Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 38 (2016)

Heft: 2

Artikel: L'éducation prioritaire à Genève au regard d'autres expériences de pays voisins

Autor: Soussi, Anne

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786812

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 16.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Varia

L'éducation prioritaire à Genève au regard d'autres expériences de pays voisins

Anne Soussi

Dans tous les systèmes scolaires, la lutte contre l'échec scolaire est une problématique récurrente. C'est pourquoi, dès les années 1960, des politiques d'éducation prioritaire ont été introduites aux États-Unis ou en Angleterre et ont évolué au fil des ans. Après avoir défini le concept de politique d'éducation prioritaire, les objectifs de ces politiques, les raisons de leur introduction et montré leurs différentes étapes, nous présenterons quelques exemples en Europe et en Suisse avant de nous centrer sur le dispositif mis en place à Genève. Nous essayerons de montrer en quoi le Réseau d'enseignement prioritaire (REP) genevois s'inspire ou non des expériences précédentes menées en Amérique du Nord, en Europe voire en Suisse. Nous tenterons également de déterminer à quel «âge» se situe le REP et quelle est la conception de l'éducation sous-jacente.

Introduction

Dans tous les systèmes scolaires, la lutte contre l'échec scolaire est une problématique récurrente. Dès les années 1960, plusieurs pays (p. ex. Angleterre, USA, Australie, Pays-Bas) ont introduit des mesures d'éducation compensatoire afin de réduire les inégalités (voir Meuret, 1994). La discrimination positive est née aux États-Unis en 1965 avec le projet *Head Start* qui s'inscrivait dans un mouvement de guerre contre la pauvreté (voir notamment Dutrévis & Crahay, 2009; Jencks, 1972; Lee, 2006). En lien avec le mouvement des droits civiques universels (la loi de 1965, l'*Elementary and Secondary Education Act* visant à améliorer l'enseignement des élèves défavorisés[1]), deux réformes, *Head Start* puis *Follow Through* ont été introduites. Le projet *Head Start* concerne les enfants d'âge préscolaire et fournit une éducation complète, des services d'implication parentale, de santé, de nutrition à des enfants à faibles revenus et à leur famille. Ce dispositif est celui qui a eu la plus grande longévité parmi ceux visant à réduire la pauvreté aux États-Unis. Comme dans beaucoup de ces politiques, on a cherché aussi à donner aux autorités locales une certaine liberté d'action.

ISSN 1424-3946

Dès 1968, *Head Start* est prolongé par *Follow Through* qui porte sur une population un peu plus âgée (de la maternelle à la 3e année primaire). Il s'agit d'un projet de grande envergure orienté également vers la lutte contre la pauvreté ayant pour objectif de comparer et d'analyser l'efficacité d'approches pédagogiques mises en place auprès d'élèves provenant principalement de milieux socioéconomiques défavorisés.

En 2001, une nouvelle politique marquante qui va avoir une grande influence pour la prochaine décennie, le *No Child Left Behind Act* (NCLB) est introduite. Elle poursuit un double objectif: «garantir à la fois l'excellence académique et l'équité en fournissant de nouvelles chances et challenges aux états afin de faire progresser l'objectif de combler l'écart de performance» (traduction de Lee, 2006, p.12). NCLB s'appuie sur une *accountability*[2] importante avec la mise en place de tests à enjeux élevés pour vérifier les progrès annuels des écoles, l'objectif visé étant d'atteindre 100% de réussite en 2014. Le but principal est de réduire les inégalités et d'améliorer la réussite des élèves en se focalisant davantage sur les progrès réalisés par chaque groupe (élèves provenant de minorités ethniques, de milieux défavorisés, ou encore allophones) que sur les résultats bruts aux tests à un moment spécifique. Dès 2002, le rôle du gouvernement fédéral est modifié avec l'introduction d'une loi qui «exige des états qu'ils fixent des objectifs de performance aux élèves et rend les établissements et districts scolaires responsables de la réalisation de ces objectifs» (Gamoran, 2012, p. 13). On passe ainsi d'une faible structuration du système éducatif avec une absence de contrôle des États (sans corps inspectoral, une forte tradition de contrôle local, sans examen de fin de scolarité, etc.) à une responsabilisation des états, des districts et des établissements scolaires qui devront s'assurer d'un niveau minimum de performances en lecture et mathématiques (de la 3e à la 8e année) au moyen d'évaluations annuelles en plus de l'évaluation nationale NAEP.

À la suite des premières actions introduites aux États-Unis, des politiques d'éducation prioritaire (ou d'éducation compensatoire ou de discrimination positive[3]) ont été mises en place dans la plupart des pays d'Europe et en Amérique du Nord. Elles ont pris au fil des années et selon les pays des accents différents même si l'objectif principal était (et reste) de lutter contre l'échec scolaire. En Suisse, elles sont nées plus récemment et se sont inspirées des PEP américaines et européennes.

Leur objectif s'inscrit dans la recherche d'une certaine justice s'inspirant de la théorie de la justice de Rawls (1997) par l'intermédiaire du *principe d'*égalité des acquis *de base* qui assume les différences de traitement pédagogique à condition qu'elles réduisent la variabilité des résultats scolaires (Crahay, 2000).

Meuret (1994) évoque, quant à lui, deux conceptions qui s'opposeraient: une conception rédemptrice de l'éducation dans laquelle les enfants de milieux défavorisés doivent réussir mieux qu'ailleurs (zones qui visent des personnes) et une conception libérale où l'on cherche à ce que ces élèves ne réussissent pas plus mal qu'ailleurs. La conception libérale peut être primaire, l'objectif étant de

faire en sorte que chacun ait à disposition des ressources éducatives identiques tandis que les conceptions libérales plus élaborées visent à supprimer les différences provenant de l'environnement sociogéographique. «Il ne suffit pas [...] d'attribuer des ressources identiques pour assurer l'égalité des chances. Il est nécessaire de rétablir des conditions environnementales égales par une action compensatoire territoriale» (p. 43).

Selon les pays ou les périodes, les politiques d'éducation prioritaires se sont centrées sur des critères plutôt territoriaux ou géographiques (zones, établissements) ou sur des critères ciblant des populations particulières (élèves de milieux défavorisés, migrants, etc.). Elles se sont également focalisées sur des interventions précoces (dès l'entrée à l'école) ou au contraire, au moment de l'orientation des élèves au secondaire. Le critère de centralisation ou au contraire de décentralisation (politiques locales) est aussi un facteur de différenciation de ces politiques (voir notamment Demeuse, Frandji, Greger & Rochex, 2008; Dutrévis & Crahay, 2009).

En Suisse, des politiques de ce type ont également été introduites dans certains cantons. On citera le cas de Zurich avec *QUIMS*, le *Réseau d'enseignement prioritaire* (REP) à Genève ou encore plus récemment le dispositif *Equité* dans le canton de Vaud.

À Genève en particulier, la lutte contre l'échec scolaire est une problématique également présente depuis de nombreuses années (voir notamment Haramein, 1965; Hutmacher, 1993), mais ce n'est que depuis 2006 que les autorités scolaires ont décidé de mettre en place une politique spécifique avec la création du REP au niveau primaire, en s'inspirant des expériences réalisées ailleurs et en particulier en France.

Dans une première partie de l'article, nous donnerons un état de la question sur l'éducation prioritaire avec une première section qui portera sur le concept de politique d'éducation prioritaire, ses objectifs, les raisons de leur introduction et les différentes étapes par lesquelles ont passé ces politiques. Dans la deuxième section, l'éducation prioritaire sera illustrée à travers quelques exemples de pays ou de cantons particulièrement significatifs pour la politique d'éducation prioritaire mise en place à Genève: la France, la Communauté française de Belgique ainsi que le canton de Zurich.

La seconde partie de l'article sera plus spécifiquement consacrée au REP genevois introduit plus récemment. Dans un premier temps, nous le décrirons. Ensuite, nous analyserons en quoi il s'est inspiré ou non des expériences précédentes menées en Amérique du Nord, en Europe voire en Suisse. Les effets des politiques d'éducation prioritaire ne seront pas abordés dans cet article, même s'ils sont implicites étant donné les nombreuses évolutions au fil des années.

État de la question concernant les politiques d'éducation prioritaire

Les politiques d'éducation prioritaire (PEP) peuvent se définir de la manière suivante:

> ... politiques visant à agir sur un désavantage scolaire à travers des dispositifs ou des programmes d'action ciblés (que ce ciblage soit opéré selon des critères ou des découpages socioéconomiques, ethniques, linguistiques ou religieux, territoriaux ou scolaires) en proposant de donner aux populations ainsi déterminées quelque chose de plus (ou de «mieux» ou de «différent») (Demeuse, Frandji, Greger & Rochex, 2008, p. 410).

Depuis les premières politiques d'éducation prioritaire introduites aux États-Unis dans les années 1960, de nombreux autres projets s'y sont succédé. Plus récemment en Europe (voir pour un bilan Demeuse, Frandji, Greger & Rochex, 2008), des politiques du même type se sont progressivement implantées et prennent différentes formes selon les pays.

Objectifs de ces politiques et étapes

Tout d'abord, il faut souligner que, comme le rappelle Meuret (2000), la responsabilité de l'école dans l'échec scolaire n'a pas toujours été reconnue. Ainsi, en 1966, le rapport Coleman mettait en évidence que la réussite scolaire des élèves dépendait moins de facteurs purement scolaires que de facteurs extrascolaires ou individuels tels que l'origine sociale. Ces résultats signifiaient que l'école était incapable de lutter valablement contre ces inégalités d'ordre extrascolaire, constat confirmé par des analyses plus approfondies de Jencks (1972). Toutefois, au fil des années, les différentes politiques scolaires mises en place ont cherché à compenser les «déficits» des élèves de milieux défavorisés même si, dans un premier temps, on reconnaissait plutôt des causes internes (culturelles et familiales) davantage que des caractéristiques scolaires (écoles moins bien dotées du point de vue du matériel et des enseignants au niveau de leur formation et de leur expérience).

Si la lutte contre l'échec scolaire et les inégalités sociales de réussite scolaire sont les principaux objectifs des PEP, elles peuvent reposer sur des présupposés différents qui ont forcément un impact sur le choix des mesures: on peut en effet considérer les déficits comme une «maladie» et essayer de compenser le handicap qu'ils sont supposés représenter ou au contraire faire la guerre à la pauvreté en essayant d'adapter l'école aux élèves provenant de milieux socialement ou culturellement défavorisés. Dans ce deuxième cas, la responsabilité entre l'école et la famille serait partagée. Dans les différents pays ou régions, ces postulats ont souvent fonctionné en alternance ou en parallèle. Par ailleurs, on peut distinguer deux types de politiques selon qu'elles ciblent un territoire ou une population (Dutrévis & Crahay, 2009). Les mesures mises en œuvre

et surtout le moment de la scolarité concerné sont aussi variés: ils peuvent se focaliser sur l'éducation préscolaire, l'enseignement obligatoire ou la transition secondaire I-secondaire II. Les mesures peuvent également être centralisées ou le fruit d'initiatives locales.

Pour Rochex[4] (2010), les politiques d'éducation prioritaire en Europe ont connu trois âges selon leur critère de sélection ou leur point d'ancrage (critères territoriaux ou de minorités, critères de marchés) ou en d'autres termes, selon leurs modes de régulation. D'après lui, ces politiques ont évolué en fonction des transformations des politiques éducatives des différents pays et sous l'influence de l'OCDE.

La première période s'inspire des programmes implantés aux États-Unis et se situe selon Rochex entre *compensation et transformation* de l'institution scolaire, c'est-à-dire avec une visée compensatoire par rapport aux déficits sociaux, linguistiques voire intellectuels dont souffriraient certains élèves avec un ciblage de catégories de population, de territoires ou encore d'établissements avec une forte concentration de certaines catégories particulièrement marquées par l'échec et l'inégalité scolaires (en Grande-Bretagne dès 1964; en Suède, en Belgique ou en France dès 1981). Ce premier âge apparait suite aux transformations des systèmes scolaires, telles que la massification de l'accès au secondaire et la création de *comprehensive schools* ou du collège unique par exemple. Cette approche compensatrice, se centrant trop sur l'institution scolaire et pas assez sur l'environnement, fera l'objet de critiques (voir travaux de la sociologie critique, p. ex. Isambert Jamati, 1973). Ainsi, pour ces chercheurs, il s'agit de s'interroger sur la part de deux éléments, le fonctionnement du système éducatif et la culture scolaire, dans la construction des inégalités.

Le deuxième âge va tendre vers *l'équité et la lutte contre l'exclusion*. Cette deuxième tendance va de pair avec les problématiques d'efficacité et de garantie du minimum. On cherche à garantir l'égalité sous différentes formes: égalité d'accès à l'enseignement, de traitements et de moyens, d'acquis et de résultats au niveau des compétences et des connaissances attendues ou encore de réalisation donnant des possibilités équivalentes pour exploiter ses connaissances dans la société (Rochex, 2010). Viser pour tous l'acquisition d'un minimum (voir l'introduction dans plusieurs pays de standards, de socles de compétences, etc.) ne suffit toutefois pas à éviter l'exclusion sociale. Il faut également transformer le système et les règles – notamment de la compétition scolaire – pour garantir à tous, y compris les «vaincus de la compétition scolaire» (selon l'expression de Dubet, 2004), l'accès à un minimum de compétences. L'éducation doit être mobilisée pour permettre l'«inclusion sociale» et la cohésion sociale (par ex., la France ou l'Angleterre[5] où on a ciblé les zones ou les publics difficiles). On lui reprochera la dilution du scolaire dans le social avec le passage d'une centration sur le pédagogique à une centration sur l'environnement social au sens large (liens avec les familles, politiques de la ville, etc.) ou en d'autres termes, l'effacement de l'objectif de lutte contre les inégalités et de transformation du système

derrière la montée en puissance de l'objectif de garantie du minimum pour tous.

Le troisième âge s'inscrit dans une logique *d'individualisation et de maximisation des chances de réussite de chacun*. En effet, si l'on veut lutter contre l'exclusion, il est nécessaire d'identifier les groupes à risque. On s'intéresse à des populations ciblées: élèves à besoins éducatifs spéciaux (p. ex. non seulement des élèves en difficulté *underachievers* mais également des élèves dits à haut potentiels). Pour Rochex, l'approche n'est plus compensatoire ou à visée de transformation démocratique des systèmes scolaires mais «individualisante visant à la maximisation des chances de réussite de chacun et dans une approche 'sociale' visant à ce que nul élève ne quitte l'école sans être doté des connaissances et des compétences de base» (p. 104). Pour ce dernier, cette évolution n'est pas un simple passage d'une approche en termes de territoires à une approche en termes de population mais un glissement d'orientation: la lutte contre les inégalités ou la transformation des systèmes scolaires (référence à la sociocritique) s'effacent pour laisser place à un objectif individualisant de «maximisation des chances de réussite de chacun» (référence au capital humain et à la psychologie individualisante, voire à une approche de type épidémiologique). En d'autres termes, le système scolaire est censé s'adapter à la diversité des élèves (talents aussi bien que «déficits»).

La plupart des pays ayant introduit des PEP, en Amérique du Nord comme en Europe, ont passé par deux, voire trois des âges décrits par Rochex, les premiers d'entre eux se situant actuellement dans la troisième phase. Le REP s'inscrit plutôt dans une visée compensatoire où l'on cible des établissements défavorisés comme l'exemple zurichois.

Nous allons maintenant décrire de manière un peu plus détaillée quelques PEP européennes (y compris suisses[6]) dont le dispositif genevois s'est inspiré. Ces pays ont été choisis pour leurs similitudes et leur proximité avec le REP genevois ainsi que pour leur longue expérience de ces politiques.

Quelques exemples de PEP

La France

Les Zones d'éducation prioritaire (ZEP) ont vu le jour en 1981, soit environ 20 ans après les PEP d'Amérique du Nord et d'Angleterre. Dès le départ elles ont couvert la période de la maternelle à la fin de la scolarité obligatoire. C'est le critère territorial qui a été retenu au départ en définissant des zones déterminées en fonction des caractéristiques de la population résidente (catégories socioéconomiques défavorisées, résultats scolaires, pourcentage d'élèves en retard, d'élèves migrants et d'allophones). Toutefois, la définition de ces zones s'effectue au niveau de chaque académie. Il n'y a pas de critères communs au niveau national, ce qui a pour effet une grande hétérogénéité des ZEP.

D'après Rochex (2008), on peut considérer trois phases de relance (alternant avec des phases de silence) qui se caractérisent par des buts et des méthodes de travail différentes: 1989-90, 1997-98 (REP[7]), 2005-2006. Lors de la première

relance, il y avait un ciblage de ressources supplémentaires (en termes d'heures d'enseignement pour les élèves et de primes salariales pour les enseignants) vers les écoles se situant dans les zones désavantagées. La deuxième époque se caractérise par des initiatives locales et de nouvelles méthodes éducatives où l'on cherche à développer des projets visant à résoudre ou à réduire les difficultés scolaires. Pendant la troisième époque, on cherche à renforcer la participation locale et les prises de décision, ainsi que l'élaboration et la mise en œuvre de ces projets. Les liens avec les parents sont développés ainsi que les relations et les activités avec les collectivités et les associations locales (Rochex, 2011).

Par ailleurs, à la suite d'une très importante augmentation du nombre de ZEP entre 1981 et 1999 (363 en 1982 et 900 en 1999, qui représentent 15% des élèves du primaire et 18% des élèves du collège), ce qui a eu pour effet de donner trop peu à trop de monde, les autorités politiques, sous l'impulsion du ministre de l'époque (G. de Robien), ont décidé de resserrer et rationaliser la carte en passant d'une logique de zone à une logique de public (Réseaux Ambition Réussite, RAR, 2006). En effet, Moisan et Simon (1996), chargés d'une évaluation des effets, avaient déjà relevé en 1996 un certain nombre de dangers: «L'extension démesurée des ZEP ferait perdre de son efficacité à une formule qui doit être ciblée» (p. 12) et «le pourcentage d'élèves en ZEP au niveau national devrait plutôt être réduit, en aucun cas augmenté» (p. 13), ce qui ne sera malheureusement pas le cas. En 2006, deux catégories d'établissement seront définies: les Réseaux Ambition Réussite (RAR) (5% des effectifs de l'école primaire et du collège) et les Réseaux de Réussite Scolaire (RRS) (élèves moins en difficulté et établissements avec plus de mixité sociale: 12% des écoles primaires ou 15% des collèges). Merle (2012) souligne la forte ségrégation sociale des RAR qui scolarisent 75% d'élèves de milieux populaires contre 38% dans les collèges ordinaires, et plus de 34% d'élèves en retard alors qu'ils ne sont que 15% dans les collèges ordinaires. Depuis la rentrée 2014, une nouvelle carte des REP a été définie se centrant sur les collèges et fait l'objet de contestations.

La Belgique

Dans les deux communautés, française et flamande, se sont développées en parallèle des politiques d'éducation prioritaire. Faute de place et également pour des raisons de proximité culturelle et linguistique, nous nous centrerons sur les PEP développées en Communauté française de Belgique. Selon Friant, Demeuse et Aubert-Lotarski (2008), on peut distinguer trois étapes: la première de «démocratisation quantitative, c'est-à-dire visant l'ouverture à tous de l'enseignement; la deuxième de «démocratisation qualitative» afin d'égaliser l'accès aux filières les plus nobles; et enfin, la troisième qui a eu pour objectif de mettre en place des PEP permettant d'assurer une égalité de résultats. D'après les auteurs, ces trois étapes correspondent aux différentes formes de justice, «l'égalité d'accès à l'égalité de réalisation sociale en passant par les stades d'égalité de traitement à l'égalité de résultats» (Grisay, 1984; Demeuse, Crahay & Monseur, 2001, 2005).

Dès 1989, on assiste à une marche vers l'équité (pour reprendre la formulation de Friant et al., 2008) d'après deux conceptions de l'équité assez proches: celle qui vise l'égalité des acquis et celle qui a pour objectif l'égalité de réalisation sociale. Comme dans d'autres contextes, on cherche à donner plus à ceux qui ont moins, selon un principe de justice corrective.

Dès 1989, les ZEP seront instaurées d'après une sélection basée sur des critères scolaires et sociaux variés: des critères «socio-éco-culturels» (c'est-à-dire un faible niveau d'études des parents, taux de chômage, pauvreté), la filière dans laquelle sont affectés les élèves, leur orientation, le taux de redoublement, etc. La discrimination positive se veut spécifique, préventive et centrée sur les élèves. Elle inclut également l'environnement (parents, associations, etc.). Toutefois, comme dans d'autres pays, on assiste à l'éparpillement des moyens dans de nombreuses écoles et des pressions politiques visant l'inclusion d'établissements. Par ailleurs, le choix territorial de zones a pour effet de prendre en compte également des élèves de milieux favorisés dans des zones défavorisées.

En 1997, avec le décret «Missions», cette volonté d'«équité» ou d'égalité des acquis de base, proche de la pédagogie compensatoire, sera décrite explicitement: plutôt que d'offrir un service unique et identique, ceux qui présentent des chances inférieures car provenant de milieux défavorisés se voient dotés de conditions scolaires meilleures afin qu'ils atteignent un niveau de compétences comparable à ceux plus favorisés socialement. C'est pourquoi l'origine socioéconomique des élèves principalement va déterminer l'appartenance aux ZEP belges.

En 1998, faute d'évaluation et de mise en évidence d'effets positifs, les ZEP vont être remplacées par les discriminations positives, attribuées sur la base, dans un premier temps, d'un seul critère, l'indice socioéconomique moyen permettant de classer les écoles et ayant pour conséquence l'attribution de ressources supplémentaires à celles identifiées comme les plus défavorisées. En 2002, cet indice continue à servir de base à la sélection des établissements mais, en plus, un indicateur basé sur le quartier va être créé afin de mettre en place la politique de discrimination positive. Il s'agit d'un indice attribué à chaque quartier et mis à jour tous les quatre ans qui prend en compte les éléments suivants: revenu par habitant, niveau des diplômes, taux de chômage, taux d'activité et taux de bénéficiaires du revenu mensuel minimum garanti, confort des logements[8], etc. Cela permet d'attribuer à chaque élève l'indice du quartier dans lequel il vit. La moyenne des indices socioéconomiques des élèves d'une implantation permet de les classer en vue de l'attribution des discriminations positives. Toutefois, selon Friant et al. (2008) «la méthode d'identification comporterait un biais: les écoles, pas forcément identifiables sur le terrain, ne constituent pas un tout homogène et n'accueillent pas forcément des élèves plus défavorisés que d'autres dont l'indice est à peine supérieur (problème de seuil)».

La dernière étape est marquée par le *Contrat pour l'École* de 2005 avec ses 10 priorités focalisées sur l'égalité des acquis de base et sur la lutte contre la ségrégation scolaire en cherchant à éviter les «écoles ghettos». Deux types de ciblage

peuvent coexister: un ciblage socioéconomique et un ciblage linguistique ou ethnique. Dans les dispositifs ciblés socioéconomiquement, des moyens supplémentaires (enseignants, matériel, adaptation de l'encadrement des élèves, etc.) sont affectés aux écoles identifiées afin de développer des actions pédagogiques pour assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. Dans les dispositifs basés sur des critères ethniques ou linguistiques (la population d'origine étrangère représentant 10% de la population en Communauté française de Belgique en 2004-2005), des classes passerelles sont mises en place pour les primo-arrivants (apprentissage intensif du français notamment) pendant une durée limitée.

Nous allons maintenant présenter la situation des PEP en Suisse visant à lutter contre l'échec scolaire et les inégalités en nous centrant sur l'exemple zurichois QUIMS *(Qualität in multikulturellen Schulen)* qui a précédé la mise en place du REP. Ensuite, nous décrirons la situation genevoise et le REP en essayant de montrer en quoi cette PEP se rapproche ou se différencie des exemples présentés précédemment. Ces politiques s'inscrivent le plus souvent dans le deuxième âge des PEP décrit par Rochex (entre équité et lutte contre l'exclusion), voire dans le premier âge entre compensation et transformation.

Le programme QUIMS à Zurich: une PEP dans la multiculturalité[9]

À Zurich comme ailleurs, on a constaté que dans certains quartiers socialement marqués de la ville et de l'agglomération, les proportions d'apprenants provenant de familles de milieux défavorisés et migrantes étaient élevées. Or, pour ces élèves, il y avait un risque important que leur niveau de réussite scolaire soit inférieur à la moyenne. De plus, des évaluations menées à Zurich depuis 1995 ainsi que les résultats de l'enquête PISA (2000) ont montré l'existence d'élèves avec des compétences faibles notamment en lecture et en mathématiques (un cinquième des élèves pour ce qui concerne PISA). Bien que la proportion d'élèves avec des compétences faibles ait été équivalente à celle d'autres cantons alémaniques, on a toutefois pu observer des différences de performances plus grandes entre élèves en fonction de l'origine sociale. Dès 1996, face aux revendications des parents, des enseignants et des politiciens, les autorités ont dû mettre en place des mesures afin de garantir l'égalité des chances. Le Département de l'éducation a décidé de financer un projet, *Qualität in multikulturellen Schulen* (QUIMS).

Plus précisément, les autorités étaient confrontées à deux problèmes majeurs: 1) un niveau de fréquentation au secondaire I de moins en moins élevé d'élèves migrants dans les filières à exigences étendues et une augmentation de la proportion de ces mêmes élèves dans les filières à exigences fondamentales ou particulières (Kronig, 2000). Cette évolution a des conséquences lourdes (notamment l'absence d'accès de ces élèves à des études longues et la ségrégation sociale d'une part importante d'élèves) car plus d'un tiers des élèves zurichois proviennent de l'étranger. 2) Les écoles dont la population est principalement composée d'enfants de migrants provenant de milieux sociaux défavorisés

obtiennent des résultats inférieurs à la moyenne en allemand et en mathématiques.

Partant des nombreuses expériences dans les pratiques locales et des résultats de la recherche internationale et de la didactique, un projet pilote QUIMS a été introduit dès 1996 dans 21 écoles pionnières volontaires et multiculturelles se trouvant dans des quartiers défavorisés. Les objectifs visés (inscrits dans la nouvelle loi de l'école publique, *Volksschulgesetz* de 2005) étaient d'atteindre un niveau de compétences équivalent au niveau moyen cantonal, de donner à tous les élèves de bonnes chances de formation indépendamment de leurs origines sociales, linguistiques, de leur provenance et de leur genre, et de favoriser l'intégration des élèves, leur bien-être et la satisfaction des différents acteurs concernés (parents, enfants, enseignants). En d'autres termes, le projet QUIMS se caractérise principalement par trois axes d'action: la promotion de la langue, l'individualisation en vue de la réussite scolaire et l'intégration de tous les élèves et de leurs parents, en particulier ceux des classes sociales défavorisées (développement des relations familles-école). Le critère de participation des écoles est qu'une école ait une proportion d'au moins 40% d'allophones.

C'est donc le critère de l'origine linguistique qui est pris en compte – les données concernant le statut socioéconomique des élèves n'étant pas recueillies à Zurich – mais le critère de la proportion d'allophones est souvent lié à celui de l'origine socioéconomique défavorisée. QUIMS concerne la scolarité obligatoire. On peut peut-être aussi supposer que la place de la langue est encore plus accentuée en Suisse alémanique étant donné l'existence d'une langue supplémentaire différente de la langue d'enseignement, le suisse allemand, que parlent les autochtones et qui vient interférer, chez les élèves allophones, dans l'apprentissage de l'allemand.

Les écoles remplissant ces conditions et étant volontaires reçoivent chaque année un montant de 40'000 francs avec des objectifs fixés pour les utiliser. Lors de la première année, les écoles sont initiées aux travaux de QUIMS et les équipes d'enseignants accompagnées par la HEP de Zurich (environ deux à quatre journées de formation par an). Chaque école nomme un responsable et coordinateur des projets QUIMS qui a une décharge de deux-trois leçons par semaine et se certifie à la HEP (*Certificate of Advanced Studies* CAS, 300 heures d'études). Par ailleurs, les enseignants des écoles concernées reçoivent une formation continue interne de deux à quatre demi-journées par an en lien avec les thèmes choisis par l'école. Outre un soutien financier, des postes d'enseignants supplémentaires et des leçons d'allemand comme deuxième langue aux élèves migrants sont assignés aux écoles.

Quatre idées-clés peuvent être dégagées de ce projet:

- une organisation intégrative afin de développer le potentiel des élèves par l'instauration de travail en groupes hétérogènes et de soutien différencié si besoin, ce qui devrait permettre à tous les enfants d'apprendre avec succès;

- une centration sur la langue, la réussite scolaire de tous les élèves et l'intégration. Une grande attention est donnée au dispositif d'enseignement et à la formation continue des enseignants;
- le développement pédagogique et durable des écoles *(Schulentwicklung)*: les objectifs visés sont l'affaire de toute l'école qui travaille sur les questions importantes d'apprentissage. On y pratique une évaluation interne régulière. L'accent est mis sur une perspective à long terme mais en se concentrant sur un petit nombre de mesures afin d'éviter la dispersion;
- le partenariat et le soutien: ressources financières et didactiques, services des écoles, formation continue, directions d'écoles et collaboration avec les parents considérée comme centrale. On cherche principalement à intégrer les parents au processus d'apprentissage et les aider à utiliser leurs propres capacités pour soutenir leurs enfants dans les apprentissages.

Suite à la première phase avec les 21 écoles volontaires (1998-2006) qui s'est avérée positive et a permis de développer des exemples de bonnes pratiques, le programme s'est étendu par loi et obligatoirement (2006-2013) à 110 écoles, c'est-à-dire 34'000 élèves (24% des élèves de l'école obligatoire). Toutefois, malgré des débuts encourageants, comme le montre une évaluation externe de l'Université de Zurich (Maag Merki et al., 2012), les résultats se sont avérés variables selon les domaines: positifs dans le cas de la promotion de la lecture, de l'amélioration des savoir-faire et de la coopération des enseignants, de la satisfaction de la plupart des parents, mais plus problématiques dans le cas de la promotion de l'écrit et de l'évaluation des élèves. En effet, on observe des écarts de résultats moyens en mathématiques et en allemand significatifs entre écoles ordinaires et écoles QUIMS ainsi qu'une proportion d'élèves dans les filières à exigences élevées plus faibles dans ces mêmes écoles. Ces résultats parfois mitigés ont donné lieu à une controverse: les résultats sont-ils suffisants pour la poursuite de l'expérience? Il a été décidé de développer le programme dans les années 2014-2017 en donnant une priorité à l'école enfantine, en intensifiant la promotion de la langue, surtout en mettant l'accent sur l'écrit et en renforçant les collaborations entre école et parents. Les écoles doivent choisir deux priorités (projets d'école) parmi les trois champs d'action (promotion de la langue, de la réussite scolaire ou de l'intégration sociale).

Les exemples de PEP décrits précédemment ont précédé le REP genevois. Nous allons maintenant en donner une description en précisant le contexte qui a présidé à sa mise en place puis montrer en quoi il s'est inspiré ou au contraire s'est distancé des PEP des autres pays. Pour ce faire, nous avons utilisé des documents à notre disposition (le plus souvent des procès-verbaux ou des comptes rendus des discussions ayant précédé le REP) ainsi que notre connaissance de ce dernier (travaux d'évaluation des effets de la mise en place du REP, Soussi, Guignard, Hayoz & Nidegger 2008; Soussi & Nidegger, 2010).

La situation à Genève

Le Réseau d'enseignement prioritaire à Genève: une construction pas-à-pas doublée d'un laboratoire expérimental

Dans le canton de Genève, une politique du même type a été mise en place dès 2006 à l'école primaire[10] avec un établissement pilote. La problématique à Genève n'est pas nouvelle (voir Haramein, 1965; Hutmacher, 1993) pour ce qui concerne spécifiquement la lutte contre l'échec scolaire et le redoublement en particulier. En effet, des prémices avaient été expérimentées antérieurement avec l'introduction de la rénovation dans l'enseignement primaire dans les années 1990 mais n'avaient pas été généralisées. Dans le cadre de la rénovation, trois axes étaient alors développés: individualiser les parcours de formation, apprendre à mieux travailler ensemble et placer les enfants au cœur de l'action pédagogique. Une quinzaine d'écoles sont alors entrées en rénovation. Les critères de sélection étaient le volontariat et l'élaboration d'un projet d'école. Les écoles étaient donc très différentes et ne comportaient pas forcément des proportions importantes de populations «à risque». Les principales transformations ont porté non seulement sur des aspects structurels en introduisant des cycles de quatre ans, puis de deux ans, mais également sur l'évaluation par la suppression d'une évaluation notée au profit d'appréciations. La rénovation a pris fin notamment parce que cette évaluation sans notes ayant fait l'objet d'une votation a été refusée par le peuple. Par ailleurs, ces premières expériences très hétérogènes n'ont pas apporté les effets escomptés (voir Favre et al., 1999; Nidegger et al., 2003). Quelques années plus tard, la lutte contre l'échec scolaire a été de nouveau au centre des débats genevois et le REP introduit en 2006. Il faut toutefois souligner que quelques mois avant, les nouveaux responsables d'écoles, confrontés à un problème de société et à des difficultés d'apprentissage des élèves, ont éprouvé la nécessité de se regrouper et de développer une réflexion sur des problématiques communes (création du réseau Arc-en-ciel, composé d'écoles recrutant une forte population d'élèves provenant de milieux défavorisés): par exemple, une souplesse au niveau de l'organisation pour une meilleure prise en compte d'une population particulière, une compréhension des cultures, la manière de responsabiliser les élèves à la vie et aux apprentissages, apprendre à apprendre, etc. Les membres du réseau[11] partaient du postulat que la précarité a un effet sur les élèves et leurs apprentissages. À une exception près, les écoles concernées sont celles qui rejoindront le REP en 2006 ou 2007.

En parallèle, face à l'urgence dans l'une des écoles (qui deviendra l'établissement pilote), les responsables, qui éprouvaient de grandes difficultés, ont sollicité à maintes reprises dès 2003 la Direction de l'enseignement primaire afin de trouver une solution pour rétablir un climat de travail favorable. Le conseiller d'État en charge du dossier, conscient de la problématique (notamment la montée des inégalités, l'augmentation de la population, ou encore la diversifi-

cation des flux migratoires), a constaté l'absence de mixité sociale dans certains quartiers et a décidé de créer un *réseau d'enseignement prioritaire* (REP) avec des écoles caractérisées par un défaut de mixité sociale. Le canton de Genève possède en effet sur une petite échelle les éléments d'une métropole avec une forte croissance démographique[12], la richesse d'un côté et la précarité de l'autre, comme dans des grandes villes européennes et à Zurich. La création de ce réseau lui a également permis de tester un certain nombre d'innovations (directions d'école, projet et conseils d'établissements, notamment) en vue d'un projet plus vaste de réorganisation de l'école primaire (autonomie partielle des établissements, réorganisation des structures hiérarchiques). Le choix des établissements s'est cette fois orienté vers des écoles plus défavorisées que la moyenne du canton. Ce type de mesure se justifiait par un lien incontestable entre résultats scolaires et environnement socioéconomique des élèves mis en évidence dans la plupart des études (voir notamment Bourdieu & Passeron, 1970; Meuret, 1999; Crahay, 2000).

Si le point de départ de la rénovation comme celui du REP est la lutte contre l'échec scolaire, les démarches sont différentes. Dans le cas de la *rénovation*, le critère de choix reposait sur le volontariat des enseignants de l'école et non sur des critères territoriaux ou de population à risque comme c'est le cas avec le REP. Une autre différence réside dans les initiateurs de la réforme: une démarche «top-down» initiée par des chercheurs de l'Université (FPSE) dans le cas de la *rénovation* et plutôt «bottom-up» dans le cas du REP où ce sont les acteurs de terrain, confrontés à de grandes difficultés, qui ont alerté les politiques et les ont convaincus de mettre en place des solutions.

Le REP, dont la mise en place s'est échelonnée sur plusieurs années (2006-2011), compte actuellement 17 établissements (environ 20% des élèves de l'école primaire à Genève). Il s'est inspiré de politiques d'éducation prioritaire expérimentées dans d'autres pays comme la France ou la Belgique. Il a pour objectif de lutter contre l'échec scolaire et de favoriser l'égalité des chances pour tous les élèves quel que soit leur milieu socioéconomique.

Les conditions d'entrée dans le REP reposent principalement sur un critère socioéconomique (une proportion d'enfants de milieux défavorisés d'au moins 55% dans l'établissement, contre 38% en moyenne dans l'ensemble du canton) et sur l'engagement de l'équipe pédagogique pour une durée d'au moins trois ans. À ces deux conditions s'ajoute une troisième prise en compte dans les cas limites (proportion d'élèves de milieux défavorisés comprise entre 51 et 54%): la proportion d'élèves allophones de plus de 60% (la moyenne cantonale se situe à 40%). Il faut également relever l'importance de cette condition «secondaire» qui n'est pas considérée comme prioritaire pour décider de l'entrée d'une école dans ce réseau (contrairement au projet QUIMS), alors que la plupart des établissements du REP ont une proportion plus importante d'élèves allophones que les autres et que l'on connaît par ailleurs le rôle prépondérant et attesté que joue la langue dans l'acquisition des savoirs. Relevons que l'établissement pilote se

caractérise par des conditions particulièrement extrêmes avec une proportion d'élèves de milieux défavorisés atteignant près des trois quarts des élèves (et une proportion d'enfants de milieux favorisés quasi inexistante) et près de trois quarts d'élèves allophones.

De manière générale, d'après B. Riedweg, responsable à l'époque des établissements du REP à la direction de l'enseignement primaire (note de service du 7.1.2008), «l'objectif visé était de maintenir une qualité de l'enseignement dans des quartiers peu favorisés et une qualité du suivi des élèves dans leurs acquisitions pour que les élèves aient toutes les chances d'atteindre les objectifs visés par l'institution». Or, pour réaliser cet objectif, comme dans d'autres pays ayant mis en place des PEP, l'environnement extérieur a été considéré comme devant également être pris en compte. En effet, pour les concepteurs du REP[13], il était évident qu'une école ne peut pas assurer seule toutes les tâches et qu'elle doit alors compter sur l'appui et l'implication de ses partenaires les plus proches: communes, associations de parents et services de l'Office de la jeunesse.

Le REP s'est donc développé dans deux directions: au niveau des établissements, en leur donnant des moyens supplémentaires (meilleur encadrement des élèves en termes de postes attribués aux établissements en fonction du pourcentage de milieux défavorisés) afin d'améliorer les conditions de l'apprentissage et concrétiser une égalité de chances de réussite pour les élèves concernés et, au niveau de l'environnement de l'établissement, par des actions concentrées des pouvoirs publics (canton et communes) pour améliorer les conditions de vie considérées comme ayant un impact fort sur la réussite des établissements. Il y a donc peu d'aspects pédagogiques explicites.

Ainsi, au niveau de l'enseignement, le REP cherche à améliorer les compétences en lecture-écriture, à réaliser une articulation entre langues d'origine et français, à mettre en place des activités d'enseignement permettant de mobiliser les élèves sur des thèmes scientifiques, à différencier l'enseignement pour optimaliser les conditions d'apprentissage des élèves, à effectuer un suivi et un encadrement des élèves en difficulté. Sur le plan social et sur celui de l'environnement, un travail avec les familles est instauré afin de les mobiliser par rapport à l'apprentissage de leur enfant, de développer des compétences sociales de type b*ien vivre ensemble* et citoyenneté, et de collaborer étroitement avec les services de l'Office de la jeunesse ainsi qu'avec les instances communales pour améliorer l'environnement des écoles et apporter un soutien aux familles en difficulté. C'est ainsi que les relations familles-école ont fait l'objet d'un effort particulier avec l'instauration d'éducateurs faisant le lien entre école et famille mais également entre école et instances communales ou organismes externes.

Si les projets de ces établissements devaient inclure les finalités du REP (notamment pour lutter contre les inégalités sociales et scolaires), l'évaluation externe des projets de l'ensemble des établissements genevois n'a pas forcément montré de grandes différences entre établissements du REP et hors REP du point de vue des objectifs visés (voir É*valuation externe des projets d'établissement de*

l'enseignement primaire, Gros et al., 2012; étude sur les effets du REP, Soussi & Nidegger, 2010). La majorité des projets des établissements genevois ont comme priorités l'apprentissage de la langue et de la lecture en particulier, la maitrise de la langue figurant d'ailleurs parmi les 13 priorités du Département de l'instruction publique, de la culture et du sport.

Le REP par rapport aux autres PEP: différences et similitudes

Nous allons maintenant essayer de montrer en quoi le REP s'inspire des expériences d'autres pays.

Fort des expériences de la France, de la Belgique ou du canton de Zurich et des différentes périodes décrites par Rochex notamment, le REP a essayé de tirer parti des éléments les plus efficaces. Ainsi, trois points essentiels nécessaires à la réussite de projets de ce type ont pu être mis en évidence dans les expériences de PEP à l'étranger et notamment en France (voir p. ex. les rapports Moisan-Simon, 1997, et Armand & Gilles, 2006): la présence d'une équipe enseignante engagée avec une direction d'établissement proche de son action, l'accent mis sur les apprentissages et en particulier, celui de la langue puisque sa maîtrise constitue un élément-clé d'accès à tous les savoirs et enfin, le maintien d'un niveau d'exigences élevé dans toutes les écoles quel que soit le contexte socioéconomique. Le lien avec les familles a également été considéré comme déterminant avec la mise en place d'éducateurs chargés d'assurer ces liens.

Toutefois, contrairement aux ZEP françaises qui ont pris en compte des critères scolaires, la PEP genevoise s'est plutôt inspirée des expériences anglo-saxonnes ou belges en considérant des indicateurs sociaux portant sur les écoles. Cependant, contrairement à la Belgique ou à d'autres pays, les critères de sélection des établissements ne sont pas très nombreux, ce qui peut poser problème quand les quartiers évoluent en raison d'un développement de certains types de logements. La Belgique constitue d'ailleurs un exemple intéressant par le nombre important de critères entrant en compte: filières, orientation, taux de redoublement, etc., critères dont on connait les liens avec les inégalités et l'échec scolaire.

Le REP genevois se démarque également du dispositif zurichois du point de vue de ses présupposés. En effet, il semblerait qu'à Genève, les présupposés sont clairement liés à la sociologie des classes et milieux sociaux tandis qu'à Zurich, le dispositif est pensé en termes d'élèves allophones, d'intégration culturelle et linguistique. Il faut souligner que la situation est différente en Suisse alémanique avec l'existence, pour les allophones, d'une troisième langue, le suisse allemand qui n'est pas la langue d'enseignement mais celle des pairs. Par ailleurs, la problématique des migrants est régulièrement questionnée, notamment avec des initiatives visant à séparer les élèves migrants des autres élèves.

La PEP genevoise a également mis l'accent sur l'engagement des enseignants pour une durée de trois ans, tenant compte d'un effet négatif constaté en France où un *turnover* important avait été constaté dans les ZEP.

Le REP, mis en place à Genève quelque quarante ans après les premières PEP nord-américaines ou européennes, constitue un exemple intéressant d'hybridation (voir Dumay, 2010). En effet, il s'inscrit à la fois dans le courant de transformations du système existant dans d'autres pays (état évaluateur, *accountability*, autotomie des établissements, etc.) et des expériences de PEP des pays voisins tout en l'adaptant à la réalité genevoise particulière. Le REP se situe entre le premier et le deuxième âge des PEP décrits par Rochex: entre compensation et transformation du système scolaire d'une part et lutte contre l'exclusion d'autre part, en donnant une part non négligeable à l'environnement social au sens large. En effet, on cherche à compenser les lacunes des élèves scolarisés dans certains établissements en mettant en place de meilleures conditions d'apprentissage, ce qui correspond au premier âge. Parallèlement à la création du REP qui a servi de laboratoire expérimental, on assiste à une réorganisation de l'école primaire avec la mise en place de directeurs, de projets et de conseils d'établissements.

Par ailleurs, on peut considérer que le REP genevois s'inscrit également dans le deuxième âge décrit par Rochex, avec une place importante donnée au social grâce à la prise en compte de l'environnement extérieur dans son ensemble (familles, institutions, communes, etc.) pour lutter contre les inégalités. La mise en place d'éducateurs en constitue un des signes principaux pour renforcer les liens avec les familles et les organismes externes. Les éducateurs servent d'interface et jouent aussi un rôle à l'intérieur de l'établissement avec les enseignants et les élèves, ce qui permet d'améliorer le climat scolaire. Les établissements du REP offrent également un meilleur encadrement des élèves grâce à la présence renforcée d'enseignants chargés de soutien pédagogique (ECSP) qui peuvent intervenir dans la classe ou hors de la classe. Par contre, les aspects pédagogiques sont peu décrits, sans doute parce qu'on laisse une certaine autonomie aux établissements qui doivent définir un projet d'établissement. Cette situation pourrait être assimilée à ce que Rochex qualifie de dilution du scolaire dans le social.

Les différents pays ont passé par les différents stades décrits par Rochex (2010). Il serait intéressant d'observer comment va évoluer la situation genevoise. En effet, une thématique en vogue se profile: celle de l'école inclusive. Le REP pourrait d'ailleurs constituer une des mesures de cette école. On peut se demander si cette transformation ne s'apparenterait pas au troisième âge défini par Rochex, celui qui s'inscrit dans une logique *d'individualisation et maximisation des chances de réussite de chacun.* On cherche à identifier des populations spécifiques (notamment les élèves à besoins spécifiques): les élèves de milieux défavorisés présenteraient également des besoins spécifiques qui devraient être pris en compte de manière particulière afin d'augmenter leurs chances de réussite.

Discussion et conclusion

Comme on a pu le constater dans les exemples de PEP décrits dans cet article, les PEP diffèrent sur un certain nombre de points selon les pays et les époques: le rôle de l'école dans la lutte contre l'échec scolaire et les inégalités, l'âge des populations ciblées (éducation préscolaire, école primaire, école secondaire), le ciblage à proprement parler (zones, établissements, populations à risque), les critères de sélection (critères sociodémographiques, résultats scolaires, etc.), les responsables de la mise en place et de la gestion (central *vs* local) et les thématiques sélectionnées (interventions précoces, programmes en faveur de minorités visant l'intégration et la réussite scolaire, aménagement pédagogiques et curriculaires, réduction des effectifs par classe, etc.). Toutefois, elles présentent également des caractéristiques communes, en particulier au niveau de leurs origines.

Ainsi, dans tous les pays, on observe une proportion d'élèves en échec scolaire issus, de manière plus marquée, de milieux défavorisés. L'école, quelle que soit son organisation (orientation en fin de primaire ou non, filières scolaires, redoublement, etc.), ne parvient pas à réduire les inégalités sociales. Paradoxalement, les remèdes peuvent avoir également des effets pervers. En effet, comme le souligne Merle (2012) au sujet des RAR en France, la création de zones d'éducation prioritaire ou d'établissements peut avoir pour effet de renforcer la ségrégation sociale et de provoquer des effets négatifs d'étiquetage de ces établissements conduisant à leur évitement par certains parents, voire enseignants.

Un point commun de ces politiques, y compris de l'exemple genevois, est leur origine. Ainsi, ce qui a présidé à la mise en place de ces PEP est sans aucun doute le malaise rencontré par les pouvoirs publics et les acteurs scolaires face à l'échec scolaire et aux inégalités: par exemple, aux États-Unis, la situation des Noirs considérée comme problématique ou en France, la situation difficile dans les banlieues. En Suisse et à Genève en particulier, les objectifs sont de même nature même si la situation est moins négative. Contrairement aux deux exemples de pays précités, il n'y a pas de ghettos, une certaine mixité sociale est conservée même dans les cas les plus extrêmes. Toutefois, la population s'est précarisée dans certains quartiers, la migration s'est diversifiée et les conditions d'enseignement se sont péjorées.

À Genève, comme dans d'autres systèmes scolaires (par exemple en France), on est parti, avec la mise en place du REP, d'une situation très centralisée à une certaine décentralisation (voire une complémentarité du rôle de l'État et des autorités locales) avec un pas vers l'autonomie des établissements, comme en témoignent les différentes innovations relatives à la réorganisation de l'école primaire (introduction de directeurs, de conseils d'établissements, etc.) testées dans le REP. L'autonomie des établissements s'accompagne souvent d'une politique d'*accountability* (voir aux États-Unis avec NCLB). En Suisse, l'exemple zurichois repose sur une autonomie importante des établissements. À Genève, on assiste également à l'avènement d'un État évaluateur mais de manière très

nuancée. En effet, si l'évaluation externe y a pris un essor incontestable, elle n'a toutefois pas d'effet direct sur l'attribution de ressources aux établissements du REP. Il faut néanmoins souligner que depuis quelques années le *New Public Management* est entré dans le champ éducatif avec la mise en place d'indicateurs de budget. On fixe ainsi des objectifs parmi lesquels la diminution de l'écart de réussite entre établissements du REP et ceux en dehors du REP.

Le ciblage est également un point crucial qui a une influence sur l'évolution des PEP et leurs effets. Ce choix n'est en effet pas anodin: quand on choisit des zones ou des établissements, ces dernières scolarisent non seulement des élèves à risque mais également d'autres élèves. Quelle est la meilleure façon de cibler le public visé par les PEP? Un autre élément important lié également aux critères de sélection est le nombre maximal de zones, établissements ou population sur lesquels la politique peut porter. Par exemple, on a vu l'exemple français où le nombre de zones avait considérablement augmenté, ce qui avait pour effet de donner peu de ressources à beaucoup de monde. À Genève, le nombre a été limité pour donner suffisamment aux établissements les plus défavorisés: les élèves scolarisés dans le REP représentent ainsi 20% des élèves genevois du primaire (et depuis 2010, le REP s'est étendu au secondaire I). Toutefois, la question du ciblage le plus adéquat se pose également à Genève concernant le public visé.

De manière générale, Kherroubi et Rochex (2002) ou Meuret (1994) ont relevé la tension existant entre territoires et établissements. Meuret va jusqu'à mettre en doute l'adéquation de l'aspect territorial. Pour lui, étant donné que le but premier des ZEP était de faire diminuer les inégalités sociales à l'école, il aurait été plus approprié de cibler des populations que des zones. Pour Rochex, ce ne serait pas un simple problème de découpage ou de ciblage mais cela aurait un lien avec la nature de l'action prioritaire (Rochex, 2011). Il s'agirait non seulement de donner plus mais de donner autrement ou autre chose. Or, pour l'instant, les élèves du REP ont le même curriculum et les mêmes enseignants, formés de la même manière, que leurs camarades.

Le type d'actions mises en place est également un point à examiner: dans quelle mesure faut-il se contenter de quelques actions plus ou moins ciblées – on assiste parfois à une diversité d'actions qui peuvent s'apparenter à du bricolage – ou dans quelle mesure est-il nécessaire de transformer complètement le système? En d'autres termes, une approche compensatrice est-elle suffisante ou faut-il plutôt adopter une approche transformatrice (et si oui, laquelle)? À Genève, on a un peu transformé le système scolaire en donnant une certaine autonomie aux établissements et en instaurant des directeurs d'établissements. Toutefois, avec les problèmes budgétaires, le nombre d'établissements a diminué (plusieurs établissements ont fusionné) et la présence de directeurs ou directrices d'établissements est régulièrement remise en question.

Depuis une vingtaine d'années, plusieurs pays se sont également intéressés aux interventions précoces (États-Unis, Angleterre, France, etc.). Il parait en

effet important, en particulier pour les élèves dont la culture familiale est la plus éloignée de celle de l'école, d'être pris en charge ou scolarisé relativement tôt pour donner à ces élèves le plus de chances possible. En Suisse, on s'est également penché sur la question et l'école obligatoire à 4 ans a été instaurée en 2012. À Genève, une grande majorité d'élèves étaient déjà scolarisés dès 4 ans et une bonne partie d'entre eux avait fréquenté au préalable une institution de la petite enfance. Le projet QUIMS zurichois met également l'accent sur la petite enfance depuis peu. Toutefois, à Genève, il n'y a pas de véritable politique d'éducation prioritaire liée à la préscolarisation. De manière globale, celle-ci fait l'objet d'un grand intérêt avec la création notamment d'un Observatoire de la petite enfance mais pour l'instant, cet intérêt n'est pas ciblé spécifiquement sur des populations «à risque». On peut espérer que les enquêtes en cours sur l'accueil des jeunes enfants mettront en évidence des disparités sociales et conscientiseront les autorités au sujet de la nécessité de réfléchir à la préscolarisation des enfants de milieux défavorisés.

Au terme de cet article, un certain nombre de questions restent ouvertes. Les différentes phases des PEP sont liées aux politiques plus globalement mises en place par les gouvernements et aux évolutions mondiales. Cette diversité et l'évolution qui montre souvent le peu d'efficacité des PEP sont largement le reflet de l'évolution des systèmes éducatifs au sens large. Selon les époques, les PEP se sont focalisées sur les espaces scolaires cherchant à maintenir ou améliorer les compétences des élèves dans les domaines fondamentaux ou ont choisi de considérer le problème de manière systémique en étendant la réflexion ou les actions à l'espace extérieur (familles, communes, etc.). Depuis Coleman, les idéologies ont passablement évolué. Si le rôle de l'école dans la lutte contre l'échec scolaire et les inégalités est considéré comme primordial, il est souvent admis que l'école ne peut à elle seule résoudre tous les problèmes. C'est pourquoi, souvent, les PEP englobent l'environnement extrascolaire s'intéressant aux structures et moins à des aspects scolaires ou didactiques (programmes, pratiques pédagogiques, etc.). Dans d'autres cas, les aspects scolaires et pédagogiques ont été privilégiés même si l'on ne négligeait pas le rôle de la famille: par exemple QUIMS, en prenant comme critère de sélection les élèves migrants, met l'accent très fortement sur les apprentissages linguistiques, ce qui est moins le cas à Genève. Par ailleurs, on a pu constater qu'en s'étendant à l'environnement extrascolaire, les politiques cherchaient à résoudre les difficultés sociales plus que les difficultés scolaires. On peut s'interroger sur le rôle de l'environnement global sur les aspects scolaires. Ainsi, Van Zanten (1997) souligne que «les politiques d'éducation prioritaire 'glissent' d'une analyse des difficultés rencontrées par les élèves et leurs familles à une analyse des difficultés rencontrées par les décideurs et les professionnels de l'éducation à travailler avec ces populations» (repris par Gilliéron Giroud & Ntamakiliro, 2012, p. 55).

Globalement, toutes ces mesures s'inscrivent dans ce que Meuret définit comme une conception libérale où l'on cherche à ce que ces élèves ne réussissent

pas plus mal qu'ailleurs. On peut se demander si dans la plupart des cas, les buts sont atteints ou plutôt si l'on évite que la situation n'empire, compte tenu de la dégradation sociale observée dans certains quartiers.

Notes

1 Voir l'article premier de l'ESEA: *Better Schooling for Educationally Deprived Students.*

2 On parle également de politique de rendre compte ou de régulation par les résultats, politiques en vogue depuis une vingtaine d'années en Amérique du Nord et plus récemment en Europe.

3 Dans ce texte, les formulations «éducation prioritaire», «éducation compensatoire» ou «discrimination positive» sont considérées comme synonymes.

4 Nous tenons à remercier Jean-Yves Rochex, chercheur et professeur en Sciences de l'éducation à l'Université Paris VIII, un des coordinateurs de l'étude européenne sur les PEP, pour sa relecture attentive de cette partie ainsi que celle portant sur la France.

5 Faute de place, nous ne traiterons pas de l'Angleterre, exemple intéressant mais moins proche du dispositif genevois que la France ou la Belgique. Pour en savoir plus on peut se référer à la description figurant dans l'étude européenne (Demeuse, Frandji, Greger et Rochex, 2008).

6 Faute de place, le dispositif vaudois Equité mis en place en 2008 ne sera pas non plus traité dans cet article.

7 En 1997-99, des Réseaux d'éducation prioritaire (REP) ont été créés en plus des ZEP, la plupart étant associés à une ZEP. Toutefois, certains de leurs établissements sont moins en difficulté.

8 Indice mis au point par Demeuse (2002) (thèse de doctorat).

9 Nous tenons également à remercier Markus Truniger, responsable du programme QUIMS, à la Direction de la formation du canton de Zürich, pour ses conseils et sa relecture de la partie consacrée au dispositif zurichois QUIMS.

10 Le REP s'est, depuis 2011-12, également étendu au secondaire I avec 4 établissements sur 20.

11 Le réseau se composait des responsables d'écoles, du secteur s'occupant de l'organisation scolaire, du travail en équipe et des projets d'école, OSTEPE, et de deux personnes externes.

12 L'enseignement primaire a ainsi passé d'une population d'élèves de près de 28'000 élèves en 1990 à environ 36'000 élèves en 2006.

13 Soulignons que contrairement aux cantons de Vaud et de Zurich, il y a peu de documents officiels: les informations récoltées l'ont été principalement dans des procès-verbaux de séances entre le Conseiller d'État, les cadres de l'enseignement primaire, les responsables de l'établissement pilote, etc.

Bibliographie

Armand, A. & Gilles, B. (2006). *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves.* Rapport IGEN et IGAENR no 2006-076 au ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Paris: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Bildungsdirektion Kanton Zürich (2008). *Umsetzung Volksschulgesetz. Handreichung Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS).* Zürich: Bildungsdirektion Kanton, Volkschulamt.

Bourdieu, P. & Passeron J.-C (1970). *La reproduction.* Paris: Éditions de Minuit.

Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace?* Bruxelles: de Boeck.

Demeuse, M., Crahay, M. & Monseur, C. (2001). Efficiency and Equity. In W. Hutmacher, D. Cochrane & N. Bottani (Éd.), *In Pursuit of Equity in Education. Using international indicator to compare equity policies* (pp. 65-91). Doordrecht: Kluwer.

Demeuse, M., Crahay, M. & Monseur, C. (2005). «Efficacité et équité dans les systèmes éducatifs. Les deux faces d'une même pièce?» In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straaeten, J. Nicaise & A. Matoul (Éd.), *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck Université (Économie, Société, Région), p. 391-410.

Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D. & Rochex, J.-Y. (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe*. Lyon: INRP.

Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D. & Rochex, J.-Y. (2011). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe*. (tome II). *Quel devenir pour l'égalité scolaire?* Lyon: INRP.

Dubet, F. (2004). *L'école des chances*. Paris: Seuil.

Dumay, X. (2010). Évaluation et accompagnement des établissements en Europe: diversité et mécanismes d'hybridation. *Éducation et sociétés*, 2010/2 no 26, 145-160.

Dyson, A., Kerr, K. & Raffo, C. (2012). Area-Based Initiatives in England: Do They Have a Future? *Revue française de pédagogie, 178*, 27-38.

Dyson, A., Raffo, C. & Rochex, J.-Y. (2011). Les PEP à ciblage territorial. In M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger et J.-Y. Rochex (Éd.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Quel devenir pour l'égalité scolaire?* (pp. 105-134). Lyon: École normale supérieure.

Dutrévis, M., & Crahay M. (2009). Les politiques de discrimination positive: un bilan impossible. In G. Chapelle. & M. Crahay (Éd.), *Réussir à apprendre* (pp. 59-73). Paris: PUF.

Favre, B. & al. (1999). *Le changement: un long fleuve tranquille?* Dossier établi à la fin de la phase d'exploration (1994-1998) concernant la rénovation de l'enseignement primaire genevois. Genève: SRED.

Friant, N., Demeuse, M. & Aubert-Lotarski, A. (2008). Les politiques d'éducation prioritaire en Belgique: deux modes de régulation des effets d'une logique de marché. In M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger et J.-Y. Rochex (Éd.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats* (pp. 87-132). Lyon: INRP.

Gamoran, A. (2012). Bilan et devenir de la loi *No Child Left Behind* aux États-Unis. *Revue française de pédagogie, 178*, 13-26.

Gilliéron Giroud, P. & Ntamakiliro, L. (2012). *Les projets d'éducation prioritaire dans les établissements scolaires vaudois. Analyse des besoins et description des projets*. Lausanne: URSP.

Grisay, A. (1984). Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires?. *Revue de la Direction générale de l'organisation des études* (Bruxelles), no 9, 3-14.

Gros, D., Guilley, E., Jaeggi, J.-M., Sermet, G. (2012). *Évaluationn externe des projets d'établissement de l'enseignement primaire. Rapport de synthèse*. Genève: SRED.

Haramein, A. (1965). *Perturbation scolaire*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*. Genève: Service de la recherche sociologique, 36.

Isambert-Jamati, V. (1973). Les «handicaps socio-culturels» et leurs remèdes pédagogiques. *L'orientation scolaire et professionnelle, no 4*, 303-318.

Jaeggi, J.-M. & Osiek F. (2007). *Mise en place d'un dispositif-pilote dans le groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes. Premier rapport intermédiaire*. Année scolaire 2007-2008. Genève: SRED.

Jaeggi, J.-M. & Osiek F. (2008). *Extension du réseau d'enseignement prioritaire à six nouvelles écoles genevoises. Deuxième rapport intermédiaire. Année scolaire 2007-2008*. Genève: SRED.

Jencks, C. et al. (1972). *Inequality. A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.

Kherroubi, M. & Rochex J.-Y. (2004). La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP: résultats, analyse, interprétations. *Revue française de pédagogie, 146*, 115-190.

Kronig, W. (2000). *Immigrantenkinder und schulisch Selektion*. Bern usw: Haupt.

Lee, J. (2006). *Tracking Achievement Gaps and Assessing the Impact of NCLB on the Gaps: An In-depth Look into National and State Reading and Math Outcome Trends.* Cambridge MA: The Civil Right Project at Harvard University.

Maag Merki, K., Moser, U., Angelone, D., Roos, M. (2012). *Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS. Eine Sekundäranalyse zur Überprüfung der Wirkungen und Wirkungsbedingungen von QUIMS anhand vorliegender Daten.* Rapport final. Université de Zürich.

Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire.* Paris: La Découverte.

MEN (2010). *Bilan national des réseaux «ambition réussite».* Paris: Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO). Consulté le 01.12.2015 sur : http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/114000036/0000.pdf

Meuret, D. (1994). L'efficacité de la politique des zones prioritaires dans les collègues. *Revue française de pédagogie, 109*, 41-64.

Meuret, D. (Éd.) (1999). *La justice du système éducatif.* Bruxelles: De Boeck.

Meuret, D. (2000). Les politiques de discrimination positive en France et à l'étranger. In A. Van Zanten (Éd.), *L'école, l'état des savoirs* (p. 112-120). Paris: La Découverte.

Moisan, C. & Simon J. (1997). *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'*éducation prioritaire. IGEN: la Documentation Française.

Nidegger, C. et al. (2003). *À la fin de la 6e primaire. Enquête auprès de la volée 2000 des élèves de 6P. Acquis et compétences des élèves, représentations des parents et des enseignants.* Genève: SRED.

Rawls, J. (1975). *A theory of justice.* Harvard: University of Harvard Press.

Rochex, J.-Y. (2006). Les «zones d'éducation prioritaire» (ZEP)? Quel bilan? *Les temps modernes, 637-638-639*, 219-253.

Rochex, J.-Y. (2008). Les politiques d'éducation prioritaire en Europe, d'un «âge» et d'un pays à l'autre. In M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger & J.-Y. Rochex (Éd.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe* (pp. 409-451). Lyon: INRP.

Rochex, J.-Y. (2010). Les trois «âges» des politiques d'éducation prioritaire: une convergence européenne? In C. Ben Ayed (Éd.), *L'école démocratique. Vers un renoncement politique?* (pp. 95-108). Paris: Armand Colin.

Rochex, J.-Y. (2011). La politique ZEP en France, laboratoire des politiques d'éducation. *Revue française de pédagogie, 177*, 1-5.

Soussi, A., Guignard, N., Hayoz, E. & Nidegger C. (2008). *Mise en place du REP. Effets sur les compétences des élèves.* Genève: SRED.

Soussi, A. & Nidegger, C. (2010). *Le réseau d'enseignement prioritaire à Genève: quels effets sur les acquis des élèves quelques années après?* Genève: SRED.

Truniger, M., Mächler; Binder, H.-M. Binder, Nussbaum P. (2012). *Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS): Externe Evaluationstudie und Vorschläge zur Weiterentwicklung.* Bildungsdirektion Kanton Zürich,Volksschulamt Amtsleitung: Bericht zuhanden des Bildungsrates.

Mots-clés: Éducation prioritaire, politiques scolaires, enseignement primaire, canton de Genève

Die prioritäre Bildungspolitik (éducation prioritaire) in Genf im Hinblick auf andere Erfahrungen in den Nachbarländern

Zusammenfassung
In allen Schulsystemen ist die Reduktion der Häufigkeit von Schulversagen ein rekurrentes Problem. Deshalb wurden seit den 1960er Jahren in den Vereinigten Staaten oder in England prioritäre bildungspolitische Projekte eingeführt und über die Jahre entwickelt. Nach der Definition des Begriffs der prioritären Bildungspolitik, sowie der Ziele dieser Politik, der Gründe für ihre Einführung und der Darstellung ihrer verschiedenen Phasen, stellen wir einige europäische und schweizerische Beispiele vor, um uns dann auf das in Genf entwickelte Modell zu konzentrieren. Wir versuchen zu zeigen, inwiefern sich das Genfer «Réseau d'enseignement prioritaire» von den früheren in Nordamerika, Europa oder in der Schweiz durchgeführten Versuchen inspirieren liess oder eben nicht. Wir versuchen ebenfalls, die Phase zu bestimmen, in welche das Genfer REP (Réseau d'enseignement prioritaire) einzuordnen ist, sowie die ihm zu Grunde liegende Konzeption von Bildung darzustellen.

Schlagworte: Prioritäre Bildungspolitik, Schulpolitik, Primarstufe, Kanton Genf

L'educazione prioritaria a Ginevra a confronto con le esperienze nei paesi vicini

Riassunto
In tutti i sistemi educativi, la lotta contro l'insuccesso scolastico è una problematica ricorrente. Ecco perché, a partire dal 1960, sono state sviluppate politiche di educazione prioritaria negli Stati Uniti o in Inghilterra, e si sono poi evolute nei successivi decenni. Dopo avere definito il concetto di educazione prioritaria, gli obiettivi di queste politiche, le ragioni e le tappe della loro messa in atto, vedremo alcuni esempi europei e svizzeri prima di approfondire il dispositivo ginevrino. Proveremo a vedere se la Rete di educazione prioritaria (REP) ginevrina si è ispirata o no alle altre esperienze condotte in America del Nord, in Europa e anche in Svizzera. Tenteremo poi di mostrare in che «età» si trova il REP e quale sia la concezione sottostante dell'educazione.

Parole chiave: Educazione prioritaria, politiche della scuola, scuola primaria, Canton Ginevra

Priority Education in Geneva with regard to other experiences of neighbouring countries

Summary

All the countries' education systems accord a recurring importance to the fight against underperforming at school. Since the 1960s, priority education policies have been developed in the USA or in England. The policies have been continuously evolving. In a first section, we will present the concept of educational priority, its main purposes as well as its ongoing developments. We will then illustrate such policies with meaningful examples in Europe and in Switzerland. The following section will be devoted to the educational priority policy instituted in Geneva: the *Réseau d'Enseignement prioritaire*, in comparison to other national or international policies. We will also try to highlight which "age" the REP belongs to, and what is the underlying education conception.

Keywords: priority education, school policies, primary education, Canton of Geneva