

Vivre la 1P

Regards croisés sur les difficultés de l'entrée en scolarité



**Marion Dutrévis
Amaranta Cecchini
François Ducrey**

Février 2022

Vivre la 1P

Regards croisés sur les difficultés de l'entrée en scolarité

**Marion Dutrévis
Amaranta Cecchini
François Ducrey**

Février 2022

Fin des travaux : décembre 2021

Remerciements

Nous tenons tout d'abord à remercier toutes les personnes qui se sont exprimées dans le cadre de la pré-étude et des trois prises d'information décrites dans ce rapport. Qu'il s'agisse de services internes au DIP (corps enseignant, directions d'établissements primaires, direction générale de l'enseignement obligatoire [DGEO], service enseignement et évaluation [SEE] et service suivi de l'élève [SSE], service de santé de l'enfance et de la jeunesse [SSEJ], office médico-pédagogique [OMP], service de médiation scolaire *Le Point*) ou d'actrices et acteurs externes (Fédération des associations de parents d'élèves de l'enseignement obligatoire [FAPEO], Groupement intercommunal pour l'animation parascolaire [GIAP], Université de Genève, Service éducatif itinérant [SEI]), toutes et tous ont pris de leur temps pour partager leurs expériences et leurs analyses sur les difficultés de l'entrée en scolarité.

Un grand merci également au groupe d'accompagnement de ce projet. Eléonore Zottos (secrétariat général), Nicole Budliger (SEE/DGEO), Didier Bonny (SSE/DGEO), Aline Sommer Bieler (OMP), Fabienne Benninghoff (office de l'enfance et de la jeunesse [OEJ]) et Jacques Pasquier (directeur d'établissement, groupe de travail *École inclusive*) ont apporté leurs éclairages respectifs sur ce projet. L'expertise de chacune et chacun a considérablement enrichi notre compréhension en nous rappelant la multiplicité des lectures possibles et des enjeux de la problématique. Nous tenons également à remercier les directions d'établissement du groupe de travail *École inclusive* pour leur confiance et nos échanges autour de cette problématique dont nous partageons l'intérêt.

Nous remercions très chaleureusement Aurore Duteil, directrice adjointe du SRED et répondante de la direction pour ce projet. Merci à elle pour son accompagnement, sa disponibilité, son engagement et son expertise.

Merci également à notre collègue Youssef Hrizi pour la mise en ligne du questionnaire à destination des enseignantes et des enseignants.

Merci infiniment à Narain Jagasia, dont le précieux travail d'édition permet de mettre un point final à ce document, et à Catherine Niederhauser, Eva Roos et Verena Jendoubi, traductrice et relectrices du *Zusammenfassung* qui rend accessible ce travail à un plus grand nombre.

Compléments d'information :

Marion Dutrévis

Tél. +41/0 22 546 71 38

marion.dutrevis@etat.ge.ch

Amaranta Cecchini

Tél. +41/0 22 546 71 23

amaranta.cecchini@etat.ge.ch

François Ducrey

Tél. +41/0 22 546 71 61

francois.ducrey@etat.ge.ch

Responsable de l'édition :

Narain Jagasia

Tél. +41/0 22 546 71 14

narain.jagasia@etat.ge.ch

Internet :

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

Diffusion :

Service de la recherche en éducation (SRED)

12, quai du Rhône - 1205 Genève

Tél. +41/0 22 546 71 00

Document 22.003

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

Table des matières

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Résumé..... | 5 |
| Zusammenfassung..... | 7 |
| Introduction..... | 9 |
| Contexte | 9 |
| Plan du rapport..... | 10 |
| Cadre théorique | 11 |
| De nombreux travaux sur la question des élèves perturbateurs..... | 11 |
| <i>De l'élève perturbateur à la situation de perturbations scolaires</i> | <i>11</i> |
| <i>Hypothèse explicative des comportements difficiles : de l'élève perturbateur à la situation scolaire perturbée.....</i> | <i>11</i> |
| Organisation et objectifs des premières années d'école..... | 12 |
| <i>L'organisation des premières années de scolarité : évolution intercantonale et appropriation cantonale.....</i> | <i>12</i> |
| <i>Les objectifs scolaires pour les élèves de 1P-2P : entre transversal et disciplinaire, entre éducatif et instructif</i> | <i>13</i> |
| Questions de recherche | 14 |
| Méthodologie | 15 |
| Enquête auprès des directions d'établissement..... | 15 |
| Questionnaire aux enseignants de 1P | 15 |
| <i>Focus groups</i> avec des enseignants de 1P-2P..... | 17 |
| Articulation des différents recueils de données..... | 19 |
| Résultats..... | 21 |
| Préambule | 21 |
| La perturbation scolaire en 1P-2P : quels constats ?..... | 22 |
| <i>Entrée individuelle</i> | <i>22</i> |
| <i>Entrée par les situations complexes ou perçues comme telles</i> | <i>26</i> |
| <i>Impacts sur les élèves.....</i> | <i>28</i> |
| <i>Conclusion sur la perturbation de la classe</i> | <i>29</i> |
| Hypothèses explicatives des perturbations scolaires..... | 30 |
| <i>Une prévalence dans les discours des attributions causales non contrôlables.....</i> | <i>30</i> |
| <i>Des causes contrôlables pour certaines et certains, mais subies par d'autres</i> | <i>32</i> |
| <i>Conclusion : des causes multiples et en interaction</i> | <i>34</i> |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Les réponses (réalisées ou envisagées)..... | 35 |
| <i>Un cadre général établi par le DIP</i> | 36 |
| <i>Un ordre local construit dans chaque établissement</i> | 38 |
| <i>La vie de classe</i> | 43 |
| <i>Synthèse et remarques conclusives</i> | 51 |
| Synthèse et pistes de réflexion | 55 |
| Synthèse..... | 55 |
| <i>Les élèves qui mettent à mal le cadre scolaire : quelle(s) réalité(s) ?</i> | 55 |
| <i>La réponse de l'école aux situations de perturbation scolaire</i> | 55 |
| Lien avec d'autres problématiques actuelles..... | 56 |
| Pistes de réflexion..... | 57 |
| <i>Comment structurer le début de la scolarité obligatoire ?</i> | 57 |
| <i>Enseigner et apprendre en classe de 1P</i> | 60 |
| <i>Quelles personnes référentes autour de l'élève ?</i> | 60 |
| Pour conclure : quel lieu de contrôle ? de décision ?..... | 63 |
| Références bibliographiques | 65 |
| Annexes | 69 |
| Annexe 1 : Lettre de mission..... | 70 |
| Annexe 2 : Glossaire pour le recensement du GTEI auprès des directions d'établissement du primaire..... | 74 |
| Annexe 3 : Questionnaire aux enseignantes et enseignants de 1P-2P..... | 78 |
| Annexe 4 : Vignettes utilisées pour les <i>focus groups</i> | 86 |

Résumé

En 2019-2020, la communauté scolaire comme la presse se font l'écho d'une problématique émergente : de très jeunes élèves mettraient à mal le fonctionnement des écoles, par des comportements perturbateurs difficiles, voire impossibles à gérer. Ce phénomène semble traverser les cantons et les frontières, préoccupant les institutions scolaires. Une pré-étude réalisée par le SRED a permis d'interroger plusieurs acteurs de l'école ou à la périphérie de celle-ci. Deux principaux résultats ont émergé. Premièrement, la problématique en question n'était pas si simple : repérer des élèves « *petits péteurs de plomb* », comme les ont surnommés certains médias, s'est avéré mission (presque) impossible. Deuxièmement, il est apparu que certes, le travail auprès des plus jeunes élèves et enfants s'avérait de plus en plus complexe, mais que cette complexité revêtait sans doute de multiples facettes. Suite à cette pré-étude, le secrétariat général du département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP) a confié pour mission au service de la recherche en éducation (SRED) d'explorer la question des situations de perturbations scolaires, d'en repérer les contours, les impacts et les modalités de gestions par les actrices et acteurs de l'école.

L'enquête réalisée a mobilisé plusieurs sources et types de données. D'une part, les directions d'établissement ont répondu à un sondage – mené par un groupe de travail de directions et accompagné par le SRED – sur le nombre d'élèves de 1P qui, dans leur établissement, perturbaient le bon fonctionnement des classes. D'autre part, l'ensemble du corps enseignant de 1P et de 1P-2P a reçu un questionnaire en ligne sur les difficultés rencontrées dans l'exercice de leur métier auprès des plus jeunes élèves. Enfin, des *focus groups* réunissant plusieurs enseignantes ont permis, sur la base de situations fictives, d'explorer les difficultés rencontrées dans les premières années de scolarité, l'évolution et les causes de ces difficultés, ainsi que les modes de gestion des perturbations scolaires.

L'analyse des données récoltées permet plusieurs constats. Le premier implique une redéfinition de la problématique initiale : si, dans les classes de 1P et de 1P-2P, de nombreuses situations de perturbations scolaires révèlent la complexité du travail enseignant, c'est en raison de multiples facteurs et non le fait de quelques élèves dont le comportement mettrait à mal le bon fonctionnement des groupes classes. Directions et membres du corps enseignant rapportent de nombreuses situations de perturbation scolaire, mais les difficultés rapportées concernent l'apprentissage, le langage, la motricité ou encore l'autonomie des élèves, tout autant voire plus que des problèmes de comportement. À noter également que le nombre de situations rapportées par la communauté scolaire varie fortement d'une personne et/ou d'un établissement à l'autre.

Au-delà des difficultés des élèves, les enseignantes et enseignants attribuent les difficultés rencontrées dans les classes à des causes multiples. Si, pour une majorité des personnes interrogées, les élèves entrent à l'école avec des compétences moins élevées et les classes sont plus hétérogènes qu'avant, d'autres facteurs peuvent contribuer à expliquer la complexité accrue de leur métier tels que l'évolution sociale, l'usage du numérique, le comportement des parents, etc. Parmi ces explications, certaines renvoient également à l'évolution de l'organisation scolaire depuis la mise en œuvre du concordat HarmoS en 2011, qui s'est notamment traduit par une scolarité obligatoire à 4 ans et un nouveau plan d'études romand (PER). C'est donc une interaction entre des facteurs internes et externes à l'école qui serait à l'origine d'une situation scolaire dégradée dans les premières années de scolarité.

Les *focus groups* ont permis de mieux comprendre comment le corps enseignant vivait ces situations et les ressources utilisées pour y faire face. Dans la classe, il doit à la fois gérer la routine de son travail enseignant et les situations de crise. La plupart des situations sont gérées à l'interne des établissements, de manière individuelle ou en équipe avec, si besoin, un soutien des directions. En cas de difficultés spécifiques ou de situations de « crise », des ressources externes peuvent être mobilisées. Se posent alors des problèmes de temporalité et de disponibilité des ressources. Les propos recueillis témoignent de différences de pratiques importantes, à la fois entre individus et entre établissements.

Dans l'ensemble, les résultats rejoignent d'autres préoccupations actuelles au sein de l'institution scolaire, à Genève comme ailleurs. Les besoins et ressources perçus comme nécessaires pour répondre à un nouveau contexte scolaire sont en constante augmentation. D'ailleurs, cette augmentation semble commencer au niveau préscolaire pour perdurer tout au long de la scolarité. Ces résultats questionnent également les normes et valeurs en vigueur à l'école et les difficultés d'une vision commune (entre écoles, et entre l'école et les familles notamment).

Sur la base de ces différents constats, plusieurs pistes de réflexion sont proposées. L'attention se concentre sur ce que peut faire l'école, en termes d'organisation scolaire des premières années de scolarité, d'enseignement et d'apprentissage des élèves, et d'expertise de la communauté scolaire qui gravite autour de l'élève.

Zusammenfassung

Im Schuljahr 2019-2020 berichteten sowohl die Schulgemeinschaft als auch die Presse über eine aufkommende Problematik: sehr junge Schülerinnen und Schüler sollen durch ihr störendes Verhalten, das schwierig oder unmöglich zu kontrollieren sei, den Schulbetrieb gefährden. Dieses Phänomen scheint die kantonalen und nationalen Grenzen zu überqueren und die Bildungseinrichtungen zu beunruhigen. Im Rahmen einer vom Bildungsforschungsdienst (SRED) durchgeführten Vorstudie wurden mehrere Akteure der Schule und ihrer Peripherie befragt. Dabei kristallisierten sich zwei Hauptergebnisse heraus. Erstens war die Problematik nicht so einfach: Es erwies sich als (fast) unmöglich, Schülerinnen und Schüler ausfindig zu machen, die "kleine Ausraster" sind, wie sie in einigen Medien genannt wurden. Zweitens wurde deutlich, dass die Arbeit mit jüngeren Schülerinnen und Schülern zwar zunehmend komplexer wurde, dass diese Komplexität jedoch zweifellos viele Facetten hat. Im Anschluss an diese Vorstudie beauftragte das Generalsekretariat des Departements für Erziehung, Ausbildung und Jugend des Kantons Genf das SRED damit, die Frage der Schulstörungen zu untersuchen und deren Umriss, Auswirkungen und Verwaltungsmodalitäten der Schulakteure zu erforschen.

Für die Untersuchung wurden verschiedene Datenquellen und -typen mobilisiert. Einerseits beantworteten die Schulleitungen eine Umfrage über die Anzahl der Schülerinnen und Schüler des 1. HarmoS-Schuljahres, die in ihrer Schule den reibungslosen Ablauf der Klassen stören. Diese Umfrage wurde von einer Arbeitsgruppe der Direktionen durchgeführt und vom Bildungsforschungsdienst begleitet. Andererseits erhielten alle Lehrpersonen des 1. und 1.-2. Schuljahres einen Online-Fragebogen zu den Schwierigkeiten, auf die sie bei der Ausübung ihres Berufs mit den jüngsten Schülerinnen und Schülern stossen. Schliesslich wurden in Fokusgruppen mit mehreren Lehrkräften anhand von fiktiven Situationen die Schwierigkeiten in den ersten Schuljahren besprochen. Ebenfalls wurden die Entwicklung und die Ursachen dieser Schwierigkeiten und die Art und Weise, wie mit Schulstörungen umgegangen wird, gemeinsam untersucht.

Die Analyse der gesammelten Daten ermöglicht mehrere Feststellungen. Die erste erfordert eine Neudefinition der Ausgangsproblematik: Wenn in den Klassen des 1. und 1.-2. Schuljahres zahlreiche Situationen von Schulstörungen die Komplexität der Arbeit der Lehrpersonen aufzeigen, so ist dies auf zahlreiche Faktoren zurückzuführen und nicht auf das Verhalten einzelner Schülerinnen und Schüler, die das reibungslose Funktionieren der Klassen gefährden. Schulleitungen und Lehrpersonen berichten von zahlreichen Schulstörungen, aber die gemeldeten Schwierigkeiten betreffen das Lernen, die Sprache, die Motorik oder die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler mindestens ebenso oft oder sogar noch häufiger als Verhaltensprobleme. Zu beachten ist auch, dass die Anzahl der von der Schulgemeinschaft gemeldeten Situationen von Person zu Person und/oder von Schule zu Schule stark variiert.

Abgesehen von den Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler führen die Lehrpersonen die in den Klassen auftretenden Schwierigkeiten auf vielfältige Ursachen zurück. Auch wenn die Mehrheit der Befragten der Ansicht ist, dass die Schülerinnen und Schüler mit geringeren Kompetenzen in die Schule eintreten und die Klassen heterogener sind als früher, können andere Faktoren zur Erklärung der erhöhten Komplexität ihres Berufs beitragen, wie zum Beispiel die Entwicklung der Gesellschaft, die Nutzung digitaler Technologien, das Verhalten der Eltern usw. Einige dieser Erklärungen beziehen sich auch auf die Entwicklung der Schulorganisation seit der Umsetzung des HarmoS-Konkordats im Jahr 2011, das insbesondere zu einem obligatorischen Schulalter von vier Jahren und einem neuen Westschweizer Lehrplan (plan d'étude romand) geführt hat. Die Ursache der verschlechterten Schulsituation in den ersten Schuljahren wird durch ein Zusammenspiel zwischen schulinternen und -externen Faktoren erklärt.

Die Fokusgruppen halfen, besser zu verstehen, wie die Lehrkräfte diese Situationen erleben und welche Hilfsmittel sie einsetzen, um damit umzugehen. In der Klasse müssen sie sowohl mit dem Alltag ihrer Lehrtätigkeit als auch mit Krisensituationen umgehen. Die meisten Situationen werden schulintern geregelt, entweder individuell oder im Team, wenn nötig mit Unterstützung der Schulleitung. Bei besonderen Schwierigkeiten oder in "Krisensituationen" können externe Ressourcen mobilisiert werden. Dabei stellen sich Probleme hinsichtlich des zeitlichen Ablaufs und der Verfügbarkeit der Ressourcen.

Die gesammelten Aussagen lassen grosse Unterschiede in der Praxis erkennen, sowohl zwischen den einzelnen Personen als auch zwischen den Einrichtungen.

Insgesamt konvergieren die Ergebnisse mit anderen aktuellen Anliegen innerhalb der Einrichtungen, in Genf wie auch anderswo. Die Bedürfnisse und Ressourcen, die als notwendig empfunden werden um auf einen neuen schulischen Kontext zu reagieren, nehmen ständig zu. Im Übrigen scheint dieser Anstieg bereits in der Vorschule zu beginnen und über die gesamte Schulzeit hinweg fortzudauern. Diese Ergebnisse stellen auch die Normen und Werte in Frage, die in der Schule gelten, sowie die Schwierigkeiten, eine gemeinsame Vision (besonders zwischen Schulen, sowie Schule und Familien) zu entwickeln.

Auf der Grundlage dieser verschiedenen Feststellungen werden mehrere Denkansätze vorgeschlagen. Die Aufmerksamkeit konzentriert sich dabei darauf, was die Schule tun kann in Bezug auf die Schulorganisation in den ersten Schuljahren, das Lehren, das Lernen, und das Fachwissen der Schulgemeinschaft, die mit den Schülerinnen und Schülern arbeitet.

Introduction

Contexte

L'entrée à l'école constitue la première transition scolaire pour l'enfant qui devient élève. Elle marque le début du rapport à l'école pour l'élève et sa famille. Il s'agit donc d'un enjeu majeur, qui donne des responsabilités fortes aux professionnels et aux professionnelles qui accueillent ces nouveaux élèves.

Depuis longtemps, la question de l'entrée à l'école donne lieu à de nombreux débats et controverses au niveau politique, pédagogique et scientifique. À quel âge commencer l'école ? Quelles activités et quels contenus considérer comme prioritaires ? Quelles modalités d'accueil privilégier ? Quel rythme scolaire proposer ou imposer aux élèves ? Quelles attentes avoir envers ces enfants – et leur famille – au moment où ils deviennent élèves ? Ces questions, largement débattues, s'enrichissent selon les époques de problématiques qui s'étendent à l'ensemble de la société. L'année 2020-2021 en est un parfait exemple, avec la crise sanitaire actuelle. Plus largement, des préoccupations telles que la place de plus en plus grande du numérique, les migrations, ou encore l'augmentation du temps de travail des femmes constituent des enjeux sociétaux qui deviennent également des enjeux pour l'école.

Ces dernières années, l'accueil et la scolarisation des plus jeunes élèves interrogent à Genève, comme dans le reste de la Suisse et à l'échelle internationale. Les médias se font notamment l'écho d'une problématique particulière : les élèves perturbateurs. En Suisse romande, la question des « *petits péteurs de plomb* » apparaît dans la presse (*Le Matin Dimanche*, avril 2020). Des documentaires télévisés thématisent également les élèves qui mettent à mal le cadre scolaire (*Temps Présent*, janvier 2021).

Cette problématique, relayée par la presse, interroge les acteurs politiques à l'échelle cantonale, intercantonale et internationale (Monney & Gremion, 2021). Différentes motions ou interpellations politiques témoignent des préoccupations pour la scolarité des plus jeunes dans le canton de Genève (voir notamment la motion M2426¹ déposée au Grand conseil en mai 2019). Cette problématique rencontre également d'autres préoccupations de l'institution scolaire. Au-delà des modes de scolarisation des élèves les plus jeunes, se pose la question des élèves qui rencontrent des difficultés – qu'elles soient scolaires ou comportementales – dans l'école régulière ou, en miroir, des difficultés que rencontre l'école régulière à accueillir *tous* les élèves. Ce point mérite d'ailleurs d'être souligné : si la problématique concerne toute l'école, y compris les structures de l'enseignement spécialisé, c'est bien dans l'école régulière qu'elle émerge.

En 2019, le SRED réalise un travail exploratoire sur la question des « petits péteurs de plomb ». Il s'agit alors d'appréhender le phénomène, tant dans sa définition que dans son ampleur. Les résultats de cette pré-étude, qui seront repris dans ce travail, apportent peu de réponses mais confirment l'existence de difficultés pour les actrices et acteurs éducatifs à encadrer les plus jeunes et mettent en avant la complexité et la multicausalité du phénomène. Cette pré-étude donne lieu à une lettre de mission confiée au SRED par le secrétariat général du DIP en février 2020 (cf. *Annexe 1*). Il est alors demandé au SRED de :

- « documenter les situations au sein des établissements du primaire, en complément des données analysées lors de la pré-étude ;
- expliciter les traductions concrètes de ces situations et les effets sur la dynamique de classe ou l'établissement ;
- en comprendre les mécanismes, sous l'angle en particulier de l'évolution du contexte scolaire (et en lien avec d'autres hypothèses corollaires), les obstacles ou les facilitateurs ;
- en saisir l'impact sur les professionnels agissant auprès des élèves en particulier au sein de la communauté scolaire ; psychologique, cognitif ou neuropsychologique ;
- mettre au jour les solutions déployées en termes de remédiation, à différents niveaux : la classe, l'établissement, les directions générales, le GIAP (Groupement intercommunal pour l'animation parascolaire) par exemple. »

Ce sont les principaux enjeux du travail présenté dans ce document.

¹ <https://ge.ch/grandconseil/data/texte/M02426.pdf>

Plan du rapport

Ce rapport débute par une revue non exhaustive de la littérature sur les défis actuels (ou récurrents) du début de scolarité. Nous évoquons tout d'abord la situation des élèves qui « dérangent » l'école au sens où ils et elles viennent perturber le bon fonctionnement de la classe ou de l'établissement. Ensuite, nous traitons des hypothèses concernant les facilitateurs et obstacles à un début de scolarité « réussi ». Nous questionnons enfin les modalités organisationnelles et les objectifs d'apprentissage pour les élèves en début de scolarité. Cette première partie s'appuie à la fois sur la littérature suisse et sur les travaux internationaux. Cette introduction théorique fait place à la méthodologie retenue pour cette recherche. Trois recueils de données ont été mobilisés. Ils sont rapidement décrits, de même que la méthodologie retenue pour la pré-étude. Cette section est suivie par la présentation des résultats, qui s'articule en trois grandes parties. La première consiste en une description des élèves et situations problématiques qui perturbent les classes de 1P². Vient ensuite une seconde partie consacrée aux hypothèses mobilisées par les acteurs et actrices concernées pour expliquer ces situations. La troisième partie décrit le processus de gestion (réalisé ou souhaité) des professionnelles et professionnels de l'école. Suite à la présentation des principaux résultats, le lien est établi avec d'autres questionnements qui reflètent les enjeux actuels des premières années d'école. Ce tour d'horizon permet de proposer des pistes de réflexion pour la suite.

² Sauf mention explicite, nous parlons dans ce travail des classes de 1P en référence à la fois aux classes à degré unique (1P) et à double degré (1P-2P).

Cadre théorique

Dans cette partie, nous abordons dans un premier temps la question des élèves perturbateurs et des hypothèses mobilisées pour expliquer ce phénomène. La seconde partie permet quant à elle de préciser le contexte suisse des premières années de scolarisation et les enjeux pédagogiques et organisationnels que l'entrée en scolarité suscite. Ces deux parties conduisent à la présentation des questions de recherche auxquelles ce travail tente d'apporter des réponses.

De nombreux travaux sur la question des élèves perturbateurs

De l'élève perturbateur à la situation de perturbations scolaires

Les situations scolaires perturbées sont l'objet de nombreux travaux en sciences sociales et en sciences de l'éducation. Depuis une dizaine d'années, la recherche s'emploie à mieux cerner ce phénomène qui s'est peu à peu érigé en véritable problème social, à l'expliquer et à apporter des pistes pour une vie scolaire plus apaisée dans les premières années de scolarité (1-2P) (Gremion & Monney, 2021 ; Moignard & Ruby, 2013).

La plupart de ces travaux se concentrent sur la figure de l'élève, cherchant le plus souvent à caractériser ce qui distingue le « perturbateur » des autres élèves, tant dans son comportement que dans les caractéristiques qui permettraient de l'expliquer (Giuliani, 2018 ; Roskam, 2011). Ces travaux, bien que non dénués d'intérêt, s'avèrent insuffisants pour deux principales raisons.

- D'une part, malgré les efforts déployés pour caractériser les élèves, il apparaît difficile de les distinguer du reste de la population scolaire : bien que certains traits ou facteurs de risque aient pu être identifiés, les caractéristiques d'un élève perturbateur ne permettent pas de prédire le comportement d'un autre élève ayant des traits similaires. D'ailleurs, les différents acteurs (scolaires, médicaux ou encore parents) ne s'accordent pas toujours sur le regard porté sur un enfant, considéré perturbateur par certains et au contraire dans la norme par d'autres.
- D'autre part, et dans une perspective pragmatique, de telles approches s'avèrent limitées pour répondre à ces situations et permettre une vie scolaire plus sereine. Elles se heurtent rapidement à un constat d'impuissance tant il apparaît difficile de transformer ces enfants pour en faire de « bons élèves » au regard du corps enseignant et des différents acteurs scolaires.

Ces limites invitent à considérer d'autres approches plus systémiques et contextuelles, qui permettent de dépasser l'amalgame entre l'élève et la perturbation (Gremion & Monney, 2021). Les comportements des élèves sont alors considérés comme indissociables d'un contexte scolaire particulier et ce sont bien les situations de perturbation scolaire qui sont au centre de l'attention, ainsi que les dispositifs de prise en charge (Moignard & Ruby, 2013).

Hypothèse explicative des comportements difficiles : de l'élève perturbateur à la situation scolaire perturbée

Lorsqu'il est question de comportements difficiles des élèves, les membres du corps éducatif et la recherche font généralement le constat d'une lecture déficitaire des enfants : leur trait commun est la difficulté à se conformer aux normes, l'inadaptation au cadre (notamment scolaire) et, par conséquent, l'évaluation négative dont ils sont l'objet de la part des adultes qui sont témoins de comportements « déviants ». Cette explication renvoie la responsabilité des situations scolaires perturbées à des causes internes à l'élève, ou à son environnement familial et social. Cette tendance à internaliser les difficultés des élèves, que ces difficultés soient cognitives, émotionnelles, motivationnelles ou comportementales, est largement constatée dans la littérature, bien que la plupart des écrits défendent l'idée d'une multidimensionalité des difficultés rencontrées par les élèves. Dans ce cadre, il s'agit de ne pas exclure, parmi les sources possibles des situations perturbées qui entravent le bon fonctionnement des classes, l'école elle-même, tant dans son organisation que dans ce qu'elle attend

de l'élève et des familles. De manière globale, deux lectures du phénomène s'opposent, désignant soit des enfants qui ont un comportement caractéristique qui les distingue des autres enfants (lecture essentialiste), soit des enfants dont le comportement est considéré comme problématique par ceux qui l'évaluent (parents, corps enseignant, éducatif ou thérapeutique, recherche en clinique) (lecture constructiviste et interactionniste).

Cette seconde lecture, privilégiée ici, permet d'envisager d'autres facteurs explicatifs pour rendre compte des perturbations scolaires. En 2009, lorsque Hattie réalise sa synthèse des méta-analyses sur les facteurs de réussite scolaire, cinq domaines se dégagent : l'élève, la famille, l'école, l'enseignant et le curriculum (Basque & Bouchamma, 2018 ; Hattie, 2009). Trois domaines sur cinq relèvent ainsi de l'institution plutôt que de l'élève et de sa famille. On rejoint ici la lecture interactionniste évoquée plus haut en lien avec les comportements d'élèves jugés problématiques. Attribuer une part de responsabilité à l'école dans la réussite et les comportements des élèves permet de redonner à celle-ci et à celles et ceux qui la font, une part de contrôle sur les situations en question.

Or, dans le champ des attributions causales, la dimension de contrôle est essentielle. Elle touche à la fois le locus de contrôle et la notion de contrôlabilité (à laquelle s'ajoute la stabilité, Weiner, 1979). Attribuer un événement (tel que le comportement d'un élève) à des causes internes à l'élève ou internes à l'école modifie la perception de contrôle sur cet événement. Si l'on admet une part de responsabilité à l'école, le sentiment de contrôlabilité dépend alors des ressources et des compétences que l'on considère comme nécessaires et disponibles pour agir sur l'événement en question. Dans le cas de situations scolaires perturbées, il s'agirait par conséquent à la fois de déterminer la contribution de l'école dans la genèse de cette situation et d'analyser les réponses à apporter et les ressources à disposition.

La perception de contrôle sur son environnement constitue un moteur d'action qui doit permettre à l'institution scolaire et à celles et ceux qui y travaillent de penser son organisation et ses modes de fonctionnement pour réduire les situations scolaires perturbées. La section suivante aborde cette question, en retraçant les évolutions de l'organisation scolaire ces dernières années et le rôle possible de cette évolution dans la compréhension de la problématique étudiée.

Organisation et objectifs des premières années d'école

Sur le site Educa.ch³, la Confédération décrit les principaux enjeux de la scolarité primaire. Les principes organisationnels et pédagogiques des premières années de scolarité sont présentés ; ils sont détaillés ci-après.

L'organisation des premières années de scolarité : évolution intercantonale et appropriation cantonale

Une évolution importante du contexte scolaire en Suisse concerne l'entrée en vigueur de la scolarité obligatoire à 4 ans dans l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS, 2007) cadre du concordat HarmoS, appliquée de manière progressive entre 2010 et 2012 dans le canton de Genève. Avec HarmoS, la scolarité obligatoire passe de 6 à 4 ans. Par rapport aux autres pays européens, la Suisse se positionne depuis parmi les pays européens avec une scolarisation obligatoire plutôt précoce (cf. Eurydice, 2018). Malgré l'harmonisation du système scolaire, la situation suisse reste variable d'un canton à l'autre, certains cantons alémaniques ne rendant obligatoire qu'une des deux premières années de scolarité. Pour les enfants de ces cantons, l'école peut donc débuter à 5 ans (Educa.ch, 2021).

Il faut par ailleurs relever qu'entrée à l'école obligatoire ne rime pas forcément avec école primaire. D'ailleurs, un rapport Eurydice récent (Eurydice, 2021), qui présente les différents systèmes éducatifs européens, décrit que l'école primaire en Suisse débute à 6 ans, comme dans les pays voisins que sont l'Allemagne, l'Autriche, la France, et l'Italie. C'est ce qui précède qui varie, avec l'école maternelle en France dès 2 ans, le « *kindergarten* » en Allemagne à 3 ans ou dès la naissance en Autriche. En Suisse, les élèves de 4 à 6 ans sont scolarisés en 1P-2P, en école enfantine, ou dans des « *Grundstufe* » ou « *Basisstufe* », classes multi-âges qui regroupent les élèves de 4 ans à 7 ou 8 ans. La terminologie

³ <https://systemeeducatif.educa.ch/fr/degre-primaire>

différente peut traduire une vision contrastée du passage du statut d'enfant à élève que l'école organise. La question des contenus et des modalités d'enseignement-apprentissage en début de scolarité est au centre de la section suivante.

Les objectifs scolaires pour les élèves de 1P-2P : entre transversal et disciplinaire, entre éducatif et instructif

Les situations de perturbation scolaire sont indissociables des attentes institutionnelles à l'égard des enfants lors de l'entrée en scolarité. Comment lire ou caractériser ces attentes ? Deux perspectives méritent d'être associées (Amendola et al. 2019). Sur la forme, les attentes scolaires se distinguent selon qu'elles sont explicites (inscrites dans un plan d'étude) ou implicites mais considérées comme partagées entre les élèves et le corps enseignant (Ogay, 2017). Quant à leurs contenus, Crahay (2009) distingue deux principales approches pour l'encadrement des jeunes élèves – ou des élèves en devenir. Les premières, dites globales ou développementales, s'intéressent en premier lieu à la socialisation de l'enfant et impliquent de façon assez importante le jeu et les activités spontanées. Les secondes visent à transmettre des contenus pédagogiques par des activités dirigées et de renforcement des apprentissages. Les travaux de Clerc-Georgy et Kappeler (2020) synthétisent les tensions inhérentes au processus d'enseignement-apprentissage dans cette première transition scolaire. L'enfant doit devenir élève. Et pour réaliser cette transition, des enjeux liés tant aux contenus disciplinaires qu'aux modalités d'apprentissage sont au cœur de la profession et de l'expertise enseignante.

Ces approches théoriques se reflètent en grande partie dans la présentation réalisée des premières années de scolarité sur les documents officiels en vigueur en Suisse. À Genève, la Loi sur l'instruction publique (LIP) du 17 septembre 2015 précise, à l'article 10, que l'école doit notamment avoir pour but :

- a) « de donner à chaque élève le moyen d'acquérir les meilleures connaissances et compétences dans la perspective de ses activités futures et de chercher à susciter chez lui le désir permanent d'apprendre et de se former ;
- b) d'aider chaque élève à développer de manière équilibrée sa personnalité, sa créativité ainsi que ses aptitudes intellectuelles, manuelles, physiques et artistiques ;
- c) ...
- d) ...
- e) ...
- f) de tendre à corriger les inégalités de chance de réussite scolaire des élèves dès les premières années de l'école ».

L'alinéa 2, introduit dans la dernière révision en 2015 et qui porte sur l'école inclusive, signale en outre que l'école « tient compte des situations et des besoins particuliers de chaque élève qui, pour des motifs avérés, n'est pas en mesure, momentanément ou durablement, de suivre l'enseignement régulier. Des solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de chaque élève, en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaire ».

Au niveau intercantonal, sur le site Educa.ch, les développements suivants appellent à porter une attention particulière à l'entrée en scolarité :

« Lors de l'entrée au degré primaire (école enfantine ou cycle élémentaire), les enfants n'ont pas tous le même bagage, les mêmes aptitudes, le même degré de développement et les mêmes connaissances linguistiques. Au vu de cette hétérogénéité, l'objectif consiste à stimuler le développement et l'apprentissage de tous les enfants. »

Plus loin, il est précisé :

« L'encouragement des compétences se fait par un environnement ludique et pédagogique stimulant... [...] l'enseignement est fonction du développement des enfants. Il est organisé et conçu sur un mode interdisciplinaire. Le jeu y occupe une place importante. »

Et encore :

« Les enfants acquièrent pas-à-pas les bases des compétences sociales et les méthodes de travail de l'école. Le temps qu'il leur faut pour effectuer les premières années de leur scolarité dépend de leur développement intellectuel et de leur maturité émotionnelle ».

Au niveau romand, la Convention scolaire romande (2007)⁴, qui fonde l'espace romand de formation, met en œuvre le concordat HarmoS avec l'élaboration d'un plan d'études commun au niveau romand (PER, 2011⁵) qui structure les apprentissages par cycle, avec une description des progressions d'apprentissage par demi-cycle. On trouve sur le site du PER les raisons de ce choix : « *Les descriptions sur deux années visent à laisser du temps aux élèves pour mener les apprentissages décrits dans les progressions des apprentissages* ». Le rythme de développement des enfants est également mis en avant, et le PER encourage à penser le temps scolaire autour de thématiques globales, abordées de manière pluridisciplinaire.

Enfin, si le PER permet une harmonisation des objectifs d'apprentissage dans les cantons romands, il laisse également la possibilité d'une appropriation cantonale. Ainsi, durant l'année scolaire 2018-2019, les horaires scolaires des enfants romands de 1P pouvaient varier entre 12 et 24 périodes hebdomadaires. Cette variabilité en termes de temps scolaire s'accompagne par ailleurs d'une variabilité dans le poids accordé aux différents domaines d'enseignement d'un canton à l'autre, avec un accent plus ou moins fort sur les visées de socialisation et d'instruction (CDIP, 2018). À Genève, les élèves de 1P et 2P bénéficient de 20 périodes d'enseignement, et la grille horaire s'organise autour des domaines et disciplines du plan d'études. Une période est dévolue à la formation générale. Dans le canton de Vaud, les apprentissages fondamentaux occupent une place bien plus importante dans la planification du temps scolaire. Le canton de Neuchâtel, quant à lui, ne détaille pas la grille horaire pour les élèves de 1P et 2P : les textes officiels ne dissocient pas la grille horaire pour les deux premières années scolaires et énoncent simplement que les 16 périodes d'enseignement doivent se structurer autour des apprentissages fondamentaux et disciplinaires.

L'harmonisation intercantonale et le PER donnent ainsi lieu à des lectures spécifiques à chaque canton. En comparaison avec les autres cantons, dans le canton de Genève le temps scolaire des élèves de 1P s'avère relativement long et la grille horaire, proposée par année scolaire, est largement structurée autour des domaines et disciplines, laissant moins de place aux apprentissages fondamentaux.

Depuis 2011 et la mise en œuvre du concordat HarmoS, la scolarisation des élèves les plus jeunes a dès lors évolué, du point de vue des prescrits d'une part, et peut-être également du point de vue de la lecture de ces prescrits par les actrices et acteurs scolaires. Sans nier d'autres évolutions sociétales (place croissante du numérique, évolution des normes et valeurs sociales, etc.), on peut faire l'hypothèse que la (pré)primarisation des premières années d'école contribue également à un environnement scolaire qui met les classes de 1P en tension.

Questions de recherche

Que l'on parle d'élèves perturbateurs, d'élèves qui mettent à mal le cadre ou de situations de perturbation scolaire, la problématique au cœur de ce travail mobilise la communauté scolaire sur le terrain tout comme les actrices et acteurs politiques. Pour tenter de mieux appréhender ce phénomène, cette recherche se focalise sur la compréhension des situations d'élèves mettant à mal le cadre institutionnel scolaire à leur entrée en scolarité au cours de la 1P. Il s'agit en particulier d'objectiver les représentations sociales qu'ont les acteurs et actrices des situations de perturbation scolaire, soit la construction sociale de cette problématique.

La présente étude vise principalement à :

- établir quelles sont les situations qui rendent difficile l'enseignement auprès des plus jeunes élèves ;
- en saisir l'impact sur les professionnels et professionnelles agissant auprès des élèves au sein de la communauté scolaire ;
- interroger les attributions qui sont faites de ces difficultés par les acteurs et les actrices de l'école, principalement le corps enseignant ;
- mettre en évidence les solutions existantes dans les établissements tout comme les besoins exprimés.

⁴ https://www.irdp.ch/data/secure/2229/document/csr_2007.pdf

⁵ <https://www.plandetudes.ch>

Méthodologie

Cette recherche s'appuie sur une méthodologie mixte. Pour appréhender au mieux le contexte des classes de 1P-2P⁶, nous avons choisi d'interroger les acteurs et actrices grâce à différents outils, ancrés dans des options méthodologiques d'orientation quantitative et qualitative. Sont passés ci-après les trois recueils d'informations utilisés pour la présente recherche.

Enquête auprès des directions d'établissement

Avant de détailler cette première prise d'information, il est important de préciser que celle-ci revêt un statut particulier. En effet, il s'agit d'une enquête menée en interne par les directions des établissements primaires. Dans ce cadre, le SRED a occupé une posture de soutien, pour accompagner le groupe de travail École inclusive (GTEI), constitué de plusieurs directions d'établissements primaires, dans l'élaboration de l'outil et son analyse.

L'enquête auprès des directions d'établissement adopte une approche individuelle et centrée sur les élèves. À trois reprises dans l'année (mi-décembre, fin mars et début juillet), les 58 directions d'établissements primaires ont reçu un fichier Excel à compléter, avec pour chaque prise d'information un délai de réponse d'environ deux mois. Le glossaire descriptif du contenu de l'enquête est disponible à l'*Annexe 2*. Les directions pouvaient réaliser cet exercice seules ou en collaboration avec leur équipe pédagogique. Lors de la première prise d'information, 35 établissements sur 58 (soit 60%) ont répondu à l'enquête. Les données concernent 104 des 165 écoles du canton⁷.

À chaque prise d'information, les directions devaient référencer les « élèves de 1P présentant certaines difficultés scolaires et/ou comportementales qui mettent à mal l'enseignement / les membres du corps enseignant ». Les élèves en question pouvaient ou non avoir fait l'objet d'un diagnostic, lequel était alors à préciser. Les directions étaient invitées à préciser pour chaque élève les ressources mobilisées et/ou les procédures mises en place. Au-delà de la description des situations individuelles, les directions devaient aussi indiquer en quoi la dynamique de classe se trouvait altérée et les moyens mis en place pour répondre à la situation rapportée.

Questionnaire aux enseignants de 1P

Nous avons invité l'ensemble des enseignants et enseignantes de 1P et/ou de 2P en 2020-2021 à s'exprimer sur cette problématique en répondant à un questionnaire en ligne^{8,9}. Au total, 141 personnes (titulaires, ECSP¹⁰ et MDAS¹¹) ont répondu à ce questionnaire, soit 62 enseignantes et enseignants

⁶ Si le PER structure les objectifs d'apprentissage en cycles, les progressions d'apprentissage sont la plupart du temps organisées en demi-cycles pour les cycles 1 et 2. L'organisation des classes à Genève permet quant à elle un regroupement des élèves soit par année de scolarité, soit en double degré. Pour ces deux raisons, les professionnels et professionnelles interrogés dans cette recherche et les éléments de réflexion abordés peuvent cibler des élèves/classes de 1P ou de 1P-2P.

⁷ Les deux autres prises d'information sont encore en cours d'analyse et feront l'objet d'un retour spécifique au GTEI.

⁸ Nous tenons à remercier le service Suivi de l'élève (SSE) de la direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) et le Centre de compétences SIEF (CECO-SIEF) de la direction de l'organisation et de la sécurité de l'information (DOSI) pour leur aide dans la constitution de la base de données et de contacts.

⁹ Merci à notre collègue Youssef Hrizi pour l'élaboration de la version électronique du questionnaire, sa mise en ligne et son envoi aux participants et participantes.

¹⁰ Les enseignants et enseignantes chargées de soutien pédagogique (ECSP) fournissent une aide extérieure pendant le temps d'enseignement, dans le but notamment de favoriser les solutions intégratives face aux difficultés scolaires.

¹¹ Maîtres et maîtresses de disciplines artistiques et sportives.

de 1P (32% de l'ensemble du corps enseignant) et 79 de 1P-2P (36% de l'ensemble du corps enseignant)¹². Cinquante établissements différents sont représentés, ce qui donne une vision non exhaustive mais plutôt large des situations dans les structures de l'enseignement primaire régulier genevois et globalement représentative – au sens non statistique du terme – de celles-ci. Le détail de la population qui a répondu à cette enquête est décrit à la *Figure 1*. Y apparaissent à la fois les informations relatives à la situation professionnelle des répondantes et répondants et des éléments plus contextuels, relatifs à l'établissement dans lequel ils et elles exercent.

Le questionnaire proposé interroge les difficultés rencontrées par les élèves en début de scolarité. Il s'articule autour de quatre axes de questionnement (cf. *Annexe 3* pour la version complète du questionnaire).

- *Les difficultés des élèves qui entravent le travail enseignant*

Dans ce questionnaire, le choix a été fait de traiter non pas des élèves, mais des difficultés qui peuvent complexifier le travail des enseignantes et enseignants. L'unité d'analyse est donc la difficulté, les élèves pouvant combiner plusieurs difficultés. L'étude exploratoire et la littérature existante ont permis de définir une liste a priori de difficultés, tout en laissant aux personnes interrogées la possibilité d'énoncer des difficultés supplémentaires. Pour chaque difficulté, il s'agissait de renseigner le nombre d'élèves concernés et le fait qu'elle perdure ou non chez les élèves au moment de l'enquête (printemps 2021).

- *La gestion de ces difficultés*

Le questionnaire aborde également la gestion (immédiate comme à plus long terme) des difficultés par les professionnelles et professionnels concernés. Différentes modalités de gestion sont proposées, allant de la gestion interne avec l'aide de collègues jusqu'au signalement pour une prise en charge spécialisée. Les ressources mobilisées, à l'interne ou en dehors de l'établissement, peuvent faire l'objet d'une analyse.

- *Les défis professionnels pour les enseignantes et enseignants des premières années de scolarité*

Le questionnaire aborde par ailleurs de manière plus spécifique des dimensions de l'enseignement qui sont particulièrement entravées par les difficultés des élèves. Il s'agit notamment d'identifier quelles activités sont les plus complexes à réaliser et dans quelle mesure le travail réel se distancie du travail que les actrices et acteurs souhaiteraient pouvoir réaliser.

- *Caractéristiques des répondants et de leur contexte d'enseignement*

La dernière partie du questionnaire permet de mieux connaître la population enseignante qui a pris le temps de répondre à cette enquête. Il s'agit à la fois d'interroger les caractéristiques individuelles (âge, ancienneté, formation, etc.) et contextuelles (classe à double ou simple degré, établissement en REP ou non, présence d'une équipe pluridisciplinaire¹³ ou non).

Le questionnaire a été envoyé début mars 2021, avec un délai d'un mois laissé aux participantes et participants pour le compléter en ligne. Des analyses de statistiques descriptives ont été réalisées à l'aide du logiciel SPSS.

¹² À noter le taux de réponse important par rapport à l'ensemble de la population enseignante concernée, ce qui témoigne certainement de leurs préoccupations.

¹³ Les équipes pluridisciplinaires sont composées de professionnelles et de professionnels pédagogique, éducatif et thérapeutique et sont intégrées dans les établissements pour favoriser l'intégration de toutes et tous les élèves et prévenir l'échec scolaire (Jendoubi et al., 2017).

Figure 1. Caractéristiques des personnes ayant répondu au questionnaire

| | | N | Pourcentage* |
|---------------------------|--------------------------------------------|-----|--------------|
| Sexe | Femmes | 130 | 93% |
| | Hommes | 10 | 7% |
| Titulaire | Oui | 74 | 52% |
| | Non | 67 | 48% |
| Titulaire en duo | Oui | 53 | 38% |
| | Non | 88 | 62% |
| ECSP | Oui | 17 | 12% |
| | Non | 124 | 88% |
| Taux d'activité | 50% | 28 | 19% |
| | 75% | 19 | 7% |
| | 100% | 80 | 56% |
| | Autre | 17 | 4% |
| Formation suivie | Études pédagogiques | 35 | 28% |
| | Licence mention enseignement (LME) | 45 | 36% |
| | Certificat complémentaire (CCEP) | 28 | 23% |
| | Maitrise en enseignement primaire (MAESP) | 7 | 6% |
| | Maitrise en enseignement spécialisé (MESP) | 2 | 2% |
| | HEP | 4 | 3% |
| Années d'expérience | Autre | 3 | 2% |
| | 1 à 5 années | 14 | 10% |
| | 6 à 15 années | 51 | 36% |
| Année de scolarité | Plus de 15 années | 76 | 54% |
| | 1P | 62 | 44% |
| | 1P-2P | 79 | 56% |
| École REP | REP | 29 | 23% |
| | Hors REP | 99 | 77% |
| Equipe pluridisciplinaire | Oui | 45 | 33% |
| | Non | 91 | 67% |

* Les non-réponses ne sont pas prises en compte dans le calcul des pourcentages.

Focus groups avec des enseignants de 1P-2P

Afin de comprendre comment les actrices et acteurs sur le terrain identifient, qualifient et répondent à des situations problématiques liées à des comportements d'élèves perturbant l'enseignement en 1P, des entretiens collectifs ont été organisés avec des enseignantes et enseignants. Suivant le postulat que la perception du problème varierait selon les contextes locaux des classes de 1P, nous avons sollicité différents établissements, distincts en termes de situation géographique (urbains vs périphériques, rive gauche vs rive droite), de composition sociale et de dotation en ressources non enseignantes (REP vs non-REP). Six *focus groups* ont été réalisés dans cinq établissements, avec des membres du corps enseignant intéressés à échanger sur cette problématique. Deux autres, initialement prévus, n'ont pas pu avoir lieu en raison du contexte sanitaire. Dans certains cas, les enseignantes et enseignants d'une

seule école ont participé. Dans d'autres, les personnes présentes proviennent de deux écoles différentes. En nous appuyant sur la littérature scientifique (Kitzinger, Markova, & Kalampalikis, 2004 ; Van Campenhout, Franssen & Catelli, 2009), nous souhaitons constituer des *focus groups* constitués de 4 à 8 personnes. Finalement, les groupes étaient composés de 3 à 6 membres, selon la disponibilité et l'intérêt des équipes à participer à cette recherche. Au total, les échanges ont impliqué 33 personnes, la majorité enseignant en 1P, mais parfois également en 2P, voire en 3P ou des enseignantes et enseignants en charge du soutien pédagogique (ECSP)¹⁴.

Pour permettre l'échange sur des situations communes et pour éviter d'imposer une définition théorique de notre objet de recherche trop peu en phase avec les expériences vécues dans les classes, des vignettes ont été proposées aux personnes sollicitées. Quatre vignettes décrivaient des situations fictives rencontrées avec des élèves de 1P, sous différents angles. Les fiches de signalement fournies par le service Suivi de l'élève (SSE) de la direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) et les éléments issus des entretiens menés dans la pré-étude ont servi à l'élaboration ces vignettes, celles-ci devant répondre à plusieurs critères :

- rapporter des situations fictives : il s'agissait bien de ne pas ancrer les vignettes dans les situations réelles ;
- proposer des situations crédibles : devant servir de support à la discussion entre enseignantes et enseignants, ces vignettes devaient décrire des situations qui soient plausibles à leurs yeux ;
- faire varier les situations proposées :
 - caractéristiques des élèves en difficulté et de leur famille ;
 - caractéristiques des professionnelles et professionnels confrontés à ces difficultés ;
 - caractéristiques des contextes scolaires (classe ou établissement) ;
 - modalités de gestion des situations.

Les quatre vignettes utilisées ne peuvent bien sûr pas proposer tous les cas de figures possibles. Mais elles doivent permettre de faciliter les échanges sur ces différents niveaux, tous pertinents dans le cadre de cette problématique. Ces vignettes sont disponibles à l'*Annexe 4*.

Malgré la crise sanitaire, les six *focus groups* ont pu se dérouler en présentiel, au sein des établissements scolaires. Le déroulement des *focus groups* débutait par une présentation de la recherche. Ensuite, les enseignantes et enseignants étaient réparties en deux groupes. Un premier groupe recevait les vignettes 1 et 4, l'autre groupe recevait les vignettes 2 et 3. Les groupes disposaient alors d'une dizaine de minutes pour prendre connaissance des vignettes et en discuter. Chaque groupe devait également se préparer à présenter leurs vignettes à l'autre groupe, en rapportant principalement 1) la situation globale et sa proximité avec des situations réelles, 2) les éléments qui leur semblaient les plus pertinents pour se faire un avis sur la situation décrite et 3) les éventuelles informations manquantes. La discussion débutait ensuite sur une base volontaire : une personne acceptait de présenter une vignette, avec l'aide des autres membres de son groupe, et l'échange était lancé.

Si, d'un point de vue méthodologique, nous avons prévu quatre vignettes afin de diversifier les situations décrites et de faciliter les échanges, il faut d'emblée relever que toutes les vignettes n'ont pas été mobilisées de manière systématique. La personne qui prenait la parole en premier choisissait avec ses collègues la situation qu'elle souhaitait rapporter. Et, quelle que soit la vignette choisie, cela parvenait largement à alimenter le débat entre tous et toutes.

Lorsque cela s'avérait utile, les chercheuses pouvaient demander à ce qu'une autre vignette soit présentée et discutée. Mais, pour la quasi-totalité des situations, cette demande n'a pas été nécessaire.

L'ensemble des échanges a été enregistré et tous les propos retranscrits. Les données ont ensuite fait l'objet d'un codage à la fois inductif (selon les catégories émergent des discours recueillis) et déductif (en fonction de catégories d'analyse prédéfinies) à l'aide du logiciel nVivo.

¹⁴ À noter que le même travail devait se faire avec les éducateurs et éducatrices, mais que cette étape n'a pas pu avoir lieu faute de temps.

Articulation des différents recueils de données

Ces trois ensembles de données font l'objet d'une analyse conjointe visant non pas à recouper les informations recueillies, mais à répondre aux différentes questions de recherche en articulant les points de vue et les types de données. Les trois bases de données sont en effet complémentaires sur plusieurs points. D'une part, elles permettent d'articuler données qualitatives et quantitatives. D'autre part, elles donnent la parole à des actrices et acteurs différents. Enfin, elles abordent la problématique des difficultés en 1P avec différents niveaux d'analyse. Si l'enquête du GTEI priorise le niveau *élève*, le questionnaire en ligne interroge les enseignantes et enseignants sur les difficultés rencontrées en 1P. Enfin, les quatre vignettes construites pour alimenter les *focus groups* combinent les entrées *élève*, *classe*, *enseignant* et *établissement*. Notons pour finir que si la pré-étude donnait essentiellement la parole aux actrices et acteurs à la périphérie de l'école, les prises d'information au cœur de ce rapport ciblent le personnel enseignant et les directions d'établissement. Les données de la pré-étude apparaissent néanmoins ponctuellement au cours du rapport.

Résultats

Les résultats de cette étude s'appuient sur les trois sources de données mentionnées dans la partie *Méthodologie*. La pré-étude est également mobilisée en introduction de certaines parties. Il s'agit tout d'abord de décrire la situation scolaire dans les classes de 1P-2P, en interrogeant le phénomène de perturbation au sein des classes. Vient ensuite une partie consacrée à l'impact de ces perturbations scolaires, que ce soit pour les élèves, pour le personnel enseignant ou pour la dynamique de classe, ainsi que la façon dont les enseignantes et enseignants gèrent ces situations. Ensuite, les hypothèses mobilisées par les acteurs et actrices pour rendre compte des perturbations scolaires sont développées. La section *Résultats* se conclut par une réflexion sur les réponses qui sont ou pourraient être apportées à cette problématique par l'école. Avant la présentation de ces résultats, un détour par le contexte de recueil des données semble important.

Préambule

Les recherches menées actuellement doivent composer avec la situation sanitaire que nous vivons. Ce qui vaut pour les prises d'information vaut aussi pour ce que vivent les actrices et acteurs. Dans le cadre des *focus groups* avec les enseignantes et enseignants, nous avons explicité que la recherche ne portait pas sur cette période, mais bien sur les perceptions de celles-ci et ceux-ci au cours des dernières années, indépendamment du COVID. Néanmoins, le sujet est revenu quelques fois dans les échanges, soit pour illustrer les conséquences de la crise en termes de gestion de classe, soit pour émettre des hypothèses sur le rôle de la situation sanitaire sur certaines situations.

Dans les premières années de scolarité (mais peut-être pas seulement), le rituel du lavage des mains complexifie le travail enseignant et empiète sur les temps d'enseignement-apprentissage. De plus, une partie des personnes interrogées, titulaires de classes de 1P-2P, relèvent un manque d'autonomie chez les 2P qu'ils attribuent à la période de confinement – autonomie qui constitue autrement un argument mobilisé pour défendre l'organisation de classes à double degré. Pour d'autres encore, la situation sanitaire a empêché la tenue de réunions de rentrée, conduisant à une sur-sollicitation par la suite de la part des parents.

Certaines personnes interrogées questionnent également l'impact de la situation COVID sur l'attitude des élèves. Ainsi, une enseignante s'interroge sur les conséquences pour les élèves de situations familiales rendues complexes en raison de la crise sanitaire. Une autre fait le constat d'un nombre important d'enfants qui montrent des réticences à venir à l'école, et voit dans la situation actuelle une explication possible à ce constat.

La situation sanitaire a occupé une faible place dans les échanges (et donc dans la présente recherche). Si celle-ci est sans nul doute source de complexité pour les enseignantes et enseignants (et la communauté scolaire en général), la problématique de l'entrée en scolarité apparaît comme largement indépendante de la crise rencontrée.

À noter enfin que durant les premiers mois de la crise liée à la COVID-19, des entretiens ont également eu lieu avec six directions d'établissement. Si ces entretiens concernaient essentiellement les préoccupations des cadres eu égard au contexte sanitaire, certains échanges ont concerné plus spécifiquement les enjeux liés aux premières années de scolarité. Lorsque cela s'avère pertinent, les données recueillies dans ce cadre sont mobilisées pour alimenter les analyses.

La perturbation scolaire en 1P-2P : quels constats ?

Apports de la pré-étude

La pré-étude menée en 2019 a considéré les élèves qui avaient fait l'objet d'un signalement au service Suivi de l'élève (SSE) durant les années 2016-17, 2017-18 et 2018-19. Sur ces trois années, le nombre de signalements s'élève respectivement à 30, 53, et 45 élèves. De manière encore plus rare, des classes entières peuvent faire l'objet d'un signalement. De plus, les situations d'élèves qui ont conduit à un signalement au SSE renvoient dans un peu plus de 50% des cas seulement à des problèmes de comportement et d'apprentissage. Au final, c'est donc une vingtaine d'élèves qui sont concernés.

Pris ensemble, ces chiffres interrogent le décalage entre l'ampleur de l'éclairage médiatique et les remontées de terrain sur cette problématique d'une part, et les données à disposition d'autre part. Ce décalage incite à aborder différemment la question des perturbations scolaires.

Les trois sources de données mobilisées dans le cadre de cette étude participent à une meilleure visibilité de la situation dans les classes de 1P (ou 1P-2P) genevoises. Il s'agit à la fois d'interroger les difficultés individuelles et collectives pour rendre compte au mieux de la complexité ressentie par les professionnelles et les professionnels qui exercent dans les premiers degrés de scolarité.

Entrée individuelle

Initialement, la question adressée au SRED a été celle de mieux comprendre la problématique des élèves perturbateurs en tout début de scolarité. Il s'agit donc d'une lecture individuelle, centrée sur le comportement de l'élève, en lien avec les constats rapportés par les médias et certains acteurs et actrices de terrain. Elle est en phase avec le recueil d'informations organisé par le GTEI auprès des établissements primaires genevois où, pour rappel, les directions d'établissement recevaient la consigne suivante : « *Dans cet onglet, nous vous demandons de nous fournir des informations relatives à vos élèves de 1P présentant certaines difficultés scolaires et/ou comportementales qui mettent à mal l'enseignement / l'enseignant-e.* »

Des trois recueils de données, l'enquête du GTEI est celle qui s'est focalisée sur les individus. Sur les 58 établissements primaires, 35 (soit 60%) ont répondu à la première prise d'information à l'automne 2020. Au final, les données concernent ici 104 écoles, dont 74 (soit plus de 70%) ont un ou plusieurs élèves répertoriés.

Les 35 établissements répondants, qui comptent ensemble 2892 élèves de 1P, ont signalé au total 397 élèves, soit 13,75% de la population scolaire de ce degré scolaire¹⁵.

Profil sociodémographique des élèves signalés

On retrouve chez les élèves signalés une majorité de garçons, d'élèves de milieux sociaux plutôt défavorisés et d'élèves de nationalité étrangère et également issus d'une migration intercontinentale. Ces constats font écho aux surreprésentations « classiques » que l'on peut observer lorsqu'il est question de population scolaire en difficulté. Ces données correspondent également aux analyses faites dans le cadre de la pré-étude, sur la base des signalements au SSE de la DGEO. L'ensemble de ces données est synthétisé dans la *Figure 2*.

¹⁵ Cette proportion ne peut pas être rapportée à l'ensemble de la population, dans la mesure où il est impossible de savoir si les directions d'établissement qui n'ont pas répondu l'ont fait en raison d'une absence d'élèves à signaler ou non.

Figure 2. Caractéristiques sociodémographiques des 397 élèves signalés par les directions d'établissement

| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage population totale 1P |
|--------------------------------|-----------------------------------|-----------|-------------|----------------------------------|
| Genre | Garçons | 262 | 66.0 | 50.4 |
| | Filles | 135 | 34.0 | 49.6 |
| Catégorie socioprofessionnelle | Divers et sans indication | 73 | 18.4 | 10.4 |
| | Ouvriers | 125 | 31.5 | 25.4 |
| | Employés et cadres intermédiaires | 133 | 33.5 | 43.9 |
| | Cadres supérieurs et dirigeants | 66 | 16.6 | 20.3 |
| Nationalité | Suisse | 178 | 44.8 | 58.8 |
| | Espagne | 13 | 3.3 | 2.7 |
| | Italie | 3 | 0.8 | 2.3 |
| | France | 14 | 3.5 | 6.3 |
| | Portugal | 43 | 10.8 | 7.6 |
| | Autres pays d'Europe | 49 | 12.3 | 8.5 |
| | Afrique | 34 | 8.6 | 5.2 |
| | Amérique | 25 | 6.3 | 3.3 |
| | Asie | 38 | 9.6 | 5.0 |

Dans le cadre de cette même prise d'information, les directions ont également pu rapporter la proportion d'élèves ne parlant pas français à l'école primaire. Il s'agit ici de données auto-rapportées, et non de données issues de la base de données scolaires (nBDS). Selon ces données, plus de 45% des élèves signalés ne parleraient pas français à l'entrée à l'école. Les difficultés langagières apparaissent déjà ici comme une variable descriptive importante des élèves de 1P signalés.

Type de difficultés ou de troubles des élèves signalés dans cette étude

Au-delà des caractéristiques sociodémographiques, les données recueillies rendent également compte du type de difficultés des élèves signalés via cette enquête du GTEI.

Un tiers des élèves a un ou, plus rarement, plusieurs troubles diagnostiqués par un thérapeute, alors que deux tiers posent des difficultés à l'enseignant sans pour autant avoir fait l'objet d'un diagnostic établi. Ces troubles sont d'ordre neurologique, langagier, développemental, moteur, comportemental, relèvent d'un déficit sensoriel ou enfin, d'une déficience intellectuelle¹⁶. La *Figure 3* montre ainsi que parmi le tiers des élèves diagnostiqués, une nette majorité (deux tiers) l'est pour un seul trouble, avec une préséance des troubles langagiers. Près du tiers des élèves diagnostiqués ont deux troubles ou plus.

¹⁶ Ils sont alors toujours associés à un autre trouble, raison pour laquelle ils n'apparaissent pas comme une catégorie à part entière dans la *Figure 3*.

Figure 3. Difficultés des élèves selon les directions

| | Nombre | Pourcentage |
|--------------------------------------|------------|--------------|
| Élèves avec un diagnostic | 133 | 33.5 |
| Un trouble : neurologique | 18 | 13.5 |
| Un trouble : langage | 49 | 36.8 |
| Un trouble : motricité réduite | 3 | 2.3 |
| Un trouble : déficit sensoriel | 1 | 0.8 |
| Un trouble : trouble du comportement | 21 | 15.8 |
| Deux troubles | 28 | 21.1 |
| Trois et quatre troubles | 13 | 9.8 |
| Élèves sans diagnostic | 264 | 66.5 |
| Total | 397 | 100.0 |

Les réponses du corps enseignant au questionnaire conçu par le SRED permettent d'apporter un autre éclairage sur ces informations fournies par les directions d'établissement (cf. *Figure 4*). Selon elles et eux, et indépendamment du fait que ces difficultés aient été diagnostiquées ou non, les principales difficultés observées dans leur classe de 1P et 1P-2P concernent les difficultés d'apprentissage, qui arrivent en tête avec près de 5 élèves en moyenne concernés par enseignante ou enseignant. Elles sont suivies de difficultés dans la gestion des émotions, de difficultés relationnelles et de retards de langage. À noter que le corps enseignant est largement concerné par ces difficultés puisque presque toutes et tous les mentionnent. Les difficultés de séparation avec les parents semblent aussi toucher de nombreux élèves (en moyenne près de 3 par classe) mais elles sont signalées par moins d'enseignantes et enseignants, qui les observent dans une ampleur comparable aux comportements agressifs et aux retards de développement, ces derniers concernant toutefois moins d'élèves. Enfin les difficultés avec la propreté ne sont relevées que par une minorité de répondantes et répondants, ceci pour un faible nombre d'élèves.

Figure 4. Difficultés des élèves selon le corps enseignant

| Types de difficultés | Nombre d'élèves | Nombre d'enseignants | Nombre moyen d'élèves par enseignant |
|--------------------------------------------|-----------------|----------------------|--------------------------------------|
| Difficultés d'apprentissage | 549 | 111 | 4.95 |
| Difficultés de gestion des émotions | 333 | 104 | 3.20 |
| Difficultés relationnelles | 325 | 113 | 2.88 |
| Retard de langage | 308 | 113 | 2.73 |
| Difficultés de séparation avec les parents | 214 | 75 | 2.85 |
| Comportements agressifs | 209 | 85 | 2.46 |
| Retard global de développement | 146 | 66 | 2.21 |
| Difficultés avec la propreté | 70 | 44 | 1.59 |
| Autres | 66 | 21 | 3.14 |

Cette perspective individuelle sur les situations de perturbation scolaire permet de confirmer que les difficultés du corps enseignant et d'un certain nombre d'élèves à l'entrée en scolarité dépassent assez largement le nombre des situations signalées au SSE, analysées dans la pré-étude. Il convient cependant de relever que si les situations ne sont pas systématiquement signalées à ce service, c'est sans doute parce qu'elles sont pour la plupart gérées dans la classe ou dans l'établissement (nous y reviendrons). En outre, toutes les difficultés ne perturbent pas l'enseignement, comme le confirment par ailleurs les informations prises par le GTEI auprès des directions d'établissement. Une analyse de correspondance met en évidence différents profils d'élèves, selon qu'ils sont diagnostiqués ou non et selon qu'ils perturbent ou non l'enseignement – les deux critères correspondant finalement à deux degrés différents d'identification et de reconnaissance de difficultés (au niveau de l'établissement ou par des thérapeutes).

- Le premier groupe est composé d'élèves qui ont fait l'objet d'un diagnostic et qui perturbent ou non l'enseignement. Il s'agit majoritairement d'élèves de nationalité suisse ou portugaise, issus de milieux sociaux modestes (classe ouvrière) et qui parle la langue française.
- Le deuxième groupe, qui accueille près de la moitié des élèves signalés, est sans diagnostic mais perturbe l'enseignement. Il est composé surtout de garçons, issus de la classe moyenne ou de milieux plus modestes (divers et sans indication). La maîtrise du français y est moins bonne, avec des difficultés à l'entrée en 1P. Enfin, ces élèves sont issus de migrations extra-européennes (pays d'Afrique) et européennes (France, Espagne et autre pays de l'UE).
- Enfin, le dernier groupe est composé principalement de filles, issues de milieux sociaux plus favorisés et avec un parcours de migration (pays d'Asie et d'Amérique latine). Sans diagnostic, elles ne perturbent pas l'enseignement.

Figure 5. Élèves selon leur diagnostic et leur perturbation scolaire

| | Nombre | Pourcentage |
|--------------------------------------------------|--------|-------------|
| Diagnostic / Perturbe l'enseignement | 84 | 21.2 |
| Diagnostic / Ne perturbe pas l'enseignement | 49 | 12.3 |
| Sans diagnostic / Perturbe l'enseignement | 174 | 43.8 |
| Sans diagnostic / Ne perturbe pas l'enseignement | 90 | 22.7 |
| Total | 397 | 100.0 |

Les élèves signalés présentent différents profils sociodémographiques selon qu'ils sont diagnostiqués ou non et signalés comme perturbant ou non l'enseignement. À noter que le dernier groupe interrogé, puisqu'il est composé d'élèves non diagnostiqués et qui ne semblent pas perturber l'enseignement.

Certains propos d'enseignantes et enseignants recueillis dans les *focus groups* pourraient y apporter un éclairage. En effet, plusieurs ont signalé des situations d'élèves qui, sans mettre en difficulté la classe par un comportement hors normes ou par des difficultés qui requièrent un surcroît d'accompagnement, préoccupent en raison d'une passivité qui fait craindre des difficultés potentiellement importantes.

Les autres profils d'élèves repérés dans cette analyse font aussi écho aux propos d'enseignantes et d'enseignants, bien que dans les *focus groups* les discussions se soient davantage orientées vers les dynamiques de classe et donc une lecture plus collective des difficultés en 1P. Plusieurs personnes signalent avoir eu affaire à des enfants violents et à des enfants avec différents troubles, qui pour certaines enseignantes et enseignants n'auraient « rien à faire dans le régulier » ou qui y recevraient un « soutien insuffisant ». Ces propos renvoient à la manière dont ces difficultés sont prises en charge par l'institution scolaire et nous aborderons cet élément par la suite (voir réponses apportées ou envisagées).

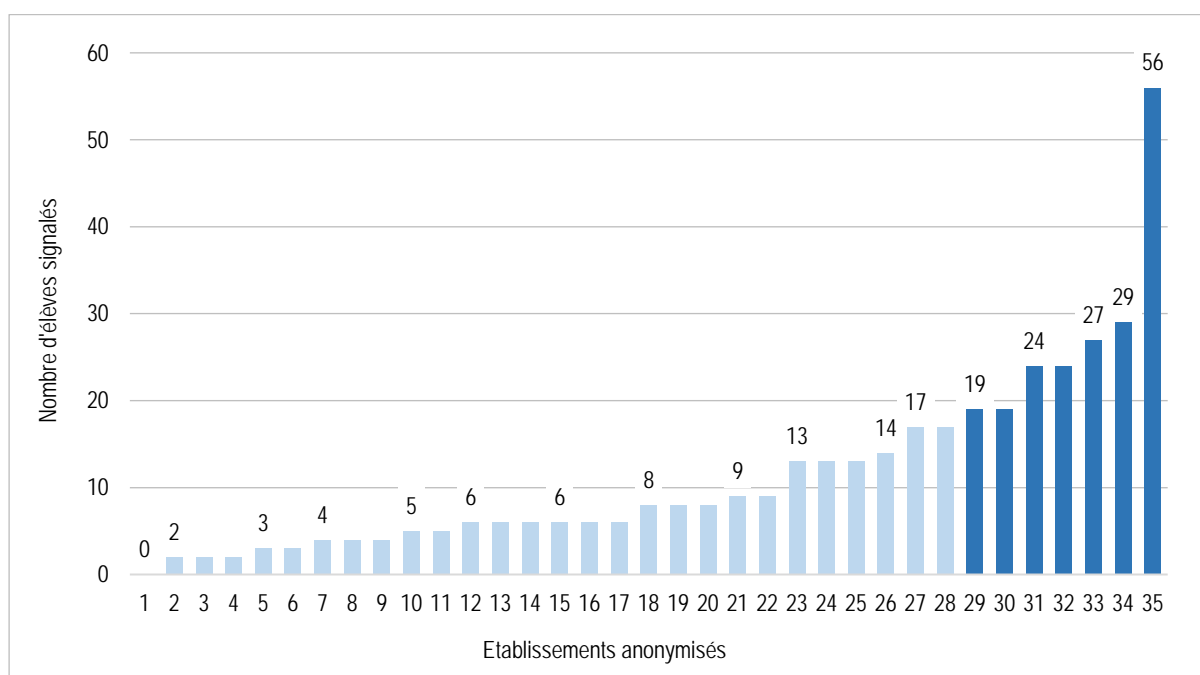
Entrée par les situations complexes ou perçues comme telles

Les trois prises d'information effectuées dans le cadre de cette étude amènent au constat d'un vécu professionnel complexe et hétérogène pour le corps enseignant.

Une variabilité inter-établissement et inter-enseignant dans le recensement des élèves en difficultés

Les données recueillies auprès des directions (données GTEI) montrent que le nombre d'élèves signalés par établissement est très variable (Figure 6). Ainsi, 12 établissements sur 35 signalent plus de 10% d'élèves de 1P comme ayant des difficultés. Un établissement va même jusqu'à 57% d'élèves.

Figure 6. Nombre d'élèves signalés par établissement



Lecture : la médiane est à 17 ; les établissements en bleu plus foncé, au nombre de 7, signalent à eux seuls la moitié des élèves.

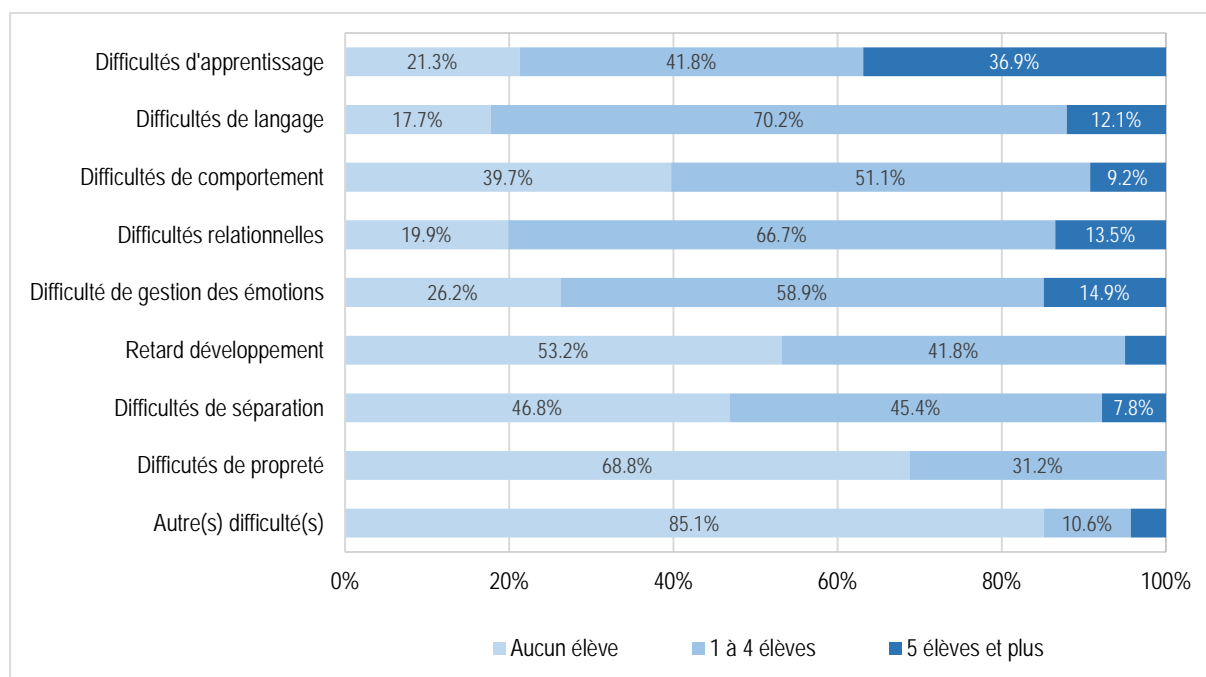
Les établissements en réseau d'enseignement prioritaire (REP)¹⁷ ne signalent pas davantage d'élèves que les autres, ce qui indique que cette variabilité ne reflète pas seulement la diversité des populations d'élèves, mais probablement aussi une appréciation différente, par le corps enseignant et par les directions, des réalités vécues sur le terrain.

Le questionnaire adressé au corps enseignant confirme ces premières observations. Comme l'illustre la Figure 7, le nombre d'élèves signalés par groupe classe/enseignant varie beaucoup, et ceci pour toutes les difficultés – bien qu'à des degrés divers.

Les *focus groups* confirment cette variabilité des difficultés vécues entre enseignantes et enseignants, mais plus encore entre établissement ou entre école. Les discussions laissent ainsi entrevoir une perception assez partagée au niveau local (l'école), avec néanmoins des nuances selon les classes – certaines étant vécues comme plus « difficiles » que d'autres.

¹⁷ Ces établissements accueillent les élèves des quartiers les moins favorisés. Ils bénéficient de moyens supplémentaires pour encourager la réussite de tous les élèves (<https://www.ge.ch/reseau-enseignement-prioritaire-ecole-primaire>).

Figure 7. Nombre d'élèves concernés par des difficultés selon les enseignants



Des caractéristiques « collectives » des élèves de 1P

Une caractéristique principale des classes de 1P est leur hétérogénéité, qui peut donner lieu à des dynamiques collectives plus ou moins sereines, selon les enseignantes et enseignants. À 4 ans, tous les mois comptent et les rythmes de développement diffèrent d'un élève à l'autre. Rien de nouveau de ce point de vue. C'est, nous l'avons évoqué, une des raisons principales qui conduit certains cantons à opter pour des classes multiniveaux dans les premières années de scolarité, ou à permettre une scolarisation à mi-temps.

Pour autant, si l'hétérogénéité est bien la règle plus que l'exception en 1P, certaines et certains enseignants perçoivent des écarts particulièrement forts entre élèves.

« Moi j'ai de la chance, j'ai des 1P je pense dans la moyenne, mais voilà pour certains qui arrivent à peine à tenir un crayon, avec de grands décalages entre certains enfants, avec certains qui savent déjà placer des lettres, d'autres qui n'ont jamais tenu un crayon. »

La majorité des personnes interrogées relève, au-delà de cette hétérogénéité, certaines caractéristiques qui, pour certaines et certains sont inhérentes aux élèves de 1P mais qui, pour d'autres – plus nombreux, sont vues comme problématiques :

- retard de langage,
- difficultés motrices,
- manque d'autonomie,
- fatigue.

Certaines et certains enseignants ont d'ailleurs le sentiment d'une dégradation de la situation par rapport aux années antérieures.

« Ils savent plus tenir un crayon, ils savent plus faire un puzzle, enfin les basiques d'il y a 15-20 ans en arrière ils sont plus là. Ils savent pas manipuler, ils savent pas jouer, ils... Le langage on n'en parle pas ».

Des caractéristiques « collectives » des élèves au-delà de la 1P

Ce constat d'un rapport détérioré aux apprentissages et à l'école, lorsqu'il transparait dans le discours enseignant, n'est cependant pas spécifique aux premières années de scolarité. Ainsi, certaines et

certaines enseignantes étendent la problématique des 1P à l'ensemble du cycle élémentaire, voire à l'ensemble du primaire. Ils pointent en particulier des problématiques liées à :

- la persévérance/immédiateté : les élèves auraient « *perdu le goût de l'effort* » et viseraient des satisfactions immédiates, ne supportant pas de les différer ;
- l'intérêt pour l'école / le sens des apprentissages seraient perdus pour de nombreux élèves ;
- les élèves seraient des « *enfants-rois* » et ne supporteraient pas la contradiction ou la frustration.

Comme pour les difficultés spécifiques aux plus jeunes, certaines enseignantes et enseignants perçoivent également une dégradation croissante sur ces compétences plus transversales à tous les élèves du primaire.

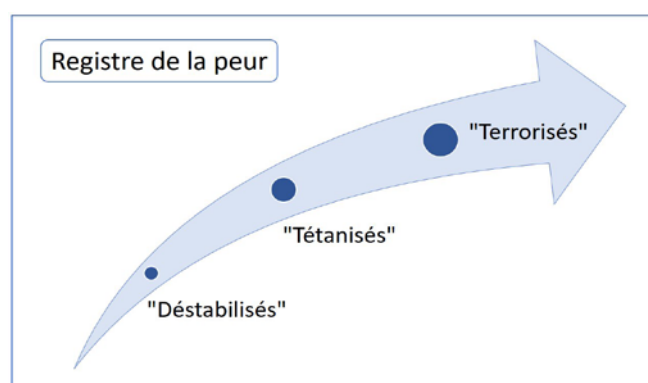
« Quand on enseigne quelque chose, on a l'impression que ça rentre par une oreille et ça ressort tout de suite par l'autre, quand ils ont fini leur travail ils peuvent oublier. Ils ont plus cette notion qu'il faut mémoriser les choses, qu'on en aura besoin ultérieurement. J'avais des 4P l'année dernière, j'avais l'impression que j'aurais pu leur répéter tous les jours le verbe être au présent, il y en a à la fin de l'année ils le savaient toujours pas ! Pas tous, hein, mais un tiers de la classe en tout cas, arrive pas à capter et à garder, je dis même pas à remobiliser une information, mais au moins à la garder ! Et ça c'est quelque chose que j'ai jamais observé avant. »

Impacts sur les élèves

Si, pris individuellement, les élèves perturbateurs semblent peu nombreux, les classes de 1P (ou 1P-2P) sont considérées comme des entités complexes pour les enseignantes et enseignants. Les situations de perturbations scolaires peuvent avoir un impact important sur l'élève impliqué bien sûr, souvent considéré comme un « *élève en souffrance* », mais aussi sur ses camarades. Durant les entretiens, des termes émotionnels forts sont mobilisés. En cas de crise, que celle-ci implique un élève ou plusieurs, l'ensemble de la classe peut souffrir. D'ailleurs, les enseignantes et enseignants regrettent que, trop souvent, ces élèves qui « *s'adaptent mais subissent* » soient oubliés.

Différents registres émotionnels sont mobilisés. Le principal est celui de la peur, avec une intensité variable, comme le montre la *Figure 8*. Par ailleurs, si certaines et certains font référence à une forme de déstabilisation, voire de retrait des élèves, la majorité des termes renvoie à des émotions beaucoup plus fortes. Les autres élèves seraient « *tétanisés* », voire « *terrorisés* », une terreur qui peut s'abattre sur une classe ou même sur une cour entière.

Figure 8. Impact émotionnel des perturbations scolaires sur les élèves



Au-delà des impacts sur le plan émotionnel, le risque de comportements d'imitation apparaît également. L'élève qui met à mal le cadre serait un mauvais exemple pour les autres, et les ferait évoluer dans un environnement où même l'adulte peut répondre par des attitudes non adéquates.

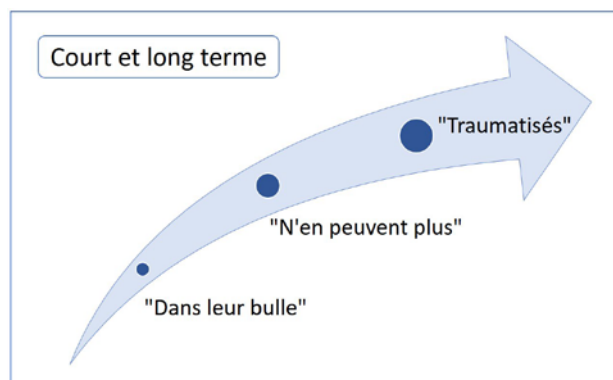
« Il y a les vingt autres autour qui voient, qui observent aussi comment on réagit. Donc, en tant qu'adulte, aussi, des fois je me dis : "C'est clair, je n'ai pas donné le bon exemple". Enfin ça... La réaction que j'ai eue n'était effectivement, peut-être pas toujours adéquate à montrer à des enfants. »

Cet extrait conduit d'ailleurs à interroger également l'impact des situations de perturbation scolaire pour les enseignantes et enseignants. Nous y revenons dans la section suivante.

Finalement, ces contextes de classe interrogent le développement et la construction de soi des élèves sur la durée (cf. *Figure 9*). Dans plusieurs *focus groups*, enseignantes et enseignants soulignent les conséquences à court comme à long terme de ces perturbations scolaires pour les élèves. À court terme, les élèves doivent « *faire avec* » ; lorsqu'elles se produisent à répétition, ces situations fatiguent, voire épuisent les élèves. Mais les conséquences interrogent aussi à long terme, comme en témoigne cet extrait, où une enseignante parle de son expérience de mère :

« Moi, j'ai mon fils qui s'est retrouvé pendant plusieurs années dans une classe qui a volé en éclats, d'une force puissance mille. Et en fait, de voir ce que ça a fait à ma maison, de voir ce qu'un enfant qui ne pète pas les plombs... Enfin, comment il surnage en fait, en milieu hostile où il n'y a plus rien qui tient. Comment il se construit avec ça, avec en fait un cadre qui ne tient pas. Avec, voir en permanence des adultes malmenés, des règles qui sont... qui essayent d'être posées par l'adulte, qui ne sont jamais respectées, avec, comme on disait, tout ce qui est mis en place de différent pour l'enfant qui ne va pas très bien. »

Figure 9. Conséquences à court et long terme



Conclusion sur la perturbation de la classe

Les écoles genevoises comme celles des autres cantons rencontrent aujourd'hui de réelles difficultés dans l'accompagnement des plus jeunes élèves. Les résultats de cette première partie confirment l'existence de cette problématique. Néanmoins, il semble que les difficultés rencontrées relèvent moins de comportements violents associés aux « petits péteurs de plomb » (même si les difficultés de comportements existent) qu'à d'autres types de difficultés. De même, les situations complexes sont souvent le fait de l'interaction de plusieurs difficultés ou perturbations. D'où une réelle difficulté à caractériser ces situations.

Quoi qu'il en soit, on le perçoit dans l'identification des situations problématiques que nous venons d'évoquer, mais également dans les impacts décrits lors des *focus groups*. Les perturbations scolaires ont un impact sur les élèves comme sur les adultes, et les propos de ces derniers confirment la réalité de la problématique à l'étude. Les classes entières perturbées et les enseignantes et enseignants épuisés imaginés dans les vignettes construites pour les *focus groups* sont apparus comme très réels lors des échanges. Le constat, partagé par une majorité, est celui de « mise sous pression » de la 1P, même si les perceptions de la perturbation scolaire et les pratiques de signalement varient selon les établissements, les écoles et les enseignantes et enseignants.

Pour aller plus loin dans la compréhension de cette problématique, il semble utile de s'arrêter sur les explications données par les professionnelles et professionnels de l'enseignement pour rendre compte des difficultés qu'elles et ils rencontrent. Ces hypothèses explicatives donnent à voir la complexité des perturbations scolaires dans leur multidimensionnalité.

Hypothèses explicatives des perturbations scolaires

Apports de la pré-étude

Des entretiens exploratoires menés auprès de différentes actrices et acteurs partenaires des écoles ont permis de dégager plusieurs hypothèses explicatives des perturbations scolaires en 1P. Dans l'ensemble, les personnes interrogées perçoivent une complexité accrue du travail avec les élèves les plus jeunes ou, tout du moins, connaissent l'existence de cette problématique. Mais les hypothèses, sans être mutuellement exclusives, varient autour de deux grands axes. D'une part, des explications qui attribuent à l'élève et son environnement familial les raisons d'un contexte scolaire dégradé sont énoncées : rapport à l'autorité, consommation des écrans, élèves avec troubles identifiés, parents consommateurs d'écoles, précarité ou encore parcours migratoire. D'autre part, certaines explications renvoient à la responsabilité à l'école, aux professionnels et professionnelles, ainsi qu'au fonctionnement institutionnel : il est alors à la fois question des attentes envers les élèves de 1P, de la formation des enseignantes et enseignants ou de l'organisation des premières années de scolarité.

Les *focus groups* avec les enseignantes et enseignants ont permis d'interroger les causes des difficultés rencontrées par et avec les élèves en début de scolarité. Durant ces échanges, ces professionnelles et professionnels avancent différents facteurs. Certains renvoient la responsabilité des difficultés mentionnées à l'école, désignant ainsi tant les acteurs et actrices de terrain que, plus globalement, l'institution : on parlera alors d'attributions causales internes. D'autres propos évoquent la responsabilité de l'élève, de sa famille ou du contexte sociétal plus large. Il s'agit alors d'attributions causales externes. Qu'il s'agisse d'attributions internes ou externes, les explications avancées revêtent également un caractère plus ou moins contrôlables. La *Figure 10* offre une vue synthétique de l'ensemble de ces hypothèses selon les deux dimensions mobilisées, à savoir l'internalité et la contrôlabilité. En fonction de l'internalité et de la contrôlabilité des explications formulées, la marge de manœuvre de l'école varie.

Figure 10. Attributions causales principales des difficultés en 1P

| | Interne à l'école | Externe à l'école |
|-----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Contrôlable | <ul style="list-style-type: none"> - Attentes envers les élèves de 1P - Ressources - Évaluations, rendre compte - Moyens d'enseignement - Taille des classes - Journée de l'élève | <ul style="list-style-type: none"> - Attitude des parents envers l'école - Passage par une SAPE |
| Non contrôlable | <ul style="list-style-type: none"> - Scolarité obligatoire à 4 ans - Plan d'études romand (PER) - École inclusive | <ul style="list-style-type: none"> - Contexte familial - Contexte sociétal - Journée de l'enfant - Développement de l'enfant - Écrans |

Une prévalence dans les discours des attributions causales non contrôlables

Les causes externes à l'école et non contrôlables, si elles ne peuvent être niées, offrent peu de latitude à l'école pour apporter une réponse aux situations problématiques. Dans cette catégorie se retrouvent des hypothèses « classiques » pour rendre compte de la difficulté ou de l'échec scolaire, la première d'entre elles faisant référence au contexte familial. L'environnement de l'enfant est ainsi largement mobilisé lors des *focus groups*. Sont alors mentionnées différentes dimensions qui relèvent de l'éducation des enfants (sous- ou sur-stimulation, absence de cadre, délégation de l'éducation à l'école), de différences culturelles entre l'école et la famille (« *des préjugés souvent vrais* », des rythmes

scolaires différents d'une culture à l'autre, etc.), d'un parcours migratoire complexe (« Cette petite, en moins d'une année, elle aura changé de pays, changé trois fois d'école. Puis à moment, tu te dis : "Ben oui, oui, effectivement elle ne rentre pas dans les apprentissages". Mais en fait, qui aurait envie de s'investir et de se poser ? »). Deux visions contrastées apparaissent. D'une part, une vision compréhensive des familles « démunies », « débordées » et « impuissantes » auxquelles « on ne peut pas demander plus » et, d'autre part, une vision plus sévère vis-à-vis des familles qui « délèguent », qui « ne mettent pas de cadre » ou qui « manquent de bon sens ». Il découle de ce contexte familial, voire sociétal, que des enfants ont des journées surchargées ou manquent de cadre.

Les causes externes non contrôlables renvoient également au contexte sociétal plus large. Certains propos décrivent la société actuelle comme une société où tout est accessible sans effort. D'autres critiquent l'omniprésence du numérique : « Dans ma classe, en ce moment, qu'est-ce qu'ils font ? Ils dessinent des natels et ils font comme s'ils avaient un natel. » Dans les échanges, l'idée ressort également d'une évolution qui, si elle interroge les difficultés des élèves en 1P, toucherait les populations de tout âge et de toute sphère sociale.

« Quand on pense à vingt personnes qui nous entourent, on peut faire la liste de beaucoup qui ont été en burn-out, qui ne vont pas bien, et plus peut-être [qu']avant quand on était... je sais pas, plus jeunes, enfin je sais pas... En fait, peut-être, c'est aussi un souci de société (...) je me dis que c'est pas que chez les enfants que ça va pas bien. »

Dans toutes ces évolutions sociétales, une enseignante interroge finalement le rôle de l'école. Selon elle, si la société évolue, alors peut-être que l'école devrait davantage suivre cette évolution. Il s'agit alors de prendre acte des changements survenus plutôt que de les nier, peut-être pour établir de nouvelles règles et imaginer de nouveaux espaces où puisse s'exercer un certain contrôle des enseignantes et enseignants.

« Je suis une vieille, il y a des valeurs auxquelles je tiens qui commencent à être un peu désuètes. Par exemple (...) est-ce que les enfants peuvent rentrer avec une casquette dans la classe ? Alors bref, on a parlementé et on avait accepté que les enfants puissent, alors les petits, mettre déjà un bonnet dans le vestiaire parce que comme ça c'est fait, c'est pas perdu, les grands pas. Mais typiquement maintenant, voilà, les papas rentrent dans l'école avec une casquette et moi, je ne me vois pas leur dire : "Excusez-moi Monsieur, vous pouvez enlever votre couvre-chef ?" Mais quelque part ça me fait quelque chose. Alors il faut évoluer, mais ça aussi je trouve que ça demande de l'énergie parce que voilà, je suis brassée par cette évolution. »

Les causes non contrôlables peuvent également émaner du système scolaire lui-même, qu'il s'agisse de décisions prises au niveau intercantonal ou cantonal. Dans les discours enseignants, la scolarité obligatoire à 4 ans est citée à de nombreuses reprises. L'extrait ci-dessous illustre la perte de contrôle perçue avec cette obligation scolaire :

« À l'époque, quand la 1P était pas obligatoire, c'était donc la première infantine, rappelle-toi on était déjà ici, on a eu un cas d'élève... C'était ingérable la première semaine. Mais alors là ça a été radical. Parce que ça n'a pas du tout été, je dirais, les deux premières semaines. Le directeur a parlé aux parents, il a dit : "Écoutez, tant que vous n'avez pas préparé votre enfant..." Il venait d'une autre culture. "Votre enfant n'est pas prêt à rentrer à l'école." Hop, retour à la maison, et il viendra quand il sera prêt. »

Le passage à l'école obligatoire à 4 ans s'est aussi accompagné du déploiement du PER à partir de 2011 à Genève¹⁸, qui définit au niveau romand les attentes fondamentales et les objectifs d'apprentissage par tous les élèves de l'enseignement obligatoire.

Scolarité obligatoire et PER semblent à eux deux contraindre le travail enseignant, avec une marge de manœuvre qui leur paraît plus restreinte qu'elle ne l'était lorsque les deux premières années de scolarité étaient optionnelles et que l'on parlait d'école infantine.

« J'ai enseigné aussi il y a quinze ans, dans une 1P-2P, enfin avec vingt-quatre élèves. Et, en 1P, vingt-quatre élèves... Et puis on travaillait par thème et puis on sortait, on faisait la cuisine... Là aussi, on fait la cuisine. C'est sûr. Mais on a beaucoup plus de pression par rapport au programme. »

Si ces deux premiers points relèvent d'injonctions intercantionales, une autre cause interne à l'école renvoie à une décision cantonale. L'école inclusive, qui se déploie à Genève depuis 2014, apparaît

¹⁸ <https://www.ciiip.ch/Plans-detudes-romands/Plan-detudes-romand-scolarite-obligatoire-PER/Plan-detudes-romand-PER>

également dans certains discours comme source de difficultés supplémentaires. Dans la majorité des cas, l'opinion exprimée est favorable à l'école inclusive, mais le manque de moyens est déploré. « *La société change, on a de plus en plus d'enfants quand même à besoins particuliers, et voilà ça fait aussi partie de l'instruction publique finalement, on devrait aussi nous donner les moyens pour y arriver.* » Dans d'autres propos, l'école régulière ne peut pas constituer une structure d'accueil pour tous les élèves. Les enseignantes et enseignants rapportent alors le sentiment de subir une décision de l'institution qui met à mal leur travail et le bon fonctionnement de la classe.

« Moi, quand j'ai eu le fameux enfant en question, là, qui venait de France, je ne me suis pas dit : "Oh mon dieu, j'y arrive pas" et tout. Je me suis juste dit : "Cet enfant, il n'a rien à faire dans une classe comme ça". Moi, j'ai pas été formée pour m'occuper d'enfants comme ça. Je ne me suis pas du tout remise moi en question, quoi. J'ai remis la place de l'enfant, comme tu disais, dans la classe, en question. Il a rien à faire là. Cet enfant n'est pas adapté. »

Ces propos d'une enseignante donnent d'ailleurs lieu à des échanges intéressants sur les spécificités de la 1P. Pour les collègues de cette enseignante, si en avançant dans les années scolaires, il est légitime de questionner la place de l'élève qui n'y arrive pas (« ... la 3P qui roule, où justement des choses ont été mises en place, celui qui dysfonctionne, tu te dis : "Ah oui, non mais lui, clairement, là c'est évident, tout le monde le sait" »), en 1P, la tendance serait plutôt à questionner ses propres pratiques. Finalement, c'est une homogénéité plus grande dans les années de scolarité supérieures (à partir de la 3P) qui justifierait une norme scolaire. En 1P, l'hétérogénéité rendrait plus complexe cet exercice.

Comme on a pu le percevoir à travers certains extraits, la dimension de contrôlabilité des différentes explications mobilisées est soumise à une certaine subjectivité. Par exemple, certaines enseignantes et enseignants estiment que les exigences scolaires ont augmenté : « *Avec l'apparition du PER, déjà c'est devenu tellement exigeant pour les tout-petits* » alors que pour d'autres, le programme de 1P-2P est trop simple par rapport à ce qui attend les élèves en 3P : « *On a ce demi-cycle, où on les laisse un peu dormir, entre guillemets, pas sur le terrain mais dans les objectifs. Et tout d'un coup, ils doivent décoller* ». À noter que le constat d'une anticipation des attentes liées notamment à l'entrée dans la lecture est partagé par certaines directions qui l'observent dans leurs équipes enseignantes.

Certaines causes évoquées ci-dessus, comme le contexte familial ou la scolarité obligatoire à 4 ans, apparaissent comme de fait non contrôlables, plaçant les enseignantes et les enseignants dans la position de subir le contexte et les décisions, ce qui affecte leur satisfaction professionnelle. Pour autant, des réponses sont parfois trouvées, avec un engagement des enseignantes et enseignants et une réappropriation des injonctions institutionnelles. D'autres causes sont majoritairement perçues comme contrôlables, même si des divergences de lecture demeurent.

Des causes contrôlables pour certaines et certains, mais subies par d'autres

Qu'il s'agisse de causes internes ou externes à l'école, certains éléments avancés durant les *focus groups* donnent à voir une plus grande contrôlabilité et, de fait, une plus grande marge de manœuvre pour l'école. C'est sur ces dimensions que l'on perçoit, au travers des échanges, les différences de point de vue les plus importantes.

La majorité des causes contrôlables sont, de fait, des causes attribuables à l'école. Sur ce point, les échanges font ressortir une diversité d'appropriation par les enseignantes et enseignants des prescriptions cantonales. Cette diversité est particulièrement visible lorsqu'il est question d'objectifs à atteindre et des moyens pour y parvenir ou des comptes à rendre.

D'une part, les objectifs à atteindre : si le PER constitue le référentiel commun, les propos recueillis témoignent d'une lecture différenciée de son aspect contraignant. Alors que certaines enseignantes et enseignants s'efforcent de suivre ses objectifs au plus près, d'autres en font une lecture plus libre. Ainsi, en cas de difficultés à atteindre les objectifs, la cause peut être attribuée au contenu du PER lui-même, mais aussi aux attentes qui en découlent de la part de l'institution, des enseignantes ou enseignants eux-mêmes, de leurs collègues ou des parents. Pour certaines personnes interrogées, la différence de contenu entre le PER et ce qui préexistait est réelle : « *Des fiches que j'ai sorties pour mes 1P, on les faisait avant en 2P !* » D'autres trouvent encore les attentes trop faibles : « *Les objectifs du plan d'étude, c'est le minimum. Des fois, on trouve que c'est même trop bas. Par rapport à ce qui est demandé, on vise plus haut.* »

D'autres enseignantes et enseignants évoquent une pression qu'ils ou elles se mettent :

« Ce que nous disaient les anciennes, quand on flipait, c'était : "Mais voilà, il y a des fois, il n'est pas mûr en fait. Et puis tu peux le presser autant que tu veux, il n'y aura pas de jus, quoi. Laisse-le mûrir". Mais c'est vrai que nous, comme on a... on veut les emmener quelque part et on a envie que tout le monde réussisse, ben des fois on se met une pression. »

Cette pression peut également venir de commentaires de collègues, qui « récupèrent » les élèves dans les années de scolarité supérieures et se demandent ce qui a été réalisé avant :

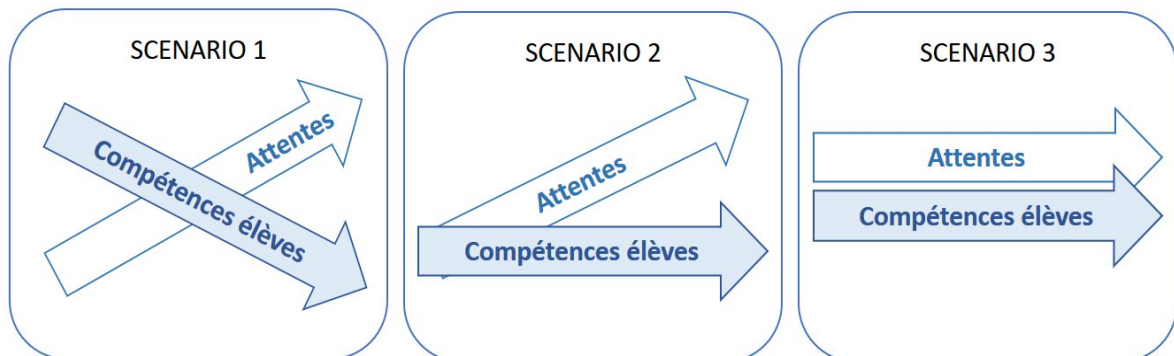
« Et puis c'est un peu compliqué aussi, de 2P à 3P, quand (...) l'enseignant de 3P dit : "Il sait pas toutes les lettres". Mais c'est pas dans les objectifs de 2P, donc c'est pas non plus de la faute du titulaire d'avant ».

Enfin, ce sont parfois les parents qui s'inquiètent du respect du programme et face auxquels les enseignantes se sentent plus ou moins légitimes dans leur réponse. Les moyens d'enseignement sont aussi questionnés : changements trop fréquents des moyens et manque de temps pour se les approprier, moyens étrangers non adaptés au PER, moyens trop exigeants, pas en correspondance avec le niveau des élèves, etc. L'ensemble de ces éléments conduisent les enseignantes et les enseignants à se sentir empêchés dans l'amélioration de leur usage de moyens et, de fait, dans une partie importante de leur travail.

« Ce qui est aberrant, en fait, en changeant continuellement, c'est qu'on ne peut jamais perfectionner. On fait que de débroussailler tout le temps. Parce que quand vous avez une méthode une année, deux années, trois années, vous perfectionnez chaque fois un petit peu plus [...] C'est ça qui est aussi frustrant, quoi, On a l'impression qu'on ne nous laisse pas notre travail de pédagogues, parce qu'on a quand même été formés pour ça aussi, de dire : "Voilà, ça ça marche bien, ça ça marche moins bien, l'année prochaine je ferai comme ça", et tout... »

Les réflexions sur les attentes amènent finalement au constat de trois scénarii potentiels parmi les personnes interrogées (cf. Figure 11). Le premier scénario, le plus pessimiste, met en perspective une augmentation des attentes avec une diminution des compétences des élèves. Dans ce scénario, attentes et compétences sont peu contrôlables. Le second scénario suggère que les compétences des élèves ont peu évolué, mais que les attentes ont augmenté. Enfin, dans un troisième scénario, compétences des élèves et attentes n'ont que peu évolué. Mais une forme de pression semble peser sur les pratiques enseignantes, notamment en raison d'une exigence de *rendre compte* omniprésent.

Figure 11. Scénarii d'évolution des compétences des élèves et des attentes scolaires en 1P



Les difficultés rencontrées tiennent alors en partie au fait de devoir avancer dans le programme et, finalement, d'en apporter la preuve. Sur ce point, la pression peut être ressentie à nouveau comme institutionnelle ou parentale (« ... parce que pour évaluer une progression, si je n'ai pas de traces... Donc l'un dans l'autre, l'institution nous demande quand même, même si ce n'est peut-être pas [écrit] noir sur blanc »). Il est intéressant de relever que cette institutionnalisation du rendre-compte semble aussi s'appuyer sur des pratiques professionnelles non formellement prescrites :

« Nous, on s'est vraiment formatés à l'idée qu'il fallait évaluer nos élèves dès la 1P. Mais quand je parlais à des enseignants qui enseignent depuis vingt ans, on me disait : "Mais à l'époque, on

n'évaluait pas les 1P, 2P. Il y avait des traces d'exercices, d'activités. Mais il n'y avait pas ce truc officiel". Et ça, on l'a rendu, il me semble, officiel, un peu de bouche à oreille, comme ça, par la... par nos pratiques. »

La pression de la 3P, avec l'apprentissage de la lecture, conduit parfois également à une augmentation des pratiques évaluatives, pour s'assurer que l'élève est « prêt » pour la suite. Dans tous les cas, plusieurs enseignantes et enseignants estiment que le surplus d'évaluations empiète sur le temps consacré au développement 1) de compétences transversales essentielles à développer en début de scolarité et/ou 2) des compétences disciplinaires. Si les priorités pédagogiques diffèrent, le temps dévolu au rendre-compte est en tout cas perçu comme pris au détriment d'autres activités.

Une autre explication causale des difficultés du travail enseignant en 1P renvoie aux ressources à disposition. Ces ressources peuvent prendre diverses formes, allant des ressources humaines en classe à la formation des enseignantes et enseignants par exemple, en passant par les connaissances préscolaires au sujet des élèves. On est alors face à des attributions dont le contrôle semble relever de la hiérarchie scolaire, qu'il s'agisse du département, de la (des) direction(s) générale(s), des directions d'établissement ou encore de l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE)¹⁹. Lorsqu'il s'agit de soutenir l'activité enseignante ou de diriger les élèves vers une autre forme de prise en charge, les ressources sont considérées comme trop tardives, trop coûteuses en termes de démarche administrative, ou pas toujours suffisantes.

« On arrive vraiment à poser un diagnostic précis, avec des pistes précises, ben voilà, il faut au moins une année, voire une année et demie. Et c'est tout ce temps pendant lequel, comme tu dis, là, on n'a rien d'autre. »

Du côté de la formation initiale des enseignantes et enseignants, plusieurs problématiques sont avancées. L'une concerne l'évolution de la formation, avec une place trop faible accordée au développement de l'enfant. L'autre renvoie à l'insuffisance de formation pour répondre aux besoins spécifiques de certains enfants. Ce point sera approfondi dans la section consacrée aux réponses à envisager.

Certaines explications causales sont ainsi identifiées comme autant de ressources manquantes, donnant l'image d'une contrôlabilité plus grande. Mais l'absence ou l'inadéquation perçue des réponses institutionnelles est source de frustration.

Conclusion : des causes multiples et en interaction

La *Figure 10* présentait les attributions faites des difficultés rencontrées dans les classes de 1P selon deux axes : l'internalité et la contrôlabilité des explications avancées. En analysant les propos des enseignantes et des enseignants durant les *focus groups*, deux constats peuvent être réalisés. D'une part, la situation rencontrée dans les classes de 1P est le fruit d'une interaction entre des facteurs multiples qui se situent à des niveaux individuels, familiaux, institutionnels et sociétaux. D'autre part, la contrôlabilité de ces facteurs n'est pas si dichotomique que la *Figure 10* pourrait le laisser penser. Cette contrôlabilité est le fruit d'une perception subjective des enseignantes et des enseignants, qui s'appuient sur leur formation et leur expérience professionnelle (qui ils et elles « sont », professionnellement), ainsi que sur le contexte local dans lequel ils et elles exercent leur métier (où et avec qui ils et elles travaillent). Cela se traduit par exemple par l'appropriation des objectifs du PER et la priorisation opérée dans leur pratique. De plus, la contrôlabilité par l'école s'opère aussi à différents niveaux, de l'institution au terrain. La traduction des prescriptions sur le terrain semble donner lieu à des lectures différentes, amenant de fait des réponses qui varient. Cette variabilité dans les réponses et le niveau institutionnel auquel le contrôle sur les causes des perturbations scolaires peut (ou devrait) s'exercer seront abordés par la suite.

¹⁹ L'IUFE est un centre interfacultaire de l'Université de Genève. Cet institut prend en charge la formation des cadres scolaires ainsi que celles destinées à l'ensemble du corps enseignant genevois.

Les réponses (réalisées ou envisagées)

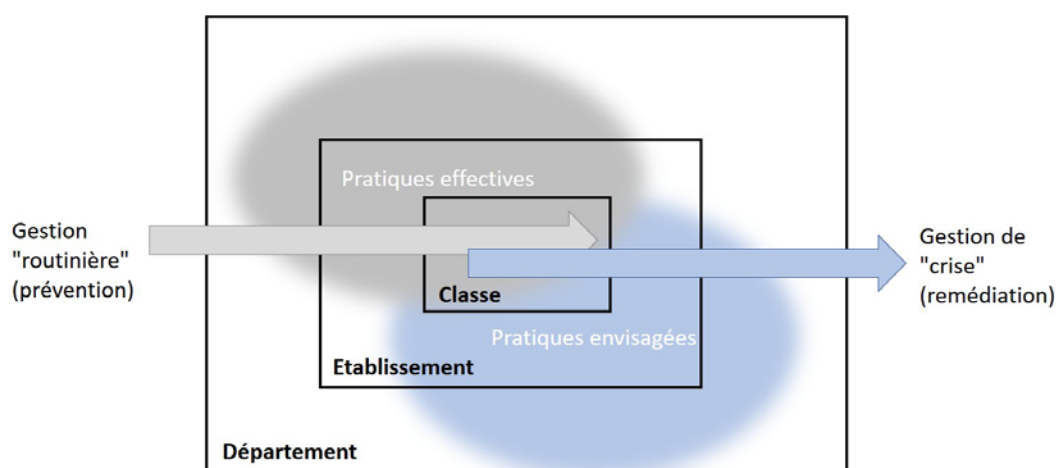
Apports de la pré-étude

Dans la littérature, la gestion des perturbations scolaires est le plus souvent pensée à l'échelle de l'élève désigné comme étant à la source de ces situations. Trois principaux constats peuvent être relevés. Premièrement, l'évaluation des comportements se fait en référence à une norme scolaire à la fois formelle et informelle, qui s'inscrit dans les attentes explicites et implicites des enseignantes et enseignants. Deuxièmement, l'évaluation des comportements engage différentes actrices et acteurs dans la définition de la situation, raison pour laquelle elle est souvent source de désaccords dont l'enjeu est d'établir la définition légitime du « problème ». Troisièmement, les réponses apportées sont à considérer à l'échelle des procédures et des dispositifs institutionnels d'une part et, d'autre part, à l'échelle des pratiques professionnelles, déterminées notamment par leur lecture de la situation.

Comment le corps enseignant gère-t-il les perturbations scolaires en 1P ? Quelles réponses institutionnelles et professionnelles sont rapportées et/ou souhaitées ? Les données recueillies dans les *focus groups* apportent de nombreuses réponses, complétées par des éléments issus du questionnaire et des entretiens individuels réalisés avec les directions. Ces réponses sont à considérer en écho à l'analyse faite en termes d'intériorité et de contrôlabilité des facteurs explicatifs (p. 33). Face aux situations problématiques en 1P, enseignantes et enseignants considèrent qu'elles sont plus ou moins contrôlables d'une part et, d'autre part, que ce contrôle est/pourrait/devrait être plus ou moins exercé par eux et elles-mêmes ou par d'autres acteurs (direction, DG, parents, corps médical, etc.).

Les pratiques de gestion évoquées sont présentées (cf. *Figure 12*) à trois différents niveaux (DGEO, établissement, classe). Ces niveaux traduisent une lecture de la situation et des responsabilités telle que faite par les enseignantes et enseignants. Ils ne sont pas à considérer de façon figée, car certains aspects les transcendent (attentes pédagogiques par exemple) et leur interprétation varie selon les professionnelles et professionnels. Par ailleurs, les pratiques mentionnées relèvent, d'une part, de la gestion ordinaire de classe (son organisation, le déroulement prévu des activités, etc.) et, d'autre part, des réponses à des situations de « crise », soit la survenue d'un comportement d'élève imprévu qui perturbe cette « routine », voire empêche de la réaliser. Comme nous le verrons, la gestion ordinaire englobe de nombreuses pratiques visant à prévenir ces événements. Enfin, selon les contextes, certaines pratiques mentionnées sont effectives ou au contraire envisagées comme des solutions possibles de prévention ou de remédiation.

Figure 12. Gestion des situations scolaires perturbées en 1P



Lors de situations déjà dégradées, ce sont essentiellement des moyens de prendre en charge le ou les élèves à la source de ces perturbations qui sont mentionnés.

Un cadre général établi par le DIP

Organisation scolaire

Enseignantes et enseignants citent des moyens visant à anticiper, voire à éviter les perturbations scolaires par des pratiques adressées tant à l'ensemble de la classe que, dans une moindre mesure, à des élèves plus fragiles. Une première posture, assez largement partagée, consiste à considérer que l'école doit être prête à accueillir tout nouvel élève sans considérer qu'il ou elle doit avoir déjà acquis des compétences scolaires. Comme l'affirme une direction : « *L'école doit avoir vraiment en tête que l'élève qui nous arrive, c'est une page blanche. C'est une page blanche. Quand il arrive, il ne sait rien.* » Des membres du corps enseignant mentionnent, en premier lieu, des moyens qui permettraient d'adapter l'école aux besoins différenciés de jeunes enfants. Plusieurs souhaiteraient évaluer au semestre²⁰ afin de laisser aux élèves « *le temps d'arriver* » et afin de s'assurer qu'ils disposent tous d'une base scolaire commune. Comme le souligne une direction, « *petit à petit, on les emmène sur une classe qui fait moins de bruit, petit à petit... C'est ça. Et ce temps-là, on le donne plus* ».

Augmenter le taux d'encadrement des élèves (réduire la taille des classes ou augmenter le nombre d'adultes présents en classe) et *scolariser à mi-temps* sont aussi cités comme des moyens de mieux prendre en charge des élèves dont le développement et les besoins en termes de rythme (activités, sommeil) permet difficilement de s'accorder au rythme scolaire. Il s'agirait ainsi de renverser la perspective qui consiste à accompagner le changement de statut et l'appropriation du rôle d'élève (« *faire de l'enfant un élève* »), voire à s'attendre à accueillir des élèves déjà formés, pour faire de l'école un espace qui puisse accueillir des enfants « *encore vraiment petits* ».

Les premières semaines, voire les premiers mois suivant l'entrée en scolarité sont les plus critiques selon les professionnelles et les professionnels, et demandent davantage de ressources au moment de la rentrée scolaire. Le recours à des stagiaires éducateurs et éducatrices de la petite enfance pendant six à huit semaines est largement plébiscité. Cette autre personne adulte :

- constitue une référence alternative à l'enseignant pour les élèves ;
- peut intervenir face à des situations urgentes (« *il suffit qu'il y ait un enfant qui fasse pipi dans son pantalon, un qui saigne du nez ou je ne sais quoi* ») ;
- permet d'établir des routines nécessaires à l'enseignement (« *de mettre les pantoufles, [...] de faire un cortège, de passer des coins de jeu rangés à sur les petits bancs* » [membre du corps enseignant]) ;
- peut aider l'enseignant à développer de nouvelles compétences. À noter que cette ressource n'est pas mobilisée dans tous les établissements et la procédure pour en bénéficier ne semble pas connue de toutes et tous.

Poussée à l'extrême, cette perspective visant à adapter l'école à l'enfant pour lui donner le temps de devenir élève se traduit aussi dans le souhait de rendre possible une *autre structuration des classes* : « *On rêve de "pas de degrés", et d'être quelques enseignants de plus, et d'avoir des groupes de niveaux, de besoins pour certaines choses* » [membre du corps enseignant].

À l'autre extrême, un autre membre du corps enseignant estime que le département devrait assumer l'exigence de prérequis pour entrer en 1P : « *C'est un petit peu horrible ce que je vais dire. Mais il faudrait presque qu'il y ait une base minimum commune, sur laquelle on pourrait dire : "Bon ben là, on... L'enfant est prêt à rentrer en 1P"* » [membre du corps enseignant].

Cette posture s'inscrit dans le débat sur le périmètre de l'école régulière, qui ne semble pas clairement défini pour tous les enseignantes et enseignants. Interviennent des considérations relatives au bien-être de l'élève, de l'enseignante ou de l'enseignant et de la classe. À cet égard, une posture largement partagée est la nécessité de mieux adapter les ressources à la mise en œuvre de l'école inclusive : « *Intégrer c'est bien, mais après il faut aussi qu'on ait les moyens. On ne peut pas avancer avec toute la classe sans en même temps donner les moyens à chacun pour qu'il puisse suivre.* »

²⁰ Concernant l'évaluation, la directive D-E-DGEO-EP-SEE-12 précise : « *La progression de l'élève est évaluée sur la base de traces d'apprentissage significatives, d'observations critériées ou de travaux écrits. Ces derniers sont exceptionnels en 1P-2P et encore rares jusqu'à la fin du cycle élémentaire* » (<https://www.ge.ch/document/11430/telecharger>).

Formation initiale et continue

Plusieurs enseignantes et enseignants estiment que la *formation initiale* est trop focalisée sur les aspects disciplinaires plutôt que transversaux, didactiques plutôt que pédagogiques et, plus largement éloignée de la « *réalité du terrain* ». Par ailleurs, elle ne garantit pas un socle commun à l'entrée dans la vie professionnelle (« *ça dépend aussi beaucoup, après, des options que tu prends pendant ta formation* » [membre du corps enseignant]) ; en témoigne notamment le fait que le cursus actuel permet ainsi d'enseigner en 1P sans avoir réalisé de stage en responsabilité dans les deux premières années de scolarité. Dès lors, plusieurs enseignantes et enseignants se jugent peu préparés pour prendre en charge des enfants encore très jeunes et, pour certains, avec des besoins éducatifs particuliers. Plusieurs directions partagent ce constat : « *Ils savent pas, l'apprentissage de la motricité, de la latéralité, le corps, enfin tout ça, il manque... il manque toute la formation autour du petit enfant.* » Ils et elles souhaitent une formation plus poussée quant au développement moteur, social, psycho-affectif, cognitif ou encore langagier de l'enfant. De plus, la formation devrait enseigner à « *travailler* » avec des tout-petits, donc ne pas seulement se focaliser sur « *planifier, enseigner différents cycles, évaluer* ». Ils et elles plaident aussi pour une formation plus pratique, avec « *plus d'analyse de cas (...), en nous disant : "Ben voilà, ça, c'est la réalité actuelle, c'est ce qu'on peut vivre maintenant, quand on commence à enseigner. Et puis qu'est-ce qu'on fait avec ça, quels sont les outils qu'on peut avoir* » ; « *plus de temps de terrain (...) en co-enseignement avec les titulaires* » [membre du corps enseignant]. Des formations relatives à des troubles ou des problématiques spécifiques et aux moyens pédagogiques et de prise en charge sont aussi citées (TDAH, troubles du spectre autistique) : « *Ça nous permettrait de savoir de quoi on parle, et ça nous permettrait de pouvoir collaborer et d'envoyer les élèves chez les bonnes personnes* » [membre du corps enseignant]. Enfin, plusieurs s'estiment peu, voire pas préparés pour interagir avec les parents (« *comment mener un entretien* »), collaborer avec d'autres institutions et professions (crèches, infirmières, logopédistes, etc.) ; il s'agirait alors « *d'apprendre à collaborer* ».

Plusieurs personnes interrogées soulignent aussi l'importance *d'accompagner l'entrée dans la vie professionnelle*, avec par exemple un modèle de « *formation en emploi* », des moments d'échange supervisés entre jeunes enseignants et enseignantes, et, plus largement, des *formations continues* spécifiques avec, peut-être, des modules de formation relatifs aux tout-petits. Les propos recueillis questionnent ainsi l'organisation de la formation (formation universitaire vs en emploi) et son contenu (généraliste vs spécialisée selon les degrés). À noter que plusieurs directions rapportent des pratiques qui vont dans ce sens, de l'apprentissage de l'écriture liée au tableau noir par les nouvelles et nouveaux membres du corps enseignant à l'apprentissage de la gestion de la salle de jeu.

Ce questionnement sur l'équilibre à trouver entre une formation théorique vs pratique, et généraliste vs spécifique aux petits degrés, est récurrent dans le canton de Genève.

Face aux situations scolaires perturbées

De façon assez consensuelle, le corps enseignant s'estime peu armé pour faire face à des situations de « *crise* » avec des élèves de 1P. Certaines et certains en déduisent un besoin de formation, témoignant d'une aspiration à maîtriser des situations vues comme contrôlables par les enseignants eux-mêmes. Elles et ils sont plus nombreux à juger nécessaire l'*octroi de ressources supplémentaires* en classe. Cette demande doit être interprétée de façon nuancée : si elle relève parfois d'une volonté de déléguer la prise en charge d'élèves jugés problématiques, elle peut aussi traduire le souhait de les « *garder* » et de mieux maîtriser la classe dans son ensemble.

Dans les faits, le département fournit de telles ressources, incarnées par l'intervention d'une autre personne dans la classe. Des ressources d'intégration pour des élèves avec des troubles diagnostiqués sont octroyées sous la forme de soutien pédagogique en enseignement spécialisé (SPES) ou de mesure d'éducation précoce spécialisée (EPS) à l'issue d'une procédure d'évaluation standardisée (PES)²¹. D'autres ressources sont aussi données par le SSE pour des élèves non diagnostiqués ou

²¹ La procédure d'évaluation standardisée (PES) conduit à l'octroi de mesures individuelles renforcées de pédagogie spécialisée (cf. *Règlement de la pédagogie spécialisée*, RPSpéc, 2021). Le SPES et l'EPS constituent des mesures inclusives, qui permettent de maintenir un élève dans l'enseignement régulier, avec l'aide d'une expertise de pédagogie spécialisée durant un nombre défini de périodes. Pour plus d'informations, voir le RPSpéc ou la nouvelle brochure [Comment l'école soutien votre enfant ?](#)

ayant une procédure d'évaluation standardisée (PES) en cours²². Il peut s'agir de personnes aux profils de compétence divers (de l'enseignant spécialisé au civiliste), ce qui apporte une part d'aléatoire dans le soutien apporté, comme le souligne une direction : « *Ils m'envoient la liste (...) et puis il y a trente-six personnes qui te répondent. Puis, sur les trente-six, t'en choisis une au hasard, parce qu'il y a pas de CV, il y a rien. Tu sais pas trop qui sont ces gens.* » Dans les *focus groups*, les enseignants et enseignantes soulignent que cette ressource devrait être mobilisable rapidement, facilement et pour un temps relativement long (ce qui signifie qu'elle devrait aussi être remplacée en cas d'absence). À leurs yeux, les procédures PES et SSE sont excessivement longues. Il en résulterait une situation souvent déjà dégradée lorsque l'aide arrive dans les classes énergivores, peu transparentes et leur issue serait trop peu prévisible, voire parfois arbitraire : la ressource demandée sera-t-elle octroyée ou non ? Selon quels critères ? Pour combien de temps ? Sera-t-elle reconduite ? Et de quelle ressource s'agit-il ?

Au long de ces procédures, plusieurs membres du corps enseignant rapportent le sentiment de ne pas être entendus et d'être considérés comme « *ces petites maîtresses enfantines [qui] se plaignent* » : « *ça, c'est un truc qui est extrêmement usant, fatiguant moralement, psychologiquement, etc., le fait de devoir... en fait on devrait juste nous prendre pour des professionnels, c'est-à-dire ce qu'on est. (...) La majorité, on va mettre en place des choses, et puis on va pas commencer à dire "ah j'en peux plus", juste parce qu'en fait il lève la main. (...) Donc en tant que hiérarchie, je trouve qu'on devrait prendre tout de suite... Même l'enseignante qui dit "ah j'en peux plus", si elle dit "j'en peux plus", c'est qu'elle est en souffrance. Donc on devrait l'entendre.* »

Plusieurs personnes interrogées veulent voir reconnaître l'expertise enseignante à identifier une situation anormale du point de vue scolaire : « *C'est pas moi qui vais poser le diagnostic "lui, il a un TDA machin avec spectre...", non, mais [je peux] dire "là, je sais que c'est pas normal, que c'est pas ordinaire. Là je sais qu'il faut l'aider. Là on va lui laisser du temps, c'est normal qu'en 1P il bouge encore." (...) On sait que ça va aller ou que ça va pas aller. On sent le truc, quoi. Parce qu'on est confrontés à la norme, en permanence. Mais on n'a pas les mots, on a pas la légitimité.* »

À la question de savoir si toutes les ressources se valent, les personnes interrogées s'accordent à privilégier l'intervention d'un ou d'une professionnelle formée ou en formation, ou au moins « *qui a suivi le stage de service des remplacements* », seule susceptible d'apporter une réelle plus-value. Une enseignante affirme ainsi : « *Quand enfin j'ai eu des personnes spécialisées, qui pouvaient apporter des solutions, qui avaient des idées de choses à mettre en place, quel soulagement ! Vraiment. Parce qu'on avait l'impression... Voilà, on peut avancer avec cet enfant, et là on fait de l'intégration.* »

Finalement, cette ressource externe doit-elle être destinée à un élève en particulier ou à l'ensemble de la classe ? Les ressources fournies par le service éducatif itinérant (SEI) ou l'OMP (sur délégation du SPES ou de l'EPS) sont individuelles et la procédure de demande au SSE se fait aussi essentiellement de manière individuelle. Tout en reconnaissant l'utilité de ces ressources, plusieurs enseignantes et enseignants réclament des ressources collectives, destinées à tous les élèves – de fait il n'est pas rare que des ressources pensées comme individuelles soient détournées au profit d'un autre élève ou de de la classe. Deux principaux éléments de justification peuvent être avancés ici : 1) les comportements perturbateurs d'un ou plusieurs élèves sont indissociables de la dynamique collective de la classe ; 2) une aide collective permet d'éviter de stigmatiser un élève en particulier. À noter enfin que cette demande apparaît en cohérence avec le passage (voulu dans la PES²³) d'une logique médicale à une logique fonctionnelle, pour laquelle une réponse collective serait à même de répondre aux besoins de l'élève en touchant à son environnement.

Un ordre local construit dans chaque établissement

Les rôles des directions et du corps enseignant

Les directions ont des attributions qui les font intervenir directement et indirectement sur la gestion ordinaire et la gestion de situations perturbées en 1P : constituer les classes, organiser l'horaire scolaire, relayer les injonctions du département (par exemple sur l'utilisation des moyens d'enseignement) et

²² Lors de la pré-étude, le SSE avait également mentionné, voire regretté ces formes de soutien, souvent des personnes inscrites au service des remplacements de l'enseignement primaire (SeREP) et proposées pour répondre à ces situations complexes, à défaut de mieux ou dans l'attente d'une décision.

²³ La PES, bien qu'elle s'appuie sur une analyse fonctionnelle de la situation, concerne des cas individuels et débouche sur l'octroi de mesures individuelles.

définir les priorités pédagogiques ; décider de sauts de classe ou de redoublements, demander des ressources (PES, ressources du SSE, stagiaires éducatrices et éducateurs), etc. Les directions entament et/ou encadrent un travail des équipes enseignantes autour de facettes-clés de l'enseignement, les incitant à s'assurer une plus grande marge d'interprétation pour adapter les injonctions du département ou du PER à la réalité de leur classe.

Plusieurs directions rapportent inciter à se concentrer sur les objectifs en 1P (« *En tant que directrice, je dis "Mais lâchez-le, la première chose importante c'est cette socialisation" »*), à construire leurs propres outils pédagogiques (« *Je demande aux enseignants de créer, de ne pas suivre un seul manuel, et c'est ce qu'ils voient : on n'arrive pas à faire ça. Donc ils sont vraiment obligés de composer et de créer autre chose »*) qui peuvent parfois aussi servir comme outils de rendre-compte (« *Moi je leur dis, aux enseignants : "Au lieu de leur donner une fiche photocopiée, faites-la, la fiche. Faites-lui fabriquer la fiche, peu importe à quoi elle ressemble, mais faites-lui fabriquer. Prenez ce temps-là. Prenez ce temps-là" »*). Ces directions se heurtent parfois à des résistances de la part du corps enseignant, qui tendrait à défendre une interprétation très littérale des injonctions de la DG ou du PER, ou encore à se référer à des outils préexistants : « *Ils disent : "Oui, mais il y a quand même... par exemple l'outil DEL²⁴, qui est Dire-écrire-lire, qu'on doit utiliser, on veut pas lâcher ça." »*

Les directions occupent donc une position délicate entre la DGEO et les classes²⁵, qui se confirme dans la gestion des situations difficiles en 1P. Même quand les enseignantes et enseignants les jugent « à l'écoute », elles ne disposent souvent ni des ressources ni du pouvoir décisionnel permettant d'y répondre. Certes, certaines se mobilisent pour trouver des solutions, mais d'autres sont perçues comme trop éloignées des classes ainsi que du corps enseignant et tendraient à minimiser les problèmes rapportés (une direction « *n'est jamais venue voir comment ça se passait (...) avec un élève qui posait problème »*). Plus que pour obtenir un réel soutien, elles sont alors sollicitées parce que la procédure usuelle pour obtenir des ressources supplémentaires le requiert ou pour rendre-compte : « *Quand je lui écris, c'est plus pour l'informer »*.

Si la situation locale est souvent décrite comme relevant du « *style* » de la direction, des éléments de nature organisationnelle existent également. Plusieurs enseignantes et enseignants questionnent la taille des établissements²⁶ (« *La directrice, elle est toute seule pour quatre écoles... »*) et s'interrogent sur le rôle des maîtresses et maîtres-adjoints, à l'interface du corps enseignant et de la direction : « *Si les enseignants transmettent certaines choses au maitre-adjoint, qui lui doit après transmettre au directeur, enfin... Il y a trop de transferts »* ; « *Ils ont un peu trop de choses à faire, voilà, ils ont trop de responsabilités, et puis... après il y a peut-être certains directeurs qui délèguent un peu trop facilement »*.

Relevons encore qu'au niveau des établissements, un certain nombre de pratiques ou initiatives sont aussi issues du corps enseignant (accueil des nouveaux élèves, parrainage entre enseignants de différents degrés, parrainage entre élèves de différents degrés, partage du matériel pédagogique entre enseignants, prise en charge ponctuelle d'élèves dans d'autres classes, etc.). Au-delà d'une organisation formelle commune (procédures, cahiers des charges et prérogatives des professionnels aux différents échelons hiérarchiques) se construit donc aussi un « *ordre local* » (Benamouzig & Borraz, 2016) sur le socle de pratiques professionnelles, de savoir-faire et de réseaux plus ou moins explicités, voire reformalisés par l'institution. Cet ordre local, qui traduit aussi une lecture plus ou moins externe vs interne et contrôlable vs incontrôlable de ces problématiques (cf. section sur les hypothèses explicatives des perturbations scolaires), explique aussi des pratiques différenciées de prise en charge et de signalement des situations de 1P entre établissements. C'est une culture globale d'établissement qui émane de ces entretiens. Les membres d'une même équipe pédagogique se rejoignent largement sur la problématique étudiée, les moyens d'y répondre et les manques. Cette culture d'établissement,

²⁴ DEL correspond au moyen d'enseignement *Dire-écrire-lire* utilisé dans les deux premières années de scolarité dans les cantons romands.

²⁵ Les directions sont qualifiées dans des termes ambivalents : tantôt « *proches* », tantôt éloignées de la « *réalité du terrain* », les directions sont souvent « *compréhensives* » et « *bienveillantes* » à l'égard des demandes du corps enseignant, mais ne l'associent pas toujours aux décisions autant que souhaité. Détentrices d'un pouvoir réel mais limité (les directions seraient parfois surtout relais hiérarchique), elles ne disposent le plus souvent pas du « *savoir* » permettant d'évaluer une situation à sa juste mesure, selon plusieurs enseignantes et enseignants.

²⁶ Ce questionnement est aussi apparu lors de la pré-étude, la taille de certains établissements constituant une limite à l'exercice d'une direction de proximité.

essentielle pour construire une identité commune (Draelents & Dumay, 2011), varie d'un établissement (voire d'une école) à l'autre.

Prévenir les situations complexes et y répondre

En amont de la rentrée

Enseignantes et enseignants rapportent différentes pratiques, réalisées ou envisagées, visant à éviter ou à anticiper des situations problématiques dans des classes de 1P. L'organisation des classes est fondamentale. Aucun consensus ne se dégage autour de la question de savoir s'il est préférable de mettre en place des *classes à simple ou à double degré*²⁷, mais des débats se dégagent deux constats : 1) il existe différents niveaux de développement social et cognitif entre les élèves d'une même classe, qu'ils aient jusqu'à un an ou jusqu'à deux ans de différence d'âge ; 2) organiser des doubles degrés revient à ajouter à cette diversité une plus large palette d'objectifs pédagogiques. Cela peut être perçu comme un avantage ou, au contraire, comme un inconvénient selon, d'une part, les critères prioritairement mobilisés (efficacité pédagogique vs développement de l'enfant) et, d'autre part, selon comment les enseignantes et enseignants définissent et évaluent ces différents critères :

- a) Efficacité pédagogique (facilités ou difficultés à enseigner un seul programme ou deux en parallèle) : certains membres du corps enseignant estiment que des classes à double degré empêchent de se focaliser sur une activité ou des objectifs spécifiques (« *S'il n'y a que des 1P, au moins on culpabilise pas de pas pouvoir s'occuper des 2P qui doivent quand même démarrer la lecture* »), alors que pour d'autres, elles permettent plus de souplesse en étalant les objectifs du PER sur deux ans : « *et puis, ben quand Dédé il sera prêt, je lui amènerai les lettres* »²⁸.
- b) Gestion de classe : les classes à degrés multiples permettent, en principe, de ne pas rassembler dans un seul groupe un trop grand nombre d'élèves peu autonomes. Outre que cela allège le travail enseignant, plusieurs estiment que cela permet un gain rapide d'autonomie chez les plus jeunes : « *Le fait d'avoir déjà près de la moitié de la classe qui est déjà un peu au clair de ce qui se passe, ça... Je trouve que ça évite de la fatigue, en tout cas pour nous les enseignants.* » Le pari que des élèves de 2P puissent seconder l'enseignant n'est toutefois pas toujours gagnant : « *Il s'est avéré que les 2P aussi avaient beaucoup de problématiques particulières, donc finalement moi je me suis trouvé presque avec des 2P plus difficiles que des 1P, alors que c'était censé répartir pour les 1P* »²⁹. Enfin, concilier des objectifs pédagogiques de 2P avec l'intégration d'élèves peu autonomes peut être vécu comme une pression supplémentaire « *en plus, la gestion du programme de 2P, en même temps que ces élèves difficiles* »³⁰.
- c) Développement cognitif et social de l'enfant, autonomie : dans une classe à double degré, les gains potentiels pour les élèves sont à compter du côté de 1) l'anticipation de certains apprentissages pour les 1P (« *Quand ces 1P passaient en 2P, eh ben alors ils avaient tout entendu, hein ? Donc c'était petit à petit... c'était des choses qui avaient été déjà faites, d'une manière un petit peu indirecte* » [membre du corps enseignant]) tout en donnant davantage de temps à des 2P pour

²⁷ Sur ce point, les choix des directions ne coïncident pas toujours avec les aspirations et les demandes du corps enseignant. Travailler sur l'adhésion des professionnelles et professionnels ou, mieux, les associer à la prise de décision, constituent alors sans doute deux pistes pour que ces classes soient appréhendées de façon plus positive car en phase avec les préférences exprimées de celles et ceux qui seront amenés à y travailler. De plus, en cas de difficultés, enseignantes et enseignants pourraient davantage s'engager à trouver des solutions plutôt que de revendiquer qu'elles viennent d'une hiérarchie tenue pour responsable de la situation. Cet aspect fait actuellement l'objet d'une réflexion au sein de la DGEO.

²⁸ Un double degré permettrait ainsi plus de différenciation pédagogique – un avis qui n'est pas partagé par tous et toutes – et « *avec une 1P simple, on a [davantage] matière à différencier dans le degré* ».

²⁹ À cet égard, les classes à double degré ont l'avantage que les enseignantes et enseignants connaissent déjà la moitié des élèves : « *Donc nous, on connaissait les 2P. On a choisi de garder, Ludivine* et moi, les élèves qui avaient... au niveau de l'attachement, au niveau des difficultés, besoin en fait de rester avec nous. Donc on a transmis à Aline* je pense... une sélection... enfin, d'un tiers de nos deux classes, et puis on a pris les 1P qu'on ne connaissait pas* » (* prénoms fictifs).

³⁰ Ces propos illustrent très clairement les interrelations entre des problématiques qui relèvent de la gestion de classe et des problématiques pédagogiques : avoir des élèves de différents niveaux peut être vécu soit comme un facteur de complexification de la gestion de classe (l'enseignant est seul face à une classe plus hétérogène en termes d'autonomie des élèves et d'objectifs pédagogiques), soit comme un facilitateur (il peut s'appuyer sur l'autonomie des uns pour mieux accompagner les autres).

acquérir certaines notions ; 2) une plus rapide autonomie pour les élèves les plus jeunes et un gain d'autonomie pour les plus âgés : « *Les 2P doivent aider, doivent expliquer, doivent... Enfin, ça leur donne une responsabilité, donc dans la métacognition et tout ça je trouve que c'est vraiment...* » [membre du corps enseignant]

Du côté des pertes, enseignantes et enseignants citent : 1) le risque de ne pas respecter le rythme des élèves plus jeunes : « *Ils n'ont pas le temps d'être des 1P* » ; 2) le risque de creuser encore l'écart entre des élèves peu autonomes, que la confrontation avec des plus âgés a « *complètement bloqués* », et d'autres « *qui écoutent le programme des 2P, qui après, en étant en 2P vont un peu s'ennuyer* » ; 3) des réticences de parents d'élèves de 2P qui craignent qu'une classe à double degré « *infantilise* » leur enfant.

Au-delà de cette question, la *constitution des classes* proprement dite est aussi un enjeu de taille, bien que localement elle soit plus ou moins définitive. En effet, certains établissements prévoient un brassage général des classes à l'issue de la 1P et malgré les fréquentes oppositions parentales, enseignantes et enseignants considèrent plutôt favorablement cette pratique qui « *évite d'avoir toujours la volée que personne ne veut* » [membre du corps enseignant]. En outre, le fait de changer d'enseignant ou d'enseignante peut être positif pour certains élèves. Les pratiques varient selon les établissements, cette opération demeurant dans les mains de la direction (y.c. maîtresses et maîtres-adjoints) alors qu'ailleurs est mise en place une concertation avec le corps enseignant, ou ailleurs encore elle est déléguée au secrétariat – ce que dénoncent des enseignantes pour qui ce dernier ne dispose pas des bons critères. De manière unanime, enseignantes et enseignants souhaitent participer à cette décision et d'ailleurs, certaines prennent l'initiative d'alerter la direction sur des situations potentiellement problématiques et ainsi s'y associent de leur propre chef.

De l'avis général du corps enseignant et des directions, l'objectif consiste à créer des classes « *hétérogènes* » ou « *mixtes* », soit à répartir autant que possible les élèves qui risquent de perturber le fonctionnement de la classe afin d'équilibrer la charge de travail entre enseignants et faire bénéficier ces élèves de la dynamique collective générée par les autres élèves répondant davantage aux normes comportementales de l'école. Quels sont les critères pour construire cette mixité ? Les personnes interrogées mentionnent 1) le genre, 2) l'âge, 3) la maîtrise du français, 4) l'existence de troubles diagnostiqués ou de problématiques comportementales ou développementales, 5) l'existence de problématiques familiales, 6) le passage par la crèche, 7) les quartiers, 8) les prénoms similaires.

À l'issue de la 1P, des élèves dont le comportement est jugé perturbateur peuvent d'ailleurs être déplacés dans une autre classe avec l'espoir que ce changement de contexte leur sera favorable, ou pour soulager un enseignant qui accueillerait un trop grand nombre de tels élèves dans sa classe.

Mais en amont, les élèves de 1P ne sont pas préalablement connus³¹. Le *repérage précoce* de situations problématiques d'élèves (ou de situations à risque) est avancé comme un impératif : « *Ceux pour qui on se prend la claque, et ceux pour qui on n'a pas pu (...) anticiper puis mettre un peu un échafaudage autour du problème qui pourra arriver, c'est bam ! C'est des enfants qui sortent de nulle part, en fait* » [membre du corps enseignant]. Différentes sources d'information sont mentionnées : 1) l'inscription à l'école est, dans certains établissements, une démarche administrative réalisée auprès du secrétariat alors que dans d'autres sont organisés des entretiens avec les familles et la présence de l'enfant est exigée ; 2) la crèche, mais il n'existe pas d'obligation faite aux IPE de transmettre des informations et les pratiques semblent varier d'une structure à l'autre ; 3) des frères et sœurs préalablement scolarisés dans l'établissement (pour repérer des problématiques familiales) ; 4) le SEI, le pédiatre ou d'autres professionnelles ou professionnels éducatifs ou de la santé, pour autant que les parents acceptent qu'ils donnent des informations.

Ces prises d'information ne garantissent pas d'éviter des situations problématiques. En effet, plusieurs enseignantes et enseignants signalent que les élèves précocement « *repérés* » ne sont pas toujours ceux pour qui l'entrée en scolarité s'avère la plus difficile. Ceci confirme le constat de la pré-étude : le passage par des structures d'accueil de la petite enfance (SAPE) n'apparaît pas nécessairement comme un facteur de protection. Ce constat invite à considérer ces situations comme relevant de la dynamique de groupe et du contexte scolaire – en d'autres termes, un enfant ne posant pas de problème particulier en contexte familial ou en crèche peut « *dysfonctionner* » en classe. Les critères de repérage sont-ils alors les bons ? Une enseignante souhaiterait par exemple disposer de plus d'informations sur l'autonomie des futurs élèves. Or, si cette autonomie est définie en termes scolaires comme capacité à

³¹ Raison pour laquelle dans certains établissements, la constitution des classes est réalisée au niveau de la direction ou de l'administration (secrétariat).

endosser le comportement attendu par l'institution sans y être enjoint ou contraint par l'enseignante ou l'enseignant (Lahire, 2001) ; cela pose la question de savoir comment évaluer cette capacité sans que l'enfant ait été préalablement scolarisé. Par ailleurs, cette attente que les élèves aient intériorisé des normes comportementales scolaires avant d'avoir été scolarisés signale une confusion possible entre prérequis et objectifs d'apprentissage.

Directions, enseignantes et enseignants rapportent aussi des pratiques très variées³² pour préparer l'entrée en 1P avec les familles³³ :

- un entretien d'inscription avec les parents, permettant de rencontrer chaque famille et chaque futur élève individuellement ;
- la distribution d'un fascicule « *sur tout ce qu'on va attendre de l'enfant en termes d'autonomie, mais de manière très concrète : me moucher, fermer ma fermeture éclair, les chaussures à scratch, qu'est-ce qu'ils peuvent faire, venir se balader dans l'école, qu'est-ce que c'est le temps d'accueil, que ce n'est plus comme à la crèche, on ne va pas leur faire un petit rapport journalier* » [membre du corps enseignant] ;
- une semaine portes ouvertes, « *où les plus petits peuvent venir quelques heures* » ;
- une réunion « *pour les futurs parents 1P, où on présente ce que c'est une journée, et puis on répond, en fait, à ce genre de questions, et puis il y a aussi des parents qui soit osent poser leurs questions devant tout le monde, soit on est là pour répondre* » [membre du corps enseignant] ;
- plusieurs matinées introductives pour rencontrer futurs élèves et parents : « *Il y en a une qui prend (...) les enfants à part, et puis elle fait une activité avec. Et une autre qui explique aux parents comment ça se passe, et qui leur montre les activités, qui leur explique ce que c'est que l'école, ce qui est attendu et tout* » [membre du corps enseignant] ;
- un petit-déjeuner de pré-rentrée.

Les objectifs de ces initiatives se situent à différents niveaux : outre le repérage, il s'agit d'établir un premier contact avec les familles, voire de familiariser enfants et parents avec l'école, mais aussi de rendre explicites aux parents un certain nombre d'attentes quant à leur enfant (« *arriver à ce que les parents, ils entendent aussi les exigences de l'école* » [membre du corps enseignant]) et donc aussi quant à leur rôle éducatif (Ogay, 2017). Ces pratiques sont assez unanimement décrites comme un investissement pour la rentrée. Outre des enfants mieux préparés pour répondre aux attentes scolaires (plus « *posés* », plus « *autonomes* ») et des parents déjà initiés au métier de parent d'élève, les enfants entrent en terrain connu : « *Il n'y en a quasi plus qui pleurent* » [membre du corps enseignant]. Reste un défi de taille : faire participer toutes les familles à ces activités, et pas seulement celles qui sont proches de la culture scolaire. Certains membres du corps enseignant avancent l'idée de rendre ces moments obligatoires, d'autres s'interrogent sur les moyens de les rendre aussi inclusifs que possible.

Durant l'année scolaire

Enseignantes et enseignants soulignent aussi l'importance de *communiquer et de se coordonner avec le parascolaire* pour 1) établir des règles communes qui soient lisibles pour les élèves ; 2) s'entendre sur les responsabilités respectives (« *À une heure et demie pile, les animatrices, elles partaient au début de l'année, parce qu'on leur a dit : "Non non, il faut que les enseignants arrivent à l'heure". Et puis qu'en fait elles laissaient des élèves fugeurs de début de 1P...* » [membre du corps enseignant]) ; 3) échanger sur des situations particulières d'élèves afin de mieux cerner leurs comportements, les causes et les solutions possibles. Sur ce point, les personnes interrogées plaident des échanges directs entre

³² Ces pratiques invitent à considérer l'équilibre à trouver entre le respect du génie local des écoles et la nécessité de garantir un filet de sécurité institutionnel garantissant des conditions minimales à toutes et tous. Cela renvoie aux réflexions sur le niveau de décision et le lieu de contrôle adéquats pour ces questions. Nous y revenons en conclusion de ce travail.

³³ Au-delà des actions menées uniquement par les établissements, cette préparation peut aussi être facilitée par certains programmes spécifiques, tels que « *Bientôt à l'école* », mis en place par le BIE, et qui permet l'accompagnement des familles dans le cadre d'une première rentrée scolaire, en partenariat avec des communes et des établissements (<https://www.ge.ch/actualite/bientot-ecole-2021-projet-accompagnement-familial-premiere-entree-ecole-15-04-2021>).

enseignantes et enseignants d'une part et, d'autre part, animatrices et animateurs du parascolaire, sans passer par « *trop d'intermédiaires* » hiérarchiques.

Enseignantes et enseignants plaident unanimement pour l'institutionnalisation de *temps d'échange entre professionnelles, professionnels*. Ces temps existent de façon informelle au sein d'un même degré ou d'un même cycle. Ils s'imposent aussi lors de réunions pédagogiques ou organisationnelles avec « *des collègues ou un directeur, ou un coordinateur pédagogique* » : « *Deux semaines après la rentrée, le coordinateur pédagogique a dit "Comment vous vous sentez ?" Et puis on s'est tous regardés, et puis... Évidemment, c'est toujours moi qui cause, hein ? (rire) Et j'ai levé la main en premier, j'ai dit "Moi j'en peux plus, je suis sous l'eau." Et puis en fait j'ai vu tout le monde faire "Ah ! Moi aussi..." Non mais en fait, ça devrait être institutionnalisé, de pouvoir dire "j'en peux plus, j'y arrive pas, je suis sous l'eau..." Enfin voilà, tu vois ce que je veux dire ? D'avoir ce droit de pas réussir. On a tous été de bons élèves... Il y a un truc où je pense que ça, ça pèse beaucoup. Tu vois ? De dire "là, en fait je prends une semaine", enfin "je me fais mettre à l'arrêt par mon médecin parce que j'ai besoin de me reposer, il y a trop" » [membre du corps enseignant].*

Ces échanges peuvent viser différents objectifs :

- Soutenir les enseignantes et les enseignants, soit par des échanges entre pairs, soit par des supervisions collectives encadrés par un ou une professionnelle (« *psy d'équipe* »).
- Mieux cerner des situations complexes et, éventuellement, trouver de nouvelles solutions, comme dans le cas d'une formation interne rapportée par une direction : « *On a beaucoup travaillé autour de l'enfant difficile, l'enfant violent, qu'est-ce que ça veut dire ? Qu'est-ce qu'il y a derrière ? Quel est le besoin de reconnaissance ? Quel est le cadre ? Comment on... et même par rapport à soi-même, d'être dans un sentiment d'impuissance, d'avoir autant d'enfants qui... qui sont à des niveaux très différents, où il y a autre chose à faire aussi. Oui ils sont vraiment très différents. L'impuissance que peuvent ressentir les enseignants c'est aussi... c'est une des formations où on a travaillé autour aussi.* »
- Mieux comprendre et faire comprendre les contraintes, les objectifs et les particularités des petits degrés en les intégrant dans une vision plus continue de la scolarité³⁴.
- Favoriser la stabilité des équipes : « *Le fait que les gens se connaissent, aient l'habitude de travailler ensemble, et qu'il y a un rapport de confiance peut être suffisant pour qu'on puisse dire les choses et que de l'autre côté elles puissent être entendues...* » [membre du corps enseignant]. A contrario, comme le signale une direction : « *Moi, je vois mal qu'un éducateur puisse intervenir tout à coup comme ça, en milieu d'année sur une autre école, alors qu'il ne connaît ni les gens, ni les familles, ni les élèves et tout. C'est pas possible.* »

La vie de classe

Une routine en tension

L'entrée en scolarité est une phase importante d'apprentissage social chez les enfants, qui doivent s'intégrer à la vie collective de la classe et intégrer le « *métier d'élève* » : « *C'est apprendre à vivre en groupe, apprendre les règles en groupe, c'est apprendre à communiquer et à jouer avec les camarades, c'est aller à la récréation sans se taper dessus, c'est savoir s'occuper sans embêter le copain* ». Enseignantes et enseignants, ainsi que plusieurs directions, soulignent que ces acquisitions requièrent du temps, surtout durant les premières semaines après la rentrée scolaire. Plusieurs estiment donc nécessaire de les consacrer pour l'essentiel à des *objectifs de socialisation*, quitte à reporter l'entrée dans des apprentissages plus scolaires « *jusqu'aux vacances d'automne, même jusqu'à Noël* ». Plus généralement, plusieurs enseignants et enseignantes soulignent aussi l'importance de la *différenciation pédagogique* et de *prévoir des objectifs et des activités à la mesure et au rythme des élèves*, notamment dans l'organisation des journées (« *on va plus essayer de planifier des apprentissages un peu plus costauds le matin, et l'après-midi c'est vraiment très très light* »). Sur ce point, ils et elles relèvent aussi l'impératif de prévoir des temps libres de toute activité planifiée, nécessaires tant pour l'enfant (« *des*

³⁴ Comme par ce système de parrainage entre différents cycles – élémentaire et moyen : « *Pour que, voilà, nos collègues des grands comprennent ce que nous on vit et d'où on part. Et puis inversement, pour que nous, on puisse aussi comprendre quels sont leurs besoins* ».

fois ils se révèlent dans d'autres choses ») que pour l'enseignant ou l'enseignante (« c'est aussi l'occasion de les observer »).

Mettre en œuvre de telles pratiques relève toutefois du défi. Plusieurs personnes interrogées regrettent une organisation de l'espace (les élèves « assis sur les petits bancs ») et du temps scolaire (« on n'a pas de période jeux ») peu favorable à la socialisation et aux activités libres, en particulier pour les élèves les plus éloignés de la culture scolaire : « Un enfant qui a de la peine à s'y mettre ou qui est très, très lent, il pourrait se retrouver avec pratiquement pas de temps de jouer de la journée, ce qui est pas normal ! Voilà, après, celui qui est rapide il a le temps de jouer, pas de problème » [membre du corps enseignant].

Ces activités souffrent d'ailleurs d'un défaut de légitimité, comme l'illustrent les nombreuses justifications qui traversent les discours enseignants³⁵ et une certaine pression à rendre compte, face à des collègues ou à la direction, de la progression dans les apprentissages scolaires : « On n'a pas forcément des comptes à rendre, mais... des fois on se retrouve dans la salle des maîtres (...) on peut des fois avoir des commentaires, mais c'est gentil, hein ? Mais des collègues nous disent : "Bon ben ça va être tranquille ton après-midi !" » ; « Le jour où elle vient te visiter, ta directrice, il faut bien faire du français, des maths, des sciences et de l'écriture ». Cette mise sous pression est d'ailleurs aussi relevée par des directions, notamment face aux parents : « Très rapidement, l'enseignant il faut qu'il montre aux parents que l'enfant travaille, donc il faut qu'il ait une trace. Et la trace qu'il a, le support qu'il a, c'est une fiche ».

Elle est aussi ressentie au niveau du plan d'études, bien que « les objectifs sociaux, ça fait partie du PER en 1P »³⁶. Plusieurs enseignantes et enseignants, ainsi que directions, estiment nécessaire de « prendre de la distance » pour mieux considérer les possibilités actuelles de leurs élèves, mais soulignent les contradictions et les difficultés de reformuler des objectifs ou de s'accorder plus de temps pour les atteindre (« lâcher prise sur tout cet aspect scolaire, cadré, etc., tout en voulant y arriver quand même » [membre du corps enseignant]). À noter que ces objectifs pédagogiques sont rarement précisés dans leurs discours, à l'exception de l'apprentissage de la lecture en 3P. Il n'est donc pas possible de savoir dans quels termes exacts les enseignants les comprennent, ou s'ils anticipent des objectifs ultérieurs, par exemple de fin de cycle, ce que dénoncent certaines directions : « Les objectifs, c'est qu'on les dépasse, involontairement, au lieu de voir que ça suffit de compter jusqu'à 6, ben on exige qu'il compte jusqu'à 20, en 1P ». La « pression » ressentie peut dès lors être qualifiée de diffuse, de contenu et d'intensité variables, et tant ressentie à un niveau local (face aux collègues) qu'institutionnel (face à la direction générale, le PER).

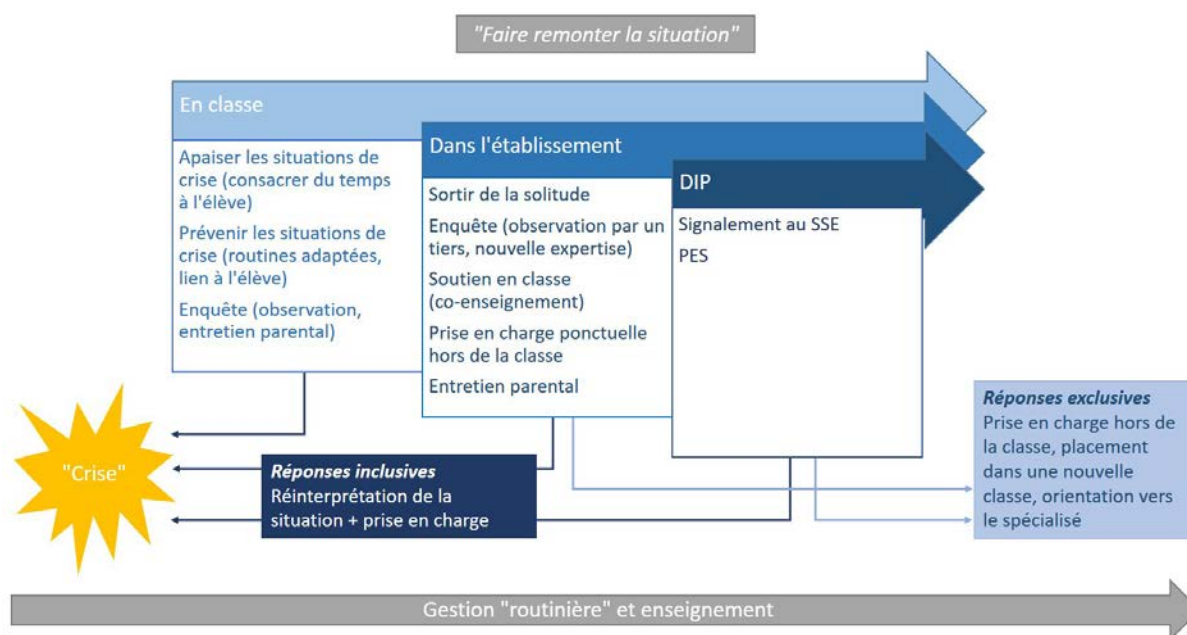
Face aux situations scolaires perturbées

Les entretiens collectifs réalisés débutaient sur la discussion de gestion des « crises » mais les enseignantes et enseignants ont finalement consacré une grande partie des échanges à des questions relevant de la gestion « routinière » des classes de 1P. Plusieurs éléments doivent cependant être retenus concernant les situations scolaires perturbées. De manière générale, si la gestion ordinaire est essentiellement pensée de manière collective à l'échelle de la classe ou de l'établissement, les réponses apportées aux situations de « crise » visent le ou les élèves dont le comportement est jugé problématique. Ces réponses relèvent de plusieurs sphères qui interviennent de façon subsidiaire (« On travaille toujours par étapes. On voit les parents plusieurs fois, (...) après effectivement on l'envoie chez le pédiatre (...) on parle aux infirmières, on parle avec le GIAP » [membre du corps enseignant]) mais, parce qu'elles s'étalent dans le temps, qui agissent de façon concomitante. La Figure 13 présente ce processus en illustrant le cumul des différentes gestions au fil du temps.

³⁵ « Il vaut mieux, entre guillemets, perdre plus de temps (...) Ce n'est pas perdre du temps, même si on a des fois ce sentiment-là, en tant qu'enseignante, qu'on veut leur apprendre les connaissances ». Condition pour « entrer dans les apprentissages » scolaires, les activités de socialisation sont d'ailleurs aussi présentées comme une manière de les aborder de façon détournée : « Il a le droit de dire "Non, là, je comprends pas cette règle", et puis on en discute. Et puis en fait du coup ça permet des moments où l'enfant il peut aussi développer l'expression orale ».

³⁶ Cette situation illustre une position parfois ambivalente par rapport aux compétences transversales, au cœur du PER en ce qui concerne les premières années de scolarité, mais qui sont souvent reléguées au second plan, derrière les compétences disciplinaires.

Figure 13. Processus de prise en charge des situations scolaires perturbées



La première réponse consiste à *apaiser les situations de « crise »* : consacrer du temps à l'élève, détourner son attention en proposant des activités qu'il ou elle apprécie, éviter de le sur-solliciter, l'éloigner d'autres élèves victimes de son comportement ou qui viendraient renforcer ce dernier. Il s'agit ensuite de prévenir celles-ci en identifiant les situations susceptibles de les provoquer (une attention particulière est portée aux moments de transition) et en mettant en place des pratiques, des routines et des rituels permettant de canaliser l'élève : « *Illustrer, rendre plus concret ce qui se passe pendant la journée, à quel moment on se trouve, et puis quand est-ce qu'il aura fini, lui donner un peu des repères qu'il n'a peut-être pas, pour qu'il soit un peu moins perdu, et qu'il fasse moins ce genre de crises affectives* » ; « *Je savais qu'il adorait les dinosaures, eh ben j'essayais régulièrement, une fois par jour, de prendre cinq minutes, quitte à laisser les autres s'occuper, ou alors sur les premières cinq minutes de la récré, pour regarder un livre de dinosaures, faire un puzzle de dinosaures* » [membre du corps enseignant]. Plus généralement, les enseignantes et enseignants insistent sur l'importance de « *créer le lien* » avec l'enfant, celui-ci étant à la fois une source d'apaisement et un moyen pour mieux cerner les causes de son comportement ainsi que les situations qui pourraient le déclencher. Enseignantes et enseignants s'accordent, à cet égard, sur l'importance de ne pas rejeter l'élève – ce qu'ils ne parviennent cependant pas toujours à faire, comme nous le verrons.

Parallèlement, les enseignantes et enseignants se livrent à un *travail d'enquête* sur les causes possibles des débordements. Ce travail s'effectue d'abord en classe, en observant l'enfant, en l'interrogeant et au besoin, nous le verrons, en sollicitant ultérieurement l'expertise d'autres professionnelles ou professionnels (par exemple via des bilans psychologiques, cognitifs ou neuropsychologiques effectués par l'OMP). Mais dans un premier temps, les enseignantes et enseignants se tournent vers les parents, qui constituent un interlocuteur incontournable puisque 82% d'entre eux ont eu de tels contacts pour la gestion de situations complexes au cours de l'année considérée (N=144)³⁷. À cet égard, trouver le moment opportun ne relève pas de l'évidence : alors pour certains enseignants ou enseignantes, « *on ne va pas convoquer les parents au bout de trois semaines pour des 1P* », d'autres estiment qu'une première rencontre doit avoir lieu « *au plus tard à la fin mois de septembre* ». Le dialogue peut ensuite être suivi d'effets rapides (« *Il y a les parents qui sont très preneurs, qui comprennent, qui vivent la même chose à la maison* ») ou au contraire s'étendre sur un temps long : « *Des fois c'est la première fois (...) qu'ils entendent que ça ne se passe pas bien. (...) Puis après on revoit les parents une deuxième fois, et une troisième fois. Il y a aussi des parents, il leur faut presque un an... Puis là, j'en ai*

³⁷ Sur une échelle de 1 (= pas du tout) à 6 (= tout à fait), les parents sont jugés en moyenne comme des interlocuteurs plutôt disponibles (4,9) et avec qui les échanges sont plutôt utiles (4,3).

eu dans ma classe (...), le bilan il a été demandé en octobre l'année passée, il n'est toujours pas fait. Donc, il y a aussi le temps d'acceptation des parents qui leur appartient. »

Ainsi, le travail d'enquête auprès des parents se double d'un exercice diplomatique visant à leur faire comprendre que le comportement de leur enfant ne répond pas à la norme scolaire, et enfin à les faire « collaborer », soit les encourager à adhérer à la solution que les enseignants estiment la meilleure en classe (pour l'enfant, pour leur classe et pour eux-mêmes), voire les inciter à modifier certaines pratiques éducatives (heures de coucher, activités ludiques à visée éducative, exposition aux écrans)³⁸. Les stratégies mises en place sont la répétition (« l'entendre une première fois, une deuxième fois » [membre du corps enseignant]) et le recours à la parole d'un tiers (« l'entendre de la bouche de l'autre enseignante », d'une infirmière, d'une éducatrice, du pédiatre, etc.). Cet intervenant externe n'a d'ailleurs pas seulement pour rôle de convaincre les parents, mais aussi de pacifier l'échange. Mener un entretien parental en présence d'un ou d'une autre professionnelle peut aider à nouer un dialogue plus « constructif » : « Ça permet de tempérer, ça permet d'avoir deux regards (...), de rentrer dans un dialogue qui peut être plus constructif. Parce que moi si j'avais... si j'étais rentrée seule dans cet entretien, l'entretien clairement, il n'aurait pas été du tout constructif. Parce que les parents sont arrivés sur les pattes de derrière, et moi j'étais sur les pattes de derrière » [membre du corps enseignant]. À cet égard enfin, les directions peuvent jouer un rôle non négligeable en faisant connaître le réseau et en insistant sur la responsabilité partagée des différents acteurs autour de l'enfant :

« La réussite de l'élève dans le parcours scolaire, c'est pas nous l'école, c'est pas vous les parents, mais c'est nous, école, parents et autres partenaires si besoin. À la fois le service de santé de la jeunesse, via l'accompagnement avec l'infirmière scolaire, soit l'éducatrice, soit éventuellement des thérapeutes pour aider cet enfant à passer cette passe-là, d'accompagnement psychologique ou autre. Mais le passage, il ne peut se faire... La réussite ne peut pas reposer que simplement sur nos épaules à nous. »

En complément avec ces premières réponses, il s'agit de *chercher un soutien dans l'établissement*. Plus de la moitié des enseignantes et enseignants interrogés par questionnaire (56%) ont dû interrompre leur enseignement au moins une fois au cours de la dernière année pour solliciter l'aide d'une ou d'un autre adulte dans la classe³⁹ (N=134). Par ailleurs, 77% des enseignantes et enseignants ont demandé l'aide de collègues et 56% de la direction de l'établissement (N=144) pour des difficultés de gestion d'élèves lors de l'année scolaire en cours. Les soutiens apportés par ces deux types d'acteurs et actrices sont plutôt bien évalués, que ce soit du point de vue de leur disponibilité ou de l'utilité des échanges⁴⁰. Enfin, quelles que soient les difficultés auxquelles ils sont confrontés (Figure 14), demander du soutien à un ou plusieurs collègues ou à la direction sont les deux modes de gestion les plus fréquemment cités par les enseignantes et enseignants, ce qui confirme le constat d'une gestion essentiellement locale des situations de perturbation scolaire.

Figure 14. Pratiques de gestion face aux difficultés rencontrées en 1P

| | Toutes difficultés confondues |
|-----------------------------------------------------|-------------------------------|
| Demandé du soutien à un, une ou plusieurs collègues | 462 |
| Demandé du soutien à la direction | 512 |
| Signalé au SSE | 98 |
| Envisagé une demande PES | 206 |
| Demandé qu'une PES soit rédigée | 157 |
| Autre | 131 |

³⁸ Ces pratiques constituent un exercice délicat et souvent inconfortable pour les enseignantes et enseignants, qui tout en voulant éviter de « s'ingérer » dans les familles, posent un discours normatif (et évaluatif) sur les capacités et incapacités éducatives des parents (Deshayes, Payet et Rufin, 2018).

³⁹ Difficultés d'apprentissage, de comportement, relationnelles, de gestion des émotions, de langage, retards de développement, difficultés de séparation ou encore en lien avec la propreté.

⁴⁰ Sur une échelle de 1 (= pas du tout) à 6 (= tout à fait), en moyenne les collègues sont vus comme très disponibles (5,2) et à la source d'échanges très utiles (5) ; la direction est aussi jugée très disponible (5,1) mais les échanges un peu moins utiles (4,6).

Enseignantes et enseignants font d'abord appel à leurs collègues. Ce premier soutien apparaît également essentiel si on se réfère aux propos recueillis durant les *focus groups*, et ce quelles que soient les écoles concernées. Ils et elles rapportent alors pouvoir verbaliser et voir reconnue la difficulté (« *je peux aussi vider mon sac* »), mieux cerner la problématique, imaginer des solutions (« *chercher des choses* »), ou encore obtenir des moments de répit par du co-enseignement ou la prise en charge ponctuelle de l'élève dans une autre classe. Le co-enseignement est parfois « *ce qui nous sauve (...)*. *Il y en a une qui gère plus les deux classes. Et puis celle, donc, qui n'est pas référent du péteur de plomb, elle gère le péteur de plomb. Comme ça, on alterne* ». Selon des membres du corps enseignant, l'accès à ces ressources est assez inégal : « *Il y a souvent les mêmes personnes qui ont un kit de survie* ». En effet, le soutien obtenu dépend du réseau personnel dans l'établissement et des pratiques collaboratives qui existent ou non entre enseignantes et enseignants d'un même degré ou d'un même cycle. Il dépend aussi du sentiment de légitimité à solliciter de l'aide. Sur ce point, les enseignantes et enseignants peu expérimentés pourraient être plus réticents à avouer une difficulté qu'ils craignent de voir interprétée comme un défaut de compétence. En d'autres termes, les enseignantes et enseignants insérés dans un réseau professionnel local dense et ayant une certaine ancienneté dans le métier semblent les plus à même d'obtenir de l'aide, au contraire d'enseignantes et enseignants moins expérimentés et plus isolés. En outre, ces solutions, si elles permettent de parer à l'urgence, sont décrites comme souvent insuffisantes et insatisfaisantes du point de vue de la charge et de la qualité du travail enseignant.

D'autres professionnelles et professionnels sont aussi sollicités au niveau local dans l'établissement, parfois sur instance de la direction qui, en général, appelle dans un premier temps à « *se débrouiller au sein de l'équipe* ». Au cours de l'année considérée, plus de la moitié des enseignantes et enseignants a fait appel à un ou une enseignante chargée du soutien pédagogique (ECSP, 64%), à une éducatrice ou un éducateur (63%) ou encore à l'infirmière (60%) (N=144). D'autres professionnelles et professionnels sont aussi sollicités, mais plus rarement : 24% ont fait appel à un maître ou une maîtresse adjointe, 16% à une ou un stagiaire de la petite enfance, 14% à un psychologue, 9% à une ou un enseignant spécialisé et 6% à un maître ou une maîtresse de disciplines artistiques et sportives (MDAS). À noter que ces professionnelles et professionnels ne sont pas toujours présents dans les établissements (stagiaire, psychologue), que leur rôle ne relève pas nécessairement de la gestion de perturbations scolaires (MDAS) ou qu'ils sont plutôt supposés intervenir pour la prise en charge d'élèves ou de classes spécifiques (enseignant spécialisé). Selon leurs rôles, leurs compétences et leurs disponibilités, ces acteurs et actrices interviennent pour observer l'élève ou pour le prendre en charge dans ou hors de la classe, apportent leur expertise lors de réunions réseau (en particulier si une procédure PES est lancée, voir plus haut), ils et elles participent enfin à des entretiens avec les parents. Tout en valorisant ce soutien, enseignants et enseignantes le considèrent souvent comme partiel et insuffisant :

« Même si on met en place des choses, c'est un peu des petits bouts de trucs, qui sont... alors, qui valent beaucoup, puis c'est peut-être la seule chose qu'on peut faire, en tant qu'équipe ».

En outre, ce soutien est parfois apporté au détriment d'autres enfants, comme l'illustre le recours à des ECSP dont le rôle formel est d'apporter un soutien pédagogique :

« Tout d'un coup, on leur dit : "Vous abandonnez tout, vous ne faites plus votre travail, et puis vous allez là où il y a l'enfant qui a des besoins, parce que..." Voilà. Donc après ça impacte aussi toutes les autres classes, et tous les autres enfants... » [membre du corps enseignant]

Quand un soutien plus conséquent ou plus durable est nécessaire, les enseignantes et enseignants cherchent des *ressources externes* hors de l'établissement, soit par un signalement au SSE, soit par une PES⁴¹ (cf. *Figure 14* ci-dessus) – à noter que ces deux démarches doivent passer par la direction. Par ailleurs, ils prennent contact avec différents professionnels de la santé (38% y ont fait appel au cours de l'année considérée) et avec le parascolaire (31%) (N=144). Ces démarches participent au travail d'enquête, en particulier lorsqu'est effectué un bilan de l'élève par d'autres spécialistes (logopédiste, psychologue, pédiatre). Leur expertise vise à adapter la prise en charge, mais elle peut aussi encourager à adopter une nouvelle perspective sur la situation :

« Moi, personnellement, je ne veux pas dire que mon regard, il a changé, mais... oui quand même, un petit peu. Parce que voilà, je peux expliquer son comportement, et ça m'aide à apprendre sur moi aussi, au quotidien. Et puis du coup, après ça permet aussi de prendre des pistes. Je veux dire,

⁴¹ Celle-ci sort du périmètre de notre étude, mais signalons qu'elle peut aboutir soit à un soutien individuel en classe (par l'EPS ou SPES), soit à une orientation vers l'enseignement spécialisé.

cet enfant-là, la piste d'aller voir... d'aller faire un bilan psy, parce que c'est une petite fille qui a clairement besoin d'un accompagnement psychologique. » [membre du corps enseignant]

Les ressources fournies par le SSE s'incarnent dans la présence d'un ou d'une autre adulte (dont la fonction et la formation peut varier) pour un nombre d'heures hebdomadaires donné⁴². Enseignantes et enseignants soulignent que cette intervention doit être préparée et encadrée, tant dans ses modalités que dans ses objectifs. Il s'agit ainsi de définir la « *collaboration* » :

« Envoyer quelqu'un en disant "il va tout régler", ça ne marche pas non plus comme ça. Il y a quelque chose qui doit se construire entre cette personne et le groupe de classe, l'enfant particulier, entre le civiliste⁴³ ou le... n'importe qui qui vient et la titulaire. Il y a quand même quelque chose qui doit être construit. » [membre du corps enseignant]

Une enseignante estime aussi nécessaire de clarifier les rôles et les responsabilités de chacun et chacune, regrettant à propos du soutien reçu :

« Il n'y a pas une hiérarchie présente (...) qui serait là pour dire "Écoutez, voilà Mélanie⁴⁴, voilà chère personne remplaçante, ton job ça va être de faire ça, ton job c'est de faire ça. Toi, j'aimerais que tu arrêtes de t'occuper de tel élève pour ça, par contre pour ça tu t'en occupes..." Enfin, il n'y a pas une... comme ça, une différenciation des tâches, non plus. »

Ceci rappelle que l'intervention d'autres professionnelles ou professionnels dans la classe, bien qu'elle soit vivement souhaitée, pose inévitablement la question de la collaboration et donc des identités, des rôles, des territoires et des rapports entre professionnelles et professionnels (cf. travaux sur les équipes pluridisciplinaires, Jendoubi et al., 2017). Cela pose aussi la question de la délégation du « *sale boulot* » à des agents éducatifs dont la montée en puissance accompagne les recompositions d'une profession enseignante qui, face à la diversification des publics scolaires, se veut centrée sur l'instruction et non le travail social ou l'éducation (Cattouar, 2006 ; Tardif et Lévesque, 2010).

Enseignantes et enseignants relèvent plusieurs problèmes transversaux à tout ce processus. En premier lieu, identifier les causes d'une situation problématique et mettre en place des réponses adaptées requiert du temps (« *on reste des mois et des mois dans ce marasme* » [membre du corps enseignant]), et durant ce temps la situation (de la classe, de l'élève, de l'enseignant) tend à se dégrader. En deuxième lieu, les différentes démarches reposent sur le corps enseignant (« *tout repose beaucoup sur nos épaules* »), qui doit en parallèle continuer à « *avancer* » avec le reste de la classe. En troisième lieu, l'obtention de ressources formellement dédiées (qui dépassent l'entraide locale) n'est possible qu'en suivant la procédure institutionnelle établie. Plus globalement, pour ces professionnelles et professionnels confrontés aux « *réalités du terrain* », la responsabilité qui leur incombe dans la gestion des classes est amputée d'un pouvoir décisionnel :

« Il y a tout qui repose sur nous, mais après toutes les décisions, on n'a aucun mot à dire. C'est-à-dire que voilà, si le directeur n'est pas venu voir et qu'il ne s'est pas dit : "Ah oui, c'est vrai, là il se passe quelque chose...", ben ça va pas forcément bouger. Si les parents ils sont "nanana", ça va pas forcément bouger. Ou des fois juste il suffit que le psy mette un rapport, et puis alors là c'est bon, tout se débloque. » [membre du corps enseignant]

Contre une procédure qui requiert de multiples sollicitations et évaluations aux différentes échelles de l'institution (« *Après, on doit aller crier, mendier vers le directeur, et puis lui aussi il a des choses qu'il doit faire lui, nous on est bloqués en dessous, on peut pas lancer et puis brûler les échelons non plus...* »), une enseignante plaide ainsi pour l'octroi d'une aide beaucoup plus directe et fondée sur l'expertise enseignante : « *on devrait juste appuyer sur le bouton rouge* ».

⁴² Si pour la gestion ordinaire de la classe, une diminution des effectifs d'élèves est une revendication dans le corps enseignant (cf. motion 2426), face aux situations perturbées, l'intervention d'un ou d'une professionnelle supplémentaire semble privilégiée : « *Être seul avec quinze, c'est bien. Être deux pour une classe normale, c'est encore mieux* ». Il ressort des propos recueillis que cette solution présente plusieurs avantages : elle place l'élève face à un nouvel interlocuteur ; elle permet de diminuer la charge ou la tension pour l'enseignante ou l'enseignant titulaire (« *ça change tout [...] je ne devais pas être en alerte* ») ; elle apporte un soutien par le partage d'expérience et les possibilités d'échange avec un ou une autre professionnelle qui est aussi témoin de la situation vécue ; enfin, pour certains et certaines, elle donne l'opportunité de déléguer une partie du travail éducatif pour se centrer sur son activité pédagogique.

⁴³ Correspond à toute personne astreinte au service militaire et qui souhaite s'engager dans un service sur la base d'un travail d'utilité publique (<https://www.geneve.ch/fr/demarches/trouver-affectation-tant-civiliste>).

⁴⁴ Prénom fictif.

Exclure l'élève ou quitter la classe

Les différentes réponses considérées jusqu'ici sont de visée intégrative : elles ont pour objectif d'aménager l'environnement scolaire pour que l'élève puisse rester en classe. Enseignants et enseignantes mentionnent également d'autres solutions face à des situations qualifiées « d'ingérables » en classe ou des élèves dont elles et ils jugent qu'ils « n'ont pas leur place » dans l'enseignement régulier.

Des élèves sont ainsi *placés ponctuellement dans une autre classe*, dans l'attente d'avoir « une réelle solution ». Cette réponse constitue un aveu d'échec et n'est satisfaisante ni pour l'élève concerné, ni pour le corps enseignant : « *On va le promener de classe en classe. Et effectivement, il n'apprend rien. Effectivement, c'est dégueulasse, comme solution. Enfin, je veux dire c'est pire que de la désinclusion.* »

Dans d'autres cas, une PES est engagée dans le but, plus ou moins avoué, d'*orienter l'enfant vers l'enseignement spécialisé*. Or, cette procédure n'apporte pas de réponse immédiate et certains membres du corps enseignant regrettent d'avoir peu de pouvoir sur son issue :

« *Et nous, on a aussi le problème que pour un passage en [enseignement] spécialisé, si c'est vraiment le besoin qu'on estime pour l'enfant, eh ben là aussi on doit attendre que les parents acceptent. (...) Et le problème c'est qu'après... l'enfant il reste dans la classe, et il y a tout un tas d'acteurs qui sont impactés par ça. Et l'enfant en premier, hein ! Mais voilà, il y a l'enfant, il y a les autres enfants de la classe, il y a les enseignants, il y a (...). Et puis ça... oui, ça c'est dur à comprendre, pour moi, qu'au bout d'un moment on ne puisse pas dire : "C'est l'école publique, donc votre enfant on l'accueille, mais on l'accueille dans telle structure." »*

Ces propos questionnent la définition du périmètre de l'école régulière au sein du corps enseignant et, plus précisément, leur définition de ce qui relève ou non de leur métier. Ils signalent aussi le sentiment d'impuissance de certains professionnels et professionnelles, pour qui l'absence de solutions en classe pose l'exclusion de l'élève comme seule option possible. Or, cette décision dépasse leurs attributions.

Quitter soi-même la classe peut alors être posé comme une alternative. Un quart des enseignantes et enseignants interrogés a déjà sérieusement envisagé un arrêt de travail durant l'année en cours (N=141). Dans les entretiens, une enseignante rapporte, à propos d'un élève qui « *avait changé d'école (...) la nouvelle enseignante en début d'année (...) j'ai reçu un mail une semaine après le début de l'année où elle m'a dit : "Pour information, je me suis mise à l'arrêt. J'ai écrit à la direction en disant que c'était lui ou moi". Et puis en deux semaines, il y avait une solution qui a été trouvée. Cet enfant, il a été mis en CMP.* »⁴⁵

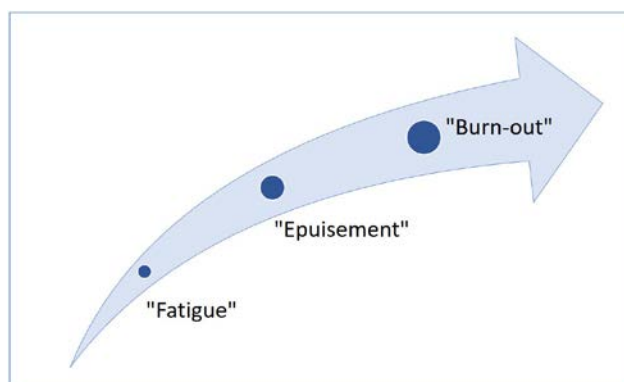
Dans les entretiens collectifs, enseignantes et enseignants interrogés se montrent peu enclins à témoigner de situations d'épuisement professionnel qui les auraient conduits à ce type de solutions. Des cas de burn-out et d'arrêt maladie sont évoqués, mais sans être explicitement attribués aux situations problématiques en 1P.

Dans les discours, plusieurs termes renvoient au registre de la fatigue, avec là aussi une gradation qui va jusqu'au burn-out, vécu ou redouté (cf. *Figure 15*). Plusieurs échanges font spontanément appel à ce registre. Selon les actrices et acteurs, cette fatigue peut s'installer très vite dans l'année, et conduire ensuite à une forme d'épuisement.

« *Avec les tout-petits, on n'a pas une minute, quoi. On est tout le temps en action dans la classe et beaucoup sollicités, je trouve que c'est... enfin, que c'est bien d'expliquer ça, et puis le souci qu'elle a que les enseignants soient pas épuisés trop vite, je trouve que c'est vrai que c'est assez important, quoi. Parce que des fois après trois semaines, un mois, c'est déjà compliqué.* »

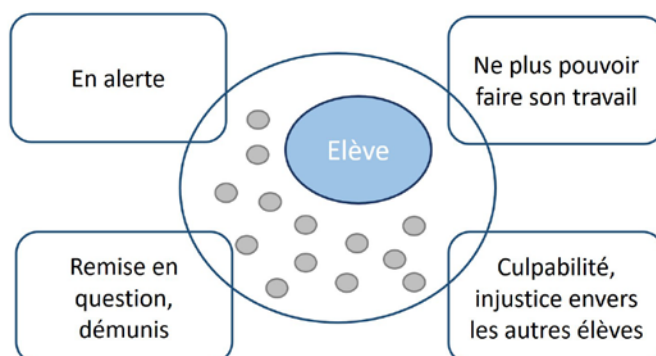
⁴⁵ Correspond aux centres médico-pédagogiques, dont la dénomination a évolué. On parle aujourd'hui d'écoles de pédagogie spécialisée (ECPS).

Figure 15. Des enseignantes et enseignants au bord de l'épuisement



Dans l'ensemble, le fait qu'un élève donné va mobiliser toute l'attention de l'enseignante ou de l'enseignant est presque systématiquement cité. Pour cette raison, le sentiment d'être en alerte permanente est fort. De même, beaucoup expriment le sentiment de ne « plus être enseignante ». D'autres encore s'interrogent perpétuellement sur leurs pratiques et, ne trouvant pas de solutions, se sentent démunis. Finalement, une dimension qui ressort beaucoup est celle de la culpabilité : l'attention sur un élève se ferait « au détriment des autres ». Au final, ces situations de perturbation mobilisent fortement les ressources des enseignantes et des enseignants, contribuant à une forme d'épuisement qui semble naître tout autant de la surcharge de travail que de l'absence de solutions. Ce point sera développé dans la partie consacrée à la gestion des situations de perturbations scolaires.

Figure 16. Perturbations scolaires et surcharge enseignante



Les discours des enseignantes et des enseignants témoignent donc de contextes scolaires préoccupants en début de scolarité, pour les élèves comme pour eux-mêmes. « *Émotionnellement, c'est très dur pour tout le monde* ». La notion de « *groupe en souffrance* » revient à plusieurs reprises, un groupe qui « *morfle, et peut morfler très, très fort* », même si l'on ne sait pas toujours dans quelle mesure l'enseignante ou l'enseignant s'inclut dans le groupe. Dans l'ensemble, les termes utilisés renvoient à des ressentis forts. Et on passe très vite de situations individuelles à une dynamique collective négative.

Synthèse et remarques conclusives

- La gestion des situations problématiques en 1P relève de dynamiques complexes et s'opère à différents niveaux de l'institution scolaire. Elle peut être modélisée de la manière suivante (*Figure 17*). Les facteurs qui relèvent de la gestion ordinaire de la classe s'expriment au travers des trois différentes échelles considérées (classe, établissement, département). Certains facteurs tels que les objectifs pédagogiques sont transversaux. D'autres sont établis plus précisément à un niveau (par exemple celui de l'établissement), mais pourraient se situer à un autre niveau (département, direction générale ou classe). Quant aux situations de classe perturbées, elles émergent dans la classe puis débordent à l'échelle de l'établissement, avant d'atteindre la DGEO. Les réponses apportées sont de deux ordres. Les premières, à visée inclusive, proposent une réinterprétation de la situation (par exemple en cernant plus précisément des difficultés) et une prise en charge dans la classe. Les secondes sont davantage perçues comme exclusives puisqu'elles aboutissent à faire sortir de la classe l'élève ou l'enseignant.
- Les discussions initiées sur les situations de « crise » avec les enseignantes et enseignants ont surtout porté sur les dimensions plus « routinières » du travail enseignant et de la vie des 1P. Cela indique que ce qui les met sous pression relève autant de l'organisation et de la pratique conventionnelles que de ces situations qui font « exploser » le cadre. Ce constat invite à intervenir sur l'organisation scolaire conventionnelle et à un niveau collectif (organisation de la 1P, objectifs) plutôt qu'individuel (l'élève en situation de « crise »).
- La distinction entre gestion ordinaire et gestion de situations scolaires perturbées, si elle présente certaines vertus heuristiques, n'apparaît pas de façon évidente ni constante dans les propos des professionnelles et professionnels interrogés. En effet, si le corps enseignant exprime de fréquentes situations de souffrance professionnelle, c'est notamment en raison d'une normalisation de situations extraordinaires. En d'autres termes, ce qui, à leurs dires, relevait de l'exception, de la « crise » auparavant⁴⁶, tend à s'ériger en nouvelle norme, sans que leur soient accordés les outils nécessaires pour exercer leur métier dans de bonnes conditions – ou même alors que le contexte institutionnel et social devient à leurs yeux plus exigeant, notamment quant aux objectifs pédagogiques en première année de scolarité.
- De même, la distinction entre solutions inclusives vs exclusives doit être considérée en distinguant l'objectif du résultat et en envisageant la diversité des objectifs possibles. Ainsi, la présence d'un ou d'une autre professionnelle en classe, bien que constituant une solution à visée intégrative du point de vue de l'institution, peut avoir un objectif davantage exclusif pour une ou un enseignant qui y verrait une opportunité de se débarrasser du « sale boulot » en lui déléguant la prise en charge de l'élève dont le comportement est jugé problématique. En outre, l'exclusion temporaire (sortir l'élève de la classe) peut constituer un moyen visant, au final, sa meilleure inclusion. Enfin, savoir si l'intégration peut être effectivement atteinte et/ou préservée dépasse les objectifs de cette étude.
- Cela étant posé, la gestion de ces situations scolaires perturbées peut être modélisée en questionnant l'inclusion vs l'exclusion ainsi que le caractère individuel vs collectif des réponses apportées (*Figure 18*). Il apparaît que les gestions qui relèvent de la routine du travail enseignant visent à agir plutôt en amont de ces situations et à les prévenir en agissant à un niveau collectif. À l'opposé, les gestions des situations de « crise » sont plutôt individuelles et, bien qu'elles aient le plus souvent pour but d'intégrer l'élève incriminé, elles tendent à aboutir à différentes formes d'exclusion (de la stigmatisation à la délégation, voire au renvoi effectif de la classe). Dans une perspective inclusive, il s'agirait donc de travailler principalement sur les pratiques et l'organisation courantes de cette gestion.

⁴⁶ Le terme « auparavant » ne renvoie ici ni à une date précise ni à une réforme spécifique. Il met simplement en exergue l'idée d'une évolution.

Figure 17. Gestion ordinaire et gestion des situations scolaires perturbées en 1P

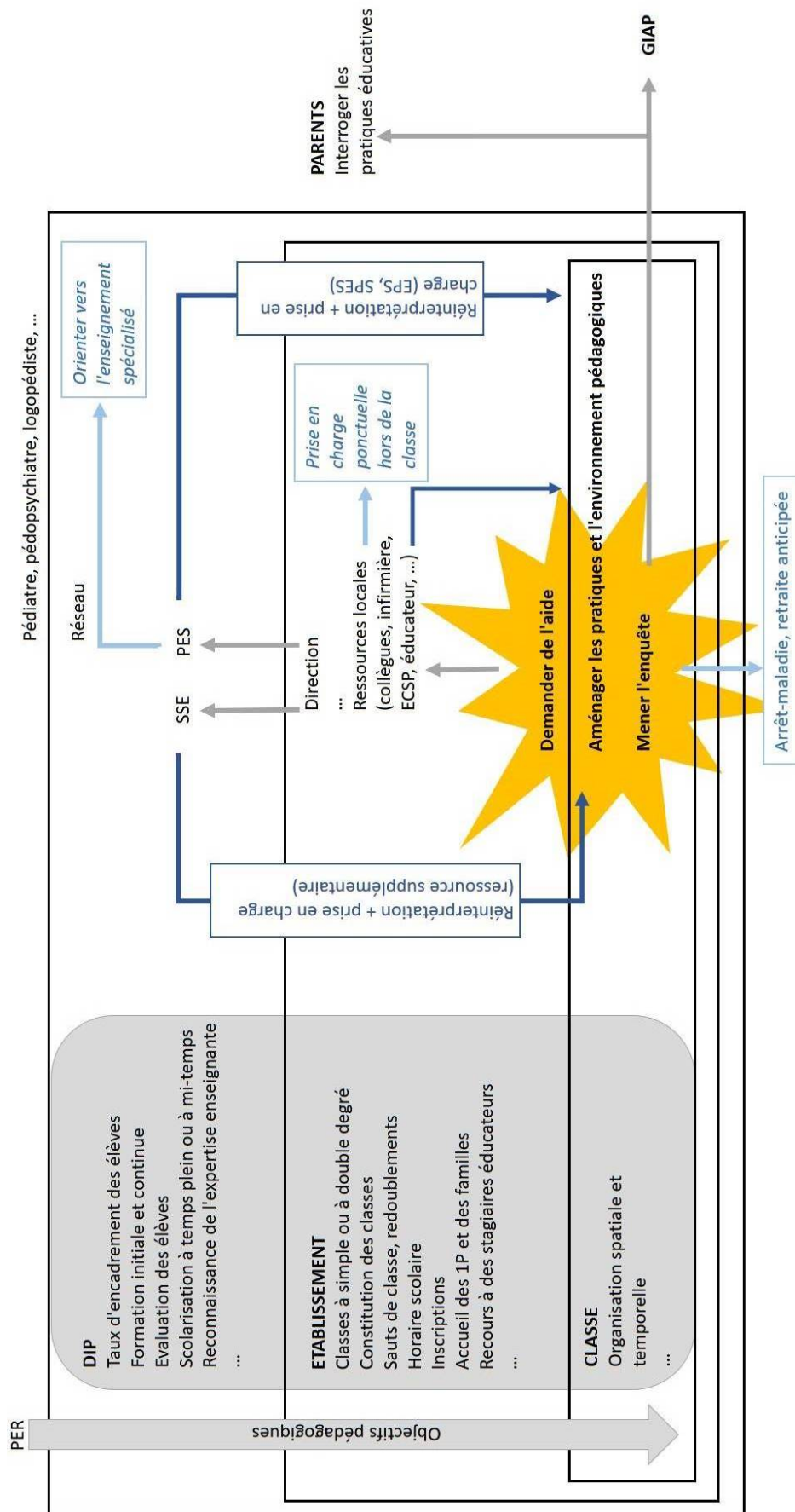
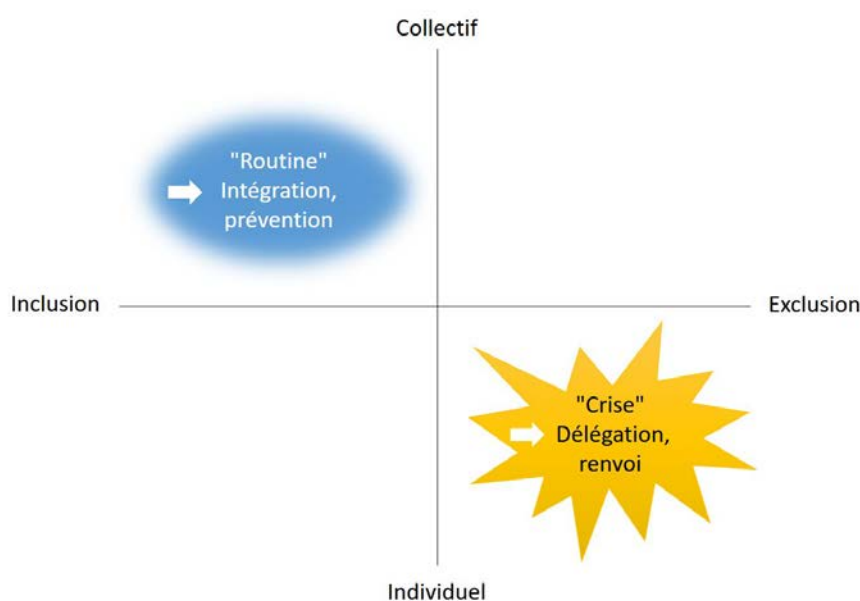


Figure 18. Gestion des situations scolaires perturbées sous l'angle de l'inclusion



- Cette grille de lecture sous l'angle de l'inclusion permet de dégager deux formes idéal-typiques du discours enseignant. Le premier discours, majoritaire, affirme que l'école doit accueillir tous les enfants. Ces valeurs inclusives entrent en contradiction avec des pratiques d'exclusion dans des situations de « crise » (délégation). Cette dissonance apparaît comme source de souffrance professionnelle et les enseignantes et enseignants concernés réclament davantage de moyens pour réaliser l'intégration. Le second discours, minoritaire, estime que l'école ne doit accueillir que des enfants entrant dans une norme scolaire définie de façon assez stricte (capables d'« entrer dans le métier d'élève »). La délégation, notamment par orientation vers l'enseignement spécialisé (et ceci parfois même avant d'avoir été confronté à la norme scolaire, comme c'est le cas dans les demandes de PES se situant dans le préscolaire), apparaît alors comme un mode de gestion ordinaire et préventive des perturbations scolaires.
- Une temporalité sous pression : face aux situations scolaires perturbées, de l'avis des enseignantes et enseignants, le processus de prise en charge est trop long. Les éventuelles solutions n'agissent pas dans l'immédiat ; en témoignent plusieurs cas, rapportés par des enseignants, d'élèves dont le comportement s'est normalisé en cours de scolarité (« *Quand on a des 1P, il faut être conscient, et il faut être prêt à accepter que les choses elles vont pas changer tout de suite, en tout cas pas dans l'année* »). Par ailleurs, s'agissant de la gestion « routinière » de leur classe, les enseignantes et enseignants réclament d'avoir davantage de temps. En filigrane, on peut percevoir la demande d'une évolution du cahier des charges, d'une reconnaissance explicite du travail réel des enseignantes et enseignants qui ne se résume pas à enseigner et préparer son enseignement, mais requiert aussi de collaborer avec d'autres professionnelles et professionnels, d'analyser des situations peut-être plus complexes qu'auparavant et d'y trouver des solutions, etc. « *J'ai besoin de temps, j'ai besoin de temps pour collaborer avec ces personnes, j'ai besoin de temps pour mettre en place des choses, j'ai besoin de temps pour réfléchir à comment je peux faire, parce qu'en fait quand on a passé déjà une heure et demie au téléphone ou avec la personne, l'éducatrice, et puis qu'à six heures et demie on a enfin fini, ben là on a plus l'énergie pour réfléchir : "Alors demain je fais plutôt du français, des maths ? Qu'est-ce que je prépare comme bricolage ?"* » [membre du corps enseignant]
- Les différentes prises d'information (*focus groups*, données issues du recensement par le GTEI, questionnaire aux enseignantes et enseignants de 1P) font apparaître une assez forte homogénéité dans la gestion de ces situations à l'échelle locale et, à l'inverse, une gestion plutôt hétérogène entre établissements. Le fait que des enseignantes et enseignants d'une même école partagent une lecture et des modes de résolution du problème pose les prémisses d'une institutionnalisation/formalisation au niveau local. En revanche, les différences relevées entre établissements signalent les limites de cette gestion *bottom-up* : elles invitent à s'interroger sur les moyens d'une gestion davantage concertée entre établissements. Deux pistes sont à relever :

1) établir des modes de partage des expériences et savoir-faire locaux entre établissements (réponses locales à reformatiser) ; 2) s'interroger sur ce qui pourrait/devrait davantage être établi au niveau du département (par exemple le cahier des charges enseignant).

- Cette réflexion est à poursuivre en écho à la distinction un peu théorique sur organisation formelle vs « ordre local » et sur le potentiel d'innovation organisationnelle à partir des pratiques rapportées par les enseignantes et enseignants (actrices et acteurs aux échelons intermédiaires ou inférieurs de l'organisation). À ce propos, voir Benamouzig et Borraz (2016) : « *Il peut s'agir de tours de main, de savoirs, fruits d'une expérience ou d'un apprentissage, d'interprétations locales des règles et procédures, etc.* » (p.13). Ces savoirs sont indispensables à la mise en œuvre des objectifs et des règles, des procédures et à l'utilisation des outils formellement prévus par l'organisation « *pour les ajuster ou les adapter aux circonstances locales, ainsi qu'aux contraintes locales qui pèsent sur les acteurs de leur mise en œuvre* » (p.13).
- Outre des différences entre les établissements, les informations issues du questionnaire mettent en lumière une propension plus ou moins forte des enseignantes et enseignants à recourir à des modes de gestion en fonction de leur expérience dans l'enseignement et de leur expérience avec des élèves de 1P ou 2P. Ainsi, les personnes les plus expérimentées, y compris en 1P-2P (plus de cinq ans d'expérience dans ces deux premières années scolarité) sont celles qui font le moins souvent appel à des collègues et qui font le moins souvent sortir un élève de leur classe. Ces éléments semblent témoigner de l'importance du sentiment de compétence professionnelle pour la gestion des situations de perturbation scolaire en 1P, sans que les données récoltées permettent toutefois d'approfondir cette hypothèse.

Synthèse et pistes de réflexion

Synthèse

Les élèves qui mettent à mal le cadre scolaire : quelle(s) réalité(s) ?

La lettre de mission confiée au SRED visait en premier lieu à comprendre et rendre compte de la problématique des très jeunes élèves qui, par des comportements perturbateurs, mettraient à mal le cadre scolaire et, de fait, le bon fonctionnement des classes. Les données recueillies dans le cadre de cette recherche conduisent à une lecture quelque peu différente de la problématique initiale.

Dans l'ensemble, les analyses donnent à voir une problématique multifactorielle, qui implique à la fois des difficultés individuelles et collectives des élèves, des pratiques et perceptions enseignantes, et l'interaction de tous ces facteurs. Autrement dit, et rejoignant ici les termes choisis par Monney et Gremion (2021) dans leur analyse menée au niveau romand, les données renvoient plus à des situations de perturbation scolaire qu'à une recrudescence de « *petits péteurs de plomb* ».

Les difficultés des élèves en début de scolarité sont de plusieurs ordres, aux dires des acteurs et actrices. Certes, celles qui relèvent du comportement existent également mais ce ne sont pas celles qui prédominent dans les différents recueils de données mobilisées dans le cadre de cette étude. Il est aussi (voire plus) question de manque d'autonomie, de retard de langage, de capacités motrices dégradées ou encore de difficultés relationnelles et émotionnelles. Le corps enseignant perçoit souvent une augmentation de ces difficultés par rapport au passé. C'est aussi le cas pour des difficultés non spécifiques aux élèves en début de scolarité. Ainsi, l'intérêt pour l'école, le sens des apprentissages ou encore le maintien de l'attention et la persévérance seraient amoindris, rendant plus complexe l'enseignement dans toutes les années de scolarité primaire.

Pour autant, les perturbations scolaires ne sont pas perçues de la même manière par toutes et tous. Différents indices permettent ce constat. Les pratiques de signalement varient d'un établissement ou d'une école à l'autre. Le corps enseignant rapporte également des difficultés plus ou moins grandes et nombreuses chez leurs élèves. Et, si une majorité considère le « niveau » des élèves comme inférieur à ce qu'il était auparavant, une minorité juge que les élèves de 1P « *restent des élèves de 1P* ».

Au final, si la problématique des élèves qui mettent à mal le cadre dans les premières années de scolarité est en grande partie redéfinie, une majorité d'actrices et acteurs partagent le constat d'une mise sous pression des élèves comme des adultes dans ces classes. Une forte mobilisation du corps enseignant est nécessaire dans un contexte de classe déjà complexe, usant, et où il existe une faible marge d'action pour répondre à ces situations.

La réponse de l'école aux situations de perturbation scolaire

Cette recherche visait également à analyser les réponses apportées par l'école aux situations de perturbation scolaire. La plupart des situations sont gérées à l'interne des établissements. On est ici dans une logique d'incrémentation. L'enseignante ou l'enseignant règle d'abord de lui-même les situations. Puis les autres membres du corps enseignant sont sollicités. L'enseignante ou l'enseignant peut aussi faire appel à sa direction ou à d'autres professionnelles ou professionnels présents dans l'établissement. Face à certaines difficultés spécifiques, des ressources externes sont enfin mobilisées.

Surviennent alors des enjeux 1) de temporalité, les réponses externes pouvant tarder à se mettre en place pour des raisons de procédure et/ou de disponibilité des ressources et 2) de reconnaissance de l'expertise enseignante face à la classe et, par rebond, de reconnaissance de l'expertise des directions par la hiérarchie de l'institution – « *j'ai besoin que ma hiérarchie me fasse confiance* ». Comme le rapporte une direction :

« C'est moi qui dois pleurer pour que le service Suivi de l'élève me laisse prendre le remplaçant supplémentaire. Et je dois le compter dans mon enveloppe en surnuméraire, avec un dépassement d'enveloppe autorisé, donc j'ai l'impression de faire quelque chose qui n'est pas juste, mais qu'on

le fait quand même parce que c'est exceptionnel, et qu'il y a toujours une suspicion... Alors, je comprends qu'elle puisse avoir lieu cette suspicion, et je comprends qu'on demande de rendre des comptes, ou faire des rapports intermédiaires. Mais il y a toujours une suspicion sur... ben cet élève finalement, vous l'avez mis... sur une échelle de 1 à 10 vous avez annoncé 10, en fait il est 5, mais c'est la prof qui ne tient pas le coup. Donc finalement ce n'est pas un soutien pour l'élève, mais c'est plus un soutien pour l'enseignant. Et c'est difficile à entendre parce que tout est lié. »

Dans la classe, le corps enseignant doit à la fois gérer la routine – et les difficultés inhérentes à l'activité quotidienne d'enseignement – et les situations de crise. Ces dernières peuvent être perçues comme faisant partie de l'activité et du travail enseignants. Mais pour la plupart des personnes interrogées, ces situations viennent plutôt ajouter à la complexité de leur fonction. Quoiqu'il en soit, lorsqu'ils et elles sont interrogées sur des situations de crise, les enseignantes et enseignants évoquent rapidement des pratiques de gestion ordinaire qui visent non seulement à remédier à ces situations, mais aussi à les prévenir. Ces pratiques varient d'une ou d'un professionnel membre du corps enseignant à l'autre, notamment selon son expérience dans les premières années de scolarité du cycle élémentaire, mais aussi d'un établissement à l'autre.

Pour gérer les situations de crise et continuer le travail quotidien d'enseignement, certaines solutions – envisagées ou mises en œuvre – sont à visée inclusive, alors que d'autres se traduisent par une exclusion temporaire ou à plus long terme des élèves impliqués dans les perturbations scolaires. La frustration, des sentiment d'impuissance et de fatigue se retrouvent chez beaucoup d'enseignantes et enseignants. Celles-ci et ceux-ci adoptent certains modes de gestion à défaut de pouvoir mettre en place des solutions jugées plus justes et adaptées. Nous y reviendrons dans les pistes de réflexion.

Pour conclure sur une note positive, certaines « bonnes » pratiques – au sens de leurs bénéfiques perçus par les actrices et acteurs – sont apparues durant les *focus groups* avec le corps enseignant. Deux exemples nous semblent particulièrement significatifs. Le premier concerne la présence, dans certaines classes, de stagiaires de l'école de la petite enfance. Ils et elles constituent des ressources essentielles dans les premières semaines d'école. Ces ressources sont spontanément évoquées dans les entretiens par celles et ceux qui en bénéficient. Mais l'on peut regretter que d'autres n'aient pas connaissance de ce réseau et s'interroger sur cette différence d'accès à une ressource considérée comme indispensable. Le second exemple renvoie à l'accueil des nouveaux et nouvelles élèves et de leur famille. Là aussi, les pratiques diffèrent d'un établissement à l'autre. Mais certains rapportent avoir fait évoluer cet accueil avec pour effet un renforcement du lien école-familles, essentiel pour faciliter cette première transition scolaire.

Lien avec d'autres problématiques actuelles

Si cette recherche est née suite à l'émergence de la problématique des « petits péteurs de plomb », elle s'inscrit dans le cadre plus large de la prise en charge par l'école des élèves qui s'éloignent de la norme scolaire. En ce sens, les résultats de cette étude s'inscrivent dans la continuité d'autres analyses et réflexions menées au sein du DIP, et pour lesquelles le SRED est mobilisé. Nous revenons ici sur trois d'entre elles.

La première concerne l'augmentation des élèves à besoins spécifiques et des ressources demandées pour les prendre en charge. Dans cette étude, le sentiment de faire face à une population scolaire avec plus de besoins qu'auparavant s'est fait largement ressentir. Que l'on s'appuie sur les propos recueillis durant la pré-étude auprès de différents corps professionnels et associatifs ou sur les *focus groups* menés avec le corps enseignant, le constat d'une situation dégradée revient très largement. Ces éléments rejoignent les préoccupations partagées par la petite enfance (cf. travaux de l'Observatoire cantonal de la petite enfance) et, de manière plus globale, les analyses réalisées dans le cadre de la mise en œuvre de la procédure d'évaluation standardisée (PES). En effet, le nombre de demandes pour des mesures ordinaires ou renforcées de pédagogie spécialisée n'a cessé d'augmenter ces dernières années (Dutrévis, Mouad & Valarino, 2021 ; Guillely, Dutrévis, Jendoubi & Valarino, 2021). Ces demandes sont particulièrement fortes en tout début, voire en amont de scolarité. La lecture de cette augmentation semble devoir s'ancrer dans une perspective multidimensionnelle, qui interroge l'augmentation des troubles chez les élèves mais également la possibilité d'une surestimation (qu'elle soit le fruit d'une analyse pédagogique ou thérapeutique) des difficultés ou troubles des élèves (voir par exemple Angelucci, 2019 ; Brault, 2018 ; Landman, 2015), ou encore la primarisation des premières années d'école et les attentes que celle-ci peut générer, de manière plus ou moins consciente (Clerc-Georgy & Kappeler, 2020 ; Garnier, 2009).

La seconde réflexion, liée à ce qui précède, concerne l'écart à la norme scolaire et la gestion de cet écart par l'institution. À plusieurs égards, les résultats de cette étude rejoignent certains constats établis dans l'étude sur les violences scolaires au cycle d'orientation (Hrizi & Dutrévis, à paraître). Dans ces deux recherches, la question se pose des normes et valeurs en vigueur à l'école, d'un décalage possiblement accru entre les normes scolaires et les normes familiales voire sociétales. La prise en charge des élèves qui rencontrent des difficultés non scolaires s'articule entre prévention des comportements perturbateurs et gestion de ces mêmes comportements, et entre inclusion des élèves et délégation. Sur ce deuxième point, la position des professionnelles et professionnels n'est pas homogène. Les divergences de point de vue s'ancrent soit sur la fonction enseignante et son périmètre, soit sur le rôle de l'école (régulière) de manière plus générale.

Enfin, les différentes données recueillies dans le cadre de cette recherche mettent en évidence des attentes et des pratiques qui peuvent varier d'un établissement, d'une école, d'un ou d'une enseignante à l'autre. C'est ce que montrent les résultats du recensement du GTEI pour le niveau établissement. C'est aussi ce qui ressort des deux recueils de données menés auprès du corps enseignant. Ce constat corrobore les résultats d'analyses menées dans le cadre de l'évaluation accompagnante de la PES, le recours à cette procédure variant d'un établissement à l'autre. Dans les deux cas, la composition sociale des écoles concernées ne suffit pas à rendre compte des écarts de pratiques. Il s'agirait donc de chercher ailleurs, dans la culture d'établissement, dans la dynamique des équipes pédagogiques ou encore dans la formation des enseignantes et enseignants, d'autres facteurs explicatifs. L'hypothèse d'un effet-établissement tout comme celle d'un effet-enseignant dans la réponse apportée aux situations de perturbation scolaire restent donc à explorer.

Pistes de réflexion

Nous l'avons vu dans ce travail, les hypothèses avancées pour expliquer les situations de perturbation scolaire sont multidimensionnelles. Elles font appel à la fois à des facteurs internes et externes à l'école, et dont le niveau de contrôlabilité perçue varie. Ces deux dimensions (internalité/externalité et contrôlabilité) sont à considérer selon les rôles et les prérogatives des acteurs situés à différents niveaux de l'organisation scolaire : l'enseignant dans sa classe, la direction d'un établissement, la DGEO et le DIP. Prendre le temps de réfléchir aux éléments mentionnés ci-après suppose d'assumer le rôle de l'école face à différentes hypothèses et, pourquoi pas, invite à mieux les maîtriser – ou à les maîtriser différemment.

Comment structurer le début de la scolarité obligatoire ?

Accueil des nouveaux élèves et des familles

L'accueil des nouveaux élèves est favorisé par différentes activités en amont de la rentrée scolaire et durant les premières semaines de scolarité. Certains établissements portent une attention toute particulière à ce moment d'accueil par des pratiques spécifiquement dédiées à favoriser la rencontre entre les élèves et leurs parents d'un côté, l'institution scolaire de l'autre. Ces pratiques mériteraient d'être mieux connues et encouragées au-delà des écoles qui ont développé le plus d'expérience en la matière. L'inscription à l'école peut constituer, bien plus qu'une démarche administrative effectuée auprès du secrétariat, l'occasion d'un premier contact en réunissant le ou la future élève, ses parents et une ou plusieurs enseignantes de 1P.

Différentes activités qui visent à créer un premier contact avec les familles et à familiariser les enfants avec leur future école peuvent être proposées en amont de la rentrée : petit-déjeuner de pré-rentrée, journées portes ouvertes, réunions d'accueil (à des horaires accessibles aux parents), matinées introductives avec des activités pour les futurs élèves et des échanges avec leurs parents, etc.

Les écoles pourraient distribuer une brochure explicative aux familles, en complément de la brochure générique *Bienvenue à l'école primaire*⁴⁷. Cette dernière apporte des informations sur le système scolaire genevois, l'enseignement et l'évaluation, les aspects organisationnels (horaire, matériel, etc.)

⁴⁷ <https://www.ge.ch/document/14756/telecharger>

et les partenaires de l'école ainsi que les relations école-famille. Un feuillet spécifique à l'entrée en scolarité pourrait y être ajouté en précisant, par exemple :

- les attentes de l'école envers les futurs élèves (en termes d'autonomie, de propreté) ;
- le cadre des échanges entre membres du corps enseignant et parents, ainsi que les objectifs de ces échanges ;
- les principales interlocutrices et interlocuteurs locaux pour les élèves et leurs familles (maisons de quartier, associations, services sociaux, bibliothèque, ludothèque, etc.)⁴⁸.

La généralisation d'une telle information nous paraîtrait intéressante. Idéalement, la brochure serait publiée dans plusieurs langues de façon à pouvoir être comprise par toutes les familles, quelle que soit la langue parlée⁴⁹. À défaut ou en complément, elle pourrait aussi être publiée dans un français accessible aux familles les moins familières avec la langue (niveau B1). Enfin, et nous y reviendrons, le processus d'élaboration d'une telle brochure serait une occasion de clarifier et de renforcer une vision commune, entre et dans les établissements primaires, de ce qui est attendu des enfants qui entrent à l'école.

Les objectifs de ces initiatives se situent à différents niveaux : outre le repérage de situations potentiellement problématiques, il s'agit d'établir un premier contact avec les familles, voire de familiariser enfants et parents avec l'école, mais aussi de rendre explicite aux parents un certain nombre d'attentes quant à leur enfant et donc aussi quant à leur rôle éducatif. Ces pratiques sont assez unanimement décrites comme un investissement pour la rentrée : outre des enfants mieux préparés pour répondre aux attentes scolaires et des parents déjà initiés au métier de parent d'élève, les enfants entrent en terrain connu.

Constitution des classes

La dynamique de groupe apparaît comme un facteur fondamental dans les perturbations scolaires et pour leur gestion. La constitution des classes constitue un enjeu de taille, qui nécessite de considérer trois principaux points.

- Le principe de mixité : il consiste à répartir autant que possible les élèves qui risquent de perturber le fonctionnement de la classe afin d'équilibrer la charge de travail entre enseignants et de faire bénéficier ces élèves de la dynamique collective générée par les autres élèves répondant davantage aux normes comportementales de l'école. Cela implique une connaissance préalable des élèves et de leurs besoins potentiels, et donc des pratiques de repérage précoce auprès d'autres acteurs en contact préalable avec les futurs élèves (crèche, SEI, professionnels de la santé, etc.) ou, dans le cas de fratries, de considérer la situation des frères et sœurs déjà scolarisés dans l'établissement.
- La constitution des classes : qui participe à la constitution des classes ? Avec quelles informations à disposition ? Et selon quels critères ? Comme évoqué dans le cadre de ce rapport, la perturbation scolaire relève largement plus d'un contexte global que de problématiques individuelles. En ce sens, la composition des classes constitue un enjeu crucial. Les enseignantes et enseignants interrogés sont nombreux à l'avoir évoqué comme une étape décisive, mais pour certains moins aisée que par le passé pour au moins deux raisons : un accès plus difficile à l'information de la part du secteur de la petite enfance ou de parents, et une sollicitation moindre de certaines directions d'établissement pour participer à ce travail.
- Le caractère plus ou moins durable des classes constituées : la classe constituée en 1P doit-elle perdurer durant tout le primaire ? Un rebrassage général à l'issue de la 1P pourrait constituer une opportunité de « redistribuer les cartes » tant pour les élèves que pour les membres du corps enseignant. Cela permet de déplacer des élèves sans les stigmatiser, de constituer des classes en meilleure connaissance de cause, de donner la possibilité aux élèves d'entrer en relation avec de nouvelles personnes (enseignantes et enseignants, camarades de classe).

⁴⁸ Cette brochure viendrait compléter les informations disponibles dans le [carnet de l'élève](#). À noter qu'il est possible pour l'établissement d'y insérer une partie spécifique (par exemple un guide, un règlement, etc.), ce qui a déjà cours dans certains établissements.

⁴⁹ Voir par exemple le document [Prêt pour l'école infantine](#) élaboré par le canton de Berne et traduit en 16 langues.

Organisation des premières années de scolarité

La question de l'organisation des premières années d'école est une question récurrente. Comme on l'a vu en introduction, les cantons suisses y répondent d'ailleurs différemment les uns des autres. Les choix à faire peuvent concerner différentes dimensions.

- *Degré unique, double degré ou multi-degrés ? (et avec quelles visées ?)*

Le choix de classes à degré unique ou multiple mérite d'être réfléchi en fonction de différents critères : efficacité pédagogique, gestion de classe, développement et autonomie des élèves. Il n'existe pas de consensus sur l'organisation la plus favorable. Comme mentionné en introduction de ce travail, l'organisation des premières années de scolarité varie d'un canton à l'autre, avec une tendance forte des cantons alémaniques à regrouper les trois, voire les quatre premières années de scolarité. Les enseignantes et enseignants genevois – qui fonctionnent en simple ou double degré – relèvent de nombreux avantages aux doubles degrés (meilleure adaptation aux rythmes des élèves, entraide entre élèves) tout en soulignant que ces classes exigent un travail de préparation spécifique. Dans l'ensemble, les débats sur cette question portent plus largement sur des aspects organisationnels que sur des enjeux pédagogiques. Lorsque ceux-ci sont évoqués, c'est plutôt dans le sens des différences d'objectifs pédagogiques entre la 1P et la 2P. Certains échanges font également émerger la question des rythmes de développement de l'enfant, qui encourageraient une organisation pluri-degrés. Considérer les préférences du corps enseignant, thématiser cette question en tenant compte des dimensions pédagogiques, développementales et organisationnelles en associant le corps enseignant à la prise de décision semble à encourager.

- *Horaire et organisation du temps scolaire*

Que ce soit à l'échelle de la journée, de la semaine ou de l'année scolaire, l'organisation du temps scolaire constitue une réflexion essentielle. Sur l'organisation de la journée de l'élève, l'expertise de l'enseignante ou de l'enseignant doit permettre d'aménager les activités de manière à respecter au mieux le rythme des élèves. De manière plus générale, la question de la scolarisation à mi-temps se pose. Cette possibilité a émergé lors des entretiens. C'est également une option prise dans d'autres cantons ou pays. Et, si elle est possible à Genève, elle n'est que très peu utilisée. Pour certains élèves, il semblerait utile de pouvoir envisager une scolarisation à mi-temps pendant toute ou une partie de la 1P.

- *Nombre d'élèves par classe*

Faut-il réduire la taille des classes et/ou multiplier le nombre d'intervenantes ou d'intervenants ? Bien qu'il puisse être un facteur facilitant ou aggravant⁵⁰, le nombre d'élèves dans une classe ne semble pas, a priori, déterminant dans l'apparition de perturbations scolaires et dans leur gestion. En revanche, un encadrement plus important des élèves par l'intervention d'une ou d'un autre professionnel dans la classe en cas de situation complexe ou à certains moments de l'année (les premières semaines après la rentrée) semble pouvoir apporter un soutien réel, non seulement pour le corps enseignant mais aussi pour les élèves qui peuvent s'adresser à un ou une autre adulte et développer d'autres modes d'interaction qu'avec leur titulaire. Réfléchir à une équipe pédagogique et éducative qui prend en charge, collectivement, les classes de 1P, 2P, voire du cycle élémentaire, pourrait faciliter la gestion des situations complexes. Nous y revenons plus bas dans ce texte.

Les multiples enjeux évoqués ci-dessus ont en commun d'inviter à penser un système plus flexible, qui tienne compte à la fois du niveau de maturité et du rythme de développement des élèves. C'est aussi ce qui ressort du point suivant, consacré aux contenus d'enseignement et d'apprentissage en début de scolarité.

⁵⁰ On trouve de nombreux travaux dans la littérature sur les effets du nombre d'élèves par classe. Une des études les plus connues est celle de Meuret (2001) qui concluait aux bénéfices d'une réduction des effectifs par classe à condition que cette réduction soit conséquente, qu'elle vise les premières années de scolarité, et les classes qui concentrent les élèves de milieu défavorisé. Pour bénéficier aux apprentissages des élèves, la réduction des tailles des classes doit s'accompagner de changements de type pédagogique (Lafontaine, 2019). En 2017, la France a lancé un programme de dédoublement des deux premières années de scolarité obligatoire. Les premières évaluations de ce programme donnent lieu à des résultats mitigés (Andreu et al. 2021).

Enseigner et apprendre en classe de 1P

Des prérequis pour entrer à l'école ?

Clarifier les attentes comportementales envers les futurs élèves : qu'est-ce qui relève des conditions pour entrer à l'école et qu'est-ce qui constitue des objectifs, et dans quel laps de temps ? Ces points méritent d'être clarifiés envers les familles mais surtout, peut-être, au niveau du département et au sein des équipes pédagogiques pour une compréhension plus partagée de ce qui relève du normal ou de l'anormal chez un futur élève.

Contenus d'apprentissage et objectifs en fin de 1P ?

La littérature met l'accent sur l'importance des apprentissages fondamentaux dans les premières années d'école, pour permettre à l'enfant de devenir élève (Clerc-Georgy & Kappeler, 2020). Un plan d'études et une grille horaire découpés en domaines et disciplines ne doivent pas occulter la place centrale de ces apprentissages fondamentaux, essentiels pour la suite de la scolarité de élèves. Concernant les objectifs de fin de 1P, comme évoqué dans la première partie de ce travail, le PER formule des objectifs en fin de cycle et les dispositions prises dans d'autres cantons montrent que cela ne se traduit pas nécessairement par l'atteinte d'objectifs intermédiaires en fin de 1P.

Une compréhension commune de l'évaluation, de ses modalités et de ses objectifs ?

Ce point s'inscrit dans la continuité du précédent. Si les enjeux de l'évaluation se posent tout au long de la scolarité, une vision hétérogène – voire une certaine confusion – semble exister quant à l'évaluation en 1P. Les entretiens menés avec les enseignantes et les enseignants donnent à voir une tension liée à cet acte pédagogique, en raison d'une obligation perçue de rendre compte, à l'égard des familles comme de l'institution. Il conviendrait de réfléchir aux visées de l'évaluation, à ses modalités et à son organisation (Veuthey, Marcoux & Grange, 2016). Quel est le sens de l'évaluation en 1P d'un point de vue pédagogique ? Constitue-t-elle un outil visant à rendre compte du travail réalisé envers la hiérarchie ? ou un outil de communication avec les familles ? Suivant les réponses apportées à ces premières questions, on peut réfléchir aux modalités les plus adaptées en tenant notamment compte du fait qu'il s'agit d'une tâche qui nécessite du temps, nécessairement pris au détriment d'autres types d'interactions avec les élèves.

Quelles formes d'enseignement ?

Comme évoqué plus haut, le jeu doit occuper une place centrale dans les premiers apprentissages des élèves. Ainsi que le rappellent Clerc-Georgy et Kappeler (2020) : « *Dans la perspective historico-culturelle, issue des travaux de Vygotski (1933), le jeu est considéré comme l'activité la plus susceptible de générer les gains développementaux propres à l'âge préscolaire (3 à 7 ans). En effet, le jeu favorise notamment le développement des capacités d'autorégulation, du langage oral, de la conscience métalinguistique ou encore de l'imagination (Bodrova, 2008 ; Bodrova et Leong, 2011 ; Charlesworth, 1998 ; Clerc-Georgy, 2017).* » Le jeu n'entre donc pas en opposition avec l'apprentissage, mais en est au contraire un moteur central dans les premières années d'école. Lors de la pré-étude, plusieurs des personnes interrogées ont d'ailleurs relevé la (quasi-)absence du jeu dans les classes de 1P-2P, regrettant cette évolution des pratiques enseignantes⁵¹.

Quelles personnes référentes autour de l'élève ?

Les élèves de 1P sont encadrés par de nombreuses personnes dès leur entrée en scolarité, que ce soit dans le cadre de la classe, de l'école ou en dehors de l'école. Ces personnes jouent, avec les camarades de classe, le rôle de références importantes dans la socialisation scolaire de l'enfant. Le nombre d'intervenantes et d'intervenants varie en fonction des situations individuelles des élèves et de l'organisation scolaire locale. La *Figure 19* illustre, aux deux extrêmes, les réseaux des personnes référentes possibles dans la journée ou dans la semaine de l'élève (traits pleins). Dans la première situation (à gauche), l'élève a pour référentes son enseignante ou son enseignant titulaire, sa ou son

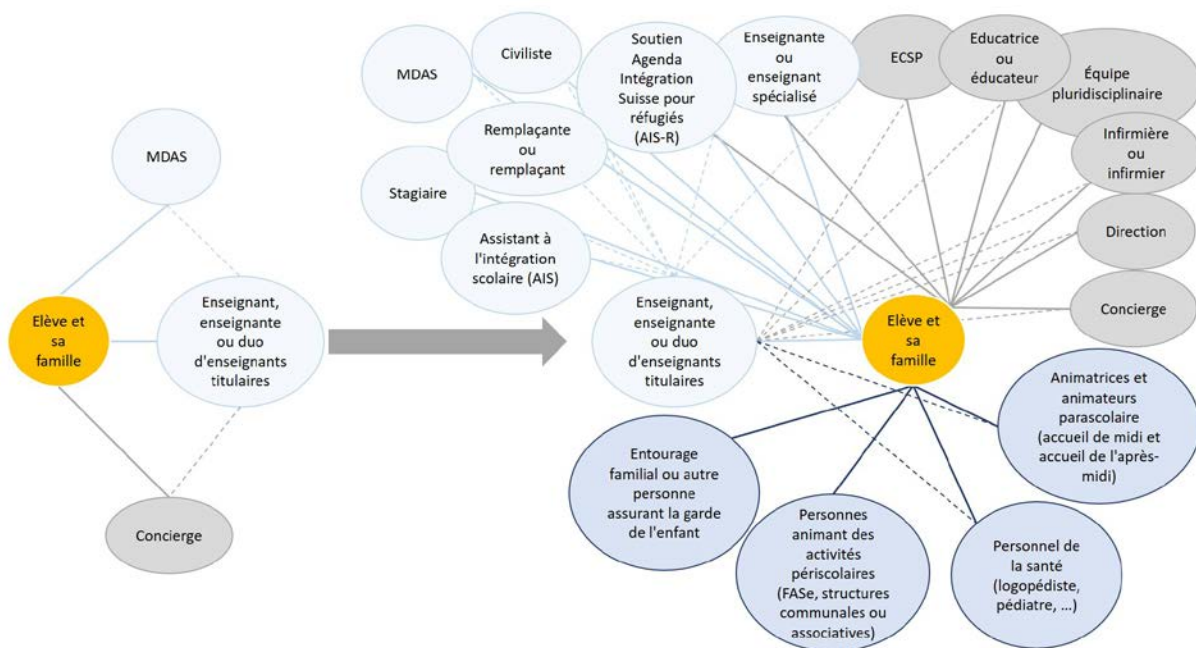
⁵¹ La DGEO a lancé plusieurs groupes de travail sur la problématique de l'entrée en scolarité. L'un de ces groupes concentre sa réflexion sur les apprentissages fondamentaux en salle de jeux, en collaboration avec des experts en psychomotricité de l'office médico-pédagogique (OMP) et du service de santé de l'enfance et de la jeunesse (SSEJ).

MDAS ainsi que la ou le concierge de l'école – bien que des interactions avec d'autres personnes ne soient évidemment pas exclues. À l'autre extrême, un élève multiplie les adultes référents dans sa classe (en bleu clair), dans l'école (en gris) et en dehors de l'école (en bleu foncé). À noter que certaines et certains professionnels (enseignante ou enseignant spécialisé, AIS-R) peuvent intervenir soit en classe, soit dans l'école. Enfin, des interventions ponctuelles d'autres adultes ne sont pas exclues, par exemple dans le cadre d'une activité sportive ou culturelle à l'école.

Les raisons de cette multiplication des personnes référentes peuvent être diverses, soit un besoin de soutien individuel (suivi thérapeutique, par exemple logopédique, ou appui par une enseignante ou un enseignant spécialisé), soit liées à l'organisation familiale (activités extrascolaires, accueil parascolaire), soient encore liées à l'organisation de la classe (présence d'un civiliste) ou de l'école (équipe pluridisciplinaire). Ce contexte demande à l'élève des efforts d'adaptation en fonction des moments, des lieux et des personnes qu'elle ou il sera amené à rencontrer. Une coordination quant aux règles en vigueur dans ces différents contextes (règles explicites et implicites, compréhensibles, cohérentes) paraît nécessaire afin de faciliter leur intégration.

Enfin, cette complexité pour l'élève se double d'une complexité pour les professionnelles et les professionnels qui l'entourent, notamment dans le cas d'un réseau PES. Dans la *Figure 19*, afin d'en faciliter la lisibilité, les relations professionnelles n'ont été figurées que du point de vue de l'enseignante ou de l'enseignant titulaire, qui doit également s'informer, informer, se concerter, voire collaborer avec de nombreuses actrices et acteurs potentiels.

Figure 19. Actrices et acteurs susceptibles d'intervenir dans la journée de l'élève à l'entrée en scolarité



Quelles et quels adultes dans la classe et dans l'école ? Selon quelle organisation ?

Les résultats de cette étude comme d'autres travaux (ceux autour de la PES notamment) invitent à interroger l'encadrement des élèves en début de scolarité. Différents soutiens interviennent dans les classes. Il peut s'agir principalement des enseignantes et enseignants en charge du soutien pédagogique (ECSP), des étudiants et étudiantes de l'école supérieure d'éducatrices et d'éducateurs de l'enfance (ESEDE - Centre de formation professionnelle social - CFPSo) pour les établissements qui en bénéficient) ou d'une expertise en pédagogie spécialisée. Cette « présence en plus » dans la classe est dans tous les cas temporaire, soit qu'elle se concentre en début d'année, ou qu'elle intervienne à des périodes données dans la semaine d'école. De plus, les personnes viennent en soutien soit à un élève, soit à quelques élèves, soit à l'enseignant ou l'enseignante. Durant les *focus groups*, certains de

ces soutiens sont décrits comme indispensables, avec le regret de la dimension temporaire de cette présence en plus. L'organisation de ces ressources interroge.

Quelles formations des enseignantes et enseignants et pour quelles compétences ?

Cette question est en partie liée à la précédente. La reconnaissance de l'apport de certaines expertises en plus dans la classe (petite enfance, pédagogie spécialisée) est à mettre en parallèle avec un manque de connaissances propres au corps enseignant, selon leurs propos mêmes. L'évolution de la formation enseignante a été thématifiée à plusieurs reprises dans les entretiens. Le déséquilibre entre apports transversaux et apports didactiques, au détriment des premiers, fait l'objet de nombreux regrets. Pour plusieurs enseignantes et enseignants interrogés, la formation – initiale et/ou continue, devrait également permettre une meilleure connaissance du développement de l'enfant. Au-delà des contenus, les modalités de la formation initiale pourraient également être revues pour permettre un accompagnement dans le métier et une plus grande alternance théorie-pratique.

À ce titre, les coordinatrices et coordinateurs pédagogiques⁵², qui n'ont pas été sollicités dans la présente recherche, constitueraient sans doute une ressource importante. Enfin, les enjeux de formations spécifiques respectivement pour le corps enseignant du cycle élémentaire et du cycle moyen ne se posent pas en tant que tel. Mais l'enseignement en 1P, pensé parfois comme une étape obligatoire dans une carrière enseignante⁵³, demanderait l'acquisition de compétences particulières.

Quel lien avec les parents ?

La question du lien avec les parents se pose ici comme dans toutes les problématiques qui ont trait à l'école. La relation école-famille, au cœur de nombreux travaux de recherche, demeure un enjeu de taille. La construction d'un partenariat avec les familles constitue un objectif à atteindre, qui passe par une communication accrue, la construction ou le renforcement d'un lien entre école et familles et une confiance réciproque⁵⁴. Ce partenariat est d'ailleurs inscrit à l'article 13 de la LIP dans les termes suivants : « *Dans le but de renforcer la cohérence générale de l'action éducative menée en faveur des élèves, le département favorise la concertation avec la famille et les autres partenaires de l'école* » (LIP, art.13, al.4).

Toutes les pistes renvoient là aussi à une vision plus flexible de l'organisation scolaire : un collectif responsable de tous les élèves, des objectifs de cycle (ou demi-cycle) ou encore des ressources collectives plus qu'individuelles.

Les différentes prises d'information réalisées confirment la grande hétérogénéité de la population d'élèves de 1P, notamment en termes de proximité avec la culture scolaire. À cette hétérogénéité répond une organisation scolaire relativement figée (constitution des classes, objectifs d'apprentissage spécifiques à la 1P) où tout mouvement (changement de classe par exemple) est considéré comme anormal et nécessite des démarches relativement complexes. Il serait utile de penser une structuration plus flexible, avec des classes moins figées, permettant un rebrassage non seulement à l'issue de la 1^{re} année (comme c'est le cas dans certains établissements) mais aussi en cours d'année, ou avec des groupes d'élèves constitués selon certaines activités. Cela 1) répondrait au constat qu'on ne sait pas a priori comment un élève va fonctionner dans la classe ; 2) permettrait de mieux assumer les mouvements scolaires et de les rendre moins problématiques pour les élèves et le corps enseignant ; 3) permettrait plus de différenciation pédagogique et donnerait plus de temps aux élèves qui en auraient besoin pour entrer dans certains apprentissages, tout en étant reconnus et valorisés dans d'autres domaines d'activité.

⁵² La coordinatrice ou le coordinateur pédagogique a pour rôle veiller à la cohérence pédagogique et à la coopération dans les établissements, Pour cela, il ou elle soutient la direction et le corps enseignant dans la gestion pédagogique de l'école, la formation continue et l'accompagnement des changements. Il ou elle procure des conseils pour l'enseignement et l'animation des classes, ainsi que la formation et l'accompagnement des équipes enseignantes.

⁵³ Direction : « *Moi je dis, un enseignant dans sa carrière il doit au moins avoir fait de la 1P, et au moins de la 8P. La 1P pour savoir d'où vient l'élève (...)* »

⁵⁴ Dans cette recherche manque la parole des familles. Lors de la pré-étude, une association de parents relevait l'importance d'une transmission d'informations accrue entre école et familles : « *C'est ça qu'on demande. Ce n'est pas... ce n'est pas de dire : "Ah, il a tapé son petit camarade, et puis j'ai dû le punir au fond de la classe". Ce n'est pas un bulletin de notes. Ce n'est pas un bulletin de comportement. C'est un outil de transmission en fait, pour être en lien justement.* »

Pour conclure : quel lieu de contrôle ? de décision ?

L'ensemble des données recueillies et analysées dans ce document donnent à voir une variabilité importante qui s'exprime à différents niveaux, allant de la lecture du cadre romand/ cantonal/local qui entoure l'entrée en scolarité aux pratiques pédagogiques en classe, en passant par la connaissance et l'usage de certaines ressources.

Les pistes de réflexion évoquées ci-dessus suggèrent différents leviers d'action en vue d'une amélioration des conditions d'enseignement-apprentissage dans les classes qui accueillent les plus jeunes élèves. Reste à savoir à quel niveau les décisions se prennent et les actions se pensent. Par exemple, le choix d'organisation des classes (degré simple, double degré ou classes multi-âges) doit-il faire l'objet d'un choix du département applicable à toutes les écoles, ou se décider au cas par cas au niveau local ? Quoi qu'il en soit, les choix de l'institution et des directions d'établissement ne coïncident pas toujours avec les aspirations et les demandes du corps enseignant. Travailler sur l'adhésion des professionnelles et professionnels ou, mieux, les associer à la prise de décision, constituent alors sans doute deux pistes pour que ces classes soient appréhendées de façon plus positive, car en phase avec les préférences exprimées de celles et ceux qui seront amenés à y travailler. De plus, en cas de difficultés, enseignantes et enseignants pourraient davantage s'engager à trouver des solutions plutôt que de revendiquer qu'elles viennent d'une hiérarchie tenue pour responsable de la situation.

Références bibliographiques

- Alter, N. (2003). Mouvement et dyschronies dans les organisations. *L'Année sociologique*, 2(2), p. 489-514. <https://doi.org/10.3917/anso.032.0489>
- Amendola C., Angéloz Huguenot, S., & Jacobs, M. (2019). Devenir élève à quatre ans. Quelles attentes et représentations des professionnel-le-s ? *Émulations*, n° 29, Mise en ligne le 2 avril 2019.
- Andreu, S. et al. (2021). *Évaluation de l'impact de la réduction de la taille des classes de CP et de CE1 en REP+ sur les résultats des élèves et les pratiques des enseignants*. Paris : DEPP.
- Angelucci, V. (2019, mai). *De la suspicion au verdict logopédique : une approche sociologique de la fabrique du diagnostic de dyslexie*. Communication présentée à Séminaires de l'Institut des Humanités en médecine, Lausanne, Suisse.
- Barhoumi, M., Jonchery, A., Lombardo, P., Le Minez, S., Mainaud, T., et al. (2020). *Les inégalités sociales à l'épreuve de la crise sanitaire : un bilan du premier confinement*. France, Portrait social. Édition 2020, Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE), p. 11-44.
- Basque, M., & Bouchamma, Y. (2018). Perceptions des enseignants et des directions d'école concernant les facteurs qui ont une influence sur le rendement scolaire des élèves. *Revue de l'Université de Moncton*, 49(1), p. 75-103.
- Benamouzig, D. & Borraz, O. (2016). Bureaucratie, organisations et formalisation des savoirs. *L'Année sociologique*, 1(1), p. 9-30. <https://doi.org/10.3917/anso.pr1.0006>
- Brault, M-C. (2018). Diagnostic de trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) : Pistes de réflexion au sujet des inégalités de prévalence entre établissements scolaires. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 83-84, p. 99-111.
- Brüderlin, M., Cecchini, A., Evrard, A. & Rastoldo, F. (2020). *L'école à distance dans les dispositifs genevois de pré-qualification*. Genève : SRED. <https://www.ge.ch/document/22944/telecharger>
- Cattonar, B. (2006). Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique. Tensions entre le vrai travail et le sale boulot. In : *Éducation et Francophonie*, Vol. XXXIV, no. 1, p. 193-212.
- Chalas, Y., Gilbert, C. & Vinck, D. (2009). Introduction. Saisir la question de l'incertitude à partir des pratiques des acteurs. In : Chalas, Gilbert, Vinck. *Comment les acteurs s'arrangent avec l'incertitude*. *Archives contemporaines*, p. 9-22.
- Clerc-Georgy, A. & Kappeler, G. (2020). Tensions dans les premiers degrés de la scolarité en Suisse francophone : vers une didactique des apprentissages fondamentaux. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 7(1-2), p. 75-90.
- Crahay, M. (2009). « Synthèse et conclusions », in RAPPORT EURYDICE, *L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe : réduire les inégalités sociales et culturelles*. Bruxelles, Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture, p. 129-146.
- DEPP (2021). Dispositif d'évaluation des conséquences de la crise sanitaire : le point de vue des directeurs et directrices d'école. *Note d'information 21.04*.
- Deshayes, F., Payet, J.-P., & Rufin, D. (2018). Pour le bien de l'élève. La production du consentement parental dans l'entretien enseignant-parents en milieu défavorisé. *Éducation et sociétés*, 41, p. 105-120.
- Dubost, C-L., Pollak, C. & Rey, S. (2020). Les inégalités sociales face à l'épidémie de Covid-19. État des lieux et perspectives. *Dossiers de la DREES*, 62.
- Draelents, H., & Dumay, X. (2011). *L'identité des établissements scolaires*. Paris : PUF.
- Dutrévis, M., Mouad, R., & Valarino, I. (2021). *Analyse exploratoire des mesures de pédagogie spécialisée*. SRED : Document de travail non publié.

- Guilley, E., Dutrévis, M., Valarino, I., & Jendoubi (2021). *Évaluation de la mise en œuvre du concordat intercantonal sur la pédagogie spécialisée (Volet 1)*. SRED : Rapport intermédiaire (document interne).
- Gremion, L., & Monney, C. (2021). *Analyse de situations de perturbation scolaire dans les cantons romands*. Neuchâtel : CIIP.
- EPFL (2020). *À votre écoute. L'expérience des enseignants vaudois de l'enseignement à distance COVID-19*. Rapport cantonal. Lausanne : EPFL. <https://www.ge.ch/document/22944/telecharger>
- Foucault, M. (1994 [1977]). « Le jeu de Michel Foucault », in D. Defert, F. Ewald et J. Lagrange (éd.), *Dits et écrits 1954-1988. Vol. III : 1976-1979*. Paris : Gallimard, p. 298-329.
- Garnier, P. (2009). Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle. *Revue Française de Pédagogie*, 169, p. 5-15.
- Goffman, E. (1991 [1974]). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Ed. de Minuit.
- Goffman, E. (1996 [1973]). *La mise en scène de la vie quotidienne. 1, La présentation de soi*. Paris : Ed. de Minuit.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Jégo, S., & Guillo, C. (2016). Les enseignants face aux risques psychosociaux : comparaison avec certains cadres du privé et de la fonction publique en 2013. *Éducatifs et formations*, 77-113.
- Jendoubi, V., Guilley, E., Bruderlin, M. et Cecchini, A. (2017). *Évaluation du projet pilote « Équipes pluridisciplinaires »*. Genève : SRED.
- Kitzinger, J., Markova, I., & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups ? *Bulletin de psychologie, Groupe d'étude de psychologie*, 57(3), p. 237-243.
- Lafontaine, D. (2019). Limiter le nombre d'élèves par classe : une clé de la réussite scolaire ? *The Conversation*. <https://theconversation.com/limiter-le-nombre-deleves-par-classe-une-cle-de-la-reussite-scolaire-116931>
- Lahire, B. (2001). La construction de l'autonomie à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de sociologie*, 135, p. 151-161.
- Lahire, B. (dir.) (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris : Seuil.
- Landman, P. (2015). *Tous hyperactifs ? L'incroyable épidémie de troubles de l'attention*. Paris : Albin Michel.
- Lucas, J.-F. (2020). *La Covid-19. Accélératrice et amplificatrice des fractures numériques*. Archives ouvertes HAL, [hal-03004991](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03004991)
- Souet, M.-A. (2016) Le travail social, une activité d'auto-conception professionnelle en situation d'incertitude. *SociologieS*, <https://journals.openedition.org/sociologies/5553>
- Meirieu, P. (2018). Autonomie. In *Petit dictionnaire de pédagogie*. Site de Philippe Meirieu, Histoire et actualité de la pédagogie. Consulté le 9 octobre 2020 dans : <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>
- Meuret, D. (2001). *L'effet de la réduction de la taille des classes sur les progrès des élèves*. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École. Paris : République française.
- Callon, M., Lascoumes, P., & Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*. Paris : Éditions du Seuil.
- Moignard, B., & Rubi, S. (2013). Des dispositifs pour les élèves perturbateurs : les collèges à l'heure de la sous-traitance. *Carrefours de l'éducation*, 2(36), p. 47-60.
- Ogay, T. (2017). L'entrée à l'école, berceau de l'alliance éducative entre l'école et les familles ? Le rôle perturbateur des implicites de l'école. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 39, p. 337-350.
- Peeters, H. & Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès*, 25, p. 15-23.

- Rastoldo, F., et Cecchini, A. (2021). « L'école à distance dans les dispositifs genevois de pré-qualification ». Présentation lors de la séance de l'observatoire du décrochage scolaire. Genève : SRED.
- Sennett, R. (2010). *Ce que sait la main. La culture de l'artisanat*. Paris : Albin Michel.
- Tardif, M. & Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*. Paris : PUF.
- Van Campenhoudt, L., Franssen, A., & Cantelli, F. (2009). La méthode d'analyse en groupe. Explication, applications et implications d'un nouveau dispositif de recherche. *SociologieS*, [En ligne], Théories et recherches, mis en ligne le 05 novembre 2009. URL : <http://sociologies.revues.org/index2968.html>
- Veuthey, C., Marcoux, G., & Grange, T. (2016). *L'école première en question : analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation*. Louvain-la-Neuve (Belgique) : éd. eMe.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.

Annexes

Annexe 1 : Lettre de mission

Annexe 2 : Glossaire pour le recensement du GTEI auprès des directions d'établissement du primaire

Annexe 3 : Questionnaire aux enseignantes et enseignants de 1P-2P

Annexe 4 : Vignettes utilisées pour les *focus groups*

Annexe 1 : Lettre de mission



REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE
Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse
La Secrétaire générale

Lettre de mission

Etude sur les situations complexes d'élèves de 1P

L'entrée en scolarité : lecture genevoise de la mise en œuvre d'HarmoS

Contexte

Au printemps 2019, le SRED a été sollicité par la DGEO et le SG, alertés par l'émergence d'un phénomène d'élèves "perturbateurs" lors de l'entrée en scolarité en 1P. Ce phénomène, signalé par les directions d'établissement et différents acteurs socio-éducatifs, était également relayé par plusieurs médias (au-delà d'ailleurs des frontières genevoises) sous des vocables diversifiés ("petits péteurs de plomb", "élèves perturbateurs", "élèves volcans", "élèves en difficulté", "élèves au comportement violent", etc.). Ces élèves perturberaient le fonctionnement de l'école à des degrés divers (l'établissement, les enseignants, la communauté scolaire, la classe), mettant ainsi à mal le cadre institutionnel, entraînant un épuisement des professionnels (enseignant.e.s notamment) et des difficultés pour la classe ou l'établissement.

La demande initiale adressée au SRED portait sur quatre aspects : qualifier le phénomène, établir sa nouveauté (ou non), évaluer son importance quantitative et, enfin, identifier les "bonnes pratiques" et les pistes d'action possibles pour y apporter une réponse adéquate et de nature à apaiser la situation.

De juin 2019 à janvier 2020, le SRED a mené une pré-étude sur la base d'une analyse de premières données (issues des situations signalées auprès de la DGEO – Service suivi de l'élève), d'entretiens exploratoires, d'échanges avec les directions ou services concernés. Les résultats de cette pré-étude qui comprend également une revue de la littérature scientifique, figurent dans la note interne adressée le 30 janvier 2020 à la direction du département.

Considérant

- Le Concordat intercantonal sur la coordination scolaire (CICS) C 1 05 du 1er octobre 1970
- L'Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS) C 1 06 du 14 juin 2007
- La Convention scolaire romande (CSR) C 1 07 du 21 juin 2007
- L'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (AICPS) C 1 08 du 25 octobre 2007
- La loi sur l'instruction publique (LIP) C 1 10 du 17 septembre 2015
- La mise en œuvre d'HarmoS à Genève à partir de 2011, et de l'ensemble des modifications structurelles, organisationnelles et pédagogiques que celle-ci a impliqués, en particulier l'obligation de scolarisation à 4 ans et l'introduction du PER
- Le programme de législature du Conseil d'Etat (2018-2023) et en particulier l'objectif 3.1 Permettre à tous l'accession à une formation : un jeune, un diplôme, un avenir, porté par le DIP,
- Le rapport de la CEECS relatif à la motion M2426-A *Pour de meilleures conditions d'enseignement au cycle élémentaire, une diminution du nombre d'élèves par classe est nécessaire !*

Compte tenu

- Des difficultés rencontrées par les établissements avec les élèves mettant à mal le cadre scolaire dont plusieurs acteurs se sont fait l'écho au printemps 2019,
- De la mise à l'agenda public et politique de ces situations à Genève et en Suisse,
- De la pré-étude sur cette thématique menée par le SRED entre juin 2019 et janvier 2020 (voir note y relative du 30 janvier 2020) et tout particulièrement de la discrédance entre les situations signalées à la DGEO – SSE (48 situations en 2018-19) et les remontées terrain des différents acteurs,
- De la diversité des situations à la fois dans leur forme d'expression, les raisons de celles-ci (difficultés de comportements avec violence ou non, difficultés d'apprentissage), dans leur durée et leur intensité,
- Du recensement mené par le Bureau du D58 à l'automne 2019 auprès de l'ensemble des établissements du primaire concernant ces situations,
- Des travaux en cours au sein du DIP portant sur le climat scolaire, la mise en œuvre de la PES ou encore le déploiement du numérique et des réflexions sur la transition préscolaire-scolaire,
- Des travaux menés au sein du DIP et dans les instances nationales ou romandes (en particulier sur le PER et les MER),

La secrétaire générale confie au SRED la mission de réaliser une étude portant sur les difficultés rencontrées pour des élèves de 1P lors de leur entrée en scolarité.

Objectifs

L'étude sera centrée sur la compréhension des situations d'élèves mettant à mal le cadre institutionnel scolaire à leur entrée en scolarité au cours de la 1P, soit la "représentation sociale des situations d'élèves (collectives ou individuelles) qui mettent à mal le cadre institutionnel et entraînent des difficultés pour un ou des acteurs pédagogiques de manière suffisamment importante pour que ces situations aient été signalées et considérées par la direction d'établissement et qu'elles aient fait l'objet d'une action, au niveau interne ou externe à l'établissement (ex. signalements à la DGEO – SSE mais sans s'y restreindre)".

Il s'agira ainsi en particulier d'objectiver les représentations sociales qu'ont les acteurs des élèves ou situations d'élèves perturbateurs, soit la construction sociale de cette problématique, et permettre une lecture partagée globale de ces situations.

La présente étude vise à

- Documenter les situations au sein des établissements du primaire, en complément des données analysées lors de la pré-étude ;
- Expliciter les traductions concrètes de ces situations et les effets sur la dynamique de classe ou l'établissement ;
- En comprendre les mécanismes, sous l'angle en particulier de l'évolution du contexte scolaire (et en lien avec d'autres hypothèses corollaires), les obstacles ou les facilitateurs ;
- En saisir l'impact sur les professionnels agissant auprès des élèves en particulier au sein de la communauté scolaire ;
- Mettre au jour les solutions déployées en termes de remédiation, à différents niveaux : la classe, l'établissement, les directions générales, le GIAP par exemple.

L'ensemble de ces éléments seront mis en regard de la littérature scientifique dans ce domaine.

Modalités

L'étude s'appuie sur une méthode mixte (analyse quantitative et qualitative) autour des données suivantes :

- Données issues du recensement opéré par le Bureau du D58 auprès des directions d'établissement du primaire. L'analyse de ces données dépendra de leur accès et leur exploitation possible (selon la nature et la qualité des données récoltées).
- Focus groups avec des professionnels de la communauté scolaire, sur la base de quelques établissements dont la sélection est encore à préciser.
- Des sources de données complémentaires peuvent être envisagées en fonction de la disponibilité de celles-ci et de leur opportunité scientifique.

Principales étapes et livrables clefs

Axe 1 : documentation des situations au sein des établissements sur la base de données complémentaires issues des établissements primaires.

- Délai : d'ici fin juin 2020: restitution orale des résultats de l'analyse des données

Axe 2 : compréhension qualitative centrée sur quelques établissements dans la gestion des situations rencontrées.

- Délai : d'ici fin novembre 2020: restitution orale des résultats de cette analyse qualitative.

Livrable final : **d'ici fin février 2021**, remise d'un document synthétisant l'ensemble des résultats de l'étude. Le statut du document et son périmètre de diffusion (interne / externe au DIP) seront définis en concertation avec les acteurs concernés et la direction du département avant la rédaction finale du document (dont le format sera adapté en conséquence).

Sous des modalités décrites dans le plan de projet, des restitutions des résultats de recherche auront lieu dans le cadre notamment du groupe d'accompagnement. Des présentations complémentaires selon des publics ciblés et des modalités à préciser, seront définies en concertation avec les acteurs partenaires de la recherche.

La valorisation scientifique de la recherche pourra être effectuée selon des modalités à définir (contribution à des colloques, rédaction d'articles scientifiques) et en fonction des opportunités contextuelles.

Plan de projet

La méthodologie, le déroulement du projet avec un calendrier, ainsi que les livrables sont précisés dans un plan de projet élaboré par le SRED et adressé à la secrétaire générale.

Personnes de contact

Personnes de contact au SRED

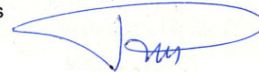
- Marion Dutrévis, coordinatrice du projet
- Amaranta Cecchini
- François Ducrey
- Aurore Duteil, référente direction SRED pour le projet

Personnes référentes au sein du département

Au vu de la dimension itérative et exploratoire de l'étude, un groupe d'accompagnement est constitué, comme suit :

- Pour la DGEO, Didier Bonny (SSE), Nicole Budliger (SEE).
- Pour la DGOMP, Aline Sommer Bieler
- Pour la DGOEJ, Fabienne Benninghoff-Jeannerat
- Pour le Secrétariat général, Eléonore Zottos

Date: 24 février 2020



Paola Marchesini

Annexe 2 : Glossaire pour le recensement du GTEI auprès des directions d'établissement du primaire

Groupe École Inclusive

Glossaire: Élèves à besoins particuliers 1P 2020 / 2021

A. Onglet "Données Établissements"

Dans cet onglet, nous vous demandons de nous fournir quelques données générales relatives à votre établissement.

- ✓ **Régions:** Dans cette cellule, vous devez choisir dans le menu déroulant la région dans laquelle se trouve votre établissement.
- ✓ **Établissements:** Dans cette cellule, vous devez choisir dans le menu déroulant le nom de votre établissement.
- ✓ **Equipe pluridisciplinaire:** Dans cette cellule, veuillez indiquer si votre établissement a (ou non) une équipe pluridisciplinaire.
- ✓ **Dir-E:** Dans cette cellule, il vous est demandé d'indiquer votre nom et prénom.
- ✓ **Nombre d'élèves:** Dans cette cellule, il est vous est demandé d'indiquer le nombre d'élèves inscrits en 1P dans votre établissement à la date d'envoi du document du GTEI.

B. Onglet "Données élèves"

Dans cet onglet, nous vous demandons de nous fournir des informations relatives à vos élèves de 1P présentant certaines difficultés scolaires et/ou comportementales qui mettent à mal l'enseignement / l'enseignant-e.

Cet onglet sera renseigné trois fois au cours de l'année scolaire, et à chaque prise d'information (T1, T2, T3), tous les élèves identifiés doivent être renseignés : p. ex. un élève peut apparaître aux différents temps de l'enquête.

DONNEES GÉNÉRALES DE L'ÉLÈVE

- ✓ **Situations anonymisées (Num. BDS) T1 (15.12.20):** Dans cette cellule, nous vous demandons de noter le numéro BDS de l'élève que vous avez identifié lors du 1^{er} envoi (octobre 2020).
- ✓ **Situations anonymisées (Num. BDS) T2 (31.03.21):** Dans cette cellule, nous vous demandons de noter le numéro BDS de l'élève que vous avez identifié lors du 2^{ème} envoi (février 2021).

- ✓ **Situations anonymisées (Num. BDS) T3 (10.07.21):** Dans cette cellule, nous vous demandons de noter le numéro BDS de l'élève que vous avez identifié lors du 3^{ème} envoi (mai 2021).
- ✓ **Report de scolarité (l'élève est-il au bénéfice d'un report de scolarité ?):** Dans cette cellule, nous vous demandons de choisir dans le menu déroulant si cet élève est au bénéfice d'un report de scolarité.
- ✓ **Ne parle pas français à l'entrée à l'école primaire:** Dans cette cellule, nous vous demandons de choisir dans le menu déroulant si cet élève n'utilise pas le français comme langue de communication lors de son entrée à l'école primaire.
- ✓ **Elève intégré (rang 2):** Dans cette cellule, nous vous demandons de choisir dans le menu déroulant si cet élève est intégré dans votre établissement au bénéfice d'une scolarité de rang 2.

ÉLÈVES DIAGNOSTIQUÉS

Troubles diagnostiqués par un thérapeute

Dans cette rubrique, nous vous demandons de nous communiquer des informations sur vos élèves dont des troubles ont été diagnostiqués par un thérapeute.

- ✓ **Troubles neuro-développementaux (TSA-DYS-TDAH):** Dans cette cellule, nous vous demandons de choisir dans le menu déroulant si cet élève a été diagnostiqué avec un de ces troubles.
- ✓ **Retard de développement / langage:** Dans cette cellule, nous vous demandons de choisir dans le menu déroulant si cet élève a été diagnostiqué avec un de ces troubles.
- ✓ **Enfants à déficience intellectuelle (trisomie, syndrome de l'X fragile, déficience cognitive):** Dans cette cellule, nous vous demandons de choisir dans le menu déroulant si cet élève a été diagnostiqué avec un de ces troubles.
- ✓ **Enfants à motricité réduite:** Dans cette cellule, nous vous demandons de choisir dans le menu déroulant si cet élève a été diagnostiqué avec ce trouble.
- ✓ **Enfants avec déficit-s sensoriel-s:** Dans cette cellule, nous vous demandons de choisir dans le menu déroulant si cet élève a été diagnostiqué avec un de ces troubles.
- ✓ **Trouble du comportement:** Dans cette cellule, nous vous demandons de choisir dans le menu déroulant si cet élève a été diagnostiqué avec un de ces troubles.

Constat en classe

Cette rubrique concerne l'impact sur la dynamique de classe qu'ont les élèves exclusivement diagnostiqués avec un trouble.

- ✓ **Dynamique de l'enseignement altérée:** Dans cette cellule, nous vous demandons de choisir dans le menu déroulant si cet élève perturbe le bon déroulement de l'enseignement.
- ✓ **Réponse apportée:** Si la réponse à la question précédente est *oui*, quels sont les différents dispositifs mis en place pour répondre à la situation ?

1 - Aménagement des règles sociales de la classe avec différenciation nécessaire

2 - Adaptation de l'environnement de classe

3 - Réponse pédagogique adaptée

4 - Gestion collégiale de la situation (ressources internes)

5 - Autres: Vous pouvez apporter des précisions dans la case "remarques"

ÉLÈVES NON DIAGNOSTIQUÉS

Constat en classe

Cette rubrique concerne l'impact sur la dynamique de classe qu'ont les élèves exclusivement non diagnostiqués.

- ✓ **Dynamique de l'enseignement altérée:** Dans cette cellule, nous vous demandons de choisir dans le menu déroulant si cet élève perturbe le bon déroulement de l'enseignement.
- ✓ **Réponse apportée:** Si la réponse à la question précédente est *oui*, quels sont les différents dispositifs mis en place pour répondre à la situation ?

1 - Aménagement des règles sociales de la classe avec différenciation nécessaire

2 - Adaptation de l'environnement de classe

3 - Réponse pédagogique adaptée

4 - Gestion collégiale de la situation (ressources internes)

5 - Autres: Vous pouvez apporter des précisions dans la case "remarques"

PROCÉDURES / RESSOURCES

Dans cette rubrique, nous vous demandons de renseigner les différentes procédures / ressources mises en place pour ces élèves.

PES

- ✓ **PES petite enfance:** Dans cette cellule, nous vous demandons de choisir dans le menu déroulant si cet élève est au bénéfice d'une Procédure d'Evaluation Standardisée (PES) petite enfance.
- ✓ **PES en cours:** Dans cette cellule, nous vous demandons de choisir dans le menu déroulant si une demande de PES a été déposée et est en cours de traitement.
- ✓ **PES traitée:** Dans cette cellule, nous vous demandons de choisir dans le menu déroulant si la PES a été traitée par le SPS.

Ressources SSE (intervention dans l'école)

- ✓ **Signalement en cours:** Dans cette cellule, nous vous demandons de nous informer si un signalement de situation complexe est en cours. Choisir dans le menu déroulant OUI – NON
- ✓ **Allouées:** Dans cette cellule, nous vous demandons de nous indiquer quel type de ressource a été allouée. Choisir dans le menu déroulant : Remplaçant – Civiliste – AIS – Autre (stagiaire MESP)

Ressources externes

- ✓ **Service Educatif Itinérant:** Dans cette cellule, nous vous demandons de nous indiquer si vous avez obtenu une ressource du SEI. Choisir dans le menu déroulant OUI – NON
- ✓ **Soutien Pédagogique en Enseignement Spécialisé:** Dans cette cellule nous vous demandons de nous indiquer si vous avez obtenu une ressource du SPES. Choisir dans le menu déroulant OUI – NON
- ✓ **Centre d'Intervention Précoce en Autisme:** Dans cette cellule nous vous demandons d'indiquer si l'enfant est au bénéfice du CIPA Inclusion. Choisir dans le menu déroulant OUI – NON
- ✓ **Autres (préciser):** Dans cette cellule nous vous demandons de nous indiquer si vous avez obtenu un autre type de ressource. Choisir dans le menu déroulant OUI – NON. Préciser quel type (p. ex. Cédille, Centre du langage, etc.)


Ressources internes

- ✓ **Aménagement du temps scolaire pour élève à Besoins Educatifs Particuliers:** Dans cette cellule, nous vous demandons de nous indiquer si l'élève est au bénéfice d'un aménagement scolaire. Choisir dans le menu déroulant OUI – NON

REMARQUES

- ✓ Dans cette cellule il vous est possible d'apporter des informations complémentaires qui vous semble pertinentes.

Annexe 3 : Questionnaire aux enseignantes et enseignants de 1P-2P



A1. En classe, certain-e-s élèves présentent des difficultés qui peuvent entraver votre travail.

Vous trouverez ci-dessous une liste non exhaustive de ces difficultés. Merci de cocher les situations que vous avez rencontrées cette année.

Plusieurs réponses possibles

Des difficultés d'apprentissage

Des comportements agressifs/violents

Des difficultés relationnelles avec les autres élèves, vous-mêmes ou d'autres adultes (ex. comportements de retrait ou d'opposition)

Des difficultés à gérer ses émotions

Un retard de langage

Un retard global de développement (ex. motricité, fonctionnement intellectuel, psychomotricité, etc.)

Des difficultés dans la séparation avec les parents

Des difficultés avec la propreté

Autre(s) difficulté(s), précisez :

Autre(s) difficulté(s), précisez :


A2. Auprès de combien d'élèves avez-vous observé des difficultés d'apprentissage ?

A3. Ces difficultés perdurent-elles aujourd'hui ?

Non

Oui, pour combien d'élèves :

Oui, pour combien d'élèves :



A4. Concernant la gestion de ces difficultés d'apprentissage rencontrées cette année, avez-vous :

Jamais 1 fois 2 fois 3 fois 4 fois 5 fois 6 fois 7 fois 8 fois 9 fois 10 fois ou plus

demandé le soutien d'un-e ou plusieurs collègues ?

signalé le problème à votre direction ?

demandé à votre direction de faire un signalement au Service suivi de l'élève (SSE) ?

envisagé une demande PES ?

demandé à votre direction qu'une PES soit rédigée ?

entrepris ou envisagé une autre demande ?

A5. Quelle autre demande avez-vous entreprise ou envisagée ?

A6. Commentaires éventuels concernant les difficultés d'apprentissage :


A7. Auprès de combien d'élèves avez-vous observé des comportements agressifs/violents ?

A8. Ces difficultés perdurent-elles aujourd'hui ?

Non

Oui, pour combien d'élèves :

Oui, pour combien d'élèves :



A9. Concernant la gestion de ces comportements agressifs/violents rencontrés cette année, avez-vous :

Jamais 1 fois 2 fois 3 fois 4 fois 5 fois 6 fois 7 fois 8 fois 9 fois 10 fois ou plus

demandé le soutien d'un-e ou plusieurs collègues ?

signalé le problème à votre direction ?

demandé à votre direction de faire un signalement au Service suivi de l'élève (SSE) ?

envisagé une demande PES ?

demandé à votre direction qu'une PES soit rédigée ?

entrepris ou envisagé une autre demande ?

A10. Quelle autre demande avez-vous entreprise ou envisagée ?

A11. Commentaires éventuels concernant les comportements agressifs/violents :


A12. Auprès de combien d'élèves avez-vous observé des difficultés relationnelles avec les autres élèves, vous-même ou d'autres adultes ?

A13. Ces difficultés perdurent-elles aujourd'hui ?

Non

Oui, pour combien d'élèves :

Oui, pour combien d'élèves :



A14. Concernant la gestion de ces difficultés relationnelles rencontrées cette année, avez-vous :

Jamais 1 fois 2 fois 3 fois 4 fois 5 fois 6 fois 7 fois 8 fois 9 fois 10 fois ou plus

demandé le soutien d'un-e ou plusieurs collègues ?

signalé le problème à votre direction ?

demandé à votre direction de faire un signalement au Service suivi de l'élève (SSE) ?

envisagé une demande PES ?


demandé à votre direction qu'une PES soit rédigée ?

entrepris ou envisagé une autre demande ?

A15. Quelle autre demande avez-vous entreprise ou envisagée ?

A16. Commentaires éventuels concernant les difficultés relationnelles avec les autres élèves, vous-mêmes ou d'autres adultes (ex. comportements de retrait ou d'opposition) :

A17. Auprès de combien d'élèves avez-vous observé des difficultés à gérer ses émotions ?



A37. Auprès de combien d'élèves avez-vous observé des difficultés avec la propreté ?

A38. Ces difficultés perdurent-elles aujourd'hui ?

Non

Oui, pour combien d'élèves :


Oui, pour combien d'élèves :

A39. Concernant la gestion de ce type de difficultés rencontrées cette année, avez-vous :

| | Jamais | 1 fois | 2 fois | 3 fois | 4 fois | 5 fois | 6 fois | 7 fois | 8 fois | 9 fois | 10 fois ou plus |
|---------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| demandé le soutien d'un-e ou plusieurs collègues ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| signalé le problème à votre direction ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| demandé à votre direction de faire un signalement au Service suivi de l'élève (SSE) ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| envisagé une demande PES ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| demandé à votre direction qu'une PES soit rédigée ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| entrepris ou envisagé une autre demande ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

A40. Quelle autre demande avez-vous entreprise ou envisagée ?

A41. Commentaires éventuels concernant les difficultés de propreté :



A42. Auprès de combien d'élèves avez-vous observé ce type de difficultés ?

A43. Ces difficultés perdurent-elles aujourd'hui ?

Non

Oui, pour combien d'élèves :


Oui, pour combien d'élèves :

A44. Concernant la gestion de ce type de difficultés rencontrées cette année, avez-vous :

| | Jamais | 1 fois | 2 fois | 3 fois | 4 fois | 5 fois | 6 fois | 7 fois | 8 fois | 9 fois | 10 fois ou plus |
|---------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| demandé le soutien d'un-e ou plusieurs collègues ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| signalé le problème à votre direction ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| demandé à votre direction de faire un signalement au Service suivi de l'élève (SSE) ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| envisagé une demande PES ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| demandé à votre direction qu'une PES soit rédigée ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| entrepris ou envisagé une autre demande ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

A45. Quelle autre demande avez-vous entreprise ou envisagée ?

A46. Commentaires éventuels concernant ce type de difficultés :



A47. Selon vous, ces difficultés sont-elles plus fréquentes aujourd'hui qu'il y a quelques années ?

Veillez faire glisser le curseur pour donner votre réponse.

Attention. Pour que la réponse soit enregistrée, le point du curseur doit être de couleur bleu.

Difficultés d'apprentissage pas du tout | tout à fait

Comportements agressifs / violents pas du tout | tout à fait

Difficultés relationnelles avec les autres élèves, vous-mêmes ou d'autres adultes pas du tout | tout à fait

Difficultés à gérer ses émotions pas du tout | tout à fait

Retard de langage pas du tout | tout à fait

Retard global de développement pas du tout | tout à fait

Difficultés dans la séparation avec les parents pas du tout | tout à fait

Difficultés avec la propreté pas du tout | tout à fait

A48. Selon vous, ces difficultés ont-elles plus d'impact sur la gestion de la classe qu'il y a quelques années ?

Veillez faire glisser le curseur pour donner votre réponse.

Attention. Pour que la réponse soit enregistrée, le point du curseur doit être de couleur bleu.

Difficultés d'apprentissage pas du tout | tout à fait

Comportements agressifs / violents pas du tout | tout à fait

Difficultés relationnelles avec les autres élèves, vous-mêmes ou d'autres adultes pas du tout | tout à fait


Difficultés à gérer ses émotions pas du tout | tout à fait

Retard de langage pas du tout | tout à fait

Retard global de développement pas du tout | tout à fait

Difficultés dans la séparation avec les parents pas du tout | tout à fait

Difficultés avec la propreté pas du tout | tout à fait



B1. Cette année, les difficultés d'apprentissage entravent :

Veillez faire glisser le curseur pour donner votre réponse.

Attention. Pour que la réponse soit enregistrée, le point du curseur doit être de couleur bleu.

la planification de l'enseignement pas du tout | tout à fait

la conception des activités pas du tout | tout à fait

la transmission de savoirs, l'enseignement pas du tout | tout à fait

la finalisation du programme pas du tout | tout à fait

la gestion de l'élève pas du tout | tout à fait

la gestion de l'ensemble de la classe pas du tout | tout à fait

les relations avec les parents pas du tout | tout à fait

B2. Cette année, les comportements agressifs / violents entravent :

Veillez faire glisser le curseur pour donner votre réponse.

Attention. Pour que la réponse soit enregistrée, le point du curseur doit être de couleur bleu.

la planification de l'enseignement pas du tout | tout à fait

la conception des activités pas du tout | tout à fait


la transmission de savoirs, l'enseignement pas du tout | tout à fait

la finalisation du programme pas du tout | tout à fait

la gestion de l'élève pas du tout | tout à fait

la gestion de l'ensemble de la classe pas du tout | tout à fait

les relations avec les parents pas du tout | tout à fait



Stagiaire de la petite enfance

Étudiant-e en formation enseignante

Autre(s) personne(s), précisez :

Autre(s) personne(s), précisez :

B12. Lorsque vous avez sollicité vos collègues :

Veillez faire glisser le curseur pour donner votre réponse.

Attention. Pour que la réponse soit enregistrée, le point du curseur doit être de couleur bleu.

était-il ou était-elle disponible ? pas du tout | tout à fait

ces échanges vous ont été utiles ? pas du tout | tout à fait

B13. Lorsque vous avez sollicité la direction de l'établissement :

Veillez faire glisser le curseur pour donner votre réponse.

Attention. Pour que la réponse soit enregistrée, le point du curseur doit être de couleur bleu.

était-elle disponible ? pas du tout | tout à fait

ces échanges vous ont été utiles ? pas du tout | tout à fait


B14. Lorsque vous avez sollicité le ou la maître.·se adjoint.e :

Veillez faire glisser le curseur pour donner votre réponse.

Attention. Pour que la réponse soit enregistrée, le point du curseur doit être de couleur bleu.

était-il ou était-elle disponible ? pas du tout | tout à fait

ces échanges vous ont été utiles ? pas du tout | tout à fait



B15. Lorsque vous avez sollicité l'enseignant-e chargé-e de soutien pédagogique (ECSP) :

Veillez faire glisser le curseur pour donner votre réponse.

Attention. Pour que la réponse soit enregistrée, le point du curseur doit être de couleur bleu.

était-il ou était-elle disponible ? pas du tout | tout à fait

ces échanges vous ont été utiles ? pas du tout | tout à fait

B16. Lorsque vous avez sollicité le ou la maître.·se de disciplines artistiques et sportives (MDAS) :

Veillez faire glisser le curseur pour donner votre réponse.

Attention. Pour que la réponse soit enregistrée, le point du curseur doit être de couleur bleu.

était-il ou était-elle disponible ? pas du tout | tout à fait

ces échanges vous ont été utiles ? pas du tout | tout à fait

B17. Lorsque vous avez sollicité l'enseignant-e spécialisé-e :

Veillez faire glisser le curseur pour donner votre réponse.

Attention. Pour que la réponse soit enregistrée, le point du curseur doit être de couleur bleu.

était-il ou était-elle disponible ? pas du tout | tout à fait

ces échanges vous ont été utiles ? pas du tout | tout à fait

B18. Lorsque vous avez sollicité l'éducateur-trice :

Veillez faire glisser le curseur pour donner votre réponse.

Attention. Pour que la réponse soit enregistrée, le point du curseur doit être de couleur bleu.

était-il ou était-elle disponible ? pas du tout | tout à fait

ces échanges vous ont été utiles ? pas du tout | tout à fait



B19. Lorsque vous avez sollicité l'infirmière-ère :

Veillez faire glisser le curseur pour donner votre réponse.

Attention. Pour que la réponse soit enregistrée, le point du curseur doit être de couleur bleu.

était-il ou était-elle disponible ? pas du tout | tout à fait

ces échanges vous ont été utiles ? pas du tout | tout à fait

B20. Lorsque vous avez sollicité le ou la psychologue :

Veillez faire glisser le curseur pour donner votre réponse.

Attention. Pour que la réponse soit enregistrée, le point du curseur doit être de couleur bleu.

était-il ou était-elle disponible ? pas du tout | tout à fait

ces échanges vous ont été utiles ? pas du tout | tout à fait

B21. Lorsque vous avez sollicité le ou la stagiaire de la petite enfance :

Veillez faire glisser le curseur pour donner votre réponse.

Attention. Pour que la réponse soit enregistrée, le point du curseur doit être de couleur bleu.

était-il ou était-elle disponible ? pas du tout | tout à fait

ces échanges vous ont été utiles ? pas du tout | tout à fait


B22. Lorsque vous avez sollicité l'étudiant-e en formation enseignante :

Veillez faire glisser le curseur pour donner votre réponse.

Attention. Pour que la réponse soit enregistrée, le point du curseur doit être de couleur bleu.

était-il ou était-elle disponible ? pas du tout | tout à fait

ces échanges vous ont été utiles ? pas du tout | tout à fait



B23. Lorsque vous avez sollicité d'autre(s) personne(s) "" :

Veillez faire glisser le curseur pour donner votre réponse.

Attention. Pour que la réponse soit enregistrée, le point du curseur doit être de couleur bleu.

était-il ou était-elle disponible ? pas du tout | tout à fait

ces échanges vous ont été utiles ? pas du tout | tout à fait

B24. En dehors de l'établissement, quelles personnes ou structures avez-vous sollicitées cette année en cas de difficultés liées à la gestion de certains élèves ?

Plusieurs réponses possible

Famille

Crèche/structure de la petite enfance

Parascolaire

Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO)

Professionnel.les de la santé

Autre(s) personne(s), précisez :

Autre(s) personne(s), précisez :


B25. Lorsque vous avez sollicité la famille :

Veillez faire glisser le curseur pour donner votre réponse.

Attention. Pour que la réponse soit enregistrée, le point du curseur doit être de couleur bleu.

était-elle disponible ? pas du tout | tout à fait

ces échanges vous ont été utiles ? pas du tout | tout à fait




B26. Lorsque vous avez sollicité la crèche ou la structure de la petite enfance :
 Veuillez faire glisser le curseur pour donner votre réponse.
 Attention. Pour que la réponse soit enregistrée, le point du curseur doit être de couleur bleu.
 Les personnes sollicitées étaient-elles disponibles ? pas du tout | tout à fait
 ces échanges vous ont été utiles ? pas du tout | tout à fait

B27. Lorsque vous avez sollicité le parascolaire :
 Veuillez faire glisser le curseur pour donner votre réponse.
 Attention. Pour que la réponse soit enregistrée, le point du curseur doit être de couleur bleu.
 Les personnes sollicitées étaient-elles disponibles ? pas du tout | tout à fait
 ces échanges vous ont été utiles ? pas du tout | tout à fait

B28. Lorsque vous avez sollicité la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) :
 Veuillez faire glisser le curseur pour donner votre réponse.
 Attention. Pour que la réponse soit enregistrée, le point du curseur doit être de couleur bleu.
 Les personnes sollicitées étaient-elles disponibles ? pas du tout | tout à fait
 ces échanges vous ont été utiles ? pas du tout | tout à fait


B29. Lorsque vous avez sollicité un ou plusieurs professionnels de la santé :
 Veuillez faire glisser le curseur pour donner votre réponse.
 Attention. Pour que la réponse soit enregistrée, le point du curseur doit être de couleur bleu.
 Les personnes sollicitées étaient-elles disponibles ? pas du tout | tout à fait
 ces échanges vous ont été utiles ? pas du tout | tout à fait



B30. Lorsque vous avez sollicité d'autre(s) personne(s) :
 Veuillez faire glisser le curseur pour donner votre réponse.
 Attention. Pour que la réponse soit enregistrée, le point du curseur doit être de couleur bleu.
 était-il ou était-elle disponible ? pas du tout | tout à fait
 ces échanges vous ont été utiles ? pas du tout | tout à fait

B31. Commentaires éventuels :


C1. Comment se répartissent les activités suivantes dans votre planification hebdomadaire ?
 Pensez à une semaine-type, sans événement spécifique.
 Dans la réalité de la classe, ces activités ne sont pas forcément indépendantes, mais nous vous demandons de considérer ces activités selon leur objectif premier. Par exemple : une évaluation peut contribuer à l'enseignement mais l'activité est conçue et réalisée en premier lieu dans une visée évaluative.
 Le total doit être égal à 100%
 Enseignement dans les domaines disciplinaires du PER :
 Activités de socialisation (vivre ensemble, règles de vie, métier d'élève, etc.) :
 Évaluation des apprentissages :
 Régulation et différenciation des apprentissages :
 Jeux :
 Rituels :
 Autre(s) :



C2. De quelle(s) autre(s) activité(s) s'agit-il ?

C3. Selon vous, comment ces mêmes activités devraient-elles se répartir ?
 Le total doit être égal à 100%
 Enseignement dans les domaines disciplinaires du PER :
 Activités de socialisation (vivre ensemble, règles de vie, métier d'élève, etc.) :
 Évaluation des apprentissages :
 Régulation et différenciation des apprentissages :
 Jeux :
 Rituels :
 Autre(s) :

C4. De quelle(s) autre(s) activité(s) s'agit-il ?




C5. Comment le travail en dehors du temps de présence avec les élèves se répartit-il sur la semaine ?
 Pensez à une semaine-type, sans événement spécifique.
 Le total doit être égal à 100%
 Planification, préparation et correction des activités :
 Gestion et administration :
 Échanges avec les parents :
 Temps de travail en commun (TTC) ou séances d'équipe :
 Formation :
 Autre(s) :

C6. De quelle(s) autre(s) activité(s) s'agit-il ?

C7. Selon vous, comment ces mêmes activités devraient-elles se répartir ?
 Le total doit être égal à 100%
 Planification, préparation et correction des activités :
 Gestion et administration :
 Échanges avec les parents :
 Temps de travail en commun (TTC) ou séances d'équipe :
 Formation :
 Autre(s) :

C8. De quelle(s) autre(s) activité(s) s'agit-il ?



C9. Commentaires éventuels :

D1. Vous êtes :

une femme

un homme

D2. Cette année, vous enseignez en :

1P

1P/2P

2P

2P/3P

D3. Vous êtes :

Plusieurs réponses possibles

Titulaire de classe à 100%

Titulaire de classe en duo

ECSP


MDAS

Autre, précisez :

Autre, précisez :

D4. Vous travaillez à :

D5. Combien d'élèves avez-vous dans votre classe ?



D6. Quelle formation avez-vous suivie ?

Etudes pédagogiques

Licence Mention Enseignement (LME-UNIGE)

Certificat complémentaire en enseignement primaire (CCEP-UNIGE)

Maîtrise universitaire en enseignement primaire (MAEP-UNIGE)

Maîtrise universitaire en enseignement spécialisé (MESP-UNIGE)

Haute école pédagogique (HEP)

Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM)

Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE)

Autre, précisez :

Autre, précisez :

D7. Depuis combien d'années enseignez-vous ?

D8. Dans votre carrière, combien d'années avez-vous enseigné en :


| | 0 an | 1 à 5 ans | 6 à 10 ans | 11 à 15 ans | 16 à 20 ans | Plus de 20 ans |
|----------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1P ou 2P | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3P ou 4P | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5P ou 26 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7P ou 8P | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

D9. Votre école est-elle :

Oui Non

en REP ?

proche REP ?



D10. Votre école bénéficie-t-elle, en plus de l'infirmier-ière et de l'éducateur-trice, d'une équipe pluridisciplinaire ?

Non

Oui, précisez la composition de l'équipe :

Oui, précisez la composition de l'équipe :

D11. Votre école comprend :

Classe(s) de 1P

Classe(s) de 2P

Classe(s) de 1P-2P

D12. Dans quel établissement se trouve votre école ?

Plusieurs réponses possibles

Allodrogas / Hago de Senger

Amières / Corsier / Gy / Hermance / Jussy / Presinge

Avanchets

Avully / Aire la Ville / Athenez / Cartigny / Chaney

Balesort / Bourquin / Châtolaîne

Bellavista / Boudines

Bellevue / Genérod

Bernex

Bois des Arts / Adrien Jeandin

Bon-Séjour / Ami-Argand / Montfleury

Bosson / Bosson UCE / Onex-Village


Caroline / Clérolle / Morgins

Cayla / Europe

Champ-Jobly

Champs-Frêchet / Cointrin / Vergers

Chermilles / Charles Girod / Jardins du Rhône / Ouches



Chêne-Bogeries

Chêne-Bourg

Clé-Jonction / Plantaporêts

Collonge / Mézier / Vésroz

Confignon / Cressy

De-Baillé / Crêts / Gemès

De-Livron / Golette

En Saury

Ferdinand-Hodler / Micheli-du-Crest / Saint-Antoine

Franchises / Liotard / Vieuxvaux

Geisendorf

Grand-Saconnex-Village / Place / Pregny-Chambézy

Grottes / Beaulieu / Crochettes

Lachenal / Céligny / Collex-Bossy

Le-Corbuisier / Contamines

Libellules / Émile-de-Morsier

Lignon / Aire

Mail / Carl-Vogt

Mandement

Marcelly / Pont-Bochet

Meyrin-village / Meyrin-Monthoux

Onex-Parc / Belle-Cour

Palattes / Bacht-de-Pesay

Pligny

Porly-Certoux / Composières / Laconnex / Soral

Pervanches / De-Montfalcon / Jacques-Dalphin

Peschier / Crêts-de-Champel

Pré-du-Camp / Le-Sapay

Roseraie



| | |
|----------------------------------------------------|--------------------------|
| Sécheron / De Chandieu | <input type="checkbox"/> |
| Scujet / Devin du Village / Necker / Saint Jean | <input type="checkbox"/> |
| Tambourine / Troinex / Vigne-Rouge | <input type="checkbox"/> |
| Tattes / Gros-Chêne / Racettes | <input type="checkbox"/> |
| Tivolit / Petit-Laney | <input type="checkbox"/> |
| Tour / Pommier | <input type="checkbox"/> |
| Trembley | <input type="checkbox"/> |
| Val d'Arve / Promenades | <input type="checkbox"/> |
| Vandourves / Coligny / Pré-Picot / Choux / Papiège | <input type="checkbox"/> |
| Vernier-Village | <input type="checkbox"/> |
| Veyrier | <input type="checkbox"/> |
| Vollandes / Allières / Montchoisy | <input type="checkbox"/> |
| XXXI-Décembre / De-Roches / Eaux-Vives | <input type="checkbox"/> |

D13. Commentaires éventuels :

Merci pour votre participation !

Annexe 4 : Vignettes utilisées pour les focus groups



REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE
Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP)
Service de la recherche en éducation

Etude sur les situations complexes d'élèves de 1P L'entrée en scolarité : une lecture genevoise de la mise en œuvre d'HarmoS

Vignettes pour les focus groups enseignant.e.s

Vignette n°1 – Entrée "élèves"

Matthias est né à Genève et y a passé toute son enfance avant d'intégrer la classe de 1P de Mme D. Dès les premiers jours, il a un comportement en décalage avec ses camarades et ce constat se confirme au fil des semaines. Matthias s'oppose aux consignes données par son enseignante, qu'il ignore ou qu'il enfreint sciemment. Peinant à tenir en place plus de quelques minutes, il se lève, se promène dans la classe et empêche ses camarades de poursuivre leurs activités. En outre, ses refus de donner la main dans le cortège, de respecter les limites du préau ou d'obéir aux adultes donnent un mauvais exemple à ces derniers, même si Matthias se retrouve plutôt isolé dans la classe.

Au mois d'octobre, Mme D. se dit épuisée et dans l'impossibilité d'accorder l'attention nécessaire aux autres élèves qui auraient aussi besoin d'une attention particulière: Markita et Ihsan ne parlent pas français, Jeanne a un retard de langage et, enfin, Thomas est fréquemment hospitalisé en raison de problèmes de santé.

Mme D. a rencontré les parents de Matthias à plusieurs reprises et ceux-ci sont aussi dépassés par son comportement, qu'ils jugent incompréhensible d'autant que ses deux frères aînés ont débuté l'école sans problème. Refusant une scolarisation à mi-temps, ils le désinscrivent du GIAP et espèrent favoriser son intégration scolaire. A la rentrée d'octobre, Mme D. alerte la direction: le comportement de Matthias s'est encore péjoré, il multiplie les insultes envers ses camarades et son enseignante et ses refus d'obéir sont désormais systématiques. Elle demande des ressources supplémentaires sous peine de partir en congé maladie.

Vignette n°2 – Entrée "enseignant"

Mme O. travaille depuis seulement 1 an dans l'établissement des Pâquerettes. Elle est une professionnelle expérimentée qui exerce depuis plus de 10 ans dans des classes de 1P-2P. A cette nouvelle rentrée, elle travaille en duo avec M. B., un collègue novice dans les petites années de scolarité.

Sa classe accueille des profils hétérogènes et, d'emblée, Mme O. signale à son collègue les élèves qui risquent de demander plus d'attention. Elle relève notamment que cinq élèves sont allophones, dont trois vivent dans un foyer pour migrants. Un enfant diagnostiqué avec un TSA est aussi intégré dans sa classe, qui bénéficie d'un soutien quotidien (SPES).

Les premiers jours se déroulent sans encombre, à l'exception de difficultés de séparation chez certains élèves de 1P. La 2ème semaine, alors que presque tous s'intègrent bien, l'un deux, Tristan, refuse toujours de voir ses parents partir et pleure longtemps, au point de monopoliser l'attention de l'enseignant.e pendant une large part du temps d'accueil. Par ailleurs, il rejette de plus en plus le cadre scolaire, tente de fuguer à plusieurs reprises, refuse de participer aux activités, crie et devient agressif lorsque l'enseignant.e insiste. A chaque crise, plusieurs élèves se montrent perturbés par cet épisode et l'enseignant.e consacre le reste de la journée à tenter de les calmer.

Après trois semaines, Mme O. est interpellée par la maman d'un autre élève qui craint l'impact de ces épisodes sur son fils. Au cours des semaines suivantes, d'autres plaintes suivent à mesure que le comportement de Tristan se dégrade. Mme O. et M. B. rencontrent les parents de ce dernier et proposent une scolarisation à mi-temps, que ces derniers refusent pour motifs professionnels. Un matin, peu après le départ de son père, Tristan quitte son pupitre, renverse tout sur son passage, déchire plusieurs cahiers, frappe M. B., qui parvient à le maîtriser avec l'aide de sa collègue SPES présente dans la classe.

Le lendemain, M.B. et Mme O. demandent des ressources supplémentaires, arguant de l'impact néfaste de cette situation pour l'ensemble de la classe.

Vignette n°3 – Entrée "classe/enseignant"

La classe de Monsieur K est composée de 17 élèves de 1P. La rentrée scolaire s'est dans l'ensemble bien déroulée. Bien sûr, quelques élèves ont eu un peu de peine les premiers jours au moment de se séparer de leurs parents. Monsieur K était globalement satisfait de son nouveau groupe. Mais un mois après la rentrée, les choses commencent à se compliquer. Si Monsieur K a fait preuve de patience au départ, la dynamique de la classe, avec quelques élèves turbulents, l'inquiète désormais. Certains élèves ne respectent pas le cadre, et enseigner dans ce contexte devient complexe. Au bout de 10 minutes sur les bancs, Mathilde se lève sans demander l'autorisation. Souvent, Tom la suit quelques minutes plus tard. Et d'autres commencent aussi à s'agiter. Avancer dans le programme devient un vrai défi pour Monsieur K.

Monsieur K a déjà connu ce problème. Il doit faire progresser ses élèves, les préparer pour la suite de leur scolarité, mais les élèves de 1P sont souvent très agités. Certains refusent de respecter le cadre qu'il leur donne, d'autres ne sont pas vraiment prêts pour l'école, et la gestion de la classe devient vite difficile. Tous les jours, Monsieur K doit rappeler tout ce petit monde à l'ordre, répéter toujours et toujours les mêmes consignes alors que les élèves sont là depuis plus d'un mois. Pourtant, Monsieur K essaie de planifier au mieux chaque semaine. Le contenu du Plan d'études est dense, et il est important que les élèves commencent avec des bases solides.

Cette année, Monsieur K a déjà eu un entretien avec les parents des enfants les plus difficiles. Mais la plupart des parents ne reconnaissent pas leur enfant dans la description qu'en fait Monsieur K.

Ces classes de 1P, Monsieur K se dit que ce n'est pas pour lui. Il demandera à retrouver des plus grands l'année prochaine. Mais d'ici là, il doit faire avancer ce groupe qui retrouvera sûrement Madame F l'an prochain. Les élèves vont bien finir par respecter les règles qu'il a fixées. Il les enverra aussi aux parents pour qu'ils puissent aussi en prendre connaissance.

Vignette n°4 – "Entrée Etablissement"

Madame D. est directrice du même établissement primaire pour la deuxième année consécutive. Quatre écoles sont placées sous sa direction. Après une première année compliquée, elle espère avoir mis tout en place pour vivre une année scolaire plus sereine. Les quatre écoles sont assez distantes, et elle ne peut pas être présente partout en même temps. Mais elle a désormais des maîtres adjoints dans chaque école, ce qui devrait faciliter la communication avec les différents professionnels.

Cette année, elle ne doit pas rater le coche avec les tout-petits. L'an dernier, cela a été le plus gros problème. Des enseignants épuisés, des élèves qui l'étaient tout autant, et des parents très mécontents! Les enseignantes de 1P-2P lui rapportent des comportements en classe de plus en plus perturbateurs. Les exemples qu'elles lui donnent ne lui paraissent pas très différents de ce qu'elle a connus quand elle enseignait en première primaire, mais peut-être que sa mémoire lui fait défaut. Il faudrait qu'elle aille visiter ces classes, si elle trouve un moment.

Quoi qu'il en soit, elle doit les soutenir. Et leur donner le maximum de ressources pour gérer au mieux cette année. Elle sait que l'année ne sera pas simple! Pour en avoir discuté avec la directrice de la structure de la petite enfance la plus proche, les nouveaux élèves sont "plein d'énergie", même après de longues journées à la crèche. Les parents travaillent beaucoup, et ces élèves vont vivre des journées bien remplies entre l'école et le parascolaire. Au moins, cette année, on sait à quoi s'attendre.

Et puis les enseignantes ont insisté pour avoir des classes de 1P pures alors qu'elles avaient des 1P-2P par le passé. Elle n'est pas sûre que ce soit la bonne solution. Mais cela ne coûte rien de tester. Espérons que cette année, il ne faille pas courir après les élèves dans tous les couloirs et trouver des remplaçants chaque semaine pour pallier la fatigue de ses collaboratrices.

