves : « *ils ont appris à entendre et à respecter les avis des autres, ce qui leur a permis de se décentrer* ». L'absence de jugement est soulignée (« *tous les élèves sont au même niveau, ce qui favorise la liberté de parole* »). Une enseignante donne l'exemple d'un garçon qui parle peu et qui s'est, lors d'un débat philosophique, beaucoup exprimé sur l'importance des amis.

Stimulée par ces bons résultats, une équipe envisage, en lien avec le PER et les capacités transversales, de concevoir à l'avenir une grille d'observation pour les adultes-animateurs et pour les élèves afin d'évaluer la démarche.

^S Jeu de piste permettant à des élèves de rencontrer à leur domicile des personnes de différents pays du monde.

La citoyenneté : des règles de vie pour un climat d'école serein

Les projets sur la citoyenneté, en particulier sur les règles de vie et le respect, ont permis plusieurs réalisations concrètes telles que chartes, règlements d'établissement, mémentos, bureaux des sanctions, généralisation des conseils de classe, semaines, expositions et film sur le respect. Ceux-ci constituent des « *outils de référence* » qui apportent une cohésion et un langage commun partagé par tous les partenaires scolaires (équipe pédagogique, intervenant-e-s du parascolaire, parents et élèves) et contribuent ainsi au développement d'une cohérence des pratiques, voire à une « *culture d'établissement* ».

En pouvant, par exemple, se référer à un règlement d'établissement, les pratiques des enseignant-e-s acquièrent une légitimité institutionnelle. Dans certains établissements, les enseignant-e-s estiment que leurs pratiques en classe ont été positivement influencées par les nouvelles démarches initiées ou consolidées par le PdE.

Cette clarification des règles et des sanctions, ainsi que les semaines du respect ont commencé à se traduire par un plus grand respect à la fois entre les élèves et avec les adultes. Une évolution du comportement des élèves à l'école a pu être constatée en contribuant au final à un climat d'école plus serein. Afin que ces effets très positifs perdurent, les établissements expriment néanmoins le besoin de réactiver régulièrement les actions, voire à les inscrire dans le quotidien.

Par ailleurs, des enseignant-e-s ont relevé des retombées positives des conseils de classe sur la motivation des élèves du fait que ces moments d'échanges et d'écoute permettent de régler des problèmes ou des conflits de certains d'entre eux. Les élèves peuvent ensuite à nouveau se concentrer sur les apprentissages.

La présence d'un cadre institutionnel apporte aux parents un message clair et rassurant. En partageant les mêmes références éducatives et en s'impliquant davantage dans le rôle de partenaire de l'école, les parents contribuent à renforcer la cohérence de l'attitude des adultes face au comportement des enfants.

Une action innovante autour de l'intégration d'élèves handicapés

Dans le cadre d'un PdE où deux classes accueillaient des enfants à besoins spécifiques, un objectif a permis de « *développer la tolérance et le respect envers chacun en comprenant ce qui nous rassemble et en utilisant positivement les différences* ».

Suite à une formation collective centrée sur le handicap et les défis de l'intégration, la sensibilisation a pu débuter dans ces deux classes. Le vécu de la vie avec un handicap moteur a pu être concrètement ressenti par les élèves qui devaient par exemple faire un parcours en chaise roulante ou s'habiller avec une attelle fixée à une jambe ou à un bras.

Cette expérience a ensuite été étendue à toute l'école. Durant une semaine, à travers des ateliers, chaque participant-e a été mis en face d'un handicap (ouïe, vue, équilibre, mobilité).

Les ateliers ont représenté un temps fort pour les participant-e-s. Les camarades en intégration se sont sentis valorisés par ces activités. Tous les élèves ont gagné en tolérance. Le défi de cette action est désormais de maintenir ces attitudes et de les transmettre aux nouveaux élèves.

4.3.3. L'établissement comme communauté ouverte à l'extérieur et favorisant les complémentarités

« L'établissement veillera au partenariat avec les familles et la collaboration avec le CoEt, la commune, le GIAP et ses autres partenaires institutionnels » (3). Voici les réalisations les plus fréquentes qui répondent à cette recommandation.

« Coup de pouce » des partenaires

De nombreux établissements ont mis à contribution les différents partenaires scolaires (parascolaire, responsable du bâtiment scolaire (RBS), CoEt, parents) dans le cadre d'actions ponctuelles ou limitées dans le temps (p. ex. expositions, fêtes, buffets, concerts, albums, tournoi de foot, semaines thématiques / interculturelles, journée Ethnopoly). Une association de parents d'élèves (APE), à la demande du corps enseignant, a même pris le relais de l'organisation d'une action du projet d'établissement.

La mise en œuvre d'actions avec l'aide des membres du CoEt a permis, notamment aux parents, de prendre leur place et de disposer d'un « *espace de parole* ». Selon certains établissements, ces actions concrètes et participatives se révèlent de « *puissants facteurs d'intégration* ». Elles ont permis de développer avec les parents des échanges plus importants ainsi qu'une « *collaboration et un dialogue* ». Des liens se sont tissés avec les équipes enseignantes, ce qui se traduit par un accroissement de la confiance vis-à-vis de l'école.

Néanmoins, l'appréciation partagée des enseignantes sur cette coopération indique qu'on s'interroge sur la portée exacte et la durabilité des effets produits. Si les différentes actions ont effectivement donné lieu sur le moment à une belle implication des partenaires, en particulier des parents, les enseignant-e-s estiment que cela n'a pas vraiment changé leurs relations avec les parents et elles doutent encore plus d'un quelconque effet à plus long terme.

Travail en réseau pour « bien vivre en communauté »

Différentes actions ont permis d'associer davantage les partenaires (parents, APE, CoEt, GIAP, mairies, unité d'actions communautaires, centres de loisirs, service de santé de la jeunesse) à la vie de l'établissement. Ceux-ci sont associés notamment lorsqu'il s'agit d'apprendre aux élèves à bien vivre en communauté (sécurité des élèves à l'école et sur le chemin de l'école, création d'un memento).

Plusieurs actions ont été menées pour mettre en adéquation les mondes scolaire et périscolaire. Les réalisations menées à ce sujet semblent être des « *leviers de changements* » et avoir joué un rôle important au niveau des établissements. Elles ont permis une meilleure communication avec le parascolaire (relais d'informations importantes concernant certains faits ou certains enfants), une continuité dans la prise en charge des élèves et une plus grande cohérence dans l'application des règles. Les équipes du parascolaire se sentent plus reconnues et intégrées pour offrir « *une école toute la journée* ».

La communication entre les divers partenaires s'est améliorée. L'esprit d'ouverture et l'acceptation du dialogue engagé par les acteurs et actrices de l'école offrent un « *vrai gain* », en particulier pour les professionnel-le-s de l'école et pour les élèves. L'utilisation d'outils semblables (p. ex. une charte) et la mutualisation des pratiques permettent de gagner du temps. Ces projets visant à développer le partenariat ont également permis de renforcer le sentiment d'appartenance aux établissements.

Lisibilité du système scolaire : rendre explicite aux parents ce qui est attendu de leurs enfants

Plusieurs projets ont visé une meilleure connaissance de la part des parents des attentes de l'école. De nombreuses actions ont été réalisées à ce propos telles des journées portes ouvertes, la rédaction de memento, la réalisation d'un film sur les Temps de travail à la maison (TTM) présenté lors d'une soirée de parents, l'explication du règlement d'établissement au CoEt.

Une préoccupation majeure des établissements, dont un des objectifs visait l'amélioration du partenariat avec les parents, a été de rendre explicites les attentes de l'école aux parents allophones en faisant appel à des traducteurs ou traductrices et à des interprètes. Dans un établissement, le fonctionnement de l'école genevoise a été présenté par plusieurs partenaires (GIAP, APE, infirmière scolaire) avec l'aide d'interprètes et d'enseignant-e-s bilingues. Dans un autre, la charte d'établissement a été officialisée avec une traduction dans cinq langues étrangères. Dans le cadre

d'un PdE, la pratique des entretiens avec les parents a été harmonisée. Un autre établissement a mis en place une médiation culturelle qui a permis d'améliorer la communication avec les parents et de « *débloquer des situations difficiles* ». Enfin, un projet, suite à une réflexion sur l'interculturel, a permis d'élaborer un protocole d'accueil des familles migrantes dans l'école. Ce projet d'ampleur implique plusieurs partenaires (notamment l'APE, le service de la scolarité de la DGEP et le Bureau d'accueil de l'enseignement primaire) et aborde l'accueil des enfants, l'accueil de leurs parents à l'école et l'ouverture des familles au monde social que découvrent leurs enfants.

Prestations d'intégration : permettre à l'espace familial d'être propice aux modes d'éducation scolaires

Dans une dynamique de co-éducation et de partenariat entre l'institution scolaire et les parents d'élèves, il ne s'agit pas uniquement de transmettre des informations mais aussi d'accompagner les parents pour les rendre acteurs de la réussite de leurs enfants.

L'ouverture de l'école aux parents, dans le cadre de l'école des mamans, va bien au-delà des échanges habituels (réunions ou entretiens de parents) : deux établissements offrent des prestations d'intégration avec des cours de français pour mères allophones. Cette prestation permet d'agir sur la perception et les représentations que les familles ont de l'école, afin de mieux impliquer leurs enfants dans leur scolarité. Les cours permettent à ces mamans d'avoir une meilleure connaissance et une meilleure perception du système scolaire. Ces dernières sont « *plus ouvertes, plus confiantes* » et deviennent « *proactives* ». Elles acquièrent « *une logique scolaire* ». Les enseignant-e-s de ces établissements relèvent une « *meilleure communication* » et un « *échange plus facile* » avec les mères qui bénéficient du cours de français. Les cours permettent aux mamans d'investir davantage les apprentissages de leurs enfants.

L'effet de ces cours dépasse les intentions de départ : ils sont un « *moyen de socialisation et d'information* ». Les mères se voient en dehors des cours, des « *liens entre les mamans* » se tissent, une « *solidarité entre les participantes* » se crée.

Valorisation du milieu familial

Le partenariat avec les parents a permis une réelle valorisation des compétences des parents. Lors d'une semaine des langues, des parents ont animé des ateliers, ils ont été à la base du projet, l'ont porté, se sont mobilisés ; le CoEt a été fortement partie prenante de l'organisation et du bon déroulement de cette semaine des langues ; par cette action les parents, auxquels on a eu recours pour leurs compétences, ont « *pris une place différente* ».

A un autre niveau, les Sacs d'histoires^T ont permis la « *valorisation de la langue parlée à la maison* » et une « *meilleure prise en compte des difficultés linguistiques des familles* ». La journée Ethnopoly a, quant à elle, permis à des élèves de rencontrer d'autres cultures ou ethnies.

Là encore, les parents impliqués dans la vie de l'école ont une meilleure compréhension de l'école et de ses attentes induisant un renforcement du lien familles-école et instaurant un dynamisme scolaire au sein des familles.

Les difficultés du partenariat

Mobiliser les parents de milieux modestes (surtout allophones) est difficile. Leur implication reste faible dans les activités des établissements, ainsi que dans le CoEt. Dans d'autres milieux socio-économiques, la frontière entre ingérence et partenariat est parfois floue. Certains établissements ont exprimé leur souhait de définir clairement les tâches de chacun afin de se partager les réalisations et de définir les droits et les devoirs des enseignant-e-s et des parents. Un établissement attendrait un document institutionnel de la DGEP qui clarifierait ce sujet. Des enseignant-e-s suggèrent que le président de l'APE soit membre d'office du CoEt et proposent d'améliorer la représentativité des parents de l'établissement par les délégués (qu'ils soient porte-parole des autres parents).

Du côté des parents, leurs représentants au CoEt ont regretté, à plusieurs reprises, de ne pas être régulièrement informés de la mise en œuvre des objectifs du projet. Ils ont parfois l'impression d'être « *mis devant le fait accompli* », et d'avoir connaissance trop tardivement d'événements importants ou de décisions prises unilatéralement et qui dans leur conception pourraient appartenir au CoEt.

^T Il s'agit d'une même histoire traduite en plusieurs langues ; les élèves la lisent en français à leurs parents, et ces derniers la lisent à leurs enfants dans leur langue d'origine. Les parents participent parfois aux traductions.

Dans certains établissements, l'ouverture de l'école aux familles ne s'est pas faite sans mal ; elle a induit une « remise en question du travail des enseignant-e-s » avec l'introduction de pratiques pédagogiques qui ne sont pas toujours considérées du « ressort » des enseignant-e-s. Des divergences existent au sein des équipes pédagogiques au sujet du rapprochement entre les parents et l'école. Ces changements nécessitent naturellement du temps pour être intégrés par toute l'équipe. Une formation continue au sujet du partenariat avec les parents ou de l'ouverture du monde scolaire à ceux-ci, organisée par quelques établissements, semble donc particulièrement nécessaire.

Impacts au niveau des élèves

Dans certains cas, ce surcroît d'implication des parents s'est également traduit par une amélioration du comportement des enfants (« les enseignant-e-s les sentent plus à l'aise à l'école »), par une plus grande implication en classe, voire par des effets au niveau de leurs apprentissages.

Néanmoins, la plupart du temps, les équipes enseignantes n'ont pas encore observé d'effet au niveau d'une meilleure maîtrise de la langue. Ce n'est pas très surprenant, dans la mesure où les interventions auprès des parents agissent d'abord sur les motivations et les comportements des élèves, ce qui ne peut avoir une influence sur leurs résultats scolaires qu'à plus longue échéance.

« L'école des mamans » : intensifier le partenariat avec les familles pour aider les élèves en difficulté dans leurs apprentissages

Ce projet, initié par un établissement et repris par d'autres, propose aux mères allophones qui souhaitent apprendre ou se perfectionner en français de suivre des cours, pendant l'horaire scolaire, dans la même école que leurs enfants. Les cours sont « troqués » contre des repas offerts par les participantes aux enseignant-e-s de l'établissement, repas constituant des moments importants d'échanges informels. Un système de garde des enfants non scolarisés de ces mères est également assuré au sein de l'établissement. La mise en œuvre de ce projet requiert la création d'une association pour garantir le financement du formateur ou de la formatrice chargé-e des cours aux mères et celui de la garde des enfants non scolarisés.

Les établissements porteurs de ce projet relèvent, chez les participantes aux cours de français, une meilleure compréhension et une meilleure perception de l'école et de ses attentes. Elles acquièrent « une logique scolaire » et s'investissent davantage dans les apprentissages de leurs enfants. Une « aide mutuelle sur les devoirs » et « un dynamisme positif » s'instaurent à domicile entre mères et enfants. L'intensification du partenariat familles-école et une ouverture sur la socialisation des participantes (échanges entre participantes voire développement d'un réseau social) sont des effets collatéraux de ces cours de français.

Des effets sur le comportement en classe des enfants de ces mères allophones sont également relevés : les enseignant-e-s les sentent plus à l'aise, ils s'impliquent davantage avec des effets sur l'ambiance de la classe. Dans l'établissement ayant débuté l'expérience dès 2009, il est déjà relevé des effets sur l'apprentissage de quelques-uns de ces élèves.

Le renforcement du partenariat avec les familles par l'« école des mamans » allophones permet ainsi d'instaurer un dynamisme scolaire au sein des familles, d'accroître l'implication en classe des élèves en difficulté et de les stimuler dans leurs apprentissages.

4.4. Les projets ont-ils eu une influence sur l'amélioration de l'équité de traitement des élèves ?

« Dans sa réflexion et ses propositions, la commission de fonctionnement a placé au cœur de ses préoccupations l'efficacité, et plus particulièrement l'équité du système » comme objectif de la mise en place d'un nouveau fonctionnement pour l'enseignement primaire (6). Dans les PdE, les objectifs qui traduisent le mieux une volonté d'amélioration de l'équité concernent l'aide aux élèves en difficulté. La thématique des élèves en difficulté est l'une des thématiques les plus importantes relevées dans les PdE (cf. 2.1).

L'aide aux élèves en difficulté recouvre des actions et des mesures assez différentes. Beaucoup de ces mesures existent et sont mises en œuvre dans les établissements indépendamment des PdE. Mais celles qui sont présentées ici ont été explicitement mentionnées dans les PdE et ont été évaluées avec les équipes enseignantes concernées dans le cadre d'EvalEx. Après une description des principales mesures, ce paragraphe essaie d'en estimer l'impact.

4.4.1 Aide aux élèves en difficulté

Le suivi collégial des élèves

Le suivi collégial correspond au suivi de certains élèves par des équipes ou des groupes d'enseignant-e-s de l'établissement. A partir de la mutualisation d'informations et de connaissances relatives à la situation scolaire des élèves, l'échange de points de vue entre enseignant-e-s facilite l'identification, puis l'organisation et la mise en œuvre des mesures jugées les plus adéquates pour soutenir ces élèves. Le plus souvent, l'échange de points de vue entraîne, dans les établissements, une collaboration accrue entre les titulaires et les ECSP ou avec les enseignant-e-s en charge des classes d'accueil. Le partage des observations et des informations a lieu lors de conseils des maîtres dont le fonctionnement a été, dans certains cas, expressément aménagé à cet effet, notamment en abordant les situations d'élèves par problématiques ou catégories de difficultés. Des établissements ont établi des documents de suivi des élèves, afin de structurer les informations transmises.

Appui et soutien

« Le soutien pédagogique est un ensemble de dispositifs pédagogiques diversifiés, structurés et conçus à partir des besoins particuliers des élèves, identifiés méthodiquement » (18).

Les mesures de soutien peuvent revêtir différentes formes. Elles peuvent être déployées en classe ou hors de la classe au sein de l'établissement ; elles peuvent s'inscrire dans le temps scolaire ou hors temps scolaire. Parmi les mesures de soutien ciblées sur les élèves en difficulté hors temps scolaire, il y a l'organisation d'études surveillées d'appui assurées par des enseignant-e-s titulaires ou des ECSP.

Les ECSP sont très souvent sollicités et fortement impliqués dans toutes les activités de soutien déployées dans les établissements. Leurs interventions peuvent être ciblées sur des domaines particuliers (p. ex. compréhension de l'écrit), sur certaines situations particulières (classes à degrés multiples), sur des périodes déterminées (semaines d'appui intensif), ou encore sur certaines formes de soutien (prise en charge de groupes d'appui constitués trimestriellement).

Les ECSP sont des spécialistes du soutien qui interviennent auprès des élèves au bénéfice de mesures d'accompagnement, des élèves pour lesquels des mesures d'appui sont nécessaires, ainsi qu'auprès des élèves allophones des deux premières années de scolarité (1P et 2P). Leur intervention se fait en concertation avec les enseignant-e-s titulaires de classes, mais leur rôle consiste aussi, plus largement, à alimenter les réflexions, les analyses, les observations relatives à la prise en charge et au suivi des élèves en difficulté au sein de l'établissement. Néanmoins, les établissements déploient aussi des pratiques de soutien ou d'appui indépendamment des ECSP. Ainsi, certains organisent du tutorat en lecture des élèves de la DE par ceux de la DM, alors que d'autres associent les familles aux activités de lecture dans les premiers degrés.

La différenciation

La différenciation a pour but de favoriser l'apprentissage de tous les élèves en adaptant les pratiques d'enseignement au contexte et aux caractéristiques des élèves face à un objet d'apprentissage donné. Différencier revient à proposer autour d'objectifs communs d'apprentissage des moyens d'enseignement diversifiés, différentes modalités de travail, des situations pédagogiques variées afin d'une part de prendre en compte l'hétérogénéité des compétences et des attitudes des élèves et, d'autre part, de répondre de façon adaptée aux besoins spécifiques qui en découlent (18).

La différenciation est la forme d'action la plus fréquemment mentionnée d'aide aux élèves en difficulté dans les PdE. Les mesures mises en œuvre, souvent d'ordre structurel, sont très variées :

- ♦ le décloisonnement permet d'organiser le travail des élèves issus de plusieurs classes soit en groupes d'activités, soit en groupes de niveaux de compétences ;
- ♦ le travail en demi-classes avec les MS permet de différencier les conditions d'apprentissage ; en alternance une moitié de classe est prise en charge par un-e MS pour des activités créatrices ou pour la gymnastique, pendant que l'autre moitié travaille une autre discipline avec l'enseignant-e titulaire. C'est une mesure qui s'est souvent imposée comme adaptation à une réduction du taux d'ECSP alloué à l'établissement ;
- ♦ les interventions des ECSP sont des mesures de différenciation pédagogique puisqu'elles sont ciblées en fonction des besoins des élèves. Dans certains établissements, les ECSP anticipent, avec les élèves en difficulté, les notions qui seront travaillées en classe, ce qui leur donne un avantage sur les autres élèves et peut modifier tant l'efficacité de l'apprentissage que leur image au sein de la classe ;
- ♦ les études surveillées « appui » (soutien hors horaire scolaire pour les élèves ayant des difficultés) ou « lieu calme » (pour faire les devoirs à l'école hors horaire scolaire pour les élèves qui le souhaitent) sont adaptées aux besoins des élèves ;
- ♦ les projets individualisés de devoirs permettent d'adapter ces derniers aux élèves.

Métacognition

La formule « apprendre à apprendre » résume de manière simplifiée la notion de métacognition, cette connaissance personnelle sur ses propres capacités d'apprentissage. En communiquant aux élèves des objectifs à atteindre et en développant des pistes de régulation des apprentissages, certaines équipes enseignantes souhaitent amener les élèves à prendre conscience des processus mentaux qu'ils mettent en œuvre pour apprendre. Réfléchir et surtout échanger sur la manière d'apprendre, de résoudre un problème peut amener les élèves à découvrir d'autres manières de faire qui peuvent se révéler aidantes, facilitatrices, y compris pour ceux qui rencontrent des difficultés d'apprentissage. C'est pourquoi, bien que s'inscrivant dans un tout autre registre que les autres actions mentionnées dans cette rubrique, la métacognition est mentionnée dans quelques PdE comme mesure d'aide aux élèves en difficulté.

4.4.2 Impact de ces mesures : des effets mitigés

Les enseignant-e-s affirment que les diverses actions consacrées à l'aide aux élèves en difficulté ont d'abord eu un effet sur leur connaissance des élèves, ce qui permet des régulations des apprentissages plus efficaces, mais aussi de changer leur perception des élèves qui ont des difficultés. Ces actions ont eu beaucoup d'impact sur l'organisation et le fonctionnement des équipes. Les enseignant-e-s ont mentionné qu'elles avaient permis des échanges de pratiques fructueux, une amélioration de la cohérence pédagogique, des interventions plus souples, plus adaptées, une optimisation des échanges d'informations au sujet des élèves et donc un meilleur suivi de ceux ayant des difficultés, une plus forte implication des MS et des ECSP dans l'établissement. Elles ont aussi permis aux enseignant-e-s de partager sur leurs propres difficultés face à certains élèves.

Les enseignant-e-s estiment que les actions d'aide ont renforcé la motivation, le plaisir et l'autonomie des élèves, notamment dans la réalisation des devoirs. Ces aides ont permis d'individualiser l'appui apporté. Travailler, dans cette perspective, avec d'autres enseignant-e-s « *permet aux élèves de mieux rentrer dans les tâches* » et améliore leur prise en charge. Des enseignant-e-s ont aussi

mentionné des effets sur les parents qui se sont montrés rassurés, plus confiants, voire plus investis vis-à-vis de l'école du fait des actions mises en œuvre pour les élèves en difficulté.

Les actions en faveur des élèves en difficulté ont aussi révélé quelques problèmes. Ainsi, il est apparu aux enseignant-e-s que les attentes à l'égard des collègues, et notamment des ECSP, peuvent être divergentes, que la fonction d'ECSP n'est pas assez clairement définie et qu'elle est donc régulièrement remise en question, que des effectifs chargés et une hétérogénéité forte des élèves ne permettent pas d'assurer des appuis efficaces.

Traiter en conseil des maîtres des thématiques générales (p. ex. dyslexie) au lieu d'échanger sur des cas individuels d'élèves donne l'impression à certain-e-s enseignant-e-s d'assister à des « *réunions informatives* » plutôt que d'assurer un travail de suivi des élèves en difficulté. Certaines formations continues sont critiquées parce que trop théoriques et n'apportant pas les outils dont les enseignant-e-s ont besoin pour aider efficacement ces élèves.

Élaborer et compléter un document de suivi des élèves en difficulté permet aux directions d'établissement de suivre les élèves mais n'a, pour certain-e-s, qu'une utilité limitée (lorsque les enseignant-e-s se trouvent face à une nouvelle volée d'élèves) et soulève, pour d'autres, des interrogations quant à son utilisation, notamment lors de prises de décision d'orientation.

Le travail en demi-classes se heurte à des problèmes organisationnels entre titulaires et MS parfois difficiles à surmonter. C'est un dispositif qui peut se révéler fragile en cas d'absences. Si les MS ne sont pas bien intégrés dans l'équipe, ils ou elles ne comprennent pas l'importance de leur contribution au bon suivi des élèves. Pour certain-e-s, les décroisements induisent « *une valse de déplacements qui perturbe l'unité de la classe et la visibilité des activités* ». L'insuffisance des ressources a souvent été mentionnée comme facteur de limitation de l'efficacité des actions : « *quelques moments dans la semaine en demi-groupes, cela ne suffit pas pour certains élèves* ».

Ce tour d'horizon de l'impact des mesures d'aide aux élèves en difficulté amène à un bilan mitigé. Si toutes les actions mises en œuvre dans ce domaine ont, du point de vue des enseignant-e-s, des effets positifs, aucune n'a que de tels effets, il y a toujours aussi quelques retombées moins satisfaisantes, quelques problèmes qui surgissent, quelques imprévus qui limitent leur efficacité. Ces effets collatéraux restent cependant secondaires dans l'opinion des enseignant-e-s et ne remettent pas en question les choix opérés.

Conclusions et recommandations

Conclusions

Les PdE ont-ils contribué à augmenter la qualité du fonctionnement et des prestations des établissements ? Ont-ils eu une influence sur l'amélioration de l'équité de traitement des élèves ? Ce rapport de synthèse a apporté des éléments de réponse à ces deux questions du point de vue des acteurs et actrices concerné-e-s.

Malgré plusieurs facteurs défavorables à la mise en œuvre des PdE, les équipes enseignantes ont réalisé un travail remarquable dans le cadre des PdE tout en menant en parallèle les nombreuses autres actions nécessaires au fonctionnement courant des établissements. De ce fait, l'apport des PdE a été positif à plusieurs niveaux.

Ce premier cycle pilote de PdE a constitué pour de nombreux établissements **une école d'apprentissage du travail en équipe**. Il a consolidé une culture commune favorable à l'enseignement, il a accru la cohésion et la dynamique interne et a permis de développer les échanges à plusieurs niveaux. Il a contribué à améliorer les pratiques éducatives par l'expérimentation dans les classes de nouveaux matériels ou méthodes, parfois déjà utilisés dans d'autres établissements, ceci souvent suite à des formations continues. Les PdE ont servi à ancrer dans l'esprit et les pratiques des professionnel-le-s que la réussite des élèves tout au long de leur parcours scolaire exige de plus en plus que l'ensemble des intervenant-e-s pédagogiques travaillent de concert, comme membre d'une équipe et en réseau avec l'ensemble des partenaires impliqués.

De nombreuses actions concrètes ont contribué à améliorer les prestations des établissements et l'équité de traitement des élèves, en développant des **conditions propices aux apprentissages** :

- ♦ mise en place de dispositifs d'appuis aux élèves, hors classe (p. ex. études surveillées) ou en classe pour réduire l'impact de l'inégalité des chances due à l'origine socioculturelle des enfants et les difficultés de certains parents pour assurer le suivi scolaire ;
- ♦ encadrement et promotion individuels des enfants, adaptés à leurs capacités ;
- ♦ accent prioritaire sur le plaisir de lire et le développement des compétences en français, avec un effort spécial pour les enfants allophones, grâce à diverses méthodes d'apprentissage de la lecture, de l'expression orale et écrite ;
- ♦ renforcement des liens avec les parents, en particulier avec ceux d'un faible niveau éducatif ou d'origine culturelle éloignée, pour faciliter leur intégration, par l'offre de services spécifiques (p. ex. cours de langue, médiation) et des rencontres périodiques ;
- ♦ amélioration du climat scolaire grâce aux nombreux projets sur la citoyenneté, à l'implication des membres des CoEt et la participation accrue des partenaires externes.

Dans une majorité des établissements, les nouvelles pratiques devront encore être **ancrées pour en faire des habitudes** (à l'exception d'événements exceptionnels). En effet le transfert au niveau des classes amenant des effets sur la manière de travailler des élèves n'est de loin pas encore généralisé.

Ce besoin d'ancrage, associé à la courte durée des PdE et au fait que de nombreux objectifs visaient d'abord la cohérence pédagogique, explique que des effets ont été relevés essentiellement sur l'apprentissage des élèves ayant bénéficié de mesures d'appui ciblées. Les effets sont moins visibles au niveau des apprentissages de l'ensemble des élèves. En revanche, des effets sur la motivation des élèves, sur leur comportement et leurs relations sociales ont plus souvent été constatés par les équipes enseignantes.

Recommandations

L'équipe d'évaluation externe formule des recommandations à l'intention de la DGEP visant à améliorer le processus de mise en œuvre des PdE et leur acceptation par les équipes pédagogiques.

Rôles et responsabilités :

Favoriser une relation à double sens entre les directions d'établissement et la DGEP pour la valorisation du travail fourni par les équipes enseignantes. Pour cela, il serait nécessaire de :

- ♦ fournir des orientations stratégiques ;
- ♦ offrir la possibilité de former les équipes pédagogiques à la gestion de projet (p. ex. éclaircissements sur le statut du travail en projet, sur la définition d'objectifs et d'actions) et mettre à disposition des outils de gestion ;
- ♦ valoriser le travail accompli par les établissements (p. ex. rédaction de fascicules ou feuilles d'information qui résument les réalisations principales) ;
- ♦ créer des conditions permettant l'échange horizontal entre établissements (p. ex. organisation de journées de réflexions, réseau d'ECSP ou de MS) ;
- ♦ informer activement les décideurs politiques et le public sur les contributions des PdE à l'amélioration du fonctionnement, de la qualité des prestations et de l'équité de l'enseignement primaire public.

Mise en œuvre des PdE :

- ♦ augmenter la durée des PdE à quatre ans et demander chaque année une planification des actions pour l'année scolaire suivante ;
- ♦ transmettre aux établissements, dès le départ, l'ensemble des étapes du processus (y compris celle de l'évaluation) ;
- ♦ allouer les ressources aux établissements pour la durée complète des PdE ;
- ♦ restreindre le nombre d'objectifs des PdE et envisager des moyens pour alléger la démarche (p. ex. tableaux de bord annuels, canevas du PdE moins volumineux). Le travail effectué dans le cadre du PdE ne devrait pas surcharger les enseignant-e-s et devrait faciliter l'action pédagogique usuelle de ces derniers ;
- ♦ adopter plus de souplesse vis-à-vis des établissements multi-sites (p. ex. mise en œuvre spécifiques par site d'objectifs communs) ;
- ♦ permettre aux établissements de consolider les effets du premier cycle de projet, notamment en ce qui concerne le transfert au niveau des classes. Adopter une certaine souplesse pour que les nouvelles pratiques, initiées lors du premier cycle, puissent être ancrées lors du deuxième cycle ;
- ♦ aider les établissements dans la définition d'indicateurs de suivi ou d'impact locaux, de manière à mettre en valeur le travail effectué par les équipes enseignantes. Les indicateurs de performance globaux au niveau de l'ensemble des établissements et en lien avec l'amélioration des prestations et l'équité de traitement devraient être du ressort de la DGEP ;
- ♦ permettre au CoEt d'être partenaire de la réalisation du PdE dès sa conception.

Abréviations

APE	Association de parents d'élèves
CDIP	Conférence suisse des directeur-trice-s cantonaux de l'instruction publique
CoEt	Conseil d'établissement
CSP	Catégories socioprofessionnelles
DE	Division élémentaire (1P à 4P)
DGCO	Direction générale du cycle d'orientation
DGEP	Direction générale de l'enseignement primaire
DM	Division moyenne (5P à 8P)
DIP	Département de l'instruction publique, de la culture et du sport
DS	Division spécialisée
ECSP	Enseignant-e chargé-e de soutien pédagogique
GIAP	Groupement intercommunal pour l'animation parascolaire
HarmoS	Harmonisation de la scolarité obligatoire
MS	Maître-sse spécialiste
nBDS	Base de Données Scolaires normalisée
PdE	Projet d'établissement
PER	Plan d'études romand
PISA	Programme for International Student Assessment
REP	Réseau d'enseignement prioritaire
RBS	Responsable du bâtiment scolaire
ScoP	Service de la coordination pédagogique
SRED	Service de la recherche en éducation
TTM	Temps de travail à la maison

Bibliographie

1. Direction générale de l'enseignement primaire. Individualiser les parcours de formation, apprendre à mieux travailler ensemble, placer les enfants au cœur de l'action pédagogique. Trois axes de rénovation de l'école primaire genevoise. Genève : DIP, 1994.
2. Secrétariat général. Mandat sur le fonctionnement de l'enseignement primaire : analyse et perspectives. Genève : DIP, 2005.
3. Direction générale de l'enseignement primaire. Directive D-DGEP-01A-22-Projet d'établissement. Genève : DIP, 2008.
4. Service de la recherche en éducation. Plan de projet. Évaluation externe des projets d'établissement de l'enseignement primaire. Genève : DIP, 2010.
5. Claude A., Rhyh H. Évaluation et qualité de l'école. Cadre d'orientation à l'intention des autorités scolaires, des organes de surveillance et des directions d'établissement. Berne : CDIP, 2008.
6. Direction générale de l'enseignement primaire. Fonctionnement de l'enseignement primaire : analyse et perspectives ; rapport intermédiaire. Genève : DIP, 2007.
7. Direction générale de l'enseignement primaire. Fonctionnement de l'enseignement primaire : analyse et perspectives. Rapport sur les travaux 2007-2008 de la commission de fonctionnement. Genève : DIP, 2008.
8. Direction générale de l'enseignement primaire. Fonctionnement de l'enseignement primaire : analyse et perspectives (30 juin 2006). Rapport final. Genève : DIP, 2006.
9. Secrétariat général. Le rôle des directions d'établissement dans l'harmonisation scolaire ; Conseil général des cadres de l'enseignement primaire ; 28 octobre 2008. Genève : DIP, 2008.
10. Secrétariat général. Projet d'établissement ; Conseil général des cadres de l'enseignement primaire ; 28 octobre 2008. Genève : DIP, 2008.
11. Osiek F. Le projet d'établissement ; Évaluation de la rénovation de l'enseignement primaire ; document de travail n°1. Genève : SRED, 2002.
12. Le Roy-Zen Ruffinen O., Jaunin A. L'enseignement à Genève. Ensemble d'indicateurs du système genevois d'enseignement et de formation. Genève : SRED, 2005.
13. Office fédéral de la statistique. Indicateurs du système de formation. Bern, 2012.
14. Nidegger C. Compétences des jeunes romands. Résultats de l'enquête PISA 2000 auprès des élèves de 9e année. Neuchâtel : IRDP, 2001.
15. Nidegger C. PISA 2009 : Compétences des jeunes romands. Résultats de la quatrième enquête PISA auprès des élèves de 9e année. Neuchâtel : IRDP, 2011.
16. Pini G., Gabriel F., Reith E., Weiss L. A propos de l'enquête PISA 2000. Quelques résultats complémentaires genevois. Genève : DGCO, 2003.
17. Beer C. 13 priorités pour l'instruction publique. Genève : DIP, 2005.
18. Direction générale de l'enseignement primaire. Directive D-DGEP-02A-07-Suivi des élèves Enseignant-e chargé-e du soutien pédagogique. Genève : DIP, 2008.

